

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

SILVANA GIONGO

**ANÁLISE DOS PROCESSOS FONÉTICO - FONOLÓGICO NAS
PRODUÇÕES ESCRITAS DE JOVENS E ADULTOS – EJA EM FASE
INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO - PR
2018

SILVANA GIONGO

**ANÁLISE DOS PROCESSOS FONÉTICO - FONOLÓGICO NAS
PRODUÇÕES ESCRITAS DE JOVENS E ADULTOS – EJA EM FASE
INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Pesquisa apresentada ao Curso de Letras
Português/Inglês da Universidade Tecnológica
Federal do Paraná Câmpus Pato Branco como
requisito parcial para aprovação na disciplina
de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II.

Linha de Pesquisa: Linguística, Letras e Artes
Orientadora: SUSIELE MACHRY DA SILVA

PATO BRANCO - PR
2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Silvana Giongo**

Título: **Análise dos processos fonético-fonológico nas produções escritas de jovens e adultos – EJA em fase inicial de alfabetização e letramento**

Trabalho de conclusão de curso defendido e Aprovado em 30 / 11 / 2018, pela comissão julgadora:

Prof.ª Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.ª Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Dra. Letícia Lemos Gritti – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

*Rosângela Aparecida Marquezi
SA/FE 1.2933/12
Coordenadora do Curso de Licenciatura
em Letras Português-Inglês
Câmpus Pato Branco*

"A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso".

Dedico esse trabalho ao Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR - Campus Pato Branco, que me mostrou ao longo dessa caminhada como fui iluminada ao escolher esse curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que iluminou meu caminho durante toda esta caminhada.

Aos meus pais e meus irmãos que sempre me apoiaram desde o início da graduação e principalmente no fim dela e a todos os familiares e amigos que sempre estiveram torcendo por mim.

Ao meu noivo Nelson André, com quem compartilho minha vida há seis anos, imensamente obrigada por estar sempre ao meu lado, me motivando, dando forças, e principalmente me apoiando em todas as minhas escolhas, não me deixando desistir de meus sonhos nunca.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Susiele Machry da Silva, por todo apoio e dedicação, em todas as orientações e contribuições deste trabalho e ao longo de toda a graduação. Admiro muito o seu trabalho.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam durante a graduação e que contribuíram grandemente para minha formação acadêmica e pessoal.

Um agradecimento em especial à professora Dr^a Letícia Lemos Gritti e ao professor Dr. Anselmo Pereira De Lima, que me mostraram por meio da Oficina de Leitura e Escrita de Artigos de Opinião, como a área da linguística pode ser encantadora.

Mais uma vez, agradeço a professora Dr^a Letícia Lemos Gritti como também a professora Dr^a Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert que aceitaram o convite para ser banca examinadora. É um prazer tê-las nesse momento.

Agradeço à Escola Municipal Padre Eduardo Machado, que forneceu a turma nas quais os dados dessa pesquisa foram coletados e em especial aos alunos da turma do EJA, que aceitaram participar dessa pesquisa. A participação de vocês, fez com que a realização desse trabalho fosse possível.

Aos meus colegas de faculdade, em especial às minhas amigas, Janaína Zanin, Gabriela Aiolfi, Angela Maria Bedin e Giseli Götz que sempre estiveram ao meu lado durante todos esses anos de graduação.

Agradeço à UTFPR e ao governo federal pela oportunidade de ingresso em uma universidade pública e gratuita.

RESUMO

GIONGO, Silvana. **Análise dos processos fonético - fonológico nas produções escritas de jovens e adultos – EJA em fase inicial de alfabetização e letramento.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras - Português/Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

A pesquisa possui como temática principal a análise dos processos fonético-fonológicos na escrita de jovens e adultos – EJA, em fase inicial de alfabetização e letramento. Mais diretamente, a proposta investiga como se dá a apropriação da escrita por jovens e adultos, fazendo o diagnóstico dos fenômenos relacionados à dificuldade na relação grafemas e fonemas. O objetivo principal, dessa forma, foi de analisar quais são as trocas na escrita decorrentes dessa dificuldade de diferenciação. Realizou-se ainda, no momento inicial a classificação desses informantes por nível, de forma a entender a diferença da escrita desses alunos. O embasamento teórico teve como foco questões sobre fonética, fonologia, alfabetização e letramento, bem como a relação grafema e fonema (CAGLIARI; FAYOL; FERREIRO; KOCH; MARCUSCHI; SOARES; ZORZI), entre outros. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma amostra representada por produções escritas, palavras, frases e textos, de quatro alunos da modalidade EJA, com faixa etária entre 40 a 85 anos de idade. A análise foi realizada a partir do levantamento das trocas ou substituições, em exemplos como: caza por casa, caxa – por caixa, entre outros, a partir da categorização proposta em Zorzi, que organiza as alterações em categorias que agrupam fenômenos comuns. O estudo evidencia que os alunos da modalidade EJA se encontram em diferentes fases do processo de alfabetização. Além disso, o estudo permite perceber que os alunos adultos participantes da modalidade EJA, nas fases da apropriação da escrita, possuem dificuldades quanto aos processos fonético-fonológicos, mais especificadamente em saber reconhecer a relação entre grafemas e fonemas, nas relações não transparentes.

Palavras-chave: Oralidade, Escrita, Jovens e Adultos

ABSTRACT

GIONGO, Silvana. **Analysis of phonological - phonological processes in the written productions of young people and adults - EJA in early literacy and literacy.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras - Português/Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

The research has as main theme the analysis of the phonetic-phonological processes in the writing of young people and adults - EJA, in the initial phase of literacy and literacy. More directly, the proposal investigates how the appropriation of writing by young people and adults, making the diagnosis of the phenomena related to the difficulty in relation graphemes and phonemes, is investigated. The main objective, therefore, was to analyze which are the changes in writing resulting from this difficulty of differentiation. In the initial moment the classification of these informants by level was carried out, in order to understand the difference in the writing of these students. Theoretical background focused on phonics, phonology, literacy and literacy, as well as the grapheme and phoneme relationship (CAGLIARI; FAYOL; FERREIRO; KOCH; MARCUSCHI; SOARES; ZORZI), among others. The work was developed from a sample represented by written productions, words, phrases and texts, of four students of the EJA modality, with ages ranging from 40 to 85 years of age. The analysis was carried out from the survey of exchanges or substitutions, in examples such as: hunting by house, cache - by box, among others, from the categorization proposed in Zorzi, which organizes the changes in categories that group common phenomena. The study shows that students of the EJA modality are at different stages of the literacy process. In addition, the study allows us to perceive that adult students, participants of the EJA modality, in the phases of the appropriation of writing, have difficulties regarding the phonetic-phonological processes, more specifically in knowing how to recognize the relationship between graphemes and phonemes, in non-transparent relationships .

Keywords: Orality, Writing, Youth and Adults

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de escrita do nível 1.....	32
Figura 2 - Exemplo de escrita do nível 2.....	33
Figura 3 - Exemplo de escrita do nível 3.....	34
Figura 4 - Exemplo de escrita do nível 4.....	35
Figura 5 - Exemplo de escrita do nível 5.....	36
Figura 6 - Exemplo de atividade 1.....	42
Figura 7 - Exemplo de atividade 2.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sonoridade da escrita.....	28
Quadro 2 - Questão da letra C, G e Q.....	29
Quadro 3- Consoantes icônicas.....	30
Quadro 4- Categorização de Zorzi - análise.....	45
Quadro 5- Nível de alfabetização dos informantes.....	46
Quadro 6- Representação Múltipla - Participante 2	48
Quadro 7- Omissão de Letras - Participante 2	48
Quadro 8- Apoio na oralidade - Participante 2.....	49
Quadro 9 - Junção ou acréscimo não convencional de palavras - Participante 2.....	49
Quadro 10- Representação Múltipla - Participante 4.....	52
Quadro 11- Apoio na oralidade - Participante 4	53
Quadro 12 - Omissão de Letras - Participante 4.....	54
Quadro 13- Separação não convencional de palavras - Participante 4.....	54
Quadro 14- Junção não convencional de palavras - Participante 4.....	55
Quadro 15- Acréscimo de letras - Participante 4.....	55
Quadro 16 - Representação Múltipla - Participante 7.....	57
Quadro 17- Omissão de Letras - Participante 7.....	59
Quadro 18- Confusão entre as terminações ão/am - Participante 7.....	60
Quadro 19 - Outros casos - Participante 7.....	61
Quadro 20 - Separação não convencional - Participante 7.....	61
Quadro 21 - Junção não convencional - Participante 7.....	61
Quadro 22 -Acréscimo de letras - Participante 7.....	61
Quadro 23 - Omissão de letras - Participante 8.....	64
Quadro 24 - Representações Múltiplas - Participante 8	65
Quadro 25 - Apoio na oralidade - Participante 8	66
Quadro 26- Separação não convencional e Acréscimo de letras- Participante 8.....	66
Quadro 27 - Análise Geral dos participantes.....	69

LISTA DE SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	13
2.2 DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E APRENDIZADO DA ESCRITA	14
2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
2.3.1 Alfabetização, Letramento e Consciência Fonológica	22
2.3.2 Relação Grafemas e Fonemas	24
2.4 NÍVEIS DE ESCRITA	29
2.5 CATEGORIZAÇÕES	34
3 METODOLOGIA	37
3.1 ESCOLA.....	37
3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS	37
3.3 INSTRUMENTOS	38
3.4 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	40
4 ANÁLISE DOS DADOS	43
4.1 NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO.....	43
4.2 ANÁLISES POR PARTICIPANTE.....	44
4.2.1 PARTICIPANTE 2.....	44
4.2.2 PARTICIPANTE 4.....	48
4.2.3 PARTICIPANTE 7.....	52
4.2.4 PARTICIPANTE 8.....	57
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
5 CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	66
ANEXOS	81

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, especialmente nas fases iniciais do processo de alfabetização e letramento, apresenta um cenário de dificuldades e desafios. Isso acentua-se ainda mais, quando se refere aos processos fonéticos-fonológicos e ao processo de reconhecimento de sons e relação entre grafemas e fonemas.

Conforme enfatizam os documentos oficiais, como a exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o objetivo da disciplina de língua portuguesa é o de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2017, p.65)

Esse objetivo remete basicamente à ideia de trabalhar com os alunos as formas de comunicação mais adequadas a cada contexto, ou seja, aquelas empregadas nas práticas cotidianas, para que estes saibam como operar satisfatoriamente com a linguagem, em diferentes situações.

Muitas vezes, no processo de ensino aprendizagem da língua, especialmente nos primeiros contatos do aluno com a escrita, os professores e os alunos se deparam com algumas situações complexas, como por exemplo, o reconhecimento dos fonemas e a dificuldade de diferenciação entre grafemas e fonemas. Nesse início, o aluno pode ainda não ter desenvolvido todas as suas habilidades no que tange à Consciência Fonológica e à relação de sons com a escrita.

Nesse sentido, na apropriação da escrita, principalmente nos anos iniciais, é muito comum o professor deparar-se com trocas de letras e confusões grafofonológicas. Essa situação fica evidente, pois, no momento da escrita, por já ter conhecimento da fala, atividade que se desenvolve de forma natural, o aluno acaba por transpor seu conhecimento de fala para a escrita, ou seja, ocorre uma transposição de uma modalidade para a outra.

É importante salientar que essa situação é comum nos diferentes anos escolares, sendo mais notável nos anos iniciais, ou, nos primeiros contatos do aluno com a escrita. Em cursos do Educação de Jovens e Adultos - EJA, em que os alunos apresentam uma idade mais avançada, esse processo também se mostra recorrente. É o caso das turmas do EJA que estão nos níveis iniciais de alfabetização/letramento, ou seja, muitos desses alunos estão tendo pela primeira vez o contato formal com a escrita e já possuem uma bagagem de conhecimento da fala, sendo o principal instrumento de comunicação até então utilizado.

A fala é, portanto, a linguagem com a qual o aluno teve mais contato, conhecimento e intimidade durante a sua vida. Essa atividade, não obstante, diferencia-se da prática de escrita, no sentido de que os sons podem ter na escrita diferentes representações. Nesse sentido, transpor características da fala para a escrita pode ser entendido como um processo ligado à dificuldade de diferenciação entre grafemas e fonemas? Ou mesmo, uma dificuldade com os processos fonético-fonológicos? Ou seja, seria esse um processo resultante do não entendimento dos processos que envolvem a consciência da representação de sons e letras?

Diante desse contexto, o presente estudo teve como proposta inicial trabalhar com a apropriação da escrita por jovens e adultos. Mais diretamente, a proposta busca fazer a análise dos fenômenos relacionados à dificuldade nos processos fonético-fonológicos, resultantes da dificuldade na relação grafemas e fonemas. Foram, para tanto, analisadas produções escritas de alunos do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública no interior do Paraná.

Além disso, no levantamento inicial, buscou-se realizar a análise, a partir de dados de escrita coletados, o nível de escrita desses aprendizes, pois, como é comum na modalidade de ensino EJA, os alunos se encontram em momentos distintos da aquisição da escrita, portanto, faz-se importante levar em consideração o nível de cada participante e a relação que este tem na escrita deste aluno.

Nesse sentido, a proposta da presente pesquisa é verificar como acontece a apropriação da escrita em jovens e adultos, fazendo a classificação do nível de escrita e o levantamento dos fenômenos relacionados à dificuldade nos processos fonético-fonológicos, por trocas na relação grafema e fonema, ou ainda, por transposições da forma de falar para escrita, incluindo aqui caso em que o aluno usa a letra conforme produz o som.

Salienta-se que este trabalho focou em fazer um levantamento diagnóstico dos fenômenos relacionados à dificuldade entre os processos fonético-fonológicos transpassados para a escrita desse grupo de alunos. Para isso, foram criados instrumentos específicos para aplicação e coleta de dados de escrita que fossem adequados ao contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas fases iniciais do processo de alfabetização e letramento.

A importância deste trabalho se dá em virtude da necessidade de refletir sobre a escrita de jovens e adultos do EJA, principalmente no que se refere à confusão com os processos fonéticos e fonológicos que normalmente surgem nas produções textuais escritas, como trocas de grafemas e fonemas. Da mesma forma, em que se pode, a partir desse diagnóstico, trazer um entendimento para esses “erros”, e contribuir para o ensino e aprendizagem desses alunos.

Salienta-se que a escolha por se trabalhar com este grupo específico de jovens e adultos se deu pelas peculiaridades que estes apresentam, uma vez que não tiveram, até o momento da pesquisa, muito contato com a língua escrita, ou seja, encontravam-se na fase inicial do processo de alfabetização e letramento. Por outro lado, eram alunos que estavam há muito tempo imersos no contexto da linguagem oral. Dessa forma, partiu-se das hipóteses de que as características da linguagem oral estariam mais presentes em suas produções, pois foi essa a modalidade com que os alunos tiveram mais acesso durante suas vidas.

Este trabalho de conclusão encontra-se organizado de forma a apresentar o embasamento teórico, a metodologia de coleta e análise dos dados, a descrição e discussão dos resultados, bem como a conclusões e direcionamentos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico se desdobra em cinco partes, e tem como objetivo apresentar conceitos e ideias que embasam a análise dos dados. Para tanto, são, nesta seção, discutidas questões referentes ao desenvolvimento da linguagem escrita, da relação grafemas e fonemas e das diferenças entre oralidade e escrita, com base nas possíveis transposições que podem ocorrer no início da apropriação do código escrito pelo aluno. Além disso, a seção permite conhecer um pouco mais sobre a educação no contexto do EJA.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação que visa o ensino de indivíduos que se “situam na faixa etária superior considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p.40)

Para tanto, os sistemas educativos devem “viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas” (BRASIL, 2013, p. 71). Ao mesmo tempo, cursos, exames e ações integradoras devem ser estruturadas no projeto pedagógico, de forma a atender as individualidades de cada aluno participante do EJA.

Segundo os documentos oficiais que regem a modalidade, o EJA se pauta na flexibilidade, isso quer dizer, currículo, tempo e espaço adaptado para o público específico. Com o objetivo de romper com a tradição do ensino regular para crianças e adolescentes, essa modalidade de ensino busca “percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos” (BRASIL, 2013, p. 71).

Além disso, a modalidade procura dar suporte e atenção individualizada aos alunos, levando em consideração as necessidades específicas de cada educando. Para tanto, busca-se desenvolver atividades diversificadas que valorizem as “atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes” (BRASIL, 2013, p.71).

Buscando desenvolver competências para o trabalho, a modalidade procura motivar e orientar permanentemente os indivíduos, visando assim, uma “maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho” (BRASIL, 2013, p.72).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, “a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos” (BRASIL, 2013, p.127).

É importante salientar que os educadores dessa modalidade recebem uma formação continuada destinada especificamente à educação de jovens e adultos, tanto para a modalidade ensino fundamental, quanto para a modalidade ensino médio.

Nos anos finais do ensino fundamental, que compreende “do 6º ao 9º ano, os cursos, poderão ser presenciais ou a distância, quando devidamente credenciados, e terão 1600 (mil e seiscentas) horas de duração” (BRASIL, 2013, p.127).

Levando em consideração

[...] as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências” (BRASIL, 2013, p.127).

Com relação à distribuição dos componentes curriculares, estes devem “proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes” (BRASIL, 2013, p.127).

A inserção de EJA no Sistema Nacional de Educação Básica procura por fim “a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo” (BRASIL, 2013, p.127).

Dessa forma, percebe-se que as aulas na modalidade de ensino EJA são diferentes das aulas no ensino regular, pois os sujeitos participantes possuem peculiaridades distintas. São sujeitos que, tomando como base o grupo de participantes desta pesquisa, estão no período inicial de alfabetização, ou seja, estão a pouco tempo aprendendo o sistema de escrita, fazendo uso mais frequente da fala, instrumento mais usados na comunicação cotidiana.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E APRENDIZADO DA ESCRITA

Desde muito tempo a educação perpassa por problemas relacionados com o ensino da escrita, visto ser a apropriação deste código pelo aluno um dos desafios da escolarização. Segundo Alves e Rodrigues (2013, p.4) no Brasil, a cultura oral é a predominante e, por muito tempo, a escola desencadeou “um processo seletivo injusto, visto que só aqueles que

dominavam a escrita obtinham êxito, desconsiderando a especificidade oral do povo brasileiro.” (ALVES; RODRIGUES, 2013, p.4)

[...] a escola não apresenta a finalidade única de formar leitores e escritores proficientes, mas também de contribuir com a formação de cidadãos éticos para atuarem na sociedade, tornando-se urgentes reflexões que possam desencadear avanços no formato pedagógico em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. (ALVES; RODRIGUES, 2013, p. 3)

O aluno, por sua vez, é um sujeito social, ou seja, ele advém de realidades diversas. A escola deve, segundo ressaltam os autores, considerar essas diversidades, singularidades e principalmente as dificuldades apresentadas por esses sujeitos. É, segundo o autor:

[...] necessário confiar em um processo de interação com o meio, valorizando a identidade dos sujeitos e possibilitando a exploração dos sentidos, para que a escrita surja em um processo indutivo de uso da linguagem, atendendo a sua funcionalidade no contexto social das práticas humanas. (2013, p. 4)

Percebe-se que a escola deve valorizar o conhecimento do aluno, sua bagagem cultural e social. Assim, o ensino, principalmente da escrita, pode ser facilitado, pois o professor pode, a partir do que o aluno já adquiriu, oferecer novas possibilidades de comunicação, como é o caso da língua escrita.

Apesar disso, vale ressaltar que o processo de adquirir uma nova forma de comunicação, no caso, a escrita, não é tão fácil como se parece. Fayol (2014, p.8) ressalta que quem aprende a escrever tem a função de aprender um novo código, “que no caso dos sistemas alfabéticos, mantém relação sistemática mais ou menos regulares com o código oral”.

O autor ainda alerta que o código oral é adquirido com mais facilidade, “ao sabor das interações da vida diária, sem que haja necessidade de uma intenção de aprender ou de uma vontade de ensinar por parte dos pais.” (FAYOL, 2014, p.8). Ou seja, o sujeito, estando exposto à linguagem oral, adquire-a de forma natural, sem nem mesmo perceber que está adquirindo uma modalidade de língua que o auxiliará na sua comunicação e interação.

