



LARA FERNANDES MARIANO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS NO PROAJA – PIAUÍ**

**LAVRAS-MG
2023**

LARA FERNANDES MARIANO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PROAJA -
PIAUI**

**PHONOLOGICAL AWARENESS OF YOUNG ADULTS AND ELDERLY PEOPLE
IN PROAJA - PIAUI**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Letras, 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.

Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins

Orientadora

Profa. Dra. Gladys 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).**

Mariano, Lara Fernandes.

Consciência fonológica na alfabetização de jovens, adultos e
idosos no PROAJA - Piauí / Lara Fernandes Mariano. - 2023.
98 p.

Orientador(a): Raquel Márcia Fontes Martins.

Coorientador(a): Gladys Rocha .

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

Bibliografia.

1. Consciência fonológica. 2. Alfabetização. 3. Avaliação
Externa. I. Martins, Raquel Márcia Fontes. II., Gladys Rocha. III.
Título.

LARA FERNANDES MARIANO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS NO PROAJA –
PIAUÍ**

**PHONOLOGICAL AWARENESS OF YOUNG ADULTS AND ELDERLY PEOPLE
IN PROAJA - PIAUÍ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Letras, 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 Rocha UFMG

Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães UFMG

Dr. Márcio Rogério Cano de Oliveira UFLA

Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins

Orientadora

Profa. Dra. Gladys Rocha

Coorientadora

**LAVRAS–MG
2023**

*À minha família: inesgotável fonte de amor e razão das minhas conquistas.
Dedico*

AGRADECIMENTOS

Sou muito agradecida por ter realizado o sonho de cursar o mestrado em Letras. Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a finalização desta etapa.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Professora Raquel Márcia Fontes Martins, por quem tenho profunda admiração, pelas orientações assertivas que recebi desde a graduação até o mestrado, que muito contribuíram para minha formação, pelo incentivo em seguir meus estudos, pela confiança no meu trabalho, pelos conselhos e trocas que foram fundamentais para o meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal, pela amizade.

À Professora Gladys Rocha, minha coorientadora, pelas essenciais contribuições no delineamento da minha pesquisa.

Aos Professores Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães e Marcio Rogerio de Oliveira Cano, pelas sugestões dadas no Exame de Qualificação e na defesa desta dissertação, as quais aprimoraram o meu trabalho de forma adequada.

À Professora Helena Maria Ferreira, por todas as contribuições para a minha carreira acadêmica.

Aos meus amigos Vinicius e Luzmara, pela paciência e pelo companheirismo durante toda o percurso da pesquisa. Vinicius e Luzmara, vocês fizeram o caminho ser mais leve! Obrigada por tudo! Pelas trocas, pelas horas de conversas, pelas risadas, pelo apoio. Admiro muito vocês! Aos meus filhos, Noah e Serena, por serem luz no meu caminho e inspiração diária para que eu siga os meus sonhos.

Aos meus amados pais, Vilma e Cacá, grandes responsáveis por esta e por outras minhas conquistas. Amo vocês incondicionalmente!

Aos meus irmãos Luciana, Ravi e Rodrigo, pelo companheirismo e pela irmandade.

Ao meu marido André, pelo amor, apoio e compreensão, por entender a minha vontade e necessidade de seguir os meus estudos, aceitando os momentos que estive ausente e você cuidando das crianças e do lar. Sou eternamente agradecida por tudo!

Às crianças que coloreem minha vida, João, Rafael, Lira, Anis, Luna, Franciso, Samuel, Sarah e Davi. Obrigada por serem anjinhos de luz.

Aos queridos, Regina, Rômulo, João, Davi, Andressa, Alana, Ramayana, Ana, Tainá, Vanessa, Júlia, Marina, Priscila, Mario e Matheus, pelos bons momentos que passamos, os quais me deram força e animo para seguir em frente.

A Oxóssi, Oxum e Iemanjá pela guiança.

À Fundação Getúlio Vargas, pela bolsa concedida durante o curso.

O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes. (Cora Coralina).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o desempenho relativo à consciência fonológica de jovens, adultos e idosos. Em especial, analisam-se as questões de consciência silábica e de consciência fonêmica do Teste Diagnóstico Inicial do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA), implementado no estado do Piauí no ano de 2021. Tem-se como enfoque a alfabetização em sua faceta linguística, na qual a consciência fonológica é um dos seus aspectos essenciais (SOARES, 2016). Trata-se por consciência fonológica uma “constelação” de habilidades que possui como objeto de reflexão uma unidade sonora, que pode ser uma sílaba, um segmento intrassilábico ou um fonema (MORAIS, 2019; FREITAS, 2004). Para proceder a este estudo, foram avaliados dados de 5.616 participantes do PROAJA. Os dados foram aferidos por meio do Teste Diagnóstico Inicial, caracterizado como Avaliação Externa da alfabetização. Para cumprir com os objetivos, realizou-se a análise do tipo qualitativa-descritiva de 9 questões (tarefas) de consciência fonológica do nível silábico e do nível fonêmico. Utilizou-se como base para as discussões os estudos de Soares (2016); Morais (2019); Silva (2019); Oliveira (2010); Cagliari (1997); Fontes-Martins (2016), Freitas (2004); Adams *et al.* (2006), entre outros autores. A partir da análise dos dados, foi constatado que os jovens, adultos e idosos apresentaram diferentes níveis de alfabetização. Verificou-se que os estudantes já alfabetizados demonstraram maior domínio nas diferentes tarefas de consciência fonológica do que os alunos não alfabetizados. Também foi possível perceber que houve distinção no desempenho das habilidades de consciência fonêmica e de consciência silábica, sendo que, nas tarefas de identificação do mesmo fonema inicial de palavras, por exemplo, os aprendizes tiveram maior facilidade do que nas tarefas de identificação da mesma sílaba inicial. Por fim, verificou-se que aspectos linguísticos, como o tipo de estrutura silábica das palavras, influenciaram no desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Alfabetização. Avaliação externa.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relative performance regarding phonological awareness of young, adult, and elderly individuals. In particular, the syllabic and phonemic awareness issues of the Initial Diagnostic Test of the Youth, Adult, and Elderly Literacy Program (PROAJA), implemented in the state of Piauí in the year 2021, are analyzed. The focus is on literacy in its linguistic aspect, in which phonological awareness is one of its essential aspects (SOARES, 2016). Phonological awareness is understood as a "constellation" of skills that reflect on a sound unit, which can be a syllable, an intrasyllabic segment, or a phoneme (MORAIS, 2019; FREITAS, 2004). To carry out this study, data from 5,616 PROAJA participants were evaluated. The data were collected through the Initial Diagnostic Test, characterized as an External Assessment of literacy. To fulfill the objectives, a qualitative-descriptive analysis of 9 phonological awareness tasks from the syllabic and phonemic levels was conducted. The studies of Soares (2016); Morais (2019); Silva (2019); Oliveira (2010); Cagliari (1997); Fontes-Martins (2016), Freitas (2004); Adams et al. (2006), among other authors, were used as a basis for the discussions. From the data analysis, it was found that young, adult, and elderly individuals showed different levels of literacy. It was observed that already literate students demonstrated greater mastery in the different phonological awareness tasks than non-literate students. It was also possible to perceive a distinction in the performance of phonemic and syllabic awareness skills, whereby, in tasks such as identifying the same initial phoneme in words, learners had greater ease than in tasks identifying the same initial syllable. Finally, it was found that linguistic aspects, such as the type of syllabic structure of words, influenced students' performance.

Keywords: Phonological awareness. Literacy. External assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo com as etapas da análise.....	28
Figura 2 - Questão 1 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.....	60
Figura 3 - Questão 1 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.....	61
Figura 4 - Questão 1 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.....	62
Figura 5 - Questão 3 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.....	67
Figura 6 - Questão 5 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.....	71
Figura 7 - Questão 7 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA-PI.....	26
Quadro 2 - Design dos Testes Diagnósticos do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA).....	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 1.....	62
Tabela 2 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 1.....	64
Tabela 3 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 2.....	65
Tabela 4 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 2.....	66
Tabela 5 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 3.....	67
Tabela 6 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 3.....	68
Tabela 7- Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 4.....	69
Tabela 8 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 4.....	70
Tabela 9 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 5.....	71
Tabela 10 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 5.....	73
Tabela 11 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 6.....	73
Tabela 12 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 6.....	74
Tabela 13 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 7.....	75
Tabela 14 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 7.....	76
Tabela 15 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 8.....	77
Tabela 16 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 8.....	78
Tabela 17 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 9.....	78
Tabela 18 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 9.....	79
Tabela 19 - Média percentual de acertos nas tarefas que avaliavam habilidades de consciência fonológica de alunos do PROAJA de diferentes perfis de alfabetização.....	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
COMUN	Comissões Municipais Do MOBRAL
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
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
PEI	Programa de Educação Integrada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROAJA-PI	Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	Secretaria de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: um foco no PROAJA	18
2.1	Um breve histórico das campanhas de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil.....	18
2.2	Programa Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí (PROAJA)	22
2.3	Avaliação externa: PROAJA.....	24
2.4	Avaliações Diagnósticas	25
2.5	Perfis de Alfabetização.....	29
3	REFERENCIAL TEÓRICO	33
3.1	Alfabetização: um enfoque na faceta linguística	33
3.2	Alfabetização e consciência fonológica: um foco para o público jovem, adulto e idoso	35
3.3	Consciência fonológica	39
3.4	Consciência silábica.....	48
3.5	Consciência intrassilábica.....	51
3.6	Consciência fonêmica	54
4	METODOLOGIA.....	58
4.1	Sujeito	58
4.2	Tipo de pesquisa	58
4.3	Os dados	58
4.4	Análise dos dados.....	59
4.5	Resultados e discussão.....	61
4.6	Análise geral.....	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85

REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE – Questões da Avaliação Diagnóstica Inicial do PROAJA (2021).	96

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização envolve um conjunto de habilidades de natureza complexa e multifacetada. Por essas características de complexidade e de multiplicidade é que profissionais de distintas áreas têm se ocupado em estudar a alfabetização e suas diferentes facetas. Tais facetas referem-se às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. O presente estudo tem por enfoque investigar a alfabetização em sua faceta linguística (SOARES, 2016; OLIVEIRA, 2010).

A perda da especificidade linguística do conceito de alfabetização que vem ocorrendo nas últimas décadas é um dos fatores que explicam o atual fracasso na educação escolar (SOARES, 2016). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), compilados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que 5,9% da população brasileira não estava alfabetizada em 2022. Em 2019, o índice era de 6,1%. Nos últimos anos, tem-se avançado nos programas de alfabetização voltados para a população adulta, como o Programa Brasil Alfabetização e o Programa Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, porém ainda há muito o que fazer em relação a esse público.

Um dos aspectos essenciais da alfabetização é a consciência fonológica, também referida como metafonologia, que está relacionada com a capacidade de manipular os sons da fala. A consciência fonológica pode ser entendida como uma constelação de habilidades que ocorre em três níveis distintos: o nível silábico, o nível intrassilábico e o nível fonêmico. A consciência silábica permite ao sujeito, por exemplo, separar as sílabas das palavras, além de perceber as diferentes estruturas silábicas (consoante-vogal; VC, V, CVC, CCV, CVV). A consciência intrassilábica está ligada com a habilidade de identificação de rimas e aliterações. Já a consciência fonêmica compreende a capacidade de dividir as palavras nas menores unidades de som que são os fonemas (MORAIS, 2019; FREITAS, 2004; GOUGH; LARSON; YOPP, 1996).

Desde a década de 1970, multiplicou-se o número de estudos que se ocuparam em pesquisar a relação entre consciência fonológica e alfabetização (MORAIS, 2019; CORRÊA; CARDOSO-MARTINS, 2012; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; LIBERMAN; SHANKWEILER; LIBERMAN; 1989). Tais estudos verificaram que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica é essencial na alfabetização, que, do ponto de vista linguístico, refere-se à relação fonema-grafema (SOARES, 2016).

Contudo, a maioria desses estudos têm como enfoque o público infantil. Pouca atenção tem sido dada para a alfabetização do público adulto (MORAIS, 2019). A alfabetização de

jovens, adultos e idosos é uma área complexa que necessita de adequações metodológicas específicas para esse público. No entanto, muitas vezes, é tratada de forma semelhante à alfabetização de crianças, o que pode prejudicar as motivações do aluno e até mesmo provocar a evasão escolar.

Tendo em vista o alto índice de pessoas não alfabetizadas no Brasil e a importância de estudos que tenham como foco a alfabetização e a consciência fonológica de adultos, esta pesquisa visa contribuir para esta área de estudos. Nesse sentido, tem-se como objetivo investigar o desempenho relativo à consciência fonológica dos alunos do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA), implementado no estado do Piauí em 2021. Em especial, analisa-se 9 questões de consciência silábica e de consciência fonêmica do Teste Diagnóstico Inicial do PROAJA.

Busca-se responder as seguintes perguntas: 1) Como foi o desempenho nas diferentes habilidades de consciência fonológica? 2) Há distinção no desempenho das habilidades de consciência silábica e de consciência fonêmica? 3) Quais habilidades de consciência fonológica os alunos não alfabetizados podem apresentar? 4) Os alunos alfabetizados apresentam maior desempenho nas habilidades de consciência fonológica? 5) Os aspectos linguísticos das questões influenciam no desempenho da consciência fonológica?

A presente pesquisa envolveu dados robustos de 5.616 participantes. Os dados foram coletados por meio de uma das avaliações externas do PROAJA, o Teste Diagnóstico Inicial. O rigor metodológico empregado em uma Avaliação Externa, em larga escala, como a do PROAJA, pode garantir a obtenção de um amplo conjunto de dados significativos de alfabetização de adultos. Há uma lacuna, no Brasil, de dados representativos de itens que avaliam a alfabetização, tendo como fontes primárias itens de provas de Avaliação Externa (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020). Vale destacar, ainda, que o estudo em foco inaugura a pesquisa com dados dos participantes relativos às questões de consciência fonológica do PROAJA.

Nesta dissertação, foram selecionados autores considerados relevantes para a cobertura do tema. Recorreu-se a Haddad e Di Pieiro (2000); Rocha (2004); Galvão e Soares (2004), entre outros cuja obra é relevante no contexto geral da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil. Na alfabetização e na consciência fonológica dialogou-se com os estudos de (SOARES, 2016; MORAIS, 2019; OLIVEIRA; 2010; FONTES-MARTINS; 2016; ROCHA, 2004, 2016; ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020; CAGLIARI, 1997; ADAMS *et al.* 2006; FREITAS, 2004), entre outros.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no Capítulo 1, apresenta-se um panorama geral acerca dos programas de alfabetização no Brasil. Na sequência, apresenta-se o contexto do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA).

O Capítulo 2 expõe o referencial teórico: o conceito de alfabetização; a relação entre a consciência fonológica e a alfabetização, com foco para o público adulto; as concepções de consciência fonológica; a consciência silábica; a consciência intrassilábica e a consciência fonêmica.

No Capítulo 3, apresenta-se a metodologia, que se baseou nos seguintes aspectos: os participantes da pesquisa; o tipo de pesquisa; a coleta de dados; a análise dos dados; os resultados e discussões; a síntese geral do desempenho dos alunos em relação as diferentes habilidades de consciência fonológica. Por fim, no capítulo 4 foram feitas as conclusões finais desta pesquisa.

2 CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM FOCO NO PROAJA

2.1 Um breve histórico das campanhas de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil

Apresenta-se aqui um panorama geral acerca do histórico das campanhas de alfabetização do público jovem, adulto e idoso que ocorreram no Brasil. Faz-se necessário tal contextualização a fim obter de um maior entendimento do recente Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA), implementado no estado do Piauí (2021-2022) durante o mandato do Governador Wellington Dias.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a educação voltada para o público adulto não é recente no Brasil. Os autores afirmam que no período colonial os missionários religiosos já educavam os adultos. Tais educadores buscavam difundir o evangelho, e, assim, “transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros” (p. 108).

A primeira constituição brasileira, de 1824, por influência europeia, firmou a garantia da educação primária para todos os cidadãos, envolvendo também o público adulto. Porém, não foi feito quase nada em relação a isto durante o referido período. De acordo com os autores, “essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas constituições brasileiras posteriores” (*id. ibid.* p. 109). Nesse sentido afirmam que:

[...] a implementação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada com direito apenas para as crianças. Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, na qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo lugar, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), na constituição de 1891, que foi o primeiro marco legal da República Brasileira, a responsabilidade pelo ensino básico foi descentralizada das Províncias e Municípios. A união assumiu uma presença maior no ensino secundário e no

ensino superior. “Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas” (*id. ibid.* p. 109).

Além disso, os adultos não alfabetizados foram excluídos do direito de votar. Ressalta-se que neste período a maior parte da população adulta não era alfabetizada. Sendo assim, no período da Primeira República, a União tratou de forma descompromissada o ensino. Por outro lado, foi um período que se caracterizou pela numerosa quantidade de reformas na educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O censo realizado no ano de 1920 apontou que 72% da população brasileira acima de cinco anos não estava alfabetizada. Nesse período, quase não existiam políticas públicas voltadas para a educação dos jovens, dos adultos e dos idosos. Somente em 1940 foi que se iniciou uma preocupação com a educação das camadas populares. De acordo com Paiva (1983, p. 46), “entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas camadas da sociedade”.

O autor afirma que, entre as décadas de 1940 e de 1950, aconteceu um desenvolvimento de programas populares voltados à educação de adultos. Em 1947, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais com foco na EJA, Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, foi realizada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), estruturada pelo Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação. Também foram idealizadas duas outras campanhas. Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas não apresentaram resultados efetivos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 26), no início da década de 60, “a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar”. Nesse período, com a efervescência política, social e cultural, surgiram novas práticas de alfabetização. Além disso, ocorreu um acentuado desenvolvimento dos movimentos sociais de educação e de cultura popular, o quais eram inspirados no método de alfabetização proposto por Paulo Freire (1967).

Em 1964, com o Golpe Militar, o projeto que daria início as ações do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado pelo educador pernambucano, foi interrompido. Nesse período, os movimentos de educação popular sofreram repressão do governo militar, o que levou Paulo Freire ao exílio. Conforme Albuquerque e Leal (2007):

[...] o mestre Paulo Freire, em seu trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos, desenvolvido no início da década de 1960, rompeu com muitos

aspectos constitutivos dos métodos tradicionais de alfabetização (tanto analíticos como sintéticos), tais como: trabalho com palavras não-significativas para os alunos; necessidade de partir de sílabas mais simples para as mais complexas; uso de textos cartilhados (construídos pelos autores do livro com o uso de palavras já trabalhadas em lições anteriores); concepção de aluno como tábula rasa, cujo conhecimento sobre a língua teria que ser transmitido pelo professor etc. Para ele, os adultos analfabetos eram produtores de cultura, de conhecimento, e o processo de alfabetização deveria partir de suas experiências. No entanto, para alfabetizar, Freire, de certa forma, se apoiou no método silábico (o mais usado na época) ao propor um trabalho que partia de uma palavra geradora e do ensino dos padrões silábicos relacionados às sílabas constitutivas da palavra em estudo (ALBUQUERQUE; LEAL, 2007 p. 68).

No período da ditadura militar, em relação a educação de jovens e adultos, o governo “colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em regime de exceção” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 28). Em 1971, foi realizada uma reforma no ensino, na qual a escolarização dos adultos recebeu a feição de supletivo.

Já em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecido por sua sigla MOBRAL. O MOBRAL tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e a educação continuada do jovem, do adulto e do idoso. O movimento atuou por todo o país e sua organização estrutural era baseada na proposta de “descentralização comunitária”, isto é, era pautada no trabalho voluntário. As comissões Municipais (COMUN) eram responsáveis pela busca dos analfabetos e pela organização para captar recursos humanos e físicos para o que era chamado de núcleos comunitários (CORRÊA, 1979).

Os métodos de aprendizagem e os materiais didáticos propostos pelo MOBRAL apresentavam semelhanças com os que eram produzidos nos movimentos de educação e cultura popular, influenciados por Paulo Freire. Por exemplo, os alfabetizadores partiam das palavras-chave retiradas da realidade social do adulto. Contudo, “as semelhanças eram apenas artificiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado” (GALVÃO; SOARES, 2004. p. 67). Assim:

[...] com o funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi a PEI – Programa de Educação Integrada -, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 28).

Em 1988, com a nova Constituição Federal, surgiram diferentes práticas e metodologias de ensino, como os estudos de Emília Ferreiro (2004). Dentre os movimentos que surgiram nesse período, destaca-se o MOVA – Movimento de Alfabetização, que durou um curto período. Depois de dez anos sem propostas do governo federal acerca da alfabetização de jovens e adultos, em 1996, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária – PAS.

Conforme Rocha (2004), o PAS foi concebido em 1997 pelo governo do Fernando Henrique Cardoso e executado pelo Conselho do Comunidade Solidária e pelo Ministério da Educação em conjunto com as instituições de ensino superior e com empresas privadas. A Campanha foi constituída como uma ONG, do ponto de vista formal, e idealizada pelo MEC, que atuou como principal parceiro entre os anos de 1997 e 2002. O PAS, assim como o MOBREAL, tinha como objetivo o combate ao analfabetismo.

O programa apresentava a proposta de módulos de alfabetização. Estes módulos tinham a duração de seis meses: o primeiro mês era voltado para a formação inicial dos alfabetizadores e os outros cinco meses eram destinados para a alfabetização propriamente dita. Posteriormente, o programa foi estendido para uma duração de oito meses, os quais eram voltados para a formação de monitores, planejamentos educacionais e atividades de alfabetização (ROCHA, 2004).

De acordo com Rocha (2004), no mesmo ano do Programa Alfabetização Solidária, foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). O Programa tinha como foco a diminuição dos índices de analfabetismo absoluto, em especial dos trabalhadores rurais assentados. O PRONERA foi resultado de parceria do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) com as universidades brasileiras.

Até o ano de 2002, o Programa de Alfabetização solidária (PAS) desenvolveu diferentes projetos, sendo eles: Projeto Ver, Grandes Centros Urbanos, Projeto Rádio Escola, Projeto Alfabetização Digital e Projeto Promoção da Saúde. Além dos projetos referidos, o PAS também se estendeu para outros países de língua portuguesa (ROCHA, 2004).

A autora ainda afirma que tanto o Mobral (1973) quanto o PAS (BRASIL, 1995), embora tenham acontecido em períodos diferentes, apresentaram o mesmo objetivo: o “*combate/erradicação*” do analfabetismo no Brasil. Além disso, “ambos se caracterizavam como iniciativa vinculadas ao governo federal no âmbito de educação de pessoas jovens e adultas” (ROCHA, 2004, p. 23).

Em 2003, no governo Lula, foi implementado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo alfabetizar os brasileiros acima de 15 anos de idades, os quais não tiveram acesso a aprendizagem da leitura e da escrita. O PBA ocorreu em nível nacional, tendo como

prioridade os municípios que apresentavam altos índices de pessoas não alfabetizadas, sendo que 90% se encontravam na região nordeste do Brasil. Conforme Galvão e Soares (2004), o Governo Federal tinha a intenção de que o PBA funcionasse como porta de estrada para a cidadania, associada ao aumento da escolarização dos jovens e dos adultos, e garantir a educação como um direito de todos em qualquer momento da vida.

