

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

MILIANE NOGUEIRA MAGALHÃES BENÍCIO

Brasília, DF

2015

MILIANE NOGUEIRA MAGALHÃES BENÍCIO

**A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Brasília, DF

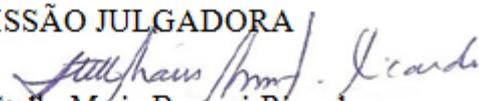
2015

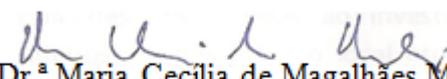
MILIANE NOGUEIRA MAGALHÃES BENÍCIO

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

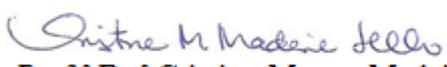
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA


Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília (Presidente)


Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Magalhães Mollica
Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ)


Prof.^a Dr.^a Vera Aparecida de Lucas Freitas
Universidade de Brasília (FE/UNB)


Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília (FE/UNB)


Prof.^a Dr.^a Maria Alice Fernandes de Sousa
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)


Prof.^a Dr.^a Maria Alexandra Militão Rodrigues
Universidade de Brasília (FE/UNB)

Aprovada em: 29 de setembro de 2015.

Local de defesa: Sala de Reuniões 1, Faculdade de Educação, Edifício FE 3, *campus* Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.

Aos educandos e educandas e ao corpo docente do Centro de Atenção Integral à Criança Unesco - ESCOLA IPÊ, por tornarem essa pesquisa possível.

Ao Alex, amor e vida, pela cumplicidade que fez e faz possível tudo o que eu sonhar.

À Eva Nogueira (*in memoriam*), por tornar a vida leve, pela generosidade sem igual.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Stella Maris Bortoni-Ricardo, minha orientadora, companheira, por sua lealdade, por sua beleza fresca, por suas teimosas crença e capacidade de parturir o nosso melhor. Por dar vida a nossas tantas possibilidades de ser e dizer, nunca antes suspeitadas por outros. Por sua brilhante competência profissional e existencial. Obrigada por ser uma referência moral, intelectual, profissional.

Uma Strela Stella

Bela.
Por ela, o de bom que sou.
Infinito de beleza fresca
Ninho de amor.
Pontinhos na escuridão.
Caminho para os amanheceres
Do saber
Ser
Conhecer
Viver
Acolher
Dar TUDO
Sem espera de devolução.
De preconceito, NUA.
SUA, a minha gratidão.
Pontinhos no meu coração:
Amor
Leveza
Doçura
Saber
Meninice fresca
Embora, maturidade em ser.
Exalar de belezura, toda Ela
É você
Óh! Bela
Strela Stella.

Aos homens e mulheres, estudantes e docentes da Escola Ipê que me emprestaram o seu melhor e, no companheirismo, possibilitaram esse estudo. Obrigada pela confiança, pela parceria, pela doação, pela competência em ser e produzir conhecimentos válidos.

À professora Roseane Maria da Cunha, que acolheu a parceria e tornou-se mais que uma colaboradora, uma amiga, companheira leal. Com você aprendi, além da amizade, da arte da

pesquisa em parceira, a me tornar alfabetizadora de jovens e adultos. Obrigada pela formação em serviço.

À professora Henalda Mendes, supervisora pedagógica, e à professora Patrícia Onório, pelas lições sobre organização do trabalho pedagógico na EJA; pelos olhos brilhantes, desejosos por fazer; pela parceria irrestrita em toda e qualquer atividade pensada ao longo da pesquisa; pelos ensinamentos, pela amizade, o meu muito obrigada.

À professora Ivonete Alvim, a Netinha, primeira professora que me acolheu na Escola Ipê, por me permitir chegar e ficar. Sua disposição em movimentar a escola com projetos e fazeres na perspectiva do letramento são fonte de vida. Às demais professoras e professores da Escola Ipê com que tive a oportunidade de aprender, especialmente ao professor Fernando Ferreira Reis, responsável pela disciplina de matemática, com quem fizemos trocas privilegiadas, sobre sensibilidade, carinho, respeito e compromisso de uma escola para vida. Também à orientadora educacional, Neila Bretas, pelas trocas e, em especial, pela parceria incondicional. Sem vocês a Escola Ipê não existiria.

À direção da Escola Ipê, na pessoa da diretora Heloísa Regina Lago e da vice-diretora Maria Lourdes, pelo acolhimento e por me permitirem transitar livremente por todos os espaços da instituição. Obrigada pela confiança e por acreditarem nesse trabalho.

Ao meu esposo, Alex Benício, pelo carinho e amor cuidadores, compreensivos, generosos, gratuitos, ritualísticos, salvadores. Obrigada por ser o colo que me acolhe, a paixão que me engendra vida. Obrigada pelo Axel, presente mais precioso. Essa tese também é sua. Obrigada por possibilitar um experimentar de sentimentos e sensações mais fantásticas que a condição humana pode proporcionar. Se não fosse por você, eu morreria sem provar isso. Te amo, Vida!

Ao Axel Magalhães Benício, pelos sorrisos da vida todos os dias. Vivo viva por sua causa, filho!

À minha amiga e companheira, Eliene Maria Alves Dias. Se hoje esse projeto existe é por sua "culpa". Obrigada por sentar e me obrigar a alinhar meus pensamentos e sentimentos no papel e transformá-los em um projeto de doutorado. Obrigada por ser a motivação e a crença que faltaram nos três últimos dias de edital aberto; por me vigiar o dia todo, por me obrigar a te apresentar o texto, por ler o edital, por selecionar e fotocopiar todos os documentos necessários, por ir até o banco pagar a inscrição, por montar o processo, por ler e reler o projeto, por organizar a papelada, minha vida, meus sentimentos, meu coração. Eternamente grata, amiga! Te amo!

A Eva Nogueira de Araújo, por ser segunda mãe do Axel. Devo-lhe e não há como pagar. Obrigada pelo amor, por ser para ele algo de mim: mãe e cuidado amoroso! Minha eterna gratidão, prima-irmã-comadre. Sei que agora está sendo cuidada por seres celestiais. Descanse, você merece!

Aos meus amados pais, Lucas Nogueira de Magalhães e Geralda Justina de Magalhães. Às minhas irmãs, Regina Nogueira e Rosana Magalhães, à minha sobrinha Carol e a meu sobrinho Augusto. Obrigada pelo apoio, pela torcida, pelos ouvidos auscultadores; pelo dizer: "você consegue!"; pelo amor incondicional, pelo cuidar, pelo colo, mesmo que distante; por me amar mesmo com tanta ausência. Amo vocês!

A Maria da Guia Taveiro Silva, minha irmã de alma, também jeca, exemplo de superação, de dedicação. Obrigada pelas madrugadas que, foram muitas, passou acordada das 18h às 8:30 desde a qualificação; pela lealdade infinitamente amorosa. Sem você este trabalho não teria sido concluído. Obrigada também por compartilhar comigo tamanho brilhantismo. Valeram todas as orientações, as formatações, a leitura criteriosa. Amo-te!

A Ana Aparecida, pelos ensinamentos e encaminhamentos que tornaram possíveis o desenho final dos aspectos teórico-metodológicos do projeto, lições valorosas sobre aprendizagem, trabalho pedagógico e vertentes histórico-culturais. Obrigada por dividir comigo tão gratuitamente tamanho saber.

A Maria Alexandra Militão Rodrigues, pelos conselhos relacionados às prioridades, pela escuta sábia, aberta e generosa sobre psicologia e educação; pela beleza em fazer da minha vida um espaço de aprendizagens antes insuspeitadas; pelo mundo da literatura, da poesia, do amor, da fraternidade, da doação, da escritura de textos pedagógicos, literários, solidários, sonhados, vividos, pensados, sentidos. Mentora, a guardarei *forever*! Amo-te!

A Linair Moura Martins, por me emprestar ânimo e coração, pelas leituras, pelas visitas a minha casa, por me receber na sua. A Maria do Rosário Ribeiro Alves e Eliana Maria Sarreta, pelo carinho, pelos ouvidos abertos, pela leitura comprometida de capítulos dessa tese, pela implicação existencial e intelectual com aquilo que é meu, pela amizade sincera.