Na perspectiva do autor, existe uma “predisposição biológica, herdada dos milhares de anos da evolução, que permite aos seres humanos apropriar-se sem dificuldade das características de uso da oralidade.” (FAYOL, 2014, p.8).

A perspectiva de Fayol (2014), vem ao encontro das ideias de Cagliari (1989) o qual afirma que o código oral é adquirido naturalmente pelo sujeito, quando este possui o aparelho fonador -ou seja, os órgãos e estruturas capazes de produzir som- e tem contato com um modelo.

Infelizmente, essa situação não ocorre com tanta facilidade quando se trata da aprendizagem da escrita, pois, nesse caso - “essa invenção cultural humana é recente demais para que nosso cérebro tenha podido sofrer as modificações que tornassem sua aprendizagem tão fácil quanto o da língua oral”. (FAYOL, 2014, p.8)

Além disso, quando o sujeito entra em contato com a linguagem oral ele tem a “oportunidade e a liberdade de atuar sobre o objeto (a fala), de formular hipóteses sobre suas formas, de tentar generalizações, de errar [...] na busca de caminhos permitidos pelo modelo”. (CAGLIARI, 1989, p.100)

Essa relação não ocorre com a escrita, pois, como afirma o autor, na escrita se tem uma

[...]imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade, espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limitam, como tarefa, a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual. (CAGLIARI, 1989, p.100)

Ainda, a escrita, segundo Dehaene (2007) *apud* Fayol (2014, p.8) se instala, “reciclando dispositivos cerebrais, inicialmente dedicados a outras funções”. Dessa forma, para o autor, as dificuldades com esse código, não dizem respeito apenas à aprendizagem, identificação ou produção das palavras sob formato visual, mas também às “características lexicais e sintáticas da escrita [...], que se distanciam das da oralidade.” (p.9).

Segundo Marcuschi (2010, p.17) a escrita, “enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia”, ela é “um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural” (p.17).

Essa modalidade pode ser considerada essencial à sobrevivência no mundo moderno, “não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral” (MARCUSCHI, 2010, p.17). Sendo, assim, para o autor é indispensável, e “sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.” (2010, p.17)

Além disso, a escrita pode ser considerada um objeto cultural, ou seja, um “resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 1986, p.43), e não somente como um produto escolar, como muitos a rotulam.

É possível assim inferir que, não sendo adquirida somente nos bancos escolares - em que o foco é a língua formal baseada nas regras ortográficas- mas sendo adquirida também na sociedade, a escrita pode apresentar muitas informalidades.

Portanto, os sujeitos que não tiveram muito contato com a escrita formal, mas somente com a escrita informal, adquirida pelo uso e de acordo com suas necessidades na sociedade, quando entrarem em contato com o módulo formal, é provável, encontrem algumas dificuldades, principalmente com algumas especificidades da língua escrita formal.

Além disso, pode se destacar haver uma relação muito próxima entre a oralidade e a escrita. Apesar dessa proximidade, é necessário destacar que essas modalidades possuem elementos e características próprias. Apesar disso, utilizam-se do mesmo sistema linguístico; portanto, como afirma Marcuschi (2010), apesar de suas diferenças, as duas modalidades não devem ser estudadas de forma dicotômica.

Para o autor (2010 p.9), em certos casos, as “proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização”. Porém, em outros casos, “a distância é mais marcada, mas não a ponto de se ter dois sistemas linguísticos ou duas línguas, como se disse por muito tempo” (p.9). As duas modalidades podem ser assim concebidas, dentro de um quadro de “inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas” (p.9).

Não há, dessa forma, uma relação de dependência entre fala e escrita, porém, percebe-se que o homem desenvolve mais a oralidade do que a escrita, isto não quer dizer que a oralidade seja inferior ou superior à escrita, pois se trata apenas de outro tipo de linguagem (MARCUSCHI, 2010).

Dessa forma, ressalta-se que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2010, p. 21). Percebe-se assim, que a fala e escrita apresentam algumas similaridades uma com a outra, porém, ao mesmo tempo, possuem suas peculiaridades.

Nesse viés, é importante levar em consideração algumas das diferenças significativas entre as duas modalidades. Segundo Koch (2010, p.78), a fala é contextualizada, implícita, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada, há predominância de frases curtas, simples ou coordenadas, pouca nominalização e menor densidade lexical.

Além disso, a fala possui alguns componentes pragmáticos, como “pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos [...]” (SANTOS; PEREIRA, 2017, p.170). Estas características possibilitam a esta modalidade uma “característica de espontaneidade, dinamicidade, simplicidade e informalidade” (p.170). Percebe-se que essas peculiaridades são exclusivas da oralidade, portanto não poderiam ser aplicadas à escrita.

Ainda, na língua oral, a redundância e a topicalização ficam mais suscetíveis, pois o produtor não consegue voltar atrás e refazer o caminho em busca de uma melhor compreensão, ou mesmo de uma expressão mais adequada.

Dessa forma, percebe-se que a fala

[...] tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada têm a ver em princípio, nem pela sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito, completo, etc. (CAGLIARI, 1989, p. 37)

Além do mais, a oralidade pode ser influenciada por vários fatores, como: idade do sujeito, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade. Todas essas características influenciam na maneira como o sujeito irá se pronunciar, ou seja, fazem parte de sua identidade linguística e estão presentes na maneira como este utilizará a linguagem oral.

Pode-se dizer que a forma de desenvolvimento da fala se dá naturalmente, pois, desde muito cedo a criança começa a fazer da linguagem oral como uma das principais formas de se comunicar com o outro. De forma espontânea, a criança adquire a linguagem de seu meio.

A escrita por sua vez, é descontextualizada, explícita, condensada, planejada, completa, não fragmentada, elaborada, há a predominância de frases completas subordinação abundante, como também o emprego frequente de passivas e abundância de nominalizações e maior densidade lexical. (KOCH, 2010, p.78)

Esta modalidade é caracterizada por apresentar elementos próprios, que são ausentes na fala, “tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.” (MARCUSCHI, 2010, p.17) Escrever é entendido não apenas como uma decifração de códigos, escrever “é um processo no qual o escritor tem que possuir argumentos convincentes ao leitor” (SANTOS; PEREIRA, 2017, p.170).

Segundo Soares (2017, p.17), há “especificidades morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve mesmo quando se escreve em contextos informais”.

Dessa forma, pode-se constatar que o discurso oral e o discurso escrito são diferentes, dessa forma, se constituem assim, como

[...] práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e

grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia [...]. (MARCUSCHI, 2010, p.17)

Porém, apesar dessa diferença entre as duas modalidades, é importante salientar a ligação existente, pois o processo de aquisição do sistema alfabético da escrita, é considerado como a “aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas)”. (FERREIRO, 1989, p.89). Ou seja, a escrita, muitas vezes, se desenvolve tendo como base a oralidade.

Mas, passagem do oral para o escrito e vice versa ocorre de forma natural, e às vezes o sujeito nem a percebe. Segundo Marcuschi (2010, p.25) esse fato se deve ao letramento, que “envolve as mais diversas práticas da escrita [...] na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, [...] até uma apropriação profunda [...]”. Nas práticas de Alfabetização e Letramento, discutidas na próxima seção, o aluno desenvolve sua oralidade e tem a oportunidade de aprender ou melhor se apropriar da escrita.

É necessário, portanto, demonstrar aos alunos que a língua escrita não é “uma mera representação da língua oral” ou um “registro fiel dos fonemas da língua oral” (SOARES, 2017, p.17). Não sendo a escrita uma representação da fala, não consegue “reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. (MARCUSCHI, 2010, p.17)

No caso dos alunos do EJA participantes deste estudo, o contato com a escrita talvez tenha ocorrido apenas para determinadas práticas sociais, tais como a escrita do nome, para reconhecimento de placas de loja, de ônibus, rótulos de alimentos, palavras de controles remotos ou reconhecimento de uma ou outra letra, precisando de um aprendizado e aprimoramento dessa modalidade.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O letramento pode ser entendido como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (DUTRA et al, 2012, p. 82); ou, também, como o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema convencional da escrita em “atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais” (SOARES, 2017, p.45).

Pode-se dizer com base em Dutra et al (2012, p.84) que o letramento se inicia já com os primeiros contatos visuais e lúdicos do indivíduo com materiais escritos, e depois passa para noções alfabéticas oferecidas por familiares, indo assim, muito “além do ensino formal de leitura e escrita em sala de aula.” (p.84)

Segundo Soares (2017), há uma mescla que acaba por sobrepor e confundir o letramento com alfabetização. Essa problemática ocorre, pois há uma aproximação muito grande entre as duas modalidades. São processos distintos, mas se desenvolvem lado a lado. Dissociar a alfabetização do letramento pode ser considerado, segundo Soares (2017) um grande equívoco, pois “no quadro das atuais concepções psicológicas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos” (SOARES, 2017, p. 44).

Percebe-se, assim, que essa mescla, que comumente se faz entre a alfabetização e o letramento, ocorre pela proximidade de desenvolvimento desses processos que, por sua vez,

[...] não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2017, p.45).

Apesar dessa grande aproximação e quase fusão dos dois processos, é importante evidenciar que a “alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos” (SOARES, 2017, p.45), apesar de muitos entenderem que alfabetização e letramento são a mesma coisa.

Para a autora, esses dois processos são de “natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas de ensino” (SOARES, 2017, p. 45)

É importante ressaltar que essa problemática, envolvendo o entendimento dos processos- alfabetização e letramento - afetou o método de ensino nas escolas nas duas últimas décadas.

Segundo Soares (2017, p.37), nos anos iniciais do ensino fundamental - a alfabetização caracterizava-se “por sua excessiva especificidade”, ou seja, uma “autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área de leitura e da escrita” (p.37) Ou seja, havia “uma exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita” (p. 37).

Essa realidade muda, ao longo das duas últimas décadas e “em lugar de se fugir a essa excessiva especificidade, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2017, p.37). Em outras palavras, com base na autora, pode-se dizer que obscureceu-se a “faceta linguística - fonética e fonológica.” (p.39)

Outra questão que merece atenção é que se o sujeito “faz uso de práticas sociais de escrita e leitura”, ele já pode ser considerado letrado, pois, não é “necessário que uma pessoa seja alfabetizada para ser letrada”. (DUTRA, et al, 2012, p.83)

Por outro lado, se a alfabetização ocorrer de forma desvinculada das práticas sociais de escrita e leitura, pode-se dizer que o sujeito não possui letramento. Nesse estágio, o sujeito pode, segundo Dutra *et al* (2012, p.83), ser classificado “como analfabeto funcional”.

Ou seja, se mesmo alfabetizado formalmente, o sujeito não faz uso funcional da escrita e da leitura, necessitando que outras pessoas o ajudem no momento de ler e escrever, percebe-se que ele “não possui tais práticas arraigadas em sua vida diária” (DUTRA, *et al*, 2012, p.83), não podendo ser considerado letrado.

Em virtude desse fato, Soares (2017) aponta para a necessidade de haver, dentro das salas de aula, uma integração entre alfabetização e letramento, reconhecendo ao mesmo tempo, que ambos os processos possuem suas facetas individuais, suas diversidades, seus métodos e procedimentos para ensino.

Compreendendo a importância do uso de ambos, a alfabetização pode se desenvolver de uma maneira mais adequada, ou seja, em um contexto de letramento.

Essa seria, portanto, uma aprendizagem

[...] como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e consequentemente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, que a natureza de cada uma delas demanda de uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial de uma língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino explícito e sistemático. (SOARES, 2017 p.47)

Dessa forma, a autora afirma ainda que

[...] o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonema-grafema, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidades morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (2017, p. 17).

Assim, percebe-se que a alfabetização é o momento crucial na vida do indivíduo, pois é nesse momento que ele poderá entrar em contato com as características da oralidade e da escrita. É o momento também em que poderá aprender ou aprimorar o conhecimento do código escrito, desenvolvendo consciência da relação entre fonemas e grafemas (cf. seção 2.31). A partir desse contato, o momento da aquisição da escrita pode ser facilitado

Nessa prática, conforme afirma Ferreiro (1989, p. 67), deve-se levar em conta que o processo de alfabetização é árduo, permeado de altos e baixos, como uma “aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle”.

Portanto, a evolução ou a regressão de alguns alunos no momento de alfabetização, devem ser encaradas como algo normal. É nesse momento que entra a figura do professor e conseqüentemente da escola, que devem mostrar aos alunos que a alfabetização é um “processo de expressão/compreensão de significados”. (SOARES, 2017, p.17). Estar alfabetizado não é apenas saber decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ou, até mesmo, usar adequadamente o sistema ortográfico da língua portuguesa ao utilizar a escrita.

A noção de letramento que os adultos desenvolvem durante toda sua vida nas práticas sociais, acaba por favorecê-los no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, sendo esta “importante alavanca no processo de alfabetização e no desenvolvimento de etapas posteriores na vida escolar”. (DUTRA, et al, 2012, p.85)

2.3.1 Alfabetização, Letramento e Consciência Fonológica

No desenvolvimento da linguagem a criança passa por diferentes etapas, de forma a se apropriar do sistema linguístico, desenvolvendo a consciência da língua. Essas etapas começam desde os primeiros anos da criança, antes mesmo de seu ingresso na escola, sendo ela aos poucos capaz de reconhecer e “brincar” com palavras, organizar frases, reconhecer rimas, sílabas e sons. Mesmo sem frequentar a escola, em contato com a língua nas práticas cotidianas, a criança ou adulto desenvolvem o conhecimento linguístico.

O letramento torna-se, assim, um fator muito importante na relação entre os aspectos da língua falada e da língua escrita, pois “informa, indiretamente, a relação entre consciência fonológica e escrita” (DUTRA et al, 2012, p.83). Por meio da consciência fonológica, ou seja, por meio das habilidades fonológicas adquiridas durante toda a vida, o sujeito começa a realizar uma “reflexão consciente acerca do sistema de sons da língua” (ALVES, 2012, p.170). A partir desse momento de reflexão, o sujeito consegue entrar no processo de aquisição da escrita.

Dessa forma, mesmo não dominando totalmente o código escrito, os sujeitos letrados reconhecem que a “língua falada é a base da língua escrita, o que aprimora as primeiras noções em consciência fonológica”. (DUTRA, et al, 2012, p.84).

Esse fenômeno se explica porque mesmo antes de chegar às classes de alfabetização, os sujeitos apresentam grande conhecimento de sua língua materna, mesmo esse conhecimento “não sendo explicitamente reconhecido”. Portanto, mesmo que não percebam, todos esses sujeitos apresentam “certo grau de consciência fonológica em nível silábico e um maior grau na consciência de rimas”. (DUTRA, et al, 2012, p.84)

Segundo os autores (2012, p.82) quando os sujeitos ingressam na escola, já trazem “habilidades fonológicas importantes para a aquisição da língua escrita” e isso se deve ao fato do letramento.

Dessa forma, é possível perceber que a consciência fonológica e aquisição da escrita possuem uma ligação. E essa ligação entre elas assume um papel importante no período de alfabetização, “já que muitas crianças trazem consigo conhecimentos sobre a língua falada que auxiliam no entendimento do código escrito, e o contato com esse desenvolve as habilidades em consciência fonológica”. (DUTRA, et al, 2012 p.82).

Entre os níveis da consciência fonológica a serem desenvolvidos pela criança, a consciência dos fonemas, isto é, das menores unidades da língua, é uma das últimas etapas, que muitas vezes acontece de forma concomitante ao desenvolvimento da escrita.

Além disso, é importante salientar que os fonemas não são produzidos nem percebidos na fala, pois nesse momento o “foco é posto no conteúdo semântico das palavras, não em sua estrutura fonológica” (SOARES, 2017, p. 199). Na fala, “os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas” (SOARES, 2017, p.199). Sendo assim, no “[...] processo de aprendizagem da língua escrita, a criança parece desenvolver concomitante a consciência fonológica e a compreensão da escrita alfabética” (p.202).

Segundo a autora, os sujeitos “[...] dificilmente se tornam sensíveis aos fonemas: são sobretudo as letras que, na escrita, tornam visíveis os fonemas, não audíveis na cadeia sonora da fala, e não pronunciáveis isoladamente.” (p.208)

Dessa forma, percebe-se que a compreensão das letras está intimamente ligada à identificação dos fonemas. Assim,

[...] considerando a natureza abstrata do fonema, pode-se presumir que a criança só adquire sensibilidade ao fonema quando se aproxima da compreensão do princípio alfabético, isto é, quando se torna alfabética, ou pelo menos silábica alfabética”. (SOARES, 2017, p.202)

Entende-se que a relação entre a consciência fonêmica, - ou seja, a segmentação ou identificação de fonemas- e a alfabetização se realiza basicamente pela articulação entre “[...]”

o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas correspondem [...]” (SOARES, 2017, p.217)

Dessa forma, o professor deve, segundo Soares (2017) compreender que quando o aluno registra uma palavra diferente da do padrão ortográfico, teve algum motivo que o influenciou nessa escolha. É importante salientar ainda, que “nem todo desvio do padrão ocorre pelo mesmo motivo, justamente porque as relações entre os fonemas e grafemas não ocorrem sempre da mesma forma.” (SOARES, 2017, p. 11).

2.3.2 Relação Grafemas e Fonemas

A escrita, conforme afirma Freitas (2005, p.1) é um objeto simbólico que representa algo para um determinado sujeito. Sendo assim, ela estabelece uma “relação essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo, estabelecendo um sistema de regras próprias”.

No momento de aquisição da escrita, o sujeito necessita entender a relação entre a fala e escrita, pois é imprescindível que ele reflita sobre e descubra a relação entre ambas, compreendendo assim, as “[...] relações entre os sons e sua representação na forma gráfica” (FREITAS, 2005, p.2).

Tendo noção dessa relação, o sujeito começa a desenvolver a sua consciência fonológica (cf. seção 2.3.1). Conforme afirma Freitas (2005), a aquisição da escrita está ligada à consciência fonológica, pois, para dominar o código escrito é necessário haver uma “reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.” (FREITAS, 2005, p.2)

O fonema por sua vez é, segundo Soares (2017, p.194) “[...] uma unidade mínima da estrutura fonológica [...] uma entidade formal não observável diretamente, não audível, não definível por propriedades físicas.”

Portanto, percebe-se que há uma relação entre os sons e as letras, porém essa relação é muitas vezes, complicada, pois a escrita não é o “espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. (CAGLIARI, 1989, p.117)

Essa característica remete ao fato de a língua portuguesa ser considerada uma língua mais próxima da transparência. Ou seja, diferentemente de outras línguas com sistemas mais opacos, a exemplo da língua inglesa, em que, na maioria dos casos, não se tem uma correspondência entre som e letras; na língua portuguesa, há uma correspondência maior entre grafemas e fonemas, ou seja, entre as letras e o seu respectivo som.

Porém, apesar de a língua portuguesa pender mais para o lado da transparência do que da opacidade, há alguns casos, em que um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra do alfabeto, ou ainda, uma letra representar mais de um fonema.

Dessa forma, das vinte e seis letras que compõem o alfabeto brasileiro, cinco são vogais e dezoito são consoantes, porém, há 23 fonemas para as consoantes e 7 fonemas para as vogais. Além disso, segundo Mattoso Camara (2008), o sistema da língua portuguesa “apresenta uma distinção nítida no seu sistema de fonemas entre as vogais e consoantes” (p.50)

Com relação ao sistema fonêmico das vogais, pode-se dizer que há basicamente 7, ou 9, se for considerar os fonemas assilábicos. A distinção desses se dá com relação a “localização articulatória, o abaixamento bucal e o arredondamento ou não arredondamento dos lábios” (MATTOSO CAMARA, 2008, p.57)

As vogais assilábicas, são segundo Mattoso Camara (2008), “as mais fechadas de cada série (/i/, /u/)” (p.55), ou seja, tem uma função de auxiliar de ditongo.

Os fonemas de articulação na parte anterior da boca, “em que não há arredondamento dos lábios (/è/ - /e/ - /i/ - /y/)” (p.55) e os fonemas de articulação na parte posterior da boca, “com o arredondamento dos lábios (/ò/ - /o/ - /u/ - /w/)” (p.55).

Percebe-se que a vogal /a/ ficou fora dessas séries, isso porque, é um fonema “não-arredondado, de articulação bucal mediana” (MATTOSO CAMARA, 2008, p.57)

Com relação ao traço de abrimto bucal, Mattoso Câmara (2008) cria uma série gradativa de um fonema mais aberto para menos fechado: “/a/ - /è/ - /e/ - /i/” que são fonemas de quatro graus, para os fonemas de três graus, “/ò/ - /o/ - /u/” (57).