A seguir, será abordado o Programa Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do estado do Piauí (PROAJA), que é o enfoque deste trabalho.

2.2 Programa Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí (PROAJA)

O Programa Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Piauí (PROAJA) foi criado e implementado pela Secretaria de Estado desse estado durante o mandato do governador Wellington Dias. O PROAJA objetivou alfabetizar 200 mil jovens, adultos e idosos do estado do Piauí entre os anos de 2021 e 2022. O Programa contou com a parceria de instituições para a sua execução, como a Fundação Getúlio Vargas (FGV), toda a rede Seduc e organizações civis e sociais. O programa se justificou pelo fato de que esse estado nordestino apresenta cerca de 430 mil pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, o que representa um índice 2,5 vezes maior que a média nacional, conforme aponta o PNAD 2019 (SEDUC apud. IBGE, 2021).

O PROAJA foi implementado a nível estadual, abrangendo diversas cidades piauienses, tanto da zona urbana quanto da zona rural. Assim, a Secretaria de Educação promoveu a oferta de turmas estaduais de alfabetização por intermédio de instituições privadas e públicas que demonstraram interesse e condições para prestação de serviços de educação.

Nesse sentido, foi divulgado um edital para a seleção das instituições, que estabelecia as seguintes condições gerais para a participação (PIAÚÍ, 2021):

- a) apresentar infraestrutura adequada, com acessibilidade de pessoas com deficiência e materiais necessários para a realização das aulas;
- b) ter condições de segurança e condições sanitárias;
- c) utilizar materiais didáticos e conteúdos voltados para o público jovem, adulto e idoso e valorização dos alfabetizandos com idade igual ou superior a 60 anos;
- d) respeitar às peculiaridades de cada aprendiz, considerando suas características, interesses e condições de vida e de trabalho;
- e) incluir beneficiários integrantes de comunidades indígenas, quilombolas e pessoas privadas de liberdade;

- f) ofertar cursos de forma adequada às condições dos alfabetizandos, respeitando a garantia de acesso aos cursos e especificidades do território;
- g) ampliar as possibilidades de acesso, de adesão e de permanência dos interessados nos cursos de alfabetização através da oferta de bolsas de estudos;
- h) introduzir a cultura digital, com utilização de conteúdo voltado para o uso de diferentes linguagens, de técnicas de comunicação, de computação e dos demais avanços tecnológicos;
- i) preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos na EJA articulada com a educação profissional.

As instituições contratadas pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí foram encarregadas de realizar a busca ativa das pessoas maiores de 18 anos interessadas no programa. Também ficaram responsáveis por manter o ambiente virtual para a inserção de informação e controle das ações a serem realizadas, como, as inscrições dos interessados, a realização dos testes diagnósticos, o processo de matrícula, o desenvolvimento de turmas estaduais de alfabetização, o registro de presença, o pagamento de bolsas e certificação do alfabetizado, além de prestarem informações verdadeiras acerca das condições e dos critérios para participação nas turmas estaduais de alfabetização e no recebimento de bolsas de estudos.

Além disso, foram efetuados pagamentos de bolsas de estudos para os alfabetizadores que comprovaram insuficiência de recursos junto às instituições contratadas pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Os pagamentos das parcelas das bolsas foram realizados pela Secretaria diretamente para as instituições contratadas. O valor deveria corresponder a, no máximo, R\$1.310,00 por aluno, que, ao final do curso, estivesse comprovadamente alfabetizado. Caso o contrário, seria feita a devolução da bolsa para a Secretaria de Educação, como previsto no contrato administrativo.

Os alfabetizadores foram contratados por instituições prestadoras de serviços educacionais, as quais deveriam possuir habilitação, de acordo com a legislação vigente, para o exercício da docência em alfabetização e experiência em educação, preferencialmente, na educação de jovens, de adultos e de idosos. Além disso, o alfabetizador deveria conduzir as atividades de maneira a atender o público-alvo, considerando a pluralidade sociocultural, as identidades e o respeito aos saberes individuais e regionais.

Os entes municipais em parceria com as entidades públicas e privadas promoveram a inscrição das pessoas que demonstraram interesse em realizar o Teste Diagnóstico Inicial, que foi utilizado para comprovação da condição de aluno não alfabetizado. Por meio dessa avaliação, foi possível investigar os Perfis de Alfabetização. O Perfil 1 e o Perfil 2 incluíram os

alunos não alfabetizados. Já os Perfis 3 e 4, os aprendizes em processo de alfabetização. O Perfil 5 representa os alunos alfabetizados, que, portanto, não se enquadraram nos requisitos para participação no programa.

Para corroborar com a elaboração de políticas públicas, no ato da inscrição, foi realizado o preenchimento de um questionário com abordagem social, econômica, familiar e cultural. Para garantia do direcionamento pedagógico dos cursos, para cada 8 turmas estaduais, foi designado um coordenador de turmas pela prestadora de serviços educacionais.

Conforme consta no Diário Oficial do estado do Piauí, a Secretaria de Educação realizou os testes de acompanhamento ou monitoramento durante o desenvolvimento das turmas para verificar o processo de aprendizagem dos estudantes e o desempenho da instituição prestadora de serviço, a fim de redirecionar as ações executivas. Os testes de monitoramento foram realizados de forma censitária ou amostral pela instituição contratada. O monitoramento e os testes intermediários foram aplicados com o objetivo de acompanhar o desempenho dos estudantes durante o processo de alfabetização. O monitoramento também ocorreu por meio de visitas às turmas estaduais de alfabetização e por meio da aplicação de testes amostrais ou censitários. Ao final do curso de alfabetização, foi aplicado o Teste Diagnóstico Final para a confirmação do êxito na alfabetização. Os alunos que foram considerados alfabetizados receberam o Certificado de Conclusão de Curso de Alfabetização concedido pela Secretaria Estadual de Educação. Cabe dizer que os três tipos de Avaliações Diagnósticas utilizadas do PROAJA são de caráter externo. A seguir apresenta-se a definição de avaliação externa, as avaliações diagnósticas do PROAJA e os Perfis de Alfabetização.

2.3 Avaliação externa: PROAJA

As Avaliações Diagnósticas do PROAJA são caracterizadas como avaliações externas, também chamadas de avaliações sistêmicas ou avaliações em larga escala. Esse tipo de avaliação pode ser de caráter amostral ou censitário. Trata-se por avaliação amostral aquela que abrange toda ou a maior parte dos alfabetizandos, com a finalidade de obter dados representativos que possam servir para a população. Já a avaliação censitária permite identificar os dados de um conjunto de aprendizes avaliados e os de cada aluno avaliado (ROCHA, 2016). Veja-se a seguir os delineamentos das Avaliações Externas do PROAJA.

2.4 Avaliações Diagnósticas

O objetivo dos Testes Diagnósticos do Programa Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado do Piauí (PROAJA) foi verificar as habilidades demonstradas pelos alunos em diferentes momentos do processo de alfabetização, com a finalidade de apreender os perfis de aprendizados dos examinandos.

O primeiro teste aplicado no programa foi o **Teste Diagnóstico Inicial**, que objetivava verificar se o perfil de alfabetização do aluno era adequado para que ele fosse beneficiado pelo PROAJA. A partir dessa primeira aplicação, os alunos só puderam realizar a matrícula nas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos caso se enquadrassem nos seguintes perfis: Não Alfabetizado, Alfabetização Inicial e Alfabetização em Desenvolvimento. Os alunos que se enquadraram no Perfil Alfabetizado (Perfil 5), foram encaminhados para as turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e não puderam participar do Programa. Desse modo, esse teste apresentou um caráter universal, pois foi aplicado para todos os alunos que se inscreveram no PROAJA com o interesse de se alfabetizar.

O **Teste Diagnóstico de Monitoramento** foi aplicado no meio do processo de alfabetização, a fim de aferir a evolução do aluno até esse momento. Possui caráter amostral, ou seja, permite compreender, de forma mais global, as habilidades mostradas pelos alunos do programa e seus progressos de alfabetização. Assim, os dados desse teste colaboraram para o monitoramento do trabalho desenvolvido pelas instituições parceiras, o que contribuiu para o delineamento de estratégias de ensino e de aprendizagem.

Por fim, o **Teste Diagnóstico Final** foi aplicado ao final da formação, com o objetivo de analisar se o aluno atingiu o perfil de alfabetizado. Esse teste possui caráter universal e visa à apreensão das habilidades demonstradas por todos alunos que participam do PROAJA.

Os Testes Diagnósticos foram produzidos com base em pesquisas científicas. Foi realizada, em especial, a análise da Matriz do Saeb – 2º ano do ensino fundamental, do Brasil Alfabetizado e da Provinha Brasil. Ambos os testes são de nível nacional. Além disso, avaliou-se matrizes de avaliações estaduais – Alfabetiza Rio (Rio de Janeiro); Proalfa (Minas Gerais) e Paebes-Alfa-ES (Espírito Santo). Também foi considerada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta não trata do EJA de forma específica, porém é referência curricular para a Educação Básica no Brasil.

Assim, com base nessas referências, foi elaborada a Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA. A Matriz apresenta as habilidades (H1, H2, H3 etc.) de acordo com o eixo de

conhecimento – Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura. Também são apresentados os detalhes de cada habilidade, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA-PI.

<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. Identificar uma letra entre várias letras apresentadas isoladamente. 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. Distinguir letras de outros números ou símbolos.</p>
<p>H3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras. 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). Identificar o número de sílabas de palavras dissílabas, sejam elas oxítonas ou paroxítonas. Identificar o número de sílabas de palavras trissílabas, sejam elas oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Identificar o número de sílabas de palavras polissílabas, sejam elas oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Reconhecer monossílabos como palavras formadas por uma única sílaba.</p>
<p>H5. Reconhecer sílabas (consciência silábica) Identificar sílabas padrão (consoante/vogal - CV) no início de palavras. Identificar sílaba (consoante/vogal/consoante - CVC) no início de palavras. Identificar sílaba (consoante/consoante/vogal - CCV) no início de palavras. Identificar sílaba (vogal/consoante/ - VC) no início de palavras. Identificar sílaba formada apenas por uma vogal - V no início de palavras. Identificar sílaba formada por ditongo no início de palavras. Identificar palavras que terminam com a mesma sílaba. Identificar sílaba CV no meio de palavras trissílabas. 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). Identificar palavras iniciadas por um mesmo fonema. Identificar uma palavra que se diferencia de outras por apenas um fonema (som).</p>

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

<p>H7. Ler palavras silenciosamente. Ler palavra formada somente por sílaba padrão Consoante/Vogal - CV. Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Vogal/Consoante - CVC. Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Consoante/Vogal -CCV. 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.</p> <p>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.</p> <p>Eixo de conhecimento: LEITURA</p> <p>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.).</p> <p>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.</p> <p>H11. Reconhecer a finalidade de gêneros diversos. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, a partir de seu tema/assunto.</p> <p>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.).</p>
--

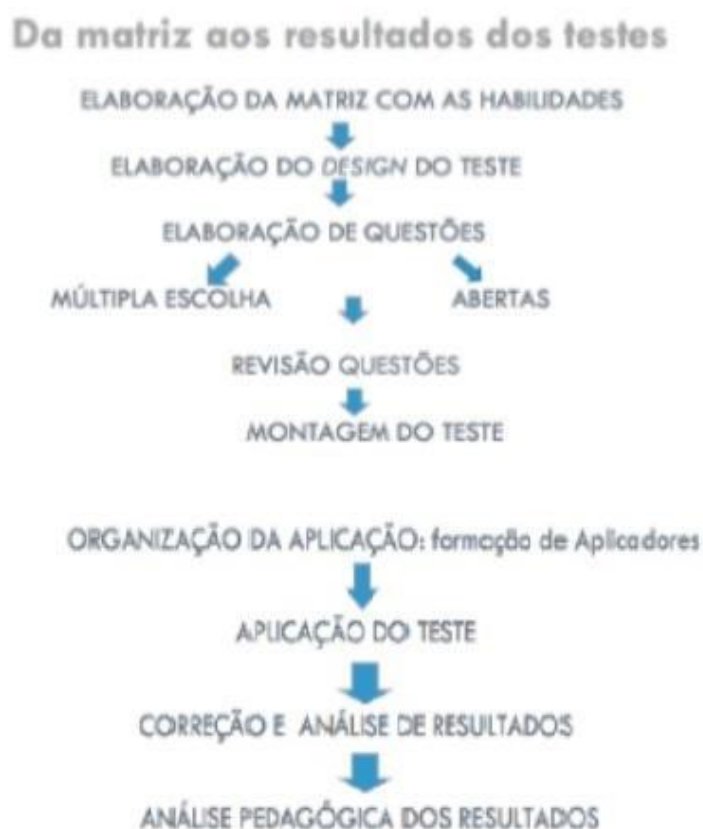
Fonte: Matriz Pedagógica de Referência Pedagógica do PROAJA – Relatório Interno, Piauí (2021).

A Matriz apresenta, no eixo da Apropriação do Sistema de Escrita, desde habilidades elementares – identificação de letras do alfabeto – até habilidades relativas à consciência fonológica, como a de reconhecer sílabas, e habilidades mais complexas desse eixo, por exemplo, a de ler palavras silenciosamente e a de escrever palavras. Já no eixo da Leitura,

destaca-se a habilidade de ler palavras e pequenos textos, além da habilidade de localizar informações explícitas contidas no texto, a qual está relacionada com o aluno alfabetizado.

A partir da elaboração da Matriz, seguiu-se um fluxo que perpassa a elaboração dos testes e culmina na análise pedagógica dos resultados. O esquema a seguir (FIGURA 1) representa esse fluxo.

Figura 1 - Fluxo com as etapas da análise.



Fonte: Matriz Pedagógica de Referência Pedagógica do PROAJA – Relatório Interno (2021).

Dessa forma, o fluxo foi delineado com a finalidade de orientar a elaboração e a análise dos testes. Como se pode verificar acima, depois de realizada a matriz com as habilidades a serem testadas, elaborou-se o *design* do teste, que apresenta tanto questões de múltipla escolha quanto questões abertas. Após a elaboração e revisão das questões, realizou-se a montagem do teste com base no *design* criado.

Para a aplicação dos testes do Programa, foi realizado um evento de formação que envolveu 800 aplicadores para atuarem em 244 municípios, quase todo o estado do Piauí. Em seguida à aplicação, os testes foram corrigidos e processados através de um sistema computacional próprio para o registro e armazenamento desses dados. Posteriormente, então,

por meio dos dados, tornou-se possível realizar a análise pedagógica pela equipe de especialistas da área de educação e de linguística, que puderam realizar relatórios que foram devolvidos ao sistema de ensino e às instituições avaliadas.

Nos testes do PROAJA, nas questões fechadas – também nomeadas como questões de múltipla escolha ou dicotômicas – os alunos buscaram uma alternativa correta entre as demais alternativas erradas. Nas questões abertas de escrita de palavras – também chamadas de questões de resposta construída ou politômicas – há uma escala de possibilidades de respostas, que vai da mais e menos correta.

Cabe ressaltar que, na produção dos testes, foram considerados os graus de dificuldades das questões. Assim, há questões que apresentam um nível de dificuldade menor, que são mais fáceis, questões de média dificuldade e também questões mais difíceis. Tais questões se apresentam em uma ordem crescente de dificuldade, ou seja, das mais fáceis até as mais complexas, em todos os cadernos. Os três Testes Diagnósticos apresentam o seguinte design, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Design dos Testes Diagnósticos do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA).

Testes Diagnósticos	Número de questões	Habilidades
Inicial	12 a 15	Reconhecimento de letras; consciência fonológica e leitura de palavras/ frases/ pequenos textos
Intermediários	1 – 12 a 15 2 – 15	Consciência fonológica; leitura de palavras/ frases/ pequenos textos
Final	15	Consciência fonológica; leitura de palavras/ frases/ pequenos textos

Fonte: Da autora (2023).

Desse modo, nota-se que o Teste Diagnóstico Inicial verificou as habilidades de reconhecimento de letras, da consciência fonológica, da leitura de palavras, de frases e de textos pequenos. Já os Testes Diagnósticos Intermediários e Finais atestaram as habilidades de consciência fonológica, leitura de palavras, de frases e de pequenos textos.

2.5 Perfis de Alfabetização

Os Perfis de Alfabetização foram delineados com objetivo de verificar a apreensão de diferentes momentos da aprendizagem na alfabetização dos jovens, adultos e idosos do

PROAJA. Esse monitoramento dos aprendizados foi um dos pilares para o programa, pois permitiu a delimitação de momentos do contínuo de aprendizagem e da apropriação da palavra escrita, a partir dos diferentes Perfis de Alfabetização. Por meio da aplicação de um teste diagnóstico inicial para os alunos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado do Piauí, foi possível definir os Perfis de Alfabetização.

O primeiro Perfil a ser delimitado foi o Perfil 5. Esse perfil indicou os alunos já alfabetizados. Ao determinar tal perfil do aluno alfabetizado, considerou-se adequada a diferenciação entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Isso porque essas habilidades necessitam de conhecimentos específicos e acontecem em momentos distintos. Como explicam Rocha e Fontes-Martins (2014), ao investigarem cinco edições consecutivas de avaliações da alfabetização, o desenvolvimento da habilidade de leitura acontece antes e de forma mais significativa que o desenvolvimento das habilidades de escrita. Conforme Rocha e Fontes-Martins,

[...] o movimento entre a decodificação, atribuição do sentido às palavras, às frases e a outros textos de extensão e complexidade um pouco maiores, bem como a capacidade de relacionar informações de um texto para a produção de inferências já se fazem presentes antes de habilidades de produção textual (ROCHA; FONTES-MARTINS, 2014, p. 996).

Assim, o perfil do aluno alfabetizado – Perfil 5 – foi classificado de acordo com a capacidade do alfabetizando de ler e de recuperar os sentidos de frases e de textos curtos. Além disso, o aprendiz enquadrado neste perfil tinha a capacidade de escrever palavras e frases compreensíveis para o leitor, mesmo que essas apresentassem erros ortográficos.

A partir da delimitação desse primeiro perfil é que foi estabelecido os demais perfis: Perfil 1, Perfil 2, Perfil 3 e Perfil 4. Tais perfis indicaram o processo de alfabetização em seus diferentes momentos, portanto, ainda não alfabetizados como no Perfil 5. O Perfil 1 – não alfabetizado – abrangeu aquele aluno que apresentou a capacidade de reconhecer as letras, mas não apresentou o domínio de habilidades relativas à leitura de palavras e à consciência fonológica.

O Perfil 2, assim como o Perfil 1, caracterizou o aluno não alfabetizado. No Perfil 2, o aluno também não dominava a habilidade de decodificação de letras e nem demonstrava o domínio das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras. Portanto, o alfabetizando foi capaz de reconhecer o número de sílabas das palavras, que é umas das habilidades da consciência silábica. Essa característica é a que o difere do Perfil 1.

O Perfil 3 envolveu os alunos que se encontravam no processo de alfabetização inicial. As habilidades que caracterizaram esse perfil foram: reconhecer o número de sílabas de palavras, identificar sílabas iguais em palavras diferentes e decodificar algumas palavras, em especial, com sílabas simples – padrão consoante-vogal (CV).

Por último, no Perfil 4 – alfabetização em desenvolvimento – o aluno já dominava algumas habilidades a mais do que do Perfil 3. O Perfil 4 abrangeu quatro principais habilidades. Sendo elas: reconhecer o número de sílabas das palavras; identificar sílabas iguais em palavras diferentes; decodificar palavras com sílabas simples – padrão consoante-vogal (CV) e começar a ler palavras com outros níveis de complexidade.

Desse modo, os Perfis 1, 2, 3 e 4 apresentaram diferentes níveis da alfabetização, desde as habilidades de reconhecer as letras e as sílabas até as habilidades de decodificar e de ler palavras. Isso com base nas respostas dadas pelos participantes nos testes diagnósticos iniciais. Ressalta-se que as habilidades apresentadas do Perfil 1 ao Perfil 5 foram cumulativas. Quer dizer, o Perfil 2 englobou as habilidades do Perfil 1; o Perfil 3, as habilidades do 1 e 2, e assim sucessivamente.

Ao se considerar esses cinco Perfis de Alfabetização, o PROAJA mostra que não trabalha com a diferença entre alfabetizado e não alfabetizado, pois engloba outras possibilidades que abrange esses dois conceitos. Desse modo, considera-se a alfabetização como um contínuo de aprendizado. Essa concepção interfere no *design* dos Testes Diagnósticos, não somente na seleção das habilidades que neles figuram como também na metodologia de aplicação.

Os Perfis de Alfabetização do programa foram definidos com base em estudos e pesquisas realizadas nas áreas de alfabetização de letramento, também do EJA. Além disso, utilizou-se como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propostas curriculares de estados e municípios para a EJA, visto que ainda não há uma BNCC voltada para a EJA.

Para a construção dos Perfis de Alfabetização que apontassem os diferentes momentos do processo de alfabetização dos alunos do PROAJA foi fundamental recorrer às experiências anteriores das pesquisadoras especialistas em alfabetização Gladys Rocha (UFMG) e Raquel Fontes-Martins (UFLA). As professoras são especialistas, também, em avaliação de alfabetização em larga escala. Possuem experiências em avaliações em nível federal, - Brasil Alfabetizado, Provinha Brasil; e em nível estadual, como o Proalfa – MG; Paebes-Alfa-ES, Alfabetiza Rio, Prova Rio e Prova São Paulo.

Os programas citados, exceto o Brasil Alfabetizado, usaram a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa teoria embasa a análise das respostas dadas a cada item (questão) da avaliação e da sua ancoragem estatística em intervalos de escalas de proficiência. A partir da análise dos dados, apreendeu-se níveis de proficiência e, em seguida, perfis (padrões) de desempenho dos alunos, com a finalidade de um melhor diagnóstico do sistema de ensino. Com esses resultados, foi possível realizar interpretações pedagógicas que foram disponibilizadas para as escolas pelos sistemas de ensino.

Desse modo, as pesquisadoras mostram a importância de ancorar, em termos pedagógicos, os Perfis de Alfabetização do PROAJA. Assim, as especialistas do programa consideraram importante levar em conta as escolas de proficiência dos programas citados anteriormente e dos padrões delineados a partir deles, com base em análise com a TRI.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Alfabetização: um enfoque na faceta linguística

No Brasil, o conceito de alfabetização sofreu mudanças ao longo das décadas. Até o senso de 1940, o conceito de alfabetizado caracterizava aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como habilidade de escrever o próprio nome. Depois, o conceito de alfabetizado referiu-se à capacidade de ler e escrever um bilhete simples, passando a ser entendido não somente como aquele que sabe ler e escrever, mas também como aquele que faz uso da leitura e da escrita, o qual está relacionado ao letramento (SOARES, 2016; CAGLIARI, 2008).

Entende-se que alfabetização e letramento são indissociáveis, porém também apresentam aspectos individuais de ensino e de aprendizagem que devem ser considerados. Um dos fatores que apontam para a necessidade dessa distinção é a perda da especificidade do conceito de alfabetização, que vem ocorrendo nas últimas décadas, e que pode ser um dos fatores que explica o atual fracasso no ensino e na aprendizagem (SOARES, 2016). Tal fato reforça ainda mais a necessidade de se considerar a faceta linguística da alfabetização, a qual

É fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. Silva, 1981). É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e morfemas. Ora, como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema), o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um processo de regularidades e irregularidades (SOARES, 2016, p. 23).