A Claudia Santana por ser para o Axel a mãe faltosa que fui por meses. Obrigada pelo carinho, pelo cuidado, pela paciência, pelas tantas horas extras e pelo cuidado e carinho com que sempre também cuidou de mim. A você, minha eterna gratidão.

Às professoras Maria Cecília de Magalhães Mollica, Vera Aparecida de Lucas Freitas, Cristina Massot Madeira Coelho, Maria Alice Fernandes Sousa e Maria Alexandra Militão Rodrigues, por terem aceitado a tarefa de dialogar com uma pesquisadora que tem diante de si

um objeto de conhecimento carregado de significado existencial e tamanhas pretensões de fazê-lo mais íntimo dela, em termos teórico e prático.

A Deus, início e fim, autor e mentor de todas as coisas. A Ti, meu sempre obrigada por ser em mim e por viabilizar tudo que se fez e faz necessário para sonhar e realizar sonhos.

À Maria Santíssima, autora do desenho dos meus passos vigiados e inspirados. Amém!

RESUMO

Este estudo teve como foco o processo de apropriação da escrita do português brasileiro pelo jovem e o pelo adulto alfabetizando da EJA, do ponto de vista socioneuropsicolinguístico. Adota uma visão integradora da pesquisa (BARTON, 1994) e da aprendizagem da escrita (BRUNER, 2001), amparando-se em postulados de estudos culturalistas (BRUNER, 2001, 1990; BARTON, 1994; SMITH, 1999) e histórico-culturais (GONZÁLEZ REY, 2009, 2012), quanto à construção do processo de significação da escrita e os advindos do computacionalismo (ALVARENGA, 1998; FLAVELL, MILLER, MILLER, 1999), e das neurociências aplicadas ao estudo da escrita (SCLIAR-CABRAL, 2013a, 2013b, 2013c; LIMA, 2010a, 2010b, 201c), no que se refere à mobilização e organização da informação escrita na mente pelo sujeito que aprende. O processo de apropriação da escrita é analisado buscando identificar e descrever dois aspectos: 1) que conhecimentos letrados e linguísticos da escrita do português brasileiro o jovem e o adulto já construíram nas suas práticas sociais letradas orais e escritas e que trazem para a escola; 2) que estratégias são construídas pelo educando que aprende a escrever. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico. O estudo foi desenvolvido em uma turma do 1º ano, do primeiro segmento da EJA, ou seja, uma turma de alfabetização, de uma escola da rede pública do Distrito Federal, Brasil, e teve a duração de dois anos, 2013-2014. Durante esse período, aproximadamente 120 educandos foram matriculados nessa turma e 30 desses, com idade entre 17 anos e 59 anos, tornaram-se nossos colaboradores. Os resultados apontam que os jovens e os adultos colaboradores construíram conhecimentos letrados sólidos acerca de uma diversidade de gêneros textuais, suportes e serviços. Tais conhecimentos são construídos com base na identificação dos usos e funções que cumprem na vida cotidiana. Desse modo, embasam-se nos conhecimentos prévios construídos em função da condição de trabalhadores, consumidores, administradores do lar e de experiências escolares prévias como estudantes, sobre como a escrita (verbal e não-verbal) se estrutura nos diferentes gêneros, suportes e serviços e, esses conhecimentos são ressignificados no curso da tarefa de ler e escrever. Apontam ainda que os colaboradores possuem conhecimentos linguísticos da escrita, inclusive da escrita alfabética, e que constroem um complexo processo intelectual, no qual aparecem dialeticamente integradas quatro dimensões da escrita (conceitual, gráfico-cultural, linguística e simbólico-emocional) e os processos de codificação, decodificação e significação da escrita alfabética. Os conhecimentos prévios e as emoções são tão relevantes quanto a mediação semiótica e o pensamento lógico-formal.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. Processos cognitivos. Alfabetização e letramento de Jovens e adultos. EJA.

ABSTRACT

This study focuses on the process of acquiring writing competences in Brazilian Portuguese by adult learners of EJA (Educação de jovens e adultos/ youngster and adult education) from a social and neural psycholinguistic perspective. It adheres to a view of an integrative research (BARTON, 1994) and of the meaning acquisition (BRUNER, 2001; BARTON, 1994; SMITH, 1999). It follows culturalist studies (BRUNER, 1997, 2001) as well a historical-cultural tradition (GONZÁLEZ REY, 2009, 2012) as concerns the process of the meaning construction for writing as well as those studies that sprang from computationalism (ALVARENGA, 1998; FLAVELL, MILLER, MILLER, 1999) and from the neural sciences applied to the writing studies. (SCLIAR-CABRAL, 2013a, 2013b, 2013c; LIMA, 2010a, 2010b, 201c) in order to explain how written information are organized in the learner's mind. Our description of the process of writing acquisition aims at the identification of two aspects: 1) which literate and linguistic knowledge concerning the writing of the Brazilian Portuguese the learners of EJA have already built in the course of their oral and written literate practices and bring to school; 2) which social and psycholinguistic strategies are used by them to learn how to write. The methodology used was the paradigm of the qualitative and interpretative research as commonly used in the school ethnography. The locus of the study was a first year of literacy classroom (the first segment of EJA) in a public school in the Federal District, Brazil. The study lasted for two years, (2013-2014). During this period 120 students were enrolled in that classroom, of which 30 of them, ages ranging from 17 to 59, became the subjects for the study. The results point that the students built solid literate knowledge as concerns several text genres and their presentation, uses and functions in their lives. They became acquainted with the organization of verbal and non-verbal language in those genres, including some principles of the alphabetic writing, some of which they had already acquired as workers, consumers, house administrator and students in previous school experiences. They actually built complex thoughts which included four writing dimensions (conceptual, graphic-cultural, linguistic and symbolic-emotional) and processes of codification, decodification and meaning of the alphabetic writing and reading. Previous knowledge and emotions are so relevant to the process as as the semiotic mediation and formal and logic thought.

Keywords: Writing. Reading. Cognitive processes. Literacy and literacy for young people and adults. EJA.

RESUMEN

Este estudio tuvo como enfoque el proceso de apropiación de la escritura del Portugués Brasileiro por jóvenes y adultos alfabetizados en la EJA, desde el punto de vista socioneuropsicolinguístico. Adopta una visión integradora de investigación y del aprendizaje de la escritura (BARTON, 1994), refugiándose en postulados de estudios culturales (BRUNER, 1997, 2001; BARTON, 1994; SMITH, 1999), e histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2009, 2012), en lo que se refiere a la construcción del proceso de significación de la escrita y los derivados del computacionalismo (ALVARENGA, 1998; FLAVELL, MILLER, MILLER, 1999), y de las neurociências aplicadas al estudio de la escritura (SCLiar-CABRAL, 2013a, 2013b, 2013c; LIMA, 2010a, 2010b, 201c), en lo que se refiere a la movilización y organización de la información escrita en la mente del sujeto que aprende. El proceso de apropiación de la escritura es analizado buscando identificar y describir dos aspectos: (1) Que los conocimientos letrados y lingüísticos de la escritura del Portugués Brasileiro, el joven y el adulto ya construyeron en sus prácticas sociales letradas orales y escritas y ya las traen para la escuela. (2) Que las estrategias son construidas por el educando que aprende a escribir. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa, interpretativa de naturaleza etnográfico. El estudio fue desarrollado en un grupo de 1º año del primer segmento de la EJA. O sea, un grupo de alfabetización de una escuela de la red pública del Distrito Federal, Brasil, que tuvo la educación de dos años, 2013 – 2014. Durante ese tiempo aproximadamente 120 educandos fueron matriculados en este grupo e treinta de ellos con edad entre 17 años a 59 años, se convirtieron en nuestros colaboradores. Los resultados indican que los jóvenes y adultos colaboradores construyeron sus conocimientos letrados e sólidos a través de una diversidad de géneros textuales, soportes e servicios. Tales conocimientos son construidos como base en la identificación de los usos e funciones que cumplen en la vida cotidiana de los colaboradores. De esta forma, se encajan en los conocimientos previos construidos en función de la condición de trabajadores, consumidores, amas de casa, y de experiencias escolares anteriores como estudiantes, sobre la escritura (verbal e no verbal) se estructura en los distintos géneros, soportes y servicios, esos conocimientos son resignificados durante la lectura e escritura. Aponta que los colaboradores poseen conocimientos lingüísticos de la escritura, inclusive de la escritura alfabética y que controlan un complejo proceso intelectual en el cual aparecen dialécticamente integradas cuatro dimensiones de la escritura (conceptual, gráfico-cultural, lingüística y simbólico-emocional) y los procesos de codificación, decodificación y significado de la escritura alfabética. Los conocimientos previos y las emociones son tan relevantes como la mediación semiótica y el pensamiento lógico-formal.