Dessa forma, com relação ao sistema das vogais, pode-se dizer com base no autor que há três quadros. O primeiro quadro diz respeito às vogais tônicas, que são: /a/ - /è/ - /e/ - /i/ - /ò/ - /o/ - /u/. O segundo quadro, é das vogais átonas geral, que são: /a/ - /e/ - /i/ - /o/ - /u/. O terceiro quadro, se refere às vogais átonas em certas posições: /a/ - /i/ - /u/.

Lamprecht et al, (2012, p.19) demonstram quais são os símbolos, para os sons do português brasileiro, há assim, 7 sons/fonemas para as vogais: a (**asa**), e (**medo**), ε (**régua**). i (**fita**), o (**torrada**), o (**rosa**), u (**fumaça**).

Com relação às consoantes, Lamprecht et al, (2004, p.19) apresentam 23 símbolos: p (**pata**); b (**bala**); t (**tapa**); d (**data**); k (**capa**); g (**gata**); f (**faca**); v (**vaca**); s (**sapo**); z (**caza**); ʃ (**chapéu**); ʒ (**já**); m (**macaco**); n (**nada**); ɲ (**banha**); l (**lata**); λ (**alho**); r (**barata**); x (**rato**); tʃ (**tia**); dʒ (**dia**); j (**feijão**); w (**aula**).

Essas consoantes podem na escrita ser representadas da mesma forma que seu valor sonoro, como os sons /b/ (bar, bola), /p/ (par, pote), entre outros; ou, casos em que um mesmo “segmento fonético pode ser representado por diferentes letras:” [k] em casa, queijo, [s] em cedo, sapo, passeio” (GAGLIARI, 1989, p.118).

Percebe-se, assim, que tanto as vogais, quanto as consoantes podem ser representadas de mais de uma maneira, ou seja, esse sistema não é absolutamente transparente na escrita. Além disso, na escrita, tem-se alguns “recursos especiais” (GAGLIARI, 1989, p.118), pois alguns sons da fala podem ser representados por mais de uma letra. Esses casos são conhecidos como dígrafos, como por exemplo: “gu em guerra, qu em queijo, ch em chá” (GAGLIARI, 1989, p.118).

Outro fenômeno é o uso de letras que não possuem som na fala, mas que se fazem presentes na escrita, como: “h em hoje, i em lápis” (GAGLIARI, 1989, p.118).

Também há o caso de uma mesma letra “estar relacionada com diferentes segmentos fonéticos: x em próximo, exame e táxi; m em mato, vem, tampa” (GAGLIARI, 1989, p.118).

Essas características dos fonemas da língua portuguesa, as vezes acabam por confundir os sujeitos que estão em processo de alfabetização, uma vez que a normalidade seria um grafema corresponder a um fonema.

Soares (2017, p.218) ainda afirma que a relação entre o signo e o seu referente se dá por meio de sistemas icônicos “[...] em que um signo tem propriedade de seu referente [...]”. É importante salientar que na língua portuguesa, muitas letras do alfabeto são icônicas, conforme demonstrado no Quadro 1, “os nomes trazem em si o fonema que a letra representa, ora no início, ora no meio da letra” (SOARES, 2017, p.219). A autora exemplifica essa questão com alguns casos em que mostra a relação da escrita com a sonoridade:

Quadro 1- Sonoridade da escrita

LETRA	NOME	FONEMA	EXEMPLOS
B	Bê	/b/	bebida,bola
D	Dê	/d/	dedo,dado
P	Pê	/p/	peteca,pipoca
T	Tê	/t/	telefone,pateta
V	Vê	/v/	veneno,viúva
Z	Zê	/z/	zebra,anzol

Fonte: SOARES (2017, p. 220).

Percebe-se, conforme demonstrado no quadro, que o nome da letra corresponde ao seu fonema, ou seja, ao seu som, por isso elas são consideradas icônicas. Normalmente, quando os indivíduos atingem o período de fonetização da escrita, eles “[...] costumam considerá-las

como equivalentes a sílabas quando a consoantes se segue a vogal [...]” (SOARES, 2017, p.220)

Esse fenômeno pode ser percebido com mais facilidade em escritas inventadas. A autora apresenta alguns exemplos, como: “[...] BCO por beco, CABLO por cabelo, PTCA por peteca, VNENO por veneno”. (SOARES, 2017, p.220). Estes processos podem dependem do nível de escrita em que a criança se encontra, quando ainda não alcançou o nível alfabético.

Apesar de algumas letras serem icônicas¹, algumas não são, como é o caso das seguintes letras apresentadas por Soares (2017):

Quadro 2- Questão da letra C, G e Q

LETRA	NOME	FONEMA	EXEMPLOS
C	Cê	/s/ - antes de E ou I /k/ - nos outros casos	cegonha, cidade, vacina, caneco, cubo, pacote
G	Gê	/ʒ/ - antes de E ou I /g/ - antes de A, O, U ou seguida de U antes de E ou I /gw/ - quando /g/ é seguido da semivogal /w/ /w/	gelo, gíbi, mágico, cegonha, galo, gula, guerra, guia, mangueira
Q (u)	Quê	/k/- antes de E u I /kw/ - quando /k/ é seguido da semivogal /w/ /w/	quilo, faquir, queda, moqueca, quatro, tranquilo, frequente.

Fonte: SOARES (2017, p. 221).

Percebe-se que essas letras não são icônicas em todos os casos em que são empregadas, ou seja, não tem o fonema correspondente à letra. Como é o caso da letra C, que quando empregada na palavra “cubo” recebe o fonema /k/.

Dessa forma, sujeitos que escrevem, por exemplo “[...] CBOLA por cebola, GMA por gema, supõem que a letra, graças a seu nome, equivale à sílaba CE ou GE, ou influenciadas pelo nome da letra Q, escrevem BEQO por beco, PIPOQA por pipoca”. (SOARES, 2017, p.221)

Outras seis consoantes do alfabeto português também apresentam esse fenômeno de conter o fonema que representa, mas na posição medial, como ilustrado pela autora:

Quadro 3- Consoantes icônicas

LETRA	NOME	FONEMA	EXEMPLOS
F	Efe	/f/	feira, faca, café, figo, sufoco
L	Ele	/l/	lata, gelo, maluco, elefante

¹ Letras icônicas: A letra corresponde ao seu fonema.

M	Eme	/m/	medo, mola, mico, camelo
N	Ene	/n/	neto, caneta, navio, bonito
R	Erre	/h/ - no início de palavra entre vogais (rr) /r/ - entre vogais	rato, rosa, rua, rio, rede, carro, murr o, barraco, marreco, cara, muro, pires, férias
S	Esse	/z/-entre vogais /s/ - nos outros casos (s ou ss)	Casa, mesa, aviso, blusa, sapato, sela, sílaba, suco, massa, pressa, tosse, bússola

Fonte: SOARES (2017, p. 221).

Essas letras podem ser representadas na escrita como “[...] RRATO por rato, CANTA por caneta, LFATE por elefante, MCO por mico, KMA por camisa.” (SOARES, 2017, p.222)

Em relação às vogais, é importante salientar que os indivíduos “[...] pouco erram na grafia de vogais orais, porque devem identificar o nome da letra com o fonema oral que ela representa [...]” (SOARES, 2017, p.223)

Conclui-se com base nos estudos de Soares (2017) que “[...] a escrita torna materialmente visível a produção [...]” do indivíduo, permitindo assim, “[...] analisar, interpretar e classificar suas tentativas de representação dos fonemas por grafemas [...]” (SOARES, 2017, p.224)

Dessa forma,

[...] o fato de um mesmo fonema ter mais de uma representação gráfica oferece à criança opções para a escrita, que podem levar a uma escolha inadequada, em uma atividade de escrita inventada; para a leitura, em que a palavra é um dado, a criança não enfrenta opções, mas a necessidade de decifração. (SOARES, 2017, p.224)

É importante destacar que o processo de escrita parte “[...] dos fonemas para os grafemas [...]” isto quer dizer que o indivíduo precisa “[...] representar os fonemas das palavras por grafemas [...]” (SOARES, 2017, p.226).

Essa representação demanda do sujeito a habilidade de saber diferenciar a consciência grafofonêmica, reconhecendo as “[...] relações grafemas-fonemas na leitura [...]” e produzindo “[...] relações fonemas-grafemas na escrita [...]”. (SOARES, 2017, p.226)

A escrita é, por assim dizer, uma atividade que necessita “[...] focalizar os segmentos sonoros - sílabas ou fonemas- para, representando-os por grafemas, produzir palavras. (SOARES, 2017, p.230) Assim, na escrita, a palavra já é “[...] dada como unidade fonológica e semântica; representá-la por grafemas significa a progressiva identificação dos segmentos [...] com grafemas.” (SOARES, 2017, p.230)

Dessa forma, é significativo considerar que, em processo inicial de alfabetização e letramento alunos adultos do EJA não estão no mesmo nível de escrita. Há tanto participantes que estão no nível pré-silábico como participantes que estão no nível alfabético. Essa é uma das fortes características da modalidade de ensino EJA, que agrupa em uma única turma, sujeitos em nível de alfabetização distintos.

2.4 NÍVEIS DE ESCRITA

Durante o processo de aquisição da escrita, o indivíduo perpassa por muitos momentos distintos, e em cada um desses momentos ele se depara com algumas dificuldades, porém consegue fazer muitas descobertas que possibilitam o desenvolvimento de sua escrita.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, estudiosas do sistema da escrita, observaram e desenvolveram níveis para melhor compreender o desenvolvimento da escrita desses indivíduos.

Levando em consideração a ideia de que o indivíduo já possui um pré-conhecimento sobre a escrita antes de ingressar na escola, as autoras desenvolveram cinco níveis que se enquadram em outros três grandes níveis: nível pré-silábico, nível silábico e o nível silábico alfabético.

O nível pré-silábico, é subdividido pelas autoras em dois níveis. No nível 1, “escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.183); portanto, é considerado comum o aparecimento de “tentativas figurativas entre a escrita e o objeto referido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.183)

Em outras palavras, pode-se dizer que em muitos momentos, a palavra escrita pode corresponder ao objeto que esta representa, principalmente no tamanho, pois espera-se por parte do sujeito que “a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.184). Além do mais, pode-se também perceber na escrita de indivíduos que se encontram nesse nível, a “tendência [...] a tratar de refletir na escrita algumas das características do objeto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.184). Nos exemplos citados pelas autoras, pode-se notar essa característica:



Figura 1 - Exemplo de escrita do nível 1 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 199)

Na figura 1, percebe-se uma breve dificuldade entre desenhar e escrever, essa dificuldade segundo as autoras, é momentânea, pois a criança já tem uma breve distinção entre o que é desenhar, e o que é escrever, porém as confusões ainda podem ser recorrentes.

O desenho, pode aqui ser entendido, como um “apoio à escrita, como que garantindo seu significado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.187)

Ainda é importante ressaltar, que nesse nível, todas as escritas se assemelham, mas somente o produtor da escrita consegue decifrar o que escreveu. Ainda é importante ressaltar, que apesar das semelhanças entre as escritas, ela pode servir, na visão do redator, como um “veículo de transmissão de informação” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.183), pois ele teve uma intenção ao produzi-la.

Seguindo um pouco mais para frente nesse processo, tem-se o nível 2, em que a “forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.189). Nesse nível, tem-se por parte do indivíduo, o entendimento de que a palavra possui uma certa quantidade mínima de grafismos e que esses grafismos variam.

Ainda nesse nível, o indivíduo começa a adquirir certos “modelos estáveis de escrita”, ou seja, as formas fixas de escrita. Essas podem ser utilizadas na ausência de modelos.

Apesar de alguns sujeitos possuírem algumas formas fixas que acabam auxiliando no momento da escrita, pode aparecer casos, em que o sujeito tem formas gráficas limitadas, portanto, acaba por fazer uso de variações na posição da ordem linear. Assim, tem-se casos de indivíduos que utilizam uma única letra no início de todas as palavras que escreve, como se

fosse, “um indicador simbólico de começo de escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.189), fato que pode ser constatado com o seguinte exemplo:



Figura 2 - Exemplo de escrita do nível 2 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.200)

No segundo grande nível, o nível silábico, também intitulado pelas autoras como nível 3 ou como hipótese silábica, há uma “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.193) Dessa forma, cada letra acaba adquirindo o valor de uma sílaba.

O sujeito começa pela primeira vez a ter um entendimento de que a “escrita representa partes sonoras da fala” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.193). É importante ressaltar que nessa fase existem grafias diferentes das letras, pois o sujeito ainda está em fase de adaptação, e as “letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.193)

Nesse nível, pode muito comumente ocorrer de duas características importantes da escrita de níveis anteriores acabar desaparecendo, como é o caso das “exigências de variedade e quantidade mínima de caracteres idênticos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.195).

Assim, é possível se deparar com uma escrita com caracteres idênticos, principalmente quando “não há um valor sonoro estável para cada um deles” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.195), bem como, quando o indivíduo, preocupado em realizar um recorte silábico,

acaba por não conseguir “atender a ambas as exigências” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.195).

Um exemplo de escrita nesse nível é a seguinte:

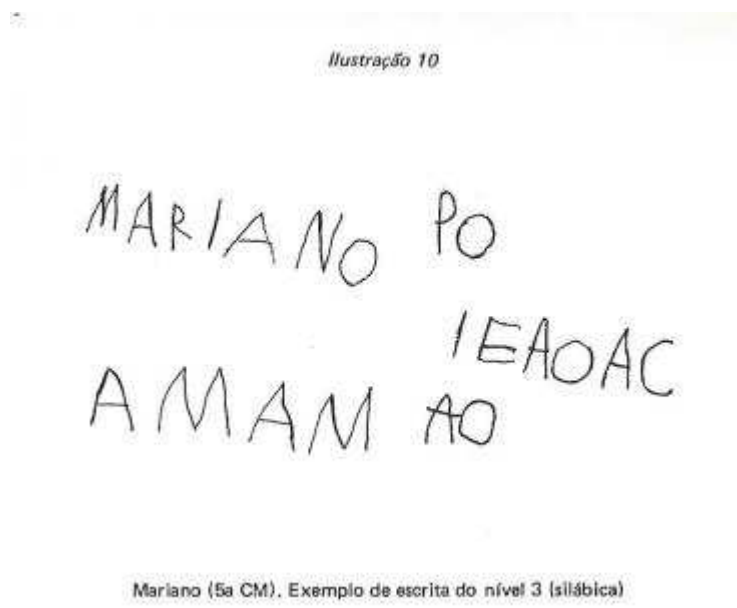


Figura 3 - Exemplo de escrita do nível 3 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.206).

Na passagem da hipótese silábica para a alfabética, tem-se o nível 4, que, segundo as autoras, é o momento em que o sujeito “abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.196)

Dessa forma, pode-se perceber na escrita de indivíduos que se encontram nesse nível, certo conflito “entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do [...] ambiente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.209), principalmente quando se trata de escrever nomes aos quais o indivíduo não tem tanto contato e intimidade, o que impossibilita a formação de uma imagem visual estável.

Pode também ocorrer nesse nível uma dificuldade de coordenação das hipóteses que foram desenvolvidas nos níveis anteriores bem como, as informações fornecidas pelo meio. Percebe-se assim, que

a criança elaborou duas idéias muito importantes, que resiste [...] em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido [...] e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome. O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas, [...] e uma série de formas fixas estáveis [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.211)

Estas situações podem ser percebidas no seguinte exemplo:

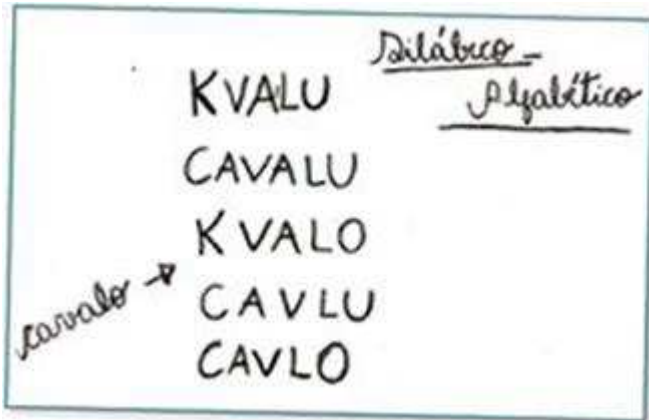


Figura 4 - Exemplo de escrita do nível 4 (BARBOSA, 2015, s.p)

O último nível, o nível alfabético, constitui o final dessa evolução da escrita do sujeito. Nesse nível, o indivíduo compreende que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.2013) Além disso, ele consegue realizar uma análise sistemática dos fonemas que utilizará nas palavras que irá escrever. Um exemplo de escrita desse nível pode ser o seguinte:

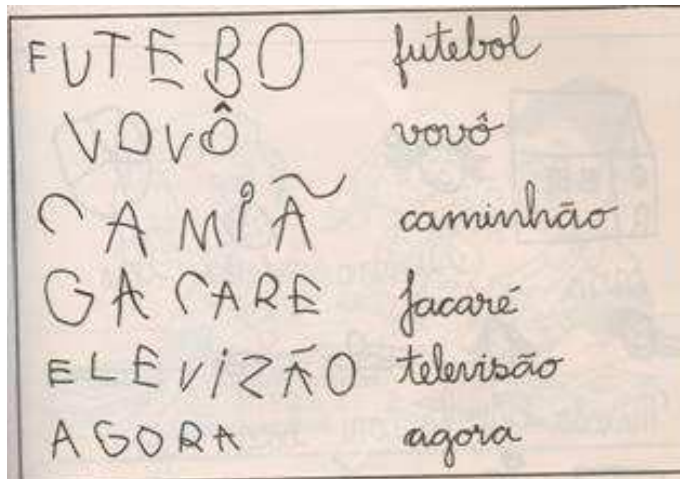


Figura 5 - Exemplo de escrita do nível 5 (BARBOSA, 2015, s.p)

Apesar dessa grande evolução em relação aos níveis anteriores, não quer dizer que o sujeito tenha superado todas as dificuldades que a escrita venha a lhe impor. Nesse momento, o indivíduo começa a se deparar com as dificuldades que a própria ortografia impõe dificuldade essas que se “centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros, ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 215).

2.5 CATEGORIZAÇÕES

No processo de apropriação da escrita, o indivíduo perpassa por muitos momentos, em que se depara com muitos obstáculos e conflitos que devem ser superados. Zorzi (1998) analisa sistematicamente essas alterações e apresenta categorias que agrupam fenômenos comuns. Essas categorizações, garantem classificar a diversidade de erros/alterações observados nas produções textuais.

Zorzi (1998, p.32) classifica dez categorias que se subdividem em: 1) Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas; 2) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade; 3) Omissão de letras; 4) Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras; 5) Alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*; 6) Generalização de regras; 7) Alterações caracterizadas por substituições caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros; 8) Acréscimo de letras; 9) Letras parecidas; 10) Inversão de letras.

Na primeira categoria, alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, destacam-se os fenômenos desencadeados pela proximidade entre os sons e as letras, mais especificamente “alterações ortográficas decorrentes da confusão que pode ser gerada pelo fato de não haver formas fixas ou únicas para representação gráfica de certos sons” (ZORZI, 1998, p.34)

Segundo Zorzi (1998) algumas correspondências, denominadas biunívocas, ocorrem pelo fato de um determinado som corresponder a uma determinada letra, ou seja, percebe-se uma relação estável entre o som e o símbolo que o representa. Como exemplo, tem-se o som do fonema /p/ que é grafado unicamente com a letra p; o fonema /v/ grafado com a letra v; o fonema /f/ grafado com a letra f.

Por outro lado, conforme discutido em seção anterior (cf. seção 2.3.2), há certas relações entre letras e sons em que essa estabilidade na forma da grafia não ocorre, como é o caso em que um mesmo som pode corresponder a diversas letras, ou mesmo, diversas letras corresponder a um mesmo som. Essas correspondências são denominadas “correspondências múltiplas”, e como exemplo, pode-se citar o caso do fonema /s/, que pode ser representado pelas letras: s, ss, c, ç, entre outras. A letra c, que pode escrever o fonema /s/ assim como o fonema /k/.