Desse modo, afirma-se que o sistema de escrita alfabética do português brasileiro é essencialmente fonêmico. Constitui-se na relação entre a escrita alfabética e os sons da fala – que são os significantes – e se decompõem em menores unidades sonoras, que são as entidades abstratas não audíveis, não pronunciáveis de forma isolada e que se materializam em forma de letras ou grafemas (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020; SOARES, 2016). Assim:

Aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinações de letras – *escrita* -, ou converter letras,

ou combinações de letras, em sons da fala – *leitura*. Essa “conversão” de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é uma invenção cultural que tem sido considerada ora como a invenção de um código, ora como a invenção de um sistema de representações, ora ainda como a invenção de um sistema notacional (SOARES, 2016, p. 46, *grifo nosso*).

Conforme Cagliari (1997), é possível que a invenção do sistema de escrita alfabética seja baseada no princípio acrofônico, isto é, pressupõe-se que foi escolhida uma lista de palavras que iniciavam com diferentes sons, de tal modo que todos os sons existentes na língua fossem contemplados. Nesse sentido, escolheu-se caracteres que representassem os distintos sons do sistema de escrita alfabético. Assim, o autor argumenta que “nesse sistema, a ortografia é mais importante do que o aspecto alfabético propriamente dito” (CAGLIARI, 1997, p. 145). O autor afirma também que a alfabetização, por ser um processo que envolve tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita, deve ser tratada como uma questão linguística, pois é por meio de reflexões linguísticas aprofundadas que se pode ter uma dimensão dos aspectos que envolvem o processo de alfabetização.

Desde a década de 1980, os estudos sobre a Psicogênese da Escrita, propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vem sendo pauta de discussões no que se refere à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Uma das principais contribuições destes estudos está relacionada com a concepção de que o aprendiz é um sujeito ativo no processo de alfabetização, uma vez que constrói e reconstrói o sistema de representações a partir de seus conhecimentos prévios. Além disso, os alfabetizandos passam por quatro diferentes estágios evolutivos de aprendizagem durante a aquisição do SEA, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Para Ferreiro e Teberosky (1999), o processo de alfabetização exige do aprendiz a elaboração dos diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita. Isso inclui a compreensão de que os grafemas (letras) representam partes sonoras (fonemas) das palavras que são pronunciadas, que os fonemas são partes menores que as sílabas e que as letras representam valores sonoros distintos.

De acordo com Ferreiro *et al.* (1983), os conhecimentos dos jovens, dos adultos e dos idosos acerca do sistema de escrita alfabético apresentam semelhanças com as crianças em relação às passagens dos níveis da Psicogênese da Escrita. Contudo, os tipos de conflitos enfrentados em cada nível de aquisição da escrita têm diferenças consideráveis. Pode-se citar como exemplo o fato de que grande parte dos adultos não alfabetizados conseguem distinguir de forma clara o desenho da escrita e identificar caracteres que não são possíveis de ler. Já as crianças não fazem tal diferenciação. Assim, os adultos não alfabetizados apresentam

sensibilidade às propriedades quantitativas e qualitativas do texto, ou seja, possuem conhecimentos prévios sobre determinados aspectos da língua.

A alfabetização dos jovens, adultos e idosos foi, durante muitas décadas, tratada e desenvolvida com as mesmas propostas de alfabetização para crianças. A metodologia, a didática e até mesmo o material não se diferenciavam do público infantil. De tal modo, o conhecimento de mundo, as experiências culturais e as expectativas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita não eram consideradas (MACIEL, 2016).

Soares (2020) afirma que o conhecimento do sistema alfabético demanda o desenvolvimento de diferentes habilidades. Uma dessas habilidades é a consciência fonológica, caracterizada pela reflexão de unidades sonoras da fala, como por exemplo, o fonema, a sílaba e a rima (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020; MORAIS, 2019). Nosso trabalho visa dar ênfase no sistema de escrita alfabética, que é a alfabetização em seu sentido restrito, no qual os fonemas representam os grafemas.

A seguir, serão apresentados estudos que abordam a alfabetização e a consciência fonológica. Tem-se como foco as pesquisas que envolveram jovens, adultos e idosos.

3.2 Alfabetização e consciência fonológica: um foco para o público jovem, adulto e idoso

Desde os anos 1970, multiplicaram-se o número de pesquisas relacionadas à consciência fonológica e à alfabetização, em especial na língua inglesa no campo da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística. No início dos anos 1990, Stanovitch e refere aos estudos da década de 1980, sobre o papel do processamento fonológico nos primeiros estágios da aquisição da escrita, como um dos estudos mais notáveis de sucesso científico da década (SOARES, 2016).

No início de 2000, Castles e Coltheart (2004, apud SOARES 2016) realizaram uma pesquisa bibliográfica no *PsychInfo* e encontraram 945 resultados para as palavras-chave “consciência fonológica” e “consciência fonêmica”, dentre as quais 855 haviam sido publicadas a partir de 1990. Desse modo, nas últimas décadas, um grande volume de pesquisa em língua inglesa “tem comprovado que a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e de segmentá-las em unidades sublexicais se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da escrita” (SOARES, 2016, p. 168). Conforme Soares (2016):

Embora a maiorias das pesquisas sobre as relações entre a consciência fonológica e alfabetização tenha sido desenvolvida sobre a aprendizagem da escrita em língua inglesa, numerosas pesquisas também em outras línguas têm comprovado essas relações. No caso do português brasileiro, as pesquisas, já

relativamente numerosas, são muito recentes. Os estudos realizados por Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e Maluf e Zanella (2011) sobre a produção científica brasileira a respeito das relações entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita, identificaram, nas bases de dados pesquisadas, a predominância de estudos focalizando a consciência fonológica: mais de 70%, entre teses, dissertações e artigos em periódicos científicos. A quase totalidade dessa produção data dos anos 1990 e, sobretudo, dos anos 2000 (SOARES, 2016, p. 169, *grifo nosso*).

Segundo Soares (2016), é importante destacar que, o grupo do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, já nos anos de 1980, desenvolveu trabalhos acerca das relações entre a consciência fonológica e a alfabetização. Foram produzidos artigos sobre o realismo nominal, que é um dos aspectos entre a consciência fonológica, doravante CF, e a escrita alfabética. Um importante marco para os estudos da aprendizagem da leitura e da escrita foi a pesquisa de Moraes (1986, apud SOARES 2016), sob a ótica da Psicologia Cognitiva desenvolvida nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha a partir da década de 1970.

Desde então, estudos têm analisado as habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização do português brasileiro. Muitos desses trabalhos mostram que a consciência fonológica influencia de forma positiva no processo de alfabetização (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; MORAIS, 2019; MORAIS; LIMA, 1989; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004). Contudo, a maioria dos pesquisadores que investigaram essa relação focaram no público infantil. Poucos estudos priorizaram o público jovem, adulto e idoso.

Um dos trabalhos que focou no público adulto foi o Moraes (2019). A pesquisa envolveu 24 aprendizes, na faixa etária de 27 a 68 anos, participantes do Programa Brasil Alfabetizado. Os jovens, adultos e idosos foram avaliados no início e no final do ano do ciclo de alfabetização. No início do semestre letivo foi realizado um diagnóstico para verificar o nível de compreensão do sistema alfabético dos alunos, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Foram utilizadas diferentes tarefas de consciência fonológica.

Os autores perceberam que em algumas tarefas, como por exemplo, na segmentação de palavras e na contagem de sílabas de palavras, os alunos apresentaram grande dificuldade, até mesmo os que apresentavam nível alfabético. Ademais, notaram que os aprendizes, no início do programa de alfabetização, não tiveram um bom desempenho em tarefas de consciência intrassilábica, independentemente do grau de alfabetização. Um dado importante apresentado pelos autores é que os estudantes se saíram melhor nas tarefas de produção de palavras que

começavam com o mesmo fonema do que nas tarefas de produção de palavras começadas com a mesma sílaba.

Ao mesmo tempo, os alunos com maior desempenho na hipótese de escrita oscilaram mais nos testes do que os alunos que apresentavam hipótese silábica ou pré-silábica. Um exemplo citado pelos autores foi em relação ao aluno Aguinaldo, que sabia que as palavras “lua” e “luva” começavam com a letra “L”, porém, quando foi pedido que pensasse em uma palavra maior que “mar”, ele ficou desconcertado (MORAIS, 2019).

Um outro dado interessante apresentado pelos autores foi que os raciocínios dos alunos do EJA se assemelham aos das crianças em processo de alfabetização. Por exemplo, nas atividades de segmentação de palavras ou fonemas ou de contagem de fonemas. Os alunos que apresentavam maior hipótese de escrita tendiam a soletrar sílabas em vez de soletrar cada fonema. Além disso, alguns tendiam também a misturar as letras com sílabas e não conseguiam segmentar as palavras, e nenhum dos alunos conseguiu segmentar de forma correta as palavras (MORAIS; LIMA, 1989; MORAIS, 2004; MORAIS, 2012).

Conforme os pesquisadores, no final do semestre, foi notado que os alunos apresentavam progressos no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética. Em alguns casos, notou-se que os alunos do grupo silábico-alfabético demonstraram empenho superior aos do grupo hipótese alfabética. Assim, a partir da análise dos resultados das avaliações, os autores afirmaram que a consciência fonológica envolve diferentes habilidades, as quais apresentam variados graus de complexidade. Além disso, argumentaram que algumas das habilidades estão associadas aos avanços nas progressões da escrita alfabética e outras não são manifestadas nem pelos alunos que apresentam nível de escrita alfabética.

Os estudos de Ferreira (2013) mostraram alguns aspectos em comum com a pesquisa de Morais (2019). A partir da investigação envolvendo o público adulto não alfabetizado, a autora também constatou que muitos aspectos da aquisição da leitura e da escrita se assemelham ao processo das crianças. Embora, algumas hipóteses primitivas se apresentaram mais difíceis para os adultos. Dessa forma, a autora afirma que tanto os adultos quanto as crianças vivenciam um processo parecido, pois ambos criam hipóteses sobre a escrita.

O estudo de Cardoso-Martins (1991) avaliou 72 jovens, adultos e idosos, na faixa etária de 16 a 81 anos, inscritos em programas de alfabetização tardia. Nesse estudo, objetivou-se verificar a contribuição da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida para a aquisição da leitura e da escrita. De acordo com a autora, a afirmação de que, durante o processo de alfabetização, a nomeação seriada rápida é mais importante do que a consciência fonológica

é questionável. Isso porque os resultados mostram que a consciência fonológica contribuiu tanto quanto a nomeação seriada rápida para o processo de escrita de palavras.

Chraim (2012) observou as relações entre a consciência fonológica e a instrução alfabética, buscando verificar quais habilidades metafonológicas são mais importantes para codificar e decodificar o sistema alfabético. A pesquisa envolveu 14 adultos falantes do português brasileiro. Segundo a autora, foi constatado que a inserção em ambientes grafocêntricos e em níveis mais avançados no domínio da escrita está relacionada com um maior desempenho da consciência fonológica.

Lopes e Minervino (2015) realizaram uma pesquisa com 44 adultos não alfabetizados, de ambos os sexos, com idade acima de 28 anos. Os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo com os alunos que foram alfabetizados na infância e outro grupo com os alunos que não foram alfabetizados. As autoras concluíram que os grupos apresentaram diferenças significativas nas tarefas de consciência fonológica. Nas tarefas de rimas, por exemplo, o grupo de adultos alfabetizados apresentaram um desempenho superior ao grupo dos adultos não alfabetizados.

O estudo de Reis (2020) objetivou analisar como o desenvolvimento da consciência fonológica influencia no processo de aquisição da leitura e da escrita do público adulto. Por meio de uma revisão da literatura de trabalhos realizados entre os anos de 2010 a 2020, as autoras constataram que as habilidades de consciência fonológica influenciam de modo positivo o processo de alfabetização dos jovens, adultos e idosos.

Costa (2012) investigou a relação entre a consciência fonológica e o processo de aprendizagem da escrita em adultos das séries iniciais de alfabetização. Por meio da aplicação do teste de consciência fonológica (CONFIAS), constatou-se que em nenhuma das tarefas de consciência fonológica os estudantes apresentaram êxito total. Além disso, notou-se que os alunos tiveram mais dificuldades no nível fonêmico do que no nível silábico. A autora apontou a consciência fonológica como importante no processo de alfabetização, porém não se configurou como uma condição necessária à aquisição da escrita.

Marquez (2019) pesquisou o desempenho da consciência fonológica na alfabetização de 9 alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Rio do Sul (SC). Dentre as metodologias utilizadas, foram aplicadas duas avaliações, uma no início e a outra no final do curso, com a finalidade de verificar a efetividade do programa e a influência do conhecimento das relações grafema-morfema no processo de aquisição da leitura. A autora constatou que os alunos tiveram desempenho superior significativamente na avaliação final, em especial, os estudantes que estavam em transição de fase alfabética parcial para a fase alfabética complexa.

Assim, concluiu-se que o trabalho com as habilidades de consciência fonológica, as quais envolvem o domínio das relações grafofonêmicas, foram importantes para o desenvolvimento da leitura de jovens, adultos e idosos no processo de alfabetização.

A pesquisa de Melo e Correa (2013) envolveu 38 jovens e adultos com idades entre 16 e 65 anos matriculados em turmas de alfabetização voltadas para a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Examinou-se como as diferentes habilidades de consciência fonológica contribuem para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita do público adulto. Os alunos foram avaliados de modo longitudinal, no início e no final do curso. Evidenciou-se que as dificuldades na leitura estavam relacionadas com a falta de domínio das correspondências entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas). Além disso, constatou-se que as habilidades de consciência fonológica favoreceram a aprendizagem inicial da leitura.

Soares (2016) procurou verificar a relação da consciência fonológica com os progressos na leitura e na escrita de aprendizes da educação de jovens e adultos (EJA), vinculados ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A pesquisadora constatou, por meio de avaliações com questões de leitura, de escrita e de consciência fonológica, que o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição do sistema de escrita alfabético são recíprocos e acontecem de forma interativa, assim como visto por (MORAIS; LIMA, 1989; MORAIS, 2019).

De acordo com Moraes (2019), algumas habilidades de consciência fonológica foram necessárias para que os alfabetizandos avançassem na compreensão do sistema de escrita alfabética e no domínio das relações que envolvem som-grafia. Contudo, o autor defende que a consciência fonológica não é suficiente para que o aprendiz domine esse sistema, pois, como colocado por Soares (2016), a alfabetização envolve diversas habilidades. Isso significa dizer que, além da faceta fonêmica que está relacionada com a consciência fonológica, também há a faceta da leitura compreensiva, da identificação e do uso de diferentes funções da escrita, entre outras. Sendo assim, tais estudos se voltaram a diferentes aspectos da consciência fonológica, nas palavras da autora, “não é um construto unidimensional: envolver múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de ‘consciência’ que demandam” (SOARES, 2016, p. 170). Essas múltiplas habilidades envolvem diferentes níveis da CF.

A seguir, apresenta-se o conceito de consciência fonológica.

3.3 Consciência fonológica

Somente nos anos de 1970 foi reconhecida a importância de que o aprendiz, para ser alfabetizado, deveria desenvolver sensibilidade para as cadeias sonoras da fala. Por se tratar de

sistema de escrita que representa os sons, é surpreendente que somente nesse período essa área de estudos tenha recebido reconhecimento (SOARES, 2016; MORAIS, 2019).

O termo consciência fonológica, que recebia a denominação de consciência linguística, apareceu pela primeira vez na obra de James Kavanagh e Ignatius Mattingly intitulada *Language by Ear and by Eye* (A língua pelo ouvido e pelos olhos). De acordo com Soares (2016):

Uma das principais conclusões que emergem dos textos reunidos na obra *Language by Ear and by Eye*, conclusão que pode ser considerada o passo inicial para o intenso desenvolvimento, a partir dos anos 1970, de estudos e pesquisas sobre as relações entre a fala e a escrita e suas implicações para a alfabetização, é que a dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade com que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala (SOARES, 2016, p. 168).

Morais (2020) afirma que alguns trabalhos presentes nos periódicos científicos de língua inglesa foram percussores no que diz respeito ao papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. O autor cita o estudo de Isabelle Liberman e sua equipe, no qual conduziram um experimento em que os aprendizes tinham que bater a palma sobre a mesa para cada vez que pronunciassem as sílabas ou os fonemas das palavras (LIBERMAN *et al.*, 1977). Foi verificado que os alunos da faixa etária de 5 anos de idade, que ainda não tinham contato com o ensino formal, apresentaram maior desempenho na habilidade de contar as sílabas de palavras. Já no grupo dos alunos de 6 anos, que estavam iniciando o processo de alfabetização no primeiro ano, demonstraram resultados superiores consideráveis em relação aos estudantes de 5 anos. Os índices apresentados pelos alunos da segunda série foram ainda mais significantes. “Concluíram, portanto, que a análise explícita de segmentos sonoros silábicos era anterior à segmentação em fonemas e que esta última parecia consolidar-se apenas com a alfabetização” (MORAIS, 2019, p. 39).

Conforme Moraes (2020), poucos anos mais tarde, destacou-se a pesquisa de José Moraes e seus colaboradores (MORAIS, 1986, apud MORAIS 2019) que estudaram adultos portugueses analfabetos. Por meio de pesquisas

Constataram que aqueles indivíduos tinham muita dificuldade em resolver tarefas nas quais lhes era pedido para adicionar ou subtrair fonemas no início de palavras que lhes eram ditas uma a uma, diferentemente de outros adultos alfabetizados. Concluíram que a ‘consciência da fala como uma sequência de sons’ seria um resultado da escolarização formal, uma habilidade cognitiva

necessária para que alguém se alfabetizasse, mas que não se desenvolveria naturalmente como decorrência da maturação biológica. Chamamos a atenção para o fato de que, se Liberman e seu grupo ainda falavam de ‘*explicit syllable and phoneme segmentation*’ (isto é, segmentação explícita de sílabas e fonemas) José Morais e sua equipe já usavam o termo ‘consciência’ ao se referir à habilidade pouco desenvolvida entre os adultos analfabetos que estudaram (MORAIS, 2019, p. 37-38).

Os estudos de Bradley e Bryant (1983) também tiveram grande relevância para o tema. A obra intitulada *Categorizing Sounds and Learning to Read – A Causal Connection* tornou-se um clássico para os estudos da consciência fonológica. Os autores realizaram uma pesquisa do tipo longitudinal com crianças pré-escolares na faixa etária 5 e 6 anos de idade, organizadas em quatro grupos. Foram realizadas tarefas de leitura e um estudo acerca do treinamento da consciência fonológica. Os alunos do primeiro grupo realizaram as tarefas de identificação de rimas de palavras (aliteração) ou de palavras que tinham o mesmo fonema inicial. Os estudantes do segundo grupo fizeram as mesmas tarefas, porém, para estas crianças foi disponibilizado um alfabeto móvel a fim auxiliar no processo de escrita. Já os outros dois grupos, que foram grupos-controle, vivenciaram outras 2 situações: não tiveram acesso a nenhum ensino além do ensino na sala de aula e também não obtiveram treinamento com a mesma carga horária dos grupos 1 e 2. Porém os grupos 2 e 3 foram orientados por meio da categorização de palavras de diferentes grupos semânticos, como por exemplo, os brinquedos, os animais etc, sem considerar os aspectos linguísticos que envolvem a alfabetização (MORAIS, 2019).

Morais (2019) afirma que:

Os resultados dessa pesquisa (BRADLEY; BRYANT, 1983; BRYANT; BRADLEY, 1987) demonstraram que as crianças do primeiro e do segundo grupo apresentavam, ao final, um desempenho de leitura superior às que não tinham recebido o treinamento em consciência fonológica de identificação de palavras com segmentos sonoros semelhantes. Mas foram as crianças do grupo 2, que tinham escrito um alfabeto móvel das palavras sobre as quais refletiam, as únicas que apresentaram diferença estatisticamente significativa em relação às demais. Diante desse quadro, os autores concluíram que a consciência fonológica era um fator causal, necessário para o aprendizado da criança alfabética e um bom preditor do sucesso na alfabetização. Vemos, portanto, que é já na década de 1980 que o conceito de “consciência fonológica” (phonological awareness, em inglês) e o exame de suas relações com a alfabetização começam a se difundir fora do Brasil (MORAIS, 2019, p. 39).

Ainda de acordo com o autor, os primeiros trabalhos a tratar do tema no Brasil, foram os estudos de Carraher e Rego (1981, apud MORAIS 2019), sob orientação da professora Terezinha Nunes Carreher. O estudo foi publicado em artigo intitulado “O realismo nominal

como obstáculo na aprendizagem da leitura”. A pesquisa envolveu 43 alunos de classe média que estavam no primeiro ano do ciclo da alfabetização. Foram aplicados testes com diferentes tarefas do realismo nominal, a produção oral de palavras grandes e de palavras pequenas, a identificação de palavras maior do que a outra; a identificação de duas palavras com mesma sílaba inicial e a produção oral de uma palavra com a mesma sílaba inicial. Também realizaram atividades que envolveram a “análise fonêmica”, que consistiu na segmentação de palavras em fonemas. Os resultados encontrados apontaram que o desenvolvimento da leitura e das habilidades fonêmicas dependem da “superção do realismo nominal”. Por exemplo, foi visto que as crianças que não haviam desprendido do ‘significado’ disseram que as palavras “cadeira” e “sofá” eram parecidas por seres objetivos semelhantes. Tais alunos tiveram um desempenho na aprendizagem significativamente inferior aos demais alunos que já refletiam sobre as partes sonoras das palavras.

Um outro trabalho que Morais (2019) destacou foi a dissertação de Bezerra (1981), intitulada “Reflexão metalinguística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda”.

Naquele estudo, noventa crianças de meio popular, com idades entre 4 e 11 anos, resolveram tarefas que requeriam: a) comparar palavras quanto ao tamanho; b) separar palavras em suas sílabas; c) contar as sílabas das palavras; d) identificar palavras que compartilham a mesma sílaba ou o mesmo fonema em três posições (início, meio e final da palavra); e) contar o número de palavras de uma frase; e f) definir o que é uma palavra. Também foi aplicada uma tarefa de leitura de texto. Após cuidadosas análises qualitativas e estatísticas, a autora constatou que separar e contar sílabas tendia a ser algo fácil para todas as crianças, mas que várias tarefas que exigiam identificar quais palavras compartilhavam uma relação significativa com o progresso em leitura. Um resultado alarmante indicava que as crianças de baixa renda iniciavam a série de alfabetização com muita dificuldade em refletir sobre a dimensão fonológica das palavras e pareciam muito dependentes da escolarização para desenvolver as habilidades implicadas em tal capacidade (MORAIS, 2019, p. 40).

A partir de tais pesquisas, Morais (2019) afirma que, mesmo que o termo “consciência fonológica” não fosse utilizado, desde esse período já se investigava o tema no Brasil. “De lá para cá os estudos sobre consciência fonológica têm se multiplicado muitíssimo, tal como revelam as pesquisas feitas por Maluf, Zenella, Pagnez (2006) e Malluf e Zanella (2011)” (MORAIS, 2019, p. 41).