Palabras clave: escritura, lectura, procesos cognitivos, alfabetización y letramiento de jóvenes y adultos, EJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Horas de observação em campo de acordo com os instrumentos e os procedimentos utilizados	38
Quadro 2 - Perfil dos colaboradores de pesquisa	54
Quadro 3 - Áreas e subáreas de concentração das pesquisas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras (2004-2024)	105
Quadro 4 - Vogais orais do português	210
Quadro 5 - Consoantes do português.....	211

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Região Central de São Sebastião	47
Figura 2 - Atividades de avaliação de descritores da Matriz Diagnóstica do SEA e de leitura	60
Figura 3 - Alguns descritores referentes à escrita e leitura da Matriz Diagnóstica	61
Figura 4 - Atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais	64
Figura 5 - Alguns dos textos da atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos	67
Figura 6 - Questionário de levantamento do perfil do aluno de EJA da Escola Ipê	69
Figura 7- Escrita de palavras e frase a partir do próprio nome	71
Figura 8 - Exemplos de atividades avaliativas de língua portuguesa	73
Figura 9 - Esquema de processamento da leitura pelo leitor, segundo Alvarenga (1988) ...	143
Figura 10 - Esquema de processamento da escrita pelo escritor, segundo Alvarenga (1988)	144
Figura 11 - Esquema de processamento da leitura e da escrita, segundo Alvarenga (1988)	145
Figura 12 - Exemplo do papel do verbo na sintaxe	160
Figura 13 - Simetriação das diferenças entre esquerda e direita	187
Figura 14 - Simetriação das diferenças de inversão vertical: para cima e para baixo	188
Figura 15 - Contínuos de urbanização e de oralidade-letramento, segundo Bortoni-Ricardo (2004)	203
Figura 16 - Contínuos de monitoração estilística, segundo Bortoni-Ricardo (2004)	204
Figura 17 - Correspondência biunívoca entre fonemas e letras	209
Figura 18 - Relações entre letras e sons, sons e letras - um para mais de um - determinadas a partir da posição	209
Figura 19 - Relação de concorrência entre letras e sons em contextos idênticos	210
Figura 20 - Exemplo de Tabela de Classificação do Campeonato Brasileiro de Futebol ...	227
Figura 21 - Gênero aviso de lotação máxima	239
Figura 22 - Gênero textual aviso de identifique-se	243
Figura 23 - Gênero textual aviso de localização de banheiro	245
Figura 24 - Gênero textual aviso localização de sanitário público	250
Figura 25 - Gênero textual aviso de cuidado com o cão	252

Figura 26 - Gênero textual aviso horário de carga e descarga.....	254
Figura 27 - Gênero textual aviso de PARE - sinalização de trânsito	255
Figura 28 - Gênero textual endereço 1 e 2 - Sinalização de vias públicas	256
Figura 29 - Gênero textual manifesto	258
Figura 30 - Gênero textual tarifa de passagem	259
Figura 31 - Gênero textual itinerário de passagem.....	261
Figura 32 - Gênero textual anúncio de venda de imóvel.....	262
Figura 33 - Gênero textual mapa	263
Figura 34 - Gênero textual receita médica.....	265
Figura 35 - Gênero textual recibo de compras	266
Figura 36 - Gênero textual nota fiscal	269
Figura 37 - Gênero textual fatura de energia elétrica	271
Figura 38 - Gênero textual fatura de conta de celular	272
Figura 39 - Serviços públicos de transporte escolar, ambulância e polícia.....	274
Figura 40 - Serviço de Correios.....	279
Figura 41 - Serviço de banheiro público	280
Figura 42 - Fachadas comerciais	282
Figura 43 - Logomarcas da padaria/mercearia e da cerveja da Schin	283
Figura 44 - Produção escrita de AJRS no papel	288
Figura 45 - Escrita de DFS, 17 anos no 15º encontro de alfabetização e letramento	290
Figura 46 - Dois exemplos do so do aplicativo Whatsapp pelo colaborador DFS	291
Figura 47 - Questão número 7 da Avaliação de Língua Portuguesa	303
Figura 48 - Excerto do questionário de levantamento do perfil do aluno respondido pelo colaborador AFC	318
Figura 49 - Esquema de processamento da escrita, segundo Alvarenga (1988)	335
Figura 50 - Esquema de processamento da escrita, segundo Alvarenga (1988)	340
Figura 51 - Produção escrita da colaboradora AMG, 59 anos, doméstica	342

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Níveis da EJA mais pesquisados pelas IES brasileiras (2004-2014) 102

Gráfico 2 - IES brasileiras e a pesquisa na EJA (2004-2014) 103

ISTA DE SIGLAS

ADAPE	Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita
AJA	Alfabetização de Adultos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comentário de Entrevista
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
DL	Documento Recolhido
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GE	Gravação Eletrônica
GEEMPA	Grupo de Estudos Sobre Educação e Metodologia de Pesquisa-Ação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
NC	Notas de Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB/FE	Universidade de Brasília/Faculdade de Educação

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Adaptação* de:

KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. e colaboradores. **O Ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001. e

JOSETTI, C. C. **O arcaico e o moderno na escola brasileira:** um enfoque da sociolinguística educacional. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2009.

A transcrição deverá ser fiel ao modo de pronúncia, sem fazer correções e/ou adequações das falas dos interagentes, respeitando fielmente os diferentes modos de falar de cada um(a).

P	pesquisadora
C	colaborador
<u>Sublinhado</u>	indica ênfase
(...)	trechos que foram saltados
(())	trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos da pesquisadora
(XXX)	palavra ou trecho incompreensível
+	pausa breve
++	pausa mais longa
/: =	truncamento ou interrupção abrupta para auto-correção
Hum-rum / Arrã	afirmação positiva
Hum-um	afirmação negativa
Cor diferente	ênfase da autora

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?).

* Adaptação que tomamos de empréstimo de Josetti (2009), por sua vez adaptadas das convenções usadas em "Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor" da Profª Drª Rachel do Vale Dettoni. Seu trabalho, bem como a grata experiência de a pesquisadora ter sido sua aluna de Sociolinguística, são importantes balizas do presente trabalho. Além das convenções adaptadas, foram somadas outras codificações criadas pela pesquisadora.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	24
CAPÍTULO 1 - ARQUITETURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: O CAMINHO PERCORRIDO NORTEADO PELA PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	32
1.1 INTRODUÇÃO.....	32
1.2 A METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA	32
1.3 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO	36
1.4 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	37
1.5 OBJETO DE PESQUISA	39
1.6 QUESTÕES DE PESQUISA	39
1.7 OBJETIVO GERAL.....	39
1.8 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	40
1.9 ASSERÇÃO GERAL.....	40
1.10 SUBASSERÇÕES.....	41
1.11 A BUSCA E A DEFINIÇÃO PELO LOCUS DE PESQUISA	42
1.12 UM JOGO DE QUEBRA-CABEÇA: AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	43
1.13 AS DIFICULDADES INERENTES À PESQUISA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	44
1.14 A CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO (DF)	46
1.15 A ESCOLA IPÊ LOCALIZADA EM SÃO SEBASTIÃO (DF)	49
1.15.1 A Educação de Jovens e Adultos na Escola Ipê	51
1.15.2 O Corpo Docente e o Currículo	51
1.16 OS COLABORADORES DE PESQUISA	53
1.17 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	55
1.17.1 Entrevista Etnográfica	56
1.17.2 Atividade de Escrita e Leitura do Próprio Nome e de Palavras a Partir do Nome.....	57
1.17.3 Matriz Diagnóstica de Conhecimentos do Jovem e do Adulto do Sistema de Escrita	