A segunda categoria, alterações decorrentes de apoio na oralidade, se refere basicamente ao fenômeno da escrita se assemelhar a uma transcrição fonética, ou seja, escrever tomando como referência a oralidade/fala. Zorzi (1998) salienta que é comum no

sistema alfabético, haver correspondência entre letras e sons, fazendo com que algumas palavras sejam grafadas exatamente da maneira como são pronunciadas na oralidade, como, por exemplo, quando se fala [pata] escreve-se pata; pronuncia-se [kalada]” e escreve-se calada.

Porém, “a escrita alfabética não significa escrita fonética” (ZORZI, 1998, p.36), pois frequentemente as palavras são pronunciadas de uma forma e escritas de outra. Isso quer dizer que “o padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala”. (p.36)

A terceira categoria, se refere à omissão de uma ou mais letras, como por exemplo nas palavras bombeiro, grafado como ‘bombero’, tesoura, grafada como ‘tisora’.

A quarta categoria, alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras, se refere aos problemas de segmentação que resultam de palavras “unidas entre si ou fracionadas em um menor número de sílabas do que deveriam ter”, (ZORZI, 1998, p.38) como é o caso de às vezes, grafado como ‘asvezes’; naquele grafado como ‘na quele’; se perder grafado como ‘siperder’; quatrocentos grafado como ‘quatro sentos’.

A quinta categoria, alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão, trata-se das “influências de padrões de pronúncia” (ZORZI, 1998, p.38), mais especificamente ao caso de palavras que “terminam com am são foneticamente semelhantes àquelas que terminam com ão: falaram é pronunciada como ‘falarãu, da mesma forma que falarão é pronunciada como ‘falarãu.’” (p.38) Percebe-se que a diferença “não é fonética, mas, sim, em relação à posição da sílaba tônica dentro da palavra”. (p.38)

Além disso, nessa categoria, pode-se perceber a influência da oralidade, pois a tendência é de se tomar a oralidade como referência nas decisões a respeito do modo de escrever as palavras. Dessa forma, se encontram “palavras que deveriam ser escritas com **am** sendo escritas com **ão**”, isto porque, muitas vezes, a forma escrita **ão** está mais próxima do som do ditongo /ãw/.

A sexta categoria, generalizações de regras, diz respeito a generalizações de alguns procedimentos de escrita aplicados em situações nem sempre apropriadas, como é o caso de: fugiu grafado como ‘fugio’; cimento grafado como ‘cimento’, entre outros.

A sétima categoria proposta pelo autor diz respeito às alterações por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, diz respeito às alterações por “substituição de grupos de letras que apresentam em comum o fato de representarem fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade” (p.40)

Os fonemas considerados surdos são: /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, e /ʃ/. Estes não apresentam vibrações nas cordas vocais quando pronunciados. Por outro lado, os fonemas sonoros, apresentam vibrações quando produzidos, e são: /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, e /ʒ/.

Segundo Zorzi (1998), há um traço de sonoridade correspondente “à única distinção entre os pares destes dois conjuntos de fonemas: /p/ x /b/; /t/ x /d/; /k/ x /g/; /f/ x /v/; /s/ x /z/ e /ʃ/ x /ʒ/.” (p.41)

Decorrente desta aproximação, podem ocorrerem trocas entre as letras: “p/b; t/d; q-c/g; f/v; ch-x/j-g e grupo de letras que representam o som /s/ versus o grupo de letras que representam o som /z/” (ZORZI, 1998, p.41). Por exemplo, pegando grafado como ‘peganto’; jornal grafado como ‘chornal’; fome grafado como ‘vome’, entre outros.

Na oitava categoria, o autor trata do fenômeno de acréscimo de letras, ou seja, são grafadas com mais letras do que deveriam ter, como é o caso de: machucar grafado como ‘manchugar’; fugiu grafado como ‘fuigiu’, entre outros.

Na penúltima categoria, Zorzi (1998, p.40) trabalha com o fenômeno decorrente das letras parecidas, ou seja, “palavras escritas erroneamente em razão do uso de letras incorretas, mas cuja grafia apresentava alguma semelhança com a letra que deveria ser utilizada”. Nesse caso, tem-se trocas entre m e n (no início da sílaba) e dos seguintes dígrafos: nh, ch, lh, e cl, como em: caminho grafado como ‘caminlo’; cachorro grafado como ‘caclorro’; medo grafado como ‘nedo’, entre outros.

A última categoria diz respeito à inversão de letras, em que o autor destaca as o fenômeno em que as palavras apresentam “letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílabas distinta daquela que deveriam ocupar dentro da palavra” (p.40), como é o caso das palavras: pobre grafado como ‘pober’; acordou grafado como ‘arcodou’; enxugar grafado como ‘enxugra’, entre outros.

Com base nessas categorias criadas e sistematizadas por Zorzi (1998), o presente estudo fará uma separação por participante, tabelando individualmente os fenômenos produzidos por cada participante e analisando-os.

3 METODOLOGIA

Este estudo teve por objetivo analisar dos fenômenos relacionados à dificuldade nos processos fonético-fonológicos, resultantes da dificuldade na relação grafemas e fonemas na escrita de alunos da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos para a composição da amostra, os critérios de seleção da escola e dos informantes, bem como, os procedimentos de coleta utilizados para a obtenção dos dados.

3.1 ESCOLA

Levando em consideração que a pesquisa envolveu o ambiente escolar, deve-se contextualizá-la tendo como base, as suas particularidades e os motivos que levaram à sua escolha.

Primeiramente, foi escolhido o município de Mariópolis - PR por se tratar do local em que reside a pesquisadora. Assim, levou-se em consideração a proximidade que esta teria do local de coleta e o tempo de deslocamento até o local. É importante ressaltar que o município está localizado na região sudoeste do Paraná, com uma formação étnica, majoritariamente de origem italiana, polonesa e alemã.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Padre Eduardo Machado. A escolha por se trabalhar com esta escola se deu pelo fato de que é a única escola do município que oferta a modalidade EJA anos iniciais; além do mais, possui apenas uma turma na modalidade anos iniciais. Além da modalidade EJA, a escola oferece o ensino básico de 1º ao 5º ano em dois turnos, manhã e tarde.

É importante salientar que a escola foi uma grande parceira na pesquisa, pois além de consentir com a aplicação do projeto, disponibilizou à pesquisadora, uma tarde inteira para realizar a aplicação dos instrumentais.

3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Esta pesquisa contou com dados produzidos por jovens e adultos da modalidade EJA - enquadrados na fase inicial do processo de alfabetização e letramento.

A seleção dos participantes se efetivou a partir do objetivo da proposta, isto é, buscando contemplar alunos jovens e adultos da modalidade de ensino EJA. Para tanto, um

dos critérios de seleção foi estar o aluno matriculado e frequentando as séries iniciais da EJA. O aluno deveria ter idade entre 18 e 85 anos de idade, ser do sexo feminino ou masculino.

Além disso, o informante deveria ser falante nativo do português brasileiro, atualmente domiciliado no município selecionado para o estudo: Mariópolis. Para participar o estudante deveria ter também conhecimento básico de leitura e escrita.

É importante ressaltar que o projeto foi aplicado e a seleção realizada após o consentimento e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa². Todos os informantes ao serem convidados foram informados dos objetivos da pesquisa. Ao serem contatados, os informantes tiveram a liberdade de decidir por participar ou não da pesquisa a partir do preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram da pesquisa, oito alunos matriculados na modalidade EJA - anos iniciais, com uma média de idade de 58 anos. A delimitação do número de informantes leva em conta a média de alunos normalmente matriculados nessa modalidade e frequentantes das séries iniciais.

Após a análise preliminar dos dados com base nos níveis de escrita (cf. seção 2.4), foram utilizados dados de quatro indivíduos que habitualmente frequentavam as aulas e já estavam na fase de pré-alfabetização e alfabetização. Ainda é importante ressaltar que os indivíduos ingressaram na modalidade EJA no ano de 2017.

Ressalta-se que delimitou-se analisar apenas os dados de informantes que estavam nesses dois períodos de alfabetização, porque o nível de alfabetização em que os outros estavam impossibilitava a análise de aspectos fonéticos e fonológicos - foco da presente pesquisa.

É importante ressaltar que essa diferença de nível em que se encontram os alunos participantes da pesquisa, é muito comum nas turmas do EJA, pois se tratando de uma modalidade que abrange do 1 ao 5 ano, pode-se esperar que tenham alunos que estejam na fase inicial, nível 1, como que tenham alunos que estejam no nível 5, já alfabetizados.

3.3 INSTRUMENTOS

Levando em conta as características do grupo investigado, alunos jovens e adultos da modalidade de ensino EJA, e os objetivos que contemplam a análise dos aspectos fonético-fonológicos na escrita desses alunos, a coleta dos dados foi realizada por meio de instrumentos previamente elaborados, contemplando produção escrita.

² CAAE 96605818.9.0000.5547

Os instrumentos foram criados de forma a serem de fácil realização pelos informantes, não cansativos e adequados à modalidade e ao nível. Nesse sentido, a proposta contempla a realização de três diferentes tipos de instrumentos, aplicados em etapas diferentes. A primeira etapa contempla a nomeação escrita de imagens. Dessa forma, foram apresentadas 48 imagens e os alunos foram convidados a escrever o nome do objeto. Esta etapa é exemplificada na Figura 6, a seguir.



Figura 6 - Exemplo de Atividade 1
Fonte: Autoria própria

Na segunda etapa de aplicação, aos alunos foram apresentadas 18 imagens contextualizadas e estes convidados a escrever uma pequena frase sobre a imagem. Da mesma forma que no instrumento anterior, a seleção das imagens para a composição do instrumento de frases foi pensada de forma a contemplar itens lexicais mais específicos, selecionados de acordo com os processos fonológicos e de variação mais suscetíveis a trocas na escrita, ou na transposição da fala para a escrita. A exemplificação do instrumento pode ser verificada na Figura 7, que segue.



Figura 7 - Exemplo de atividade 2
Fonte: Autoria própria

Na continuidade, na terceira etapa de aplicação, os alunos foram convidados a escrever uma carta, em texto curto, destinado a um amigo, um familiar, ou alguém próximo, de forma que este tivesse mais intimidade na hora da produção textual.

Esse texto tinha temática livre, ou seja, os alunos poderiam escrever sobre o que quisessem, porém, foram dadas algumas sugestões, de forma a facilitar a produção, como por exemplo: falar sobre o que fez no fim de semana passado, falar sobre o que fez no dia, ou o que fará amanhã.

A escolha pelo gênero carta teve por objetivo facilitar o processo de escrita, uma vez que este constitui um gênero mais informal e de vocabulário mais simples, que contempla conhecimentos prévios dos informantes.

É importante salientar, que nenhum instrumental de coleta de dados continha a identificação do respondente. Foi criado um código para posterior identificação quando da seleção para a análise.

Concluídas as etapas de aplicação, foi realizado um levantamento dos dados de escrita e classificação de acordo com o processo. Os textos recolhidos foram armazenados em um banco de textos que fica no laboratório de estudos de linguagem – LIFE da UTFPR. A presente pesquisa não apresenta os textos dos alunos, apenas o levantamento e exemplos. Em hipótese alguma os participantes tiveram seus nomes divulgados.

3.4 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A aplicação dos instrumentais aconteceu na escola municipal Padre Eduardo Machado, no turno da tarde, em que os jovens e adultos estudavam, no mês de agosto de 2018 e participaram 8 jovens/adultos da modalidade de ensino EJA.

A professora responsável optou por não permanecer na sala, para não correr o risco de interferir na aplicação. O tempo gasto para o desenvolvimento das tarefas variou em torno de 1h30min e 2h15 min.

Pode-se observar e registrar dúvidas semelhantes com, por exemplo, quanto ao nome que deveria se dar para o objeto, na figura 1 do instrumental 1, em que tinha-se a imagem de um carro tipo táxi, alguns participantes redigiram como carro e outros como táxi. Houve também, casos em que um aluno se dirigiu a um colega e perguntou: “Como se escreve “peixe”?” Foi possível observar nesse momento a diferença entre os níveis de escrita dos

alunos, pois alguns já estavam alfabetizados e conseguiam auxiliar o colega, enquanto outros ainda estavam nos primeiros níveis de alfabetização e não conseguiam realizar a tarefa sem auxílio. Além disso, houveram momentos em que os participantes recorreram à pesquisadora que estava aplicando a atividade, para sanar suas dúvidas, porém, esta não respondeu, pois poderia interferir nos dados produzidos.

Outro fato que merece destaque foi a forma como os participantes reagiram durante a aplicação dos instrumentais. Antes da entrega dos instrumentais, foi realizada uma orientação sobre o objetivo da pesquisa, e os participantes foram alertados para a importância de responder aos instrumentais sem trocar ideias com os colegas. Percebe-se que este fator não foi respeitado, pois quase todos os alunos trocaram ideias com seus colegas, se comunicavam, comentavam sobre suas respostas.

Houve poucos momentos em que os alunos foram alertados sobre o combinado, pois levando em consideração que essa era uma das características do público participante, optou-se por não chamar atenção deles e acabar inibindo a escrita desses.

É importante ressaltar que nem todos os participantes conseguiram produzir as três atividades, visto que alguns estavam em níveis muito iniciais, o que impossibilitava a realização de algumas atividades, como por exemplo a produção de frases e produção textual.

A partir das atividades de escrita solicitadas aos alunos (cf. seção 3.3), realizou-se, primeiramente, a verificação do nível de escrita, de forma a ver se o participante já estava alfabetizado. Após a seleção apenas dos alfabetizados, realizou-se o levantamento das ocorrências de marcas fonéticas e fonológicas na escrita desses alunos, tanto no gênero carta, quanto nas atividades com imagens.

Esses dados foram analisados em um primeiro momento com o intuito de diagnosticar se havia interferências fonético-fonológicas da fala para a escrita, ou seja, diagnosticar se houve nessas produções escritas, ocorrências em que os alunos apresentassem dificuldades na relação grafemas e fonemas, bem como os momentos em que faziam transferência de variantes utilizadas na fala, na escrita.

Dessa forma, após o diagnóstico, analisaram-se alguns aspectos linguísticos, fonéticos e fonológicos, presentes nas produções textuais, bem como nas atividades, que foram motivados pela influência da oralidade ou pela dificuldade de diferenciação entre grafemas e fonemas. Para tanto, foram retirados alguns fenômenos encontrados nas produções textuais e analisados individualmente, com base nas categorizações de Zorzi (1998).

Dessa forma, a presente pesquisa, utilizou a seguinte tabela, com base nas categorizações de Zorzi (1998), para analisar as produções individuais:

Quadro 4 - Categorização de Zorzi - Análise

Tipo de alteração ortográfica	Forma-padrão	Escrita dos alunos
Erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas		
Apoio na oralidade		
Omissão de letras		
Junção ou separação não convencional das palavras		
Confusão entre as terminações am e ão		
Generalização de regras		
Acréscimo de letras		
Letras parecidas		
Inversão de letras		
Substituição envolvendo grafia de fonemas surdos e sonoros		

O registro dessa categorização realizada com os sujeitos participantes pode ser conferido no anexo B. A análise e as discussões apresentadas no próximo capítulo seguem desse levantamento inicial.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Levando em consideração que os alunos das turmas do EJA, normalmente, não se encontram no mesmo nível de alfabetização, a presente análise se dividirá em três partes. Na primeira parte, os 04 participantes são divididos por nível de alfabetização em que se encontram. Na segunda parte, é realizada a análise individual da escrita dos sujeitos, levando em consideração o nível de escrita em que esse se encontra e os fenômenos presentes na escrita destes. Por fim, são ressaltadas as características gerais encontradas nas produções de todos os alunos analisados, fazendo a discussão de acordo com a literatura.

4.1 NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO

Com base nos níveis de escrita organizados por Emília Ferreira e Ana Teberosky, os participantes foram classificados pelo nível de alfabetização em que se encontram, conforme demonstra a seguinte tabela:

Quadro 5- Nível de alfabetização dos informantes

INFORMANTE	NÍVEL	EXEMPLOS	OBSERVAÇÕES
2	Nível alfabético - nível 5	Meza (mesa), comsulta (consulta), presente (presente), sange (sangue), tezoura (tesoura)	O sujeito consegue produzir um texto e compreende o valor sonoro dos caracteres da língua. Ou seja, consegue realizar uma análise sistemática dos fonemas que utilizará nas palavras que irá escrever.
4	Nível silábico alfabético - nível 4	taquis (táxi), xa (chá), xicar (xicara), lapes (lapis)	O sujeito consegue produzir um texto, mas apresenta dificuldades quanto à formação visual de algumas palavras. Ou seja, o sujeito apresenta uma certa confusão entre as formas fixas que conhece e as palavras que não conhece.
7	Nível silábico alfabético para alfabético - entre o nível 4 e 5	pesego (pessego), xicra(xicara), casaimento (casamento), tisoura (tesoura)	O sujeito consegue produzir um texto, mas não tem total domínio das palavras que utilizará.

8	Nível silábico para o silábico alfabético – entre o nível 3 e 4	caisa (caixa), madra (madeira), capeu (chapeu), nova (noiva), quotvlo (cotovelo)	O sujeito consegue produzir um texto pequeno, porém apresenta muitas dificuldades, pois está em fase de adaptação, ou seja, ainda está entendendo que as letras correspondem a um valor sonoro.
---	---	--	---

Fonte: autoria própria

A partir desse levantamento inicial, realizou-se o tabelamento das informações a partir das produções textuais de cada participante, seguindo para o tabelamento os critérios estabelecidos em Zorzi (1998).

4.2 ANÁLISES POR PARTICIPANTE

4.2.1 PARTICIPANTE 2

O participante 2, está classificado no nível alfabético, mais especificamente no nível 5. Esse sujeito superou algumas dificuldades da escrita, porém ainda se depara com obstáculos da própria ortografia, principalmente com relação à grafia das palavras. Percebe-se que esse sujeito não tem totalmente desenvolvida a capacidade de distinguir os valores sonoros e apresenta muitas trocas fonético-fonológicas, decorrentes dessas dificuldades³.

O que se observa inicialmente na escrita deste participante, foram algumas trocas recorrentes entre as letras: S-Z; SS-C; SS-S; S-Ç; C-S; R-RR; C-K; J-G; M-N; N-M, ou seja, mais precisamente daquelas em que a representação na escrita não é biunívoca e o mesmo som pode ter mais de uma representação. No Quadro 6, pode-se perceber esse fenômeno:

Quadro 6- Representação Múltipla - Participante 2

TROCA FONÉTICO-FONOLÓGICA	PALAVRA	PRODUÇÃO	OBSERVAÇÕES
S-Z	SABOROSA ATRÁS MESA PRESENTE TESOURA	SABOROZA ATRAZ MEZA PREZENTE TEZOURA	Fonema /z/ representado pela letra s.
SS-C	TRAVESSEIRO	TRAVECEIRO	Fonema /s/ representado pela letra c.
SS-S	GIRASSOL	GIRASOL	Fonema /s/ representado por ss.

³ As dificuldades do participante, foram analisadas nos quadros 6, 7, 8 e 9.

S-Ç	BOLSO	BOLÇO	Fonema /s/ representado por ç.
C-S	CEGONHA	SEGONHA	Fonema /s/ representado pela letra c.
R-RR	CORRENDO ZERO	CORENDO ZERRO	Fonema /rr/ representado por r.
C-K	CAMPANHA	KAMPANHA	Letra c representada pelo fonema /k/
J-G	TIJOLO	TIGOLO	Fonema /ʒ/ representado pelas letras: j e g
M-N	PUDIM	PUDIN	Confusão entre as letras que representam nasalidade e, podem ser confundidas por apresentarem o mesmo som.
N-M	CONSULTA	COMSUTA	Confusão entre as letras que representam nasalidade e, podem ser confundidas por apresentarem o mesmo som.

Fonte: Autoria própria

Outra dificuldade encontrada na escrita do participante 2 foi com relação à omissão de letras. Percebe-se que o participante teve dificuldades em representar as qualidades sonoras de algumas palavras, como por exemplo, em:

Quadro 7 - Omissão de Letras - Participante 2

OMISSÃO	PALAVRA	PRODUÇÃO
Omissão de vogal em sílaba consoante/consoante/vogal	QUATROCENTOS	QUTROCENTO
Omissão de sílaba completa	MACARRÃO	MARRÃO
Omissão em Dígrafo	DESCENDO SANGUE	DECENDO SANGE

Fonte: autoria própria

Percebe-se que em alguns casos, houve a dificuldade no reconhecimento de dígrafos. Pode-se, assim, supor que o aluno ainda não tem conhecimento sobre o emprego de duas letras para a representação gráfica de um só fonema, como é o caso da palavra “passo” que pode ser grafada como “paço” ou “chá” grafada como “xá” em virtude do não reconhecimento dessa regra.