Conforme o autor, para conceituar a consciência fonológica, é preciso considerar seu contexto mais amplo, o qual compõe a “consciência metalinguística”. A conduta metalinguística está relacionada com a capacidade de refletir sobre a linguagem. Desse modo,

“essa reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sistemáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos” (MORAIS, 2019, p. 41). Os pesquisadores Tunmer e Herriman (1984) e Gombert (1992) conceituaram comportamentos de metalinguagens que são observadas em seres humanos desde a sua infância.

Uma dessas habilidades metalinguísticas é a consciência fonológica, também referida como metafonologia, que está relacionada com o conhecimento que o sujeito desenvolve sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos. Dessa forma, a consciência fonológica consiste na habilidade de perceber os sons da fala, independentemente dos seus significantes (SIM-SIM, 2006; FREITAS; ALVES; COSTA, 2008; SIGNORINI, 1998; CIELO, 2001).

Certas definições que têm sido dadas à consciência fonológica no exterior e no Brasil. Morais (2019 *apud*) destaca as seguintes definições:

Consciência fonológica – Toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de ser utilizados de maneira intencional. A consciência fonêmica é a forma de consciência fonológica referente aos fonemas (MORAIS, 2004, p. 309).

A habilidade metafonológica corresponde àquela (habitualidades) de identificar os componentes fonológicos em unidades linguísticas e de intencionalmente manipulá-los (Gombert, 1992, p. 15).

Frequentemente, o termo consciência fonêmica tem sido usado como equivalente ao termo consciência fonológica. Para sermos precisos a consciência fonêmica se refere a uma compreensão sobre as menores unidades sonoras que compõem a cadeia falada: os fonemas. A consciência fonológica engloba unidades sonoras maiores, tais como sílabas, ataques e rimas (International Reading Association - IRA, 1998, p. 3).

É a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (CARDOSO-MARTINS, 1991, p. 103).

De forma genérica o termo consciência fonológica tem sido utilizado para referir-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem. Operacionalmente, a consciência fonológica tem sido estudada a partir de provas visando avaliar a habilidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades suprasegmentares da fala, tais como sílabas e rimas (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Tais definições conceituam a consciência fonológica de forma semelhantes. por exemplo, todos a colocam como a capacidade consciente de analisar os sons da fala. Porém, Morais (2019) afirma que há algumas preocupações relativas ao modo de se referir ao termo. O termo consciência fonológica é usado muitas vezes para designar todos os níveis da complexidade linguística: as palavras, as rimas e aliterações, as sílabas, os elementos intrassilábicos e os fonemas. Contudo, é de suma importância distinguir e caracterizar os diferentes níveis da consciência fonológica no processo de alfabetização, uma vez que o termo muitas vezes é erroneamente considerado sinônimo de consciência fonêmica, o que acaba restringindo sua aplicação a um único nível (SOARES, 2016; MORAIS, 2019).

Em meados dos anos 1980, três principais posições entraram em confronto. A primeira delas foi a elaborada por cf. Bradley e Bryant (1983), o qual apontaram que a CF estaria relacionada como uma causa do processo de alfabetização, e, por isso, o alfabetizando precisaria desenvolvê-la para se apropriar do sistema de escrita alfabética. A segunda, posta por Morais *et al.* (1979), apontou que a CF seria uma consequência do desenvolvimento da alfabetização, pois a aprendizagem da leitura e da escrita seriam responsáveis pelo aparecimento das habilidades metafonológicas. A terceira posição foi a de Yavas (1989), a qual apontou a CF como uma forma de facilitar a alfabetização, de modo que os alunos que houvessem desenvolvido tal habilidade apresentariam maior rapidez na aprendizagem do sistema alfabético, sendo que os demais poderiam desenvolvê-la por meio do ensino da alfabetização (MORAIS, 2019).

Nesse sentido, Morais (2019) afirma que é preciso ter atenção ao se referir à consciência fonológica como “coisa una”, isto é, no seu modo singular. Sendo assim, cabe destacar possíveis problemas que foram observados em função das três posições que foram destacadas no parágrafo anterior.

Primeiramente, o autor argumenta que considerar a consciência fonológica como um preditor do sucesso na alfabetização pode apresentar problemas. Tal perspectiva poderia alimentar os que defendem os testes de prontidão que são cobrados dos alunos para avaliar se estes estão aptos a iniciarem nas turmas onde se pratica o ensino sistemático da alfabetização. Destaca-se que no Estados Unidos, por exemplo, esse tipo de teste resultou em um enorme volume de testes padronizados de avaliação da CF que são aplicados para as crianças de 3 anos de idade. Tais testes verificam se a criança está “fora da faixa de risco”. Caso ela esteja, logo são realizados treinamento de consciência fonológica (MORAIS, 2019). Entende-se por esta visão como maturacionista, isto é,

Como se o desenvolvimento da consciência fonológica fosse algo que ocorreria “de forma natural”, independentemente de oportunidades sociais, tal posição impulsiona a multiplicação de diagnósticos de “dislexia” e a culpabilização dos indivíduos por algo – não ter desenvolvido consciência fonológica – que, como defenderemos, nos parece responsabilidade da escola. No afã de evitar fracassos, encontramos, muitas vezes, um treinamento precoce de complexas habilidades fonêmicas que, nos parece desnecessárias para se alfabetizar (MORAIS, 2019, p. 48, *grifo nosso*).

Em segundo lugar, Morais (2019) coloca o problema em tratar a consciência fonológica como consequência da alfabetização. Tal fato levaria a dois problemas principais. O primeiro é que as metodologias construtivistas de ensino poderiam desvalorizar determinadas habilidades da metafonologia. O que poderia levar a escola a deixar o aluno a viver por conta própria as transformações cognitivas, isto é, sem a ajuda do adulto. Por exemplo, ele poderia escrever as consoantes “i” e “e” para picolé, e, sem o auxílio do adulto, descobriria que precisa analisar os sons das palavras que pretende grafar. Além disso, um outro problema ligado a tal proposição é a valorização radical da consciência fonêmica, pois os estudiosos desse grupo concebem a escrita como um código, assim, o ensino da CF ficaria centralizado no treino da segmentação de fonemas.

Por fim o autor afirma que:

A solução de tratar a consciência fonológica apenas como fator facilmente para o aprendizado do sistema alfabético nos parece frágil em dois sentidos: do ponto de vista teórico, não ajuda a “limpar o terreno” das explicações, já que não examina se certas habilidades de consciência fonológica seriam indispensáveis para o aluno dominar o sistema de escrita alfabética (SEA). Do ponto de vista didático pedagógico, aquela perspectiva também permitiria interpretar-se que seria adequado praticarmos um ensino de alfabetização no qual os alunos não seriam sistematicamente ajudados a evoluir em suas habilidades de reflexão fonológica (MORAIS, 2019, p. 59).

Morais (1996, p. 49) define consciência fonológica como “a consciência de que as palavras são construídas por diversos sons”. O autor afirma que, para aprender ler e escrever, é preciso que o alfabetizando diferencie o significado do significante, permitindo, assim, uma compreensão mais profunda da relação entre a letra e o seu valor sonoro. Nesse sentido, Soares (2016) argumenta que para que se inserir no mundo da escrita, é preciso compreender que a escrita é a representação visual dos sons que compõem a cadeia sonora da fala. Isto é, “a escrita como fala torna visível” (SOARES, 2016, p. 166). Conforme a autora:

Para compreender a escrita alfabética como notações que representam os sons que compõem essas cadeias sonoras, é necessário que dissociem significado

de significantes; em seguida, tornando-se sensível à segmentação de cadeiras sonoras em palavras, sílabas, fonemas. Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a consciência fonológica, que se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística (SOARES, 2016, p. 166, *grifo nosso*).

Para Moojen a consciência fonológica está relacionada com o reconhecimento do indivíduo, no qual as palavras são formadas por sons distintos que podem ser manipulados. Portanto, “abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comprar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor)” (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 11).

Morais (2019) chama atenção para o fato de que a consciência fonológica pode ser considerada mais complexa do que outras habilidades. O autor lista algumas dessas questões:

- do tamanho das palavras envolvidas (por exemplo, segmentar a palavra “chocolate” em fonemas, em princípio, é mais difícil que segmentar a palavra “lua”)
- do tipo de fonemas envolvidos: no âmbito dos fonemas, sabemos que alguns (como /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) são mais difíceis de pronunciar que outros (como os fricativos /f/, /v/, /s/, /z/), mesmo se considerando que todos os fonemas consonânticos só podem ser articulados acompanhados de uma vogal. No caso do português, os fonemas vocálicos constituem sílabas isoladas (como os iniciais de “abelha” e “ilha”) e são, portanto, mais fáceis de isolar e pronunciar em voz alta. Note-se que, ao pronunciarmos uma sílaba com consoante e vogal, por exemplo, [pi], podemos alongar a vogal – no caso, [i] -, o que faz com que os fonemas vocálicos sejam mais “observáveis”;
- do tipo de estrutura silábica na qual se encontra o segmento sonoro sobre o qual o indivíduo vai refletir e da frequência de ocorrência daquele tipo de sílaba na língua. Assim, no caso do português, parece menos complexo uma criança responder à solicitação de dizer uma palavra começada por sílaba composta por consoante-vogal (como a sílaba “ta”) que uma palavra iniciada por sílaba formada por consoante-consoante-vogal-consoante (como a sílaba “tras”) (MORAIS, 2019, p. 53).

Encontram-se diversificadas tarefas para avaliar as habilidades de consciência fonológica que não costumam apresentar um consenso sobre a ordem do nível de complexidade. Autores apontam que pode ser interessante iniciar pelas tarefas mais simples, como a contagem de sílaba, e finalizar com tarefas mais complexas, como a identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (MOOJEN *et al.*, 2003; CIELO, 2001; RIOS, 2011).

Gough, Larson e Yop (1996, *apud* MORAIS 2020) tem tratado a consciência fonológica como uma “constelação” de habilidades. Para os autores, tais habilidades se diferenciam de

acordo com a sua unidade sonora. Dessa forma, o objeto de reflexão pode ser tanto um fonema e uma sílaba quanto uma rima de palavras e um segmento intrassilábico. Nessa mesma percepção, Morais (2019, p. 29) afirma que a consciência fonológica é uma “constelação” de habilidades que variam, “em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de sua língua”. Segundo o autor:

Na “constelação de atividades de consciência fonológica avaliadas ou ensinadas nas últimas décadas, os aprendizes têm sido chamados a resolver tarefas nas quais devem:

- identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílaba, fonema, rima) de uma palavra ouvido;
- identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílaba ou fonema) de uma palavra ouvida;
- isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;
- inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele(a) que aparece ao final) (MORAIS, 2019, p. 51).

Contudo, Morais (2019) chama atenção para o fato de que mesmo que a consciência fonológica seja uma condição necessária para o que o aprendiz domine o sistema alfabético, não é uma condição suficiente. Estudos que envolvem a CF e a alfabetização do português brasileiro (MORAIS, 2019; MORAIS; LIMA, 1989) apontam que os alunos ainda não alfabetizados apresentaram ótimo desempenho nas tarefas, avaliando inclusive o desempenho nas habilidades de consciência fonêmica. Na tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, os alfabetizando – com níveis de escrita de hipóteses de escrita - apresentaram um desempenho tão bom quanto os colegas alfabetizados. Assim, as pesquisas indicam que não se trata de apenas memorizar a relação de fonema-grafema ou de desenvolver a consciência fonológica, mas de perceber que o sistema notacional apresenta propriedades que precisam ser construídas mentalmente.

Soares destaca a importância de reconhecer os diferentes níveis da consciência fonológica no processo de alfabetização, “uma vez que cada um desses níveis contribui para o processo de forma diferenciada e em etapas diversas do desenvolvimento” (SOARES, 2016, p. 170). Conforme a autora:

Os níveis de consciência fonológica se distinguem também pelo “grau de consciência” demandada pelo segmento da fala em questão. Segundo Stanovitch (1992, 2000), a sensibilidade fonológica é um *continuum* que se estende desde uma genérica sensibilidade a segmentos fonológicos: da consciência da palavra à consciência do fonema. Há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua (SOARES, 2016, p. 170).

Desse modo, o alfabetizando “revela a consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas” (SOARES, 2016, p. 170). A autora afirma que é fundamental discutir os diferentes níveis: a consciência lexical, que envolve a consciência de palavras, a consciência de rimas e aliterações, a consciência fonêmica.

Freitas (2004) e Goswami e Bryant (1990) apontam para três níveis de consciência fonológica, sendo eles: o nível das sílabas, o nível das unidades intrassilábicas e o nível dos fonemas.

A seguir, serão apresentados, de forma separada, os três níveis da consciência fonológica.

3.4 Consciência silábica

A consciência silábica está relacionada com “a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora” (FREITAS, 2004, p. 180). Gombert (1992) afirma que a consciência silábica é a mais acessível para o alfabetizando, pois consiste na unidade de segmentação natural da fala.

Câmara Jr. (1975, p. 43) explica que a sílaba “é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação”. Para o autor, a língua é caracterizada pelo tipo de estrutura silábica. Assim, a estrutura elementar é a sílaba e não o fonema.

Conforme Ferreiro (2004), é a partir da consciência silábica que se pode considerar que o alfabetizando está no período de fonetização da escrita. Dessa forma:

O passo inicial da fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras (SOARES, 2016, p. 67).

Assim, o aprendiz deve ser capaz de pronunciar uma palavra, silabando-a, de modo a perceber se ela tem uma única sílaba (palavra monossílaba), duas sílabas (dissílaba), três sílabas (trissílaba) ou mais (polissílaba) (SOARES, 2016; SILVA, 2019).

Os estudos de Ferreiro (2013), assim como os de Freitas (2004), confirmam que a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível para os alfabetizandos. Por meio de uma pesquisa sobre a identificação de palavras na oralidade e na escrita, que envolveu alfabetizandos do nível alfabético, autora constatou que, embora fossem capazes de contar e reconhecer palavras em frases escritas, eles tendiam a silabação, isto é, dividir as sílabas das palavras. Tal fato revelou a “preeminência da sílaba como unidade contável no nível oral” (FERREIRO, 2013, p. 161).

No que diz respeito à consciência silábica, o sistema de escrita alfabético pode se manifestar de diferentes formas “da maior ou menor complexidade da língua” (SOARES, 2016, p. 32). Nas línguas, como o português e o espanhol, por exemplo, é mais evidente de se identificar as fronteiras das sílabas orais. O autor exemplifica tal fato com a palavra “infelizmente”, que tanto no português quanto no espanhol, a divisão silábica é nítida: “in-feliz-men-te”. Já no inglês, a palavra equivalente - “unhappily” - apresenta um modo de divisão próprio - “un-happ-i-ly” -, pois nessa língua “há uma tendência a definir-se que cada morfema deve ser tratado como sílaba na hora de ser divididas” (MORAIS, 2019, p. 73), o que apresenta níveis de complexidades diferentes.

Nesse sentido, Moraes (2019) argumenta que as estruturas silábicas que formam as palavras podem conter, em termos de combinação das unidades consonantais e das unidades silábicas, formas variadas em diferentes línguas. Tal fato acontece tanto na oralidade quanto na escrita de cada idioma. No português e no espanhol, as sílabas canônicas padrão CV (Consoante + Vogal) são as mais presentes. Encontra-se esse tipo silábico, por exemplo, em palavras como “bola”, “gato” e “maleta”. Este tipo de formação silábica (CV) é considerado como não marcado, pois está presente em todas as línguas do mundo (LAMPRECHT, 1993; MEZZOMO, 2001; MEZZOMO; MENEZES, 2001; LAMPRECHT, 2004).

No que diz respeito a alfabetização do português brasileira, doravante PB, os aprendizes demonstram maior facilidade em aprender a sílaba CV. Assim, tendem a aprender primeiro este padrão do que outros padrões silábicos. Tal fato aponta que o padrão CV (Consoante + Vogal) deveria ser trabalhado com os aprendizes no início da aprendizagem da língua escrita, assim como as estruturas complexas (FONTES-MARTINS, 2016). Dessa forma, Fontes-Martins (2016) afirma que:

Na alfabetização, o desenvolvimento da consciência fonológica e, especificamente, da consciência silábica, deve envolver o trabalho com *sílaba canônica CV* e também com sílabas não canônicas em diferentes posições na palavra (no início, no meio ou no final). O confronto entre palavras que apresentam sílabas canônicas e não canônicas, compostas por fonemas semelhantes (por exemplo, *pato*, *prato*, *parto*), pode ser interessante que o aprendiz perceba que tais sílabas são diferentes, de modo que devem ser escritas de modo diferente, especialmente porque veiculam significados distintos (FONTES-MARTINS, 2016, s/p).

Freitas (2004) apresenta alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas com o intuito de desenvolver a consciência silábica dos alfabetizandos, como apresenta a lista a seguir:

- Síntese: “Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços> so-pa. Que palavra eu disse?” (sopa)
- Segmentação: “Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: (sala).” (sa-la)
- Identificação: “Que palavra começa como ‘cobra’? copo-ninho-loja”
- Produção: “Que palavra começa com ‘pa’?” (papai)
- Exclusão: “Se eu tirar ‘so’ de socorro fica?” (corro)
- Transposição: “Vou dizer uma palavra ao contrário, começando pelo pedaço do fim: da-ro. Que palavra eu disse?” (roda) (FREITAS, 2004, p. 181).

A sílaba simples, como apontado anteriormente, apresenta uma vogal e uma consoante. Já a sílaba complexa apresenta o núcleo precedido por uma consoante ou antecedido por um elemento no *onset* (como em CVC, CVV, CCV), podendo ser aberta ou livre, isto é, quando tem apenas um elemento no núcleo, ou fechada ou travada, ou seja, quando possui mais de um segmento no núcleo (OLIVEIRA, 2010; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019).

As estruturas silábicas do PB “são categorizadas quanto às combinações de vogais (V) e consoantes (C) orais” (MORAIS, 2019, p. 72). A seguir, serão apresentadas as diferentes estruturas silábicas do português brasileiro que são categorizadas de acordo com as combinações de vogais (V) e consoantes (C) orais:

V (i-greja)
 VV (au-la)
 VC (ur-na)
 CV (bo-la)
 CVV (lei-te)
 CCV (pra-to)
 CCVV (trau-ma)
 CVC (par-to)
 CVCC (pers-pectiva)
 CCVC (fras-co)

CCVVC (claus-tro)
 Em posição de final de palavras, teríamos ainda:
 CVVV (Para-guai) e
 CVVVC (i-guais) (MORAIS, 2019, p. 73).

Conforme Oliveira (2005), a vogal (V) é o elemento obrigatório em uma sílaba. “Isso, talvez, levasse alguém a concluir que a sílaba mais fácil de ser escrita, ou lida, é a sílaba que contém uma única vogal” (OLIVEIRA, 2005, p. 80). Porém, o autor afirma que estudos, tanto envolvendo crianças quanto adultos, apontam que os aprendizes apresentaram dificuldades com palavras que apresenta sílaba padrão V, como por exemplo, as palavras *ida*, *lua* e *uva*, pois envolvem um tempo maior de processamento. Além disso, os alfabetizandos tiveram mais facilidade em ler e escrever palavras trissílabas (*mulata*) do que palavras dissílabas (*mula*), visto que as trissílabas são mais comuns no português brasileiro.

Segundo Morais (2019), mesmo que as línguas apresentem uma grande quantidade de padrões silábicos alguns são pouco frequentes. Um exemplo disso é o padrão CCVC (Consoante + Consoante + Vogal + Consoante) como acontece na palavra “*traste*” em português. Dessa forma, os falantes de línguas, cujas palavras apresentam estruturas silábicas mais complexas, realizam reflexões que são menos frequentes para os falantes do português (MORAIS, 2019).

Em relação ao conceito de sílaba, Fontes-Martins (2016) afirma que:

É difícil propor uma definição de sílaba. Há muitas teorias que buscam esclarecer esse conceito destacando seus aspectos fonéticos e fonológicos. Desse modo, na Fonética, a sílaba é compreendida pelo esforço articulatório ou pelas contrações musculares envolvidas na sua produção. Grosso modo, cada contração seria considerada como uma sílaba. Já na Fonologia, a sílaba é avaliada na maneira como os sons se relacionam para produzir sequências típicas da língua. Por exemplo, em português, o som [p] ocorre em início de sílaba antes de vogais, em palavras como *pe.dra* e *cam.po*, produzindo sequência de sílaba CV (*pe*, *po*). Já no inglês, esse mesmo som pode ocorrer de outra forma, após uma vogal e em final de sílaba, como na palavra *stop*, produzindo outra sequência sonora (FONTES-MARTINS, 2016, s/p).

3.5 Consciência intrassilábica

Passamos, agora, a tratar do nível das unidades intrassilábicas, isto é, a consciência intrassilábica. Segundo Feitas (2004, p. 181), “as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, ou seja, as unidades intrassilábicas, *onset* e *rima*”. A autora afirma que:

As palavras que apresentam a mesma rima da sílaba são palavras que rimam (caminhão – blusão) e as palavras que apresentam o mesmo *Onset* configuram aliterações (minhoca – menino). Através da capacidade de identificar os sons finais são identificadas rimas (saber – poder) e a identificação de sons iniciais possibilita o reconhecimento da aliteração (prato – preto). A rima da palavra é definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ao ditongo tônico até o último fonema (boneca – caneca). Ela pode englobar não só a Rima da sílaba (café – boné), como também uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate – abacate). Em palavras oxítonas, a Rima é um elemento intrassilábico, reconhecido através da distinção Onset – Rima (mão – pão) (FREITAS, 2004, p. 181).

De acordo com Soares (2016), as rimas e as aliterações têm sido compreendidas como uma das dimensões do desenvolvimento da consciência fonológica e que pode apresentar relações com a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando os alfabetizandos identificam figuras que têm nomes que rimam, como “bola/ moto/ cola/ sapo”, eles podem comparar a forma escrita da palavra “bola” e “cola”, nas quais a parte oral “ola” ajuda-os a compreender a parte igual (MORAIS, 2019).

Morais (2019) afirma que pesquisas feitas em outras línguas, como na língua inglesa, têm mostrado que a notação escrita auxilia o aprendiz a refletir sobre as partes sonoras das palavras.

No entanto, o que interessa a estudos sobre a relação da rima com a aprendizagem da ortografia do inglês não é propriamente a rima entre palavras (em inglês, *rhyme*), mas a rima da sílaba (em inglês, *rime*): o elemento intrassilábico que, com o ataque (*onset*), constitui a estrutura da sílaba. Na ortográfica opaca do inglês, os constituintes da sílaba – ataque e rima -, como unidade fonológicas e ortográficas, desempenham papel relevante, tanto no desenvolvimento da consciência fonológica quanto na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque, na língua inglesa, predominam palavras monossilábicas, em que a rima da palavra (*rhyme*) quase sempre coincide com a rima da sílaba (*rime*); como as rimas de sílabas (*rimes*) são frequentemente constituídas de cadeias complexas de fonemas, que se associam a cadeias de grafemas, a consciência da rima da sílaba (*rime*) contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio, sobretudo, do recurso à analogia (SOARES, 2016, p. 180-181).