Alfabética (SEA) e da Leitura	58
1.17.4 Atividade de Leitura com o Auxílio de Imagens como Pistas Contextuais	63
1.17.5 Atividade de Leitura de Imagens, Imagens e Textos ou Apenas Textos.....	65
1.17.6 Questionário de Levantamento do Perfil do Aluno de EJA da Escola Ipê.....	68
1.17.7 Ditado de Quatro Palavras do Mesmo Campo Semântico e uma Frase	68
1.17.8 Atividade de Escrita de Palavras e Frase a Partir do Próprio Nome	70
1.17.9 Atividades de Produção Escrita Utilizando o Alfabeto Móvel ou o Computador do Laboratório de Informática da Escola	70
1.17.10 Atividades Avaliativas de Matemática e Língua Portuguesa	71
1.17.11 Análise Documental dos Dossiês dos Colaboradores na Secretaria da Escola	73
1.17.12 Questionário de Levantamento do Perfil do Alunado Atendido pela Escola e do Funcionamento da EJA na Escola Ipê	74
1.17.13 Questionário de Levantamento do Perfil do Professor de EJA	74
1.18 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	75

CAPÍTULO 2 - CAMINHOS E VEIOS TRILHADOS: O ESTADO DA ARTE NA PESQUISA DA ESCRITA NA EJA NO BRASIL.....	79
2.1 INTRODUÇÃO.....	79
2.2 O BANCO DE DADOS DA CAPES: AS PESQUISAS SOBRE A EJA NA ÚLTIMA DÉCADA - 2004-2014.....	81
2.3 O RESULTADO DA BUSCA A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE “ALFABETIZAÇÃO EJA”.....	82
2.4 O RESULTADO DA BUSCA A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE “ESCRITA EJA”	85
2.5 O RESULTADO DA BUSCA A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE “ESCRITA ADULTO”	93
2.6 OS NÍVEIS DA EJA MAIS CONTEMPLADOS PELAS PESQUISAS BRASILEIRAS REGISTRADAS NA CAPES.....	101
2.7 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS E A PESQUISA NA EJA	103
2.8 PRINCIPAIS ÁREAS E SUBÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DAS PESQUISAS NA EJA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS	104

CAPÍTULO 3 - A ESCRITA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E

UM FENÔMENO PSICOLÓGICO	108
3.1 INTRODUÇÃO.....	108
3.2 A ESCRITA: O SOCIAL E O PSICOLÓGICO SITUADO.....	110
3.3 OS ESTÁGIOS DA ESCRITA E A EVOLUÇÃO HUMANA	112
3.4 POR UMA VISÃO INTEGRADORA PARA A INVESTIGAÇÃO DA ESCRITA	115
CAPÍTULO 4 – ESCRITA E COGNIÇÃO: O HOMEM PROCESSA INFORMAÇÃO ESCRITA OU PRODUZ SIGNIFICADO PARA A ESCRITA?	122
4.1 INTRODUÇÃO.....	122
4.2 O SIGNIFICADO, A ORGANIZAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DA ESCRITA.....	122
4.3 A ESCASSEZ DA PESQUISA NEUROPSICOLINGUÍSTICA DA ESCRITA.....	123
4.4 A ESCRITA E A TAREFA DE CONHECER: AS CARTAS ENVOLVIDAS NO JOGO DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	125
CAPÍTULO 5 – ESCRITA E LEITURA OU SÓ ESCRITA? UMA REFLEXÃO SOBRE EM QUE MEDIDA ESSES DOIS PROCESSOS SE DIFERENCIAM.....	133
5.1 INTRODUÇÃO.....	133
5.2 ESCRITA E LEITURA: DOIS PROCESSOS QUE SE DISTINGUEM, MAS QUE SE COMPLEMENTAM	135
5.3 LEITURA E ESCRITA: APROFUNDANDO A ANÁLISE DAS DIFERENÇAS	140
5.4 LEITURA, ESCRITA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA	149
CAPÍTULO 6 – AS MULTIFACETAS DA ESCRITA: UMA REFLEXÃO DAS DIMENSÕES CONCEITUAL, GRÁFICO-CULTURAL, LINGUÍSTICA E SIMBÓLICO-EMOCIONAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO JOVEM E DO ADULTO	152
6.1 INTRODUÇÃO.....	152
6.2 AS DIMENSÕES CONCEITUAL, LINGUÍSTICA, CULTURAL E SUBJETIVA IMPLICADAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA	152
6.2.1 A Dimensão Conceitual da Escrita.....	154
6.2.2 A Dimensão Gráfica da Escrita: os Instrumentos e as Convenções Culturais	156
6.2.3 A Dimensão Linguística da Escrita	159

6.2.4 A Dimensão Simbólico-Emocional da Escrita	165
6.3 METACOGNIÇÃO E ESCRITA.....	169
CAPÍTULO 7 – O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
7.1 INTRODUÇÃO.....	181
7.2 OS SISTEMAS DE ESCRITA ALFABÉTICA E ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUA APRENDIZAGEM	182
7.3 FALA E LÍNGUA	201
7.4 OS SONS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	202
7.5 OS SONS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ...	205
CAPÍTULO 8 – O QUE JOVEM E O ADULTO JÁ SABEM QUANDO CHEGAM À ESCOLA? OS CONHECIMENTOS LETRADOS, LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DA ESCRITA CONSTRUÍDOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS	
8.1 INTRODUÇÃO.....	216
8.2 CONHECIMENTOS LETRADOS QUANTO A GÊNEROS, SUPORTES E SERVIÇOS PRÓPRIOS DA CULTURA ESCRITA	218
8.2.1 Alguns Gêneros Textuais Conhecidos pelos Colaboradores da Pesquisa	221
8.2.1.1 O Gênero Textual Bíblia.....	221
8.2.1.2 O Gênero Textual Tabela de Campeonatos de Futebol	224
8.2.1.3 O Gênero Textual Rótulo de Produtos	235
8.2.1.4 O Gênero Textual Aviso.....	237
8.2.1.5 O Gênero Textual Aviso/Sinalização de Trânsito	253
8.2.1.6 O Gênero Textual Endereço	256
8.2.1.7 O Gênero Textual Manifesto	258
8.2.1.8 O Gênero Textual Tarifa.....	259
8.2.1.9 O Gênero Textual Itinerário de Ônibus	261
8.2.1.10 O Gênero Textual Anúncio de Venda de Imóvel	262
8.2.1.11 O Gênero Textual Mapa	263
8.2.1.12 O Gênero Textual Receita Médica	264
8.2.1.13 O Gênero Textual Recibo	266