Além disso, houve casos em que o participante se baseou na oralidade para produzir sua escrita. Pode-se perceber que houve nesse caso uma escrita próxima à transcrição fonética da palavra:

Quadro 8- Apoio na oralidade - Participante 2

PALAVRA	PRODUÇÃO
PEGÁ-LO	PEGALO
TRAVESSEIRO	TRAVECEIRO

Fonte: Autoria própria

Também houve casos de junção não convencional de palavras, ou seja, falhas quanto à segmentação adequada das palavras. Percebe-se que o participante tem dificuldade quanto ao início e fim da palavra, como nos seguintes casos:

Quadro 9 – Junção ou Acréscimo não convencional - Participante 2

PALAVRA	PRODUÇÃO
PEGÁ-LO	PEGALO
DE VOCÊS	DEVOCÊS
MUITO	MUIMTO

Fonte: Autoria própria

Quanto ao fenômeno acréscimo de letras, pode-se dizer que nesse caso ele foi desenvolvido com apoio na oralidade. Além disso, percebe-se que na produção oral, há muitas vezes a presença da nasalidade porém, isso não ocorre na escrita, o que pode ter confundido o aluno.

Com relação às atividades, percebe-se que na primeira atividade, nomeação de imagens com palavras, das 48 imagens apresentadas ao aluno, 35 foram escritas da maneira correta, seguindo as normas ortográficas do português e em 13 imagens o aluno apresentou dificuldades⁴.

Dentre as dificuldades, 10 casos foram de representação múltipla (ex: mesa ~meza), 3 casos de omissão de letras (ex: sangue ~ sange) e 1 caso de variação com apoio na oralidade (travesseiro ~ traveceiro).

Na segunda atividade, descrição de imagens e produção de frases, percebe-se que o aluno consegue produzir frases com sentido, mas ainda assim realiza trocas fonético-fonológicas. O aluno utilizou 135 palavras para realizar a atividade, dessas, 8 palavras foram grafadas incorretamente⁵ e 127 escritas, atendendo aos critérios da ortografia do português.

Dessa forma, tem-se 5 casos de representação múltipla (ex: campanha ~kampanha), 1 caso de omissão de letras (descendo~decendo), um caso de acréscimo de letras

⁴ Análise individual Anexo B

⁵ Análise individual Anexo B

(muito~muimto), um caso de junção não convencional que também pode ser considerado com apoio na oralidade (pega-lo ~pegalo).

Na terceira atividade, produção textual, percebe-se que o aluno consegue produzir um texto relativamente longo em comparação com os outros em análise, com poucos erros ortográficos.

Em relação ao vocabulário utilizado, percebe-se que o sujeito utiliza palavras com as quais tem mais intimidade, portanto os erros diminuem, pois o participante escolhe escrever da maneira em que mais se sente seguro. O aluno utiliza 66 palavras para produzir o seu texto, dessa, apenas 1 foi escrita incorretamente (de vocês ~ devocês), as outras 65 palavras foram grafadas atendendo aos critérios ortográficos. Portanto, percebe-se que houve apenas um erro ortográfico.

De forma geral, percebe-se que das 249 palavras utilizadas, o sujeito acertou 227 (91,16%), e teve dificuldades em 22 palavras (8,83%). Sendo que desses: quinze são casos de representação múltipla (68,18%), quatro casos de omissão de letras (18,18%), dois casos de variação com apoio na oralidade (9,09%), dois casos de junção não convencional (9,09%) e um caso de acréscimo de letras (4,54%).

Percebe-se assim, que o aluno teve maior dificuldade com relação às representações múltiplas, o que pode ter ocorrido porque um mesmo fonema apresenta, muitas vezes, diferentes formas de representação na escrita, ou mesmo, ao contrário, em que uma mesma letra pode representar diversos fonemas (ZORZI, 1998)

É importante ressaltar que no português, conforme discutido na seção de referencial teórico 2.5, muitas correspondências são biunívocas, ou seja, a letra corresponde ao seu som, como por exemplo a letra p, corresponde ao fonema /p/, ou seja, há uma relação de certa forma, estável, entre o som e o símbolo que o representa.

De modo geral, pode-se perceber que o aluno teve mais facilidade na produção textual, em que escolheu palavras com as quais conhecia. Na produção de frases, o aluno teve cerca de 8 erros, uma média de 5,92% e na nomeação de imagens, teve 13 erros, cerca de 27,08%. Portanto, pode-se perceber que o aluno teve mais facilidade nas atividades em que ele podia escolher as palavras com as quais escreveria. Na atividade em que ele tinha que escrever a palavra pré determinada, houve mais erros, em virtude da dificuldade pelo não uso habitual dessas palavras em sua escrita.

4.2.2 PARTICIPANTE 4

O participante 4 pode ser classificado no nível silábico alfabético, mais especificamente no nível 4. Esse sujeito está em um período de transição entre a “hipótese silábica e as formas fixas recebidas do [...] ambiente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.209), portanto, algumas características da escrita desse aluno podem ser relacionadas ao nível em que este se encontra.

Percebe-se que esse sujeito não tem totalmente desenvolvido a capacidade de escrever nomes aos quais ele não tem tanto contato, ou seja, não consegue formar uma imagem visual estável desse nome - característica do nível de escrita em que se encontra. Essa dificuldade por sua vez acaba desencadeando muitas trocas fonético-fonológicas, principalmente aquelas com apoio na oralidade.

Percebe-se que a maior dificuldade do participante foi com o fenômeno de representação múltipla, principalmente na troca entre os grafemas: S-Z; SS-S; Z-S; C-S; Ç-S; X-S; CH-X; J-G; RR-R; V-B; M-N, como pode-se perceber no quadro 11:

Quadro 11 - Representação Múltipla - Participante 4

TROCA FONÉTICO-FONOLÓGICA	PALAVRA	PRODUÇÃO	OBSERVAÇÃO
S-Z	MESA PRESENTE CASAL TESOURA	MEZA PREZENTE CAZAU TEZOURA	Fonema /z/ representado pela letra s.
SS-S	GIRASSOL PASSARINHO	GIRASOU PASARINLHO	Fonema /s/ representado por ss.
Z-S	NARIZ	NARIS	Fonema /z/ representado pela letra s
C-S	QUATROCENTOS CIMENTO SILENCIO CEGONHA	QUATRUSENTO SIMENTO SILENSIO SEGONLHA	Fonema /s/ representado pela letra c.
Ç-S	MOÇA MAÇA	MOSA MASAU	Fonema /s/ representado por ç
X-S	BRUXA	BRUSA	Fonema /s/ representado por x
CH-X	CHÁ CHAPEU CACHORRO CACHORRO BOLACHA	XA XAPEU CAXORO CAXURO BOLAXA	Fonema /x/ representado por ch
J-G	JORNAL	GORNAU	Fonema/ ʒ/ representado pelas letras: j e g
RR-R	CACHORRO CACHORRO	CAXORO CAXURO	Fonema /rr/ representado por r
V-B	TRAVESSEIRO	TRABISEIRO	Fonema /v/ representado por b
M-N	BOMBEIRO	BONBEIRO	Esse fenômeno ocorre em virtude da

			confusão entre as letras que representam nasalidade e, podem ser confundidas por apresentarem o mesmo som.
--	--	--	--

Fonte: Autoria própria

A segunda maior dificuldade do participante 4, foi em relação à grafia de palavras com apoio da oralidade. Ou seja, o aluno escreveu com base em como a palavra é pronunciada. São estes casos em que a pronúncia da palavra assume diferentes formas (ex.: peruca ~piruca). Pode-se perceber esses casos no seguinte quadro:

Quadro 12 - Apoio na oralidade - Participante 4

PALAVRA	PRODUÇÃO
PESSEGO	PESIGO
LAPIS	LAPES
ENVELOPES	IMVELOPES
QUATROCENTOS	QUATRUSENTO
VIOLÃO	VIOLAU
PERUCA	PIRUCA
CALÇA	CAUSA
TÁXI	TAQUIS
GIRASSOL	GIRASOU
MAMÃE	MAMAI
HOMEM	HOME
O MILHARAL	OMINLHARAU
CACHORRO	CAXURO
ESTOU	TOU
TE ESCRREVENDO	TESREVENDO
HOJE	OJE
DIFERENTE	DEFERENTE

Fonte: Autoria própria

Além disso, percebe-se que o participante teve dificuldades com relação à grafia de algumas palavras e omitiu algumas letras, na sua grande maioria, consoantes, como pode-se perceber no quadro 13:

Quadro 13 - Omissão de Letras - Participante 4

OMISSÃO	PALAVRA	PRODUÇÃO
Omissão de vogal em sílaba consoante vogal	XÍCARA ROSA	XICAR ROS
Omissão em Dígrafo	SANGUE GALINHA	SAGE GALIHA
Omissão de consoante em sílaba consoante/consoante/vogal	QUEBRADO FLORES	QUEBADO FORES

Fonte: Autoria própria

A junção e a separação não convencional de palavras também foram dificuldades encontradas pelo participante 4. Percebe-se assim, que o participante tem dificuldades quanto à segmentação e separação das palavras. Esses dois casos podem ser entendidos como hipo-segmentação e hipersegmentação. Segundo Zorzi (1998, p.60) a “hipo-segmentação diz respeito a junção de duas ou mais palavras”, como é o caso das palavras do Quadro (15), a hipersegmentação, por sua vez, “corresponde a tendência de fazer a segmentação no interior das palavras, de modo não previsto pela ortografia”, como é o caso das palavras do quadro (14):

Quadro 14- Separação não convencional de palavras - Participante 4

PALAVRA	PRODUÇÃO
ESTÁ	ES TA
ESCOLA	ES COLA
ESCADA	ES CADA
ARREGALADO	A REGALADO
ESTA	ES TA
APAGOU	A PAGOU
ESCOLA	ES COLA
ESTUDA	ES TUDA
ESTA	ES TA
ESTOU	ES TOU

Fonte: Autoria própria

Quadro 15- Junção não convencional de palavras - Participante 4

PALAVRA	PRODUÇÃO
O MILHARAL	OMINLHARAU
TE ESCRREVENDO	TESREVENDO
COM MUITA	COMUTA
TE CONTANDO	TECONTANDO

Fonte: Autoria própria

Verifica-se que o participante também faz acréscimo de letras em algumas palavras, principalmente próximo ou entre dígrafos:

Quadro 16- Acréscimo de letras - Participante 4

PALAVRA	PRODUÇÃO	OBSERVAÇÃO
VINHO PASSARINHO CEGONHA	VINLHO PASARINLHO SEGNLHA	Acréscimo da letra L em dígrafo
O MILHARAL	OMINLHARAU	Acréscimo da letra N próximo de dígrafo
MAÇA	MASAU	Acréscimo da letra U
PROFESSORA	PROFESOURA	Acréscimo da letra U próximo de dígrafo

Fonte: Autoria própria

Com relação às atividades, pode-se perceber que na primeira atividade, nomeação de imagens com palavras, das 48 imagens apresentadas ao aluno, 19 foram escritas conforme as normas ortográficas, e em 29 foram verificadas dificuldades na escrita. Dentre as dificuldades⁶, 14 casos foram de representação múltipla (ex: nariz ~naris), 10 casos alteração com apoio na oralidade (ex: táxi ~taquis), 7 casos de omissão de letras (ex:sangue – sage) e 1 caso de acréscimo de letra (vinho ~vinho).

Na segunda atividade, descrição de imagens e produção de frases percebe-se que o aluno consegue produzir frases que tenham sentido, mas ainda assim, comete alguns erros ortográficos⁷, referente a trocas fonético-fonológicas e faz confusão com o uso das letras dentro das palavras.

Além disso, percebe-se grande confusão com relação à separação das palavras, em que se verifica a separação entre as sílabas da palavra, característica que remete ao nível de escrita 3, em que o indivíduo ainda está reconhecendo o valor sonoro das sílabas. Nessa atividade, o aluno utilizou 79 palavras, dessas, 25 palavras foram grafadas incorretamente, e 54 escritas corretamente.

Dentre os erros, tem-se 11 casos de representação múltipla (ex: silêncio~silensio), 9 casos de separação não convencional (ex: esta~es ta), 4 casos de alteração com apoio na oralidade (ex: homem~home), 3 casos de inserção não convencional (ex: maçã~masau), 2 casos de omissão de letras (ex:rosa~ros) e 1 caso de junção não convencional (o milharau~ominharau).

Na atividade 3, por sua vez, produção textual, percebe-se que o aluno produziu um texto relativamente curto se comparado aos demais analisados. Percebe-se que ele possui dificuldade na grafia das palavras e, similarmente na atividade de produção das frases, faz separação indevida das palavras.

Com relação ao vocabulário utilizado, o aluno utilizou 21 palavras para produzir o seu texto, dessas 9 foram grafadas incorretamente⁸, as outras 12 palavras foram grafadas atendendo aos critérios ortográficos.

Dentre as dificuldades encontradas, com base nas análises das atividades desenvolvidas pelo participante, pode-se concluir que das 148 palavras utilizadas, o sujeito acertou 85 (57,43%), e errou 63 (42,56%). Dentre os erros, 26 (41,26%) são casos de representação múltipla, 18 (28,57%) são casos de alteração com apoio na oralidade, e 11

⁶ Análise individual Anexo C

⁷ Análise individual Anexo C

⁸ Análise individual anexo C

(17,46%) são casos de omissão de letras. Além disso, são observados 11 casos de separação não convencional (17,46%), 4 (6,34%) casos de junção não convencional e 5 (7,93%) casos de inserção de letras.

Com base nas três atividades, percebe-se que o aluno teve maior facilidade na escrita proposta na atividade 1 (nomeação de imagens); na atividade 2, em que ele poderia escolher as palavras que utilizaria, são verificados vários problemas em relação a separação das palavras. Esse fenômeno pode ser relacionado com o nível em que o aluno se encontra, pois esse ainda não tem internalizado as formas fixas e faz uma breve confusão entre essas e a hipótese silábica. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)

De forma geral, pode-se perceber que na atividade 1 o aluno teve 29 erros, (60,41%); na atividade 2 cerca de 25 erros (31,64%) e, na atividade 3, cerca de 9 erros (42,85%).

4.2.3 PARTICIPANTE 7

O participante 7 está classificado em um nível de transição entre o nível silábico alfabético para o nível alfabético, isto quer dizer que ele está em um período de transição entre o nível 4 e o nível 5. O sujeito já tem várias formas fixas internalizadas, e comete erros ortográficos característicos do nível 5. Porém, com relação a algumas palavras, comete erros característicos do nível 4, como poderá ser constatado por meio dos dados da análise realizada a partir das atividades.

A maior dificuldade do informante 7 foi com relação à representação múltipla, principalmente entre os pares: R-RR; SS-S; S-Z; X-CH; Q-C; C-S; M-N; Ç-S; G-J; N-M; SS-C; S-SS; S-C. No seguinte quadro pode-se perceber as palavras nas quais essa troca fonética-fonológica ocorreu:

Quadro 17 - Representação Múltipla - Participante 7

TROCA FONÉTICO-FONOLÓGICA	PALAVRA	PRODUÇÃO	OBSERVAÇÃO
R-RR	GUITARRA DERRAMADO MACARRONADA CARRO CACHORRO CHURRASCO CORRENDO TORRESMO	GITARA DERAMADO MACORANADA CARO CACHORO CHURASCO CORENDO TORESMO	Fonema /rr/ pode ser representado por r.
SS-S	PESSEGO TRAVESSEIRO PESSOA ASSUSTADO ASSINA	PESEGO TRAVESERO PESOA ASUSTADO ASINA	Fonema /s/ representado por ss

S-Z	MESA PRESENTE DESENHO CASEIRA VISITAR	MEZA PREZENTE DEZENHO CAZEIRA VIZITAR	Fonema /z/ representado pela letra s
X-CH	CAIXOTE BRUXA DEIXA	CAICHOTE BRUCHA DEICHA	Fonema /x/ representado por ch
Q-C	QUATROCENTOS	CUATROSENTOS	Fonema /g/ representado pela letra c
C-S	QUATROCENTOS BICICLETA CEGONHA	CUATROSENTOS BISICLITA SEGONHA	Fonema /s/ representado pela letra c
M-N	PUDIM TEMPO	PUDIN TENPO	Esse fenômeno ocorre em virtude da confusão entre as letras que representam nasalidade e, podem ser confundidas por apresentarem o mesmo som.
Ç-S	CALÇA CAÇADOR MOÇA	CALSA CASADOR MOSA	Fonema /s/ pode ser representado por ç
G-J	HOJE JÁ	OGE GA	Esse fenômeno ocorre pois o fonema /ʒ/ pode ser representado pelas letras: j e g
N-M	QUENTE FAZENDO	QUEMTE FAZEMDO	Esse fenômeno ocorre em virtude da confusão entre as letras que representam nasalidade e, podem ser confundidas por apresentarem o mesmo som.
SS-C	PASSEANDO	PACIANDO	Fonema /s/ pode representar ss e por sua vez, pode ser representado pela letra c, o que pode ter causado confusão
S-C	VÊ SE	VECE	Fonema /s/ pode ser representado pela letra c.

Fonte: Autoria própria

Essas trocas fonético-fonológica são forte característica do nível alfabético. Percebe-se que o aluno tem o discernimento de que os caracteres correspondem a um som, porém, ainda faz trocas entre as letras, pois alguns fonemas são representados por diversas letras, ao mesmo tempo em que uma letra pode representar mais de um som.

Além desta dificuldade, percebe-se que o participante também omitiu algumas letras, como nas palavras:

Quadro 18- Omissão de Letras - Participante 7

OMISSÃO	PALAVRA	PRODUÇÃO
TRAVESSEIRO	TRAVESERO	Apagamento de i com apoio na oralidade

MUITO	MUTO	
SAINDO	SAIDO	Omissão de consoante em sílaba vogal/consoante
HOJE HOMENS HOJE HOMEM	OGE OMEI OGE OMEI	Omissão de h em início de palavra
SANGUE GUITARRA DESCENDO PEGUEI	SANGE GITARA DESENDO PEGEI	Omissão de letra em Dígrafo
ESTENDENDO CARNEAR	ESTENDO CARNIR	Omissão de sílaba completa
QUEBRADO	QUBRADO	Omissão de vogal em sílaba consoante/consoante/vogal
XICARA	XICRA	Omissão de vogal em sílaba consoante/vogal
QUE	QU	Omissão de vogal em sílaba Consoante/vogal/vogal
UMA	UM	Omissão de vogal em sílaba Vogal/Consoante/vogal

Fonte: Autoria própria

Percebe-se que a omissão de letras nesse participante é significativa, e não envolve apenas um tipo, pois há, como pode-se perceber na análise caso a caso, omissão em dígrafos, omissão de sílabas inteiras, entre outras. Com isso, é possível perceber os traços do nível silábico alfabético, pois percebe-se claramente uma confusão entre a hipótese silábica e as formas fixas que o aluno tem conhecimento.

Percebe-se também uma breve tendência do aluno em substituir as letras finais **ão**, por **am**, o que remete ao apoio na oralidade, mais especificamente na análise fonética que esse indivíduo fez da palavra antes de grafá-la, pois a grafia da palavra pelo aluno remete muito ao modo como essa palavra é pronunciada.

Quadro 19- Confusão entre as terminações **ão/am** - Participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO
BALÇÃO	BALCOM
VIOLÃO	VIOLAM
ESTÃO	ESTAM

Fonte: Autoria própria

Também ocorreram outros casos, como troca de letras que supostamente não tiveram apoio na oralidade, apenas uma confusão de escrita do aluno, ou mesmo o não

reconhecimento de algumas letras, como o ç. Esses erros não foram agrupados nas categorias analisadas, pois entende-se que foram erros momentâneos.