Soares (2016) informa que pesquisas têm se dedicado ao estudo da relação da consciência intrassilábica e a aprendizagem da escrita no português brasileiro. Tais trabalhos têm alcançado resultados distintos em relação aos estudos sobre a ortografia do inglês. A autora explica que, no português, as palavras polissilábicas paroxítonas são predominantes e que a rima da sílaba e a rima da palavra coincidem. Ela cita o exemplo das palavras monossilábicas (pé/fé – pão/mão), nas quais as analogias são desnecessárias, pois apresentam

um grau baixo de complexidade, tanto das estruturas silábicas quanto da transparência das relações fonema/grafema.

Cardoso-Martins (1995) concluiu, a partir de investigações sobre a consciência fonológica de rimas em relação a aprendizagem da língua escrita ortográfica, que há questionamento da hipótese de que a habilidade de rima auxilia a criança a realizar analogias ortográficas no final das palavras, quando há ausência de habilidades de decodificação da letra e o de som. A autora afirma que os níveis globais de consciência fonológica podem apresentar contribuições que são distintas para a aquisição da ortografia do português brasileiro. Isso não quer dizer que a sensibilidade aos sons da fala não tenha impacto na aprendizagem da leitura e da escrita, mas que essa sensibilidade pode ser uma pré-condição para a aprendizagem de tais habilidades.

Desse modo, Cardoso-Martins (1995) afirma que essa pré-condição pode ser explicada como um julgamento que se assemelha a fonologia global. Portanto, não se relaciona, de forma direta, com a aprendizagem ortográfica do português, mas pode contribuir para uma compreensão do sistema de escrita alfabético. Isso ocorre, pois essa pré-condição faz com que os aprendizes focalizem no som das palavras, as quais não dependem do seu conteúdo semântico.

Parece, pois, que a percepção de rimas e aliterações se desenvolve espontaneamente como consequência de seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltam segmentos sonoros semelhantes. No entanto, para que essa sensibilidade à *semelhança fonológica global* entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é a base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividade que levem a criança a *reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também *produzir* rimas e aliterações (SOARES, 2016, p. 184).

Por outro lado, Soares (2016) afirma que as rimas e as aliterações representam um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido de forma certa, pode apresentar efeitos significativos no processo de alfabetização. Desse modo, leva o aprendiz “a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal” (SOARES, 2016, p. 184). As atividades direcionadas podem auxiliar o alfabetizando a perceber as possibilidades de segmentar palavras. Por exemplo, uma atividade que o leve a confrontar as rimas e as aliterações com a sua representação escrita, o que pode ajudar na compreensão da relação entre os sons e as letras (SOARES, 2016).

Os autores propõem algumas atividades que podem ser realizadas para despertar tal sensibilidade. Como, por exemplo, jogos com poesias, versos, canções e histórias rimadas. Eles também pontuam que, ao brincar com jogos de rimas, não é necessário que se chame a atenção para a escrita de palavras, mas sim usar a escrita das palavras somente no caso de que as rimas forem escritas de forma semelhante. Ao contrário disso, a atividade pode confundir o aluno. Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que a rima é uma habilidade primitiva da consciência fonológica e, apesar disso, o bom desenvolvimento em relação as rimas não garante que crianças tenham um bom desempenho da consciência fonológica, mas as pesquisas demonstram que pode ser um passo importante nessa direção.

Freitas (2004) também orienta sobre alguns exercícios que podem ser realizados com os alfabetizandos com a finalidade de desenvolver a consciência de rima e aliterações.

Exemplos:

- Identificação: “Que palavra rima com ‘flor’? pão – dor – trem / Que palavra começa como urso? Ovo – bolo – unha.
- Produção: “Diga uma palavra que rime com ‘golfinho’. (espinho) / Diga uma palavra que comece com /s/.” (sopa) (FREITAS, 2014, p. 182).

3.6 Consciência fonêmica

A consciência fonêmica, segundo Freitas (2014, p. 182), “compreende a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra”. Para isso, é preciso reconhecer que uma palavra é, na realidade, um conjunto de diferentes fonemas.

Conforme a autora, existem pesquisadores que usam o termo consciência fonológica para se referir a consciência fonêmica, como a habilidade de manipular os sons da fala. Contudo, a consciência fonológica, como exposto anteriormente, é mais abrangente, porque envolve não só a manipulação dos fonemas, como também das sílabas e das unidades intrassilábicas (FREITAS, 2004). “Assim, não se deve reduzir consciência fonológica à consciência sobre os fonemas das palavras” (MORAIS, 2004, p. 21).

Soares (2016) afirma que a consciência fonêmica se diferencia da consciência silábica e da consciência intrassilábica, pois a consciência fonêmica requer o conhecimento dos sons dos fonemas isolados, isto é, que não são separados fisicamente. Tais sons são fundidos, ao contrário do que acontece com as sílabas e com as unidades intrassilábicas. Assim, a consciência das sílabas está relacionada com “um elo essencial entre a habilidade

aparentemente fácil de adquirir, implícita em nossa sensibilidade à semelhança de sons e à rima, e a capacidade difícil de adquirir é o reconhecimento do fonema” (ADAMS, 1990, p. 55).

Essa dificuldade de aquisição do fonema pode ser explicada por três fatores. O primeiro fator reside no fato de que os fonemas são as representações mais abstratas, “segmentos não pronunciáveis”, e dificilmente a habilidade da consciência fonêmica se desenvolve de forma natural e espontânea, como ocorre na aquisição da consciência silábica (SOARES, 2016, p. 194).

O segundo fator considera que, no português brasileiro, a relação de fonemas e grafemas apresenta um alto nível de complexidade, pois existem 12 fonemas vocálicos, os quais apresentam a mesma forma de notação na norma ortográfica. No espanhol, por exemplo, os fonemas vocálicos apresentam variações sutis e se reduzem a cinco, sendo eles: (/a/, /e/, /i/, /o/ e /u/). Tais fonemas possuem uma relação regular com os grafemas que os substituem: “A”, “E”, “I”, “O” e “U”.

Já o terceiro fator tem relação as variações linguísticas. Nesse sentido, Moraes (2019) exemplifica que a palavra que designa ‘irmã do meu pai’ (‘ou da minha mãe’), no português brasileiro é pronunciado de formas diferentes: no dialeto carioca pronuncia-se “tchia”, enquanto no dialeto pernambucano fala-se “tia”. Isso não faz com que “tch” constitua como um novo fonema no português. No espanhol, por exemplo, as sequências sonoras das palavras “tchino” e “tino” se referem a palavras distintas. No caso, ‘chino’ significa “chinês” e “tino” significa “tina”, pois nesse idioma a substituição do /tch/ pelo /t/ resulta em mudanças de significados. No português, os fonemas que iniciam as palavras – bote e vote – são diferentes, pois o /b/ e o /v/ são “fonemas distintos”, porque, se trocarmos um pelo outro, teremos significados diferentes. Porém, no espanhol, tem-se apenas o fonema /b/, pois as palavras – bote e vote – são pronunciadas da mesma forma. Assim, o fonema /v/ presente no português brasileiro não existe em certas línguas que também são derivadas do latim (Moraes, 2019). A partir de tal reflexão, Moraes (2019) afirma que:

Se tomarmos consciência dessa complexidade, vemos que é muito reducionista dizer-se que os fonemas constituem as “unidades” mínimas das palavras que veiculam significados e que as letras “codificam” aquelas “unidades”. Tal simplificação se torna ainda mais grave se considerarmos que, na maioria das línguas com escrita alfabética, não se obedece ao “ideal alfabético”, segundo o qual cada fonema seria substituído por uma única letra e cada letra só se prestaria para nota um único fonema” (MORAIS, 2019, p. 61).

Assim, essa reflexão é importante, pois é preciso considerar que os fonemas não são claros de serem identificados, “que tem a ver com a explicação sobre como os fonemas são identificados pelos falantes nativos da língua” (MORAIS, 2019, p. 62). Morais (2019) explica que, por conta da complexidade no processo de identificação dos fonemas, os indivíduos realizam um contínuo jogo de oposições sonoras, sintáticas e semânticas, de modo que formulam diferentes unidades sonoras.

Dito de outro modo, não “manipulamos” fonemas como unidades ao nos comunicarmos na modalidade oral. Assim, como as crianças no dizem que ‘tijolo’ e ‘telhado’ começam de forma parecida, percebemos os fonemas como ‘algo no interior das palavras’, faz com que elas, em muitos casos, signifiquem coisas diferentes (“bote” e “vote”) ou sejam parecidas do ponto de vista sonoro (“barco” e “bola”, sem ‘isolá-los’ (os fonemas) em nossas mentes. Na hora de escrever, se a natureza distintiva dos fonemas percebidos nos ajuda, por exemplo, a notar o começo de “gola” e “cola” com letras diferentes, escolhemos as letras iniciais adequadas sem precisar articular /g/ ou /k/ em voz alta (ou sem precisar subvocalizar aqueles fonemas isoladamente). Quando vemos, durante atividades de escrita, crianças falantes do português brasileiro realizando esses atos de vocalização (baixinho ou em voz alta), que indicam uma operação de busca das letras para o ‘sonzinho’ que estão focando, a tendência é pronunciarem toda a sílaba em questão, repetindo-a ou alongando-a. Algo como [go] [go] [go-la] ou [goooo]-[la] para a palavra “gola” (MORAIS, 2019, p. 62).

Um ponto importante está relacionado com o “pensar em letras” e o “pensar em fonemas”. O fato de que conceituar a escrita como código pode supervalorizar o papel da consciência fonêmica no processo de alfabetização. Conforme Morais (2019, *apud*):

Trata-se da aceitação por estudiosos da consciência fonológica de que, do ponto de vista cognitivo, responder a uma tarefa de consciência fonêmica pronunciado as letras de uma palavra (soletrando) seria a mesma coisa que dizer os fonemas um a um, sequencialmente. Estamos diante de uma complexa questão sobre o formato dos conhecimentos (isto é, das representações mentais) que os indivíduos elaboram quando aprendem (MORAIS, 2019, p. 63).

O *fonema* é também importante para a alfabetização no desenvolvimento da consciência fonêmica, que é parte da consciência fonológica. Para se tornar alfabetizado, o aprendiz precisa apreender o princípio alfabético. Segundo esse princípio, a cada *fonema* (e não a cada sílaba), como uma criança no nível silábico tenderia a pensar), deve-se escrever uma letra. A palavra *casa*, por exemplo, é escrita com (4) letras porque apresenta quatro (4) fonemas: /kasa/. O alfabetizando necessita perceber e distinguir o segmento ‘fonema’ para compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabético. Desse modo, o trabalho com a consciência fonêmica é muito importante para a compreensão do princípio alfabético (FONTES-MARTINS, 2016, s/p).

Freitas (2004) também cita alguns exercícios que podem ser realizados com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento dessas habilidades:

Exemplo:

- Síntese: “Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavras eles formam. E – V – A” (Eva)
- Segmentação: “Quais são os sons da palavra ‘chá’?” ([s] – [a])
- Identificação: “Que palavra termina com o mesmo som de ‘lápiz’? pedra-garfo-férias”
- Produção: “Diga uma palavra que comece com /a/” (amigo)
- Exclusão: “Se eu tirar o som [s] de ‘chama’ fica? (ama)
- Transposição: “Eu vou dizer os sons da palavra de trás para diante: amú. Que palavra é esta?” (uma) (FREITAS, 2004, p. 182).

Para entender como o sistema alfabético de escrita funciona, deve-se compreender que todas as palavras são formadas por sequências sonoras. Tal fato não é muito diferente de entender, por exemplo, que as frases são compostas por sequência de palavras e as palavras são formadas por sílabas (ADAMS *et al.*, 2006). Portanto, como discutido anteriormente, os fonemas são muito mais difíceis de serem percebidos e conceituados pelos aprendizes, devido a sua complexidade, ao contrário das sílabas e das palavras, conceitos que os aprendizes compreendem com maior facilidade.

4 METODOLOGIA

4.1 Sujeito

A amostra desta pesquisa envolveu 5.616 sujeitos que participaram do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA), desenvolvido no estado do Piauí (2021-2022). Os participantes, de ambos os sexos, são jovens, acima de 18 anos, adultos e idosos residentes em diversas cidades do estado do Piauí.

4.2 Tipo de pesquisa

A pesquisa possui caráter descritivo. Este tipo de metodologia é essencial quando se busca entender como determinados fatores acontecem, explorando o que vai além da superfície dos dados (PAIVA, 2019). Nesse sentido, busca-se descrever e discutir, de forma detalhada, o desempenho relativo à consciência fonológica nas questões (itens) da Avaliação Diagnóstico Inicial do PROAJA. Este tipo de pesquisa requer um diálogo constante entre diferentes áreas do saber, pois, para avançar na interpretação dos resultados, é preciso envolver especificidades de diferentes áreas.

4.3 Os dados

Os dados dos 5.616 participantes, *corpus* robusto deste estudo, foram coletados por meio do Teste Diagnóstico Inicial do PROAJA. Este teste consiste em uma Avaliação Externa de caráter amostral (ROCHA, 2016). Tal modelo de avaliação é aplicado para um grupo de sujeitos considerado estatisticamente representativo, com a finalidade de obter dados e realizar análises que sejam válidas para um conjunto da população. No caso da alfabetização, a avaliação externa contribui para o diagnóstico do ensino, “permitindo a identificação de estágios de aprendizagem em alfabetização”. Isto é, “possibilita uma percepção, em nível macro, de perfis e de grupos de alunos com diferentes conjuntos de habilidades” (ROCHA, 2016, p. 76).

O Teste Diagnóstico Inicial foi aplicado para os jovens, adultos e idosos inscritos do PROAJA, e serviu como requisito para participação no programa. O teste verificou os perfis de alfabetização: Perfil 1 e Perfil 2 (não alfabetizado); Perfil 3 e Perfil 4 (alfabetização em desenvolvimento) e Perfil 5 (alfabetizado). Os participantes do Perfil 5 foram encaminhados para prosseguir os estudos em turma de ensino voltado para a EJA, enquanto os aprendizes dos

demais perfis foram aprovados para ingressar no PROAJA. Para os alunos selecionados, foram aplicadas outras duas avaliações diagnósticas no decorrer do curso de alfabetização: o Teste Diagnóstico Intermediário e o Teste Diagnóstico Final. Destaca-se que esta pesquisa apresenta, especificamente, os dados do Teste Diagnóstico Inicial. A escolha do referido teste se deu pelo fato de que até o momento da pesquisa apenas os dados deste teste estavam consolidados.

Destaca-se que no Teste Diagnóstico Inicial, assim como nos outros testes do PROAJA, foram apresentadas questões (itens) envolvendo habilidades de leitura, de escrita e de consciência fonológica. Na análise deste estudo, consideram-se as questões (itens) de consciência fonológica. É importante dizer que o Teste Diagnóstico Inicial apresentou 3 modelos diferentes com estruturas e questões semelhantes. Analisa-se as questões de ambos os modelos.

A aplicação do Teste Diagnóstico Inicial ocorreu em turmas de alfabetização distribuídas em dezenas de cidades do estado do Piauí. As turmas foram ofertadas pelas instituições públicas e privadas contratadas pela Secretaria de Estado do Piauí. Os testes foram elaborados com base na Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA e aplicados pelos professores nas salas de aulas. Em seguida, as informações coletadas foram depositadas no banco de dados do PROAJA.

A consolidação dos dados foi realizada por operadores de tecnologia de informação do PROAJA. Depois de consolidados, os dados foram disponibilizados para os pesquisadores do presente estudo com o objetivo de viabilizar pesquisas que contribuem para os estudos da alfabetização do público jovem, adulto e idoso do Brasil. Os dados foram disponibilizados por meio do Programa de Excel e manipulados pelos pesquisadores.

4.4 Análise dos dados

Os resultados encontrados foram descritos por meio de abordagem qualitativa (PAIVA, 2019). A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representação numérica dos resultados encontrados, mas sim com o aprofundamento que é realizado para compreensão de um grupo social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Mesmo que se apresente números e porcentagens nos “resultados e discussões”, o enfoque é qualitativo.

Com a finalidade de cumprir com os objetivos propostos neste estudo, foram analisadas nove questões de consciência fonológica presentes no Teste Diagnóstico Inicial do PROAJA com o foco para o desempenho dos participantes. As nove questões envolveram a consciência silábica e a consciência fonêmica. Para melhor expor os resultados encontrados, foram feitas

tabelas que sintetizam os resultados das nove questões de acordo com os Perfis de Alfabetização. As tabelas serão apresentadas nos “resultados e discussões”.

Destaca-se que as questões de consciência fonológica presentes na avaliação diagnóstica inicial se configura como do tipo híbrido, isto é, totalmente lidas pelo aplicador. Dessa maneira, este tipo de questão não exige um aluno leitor, visto que para interpretar unidades sonoras da língua, como a sílaba e o fonema, não é necessário saber ler e escrever (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020).

As nove questões do Teste Diagnóstico Inicial a serem analisadas são referentes as tarefas de consciência fonológica em nível silábico e em nível fonêmico (SOARES, 2016; MORAIS, 2019). Foram avaliadas as seguintes habilidades: contagem de sílabas nas palavras (Questões 1, 2, 3 e 4), identificação de palavras com a mesma sílaba final (Questões 5 e 6), identificação de palavras com a mesma sílaba inicial (Questão 7) e identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (Questões 8 e 9). Assim, as Questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 envolvem a consciência silábica e as Questões 8 e 9 referem-se à consciência fonêmica. Seguiu-se, na análise, a ordem das Questões do teste.

Destaca-se que as questões apresentadas nos “resultados e discussões” compõem a versão do caderno do aplicador. No começo de cada questão, há um boxe com o símbolo de um megafone, que indica que o aplicador deve fazer a leitura do comando em voz alta. Como orientado pelas diretrizes do PROAJA, o aplicador do teste deve ler o comando de forma espontânea e natural. Veja-se como exemplo a questão 1 do teste diagnóstico inicial do PROAJA na Figura 2.

Figura 2 - Questão 1 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.



	Risque o quadrinho que mostra o número de sílabas (ou pedaços) do nome da figura.
	
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5

Imagem: Pixabay shipwreck:2096945

É importante destacar que, no caderno do aluno, não aparece o box com o comando, são apresentadas as imagens e os distratores, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Questão 1 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.



<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5

Imagem: Pixabay shipwreck-2096945

Fonte: Caderno do aluno, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí (2021).

Em seguida, serão apresentados os resultados e as discussões referentes às questões de consciência fonológica do Teste Diagnóstico Inicial do PROAJA.

4.5 Resultados e discussão

A seguir, na Figura 4, nota-se a primeira questão de consciência silábica (MORAIS, 2019; ADAMS *et al.*, 2006) referente ao Teste Diagnóstico Inicial do PROAJA. A leitura do comando foi realizada pelo aplicador, de forma natural e espontânea, assim como orientado pelas diretrizes do programa. Ressalta-se que o comando da questão aparece somente no teste do aplicador, como foi especificado anteriormente.

Questão 1.

A Questão 1 envolveu a tarefa de contagem de sílabas, que é uma das habilidades da consciência fonológica em nível silábico (FREITAS, 2004; GOSWAMI; BRYANT, 1990). Foi pedido para riscar o quadradinho que apresenta o número de sílabas de “barco”, que é dissílaba, sendo a primeira uma sílaba travada do tipo silábico complexo, CVC (consoante + vogal + consoante) e a segunda uma sílaba canônica, CV (consoante + vogal) do português brasileiro

(SILVA, 2019; FONTES-MARTINS, 2016). A vogal complexa, CVC, apresenta um *tepe* alveolar “r” que é seguido de uma consoante vozeada, o que faz com que o “r” também seja vozeado, “caracterizando a assimilação de vozeamento” (SILVA, 2019, p. 121).

Figura 4 - Questão 1 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.

Risque o quadrinho que mostra o número de sílabas (ou pedaços) do nome da figura.

<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5

Imagem: Pixabay shipwreck-2096945

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA-Piauí (2021).

Com a finalidade de verificar o desempenho dos participantes na Questão 1, os resultados encontrados foram sintetizados em uma tabela. A Tabela 1 apresenta a porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização. Além disso, contém o número da questão, o gabarito, as alternativas (A, B, C e D) e os Perfis de Alfabetização (Perfil 1, Perfil 2, Perfil 3, Perfil 4 e Perfil 5). A tabela deve ser interpretada da seguinte forma: por exemplo, na Questão 1, o Perfil 1 (não alfabetizado) apresentou um índice de 15% da alternativa correta (A), enquanto o Perfil 2 apresentou uma média percentual de 48%. Já o Perfil 3 obteve uma média de 61%.

Tabela 1 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 1.

Questão 1	Gabarito A				
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	15%	48%	61%	89%	60%
B	13%	22%	15%	5%	20%
C	12%	4%	9%	4%	6%
D	9%	5%	6%	0%	9%

Fonte: Da autora (2023).

Verificou-se que, em todos os Perfis de Alfabetização, ocorreu maior índice percentual na alternativa correta (A). Destaca-se que, embora os Perfis 3, 4 e 5 tenham apresentado um desempenho superior na tarefa de contagem de sílaba dos que os Perfis 1 e 2, estes também demonstraram habilidades nesta tarefa, em especial o Perfil 2 que obteve um índice 48%, próximo do Perfil 3 (61%) e do Perfil 5 (60%). Tal fato aponta que mesmo os alunos não alfabetizados, mostraram conhecimento da tarefa de a contagem de sílabas.

Notou-se que 89% dos alunos do Perfil 4 (alfabetização em desenvolvimento) optaram pela alternativa correta. Isso demonstra um alto índice, visto que apresentaram um desempenho superior ao Perfil 5 (alfabetizado) (61%). Morais (2019) avaliou o desempenho das habilidades relativas à consciência fonológica de 24 pessoas jovens, adultas e idosas de uma turma do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Foram aplicadas doze tarefas envolvendo diferentes habilidades da consciência fonológica. Dentre as tarefas da consciência silábica, foi aplicada a contagem de sílabas, a qual apontou que os alunos do nível silábico apresentaram um desempenho superior aos alunos do nível alfabético. Isto quer dizer que os alunos menos alfabetizados se saíram melhor do que os alunos já alfabetizados. Assim, foram encontrados resultados semelhantes nesta pesquisa.

A alternativa B apresentou a maior frequência de erros. Trata-se dos alunos que acharam que “barco” possui três sílabas. Neste caso, é possível que eles tenham realizado uma alocação atípica de fronteira de sílabas (LEMLE, 2009), como por exemplo: “ba.r.co”. Essa divisão atípica pode acontecer em função da complexidade linguística do fonema “r” em final de sílaba tônica de vogal aberta (VOGELEY; HORA, 2008; SEARA; NUNES; LAZZAROTO-VOLCÃO, 2019).