8.2.1.14 O Gênero Textual Nota Fiscal	268
8.2.1.15 O Gênero Textual Fatura	270
8.3 SERVIÇOS RECONHECIDOS EM FUNÇÃO DA ATIVIDADE	
COMUNICATIVA.....	274
8.3.1 Serviços Públicos de Transporte Escolar, Ambulância e Polícia	275
8.4 GÊNEROS RECONHECIDOS EM FUNÇÃO DOS SUPORTES QUE OS	
APRESENTAM	279
8.4.1 Serviço de Autoescola, Padaria/Mercearia e Supermercado	281
8.5 A INTERNET: CONHECIMENTOS LETRADOS E LINGUÍSTICOS DA	
PESQUISA NO GOOGLE E DO USO DO WHATSAPP	284
8.5.1 Conhecimentos Letrados e Linguísticos Referentes à Pesquisa no Google	284
8.5.2 Conhecimentos Letrados e Linguísticos de uso do WhatsApp	288
8.6 CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS DO JOVEM E DO ADULTO SOBRE A	
ESCRITA ALFABÉTICA E A LEITURA	294
CAPÍTULO 9 – AS DIMENSÕES DA ESCRITA (RE)CONSTRUÍDAS NO	
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELO JOVEM E	
PELO ADULTO: O LUGAR DO FONOLÓGICO, MORFOLÓGICO,	
SINTÁTICO, SEMÂNTICO, PROSÓDICO E SIMBÓLICO-	
EMOCIONAL	299
9.1 INTRODUÇÃO.....	299
9.2 A COMPLEXA TRAMA DO MUTIFACETAMENTO DA ESCRITA: O LUGAR	
DO CONCEITUAL, DO LINGUÍSTICO, DO GRÁFICO-CULTURAL E DO	
SIMBÓLICO-EMOCIONAL.....	301
9.2.1 Pondo em Relevância a Dimensão Simbólico-Emocional da Escrita.....	322
CAPÍTULO 10 – OS PROCESSOS INTELLECTUAIS ENVOLVIDOS NA	
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELO JOVEM E DO ADULTO	328
10.1 INTRODUÇÃO.....	328
10.2 ESCRITA E LEITURA: ANALISANDO OS PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO E	
DECODIFICAÇÃO NO PROCESSO INICIAL DE APROPRIAÇÃO DA	
ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	329
10.3 O PROCESSO INTELLECTUAL DE CODIFICAÇÃO E A APROPRIAÇÃO	
INICIAL DA ESCRITA	330

10.4 O PROCESSO INTELECTUAL DE DECODIFICAÇÃO E A APROPRIAÇÃO INICIAL DA LEITURA	336
10.5 O “REALISMO NOMINAL” NO PROCESSO APROPRIAÇÃO INICIAL DA ESCRITA PELO JOVEM E O ADULTO DA EJA.....	341
CAPÍTULO 11 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	345
12 REFERÊNCIAS	360
ANEXOS	378
ANEXO A - IMAGENS UTILIZADAS NA ATIVIDADE DE LEITURA DE IMAGENS, IMAGENS E TEXTOS OU APENAS TEXTOS	379
APÊNDICES	394
APÊNDICE A – Termo de autorização para a realização da pesquisa e na escola.....	395
APÊNDICE B - Termo de consentimento do professor de participação na pesquisa.....	396
APÊNDICE C - Questionário de levantamento do perfil do alunado atendido pela Escola Ipê e do funcionamento da EJA.....	397
APÊNDICE D - Questionário de levantamento do perfil do professor de EJA na Escola Ipê	401
APÊNDICE E - Termo de consentimento do educando de participação na pesquisa.....	405
APÊNDICE F - Roteiro da entrevista etnográfica semiestrutura: história de vida e escrita do educando da EJA	406
APÊNDICE G - Matriz diagnóstica de conhecimentos do jovem e do adulto do sistema da escrita alfabética (sea) e da leitura.....	407

APRESENTAÇÃO

O passaporte para a cultura letrada ainda é artigo de luxo para 8,7% da população, índice que representa um contingente de 13,2 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2012, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Consideradas as áreas rurais, a taxa de analfabetismo supera, por exemplo, a população da cidade de São Paulo que é de 11,3 milhões (IBGE, 2014).

Mesmo aqueles que conseguem ingressar no mundo letrado não o fazem de modo a dominar conhecimentos básicos para serem considerados plenamente letrados, conforme evidenciam os dados da PNAD 2012. A pesquisa aponta, também, que embora o número de analfabetos tenha diminuído de 2009 para 2011, no Brasil, o percentual de pessoas consideradas *analfabetas funcionais*, ou seja, que não conseguem participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária, permaneceu o mesmo no período – 20,4% dos brasileiros com mais de 15 anos, o mesmo índice observado em 2009. Estavam em 2011, e ainda continuam nessa condição, 30,5 milhões de brasileiros. A região Centro-Oeste ocupa a terceira melhor posição no ranking das regiões brasileiras com menor taxa de analfabetismo, mas ainda assim o índice de analfabetos funcionais é de 18,2% (IBGE, 2014).

A meta de colocar todos os brasileiros de 4 a 17 anos na escola até 2016, conforme determinou a Emenda Constitucional nº 59, fracassou. Em vez de voltar à escola, a população jovem tem se afastado ainda mais dela. O mesmo estudo do IBGE, de 2012, revela que a quantidade de adolescentes de 15 a 17 anos longe dos bancos escolares aumentou. Em 2009, 1.479.000 brasileiros, 14,8% nessa faixa etária não estudavam. No ano de 2011, o número de excluídos subiu para 1.722.000, ou seja, 16,3% dos 10,5 milhões de jovens. Em 2008, 84,1% da população entre 15 e 17 anos frequentava os colégios brasileiros. No ano seguinte, a porcentagem subiu para 85,2%. Em 2011, ela caiu para 83,7% (IBGE, 2014).

O Instituto Paulo Montenegro (2012) e organização Ação Educativa, que divulgam bianualmente o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), isto é, o nível de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos de idade, na sua edição 2011-2012, apresentam dados alarmantes acerca da capacidade plena do jovem e do adulto, nessa faixa etária, de fazer uso da leitura e da escrita no seu dia a dia. Em 2011, 73% da população foi considerada alfabetizada funcionalmente, o que implica não conseguir fazer uso da alfabetização nas práticas diárias que envolvem a leitura e a escrita. Os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um

incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%. (INSTITUTO, 2012).

Esses dados põem à mostra a relevância de se incluir a educação destinada aos jovens e adultos no rol das preocupações acadêmicas.

O interesse pela aprendizagem do adulto e do idoso é um tema que nos acompanha desde a graduação. Entre 2005 e 2007, realizamos, no âmbito do mestrado, uma pesquisa sobre como os conhecimentos da escrita, construídos nas práticas sociais pelo adulto, favoreciam o processo de alfabetização. Esse estudo evidenciou que são muitos os conhecimentos sobre esse objeto que o adulto constrói e que estes participam de modo decisivo do processo de apropriação do sistema de escrita. O modo como o adulto apreende a escrita está relacionado aos usos culturais que teve oportunidade de fazer da mesma. Esses usos e conhecimentos pareciam servir de base para a construção e reconstrução de esquemas mentais, lógica de compreensão e significação do sistema de escrita, revelando um processo intelectual complexo e dinâmico, entrelaçando conhecimentos específicos da escrita, já sabidos, e modos de organização destes para a aprendizagem escolar desse objeto de conhecimento.

Ao buscar a inter-relação entre a escrita e os processos de letramento, entre o conhecimento escolarizado e as práticas sociais letradas, o estudo pôs em cena questões referentes ao modo particular de aprender a escrever do adulto, que não foram objeto de estudo na ocasião, mas se constituíram como objetivo para a construção do projeto de doutorado. Seus resultados podem contribuir para que o professor compreenda melhor como o jovem e o adulto aprendem e, assim, ter subsídios para organizar a mediação pedagógica na alfabetização de jovens, adultos e idosos de modo a contemplar as particularidades desses aprendizes.

Acreditamos que quando o jovem e o adulto aprendem a usar e a pensar a escrita nas suas práticas sociais letradas, desenvolvem capacidades, habilidades e modos de organização e mobilização diferenciados do aparato intelectual se comparado à criança. A experiência maior, as oportunidades de testagem de hipóteses, de estratégias construídas e confrontos com o mundo letrado lhes possibilitam construir conhecimentos válidos sobre os aspectos conceituais do sistema de escrita, conhecimentos esses que se diferenciam no modo de apreensão, organização e comunicação daqueles que são tradicionalmente reconhecidos, organizados, valorizados e ensinados pela escola. Compreender um pouco mais sobre como o jovem e o adulto aprendem a escrever e que especificidades marcam esse processo em termos de organização e mobilização

do aparato intelectual do ponto de socioneuropsicolinguístico-emocional, considerando as suas experiências com a cultura letrada, é o que desejamos neste estudo.