Quadro 20- Outros casos - Participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO	OBSERVAÇÃO
MUITO CAVALO	MUITA CAVALA	Confusão entre o e a
SERVIÇO CRIANÇA	SERVICO CRIANCA	Não reconhecimento de ç

Fonte: Autoria própria

Outro caso em que o aluno encontrou dificuldade foi a separação ou a junção não convencional das palavras, ou, nas palavras de Da Silva (1989) apud Zorzi (1998), ocorrência de uma hipersegmentação, ou seja, uma separação no interior das palavras, ou uma hiposegmentação, a junção de duas palavras. Também houveram casos em que o aluno colocou mais letras do que o necessário nas palavras, como nos seguintes casos, conforme demonstram os quadros a seguir.

Quadro 21 - Separação não convencional - Participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO
GIRASSOL	GIRA SOL
AQUI	A QUE

Fonte: Autoria própria

Quadro 22 - Junção não convencional - Participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO
VÊ SE	VECE
UM VIAJANTE	UMVIAGANTE

Fonte: Autoria própria

Quadro 23- Acréscimo de letras - Participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO
ZERO	AZERO
CHEIA	CHEIHA

Fonte: Autoria própria

É importante salientar que na primeira atividade, nomeação de imagens com palavras, das 48 imagens apresentadas ao aluno, 24 foram escritas seguindo as normas ortográficas do português e em 24 o aluno apresentou dificuldades. Dentre os erros, 14 casos foram de

representação múltipla (ex: pessego~peseço); 5 casos de alteração com apoio na oralidade (ex: tesoura~tisoura); 4 casos de omissão de letras (ex: quebrado~qubrado); 1 caso de separação não convencional (girassol~gira sol); 1 caso de acréscimo de letras (zero~azero); 1 caso de confusão entre as terminações am/ão (balcão~balcom); e 1 caso caracterizado como outros.

Na segunda atividade, descrição de imagens e produção de frases percebe-se que o aluno consegue produzir frases que tenham sentido, mas ainda assim, comete erros ortográficos, referente a trocas fonético-fonológicas, forte característica do nível 5. Dessa forma, das 64 palavras utilizadas pelo aluno, 23 foram grafadas incorretamente e 41 grafadas corretamente. Dentre os erros, tem-se 14 casos de representação múltipla (ex:caçador~casador), 7 casos de omissão de letras (ex: muito~muto) 3 casos de alteração com apoio na oralidade (ex: bombeiro~bombenro), 1 caso de junção não convencional (um viajante~umviajante), e 1 caso de confusão entre as terminações am/ão (violão~violam).

Na atividade 3, por sua vez, produção textual, percebe-se que o aluno conseguiu produzir um texto relativamente longo em comparação aos demais. Percebe-se algumas dificuldades ortográficas, tanto nas trocas fonética-fonológica, quanto na separação das palavras e grafias. Com relação ao vocabulário utilizado, o aluno utilizou 105 palavras, destas: 30 foram grafadas incorretamente e 75 grafadas conforme as regras ortográficas. Dentre as dificuldades encontradas, 15 foram de alterações com apoio na oralidade (ex: plantio~plantiu), 9 casos de representação múltipla (ex:tempo~tenpo), 5 casos de omissão de letras (ex: peguei~pegei), 3 casos de outros fenômenos, 1 caso de acréscimo de letra (cheia~cheiha), 1 caso de separação não convencional (aqui~a que), 1 caso de junção não convencional (ve se~vece) e 1 caso de confusão entre as terminações am/ão (estão~estam).

Com base nas análises das atividades desenvolvidas pelo participante 7, pode concluir que das 217 palavras utilizadas, o sujeito acertou 139 (64,05%), e errou 78 (35,94%). Dentre os erros, 37 (47,43%) são casos de representação múltipla, 23 (29,48%) são casos de alteração com apoio na oralidade, 16 (20,51%) casos são de omissão de letras, 4 (5,12%) casos de outras, 3 (3,84%) casos de confusão entre as terminações am/ão, 2 (2,56%) são casos de separação não convencional, 2 (2,56%) são casos de acréscimo de letras, e 2 (2,56%) são casos de junção não convencional.

Com base na análise de todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, percebe-se que ele teve mais facilidade na escrita da atividade 3, em que tinha a opção de escolher as palavras com as quais tinha mais intimidade. A atividade que ele apresentou maior dificuldade foi a 1, em que as palavras já eram pré-determinadas e algumas, talvez, não familiares; ou seja,

estando em um nível de escrita de transição entre o nível 4 e 5, é aceitável que ele ainda não conheça a forma de algumas palavras (característica do nível 4).

De forma geral, pode-se perceber que na atividade 1 o aluno teve 25 erros (52,08%); na atividade 2 cerca de 23 erros (35,93%), e na atividade 3 cerca de 30 erros (28,57%).

4.2.4 PARTICIPANTE 8

O participante 8 está classificado em um nível de transição entre o nível silábico e o nível silábico alfabético, mais especificamente entre o nível 3 e o nível 4. Este sujeito se baseia no som das sílabas, portanto, algumas letras acabam sendo suprimidas das palavras, já que na oralidade não são claramente produzidas.

Com base nas análises das atividades desenvolvidas pelo participante 8, pode-se concluir que das 135 palavras utilizadas, o sujeito acertou 56 palavras (41,48%), e errou 78 (57,77%). Dentre os erros, 55 casos de omissão de letras, 20 casos de representação múltipla, 12 casos de alterações com apoio na oralidade, 1 caso de acréscimo de letras e 1 caso de separação não convencional.

Percebe-se que a omissão de letras, foi a maior dificuldade que o aluno encontrou, isso pode-se explicar tendo como base o nível de escrita em que o participante se encontra, o nível silábico, ou nível 3. Portanto, é comum a esse aluno se basear no som das palavras e muitas vezes suprimir letras que não são pronunciadas, ou mesmo que são rapidamente pronunciadas, como em:

Quadro 24 - Omissão de letras - Participante 8

OMISSÃO	PALAVRA	PRODUÇÃO
ARMARIO QUARTO PRATO PENTE CALÇA BOLSO ABRINDO TRIGO TOCANDO PINTANDO DORMINDO	AMARIO QUATO PATO PETE CASA BOSO ABIDO TIGO TOCADO PITADO DOMIDO	Omissão consoante
SALVANDO SILENCIO LEVANDO BRUXA QUEBRADO	SAVDO SILESO LEVDO BUCH QUBADO	Omissão de consoante e vogais
TRAVESSEIRO	TAVISRO	Omissão de consoante, vogal e omissão em dígrafo.

ROSTO ESTA ESTA LAPIS	ROTO ETA ETO LAPI	Omissão de s em final de sílaba
CIMENTO PEGANDO TERMOMETRO	CIMTO PGO TEMOT	Omissão de sílaba
COTOVELO PEDAÇO NOIVA BAILARINA TESOURA VIOLA GELATINA	QUOTVLO PDASO NOVA BALARINA TEZORO VOLA GELATNA	Omissão de vogais
GALINHA GUITARRA CHAPEU SANGUE PESSEGO CACHORRO FARINHA DESCENDO NINHO CEGONHA RAPAZINHO CHURRASCO	GALINA GITARA CAPEU SEGE PESGO HACORO FARINA DSEDO NINO CEGNA RAPAZINO SURACO	Omissão em dígrafo
ASSUSTADA ASSUSTADO	ASUTADA ASUTADO	Omissão em dígrafo e omissão de consoante
MANCHA	MASA	Omissão em sílaba

Fonte: Autoria própria

Diferentemente dos outros participantes, esse é o único que comete mais erros referentes a omissão de letras do que de representação múltipla -como verificado nos demais participantes. Isso também pode ser justificado pelo nível de escrita em que o participante se encontra, pois ele é o único que está no nível 3, ou seja, no nível silábico.

Além disso, percebe-se uma dificuldade do informante com as múltiplas representações, ou seja, com as trocas fonético-fonológicas, nos pares: Ç-S, SS-S, C-QU, X-S, Z-S, S-Z, J-G, X-CH, RR-R.

Quadro 25- Representações Múltiplas - Participante 8

TROCA FONÉTICO-FONOLÓGICA	PALAVRA	PRODUÇÃO	OBSERVAÇÃO
Ç-S	PEDAÇO CALÇA CAÇADOR	PDASO CASA HASADOR	Fonema /s/ pode ser representado por ç
SS-S	TRAVESSEIRO GIRASSOL MASSA PASSADO ASSUSTADA	TAVISRO GIRASOL MASA PASADO ASUTADA	Fonema /s/ pode ser representado por ss

	PASSARINHO ASSUSTADO	PASARNO ASUTADO	
C-QU	COTOVELO	QUOTVLO	Fonema /c/ representado por q
X-S	CAIXA	CAISA	Fonema /s/ pode ser representado pela letra x
Z-S	NARIZ	NARIS	Fonema /z/ pode ser representado pela letra s
S-Z	TESOURA	TEZORO	Fonema /z/ pode ser representado pela letra s
J-G	JORNAL TIJOLO	GONAL TIGOLO	Erro envolvendo escrita do fonema/ ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g
X-CH	BRUXA	BUCH	Fonema /x/ pode ser representado por ch.
RR-R	CACHORRO CHURRASCO GUITARRA	HACORO SURACO GITARA	Fonema /rr/ pode ser escrito por r.

Fonte: Autoria própria

O participante 8 também escreveu algumas palavras se baseando no padrão da oralidade, como nos seguintes casos:

Quadro 26- Apoio na oralidade - Participante 8

PALAVRA	PRODUÇÃO
MADEIRA	MADRA
BICICLETA	BISQUETA
GELADEIRA	GELADERA
TRAVESSEIRO	TAVISRO
COM	QUO
ESTA	TA
BOMBEIRO	BOBERO
BAILARINA	BALARINA

Fonte: Autoria própria

Além disso, o participante teve um caso de separação não convencional e um caso de acréscimo de letras, ocorrências também caracterizadas pelo apoio na oralidade, como pode-se ver nas seguintes palavras:

Quadro 27- Separação não convencional e Acréscimo de letras- Participante 8

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO
ELE	E LE	Separação não convencional
SOL	SOLU	Acréscimo de letra

Fonte: Autoria própria

Percebe-se assim, que na primeira atividade, nomeação de imagens com palavras, das 48 imagens apresentadas ao aluno, 13 (27,08%) foram grafadas corretamente e 34 (70,83%) incorretamente. Dentre os erros, 23 (67,64%) foram casos de omissão de letras (ex: gelatina~gelatna), 12 (35,29%) casos de representação múltipla (ex: caixa~caisa), 6 (17,64%)

casos de alteração com apoio na oralidade (ex: geladeira~geladera) e 1 (2,94%) caso de acréscimo de letras (sol~solu).

Na segunda atividade, descrição de imagens e produção de frases percebe-se que o aluno consegue produzir frases, mas apresenta bastante erros ortográficos. Além disso, percebe-se uma dificuldade com o emprego das consoantes, pois muitas são omitidas. Das 68 palavras utilizadas pelo aluno, 33 (48,52%) foram grafadas incorretamente e 35 (51,47%) grafadas corretamente. Dentre os erros, tem-se 26 (78,78%) casos de omissão de letras (ex: esta~eta), 8 (24,24%) casos de representação múltipla (ex: passado~pasado), 3 (9,09%) casos de alteração decorrentes do apoio na oralidade (ex: com~quo), 1 (3,03%) caso de separação não convencional (ele~e le).

Na atividade 3, por sua vez, produção textual, percebe-se que o aluno tenta produzir um texto, mas apresenta muitas dificuldades. O texto não tem coerência e possui muitos erros ortográficos, além disso muitas palavras ficaram indecifráveis. Com relação ao vocabulário utilizado, o aluno utilizou aproximadamente 19 palavras. Destas 19 palavras, 8 (42,10%) foram grafadas corretamente e 8 (42,10%) incorretamente, e outras não puderam ser decifradas⁹. Dentre os erros, 3 (37,5%) foram de alterações com apoio na oralidade, 6 (75%) casos omissão de letras.

Com base na análise de todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, percebe-se que ele teve mais facilidade na escrita da atividade 2, em que tinha a possibilidade de escolher as palavras com as quais tinha mais intimidade. A atividade que o participante apresentou maior dificuldade foi a 1, em que as palavras para escrever já eram pré-determinadas pelas imagens.

De forma geral, pode-se perceber que na atividade 1 o participante teve 34 erros, (70,83%); na atividade 2 cerca de 33 erros (48,52%) e na atividade 3 cerca de 11 erros (57,89%).

⁹ Estas palavras não foram utilizadas para fins de análise.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na análise individual dos quatro participantes, é possível inicialmente perceber uma das características mais comuns dos alunos da modalidade EJA: a heterogeneidade dos alunos, ou seja, nessa modalidade de ensino é muito comum que cada aluno apresente uma peculiaridade específica. Isso se deve à própria especificidade do grupo, pois além da individualidade de cada um, quanto a sua vivência e conhecimento de mundo, cada aluno se encontrava em um nível de alfabetização diferente, estando isso em relação ao letramento anterior ao ingresso na escola.

Essa especificidade de cada aluno remete à ideia defendida por Alves e Rodrigues (2013) de que cada aluno, sendo um sujeito social, advém de realidades diversas, e apresenta peculiaridades únicas. Ou seja, cada aluno dessa modalidade, esteve por muito tempo exposto apenas à escrita informal, aquela que a sociedade em geral lhe ofereceu. Aqueles que tinham alguma base desse sistema aprenderam-a no meio social, para usos específicos. Todos os participantes da pesquisa, nunca antes estiveram em uma sala de aula para aprender a escrita conforme o modelo padrão.

Em virtude disso, alguns participantes apresentaram maior proximidade com o sistema de escrita em que foram expostos na modalidade EJA, ou seja, tiveram menos dificuldades, como no caso do participante 2, que se encontrava no nível alfabético, ou seja, nível 5, conforme as denominações de Ferreiro e Teberosky (1985). Esse participante teve maiores dificuldades em nível ortográfico, mais especificadamente com representações múltiplas.

O participante 4, por sua vez, se encontrava no nível silábico alfabético, e apresentou maiores dificuldades com o não reconhecimento de formas fixas. Esse sujeito teve maiores dificuldades com a representação múltipla e com palavras em que se apoiou na oralidade.

O participante 7, se encontrava em uma transição entre os níveis 4 e 5, ou seja, entre o silábico alfabético para o alfabético. Esse participante também teve problemas com a identificação de formas fixas semelhantemente ao participante 4, porém, apresentou bastante erros ortográficos, semelhantemente ao participante 2. Além disso, ele teve maiores dificuldades com a representação múltipla e com o apoio na oralidade.

O último participante, o 8, estava em um nível de transição entre o nível silábico e o nível silábico alfabético, isso quer dizer, entre o nível 3 e o nível 4. Em comparação com os outros participantes analisados, esse participante estava menos desenvolvido. Pode-se inferir que ele não teve muito contato com a escrita antes de ingressar na modalidade EJA, portanto, não avançou tão rapidamente como seus colegas.

Além disso, esse participante, diferentemente de todos os outros, cometeu mais omissões de letras, o que pode ser justificado pelo apoio que teve da oralidade no momento da escrita - modalidade com a qual tem mais intimidade até o momento.

As alterações registradas foram classificadas de acordo com os as categorizações de Zorzi (1998), o que permitiu traçar um quadro geral de ocorrências:

Quadro 28 - Análise Geral dos participantes

	Participante 2 (249 palavras utilizadas)	Participante 4 (148 palavras utilizadas)	Participante 7 (217 palavras utilizadas)	Participante 8 (135 palavras utilizadas)	Média (187,25 palavras utilizadas)
Representação Múltipla	15	26	37	20	24,5%
Apoio na oralidade	02	18	23	12	13,75%
Omissão de Letras	04	11	16	55	21,5%
Junção	02	4	2	0	2%
Acréscimo	01	5	0	1	1,75%
Separação não convencional	0	0	2	1	0,75%
Confusão entre as terminações ão/am	0	0	3	0	0,75%
Outros	0	0	4	0	1%

Fonte: Autoria própria

Conforme análise geral das alterações, percebe-se que a maior dificuldade foi em relação à representação múltipla, isso se justifica pelo fato da língua portuguesa não ser totalmente transparente, ou seja, há letras que são representadas por mais que um fonema, como há fonemas que representam mais de uma letra (GAGLIARI, 1989)

A segunda maior dificuldade dos participantes foi em relação à omissão de letras, que pode estar relacionada ao apoio na oralidade. Muitas das omissões ocorreram em palavras que quando pronunciadas, a letra omitida não fica tão visível (ex: sangue~sange; xícara~xicra). Sendo que a terceira dificuldade ocorreu com palavras que foram grafadas tendo como apoio a oralidade, ou seja, a maneira com que são pronunciadas.

Essas três ocorrências foram as mais significativas conforme demonstrado no quadro 28. Com base nesses dados, é possível perceber que a modalidade oral é a base para a escrita desses alunos. Além disso, é possível perceber, que os participantes possuem dificuldades para compreender a escrita como um sistema de representação, e não como uma transcrição da oralidade.

Ainda, é possível constatar que esses indivíduos já tiveram contato com o letramento, pois conforme afirmam Dutra, et al (2012) o letramento se inicia nos primeiros contatos visuais e lúdicos do indivíduo com materiais escritos; assim, levando em consideração a idade desses sujeitos participantes, percebe-se que estiveram a muito tempo expostos ao letramento e por noções alfabéticas oferecidas pela família, como também, pela sociedade.

Portanto, percebe-se como afirma Soares (2017) que a alfabetização e o letramento são processos simultâneos, ou seja, um é ancorado ao outro.

Percebe-se também que em muitos momentos os alunos não tinham domínio total do código escrito, porém, por terem conhecimento de uso das palavras na fala, conseguem reconhecer que a oralidade é a base da escrita, o que demonstra que esses alunos já possuem noções também de consciência fonológica.

Porém, ter uma base em consciência fonológica não faz com que esses alunos tenham pleno domínio da língua escrita, pois conforme citado por Soares (2017, p.17) há “especificidades morfológica, sintática e semântica” na língua escrita, ou seja, a língua escrita é diferente da língua oral em diversos aspectos.

Percebe-se, assim, que especificidades da língua escrita devem ser trabalhadas mais a fundo com alunos da modalidade EJA, ou seja, percebe-se que deve-se trabalhar com a faceta linguística da escrita, trazendo a relação dos grafemas e fonemas e as possibilidade de pronúncia, diferentes da escrita.

Esse trabalho deve ser constante, pois, para dominar o sistema ortográfico, necessita haver muito esforço, esse muitas vezes se estende por toda a trajetória escolar e em alguns casos pela vida toda do indivíduo.

Conforme afirma Ferreiro (1989), o processo de alfabetização é árduo, permeado de altos e baixos, portanto, esses alunos devem constantemente serem indagados sobre os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, até que estes entendam como ocorre a relação entre grafemas e fonemas.

5 CONCLUSÃO

Diante da proposta inicial de trabalhar com a apropriação da escrita por jovens e adultos, mais especificadamente com a análise dos fenômenos relacionados à dificuldade nos processos fonético-fonológicos. A proposta do trabalho, realizado com alunos adultos, frequentantes da modalidade EJA em uma escola da rede pública de ensino, foi verificar como acontece o processo de apropriação da escrita, mais precisamente, observando os aspectos fonético-fonológicos e as relações grafofônicas.

A partir dos dados de escrita coletados por instrumentos previamente aplicados, pode-se perceber, por meio deste estudo que, no processo de apropriação da escrita, alunos da modalidade EJA encontram dificuldades em entender a relação grafemas e fonemas.

Além disso, pode-se constatar com este estudo, que, de uma forma geral, o conhecimento dos alunos acerca da língua na modalidade oral interfere e auxilia na aquisição da escrita. Verifica-se que os alunos se apoiam nesse conhecimento prévio para aprendizagem do sistema gráfico, embora ainda apresentem trocas.

Os alunos, conforme esperado, por estarem frequentando anos iniciais, não dominam totalmente o sistema da escrita, e uma das dificuldades percebidas foi quanto à compreensão desse sistema, pois percebe-se que há entre os participantes um entendimento da escrita como uma transcrição da oralidade, e não como sistema de representação nem sempre biunívoco.

A representação múltipla, isto é, os casos desencadeados pela proximidade entre os sons e as letras, foi, segundo as análises realizadas, uma das dificuldades mais comuns entre os estudantes. Isso remete ao fato da língua portuguesa não ser totalmente transparente, mas mesmo assim, possuir alguns casos que remetem à transparência, o que acaba por confundir os sujeitos que estão na fase inicial do processo de alfabetização e letramento.