No distrator C, verificou-se que o índice de erros foi menor do que na alternativa B. Os alunos que optaram por C compreenderam que “barco” apresenta 4 sílabas. Estes aprendizes podem ter realizado o apagamento do “r” em cada final (OLIVEIRA, 2010). Alguns estudos já verificaram que esse tipo de apagamento é recorrente em falantes do português brasileiro, o que pode influenciar na consciência fonológica, como na tarefa de contagem de sílabas (FONTES-MARTINS; MARIANO, 2020). Tal apagamento também acontece com frequência na escrita (LEMLE, 2009; CALLOU; MORAES; LEITE; 1998). Desse modo, considerando esse apagamento, o aprendiz pode ter realizado a contagem das letras ou dos fonemas e não das sílabas - (baØco). Conforme Silva (2019), os alfabetizandos costumam trocar as letras pelas sílabas ou as sílabas pelos fonemas ou os fonemas pelas letras.

No distrator D, as médias percentuais foram semelhantes a alternativa C. Neste caso, os participantes entenderam que “barco” tem 5 sílabas. Uma possibilidade para tal resultado é que

os alunos podem ter feito a contagem de fonemas (b.a.r.c.o) e não de sílabas, o que sugere um problema na compreensão do conceito de sílaba (OLIVEIRA, 2010). Por outro lado, estudos apontam que, para os alfabetizandos, a contagem de fonemas costuma ser mais difícil do que a contagem de sílabas (MORAIS, 2019; SOARES, 2016). Sendo assim, é mais provável que tenham feito a contagem de letras.

A Tabela 2 apresenta a média percentual de respostas nulas da Questão 1. Essas respostas representam aqueles alunos que deixaram a questão em branco ou que marcaram mais de uma alternativa. Escolheu-se colocar os resultados dos nulos em uma outra tabela com a finalidade de apresentar uma visão mais nítida em relação ao desempenho dos alunos nas diferentes tarefas de consciência fonológica.

Tabela 2 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 1.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	51%	18%	9%	2%	5%

Fonte: Da autora (2023).

Na Tabela 2, verificou-se que a maior parte dos alunos do Perfil 1 (51%) não souberam realizar a questão que envolveu a contagem de sílaba de “barco”. Tal resultado é esperado por se tratar de respondentes não alfabetizados, o que pode ser comprovado com o alto índice de nulos do Perfil 1. Nota-se, também, que esse índice tende a diminuir à medida em que se avança no Perfil de Alfabetização. O que mostra que os alunos não alfabetizados apresentam mais dificuldades nas questões de consciência fonológica do que os alunos em processo de alfabetização ou já alfabetizados (MORAIS, 2019).

Questão 2.

A Questão 2 envolveu a tarefa de contagem de sílabas da palavra “leão”. A palavra é dissílaba e possui padrão silábico CV (consoante + vogal) VV (vogal + vogal). A primeira sílaba é formada por uma consoante líquida /l/ e por uma vogal aberta /a/. A segunda constitui-se como ditongo, que é um encontro de duas vogais na mesma sílaba (FREITAS, 2004; SILVA, 2019). A Tabela 3 apresenta o desempenho dos alunos na Questão 2 de acordo com os Perfis de Alfabetização.

Tabela 3 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 2.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	16%	27%	31%	86%	57%
B	12%	14%	13%	9%	15%
C	9%	4%	26%	6%	19%
D	9%	9%	13%	0%	5%

Fonte: Da autora (2023).

Como pode ser observado na Tabela 3, os alunos do Perfil 4 demonstraram mais facilidade na contagem das sílabas de “leão” (86%). Já o Perfil 5 (57%) apresentou um índice abaixo do Perfil 4, o que aponta, mais uma vez, para a semelhança dos resultados encontrados por Moraes (2019), que revelaram que os adultos com hipóteses de escrita menos avançadas (silábica) tiveram um desempenho melhor na contagem de sílabas do que os alunos com hipóteses mais avançadas (alfabética). Além disso, verificou-se que os Perfis 3 e 5 apresentaram um índice significativo na letra C, entendendo que “leão” possuía 4 sílabas. Um outro ponto observado é que há um certo equilíbrio entre os demais resultados, o que também foi observado na tabela da Questão 1.

Nota-se que todos os Perfis de Alfabetização demonstraram desempenho superior na alternativa correta. Tal fato aponta que tais alunos apresentam domínio na tarefa de contagem de sílabas de “leão”, que é uma das habilidades da consciência silábica (SOARES, 2016; MORAIS, 2019). Ao comparar os dados revelados na questão anterior e nesta, foi identificado que, para os participantes da presente pesquisa, foi mais fácil contar as sílabas de “barco” do que as sílabas de “leão”. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de que “leão” apresenta maior fluidez na pronúncia, a qual está relacionada com a harmonia vocálica (HORA; VOGLEY, 2017) causada pelo ditongo, o que pode trazer mais instabilidade e complexidade do que “barco”, que possui a primeira sílaba travada padrão CVC (SILVA, 2019).

Os alunos que optaram pelo distrator B entenderam que “leão” possui três sílabas (12%), o que pode ser relativo a uma divisão atípica, como por exemplo, “le.ã.o” (TREIMAN; ZUKOWISKI; RICHMOND-WELTY, 1995). Além dessa possibilidade de divisão atípica, pode ser que o aprendiz tenha realizado somente a contagem das vogais de “leão” “EAO”. No processo de alfabetização, é comum que os alunos percebam somente as vogais das palavras (MORAIS, 2019).

Ressalta-se que se trata de uma questão que é totalmente lida pelo aplicador - comando e alternativas. Desse modo, o aluno precisa fazer à análise da palavra oral, tendo como apoio a imagem de um leão, ou seja, não há a representação gráfica da palavra. Conforme Rocha, Fontes-Martins e Miranda, esse tipo de estratégia “de não exigir a leitura do comando e das

alternativas para os estudantes auxilia a obter informações mais fidedignas sobre os conhecimentos que eles realmente têm em relação à habilidade focalizada pelo item” (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020, p. 71).

Os aprendizes que marcaram o distrator C compreenderam que “leão” possui 4 sílabas. Nota-se que o Perfil 3 apresentou um índice elevado nesta alternativa. Possivelmente, os alfabetizando que optaram pelo distrator confundiram a contagem de sílabas com a contagem de fonemas: l.e.ã.o (SILVA, 2019). Já a alternativa D representa os alunos que entenderam que “leão” possui 5 sílabas. Uma possibilidade para este resultado é que o estudante pode ter realizado a representação de “leão” como “leaum”, devido a influência da oralidade (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 1997; LEMLE, 2009) e, assim, realizando a contagem dos fonemas.

A Tabela 4 indica o percentual de nulos por Perfis de Alfabetização da Questão 2. Assim como na Questão 1, os nulos apresentaram um índice elevado no Perfil 1 (não alfabetizado). Tal aspecto mostra, mais uma vez, que os alunos não alfabetizados tendem a demonstrar mais dificuldades na realização das tarefas de consciência fonológica. Nota-se que, nesta questão, os alunos do Perfil 2 também tiveram dificuldade no ítem de nulos de contagem de sílaba de “leão”, apresentando um índice de 46%. O Perfil 4 também apresentou um resultado relevante de nulos (36%). Um fato curioso é que o Perfil 4 se saiu melhor que o Perfil 3 e que o Perfil 4, porém, em relação aos nulos, obteve um índice consideravelmente superior.

Tabela 4 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 2.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	57%	46%	18%	36%	4%


Fonte: Da autora (2023).


A seguir, nota-se a terceira questão do Teste Diagnóstico Inicial.

Questão 3.

A Questão 3 envolveu a mesma tarefa das questões anteriores: a contagem de sílabas (ADAMS *et al.*, 2006). É possível observar na Figura 5 o box com o símbolo do alto-falante indicando que o aplicador do teste deve realizar a leitura do comando: “risque o quadradinho que mostra o número de sílabas (ou pedaços) do nome da figura”.

Figura 5 - Questão 3 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.

 Risque o quadrinho que mostra o número de sílabas (ou pedaços) do nome da figura.



<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5

Imagem: Pixabay 149427

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí (2021).

Trata-se da contagem de sílabas da palavra “violão”, representada pela imagem. Essa palavra é trissílaba e oxítona do tipo CV V CVV. A sílaba inicial é composta por uma fricativa labiodental sonora, “v”, e por uma vogal média, “i”. A sílaba medial é composta por uma única vogal, “o”, e a sílaba final, pela consoante lateral “l”, seguida de um ditongo nasal “ão” (SILVA, 2019).

Na Tabela 5, pode ser observado o desempenho dos respondentes da Questão 3.

Tabela 5 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 3.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	18%	19%	25%	7%	7%
B	14%	46%	54%	83%	73%
C	14%	12%	12%	5%	8%
D	10%	8%	5%	2%	9%

Fonte: Da autora (2023).

De acordo com a Tabela 5, o melhor desempenho foi obtido pelo Perfil 4 (83%), que corresponde aos alunos com alfabetização em desenvolvimento. Já o Perfil 5 (alfabetizado) apresentou um índice de (73%), o que mostrou novamente o Perfil 5 com empenho superior ao Perfil 4. Os Perfis 2 e 3 também apresentaram índices de acertos significativos.

É esperado que os alunos apresentem diferentes índices de acertos em uma mesma tarefa de consciência fonológica. Isso acontece porque os elaboradores utilizaram critérios típicos de avaliações de consciência fonológica (CIELO, 2001; MOOJEN *et al.*, 2003). Por exemplo, as questões apresentaram diferentes propriedades linguísticas, como os padrões silábicos (CV C

CVC CVV), a quantidade de sílabas (dissílaba, polissílaba, trissílaba), a classe gramatical das palavras (substantivo, verbo) (DIAS; MEZZOMO, 2019).

Na Tabela 5, é possível notar que os Perfis 1, 2 e 3 apresentaram altos índices na alternativa A. Isso quer dizer que os alunos que optaram pelo distrator entenderam que “violão” era dissílaba. É provável que essa alta ocorrência esteja relacionada com a presença do hiato (SILVA, 2019), o que pode ter levado os alunos a unirem os dois segmentos vocálicos, como se fosse um ditongo. Por se tratar de uma questão que é totalmente lida pelo aplicador, pode ser que a produção vocálica de “violão” tenha influenciado o aluno unir o encontro vocálico (CAGLIARI, 1997). Ao pronunciar a palavra “violão”, é mais provável uma certa fluidez no hiato, o que pode ficar mais próximo de “vio.lão”, influenciando, assim, na divisão das sílabas “vi” e “o”.

Os aprendizes que optaram pela alternativa C compreenderam que “violão” apresenta quatro sílabas. Neste caso, os alunos devem ter realizado a separação atípica (LEMLE, 2009) Da sílaba final da palavra. Isso pode ter ocorrido devido tanto pelo encontro vocálico (hiato) quanto pelo ditongo, resultando na divisão “vi.o.lã.o”, o que pode representar influência das marcas da oralidade (MARCUSCHI, 2008), como foi visto do distrator mencionado anteriormente (A). Os alunos que marcaram 5 sílabas podem ter realizado a contagem das letras ou dos fonemas (SILVA, 2019).

Os nulos também apresentaram resultados semelhantes com as questões analisadas anteriormente, como pode ser visto na Tabela 6.

Tabela 6 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 3.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	44%	15%	4%	2%	3%

Fonte: Da autora (2023).

Nota-se que o Perfil 1 também apresentou uma elevada média percentual de nulos. Os dados apontam, mais uma vez, que, quanto mais os alunos avançam nos níveis de alfabetização, mais facilidades eles apresentam na resolução das tarefas de consciência fonológica (MORAIS, 2019).

Questão 4.

A Questão 4 também analisou a habilidade de contagem de sílabas. Trata-se da palavra “piano”, que é trissílaba (3 sílabas) do tipo CV (consoante + vogal), V (vogal) e CV (consoante

+ vogal). A primeira vogal apresenta uma consoante oclusiva bilabial desvozeada [p] seguida de uma vogal alta [i]. A sílaba média é composta pela vogal nasal “a”. Conforme Oliveira (2005), as sílabas formadas por apenas uma vogal costumam apresentar mais dificuldade para os alunos do que a sílaba canônica padrão CV, por exemplo. Isso porque a sílaba composta por uma vogal exige um maior processamento cognitivo por parte do alfabetizando. Já a sílaba final apresenta uma sílaba nasal antecedida de uma vogal, “no” (SILVA, 2019; PEDERNEIRA; LEMLE, 2015).

A palavra “piano” apresenta fluidez na pronúncia devido ao seu aspecto linguístico (DIAS; MEZZOMO, 2019). Tal fato se dá principalmente pela presença do hiato e da vogal nasalizada. Nota-se que na fronteira das duas últimas sílabas (medial e final), o segmento nasal “n” influencia o segmento “a”, gerando uma nasalidade (SILVA, 2019). Tal fator, por conta da pronúncia, provoca uma certa instabilidade na percepção auditiva. Silva (2019, p. 121) afirma que “em vários dialetos do Nordeste do Brasil toda vogal (tônica ou pretônica) seguida de consoante nasal é obrigatoriamente nasalizada: ‘c[ã]ma’ e ‘c[ã]mareira’, como é o caso de ‘pi[ã]no’”.

A Tabela 7 apresenta a porcentagem de respondentes por Perfil de Alfabetização da Questão 4, a qual envolveu a habilidade de contagem de sílabas “piano”.

Tabela 7- Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 4.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	15%	18%	17%	6%	11%
B	9%	23%	35%	92%	67%
C	10%	9%	20%	2%	6%
D	9%	9%	14%	0%	12%

Fonte: Da autora (2023).

Conforme a Tabela 7, o Perfil 4 apresentou um desempenho melhor (92%) do que o Perfil 5 (67%). Já os Perfis 1 (15%), 2 (18%) e 3 (17%) obtiveram resultados semelhantes. Os participantes que optaram pelo distrator B entenderam que “piano” tem duas sílabas. Essa ocorrência de erros, pode estar relacionada a fluidez oral do hiato que, por interferência da fala (CAGLIARI, 1997) pode ficar da seguinte forma: (pia.no). O mesmo caso pode ter ocorrido na palavra “violão”. No PB, é comum que o hiato seja confundido com ditongo, pois trata-se de um encontro de segmentos vocálicos de uma vogal com um glide (SILVA, 2019), ambos nasalizados.

Os participantes que optaram pelo distrator C entenderam que “piano” possui 4 sílabas. É possível que eles tenham realizado uma fronteira atípica de separação de sílaba: pi.a.n.o. A

separação da sílaba “no” em “n.o” é possível devido a seus aspectos fonológicos de nasalidade. Os alunos que optaram pelo distrator D (5 sílabas), possivelmente, realizaram a contagem das letras ou dos fonemas (LEMLE, 2009).

Nota-se os percentuais das respostas nulas da Questão 4 do Teste Diagnóstico Inicial. O Perfil 1 apresentou 56% das respostas nulas. Já o Perfil 2 também obteve um índice significativo, 42%, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 4.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	56%	42%	14%	0%	4%

Fonte: Da autora (2023).

A seguir, será apresentada a Questão 5 do Teste Diagnóstico Inicial.

Questão 5.


A Questão 5, na Figura 6, testou a habilidade dos participantes na tarefa de identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba, a qual envolve a consciência silábica (FREITAS, 2004). Esse tipo de tarefa é muito utilizado em testes de consciência fonológica (MORAIS, 2019). Ressalta-se que, em questões como esta, as quais analisam a consciência fonológica, é importante o apoio de figuras e a produção oral das palavras (representadas pela imagem) (ADAMS *et al*, 2006).


Na Questão 5, o comando orienta o aluno a riscar o quadradinho em que o nome da imagem termina com a mesma sílaba de “vela”, que é paroxítona e possui duas sílabas padrão do tipo CV (consoante + vogal) CV. A primeira é constituída por uma consoante alveolar de ponto de articulação constitutiva lateral sonora e por uma vogal aberta, “ve”, e a outra por uma consoante lateral seguida de uma vogal aberta, “la” (CÂMARA JR., 2001; OLIVEIRA, 2010).


Essa questão apresenta 4 alternativas: A) bola; B) lápis; C) rolha e D) vassoura. Nota-se que tais palavras apresentam diferentes aspectos linguísticos, como por exemplo, o tipo silábico e o tipo de fonêmico. A palavra “bola” é composta por duas sílabas canônicas, CV e CV. A sílaba inicial constitui-se por uma consoante oclusiva bilabial vozeada, “b”, e por uma vogal tônica, “o”. Já a sílaba final é formada por uma lateral alveolar vozeada, “l”, anteposta de uma vogal tônica, “a”. Trata-se da mesma sílaba final de “vela”. Já na alternativa B, a palavra “lápis” apresenta a primeira sílaba “la”, que é a mesma sílaba final de “vela e bola”. A última sílaba de “lápis” é do tipo CVC, que apresenta uma consoante oclusiva bilabial desvozeada,





“p”, seguida de uma vogal tônica oral, “i”, e uma consoante fricativa alveolar desvozeada, “s”. Na alternativa C, o termo “rolha” apresenta o tipo silábico CV CCV, sendo a primeira sílaba uma consoante vibrante alveolar vozeado, “r”, seguida por uma vogal alta, “o”. A segunda sílaba apresenta um dígrafo, “lh”, anteposto a vogal “a”. Já na alternativa D, a palavra “vassoura” é do tipo CVC CVV CV. Sua primeira sílaba é constituída por uma fricativa labiodental vozeada, “v”, seguida de uma vogal média, “a”, e uma consoante fricativa alveolar desvozeada, “s”.

Figura 6 - Questão 5 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.

 **Veja a imagem.**



 **Risque o quadrinho em que o nome da imagem termina com a mesma sílaba (ou pedaço) do nome da figura acima.**

<input type="checkbox"/>  A	<input type="checkbox"/>  B
<input type="checkbox"/>  C	<input type="checkbox"/>  D

Imagens: 1281563/ - Pixabay -257489/- B Pixabay23648/ [C]/Pixabay 3397657

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA-Piauí (2021).

A Tabela 9 apresenta a média percentual de respondentes da questão 5.

Tabela 9 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 5.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	11%	36%	49%	80%	68%
B	21%	21%	22%	10%	12%
C	7%	7%	9%	0%	4%
D	13%	19%	13%	1%	9%

Fonte: Da autora (2023).

Nota-se que o Perfil 4 se saiu melhor na habilidade de consciência silábica, a qual envolveu a tarefa de identificação de palavra com a mesma sílaba final, assim como ocorreu nas questões analisadas anteriormente. Os respondentes do Perfil 5 apresentaram um desempenho de 68%. Foi observado novamente que, em todos os Perfis, o desempenho dos alunos tendeu a ser mais alto no distrator correto, o que comprova que algumas das habilidades de consciência silábica tendem a se desenvolver antes da alfabetização (GONÇALVES *et al.*, 2013; MORAIS, 2019).

Na Tabela 9, é possível perceber que o desempenho de acertos nessa questão foi semelhante aos encontrados nas tarefas de contagem de sílabas (Questões 1, 2, 3 e 4). Além disso, constatou-se um alto índice percentual de respondentes na alternativa B. Esse alto índice de erros se deu, possivelmente, porque “lápiz” apresenta a sílaba inicial “la”, que é a mesma sílaba final de “vela”, ambas do tipo CV (OLIVEIRA, 2010). Desse modo, estes alunos se aproximaram da habilidade de identificar a palavra com a mesma sílaba, pois encontraram a sílaba igual em “vela” e “lápiz”. No entanto, não responderam corretamente ao item, pois não apresentaram conhecimento da sílaba final de “lápiz” que é diferente da sílaba inicial de “vela”.

Os alunos que optaram pela alternativa C, possivelmente, entenderam que “vela” e “rolha” possuem a mesma sílaba final. As sílabas “la” e “lha” apresentam diferenças significativas, como o padrão silábico (CV e CCV), além da presença do dígrafo “lha” de “rolha”. Por outro lado, dependendo da forma como o aplicador pronunciou as duas sílabas “la” e “lha”, pode ter apresentado semelhanças muito próximas na percepção do ouvinte (CAGLIARI, 1997; SEARA; NUNES; LAZZAROTO-VOLCÃO, 2019).

O distrator com menos índices de erros foi o D. Uma das hipóteses para explicar a razão de os alunos optarem por este distrator é que a sílaba final de “vassoura” é composta por uma consoante lateral alveolar, /r/, que é o par mínimo da consoante lateral alveolar sonora, /l/, presente na última sílaba de “vela”. A única diferença entre as consoantes /l/ e /r/ é em relação ao ponto de articulação (OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2010). Assim, “la” e “ra” são semelhantes. Uma outra hipótese é que os alunos podem ter identificado o mesmo fonema inicial das palavras “vela” e “vassoura” e não a mesma sílaba final.

A Tabela 10 apresenta os índices de nulos da Questão 5. Os índices de nulos do Perfil 1 também foram altos, assim como visto nas questões anteriores. Já os alunos do demais perfis apresentaram maior facilidade em resolver a tarefa de identificação de palavra com a mesma sílaba final.

Tabela 10 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 5.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	49%	16%	7%	5%	6%

Fonte: Da autora (2023).

Questão 6.

A Questão 6 envolveu a tarefa de identificação de palavra com a mesma sílaba final. Trata-se da mesma tarefa de consciência fonológica vista na questão anterior (Questão 5). O aprendiz foi orientado a identificar a palavra que terminava com a mesma sílaba de JANELA. A palavra “janela” apresenta três sílabas canônicas (FONTES-MARTINS, 2016). A primeira sílaba é composta por uma consoante fricativa alveolar desvozeada e uma vogal aberta. A segunda sílaba envolve a consoante nasal alveolar vozeada seguida de uma vogal alta. Já a última sílaba, que é o foco da questão, tem uma consoante lateral seguida da vogal “a” (OLIVEIRA, 2010).

A Tabela 11 apresenta a média percentual do desempenho dos aprendizes nesta questão.

Tabela 11 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 6.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	12%	13%	17%	16%	14%
B	12%	16%	24%	14%	16%
C	8%	5%	16%	2%	6%
D	8%	21%	25%	66%	58%

Fonte: Da autora (2023).

Um dado importante visto na Tabela 11 foi que, na Questão 6, os alunos tiveram um desempenho inferior se comparado à questão anterior, que verificou a mesma habilidade. Tal dado aponta que os aprendizes tiveram mais facilidade para encontrar a palavra com a mesma sílaba final da palavra “vela” do que a palavra com o mesmo som final de “janela”. Mesmo que as duas palavras apresentem a mesma sílaba final “la”, nota-se que, na palavra “janela”, os alunos apresentaram dificuldade para realizar a questão, até mesmo os alunos mais alfabetizados, do Perfil 4 e do Perfil 5.

As demais alternativas – A, B e C – apresentaram resultados semelhantes. Os alunos que optaram pela alternativa A entenderam que a palavra “janela” apresentava a mesma sílaba final de uma palavra do tipo C CV CCV, na qual a primeira sílaba é constituída por uma única vogal (a) e a última sílaba por “lha”. Os que optaram pelo distrator, provavelmente, entenderam

que “la” e “lha” eram as mesmas sílabas. Pode ser também que os alunos tenham relacionado os fonemas finais “a”, que são iguais.

Os aprendizes que escolheram a alternativa B optaram por uma palavra do tipo CV CVC CV, na qual a primeira sílaba é “la”, que é igual a última sílaba de “janela”. Desse modo, os alunos demonstraram reconhecer a estrutura silábica final de “janela”, porém não souberam relacioná-la com o gabarito correto. Assim, optaram pela alternativa em que o “la” estava em posição de sílaba inicial de palavra (FREITAS, 2004) E não em posição final.