Um levantamento que realizamos do estado da arte, como parte desta pesquisa, referente à construção da escrita do jovem e do adulto, a partir do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revelou que na última década, 2004 a 2014, não houve nenhum estudo que se debruçasse sobre a questão nos moldes como a tomamos. As preocupações dos trabalhos analisados se concentram, na grande maioria, em elucidar os impactos sociais da escrita para o aprendiz e as poucas investigações que se atêm à aprendizagem do sistema de escrita, linguisticamente falando, se voltam para aspectos muito específicos desse processo como o papel da consciência fonológica, a relação entre a oralidade e a escrita, do conhecimento dos nomes das letras, ou ainda para a compreensão das dificuldades que as sílabas de travamento representam para o aprendiz adulto, aprendiz iniciante da escrita. De fato, esses aspectos atravessam o processo de apropriação do sistema de escrita, mas não conseguem elucidar os contornos gerais do mesmo e como estes podem se diferenciar do processo construído pela criança. Esse quadro aponta, assim, para a lacuna existente no Brasil da pesquisa acadêmica referente à temática do modo como a concebemos.

O recorte que construímos para o nosso objeto nos obrigou a um árduo trabalho de campo de 23 meses, entre 2013 e 2014, e foi desenvolvido em uma turma do 1º ano, do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola da rede pública da cidade de São Sebastião (DF), Brasil. Na turma, nesse período, foram matriculados cerca de 120 educandos e 30 deles, com idade entre 17 anos e 59 anos, tornaram-se nossos colaboradores.

Logo no início do trabalho de campo, com o objetivo de investigar os conhecimentos acerca da escrita do educando ingresso na alfabetização na EJA, elaboramos uma Matriz Diagnóstica contendo 59 descritores relacionados à leitura e à escrita. Com o desenvolvimento da pesquisa e as teorizações acerca das informações empíricas construídas, os descritores da Matriz Diagnóstica foram ampliados, passando para um total de 64. Contudo, em virtude do espaço que temos nessa tese, optamos por contemplar, nas nossas análises, apenas os 38 descritores referentes aos conhecimentos da escrita do português brasileiro, especialmente os do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), deixando para oportunidades futuras a discussão e análise das informações referentes aos 26 descritores relacionados à leitura.

Além da Matriz Diagnóstica (Apêndice G), realizamos entrevistas etnográficas com os colaboradores, fizemos análise documental na secretaria da escola e de produções escritas dos educandos. Aplicamos questionário para conhecer o funcionamento da EJA na escola

pesquisada. Aplicamos também questionários para os professores do turno noturno que atuam na EJA, com o intuito de conhecer o perfil do professor que atua nessa modalidade de ensino na escola contexto do estudo. Elaboramos também atividades de escrita e de leitura que foram aplicadas individualmente com o intuito de identificar conhecimentos linguísticos, modos de organização e mobilização do aparato intelectual e processos psicolinguísticos envolvidos na construção da escrita do jovem e do adulto. Todas as atividades e entrevistas etnográficas foram gravadas em áudio e/ou áudio e vídeo e, juntamente com a observação participante, somaram 300 horas de registro de dados. Contamos ainda, com um diário de bordo, no qual foram feitas notas de campo de aspectos que nos pareciam mais relevantes, possibilitando, desse modo, um acompanhamento teorizador sobre a prática vivenciada.

A teorização requerida para a reorganização e a reconstrução de estratégias e instrumentos que, coerentes com uma metodologia qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, nos permitisse por sob o olhar o objeto dentro do recorte pensado, obrigou-nos a uma intensa busca por referenciais teóricos que possibilitassem um reorientar seguro do desenho da arquitetura teórico-metodológica.

Entendemos que com o desenvolvimento da presente pesquisa, que busca conhecer um pouco mais sobre como se dá a apropriação da escrita pelo jovem e pelo adulto, investigando que conhecimentos letrados e linguísticos o educando da EJA já construiu nas suas práticas sociais letradas, que dimensões da escrita e processos psicolinguísticos se revelam mais decisivos, como os conhecimentos prévios são resignificados no curso da tarefa de escrever e participam do processo de apropriação da escrita do português brasileiro, poderíamos contribuir para se pensar proposições teóricas e práticas, tanto em termos da reorganização da escola, da reorganização do trabalho pedagógico em sala de aula, quanto de proposição de políticas públicas destinadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Organização da tese

O desenho elaborado para dar conta desse caminho e que, em parte, é apresentado neste relatório final de pesquisa, levou-nos a estruturar o nosso texto do modo seguinte.

O Capítulo 1, “Arquitetura teórico-metodológica: o caminho percorrido norteado pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico”, aborda a arquitetura teórico-metodológica

elaborada para a construção das informações ao longo dos 23 meses de pesquisa de campo. Nele apresentamos as bases paradigmáticas que ampararam o estudo, bem como fazemos uma caracterização do contexto pesquisa, apresentamos os colaboradores, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a construção das informações empíricas. Ainda esclarecemos como pensamos a organização e a análise das informações. As discussões ampararam-se, principalmente em postulados de Bortoni-Ricardo (2008), González Rey (2002, 2012) e Erickson (1998, 2004).

No Capítulo 2, “Caminhos e veios trilhados: o estado da arte na pesquisa da escrita na EJA no Brasil”, apresentamos o resultado de um levantamento realizado na Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de pesquisas realizadas no âmbito da alfabetização e do letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na última década (2004 a 2014). O objetivo foi primeiro conhecer como a academia inclui essa modalidade de educação na agenda, para então ver como essas pesquisas têm contemplado o estudo sobre a escrita do jovem e do adulto. Para essa discussão, foram analisados 55 estudos entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos de diferentes autores.

No Capítulo 3, “A escrita: uma construção histórico-cultural e um fenômeno psicológico”, buscamos apontar, a partir da construção e da evolução da escrita, como esse sistema simbólico se constitui numa invenção cultural, dependente tanto do aparato intelectual como das práticas sociais desenvolvidas em contextos culturais específicos, práticas essas marcadas ideologicamente. Fazemos isso para, então, apontar o caráter multifacetado da escrita, entendendo-a tanto como um fenômeno cultural, quanto como um fenômeno psicológico. Os estudos de Higounet (2003), Vigotski (2001, 2008), Olson (1997), Lima (2010a), Barton (1994), Barton e Hamilton (2000a, 2000b), Gerken (2010) e Cruz (2007), entre outros, foram os que embasaram nossa discussão.

No Capítulo 4 – “Escrita e cognição: o homem processa informação escrita ou produz significado para a escrita?”, o objetivo é discutir como a pesquisa e o processo de aprendizagem da escrita requer e pode se beneficiar de uma visão integradora de postulados advindos de estudiosos culturalistas (BRUNER, 1997, 2001; BARTON, 1994; SMITH, 1999) histórico-culturais (GONZÁLEZ REY, 2009, 2012; VIGOTSKI, 2001, 2003, 2008), computacionalistas (ALVARENGA, 1988; FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) e das neurociências aplicadas ao estudo da escrita (SCLIAR-CABRAL, 2013a, 2013b, 2013c; LIMA, 2010a, 2010b, 2010c).

Já no “Escrita e leitura ou só escrita? Uma reflexão sobre como esses dois processos se diferenciam”, objetivamos apontar que processos psicolinguísticos são envolvidos na

apropriação da escrita, esclarecendo como, do ponto de vista psicolinguístico, a escrita é construída e como se diferencia da leitura, ainda que ambas sejam igualmente necessárias para o processo de alfabetização e letramento. As ideias de Smith (1999), Cruz (2007), Barbato (2008), Soares (1985, 2003) e, especialmente, Alvarenga (1988), foram os que alimentaram nossas reflexões nas primeiras seções desse capítulo.

Discutimos ainda, no capítulo 5, na última seção, o lugar e função dos processos metacognitivos na apropriação da escrita pelo jovem e pelo adulto, visto que estes, em tese, já têm consolidado processos maturacionais e emocionais qualitativa e quantitativamente diferenciados daqueles presentes na criança e que impactam de forma decisiva a cognição e a metacognição. Destacamos, assim, que a configuração do aparato intelectual do jovem e do adulto, em termos metacognitivos, é constituição da cultura, dependendo, pois, das oportunidades de domínio das ferramentas culturais como a escrita, construídas pela humanidade. Nesse sentido, a metacognição na escrita, se apresentará em maior ou menor grau, dependendo do trânsito que o jovem e o adulto tiverem oportunidade de fazer na cultura letrada e nas práticas orais da comunidade que participa. Para essa discussão contamos, em especial, com os estudos de Gomes *et al.* (2011), Flavell, Miller e Miller (1999) e Jou e Sperb (2006), Portilho (2003), Fernandes e Magalhães (2002), entre outros.