Além disso, o estudo permitiu constatar a heterogeneidade existente dentro da modalidade EJA, pois, conforme foi perceptível, os alunos não se encontram no mesmo nível de escrita, portanto, esses alunos apresentam peculiaridade únicas.

Essa característica, ou, heterogeneidade do grupo, também pode ser encarada como uma das dificuldades que o professor da modalidade EJA enfrenta diariamente, uma vez que sua abordagem e conteúdo trabalhado pode não atingir a todos os alunos e sanar as dificuldades individuais. Nem todos conseguem acompanhar no mesmo ritmo as atividades desenvolvidas em aula.

Percebe-se assim que especificidades da língua escrita devem ser trabalhadas mais a fundo com alunos dessa modalidade de ensino, ou seja, percebe-se que deve-se trabalhar com

a faceta linguística da escrita, ou seja, com noções de consciência fonológica e a relação grafofônicas.

Entende-se que as áreas exploradas pelo projeto são de suma importância para a comunidade científica, especialmente pela pretensão de explorar o trabalho com questões de linguagem na alfabetização e letramento na modalidade de ensino EJA.

Pretende-se com esse estudo auxiliar professores na criação de ferramentas e correções mais coerentes e direcionadas durante o processo de alfabetização desse grupo, assim como ajudar a entender os processos e dificuldades mais comuns nesse grupo de alunos, trazendo para a sala uma abordagem didática mais direcionada.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 2ª versão. Brasília:2017.

ALVES, Dayse A da S.; RODRIGUES, Linduarte P. **Aquisição da Escrita na Educação de Jovens e Adultos: Rediscutindo Alfabetização e Letramento.** Revista Encontro de Vistas: nº12 jul/dez 2013. Disponível em: <www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_1_12.pdf> Acesso em: 10 jan. 2018

ALVES, Ubiratã K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina R. et al. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: PUCRS, 2012.

BARBOSA, Priscila M. R. **Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita.** Cederj:2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-genese-da-lingua-escrita>> Acesso em: 09 out. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC\SEB, DICEI, 2013.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Linguística.** Curitiba: Editora Scipione,1989.

DUTRA, Ana P. B. et al. Consciência Fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, Regina R. et al. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: PUCRS, 2012.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 5 ed. São Paulo:Cortez:1989

FERREIRO, Emília. **Reflexos sobre a alfabetização.** 4 ed. São Paulo:Cortez,1986.

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

FREITAS, Gabriela C. M. **Oficina de alfabetização**: Alfabetização: afinal... o que é que está acontecendo?. SEC/PUC:2005. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6JLj618ceEcJ:www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_fund_gabriela_apres.pdf+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br> Acesso em:21 mai. 2018.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAMPRECHT, Regina R. et al. **Consciência dos sons da língua**: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOSO CAMARA, Joaquim Jr. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, Dalve O. B.; PEREIRA, Elemária B. **A influência da linguagem oral na escrita: reflexões e desafios no ensino de língua portuguesa**. *Revista Desafios*: v. 04, n. 02, 2017. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Qd6LLKrKtjwJ:https://sisemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/download/3293/9727/+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 12 jan. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo:Contexto,2017.

ZORZI, Jaime L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ATIVIDADE NOMEAÇÃO DE IMAGENS

IDENTIFICAÇÃO: _____

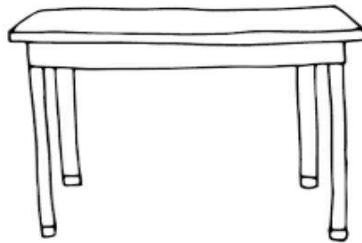
1. Olhe as seguintes imagens e escreva o que é:



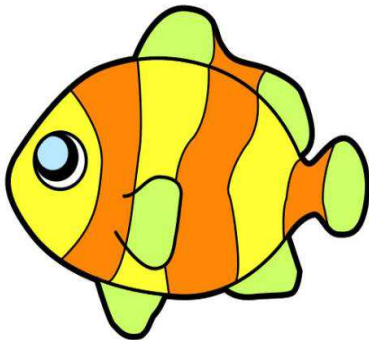


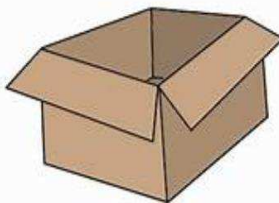


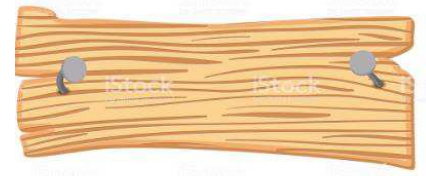




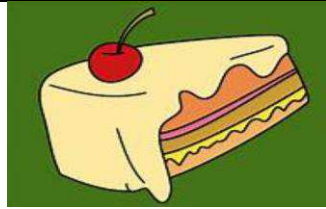
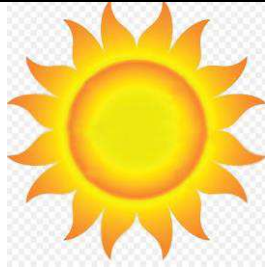






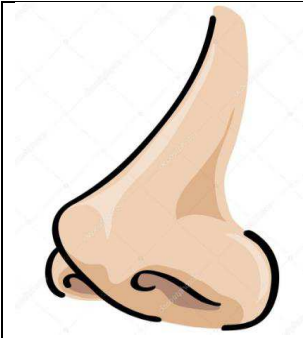


Placa de _____



de bolo







gota de _____































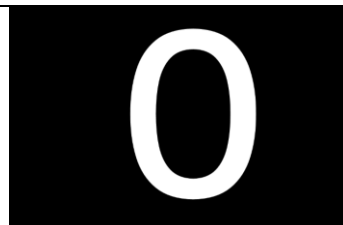




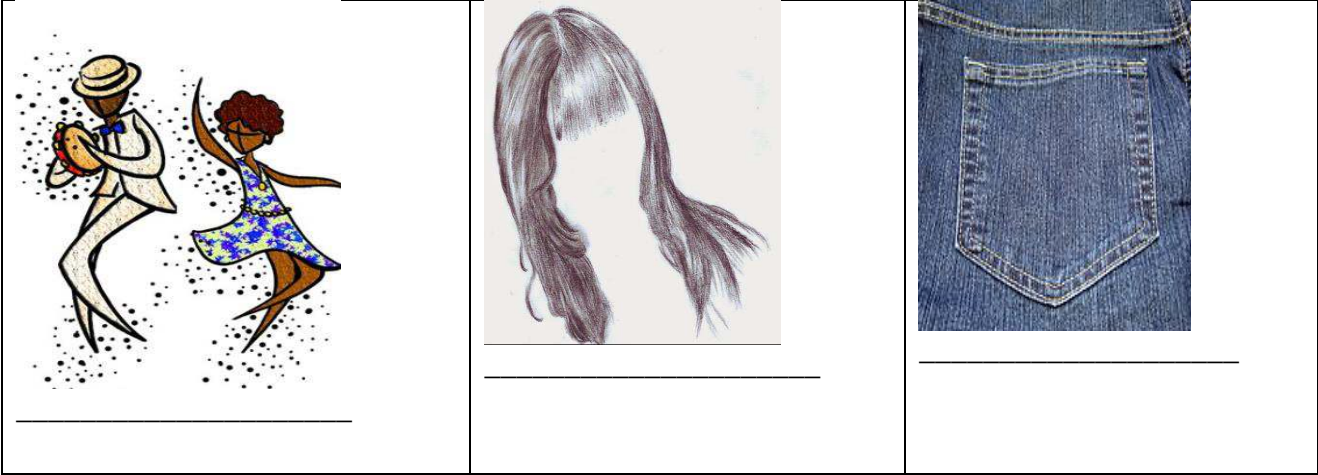








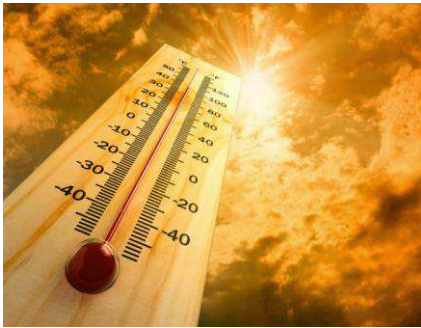




APÊNDICE B – ATIVIDADE DE DESCRIÇÃO DE IMAGENS

IDENTIFICAÇÃO: _____

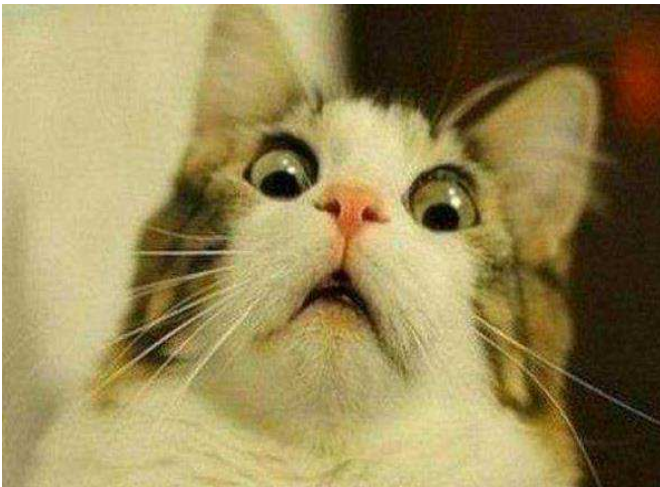
1. Olhe as seguintes imagens e escreva uma pequena frase que indique o que a imagem representa:



















ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

Influência da Linguagem oral na escrita: uma perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa

Pesquisador ou outro profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:

Susiele Machry da Silva

Endereço: Rua Rogério das Chaves, 1391.

Telefone: (46)999318824

Local de realização da pesquisa:

- Colégio Municipal Padre Eduardo Machado

Rua Quatro, nº1020 - Centro Mariópolis - PR CEP 85525-000

Telefone do local: (46) 3226 – 8100

- Colégio Municipal Rocha Pombo

Rua Paraná 173 - Zona Urbana - Baixada Industrial, Pato Branco – PR

A. INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a influência da linguagem oral na escrita, com o propósito de verificar quais dificuldades no aprendizado da escrita, por adultos em processo de alfabetização (EJA) - podem ser explicadas pela transposição da oralidade. Nesse sentido, a proposta é verificar como acontece a apropriação da escrita em jovens e adultos, fazendo o levantamento dos fenômenos relacionados à transferência da fala para a escrita, por trocas na relação grafema e fonema. A aplicação da pesquisa será por atividades de escrita, simples, semelhantes às que você desenvolve em aula.

1. Apresentação da pesquisa

A presente pesquisa tem como proposta trabalhar com a apropriação (aquisição) da escrita por adultos em fase inicial de alfabetização/letramento. Mais diretamente tem-se o objetivo de fazer o diagnóstico, a partir da análise dos fenômenos relacionados à transferência da fala para a escrita, resultantes da dificuldade na relação grafemas e fonemas e dos processos de variação, presentes na oralidade, que são transferidos para a escrita. Para tanto, serão analisadas produções escritas de alunos do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudantes de escolas públicas no interior do Paraná. O trabalho parte, portanto, da coleta de dados de escrita, a partir de atividades simples, encaminhadas pelas pesquisadoras. As atividades contemplam ditado com nomeação de imagens, descrição de imagens em frases e uma produção escrita de carta. Você poderá desenvolver as atividades no tempo que julgar necessário, todo o esclarecimento será dado pelas pesquisadoras. A pesquisa será aplicada dentro do espaço escolar.

2. Objetivos da pesquisa.

Analisar quais são as trocas na escrita decorrentes da fala, ou seja, motivadas pela não compreensão da relação grafema-fonema ou por variações linguísticas.

3.Participação na pesquisa.

A participação na pesquisa acontecerá pela realização de atividades em que se realizará a coleta dos dados de escrita. As atividades realizadas serão recolhidas para que se possa fazer o levantamento e análise dos dados. A produção se dará primeiro por atividades que exigem a escrita de palavras e frases, de vocabulário simples; mais adiante, se pedirá a escrita de uma carta, em um momento em que você aluno já esteja mais familiarizado com a escrita. Não há necessidade de gravação de voz ou imagens, a sua participação será a partir do desenvolvimento das atividades de escrita.

4.Confidencialidade.

Os dados produzidos para esta pesquisa serão confidenciais e sigilosos, ou seja, o nome e informações pessoais de você alunam não serão divulgados, somente suas produções e o local em que os dados foram coletados, ou seja, Colégio Municipal Padre Eduardo Machado e/ou Escola Municipal Rocha Pombo. Em lugar do nome se utilizará um código de letra ou número.

5.Riscos e Benefícios.

5a) Riscos:

O trabalho em questão é composto por atividades simples, com as quais os participantes já estão habituados no cotidiano escolar. Nesse caso, as atividades envolvem riscos mínimos, como algum constrangimento ou nervosismo por dificuldade nas tarefas ou por algum desconhecimento. Qualquer desconforto deve ser avisado para que os pesquisadores possam ajudar, se necessário interrompendo a realização da atividade. Não há tempo estipulado, assim também o participante pode pedir intervalo se sentir cansado.

5b) Benefícios:

Os benefícios do projeto para o participante estão na prática e atividade que pode auxiliar no aprendizado e desenvolvimento da escrita. Para professores e escola como um todo, os diagnósticos podem auxiliar no trabalho com Língua Portuguesa, na preparação de material didático, de acordo com as dificuldades dos alunos. Além disso, o projeto pode vir trazer contribuições para metodologia e material didático para o trabalho com alunos da modalidade EJA.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

5a) Inclusão:

Os participantes da pesquisa devem ser maiores de idade e estar participando da modalidade EJA - anos iniciais; estando já alfabetizados.

5b) Exclusão:

Não conhecimento básico de leitura e escrita, necessário para o desenvolvimento das atividades. Dificuldade auditiva ou de visão.

7.Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Você participante tem o direito de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, podendo solitar aos pesquisadores. Bem como, tem a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem penalização.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (email para envio :_____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento e indenização.

Você não terá nenhum gasto para participar da pesquisa, uma vez que os pesquisadores se responsabilizam por procurá-lo e por fornecer todo o material necessário. Em caso de eventuais danos, decorrentes ou causados por sua participação na pesquisa, garante-se a reparação com a indenização material, com reposição de acordo com o dano que possa ter. Além disso, salienta-se a liberdade que você tem de informar ao pesquisador caso não se sinta bem em realizar algum teste, responder a alguma questão.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR).

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Nome Completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: _____

Assinatura pesquisador (a): _____

(ou seu representante)

Data: ____/____/____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Susiele Machry da Silva, via e-mail: utfprlinguas@gmail.com ou telefone: (46)999318824.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

ANEXO B - Produção do Participante 2

Quadro - Nomeação de imagens por palavras - participante 2

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
SANGUE	SANGE	Omissão da letra u Dígrafo	Omissão de letra	
QUATROCENTOS	QUTROCENTO	Omissão da letra a	Omissão de letra	
MACARRÃO	MARRÃO	Omissão de letras c e a	Omissão de letras	
MESA	MEZA	Troca fonético fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s
PRESENTE	PREZENTE	Troca fonético fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s
CONSULTA	COMSUTA	Troca fonético fonológica n –m	Representação Múltipla	Letras que representam nasalidade e, podem ser confundidas por apresentarem o mesmo som.
TESOURA	TEZOURA	Troca fonético fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ pode ser representado pela letra s.
PUDIM	PUDIN	Troca fonético fonológica m-n	Representação Múltipla	Letra m na posição final da sílaba está marcando o traço de nasalidade da vogal
GIRASSOL	GIRASOL	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /s/ representado por ss
TRAVESSEIRO	TRAVECEIRO	Troca fonético fonológica ss – c *Variação Dígrafo	Representação Múltipla *Variação com apoio na oralidade	Fonema /s/ pode ser representado pela letra c *Ao reproduzir oralmente a palavra, percebe-se que há um som de c

ZERO	ZERRO	Troca fonético fonológica r-rr	Representação múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
TIJOLO	TIGOLO	Troca fonético fonológica j-g	Representação múltipla	Erro envolvendo escrita do fonema /ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g
BOLSO	BOLÇO	Troca fonético fonológica S- Ç	Representação múltipla	Erro envolvendo a grafia do fonema /s/ que pode ser representado por ç

Quadro - Descrição de imagens e produção de frases - participante 2

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
DESCENDO	DECENDO	Omissão de S Dígrafo	Omissão de letras	
MUITO	MUIMTO	Inserção com apoio na oralidade	Acréscimo de letras	Pode ser que nesse caso, o sujeito se apoiou na oralidade, pois as letras utilizadas representam o som
PEGÁ-LO	PEGALO	Junção de palavras Apoio na oralidade	Junção não convencional Apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
CAMPANHA	KAMPANHA	Troca fonético fonológica C-K	Representação múltipla	A letra c pode ser representada pelo fonema /k/
SABOROSA	SABOROZA	Troca fonético fonológica S-Z	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra z
CORRENDO	CORENDO	Dígrafo TROCA DE R-RR	Representação múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
ATRÁS	ATRAZ	Troca fonético fonológica S-Z	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra z
CEGONHA	SEGONHA	Troca fonético fonológica C-S	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra c, o que pode ter causado confusão

Quadro- Produção Textual - Participante 2

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
DE VOCÊS	DEVOCÊS	JUNÇÃO DE PALAVRAS	Junção não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.

ANEXO C - Produção do Participante 4

Quadro - Nomeação de imagens por palavras - participante 4

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
VINHO	VINLHO	Acréscimo de letra L	Acréscimo de letra	
PESSEGO	PESIGO	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
LAPIS	LAPES	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
ENVELOPE S	IMVELOPES	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
QUATROC ENTOS	QUATRUSENTO	Alteração com apoio na oralidade o-u Troca fonético fonológica C-S	Alteração com apoio na oralidade Representação múltipla	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada Fonema /s/ pode ser escrito pela letra c, o que pode ter causado confusão.
VIOLÃO	VIOLAU	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada.
PERUCA	PIRUCA	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
CALÇA	CAUSA	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
TÁXI	TAQUIS	Apoio na oralidade	Alteração ortográfica de apoio na oralidade	Correspondência entre som e letra
XÍCARA	XICAR	Omissão da letra A Sincope	Omissão da letra	Supressão do fonema A, pois na oralidade ele quase não é pronunciado
SANGUE	SAGE	Omissão da letra u Dígrafo	Omissão da letra	

QUEBRADO	QUEBADO	Apagamento de r	Omissão de letra	
GALINHA	GALIHA	Omissão de n Dígrafo	Omissão de letra	
FLORES	FORES	Omissão de letras	Omissão de letras	
GALINHA	GALIHA	Apagamento n Dígrafo	Omissão de letras	
CHÁ	XA	Troca fonético fonológica ch- x	Representação múltipla	Fonema /x/ que pode representar ch
MESA	MEZA	Troca fonético fonológica S-Z	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra z
CHAPEU	XAPEU	Troca fonético fonológica CH – X	Representação múltipla	Fonema /x/ que pode representar ch
PRESENTE	PREZENTE	Troca fonético fonológica S-Z	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra z
CASAL	CAZAU	Troca fonético fonológica S-Z	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra z
NARIZ	NARIS	Troca fonético fonológica Z-S	Representação múltipla	Fonema /z/ pode ser escrito pela letra s
TESOURA	TEZOURA	Troca fonético fonológica S-Z	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra z
JORNAL	GORNAU	Troca fonético fonológica J-G	Representação múltipla Apoio na oralidade	Erro envolvendo escrita do fonema /ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
GIRASSOL	GIRASOU	Troca fonético fonológica SS-S Dígrafo Alteração com apoio na oralidade L-U	Representação múltipla Apoio na oralidade	O fonema /s/ pode ser representado por ss, o que pode ter causado confusão. Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada.
CIMENTO	SIMENTO	Troca fonético fonológica C-S	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra c, o que pode ter causado confusão

CACHORRO	CAXORO	Troca fonético fonológica CH – X Troca fonético fonológica RR-R – Dígrafo	Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
TRAVESSEIRO	TRABISEIRO	Troca fonético-fonológica V-B com apoio na oralidade Troca fonético-fonológica SS-S dígrafo	Representação múltipla	Sujeito pode ter usado o fonema /b/ porque algumas pessoas pronunciam esse fonema no lugar no v. O fonema /s/ pode ser representado por ss.
MOÇA	MOSA	Troca fonético-fonológica Ç-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode ser representado por ç
BICICLETA	BICINHTA	Troca de CL – NH Omissão de E	Troca Omissão de letra	

Quadro - Descrição de imagens e produção de frases - participante 4

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
MAMÃE	MAMAI	Alteração com apoio na oralidade E-I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
DESCEU	DESEU	Apagamento de C Não reconhecimento de dígrafos	Omissão de letra	
HOMEM	HOME	Apoio na oralidade, apagamento do m	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
VIOLÃO	VIOLAU	Confusão entre as terminações am e ão	Confusão entre as terminações am e ão	Sujeito pode ter recebido influências do padrão de pronúncia.
O MILHARAL	OMINLHARA U	Junção não convencional Inserção não convencional N; Apoio na oralidade U-L	Junção não convencional Inserção não convencional Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
ROSA	ROS	Omissão de letra A	Omissão de letra	
CACHORRO	CAXURO	Troca fonético-fonológica CH-X Apoio na oralidade U-O; Troca fonético-fonológica R-RR Dígrafo	Representação múltipla Alteração com apoio na oralidade Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
CACHORRO	CAXORO	Troca fonético-fonológica CH-X	Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão

		Troca fonético-fonológica R-RR Dígrafo	Representação múltipla	Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão.
BRUXA	BRUSA	Troca fonético fonológica de X-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode representar a letra x
MAÇA	MASAU	Troca fonético fonológica Ç- S Inserção indevida da letra u	Representação múltipla Inserção não convencional	O fonema /s/ pode representar ç
PASSARINHO	PASARINLHO	Troca fonético-fonológica SS-S Não reconhecimento de Dígrafo s-ss Inserção não convencional de N	Representação múltipla Dígrafos Inserção não convencional	O fonema /s/ pode representar ss Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
SILENCIO	SILENSIO	Troca fonético-fonológica C-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode ser representado por c
BOLACHA	BOLAXA	Troca fonético-fonológica CH – X	Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão
CEGONHA	SEGONLHA	Troca fonético-fonológica C-S Inserção de L	Representação múltipla Acréscimo de letras	O fonema /s/ pode ser representado por c
BOMBEIRO	BONBEIRO	Troca fonético fonológica m-n	Representação Múltipla	Letra m na posição final da sílaba está marcando o traço de nasalidade da vogal
ESTÁ	ES TA	Separação indevida	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
ESCOLA	ES COLA	Separação indevida	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
ESCADA	ES CADA	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.