A mesma situação parece ter ocorrido na alternativa C, que apresentou uma palavra de padrão silábico CV CV, na qual a primeira sílaba também é “la”, a mesma sílaba final de “janela”. Assim como na alternativa B, o aluno foi capaz de encontrar a mesma estrutura silábica, porém não apresentou domínio acerca do conhecimento sobre as diferentes partes das sílabas (OLIVEIRA, 2010).

A Tabela 12 apresenta os resultados considerando os Perfis de Alfabetização no desempenho da tarefa de consciência silábica dessa questão.

Tabela 12 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 6.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	60%	45%	19%	2%	7%

Fonte: Da autora (2023).

Os resultados presentes na Tabela 12 revelam ainda mais a dificuldade dos alunos na presente questão. Notou-se que o Perfil 1 apresentou um índice de nulos consideravelmente superior aos resultados encontrados nas questões anteriores. Além disso, foi verificado que o Perfil 2 também apresentou altos índices. O Perfil 3 também apresentou uma média percentual considerável. Já os Perfis 4 e 5 demonstraram mais facilidade em realizar a Questão 6.

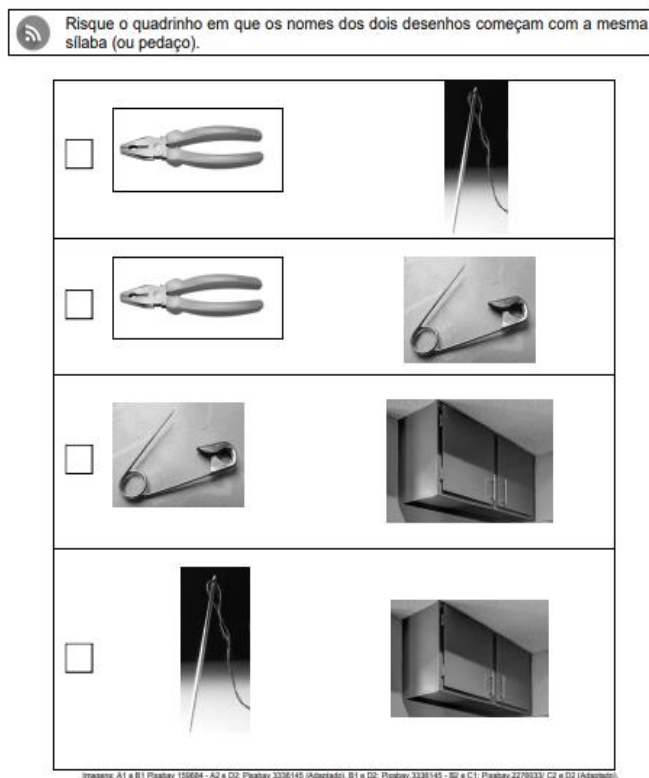
Questão 7.

A Questão 7 verificou a tarefa de identificação de palavras que têm a mesma sílaba inicial. A tarefa faz parte das habilidades que envolvem a consciência silábica (SOARES, 2016). O comando da questão, lido pelo aplicador, pede para que o participante escolha a alternativa em que os nomes dos desenhos iniciam com a mesma sílaba (ou pedaço). Veja-se a seguir, na Figura 7, a Questão 7 do Teste Diagnóstico Inicial do PROAJA.

A questão apresenta para o aluno 4 opções com duas imagens em cada: A) alicate e agulha; B) alicate e alfinete; C) alfinete e armário e D) agulha e armário. As palavras da

alternativa A apresentam “a” como sílaba inicial. Trata-se de uma sílaba formada apenas por uma vogal (OLIVEIRA, 2010).

Figura 7 - Questão 7 do teste diagnóstico do PROAJA – Piauí.



Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí (2021).

A Tabela 13 apresenta a média percentual de respondentes da Questão 7 de acordo com os 5 perfis de alfabetização do PROAJA.

Tabela 13 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 7.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	18%	38%	46%	80%	54%
B	12%	10%	12%	5%	16%
C	12%	11%	15%	2%	5%
D	6%	10%	10%	5%	12%

Fonte: Da autora (2023).

A partir da análise da Tabela 13, verificou-se que o Perfil 4 (alfabetização em desenvolvimento) apresentou um índice de 80%, enquanto o Perfil 5, 54%. Isso representa uma grande diferença entre a média percentual de acertos de ambos os perfis. Essa tendência dos resultados do Perfil 4 apresentarem índices superiores aos do Perfil 5 pode estar relacionada

com o que é chamado na literatura de “curva em U” de aprendizagem (STRAUSS, 1982). Percebe-se, por exemplo, que os Perfis 1, 2 e 3 demonstraram uma linha crescente no desenvolvimento, que tendeu a aumentar à medida em que o aluno avançou no perfil de alfabetização, como pode ser observado: 18% (Perfil 1), 38% (Perfil 2), 46% (Perfil 3). Porém, quando chega no Perfil 4, esse índice sobe de modo significativo 80% e volta a diminuir no Perfil 5 (59%) formando, assim, uma curva em U. Nesse sentido, Lamprecht (2004) afirma que a aprendizagem não ocorre de forma linear, mas apresenta descontinuidades no seu processo.

O índice percentual de acertos do distrator A evidencia que os aprendizes tiveram mais facilidade na tarefa de identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba (Questão 5 e 6) do que na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba. As demais alternativas, “alicate e alfinete”, “alfinete e armário” e “agulha e armário”, contêm palavras que representam sons semelhantes, mas não com a mesma sílaba inicial, o que pode explicar a escolha dos alunos por tais distratores (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020).

A Tabela 14 apresenta a média percentual de nulos na Questão 7.

Tabela 14 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 7.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	52%	31%	17%	7%	14%

Fonte: Da autora (2023).

Nota-se que os resultados seguem o mesmo padrão encontrado nas questões anteriores. O que mostra que os alunos não alfabetizados apresentam mais dificuldades em realizar as questões de consciência silábica do que os alunos dos perfis de alfabetização mais avançados. É importante lembrar que os nulos representam as questões que foram deixadas em branco ou que o aluno marcou mais de uma alternativa.

Questão 8.

A oitava questão diz respeito à tarefa de identificação de palavras que tem o mesmo fonema inicial, o qual envolve a competência de consciência fonêmica (MORAIS, 2019). Conforme Silva (2019, p. 126), “o procedimento habitual de identificação de fonemas é buscar duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica”. Foi orientado pelo comando da questão, lido pelo aplicador, que o aprendiz encontrasse a palavra com o mesmo som inicial de CANETA. O aluno pôde escolher entre quatro opções. A Tabela 15 mostra o desempenho dos alunos na Questão 8.

Tabela 15 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 8.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	16%	45%	64%	80%	59%
B	15%	15%	11%	5%	12%
C	12%	15%	15%	9%	17%
D	9%	6%	3%	0%	5%

Legenda: Perfil 1 – Não Alfabetizado; Perfil 2 - Não Alfabetizado; Perfil 3 – Alfabetização em Desenvolvimento; Perfil 4 – Alfabetização em Desenvolvimento; Perfil 5 – Alfabetizado.

Fonte: Da autora (2023).

Um fato curioso observado na Questão 8 foi que os alunos do Perfil 3 (alfabetização em desenvolvimento) tiveram mais facilidade na Questão 8 do que os alunos do Perfil 5 (alfabetizado). O que aponta, mais uma vez, que em determinadas tarefas de consciência fonológica, os participantes não alfabetizados se saem melhor que os que já se encontram em processo mais avançado de aquisição do sistema de escrita alfabética. Além disso, os resultados da Tabela 15 revelam que os alunos tiveram mais facilidade nesta atividade, que envolve a consciência fonêmica, do que em algumas das tarefas que envolveram a consciência silábica, como por exemplo nas tarefas de *contagem de sílabas da palavra “leão”* e de *identificação de palavra com a mesma sílaba final de “janela”*. Tal constatação é instigante pois a literatura aponta que as tarefas de consciência fonêmica costumam apresentar maior dificuldade do que as de consciência silábica (SOARES, 2016; ADAMS *et al.*, 2006).

A maior ocorrência de erros foi observada no distrator B, que apresentou uma palavra dissílaba do tipo CV CV. Esta palavra possui o fonema inicial “g”, que é o par mínimo de [k] que é o som inicial de “caneta”. Ambas são consoantes plosivas e se diferenciam apenas em relação ao ponto de articulação oral, sendo o [k] um som vozeado e o seu correspondente, desvozeado [g] (SILVA, 2019). Desse modo, a semelhança entre os fonemas pode ter influenciado na escolha dos alunos por esta alternativa.

Já na alternativa C, os alunos optaram por uma palavra trissílaba do tipo CVC CV CV (OLIVEIRA, 2010). É possível levantar duas hipóteses sobre esse resultado. A primeira delas é que a palavra se inicia com o fonema [g], que apresenta o som foneticamente semelhante ao som inicial de “caneta”. Tal fator pode ter levado os alunos a confundirem os sons, assim como foi apontado no distrator B. A segunda é que a palavra do distrator C é trissílaba, assim como “caneta”, o que pode ter influenciado na escolha desta alternativa, visto que ambas apresentam o mesmo número de sílabas com padrões semelhantes.

No distrator D, notou-se um baixo índice de respondentes. Este distrator apresentou uma palavra do tipo CVC CV CV CV, que é trissílaba (SILVA, 2019). Há duas possíveis explicações para este resultado. Em primeiro lugar, a palavra apresenta a última sílaba “ga”, que como

mencionado, apresenta-se como par mínimo de “ca”, de “caneta”. Assim, tais semelhanças podem ter influenciado os aprendizes na escolha. Em segundo lugar, a palavra apresenta a primeira sílaba iniciada com o fonema “t”, que também está presente na última sílaba de “caneta”.

Em relação aos respondentes nulos, veja-se a Tabela 16.

Tabela 16 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 8.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulos	48%	18%	7%	5%	8%

Fonte: Da autora (2023).

É possível notar que os estudantes do Perfil 1 apresentaram maior percentual de nulos. Um dado interessante é que o Perfil 2 foi o que mais apresentou oscilações: na Questão 1, 18%; na Questão 2, 46%; na Questão 3, 15%. Já Questão 4 foi de 46% novamente. Veja-se a seguir a Questão 9, referente ao Teste Diagnóstico Inicial do PROAJA.

Questão 9.

A questão a ser analisada averigua a mesma tarefa de consciência fonêmica da questão anterior: a identificação de palavra que tem o mesmo fonema inicial (MORAIS, 2019). Foi pedido para o aluno marcarem o quadradinho em que apresentava uma palavra com o mesmo som inicial de BANANA. A palavra “banana” é trissílaba, paroxítona do tipo CV CV CV (FONTES-MARTINS, 2016). Os resultados encontrados foram organizados na Tabela 17.

Tabela 17 - Porcentagem de respondentes nulos por perfil de alfabetização da Questão 9.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
A	24%	33%	46%	91%	80%
B	13%	7%	14%	3%	13%
C	8%	13%	13%	0%	1%
D	7%	4%	13%	0%	1%

Fonte: Da autora (2023).

Observou-se que, nessa questão, os alunos tiveram um melhor desempenho do que na questão anterior, a qual verificou a mesma habilidade de consciência fonológica (Questão 8). Desse modo, os aprendizes tiveram mais facilidade em encontrar a palavra com o mesmo fonema inicial de “banana” do que com o mesmo fonema inicial de “caneta”. Ressalta-se que os aspectos linguísticos podem interferir no nível de complexidade das palavras. Apesar das

duas palavras serem trissílabas do tipo CV CV CV, elas apresentam sílabas compostas por diferentes fonemas (CIELO, 2001; MOOJEN *et al.*, 2003). Por exemplo, a consoante “b”, por apresentar articulação oclusiva bilabial, envolve mais facilidade para os aprendizes. Já “c” contém um maior nível de complexidade, visto que a consoante pode funcionar como oclusiva alveolar desvozeada [k], como em [‘kapa]; fricativa alveolar desvozeada ou como em caça [‘kaza] (SILVA, 2019).

No distrator B, foi observado maior ocorrência de erros. Tratou-se de uma palavra dissílaba do tipo CV CV com a mesma sílaba final de “banana”. Assim, é possível que os respondentes tenham encontrado a mesma sílaba final e não o mesmo fonema inicial. Já a opção C corresponde a uma palavra do tipo CV CV (OLIVEIRA, 2010), a qual tem o mesmo fonema final de “banana”. Desse modo, os aprendizes encontraram o fonema final e não o fonema inicial, mostrando conhecimento do fonema, porém não conseguiram identificar na posição de *onset* (LEMLE, 2009).

A alternativa D envolveu uma palavra dissílaba de padrão silábico CV CCV. O fonema inicial da palavra é “p”, que é foneticamente simétrico em relação à consoante inicial de banana. Ambos os segmentos são oclusivos bilabiais, sendo “p” desvozeado e “b”, vozeado. Sendo assim, por apresentarem tal semelhança, é comum que os alunos troquem “b” por “p” ou “p” por “b” (SILVA, 2019).

Na Tabela 18, apresentam-se os resultados de respostas nulas. Nessa questão, tanto os alunos do Perfil 1 quanto os do Perfil 2 apresentaram dificuldades significativas na execução da tarefa. Já os demais perfis, assim como observado nas outras questões, apresentaram mais facilidade em responder os itens de consciência fonológica.

Tabela 18 - Porcentagem de respondentes por perfil de alfabetização da Questão 9.

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Nulo	48%	43%	15%	6%	4%

Fonte: Da autora (2023).

4.6 Análise geral

A análise geral apresentada a seguir sintetiza os resultados e as discussões. Considerando que o Teste Diagnóstico Inicial possui diferentes tarefas de consciência fonológica, do nível silábico e do nível fonêmico (FREITAS, 2004), avaliou-se as seguintes tarefas: contagem de sílabas nas palavras (Questões 1, 2, 3 e 4), identificação de palavras com a mesma sílaba final (Questões 5 e 6), identificação de palavras com a mesma sílaba inicial

(Questão 7) e identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (Questões 8 e 9). Assim, as Questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 envolveram a consciência silábica e as Questões 8 e 9 a consciência fonêmica.

Foi realizado um quadro que sintetiza os resultados relativos aos índices percentuais de acertos nos nove itens avaliados. A Tabela 19 expõe as diferentes habilidades de consciência fonológica analisadas nas nove questões; os índices percentuais de acertos em cada uma das tarefas de acordo com os Perfis de Alfabetização e a média total de acertos em cada tarefa.

Tabela 19 - Média percentual de acertos nas tarefas que avaliavam habilidades de consciência fonológica de alunos do PROAJA de diferentes perfis de alfabetização.

Tarefas	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5	Média Total
Contagem de sílabas de “barco”	15%	48%	61%	89%	60%	54%
Contagem de sílabas de “leão”	16%	27%	31%	86%	57%	43%
Contagem de sílabas de “violão”	14%	46%	54%	83%	73%	54%
Contagem de sílabas de “piano”	9%	23%	35%	92%	67%	45%
Identificação de palavra com a mesma sílaba final de “vela”	11%	36%	49%	80%	68%	49%
Identificação de palavra com a mesma sílaba final de “janela”	8%	21%	25%	66%	58%	36%
Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial: “alicate e agulha”	18%	33%	46%	80%	54%	46%
Identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “caneta”	16%	45%	64%	80%	59%	53%
Identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “banana”	24%	33%	46%	91%	80%	55%

Fonte: Da autora (2023).

É importante salientar que se considera esses dados bem representativos em função do *corpus* de avaliação externa envolvido nesta pesquisa, já que participaram desta aplicação 5.616 sujeitos em diferentes estágios do processo de alfabetização (ROCHA, 2016). Pôde-se observar esses diferentes estágios por meio dos perfis de alfabetização do PROAJA: Perfil 1 e Perfil 2

(não alfabetizados); Perfil 3 e Perfil 4 (alfabetização em desenvolvimento e Perfil 5 (alfabetizado).

Retoma-se na síntese geral as indagações presentes da introdução deste trabalho: 1) Como foi o desempenho nas diferentes habilidades de consciência fonológica? 2) Há distinção no desempenho das habilidades de consciência silábica e de consciência fonêmica? 3) Que habilidades de consciência fonológica os alunos não alfabetizados podem apresentar? 4) Alunos alfabetizados apresentam maior desempenho nas habilidades de consciência fonológica? 5) Os aspectos linguísticos das questões influenciam na realização de tarefas de consciência fonológica?

Responde-se a primeira pergunta: *como foi o desempenho nas diferentes habilidades de consciência fonológica?* Foi visto que os alunos não alfabetizados (Perfil 1 e 2) apresentaram mais dificuldades nas questões de consciência fonológica, tanto no nível silábico quanto no nível fonêmico, do que os alunos em processo de alfabetização (Perfil 3 e 4) ou alfabetizados (Perfil 5). Os dados corroboram as pesquisas de Moraes (2012; 2019) e Moraes e Lima (1989), que apontam uma relação recíproca entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da alfabetização.

Constatou-se que nas tarefas que envolveram a contagem de sílabas, os aprendizes tiveram mais facilidade na contagem de sílabas de “barco” e de “violão” (54%, ambos) e mais dificuldade na contagem de sílabas de “leão” e de “piano” (43% e 45%, respectivamente). Já nas tarefas de identificação de palavras com a mesma sílaba final, apresentaram melhores índices na identificação da mesma sílaba final de “vela” (49%) do que da mesma sílaba final de “janela” (36%).

Foi observado também que a tarefa de identificação de palavras com a mesma sílaba inicial foi mais fácil que a tarefa de identificação da sílaba final. Além do mais, em relação às tarefas de consciência fonêmica, viu-se que os alunos tiveram mais facilidade de identificar o mesmo fonema inicial de “banana” do que o mesmo fonema inicial de “caneta”. Um fato curioso é que, das nove questões analisadas, a tarefa de *identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “banana”* foi a que os aprendizes apresentaram o melhor desempenho. Enquanto a tarefa de *identificação de palavra com a mesma sílaba final de “janela”*, do nível silábico, foi a que apresentou a maior ocorrência de erros.

Considerando a segunda pergunta, *há distinção no desempenho das habilidades de consciência silábica e de consciência fonêmica?*, constatou-se que, como visto anteriormente, a tarefa na qual os alunos tiveram mais facilidade foi a de *identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “banana”*, que faz parte de uma das habilidades da consciência fonêmica.

Nesta questão, os estudantes apresentaram uma média de 55% de acertos. Já nas tarefas de contagem de sílabas de “barco” e de “violão”, que envolvem a consciência silábica, o índice de acertos foi de 54%. Isso significa afirmar que os estudantes tiveram um desempenho melhor na tarefa do nível fonêmico do que na tarefa do nível silábico. O mesmo não ocorreu, por exemplo, na tarefa de consciência fonêmica: *identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “caneta”*, que apresentou um total de 53% de acertos, isto é, abaixo de outras tarefas de consciência fonêmica. Nesse caso, os alunos foram melhores na tarefa de consciência silábica do que na tarefa de consciência fonêmica. Na literatura, estudos (SOARES, 2016; MORAIS, 2019) apontam que, na alfabetização dos jovens, adultos e idosos, os sujeitos têm mais facilidade nas tarefas do nível silábico do que do nível fonêmico.

Em relação a terceira pergunta, *que habilidades de consciência fonológica os alunos não alfabetizados podem apresentar?*, foi possível notar que o Perfil 1 e o Perfil 2 (não alfabetizados) apresentaram índices de acertos consideráveis. Dito de outro modo, os alunos não alfabetizados apresentaram habilidades de consciência fonológica, não só da consciência silábica como também da consciência fonêmica. Constatou-se também que o Perfil 2 apresentou um maior índice percentual do que o Perfil 1. Além disso, em algumas tarefas, o Perfil 2 obteve desempenhos próximos aos do Perfil 3 (alfabetização em desenvolvimento), como por exemplo, na tarefa de *contagem de sílabas de “violão”*, em que o Perfil 2 obteve um índice de 46% e o Perfil 3 obteve 54%. Assim também ocorreu na tarefa de *identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “caneta”*, na qual o Perfil 2 apresentou um índice de 45% e o Perfil 3 de 54%.

Respondendo a quarta pergunta *alunos alfabetizados apresentam maior desempenho nas habilidades de consciência fonológica?*, verificou-se que os alunos alfabetizados ou em processo de alfabetização apresentaram melhor desempenho nas diferentes habilidades de consciência fonológica do que os alunos não alfabetizados. Isto é, os aprendizes dos Perfis 3 e 4 (alfabetização em desenvolvimento) e o Perfil 5 (alfabetizado) se saíram melhores do que os alunos dos Perfis 1 e 2 (não alfabetizados) nas diferentes tarefas. Tal fato foi observado tanto nas tarefas de consciência silábica, como por exemplo na *identificação de palavra com a mesma sílaba final de “vela”* e *identificação de palavras com a mesma sílaba inicial: “alicate e agulha”*, quanto nas tarefas de consciência fonêmica, como *identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “banana”*. Tal resultado corrobora os estudos de Morais (2019), que apontam que, quanto mais o aluno se desenvolve no processo de alfabetização, mais domínio ele apresenta em relação a consciência fonológica. Tal fato pode ter observado não só na alfabetização de adultos como também de crianças.

Um fato curioso é que os alunos do Perfil 4 (alfabetização em desenvolvimento) obtiveram um índice superior de acertos em relação ao do Perfil 5 (alfabetizado) nas nove questões analisadas, como pôde ser observado no Quadro 1 visto anteriormente. Isso assevera que os alunos em processo de alfabetização tiveram um melhor desempenho do que os alunos alfabetizados. A pesquisa de Morais (2004, *apud* MORAIS 2019), envolvendo o público adulto do Programa Brasil Alfabetizado, obteve resultados semelhantes. Por exemplo, em tarefas do nível silábico, do nível intrassilábico e do nível fonêmico, como a produção de palavras que contém o mesmo fonema inicial; a identificação de palavras que rimam; a separação oral de sílabas; a produção de palavras maiores e a produção de palavras que rimam os alfabetizando no nível silábico-alfabético, os alfabetizando tiveram média percentual de acertos superior em relação à dos aprendizes do nível silábico.

Por fim, considera-se a última pergunta: *os aspectos linguísticos das questões influenciaram na realização de tarefas de consciência fonológica?* Conclui-se que em determinadas questões tais aspectos podem ter influenciado no desempenho dos aprendizes (RIOS, 2011; DIAS; MEZZOMO, 2019). Por exemplo, na tarefa de *identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “banana”*, que envolve a consciência fonêmica, os alunos apresentaram altos índices de acertos (55%), inclusive, superiores quando comparados a outras tarefas, como por exemplo, *na identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “caneta”* (53%) e *na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial: “alicate e agulha”* (46%). Tal constatação pode estar relacionada com os aspectos linguísticos da palavra “banana”. Por ser trissílaba do tipo CV CV CV (SILVA, 2019; FONTES-MARTINS, 2016), os alfabetizando apresentam facilidade no processo de alfabetização. Além disso, o fonema [b] é um dos primeiros a serem adquiridos pelos sujeitos, tanto em processo de alfabetização quanto em processo de aquisição fonológica (FONTES-MARTINS; MARIANO, 2020). Já na tarefa de contagem de sílaba da palavra “leão”, os alunos tiveram média de acertos de 43%, número inferior ao da tarefa de identificação de fonema inicial, por exemplo. Tal índice pode estar relacionado com os aspectos linguísticos de “leão”, que é dissílaba do tipo CV (consoante + vogal) VV (vogal + vogal). A primeira sílaba é formada por uma consoante líquida /l/ e por uma vogal aberta /e/. A segunda constitui-se como ditongo, que é um encontro de duas vogais na mesma sílaba (SILVA, 2019). A presença da sílaba complexa VV composta por um ditongo oral pode ter influenciado na complexidade da questão.