No Capítulo 6 – “As multifacetadas da escrita: uma reflexão das dimensões conceitual, gráfico-cultural, linguística e simbólico-emocional e o processo de alfabetização do jovem e do adulto”, o objetivo é refletir sobre a natureza dos processos que caracterizam as multifacetadas da escrita, apontando que processos socioneuropsicolinguísticos-emocionais se mostram mais decisivos no momento de se aprender a escrever, principalmente para o jovem e o adulto, alfabetizando das classes de EJA. Nesse capítulo se mostraram importantes as ideias de Lima (2010a), Morais (2010), Diniz (2012) e González Rey (2009, 2012), entre outros.

No Capítulo 7 – intitulado “O processo de ensino e aprendizagem do português brasileiro na alfabetização de Jovens e adultos: algumas considerações”, o objetivo é refletir sobre a natureza do sistema de escrita do português brasileiro, sobre os aspectos que caracterizam e estruturam o seu funcionamento e sobre o processo de sua apropriação pelo alfabetizando, colocando em relevo, entre outros pontos, o atravessamento da escrita pela oralidade que marca a produção escrita do jovem e do adulto aprendiz.

Consideramos essa reflexão importante, uma vez que o processo de alfabetização e letramento envolve, além das dimensões sociais de usos e funções da escrita, a construção de operações psicolinguísticocognitivo-emocionais que implicam o conhecimento do

funcionamento do português brasileiro. Desse modo, o biológico, o psicológico e o cultural constituem facetas desse processo. Para essa tarefa, contamos com autores como Oliveira, M. (2005), Cagliari (2005a), Oliveira, C., (2005), Ferreiro e Teberosky (1999), Lemle (2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2006), e Scliar-Cabral (2013a, 2013b, 20013c), entre outros.

O Capítulo 8 – “O que jovem e o adulto já sabem quando chegam à escola? Os conhecimentos letrados, linguísticos e culturais da escrita construídos nas práticas sociais letradas”, é o primeiro de apresentação e discussão das informações empíricas referentes ao primeiro objetivo específico do nosso estudo, destinado a “Identificar conhecimentos sobre a escrita que o jovem e o adulto, alfabetizados da EJA, já construíram nas suas práticas sociais letradas”.

Ao longo de nossas teorizações, nesse e no capítulo seguinte, também tratamos de responder o nosso quarto objetivo, que tem como compromisso descrever como o jovem e o adulto mobilizam e empregam os conhecimentos que já construíram da linguagem escrita, inclusive da escrita alfabética, para dar significado (significar e ressignificar) ao conhecimento sistematizado da língua ensinado na escola.

O Capítulo 9 – “As dimensões da escrita (re)construída no processo de apropriação da escrita pelo jovem e pelo adulto: o lugar do fonológico, morfológico, sintático, semântico, prosódico e simbólico-emocional”, destina-se a apresentar a análise das informações construídas ao longo da pesquisa empírica que nos permitem responder ao nosso segundo objetivo específico, que foi assim enunciado: “Investigar que dimensões da escrita são reconstruídas pelo jovem e pelo adulto para que se apropriem da escrita do português brasileiro”.

Já no Capítulo 10 – “Os processos intelectuais envolvidos na apropriação da escrita pelo jovem e do adulto”, o nosso último capítulo, objetivamos apresentar e discutir informações empíricas construídas ao longo do nosso trabalho de campo referentes ao nosso terceiro objetivo específico, que busca identificar processos psicolinguísticos implicados na apropriação da escrita do jovem e do adulto, refletindo como a informação escrita é organizada e mobilizada nesses processos no aparato intelectual no momento de aprender a ler e escrever.

Por fim, seguem-se algumas considerações (finais?), as referências, o anexo e os apêndices.

Apresentada, pois, a organização do presente texto, apresentamos a seguir o Capítulo 1, onde o leitor encontrará, de modo mais detalhado, o caminho trilhado para a feitura da pesquisa. Descrevemos, pois, a arquitetura teórico-metodológica que sustentou o presente estudo.

CAPÍTULO 1 - ARQUITETURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: O CAMINHO PERCORRIDO NORTEADO PELA PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Um modelo teórico sempre está inserido num campo teórico, numa matriz teórica, porém não é mimético em relação à teoria com que dialoga, mas via de extensão daquela capaz de gerar novos significados na pesquisa de uma questão concreta. As teorias macro são facilitadoras de uma multiplicidade de modelos teóricos responsáveis pela extensão e confrontação dessas teorias numa variedade de campos (...). Entretanto, esses novos modelos teóricos são capazes de integrar e viabilizar novos significados gerais para a teoria, que são os que vão se desenvolver a partir da convergência de diferentes modelos teóricos produzidos na pesquisa empírica (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 26/27).

1.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar o aporte teórico-metodológico que ampara este estudo. Inicialmente esclarecemos que é o paradigma da pesquisa qualitativa, marcada fortemente por princípios da pesquisa etnográfica, que o orienta, bem como discutimos em que aspectos esse se mostra pertinente para a nossa investigação. Em seguida, são apresentadas as questões que nortearam o estudo, os objetivos geral e específicos e as asserções. Feito isso, é apresentado o contexto no qual foi desenvolvido o trabalho, as dificuldades inerentes à pesquisa na EJA, especialmente com turmas no início da alfabetização e letramento, os colaboradores e os instrumentos utilizados para a construção das informações. Por fim, fazemos uma breve consideração sobre como as categorias de análises foram construídas.

1.2 A METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA

Os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos para a realização desta investigação se aninham no paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista, nos moldes como o apresenta González Rey (s/d) na epígrafe. Isso porque entendemos que na busca por compreender mais sobre as “[...] especificidades da produção do conhecimento nas ciências antropossociais, em que se produz conhecimento sobre um ‘objeto’ de pesquisa idêntico ao pesquisador, *que atua como sujeito de suas relações com aquele*”, (GOZÁLEZ-REY, 2002, p. ix., *itálico nosso*), há de se superar o postulado positivista da pesquisa entendida como mero emprego de técnicas, muito presente ainda hoje, mas que perde espaço considerável a partir das

década de 1960 e 1970, com a consolidação da abordagem qualitativa nas ciências sociais, de maneira especial no âmbito educacional.

Nossa proposta foi construir um estudo orientado pelo entendimento do fazer científico para além da ideia da pesquisa entendida como a utilização de técnicas, herdada das ciências naturais. Como aponta González Rey (2002), ao refletir sobre questões epistemológicas no âmbito da psicologia, e como tão bem ensina o etnógrafo Frederick Erickson (2004), o fazer investigativo exige disposição para lidar com o complexo, implica o ato criativo e flexível, especialmente em se tratando de uma etnografia. Sendo a etnografia um tipo de pesquisa qualitativa, *deve ser, não* “[...] um relato de *um processo guiado por uma técnica padrão ou um conjunto delas*, ou mesmo por um processo totalmente intuitivo que não envolve reflexão”, mas um processo intencional no qual o pesquisador “[...] retrata eventos, pelo menos em parte, a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nesses eventos” (ERICKSON, 2004, p. 81, *itálico nosso*).

González Rey (2002) e Erickson (2004) apontam para aspectos caros para o tipo de pesquisa que realizamos. Em virtude das características que possui o nosso objeto e o modo como entendemos o que seja fazer ciência, não pudemos, em termos de arquitetura teórico-metodológica, defini-la inteiramente *a priori*. A realidade complexa do fazer humano e os processos de significação e organização intelectual dos mesmos exigem do pesquisador uma intencionalidade e uma objetividade, mas exigem, na mesma proporção, a construção de um processo criativo, rigorosamente sistematizado e flexível que se preste à tentativa de teorizar sobre a dinâmica que a realidade apresenta aos olhos do pesquisador e de seus colaboradores. Esse processo de conhecer a realidade a partir das perspectivas do pesquisador e dos pesquisados, se faz possível quando da inserção no campo de pesquisa. É o trabalho de campo teorizado pelo pesquisador, que desenha os melhores contornos do processo investigativo a ser desenvolvido. Só assim, será a ciência “[...] capaz de desenvolver sistemas de significados hipotéticos e ideias em desenvolvimento no momento empírico”, como esclarece González Rey (2012, p. 26).