ARREGALADO	A REGALADO	Separação não convencional Digrafo r-rr	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
ESTA	ES TA	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade
APAGOU	A PAGOU	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade
ESCOLA	ES COLA	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade
ESTUDA	ES TUDA	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade
ESTA	ES TA	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade
NINHO	NILHO	Troca de N-L	Troca de letras	

Quadro- Produção Textual - Participante 4

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
ESTOU	TOU	Alteração com apoio na oralidade – apagamento de es	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
TE ESCRREVENDO	TESREVENDO	Alteração com apoio na oralidade Junção não convencional Apagamento de c	Alteração com apoio na oralidade Junção não convencional Omissão de letras	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
COM MUITA	COMUTA	Junção não convencional Apagamento de i	Junção não convencional Omissão de letras	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
ESTOU	ES TOU	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade
TE CONTANDO	TECONTANDO	Junção não convencional	Junção não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
HOJE	OJE	Alteração com apoio na oralidade – apagamento de H	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
ESTOU	ES TOU	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade
PROFESSORA	PROFESOURA	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo Inserção de U	Representação Múltipla Acréscimo de letras	Fonema /s/ representado por ss

DIFERENTE	DEFERENTE	Alteração com apoio na oralidade E-I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
-----------	-----------	--------------------------------------	----------------------------------	---

ANEXO D- Produção do Participante 7

Quadro - Descrição de imagens e produção de frases - participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
CRIANÇA	CRIANCA	Não reconhecimento da letra	OUTRAS	
ZERO	AZERO	Acréscimo de letra A	Acréscimo de letra	
CASAMENT O	CASAMEITO	Alteração com apoio na oralidade N-I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
TESOURA	TISOURA	Alteração com apoio na oralidade E-I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
MULHER	MULHIR	Alteração com apoio na oralidade E-I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
BALÇÃO	BALCOM	Não reconhecimento ç Confusão entre as terminações ão - om	Confusão entre terminações ão-om	Sujeito pode ter recebido influências do padrão de pronúncia.
SANGUE	SANGE	Omissão da letra u Dígrafo	Omissão de letra	
GUITARRA	GITARA	Omissão da letra u Dígrafo Troca fonético fonológica RR-R Dígrafo	Omissão de letra Representação Múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
QUEBRADO	QUBRADO	Omissão da letra E	Omissão de letra	
XICARA	XICRA	Omissão da letra A	Omissão de letras	
PESSEGO	PESEGO	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /s/ representado por ss
MESA	MEZA	Troca fonético fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s

CAIXOTE	CAICHOTE	Troca fonético-fonológica X-CH	Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão
PRESENTE	PREZENTE	Troca fonético-fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s
DERRAMADO	DERAMADO	Troca fonético-fonológica RR-R - Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
QUATROCENTOS	CUATROSENTOS	Troca fonético-fonológica Q- C Troca fonético-fonológica C-S	Representação Múltipla	O fonema /g/ pode ser representado pela letra c, o que pode ter causado confusão Fonema /s/ pode ser escrito pela letra c, o que pode ter causado confusão
BICICLETA	BISICLITA	Troca fonético-fonológica C-S Alteração com apoio na oralidade E-I	Representação Múltipla Alteração com apoio na oralidade	Fonema /s/ pode ser escrito pela letra c, o que pode ter causado confusão Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
PUDIM	PUDIN	Troca fonético-fonológica m-n	Representação Múltipla	Letra m na posição final da sílaba está marcando o traço de nasalidade da vogal
MACARRONADA	MACORANADA	Troca fonético-fonológica RR-R – Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
CARRO	CARO	Troca fonético-fonológica RR-R – Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
CACHORRO	CACHORO	Troca fonético-fonológica RR-R –Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
CALÇA	CALSA	Troca fonético-fonológica Ç-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode ser representado por ç

TRAVESSEIRO	TRAVESERO	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo Apagamento de i com apoio na oralidade	Representação Múltipla Alteração com apoio na oralidade	Fonema /s/ representado por ss Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
GIRASSOL	GIRA SOL	Separação não convencional	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade

Quadro - Descrição de imagens e produção de frases - participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
BOMBEIRO	BOMBENRO	Alteração com apoio na oralidade N-I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
VIOLÃO	VIOLAM	Confusão entre as terminações ão – am	Confusão entre terminações ão-am	Sujeito pode ter recebido influências do padrão de pronúncia.
UM VIAJANTE	UMVIAGANTE	Junção não convencional Troca fonético fonológica g-j	Junção não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade. Erro envolvendo escrita do fonema/ ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g
HOJE	OGE	Apagamento de H Troca fonético fonológica g-j	Omissão de letra Representação múltipla	Erro envolvendo escrita do fonema/ ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g
DESCENDO	DESENDO	Apagamento de C Dígrafo	Omissão de letra Dígrafo	
SAINDO	SAIDO	Apagamento de N	Omissão de letra	
MUITO	MUTO	Apagamento de I com apoio na oralidade	Omissão de letra	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
HOMEM	OMEI	Apagamento de H Troca fonético fonológica m-i com apoio na oralidade	Omissão de letra Representação múltipla	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
UMA	UM	Apagamento de A	Omissão de letra	
ESTENDENDO	ESTENDO	Apagamento de n	Omissão de letras	
CAÇADOR	CASADOR	Troca fonético-fonológica Ç-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode ser representado por ç

QUENTE	QUEMTE	Troca fonético fonológica n-m	Representação Múltipla	Letra n na posição final da sílaba está marcando o traço de nasalidade da vogal
PASSEANDO	PACIANDO	Troca fonético fonológica SS-C Alteração com apoio na oralidade E-I	Representação múltipla Alteração com apoio na oralidade	Fonema /s/ pode representar ss e por sua vez, pode ser representado pela letra c, o que pode ter causado confusão Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
CACHORRO	CACHORO	Dígrafo TROCA DE R-RR	Representação múltipla	Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
BRUXA	BRUCHA	Troca fonético-fonológica X-CH	Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão
PESSOA	PESOA	Troca fonético-fonológica ss-s Não reconhecimento de Dígrafo s-ss	Representação múltipla Dígrafos	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade. O fonema /s/ pode representar ss
ASSUSTADO	ASUSTADO	Troca fonético-fonológica SS-S Não reconhecimento de Dígrafo s-ss	Representação múltipla Dígrafos	O fonema /s/ pode representar ss
CHURRASCO	CHURASCO	Troca fonético fonológica r-rr	Representação múltipla	Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
FAZENDO	FAZEMDO	Troca fonético fonológica n-m	Representação Múltipla	Letra n na posição final da sílaba está marcando o traço de nasalidade da vogal
CORRENDO	CORENDO	Troca fonético fonológica r-rr	Representação múltipla	Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
CEGONHA	SEGONHA	Troca fonético fonológica C-S	Representação múltipla	Fonema /s/ pode ser representado pela letra c, o que pode ter causado confusão

DESENHO	DEZENHO	Troca fonético fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s
MOÇA	MOSA	Troca fonético-fonológica Ç-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode ser representado por ç, o que pode ter causado confusão.

Quadro- Produção Textual - Participante 7

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
MUITO	MUITA	Troca fonético fonológica A-O	OUTROS	
SERVIÇO	SERVICO	Não reconhecimento de ç	OUTROS	
CAVALO	CAVALA	TROCA DE O-A	OUTROS	
CHEIA	CHEIHA	Acréscimo da letra H	Acréscimo de letra	
HOJE	OGE	Alteração com apoio na oralidade – apagamento de H Troca fonético fonológica g-j	Alteração com apoio na oralidade Omissão de letra Representação múltipla	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada Erro envolvendo escrita do fonema/ ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g
PARA	PRA	Alteração com apoio na oralidade Omissão da letra a	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
PLANTIO	PLANTIU	Alteração com apoio na oralidade o-u	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
HOMENS-	OMEI	Alteração com apoio na oralidade – apagamento de H e inserção de i	Alteração com apoio na oralidade Omissão de letra	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
PARA	PRA	Omissão de letra com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
MUITO	MUTO	Omissão de letra com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
MURSILHA	MURSIA	Alteração com apoio na oralidade apagamento de lh	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada

SABÃO	SABAU	Alteração com apoio na oralidade troca de ão - u	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
PARA	PRA	Omissão de letra A com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
OUTRO	OTRO	Omissão de letra U com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
PUDER	PUDIR	Alteração com apoio na oralidade E-I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
ENCILHE	EMSIE	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
VENHAM	VENHAU	Troca fonético-fonológica M-U com apoio na oralidade	Apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.
ESTÃO	ESTAM	Confusão entre as terminações ão - am	Confusão entre terminações ão-am	Sujeito pode ter recebido influências do padrão de pronúncia.
VÊ SE	VECE	Junção de palavras Apoio na oralidade Troca fonético-fonológica s-c	Junção não convencional Apoio na oralidade Representação múltipla	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade. Fonema /s/ pode ser representado pela letra c, o que pode ter causado confusão
PEGUEI	PEGEI	Omissão da letra u Dígrafo	Omissão de letra	
CARNEAR	CARNIR	Omissão de letra E A	Omissão de letra	
QUE	QU	Omissão de letra E	Omissão de letra	
TEMPO	TENPO	Troca fonético fonológica m-n	Representação Múltipla	Letra m na posição final da sílaba está marcando o traço de nasalidade da vogal
TORRESMO	TORESMO	Troca fonético fonológica r-rr	Representação múltipla	Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão

CASEIRA	CAZEIRA	Troca fonético fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s
JÁ	GA	Troca fonético fonológica j-g	Representação múltipla	Erro envolvendo escrita do fonema/ ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g
DEIXA	DEICHA	Troca fonético-fonológica X-CH	Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão
VISITAR	VIZITAR	Troca fonético fonológica s-z	Representação Múltipla	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s
ASSINA	ASINA	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /s/ representado por ss
AQUI	A QUE	Separação não convencional Troca fonético fonológica I-E	Separação não convencional Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada

ANEXO E- Produção do Participante 8

Quadro- Nomeação de imagens por palavras - Participante 8

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
SOL	SOLU	Acréscimo de letras	Acréscimo de letras	
MADEIRA	MADRA	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
BICICLETA	BISQUETA	Troca fonético fonológica C-S Troca de CL- QU com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	O fonema /s/ pode ser representado pela letra c Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
GELADEIRA	GELADERA	Alteração com apoio na oralidade – omissão de I	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
LAPIS	LAPI	Omissão da letra S	Omissão da letra	
ARMARIO	AMARIO	Omissão da letra R	Omissão da letra	
GELATINA	GELATNA	Omissão da letra I	Omissão da letra	
GALINHA	GALINA	Omissão da letra H Dígrafo	Omissão da letra	
GUIARRA	GITARA	Omissão de U Dígrafo Troca fonético fonológica r-rr	Omissão da letra Representação Múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
CHAPEU	CAPEU	Omissão da letra H Dígrafo	Omissão de letra	
PEDAÇO	PDAÇO	Omissão de letra E Troca fonético-fonológica Ç-S Alteração com apoio na oralidade	Omissão de letra Representação múltipla Alteração com apoio na oralidade	O fonema /s/ pode ser representado por ç Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
ROSTO	ROTO	Omissão de letra S	Omissão de letra	

NOIVA	NOVA	Omissão de letra I	Omissão de letra	
MANCHA	MASA	Omissão de letra N Troca ch-s Dígrafo	Omissão de letra	
SANGUE	SEGE	Troca A- E Omissão de letra N Omissão da letra U Dígrafo	Omissão de letra	
QUARTO	QUATO	Omissão da letra R	Omissão de letra	
CIMENTO	CIMTO	Omissão de letra E N	Omissão de letra	
PRATO	PATO	Omissão de R	Omissão de letra	
QUEBRADO	QUBADO	Omissão de letra E R	Omissão de letra	
PENTE	PETE	Omissão de letra N	Omissão de letra	
CALÇA	CASA	Omissão de letra L Troca fonético-fonológica Ç-S	Omissão de letra Representação múltipla	O fonema /s/ pode ser representado por ç
TRAVESSEIRO	TAVISRO	Omissão da letra R Alteração com apoio na oralidade E-I Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo	Omissão de letra Alteração com apoio na oralidade Representação múltipla	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada Fonema /s/ representado por ss
ROSTO	ROTO	Omissão de letra S	Omissão de letra	
BOLSO	BOSO	Omissão de letra L	Omissão de letra	
BAILARINA	BALARINA	Omissão de letra i com apoio na oralidade	Omissão de letra com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
PESSEGO	PESGO	Síncope Omissão de letras	Omissão de letras	

COTOVEL O	QUOTVLO	Troca C – QU Omissão de letra O E	Representação Múltipla Omissão de letra	
CAIXA	CAISA	Troca fonético fonológica de X-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode representar a letra x
NARIZ	NARIS	Troca fonético fonológica Z-S	Representação múltipla	Fonema /z/ pode ser escrito pela letra s
TESOURA	TEZORO	Troca fonético fonológica s-z Omissão da letra U Troca de A-O	Representação Múltipla Omissão da letra	Fonema /z/ que pode ser representado pela letra s
JORNAL	GONAL	Troca fonético fonológica j-g	Representação múltipla	Erro envolvendo escrita do fonema/ ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g
GIRASSOL	GIRASOL	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /s/ representado por ss
MASSA	MASA	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /s/ representado por ss
TIJOLO	TIGOLO	Troca fonético fonológica j-g	Representação múltipla	Erro envolvendo escrita do fonema/ ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j e g

Quadro - Descrição de imagens e produção de frases - Participante 8

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
COM	QUO	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
ESTA	TA	Apagamento de es com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
BOMBEIRO	BOBERO	Omissão de letra M I com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
CACHORRO	HACORO	Troca C-H Omissão da letra H Troca fonético fonológica r-rr	Omissão da letra Representação múltipla	Fonema /rr/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
ESTA	ETA	Omissão de letra S	Omissão de letra	
ABRINDO	ABIDO	Omissão de letra R N	Omissão de letra	
FARINHA	FARINA	Omissão de letra H Dígrafo	Omissão de letra	
TRIGO	TIGO	Omissão de letra R	Omissão de letra	
PEGANDO	PGO	Omissão de letra	Omissão de letra	
TERMOMETRO	TEMOT	Omissão de letra R M E R O	Omissão de letra	
BRUXA	BUCH	Omissão da letra R A Troca fonético-fonológica X-CH	Omissão de letra Representação múltipla	Fonema /x/ pode ser escrito por ch, o que pode ter causado confusão
ESTA	ETA	Omissão de letra S	Omissão de letra	

DESCENDO	DSEDO	Omissão de letra E C N	Omissão de letra	
ESTA	ETA	Omissão de letra S	Omissão de letra	
NINHO	NINO	Omissão de letra H	Omissão de letra	
SILENCIO	SILESO	Omissão de letra N I	Omissão de letra	
ESTA	ETA	Omissão de letra S	Omissão de letra	
CEGONHA	CEGNA	Omissão de letra O H Dígrafo	Omissão de letra	
LEVANDO	LEVDO	Omissão de letra N A	Omissão de letra	
ESTA	ETO	Omissão de letra S Troca de A- O	Omissão de letra	
SALVANDO	SAVDO	Omissão de letra L A N	Omissão de letra	
PINTANDO	PITADO	Omissão de letra N	Omissão de letra	
RAPAZINHO	RAPAZINO	Omissão de letra H Dígrafo	Omissão de letra	
TOCANDO	TOCADO	Omissão de letra N	Omissão de letra	
VIOLA	VOLA	Omissão de letra I	Omissão de letra	
DORMINDO	DOMIDO	Omissão de letra R N	Omissão de letra	
CAÇADOR	HASADOR	Troca C-H Troca fonético- fonológica Ç-S	Representação múltipla	O fonema /s/ pode ser representado por ç
PASSADO	PASADO	Troca fonético fonológica ss-s Dígrafo	Representação Múltipla	Fonema /s/ representado por ss

ASSUSTAD A	ASUTADA	Troca fonético- fonológica ss-s Não reconhecimento de Dígrafo s-ss Omissão de S	Representação múltipla Dígrafos Omissão de letra	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade. O fonema /s/ pode representar ss
PASSARINH O	PASARNO	Omissão de letra I H Troca fonético- fonológica ss-s Não reconhecimento de Dígrafo s-ss	Representação múltipla Dígrafos	O fonema /s/ pode representar ss
ASSUSTAD O	ASUTADO	Troca fonético- fonológica ss-s Não reconhecimento de Dígrafo s-ss Omissão de letra S	Representação múltipla Dígrafos Omissão de letra	O fonema /s/ pode representar ss
CHURRASC O	SURACO	Troca ch-s Dígrafo Troca fonético fonológica RR-R – Dígrafo Omissão de letra S	Representação múltipla Omissão de letra	Fonema /r/ pode ser escrito por r, o que pode ter causado confusão
ELE	E LE	Separação indevida	Separação não convencional	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade.

Quadro- Produção Textual - Participante 8

PALAVRA	PRODUÇÃO	FENÔMENO GERAL	FENÔMENO ZORZI	OBSERVAÇÃO
MENINA	MINA	Alteração com apoio na oralidade E-I Omissão de letra N I	Alteração com apoio na oralidade Omissão de letra	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
FAMÍLIA	FAMLA	Omissão de letra I	Omissão de letra	
ESTAMOS	ETMO	Omissão de letra s a	Omissão de letra	
BEM	BEI	Alteração com apoio na oralidade	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
SOL	SOU	Alteração com apoio na oralidade L-U	Alteração com apoio na oralidade	Sujeito pode ter se baseado no padrão da oralidade, na forma como a palavra é pronunciada
ESTA	ETA	Omissão de letra s a	Omissão de letra	
MUITO	MUIT	Omissão de letra o	Omissão de letra	
BONITO	BONT	Omissão de letra i o	Omissão de letra	