Os dados sugerem que os aprendizes alfabetizados ou em processo de alfabetização apresentaram melhor desempenho nas tarefas de consciência fonológica do que os alunos não alfabetizados. Além disso, percebeu-se que os alunos não alfabetizados dos Perfis 1 e 2, mesmo

que tenham apresentado mais dificuldades nas questões, também tiveram índices de acertos significativos nas diferentes tarefas de consciência fonológica do nível silábico e do nível fonêmico. Por fim, mas não menos importante, verificou-se que os aspectos linguísticos influenciam na complexidade das questões de consciência fonológica, como por exemplo, o tipo silábico.

É importante ressaltar que as nove questões de consciência fonológica analisadas são do tipo híbrido, ou seja, aquelas totalmente lidas pelos aplicadores do teste. Esse tipo de questão é de suma importância para verificar o desempenho de alunos nas habilidades de consciência fonológica. Como essas habilidades não exigem um aprendiz leitor ou escritor, mas que saiba interpretar unidades sonoras da língua, como a sílaba e o fonema, não é necessário ler e escrever (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020). Assim, a questão em análise se refere a palavra oral, tendo como apoio a imagem, não havendo a representação gráfica da palavra. Conforme Rocha, Fontes-Martins e Miranda (2020, p. 71), esse tipo de estratégia “de não exigir a leitura do comando e das alternativas para os estudantes auxilia a obter informações mais fidedignas sobre os conhecimentos que eles realmente têm em relação à habilidade focalizada pelo item”.

Passamos agora ao Capítulo 5, que apresenta as considerações finais a respeito deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos resultados encontrados, nota-se as seguintes habilidades de consciência fonológica: contagem de sílabas; identificação de palavra com a mesma sílaba final; identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e a identificação de palavras com o mesmo fonema inicial. Ao todo, analisou-se nove questões do Teste Diagnóstico Inicial do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA).

Chama-se a atenção que se trata de questões do tipo híbrido, isto é, totalmente lidas pelo aplicador. A partir de questões como estas, é possível verificar o desempenho nas diferentes habilidades de consciência fonológica, não só dos alunos alfabetizados como também daqueles que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética. Assim, este tipo de questão não exige um aluno leitor e escritor, e sim que seja capaz de manipular as unidades sonoras da língua, como a sílaba e o fonema (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020). Além disso, as questões analisadas envolvem a investigação das representações orais das palavras com apoio de imagem, o que é uma estratégia fundamental no que concerne as atividades de consciência fonológica (ADAMS *et al.*, 2006), pois não é necessário que se realize a leitura do comando e das alternativas, o que “auxilia a obter informações mais fidedignas sobre os conhecimentos que eles realmente têm em relação à habilidade focalizada pelo item” (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020, p. 71).

Destaca-se a importância dos dados robustos acerca do desempenho da consciência fonológica de 5.616 jovens, adultos e idosos aferidos por meio da avaliação em larga escala do PROAJA, denominada Teste Diagnóstico Inicial. A avaliação externa da alfabetização propicia verificar os diferentes estágios do processo de alfabetização em que o sujeito se encontra (ROCHA, 2016). O que pode ser visto nos perfis de alfabetização do PROAJA: Perfil 1 e Perfil 2 (não alfabetizados); Perfil 3 e Perfil 4 (alfabetização em desenvolvimento e Perfil 5 (alfabetizado).

Os resultados do presente estudo indicam que os alunos alfabetizados ou em processo de alfabetização apresentam maior desempenho nas habilidades de consciência fonológica do que os alunos não alfabetizados. Desse modo, os dados encontrados confirmam a existência da relação de causalidade recíproca entre a consciência fonológica e a alfabetização, isto é, quanto mais o aluno avança no desenvolvimento da aquisição do sistema de escrita alfabético, mais ele apresenta domínio nas diferentes tarefas de consciência fonológica, no nível silábico e no nível fonêmico (MORAIS, 2012, 2020; MORAIS; LIMA, 1989; SOARES, 2016).

Em relação às tarefas de contagem de sílabas, os adultos da pesquisa apresentam mais facilidade na contagem de sílabas de “barco” e de “violão” do que na contagem de sílabas de “leão” e de “piano”. Já nas tarefas de identificação de palavras com a mesma sílaba final, os alunos têm mais dificuldade de identificar palavras com a mesma sílaba final de “janela” do que de “vela”. Por outro lado, os participantes demonstram melhor desempenho na tarefa de identificação da mesma sílaba inicial do que nas tarefas de identificação de sílaba final.

Na tarefa de consciência fonêmica, identificação do mesmo fonema inicial, os alunos têm mais facilidade de identificar palavra com o mesmo som inicial de “banana” do que palavra com o mesmo som inicial de “caneta”. Um dado que chama atenção é que na tarefa de identificação de palavra com o mesmo som inicial de “banana”, que envolve o nível fonêmico, os alunos tiveram melhor desempenho do que nas demais questões, não somente nas de consciência fonêmica como também nas de consciência silábica. A maior ocorrência de erros apresenta-se na tarefa de identificação de palavra com a mesma sílaba final de “janela”, do nível silábico. Tal resultado vai contra os resultados da literatura, que apontam que na alfabetização dos jovens, adultos e idosos, os sujeitos têm mais facilidade nas tarefas do nível silábico do que do nível fonêmico (SOARES, 2016).

Os dados da pesquisa apontam que os alunos não alfabetizados também apresentam desempenho de acertos significantes nas variadas tarefas de consciência fonológica. Mesmo que esse desempenho seja inferior ao dos alunos em processo de alfabetização ou alfabetizados, ele é significativo. Nas tarefas de contagem de sílabas de “violão” e de identificação de palavra com o mesmo fonema inicial de “caneta”, por exemplo, os alunos não alfabetizados mostram desempenho semelhante ao dos alunos ainda com a alfabetização em desenvolvimento.

Um dado que chama atenção é que os aprendizes do grupo da alfabetização em desenvolvimento (Perfil 4) alcançaram um índice superior de acertos em relação aos alunos alfabetizados (Perfil 5) nas nove questões analisadas. Os estudos de Morais (2019) exibem resultados semelhantes. Nas tarefas de consciência silábica, de consciência intrassilábica e consciência fonêmica, como por exemplo, produção de palavras que contêm o mesmo fonema inicial; identificação de palavras que rimam; separação oral de sílabas; produção de palavras maiores e a produção de palavras que rimam, os alfabetizando no nível silábico-alfabético obtiveram média percentual de acertos superior ao dos aprendizes do nível silábico.

Os resultados também mostram que os aspectos linguísticos influenciam no nível de complexidade das tarefas de consciência fonológica. Como por exemplo, na tarefa que envolve a habilidade de identificação de fonema com o mesmo fonema inicial de “banana”, os alfabetizando apresentam alto desempenho, maior do que nas outras atividades, como

demonstrado anteriormente. Um dos fatores que podem contribuir para esse resultado se relaciona ao tipo de fonema e ao tipo de sílaba. A palavra “banana” apresenta um fonema inicial denominado plosiva bilabial, que é um dos primeiros sons a serem aprendidos, não só na escrita como também na fala, o que pode gerar maior familiaridade para o aluno (SILVA, 2019). Além disso, trata-se de uma palavra trissílaba, isto é, que contém três sílabas. Conforme Oliveira (2010), os aprendizes costumam ter mais facilidade em manipular palavras trissílabas do que palavras dissílabas, por exemplo. Já na tarefa de contagem de sílaba de “leão”, os alunos da pesquisa apresentam mais dificuldade. Tal fator pode estar relacionado com o fato de que “leão” apresenta uma sílaba complexa do tipo VV, a qual é um ditongo nasalizado, o que pode apresentar mais instabilidade para o aprendiz do que a palavra “banana”, mesmo que esta envolva a consciência fonêmica (RIOS, 2011).

Os resultados sugerem que os participantes alfabetizados ou em processo de alfabetização apresentam desempenho superior ao dos alunos ainda não alfabetizados. O que aponta, então, para uma relação recíproca entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da alfabetização de jovens, adultos e idosos (MORAIS, 2019). Por outro lado, mesmo que os alunos não alfabetizados apresentem maior ocorrência de erros, também demonstram desempenho considerável em certas tarefas de consciência fonológica. Por exemplo, em tarefas de contagem de sílabas os alunos não alfabetizados do Perfil 2 demonstram índices percentuais de acertos próximos aos dos aprendizes do Perfil 3 (alfabetização em desenvolvimento). Além disso, observa-se que os aspectos linguísticos influenciam no nível de complexidade das diferentes questões de consciência silábica e de consciência fonêmica, as quais fazem parte da consciência fonológica (SOARES, 2016).

Assim, os impactos dos resultados encontrados nesta pesquisa apontam para a necessidade do desenvolvimento das diferentes habilidades de consciência fonológica nas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Porém, destaca-se que, conforme Morais (2019), as habilidades de consciência fonológica são importantes, mas não são suficientes para a aquisição do sistema de escrita alfabética. Principalmente, no que se refere à alfabetização do público adulto, que envolve fatores sociais, culturais, experiências de vida, expectativas e necessidades em relação a aprendizagem da leitura e da escrita, todos elementos que devem ser considerados.

Por fim, destaca-se a preocupação dos altos índices de jovens, adultos e idosos não alfabetizados no Brasil. Sabe-se que em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita é o principal meio onde circulam as informações, aqueles que não dominam esse sistema acabam sendo excluídos de alguma forma. Desse modo, reitera-se a necessidade de estudos que foquem

na alfabetização em sua faceta linguística, na qual a consciência fonológica é um dos seus aspectos essenciais (SOARES, 2016).

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge: MIT, 1990. 504p.
- ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 216p.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização de jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 166p.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [Porto Alegre], v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2023.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, London, v. 301, n. 1, 419-421, 1983. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1209388>. Acesso em: 02 set. 2023.
- BRASIL. MEC – **Comunidade Solidária**. Domínio Público, 1995. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18110. Acesso em: 06 ago. 2023.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997. 190p.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. 1. ed. São Paulo: Scipione. 2008. 258 p.
- CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. **Revista Delta**, [São Paulo], 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/VHvYGRgfWSXtZQrZ7FFNv5D/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 14 set. 2023.
- CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CÂMARA JR., J. M. **História da linguística**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir, remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000. 251p.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], n. 76, p. 41-49, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1053>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARDOSO-MARTINS, C. Rhyme perception: global or analytical? **Journal of Experimental Child Psychology**. [United States], v. 57, n. 1, p. 26-41, Feb. 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096584710022>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v. 39, p.3-10, 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1614>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is There a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read? **Cognition**, Netherlands, v. 91, n. 1, p. 77-111, Feb. 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14711492/>. Acesso em: 10 set. 2023.

CHRAIM, A. M. **Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de jovens e adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. 2012. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CIELO, C. A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos**. 2001. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL. 1979. 472p.

CORRÊA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [Porto Alegre], v.25, n. 4, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/CqYjBd85HJcp8tKBCBVxHgb/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

COSTA, R. G. da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. 2012. 151f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, [Campinas], ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2023.

DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.; ANDRADE, E.R. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

DIAS, R. F.; MEZZOMO, C. L. O impacto das propriedades fonológicas das palavras em tarefas de consciência fonológica. **Revista DELTA**, [São Paulo], v. 35, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bzcS9P8VHBTMxbMThG8X6Ln/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FERREIRA, S. **Intervenção em consciência fonológica: um contributo para colmatar a fratura entre o pré-escolar e o 1º ciclo**. 2013. 264f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013.

FERREIRO, E. Alfabetização Digital. Do que estamos falando? *In*: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 102 p.

FERREIRO, E. *et al.* Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cadernos Investigaciones Educativas**, [Spain], n. 10, 1983. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000196420>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Penso, 1999. 300p

FONTES-MARTINS, R. M. Sílabas. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fonema>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FONTES-MARTINS, R. M.; MARIANO, L. F. Aquisição Fonológica Do Português: Um Estudo Longitudinal. **Revista Do Gel**, [São Paulo], v. 17, n. 2, p. 148–169, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2742>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, G. C. M. **Atualidades e desafios em alfabetização**. *In*: II SEMINÁRIO SOBRE FONOAUDIOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO. Porto Alegre, 2014.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 177-192.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

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

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GOMBERT, J. E. General considerations. *In*: GOBEMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago, 1992. p. 1-13.

GONÇALVES, T. dos S. *et al.* Habilidades de consciência fonológica em crianças de escolas pública e particular durante o processo de alfabetização. **Audiology Communication Research**, [São Carlos], v. 18, n. 2, p. 78-84, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/xTqLjjxrdQMpBcTVWqGBVBJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 set. 2023.

GOSWAMI, U; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GOUGH, P.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. *In*: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [São Paulo], n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.

HORA, D. da; VOGLEY, A. Fonologia Autossegmental. *In*: HORA, D. da.; MATZENAUER, C. L. (Orgs.). **Fonologia, fonologias: uma introdução** (63-80). São Paulo: Contexto, 2017.

IBGE EDUCA. **Conheça o Brasil: educação**. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 08 mai. 2023.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION – IRA, **Phonemic Awareness and Teaching of Reading: A Position Statement from the Board of Directors of the International Reading Association**. 1998. 10 p. Disponível em: https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/phonemic-awareness-position-statement.pdf?sfvrsn=944ea18e_6. Acesso em: 08 mar. 2019.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [Campinas], v. 30, p. 31-38, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639269>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LAMPRECHT, R. R. A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 ao 5:5. **Letras de Hoje**, [Porto Alegre], v. 28, n. 2, p. 99-106, 1993. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16017>. Acesso em: 06 maio 2023.

LAMPRECHT, R. R. Antes de mais nada. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 17-32.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. 71 p.

LIBERMAN, I. *et al.* Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. *In*: REBER, A.; SCARBOROUGH, D. **Towards a psychology of reading**. New York: Erlbaum, 1977.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, A. M. The alphabetic principle and learning to read. *In*: D. SHANKWEILER; LIBERMAN, I. Y. (Eds.). **Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle**. Michigan: The University of Michigan Press. 1989. p. 1–33.

LOPES, A. P. N.; MINERVINO, C. A. da S. M. Consciência Fonológica em Adultos Não Alfabetizados. **Revista CEFAC**, [Campinas], v. 17, n. 5, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/4RYcFjVJNXbycSjZRfsW4yQ/>. Acesso em: 15 set. 2023

MACIEL, F. I. P. Alfabetização de jovens e adultos. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 18 set. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 210 p.

MARQUEZ, N. A. G. **Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura de Jovens e Adultos: Uma Pesquisa-Intervenção**. 2019. 138 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MELO, R. B. de.; CORREA, J. Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita por adultos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/8419>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MEZZOMO, C. L. Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do Português Brasileiro, em crianças com desenvolvimento fonológico normal. **Letras de Hoje**, [Porto Alegre], v. 36, n. 3, p. 707-713, 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14633>. Acesso em: 06 maio 2023.

MEZZOMO, C. L.; MENEZES, G. C. Comparação entre a aquisição da estrutura silábica no português brasileiro (PB) e no português europeu (PE). **Letras de Hoje**, [Porto Alegre], v. 36, n. 3, p. 691-698, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14631>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MOOJEN, S. *et al.* **Confias – Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, [Porto Alegre], v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913/9227>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo da alfabetização**. 1 ed. São Paulo: Autêntica, 2019. 240 p.

MORAIS, A. G. de. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. 1986. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

MORAIS, A. G.; LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. **Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento**, [Recife], p. 51-54, 1989.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 2004. 327 p.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO ASSESSORIA DE ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS – MOBRAL. **Sua Origem e Evolução**. Rio de Janeiro, 1973. 55 p.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p.

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. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PEDERNEIRA, I. L.; LEMLE, M. Complexidade sintática no interior das palavras. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 14, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1227>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **PRO AJA**. Piauí, 2021. Disponível em: <https://educ.pi.gov.br/PROAJA>. Acesso em: 08 maio 2023.

REIS, A. P. da S. **Consciência fonológica e a alfabetização de jovens e adultos: reflexões sobre o processo de aquisição da leitura e escrita**. 2020. 18 f. Trabalho de conclusão de curso – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/871>. Acesso em: 09 jan. 2024.

RIOS, C. **Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica**. 1. ed. Viseu: Psicossoma, 2011. 167 p.

ROCHA, G. Avaliação Diagnóstica. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/gladys-rocha>. Acesso em: 15 maio 2023.

ROCHA, G. Avaliação Externa. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ROCHA, G. **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, G.; FONTES-MARTINS, R. M. 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**, [Rio de Janeiro], v. 22, n. 85, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gMVYHpJ7FVykMXvXZCCvxNR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ROCHA, G.; FONTES-MARTINS, R. M.; MIRANDA, V. R. E. Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil. **Em aberto**, [Brasília], v. 33, n. 108, p. 69-81, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4318>. Acesso em: 07 abri. 2023.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SIGNORINI, A. **El procesamiento fonológico en la lectura inicial**. Manuscrito, 1998.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019. 278p.

SIM-SIM, I. (Org). **Ler e Ensinar a Ler**. Lisboa: Asa, 2006. 191 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

STRAUSS, S. **U-shaped Behavioral Growth**. New York: Academic Press, 1982.

TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A.; RICHMOND-WELTY, E. D. What happened to the "n" of *sink*? Children's spellings of final consonant clusters. **Cognition**, [Netherlands], v. 55, n. 1, p. 1–38, 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010027794006382>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. *In*: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (eds). **Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications**. Berlim: Springer-Verlag, 1984.

VOGELEY, A. C. E; HORA, D. O. Aquisição das vogais médias pretônicas. *In*: XV Congresso Internacional de la ALFAL, 2008, Montevideo. **Livro de Resúmenes - XV Congresso Internacional de la ALFAL**. Montevideo: Gega s.r.l., 2008.

YAVAS, M. S. (org) **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

APÊNDICE – Questões da Avaliação Diagnóstica Inicial do PROAJA (2021).

Questão 1)

	Total	%	A	%	B	%	C	%	D	%	Nulos	%
Perfil 1	2795	100%	418	15%	361	0	325	12%	254	9%	1437	51%
Perfil 2	130	100%	63	48%	28	22%	9	7%	7	5%	23	18%
Perfil 3	232	100%	142	61%	34	15%	21	9%	15	6%	20	9%
Perfil 4.1	56	100%	50	89%	3	5%	2	4%	0	0%	1	2%
Perfil 5	698	100%	422	60%	138	20%	43	6%	62	9%	33	5%

Questão 2)

	Total	%	A	%	B	%	C	%	D	%	NULOS	%
Perfil 1	1141	100%	183	16%	134	12%	103	9%	106	9%	651	7%
Perfil 2	96	100%	26	27%	13	14%	4	4%	9	9%	44	46%
Perfil 3	216	100%	67	31%	28	13%	56	26%	27	13%	38	18%
Perfil 4.1	35	100%	30	86%	3	9%	2	6%	0	0%	0	0%
Perfil 5	181	100%	104	57%	27	15%	34	19%	9	5%	7	4%

Questão 3)

	Total	A	%	B	%	C	%	D	%	Nulos	%
Perfil 1	1569	287	18%	225	14%	215	14%	153	10%	689	44%
Perfil 2	85	16	19%	39	46%	10	12%	7	8%	13	15%
Perfil 3	138	34	25%	75	54%	16	12%	7	5%	6	4%
Perfil 4.1	41	3	7%	34	83%	2	5%	1	2%	1	2%
Perfil 5	384	28	7%	281	73%	29	8%	33	9%	13	3%

Questão 4)

Perfil	Total 3399	A	%	B	%	C	%	D	%	Nulos	%
1	2403	362	15%	228	9%	245	10%	225	9%	1343	56%
2	141	25	18%	33	23%	12	9%	12	9%	59	42%
3	310	52	17%	107	35%	63	20%	44	14%	44	14%
4	50	3	6%	46	92%	1	2%	0	0%	0	0%
5	495	55	11%	331	67%	28	6%	59	12%	22	4%

Questão 5)

Perfil	Total 2217	A	%	B	%	C	%	D	%	Nulos	%
1	1569	171	11%	323	21%	108	7%	204	13%	763	49%
2	85	31	36%	18	21%	6	7%	16	19%	14	16%
3	138	68	49%	30	22%	12	9%	18	13%	10	7%
4.1	41	33	80%	4	10%	0	0%	2	1%	2	5%
5	384	262	68%	47	12%	17	4%	35	9%	23	6%

Questão 6)

Perfil	Total 4493	A	%	B	%	C	%	D	%	Nulos	%
1	2403	287	12%	293	12%	184	8%	204	8%	1435	60%
2	141	18	13%	22	16%	7	5%	30	21%	64	45%
3	310	52	17%	73	24%	49	16%	76	25%	60	19%
4.1	50	8	16%	7	14%	1	2%	33	66%	1	2%
5	495	67	14%	78	16%	28	6%	288	58%	34	7%

Questão 7)

Perfil	Total 7620	A	%	B	%	C	%	D	%	X	%	Z	%
1	3872	680	18%	448	12%	464	12%	251	6%	1619	42%	410	11%
2	226	87	38%	23	10%	24	11%	22	10%	55	24%	15	7%
3	448	208	46%	55	12%	66	15%	45	10%	36	8%	38	8%
4	2195	557	25%	297	14%	207	9%	252	11%	487	22%	395	18%
5	879	471	54%	143	16%	42	5%	104	12%	23	3%	96	11%

Questão 8)

Perfil	Total	A	%	B	%	C	%	D	%	X	%	Z	%
1	2795	446	16%	412	15%	335	12%	258	9%	1117	40%	227	8%
2	130	59	45%	20	15%	19	15%	8	6%	19	15%	5	4%
3	232	149	64%	26	11%	34	15%	6	3%	12	5%	5	2%
4	1549	425	27%	266	17%	213	14%	120	8%	370	24%	155	10%
5	698	410	59%	85	12%	116	17%	32	5%	39	6%	16	2%

Questão 9)

Perfil	Total 2315	A	%	B	%	C	%	D	%	X	%	Z	%
1	1177	288	24%	153	13%	90	8%	86	7%	486	41%	74	6%
2	96	32	33%	7	7%	12	13%	4	4%	35	36%	6	6%
3	216	99	46%	30	14%	27	13%	27	13%	19	9%	14	6%
4	645	316	49%	120	19%	29	4%	27	4%	105	16%	48	7%
5	181	145	80%	24	13%	2	1%	2	1%	7	4%	1	1%

Fonte: Da autora (2023).