Tais postulados implicam uma reconfiguração do papel e da função do pesquisador em relação aos instrumentos de pesquisa e aos critérios de confiabilidade e validação do estudo, se comparados aos postulados positivistas. O principal instrumento passa ser o pesquisador, ativo, teorizador, que a todo momento dialoga com o complexo momento empírico. Nesse processo dialógico, é a capacidade inventiva do pesquisador, guiada pelo modo singular como percebe e sistematiza o observado, o aspecto mais importante. Teorizando sobre o que observa e orientado

pelas crenças teóricas, filtros culturais e emocionais, o pesquisador cria estratégias e instrumentos capazes de “capturar” a dinâmica, no ângulo que julga ser importante, para dizer do objeto observado, ou seja, cria e sistematiza modelos teórico-metodológicos, modelos esses entendidos por González Rey (2012, p. 26) como “[...] sistemas de significado que se organizam no curso da pesquisa”. Foi o que fizemos ao longo de todo o processo de pesquisa, uma vez que a realidade ditada pelas condições concretas de funcionamento da escola onde pesquisamos e a reorientação requerida por demandas concretas e subjetivas dos colaboradores, obrigaram-nos a redesenhar e criar novos procedimentos e instrumentos de pesquisa. Toda a etapa (estratégia e instrumentos), inicialmente idealizada sofreu algum ajuste em menor ou maior grau, chegando até mesmo ao abandono de algumas estratégias e instrumentos.

É por esse entendimento do lugar privilegiado que o pesquisador ocupa frente aos instrumentos e aos modelos teóricos no processo de pesquisa, que nos são caras as ideias de epistemólogos como González Rey (2002, 2012) e estudiosos como Erickson (2004), Lüdke e André (1986). Elas libertam o pesquisador das amarras do *pseudo* fazer científico – mimético – para, com base na sua intuição e capacidade teorizadora, colocar a emoção e a criação a serviço de “[...] novos modelos teóricos capazes de integrar e viabilizar novos significados gerais para a teoria” (GONÁLEZ-REY, 2012, p. 27) já consolidada.

Além do lugar do pesquisador, outra questão, apontada por González Rey (2012) na epígrafe, merece ser melhor alinhavada: a convergência de modelos teóricos. Sendo o propósito da ciência a construção de novos modelos teóricos, com potencial de integrar e viabilizar novos significados à teoria, nas ciências sociais, é comum amparar-se em diversas contribuições de diferentes áreas para dar conta da tarefa da pesquisa. É nesse sentido que González Rey (2002) defende a legitimidade de se criar uma urdidura entre diferentes modelos teóricos. Pois como aponta Erickson (2004, p. 80),

[...] o pesquisador de campo gera um processo de investigação baseado na situação, aprendendo com o tempo a levantar questões sobre o contexto de campo, de tal forma que este, por suas respostas, indica as questões seguintes situacionalmente apropriadas.

É a situação investigativa que diz ao pesquisador o que fazer, que estratégias teórico-metodológicas, ou que combinação entre elas, se revelam mais produtivas e que áreas do conhecimento se mostram válidas para revelar o objeto, dado o desafio que a situação empírica lhe apresenta. Chamamos a atenção para esse aspecto, pois o nosso estudo se orienta por estratégias como essas, por requerer o nosso objeto de estudo, qual seja, *a apropriação da escrita pelo jovem e pelo adulto em processo de alfabetização*, a flexibilização metodológica e

a construção de uma interface com pelo menos três áreas distintas do conhecimento a saber, a Educação, a Linguística e as Ciências Cognitivas.

O paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista, que é em essência flexível e contextualmente orientado, em virtude dessas características, nos parece o mais acertado, se considerarmos o recorte e a natureza do objeto que nos dispusemos a investigar. Conforme explica Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), o paradigma interpretativista é especialmente válido para quem está em busca “[...] dos significados que os atores sociais envolvidos no processo conferem às suas ações”, ou seja, das perspectivas significativas desses atores, sempre preocupando-se em entender como as ações que têm lugar em um microcosmo, como a sala de aula, inclusive o modo como uma pessoa organiza seus processos intelectuais e atribui significado a objetos e fatos e como acontecimentos ganham sentido para os atores. Como essas ações e significados do micro se relacionam, no nosso caso, com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis, tais como o sistema local em que a escrita está inserida, seja na escola, na cidade ou na comunidade nacional, esse paradigma parece ser o mais indicado. E estamos investigando processos psicolinguísticos considerando também a sua dimensão sociopsicológica. Queremos ser assim um ponto intermediário que busca compreender processos internos, sem, contudo, deixar de considerar sua relação com o social e o cultural.

Assim, ao buscar compreender como são construídos os processos intelectuais envolvidos na aprendizagem da escrita do jovem e do adulto, levamos em conta que estes são forjados nas práticas sociais vivenciadas ao longo da vida e no presente vivenciado na escola e fora dela. Para dar conta dessa tarefa, analisamos as ações internas que se manifestam nos discursos orais e escritos construídos pelos educandos no esforço de significar o sistema de escrita alfabético e, assim, se apropriarem da linguagem escrita. Levamos em conta, portanto, a mútua determinação entre processos intelectuais, cognitivos e as práticas sociais de letramentos situadas, processos e práticas esses desenvolvidos nos contextos sociocultural e educacional em que os jovens e adultos colaboradores estão inseridos, a partir de uma pesquisa participante. Nesse sentido, vieses etnográficos se apresentaram como eixos norteadores apropriados para o fazer investigativo.

1.3 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Dois postulados da abordagem etnográfica de pesquisa referem-se ao contato e ao tempo do pesquisador no campo pesquisado. Mas para que um estudo seja considerado etnográfico,

além desses, outro critério precisa ser satisfeito: o modo como o pesquisador organiza a condução do processo investigativo, conforme ensina Erickson (1998).

No que diz respeito ao contato direto com o campo e o tempo imerso nele, esse estudo cumpriu ambos os requisitos, pois vivenciamos 300 horas de observação participante, ao longo de 23 meses de trabalho de campo. Organizamos o nosso caminhar de modo a dar conta de determinados aspectos relacionados ao comportamento humano, também conforme os pleitos da etnografia, que de acordo com Wilson (1997 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15), referem-se à hipótese naturalística-ecológica e à hipótese qualitativo-fenomenológica. A primeira, “[...] afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa”. Ora, isso nos parece bastante útil para sustentar nossa defesa de que o modo como o jovem e o adulto (e mesmo o idoso) percebem e significam o sistema de linguagem escrita é influenciado pelo contexto de uso e pelas funções que ele cumpre na realidade onde estão inseridos, seja dentro ou fora da escola. Já a segunda hipótese, a qualitativo-fenomenológica, postula “[...] ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. Daí a escolha pela *observação participante*, pela entrevista etnográfica, pela elaboração de instrumentos que privilegiavam a interação entre pesquisadora e colaboradores, bem como a elaboração de instrumentos em decorrência de demandas específicas que emergiram no transcorrer do estudo.

Desde o início do estudo fomos um *observador participante*, ou seja, procuramos nos aproximar, sermos aceitos pelo grupo. Atuamos desse modo, “[...] como um participante total do grupo, assumindo inclusive um compromisso político de ação conjunta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28) com a coordenação, com professores e educandos; revelamos tanto a nossa identidade, os objetivos do estudo, como submetemos à avaliação e ao controle do grupo que informações poderiam ser tornadas públicas pela pesquisa. Isso porque, na condição de *observador participante*, tivemos acesso a informações de caráter confidencial.

Como modo de registrar e (re)visitar esse processo, lançamos mão, ao longo da inserção no campo de pesquisa e, conforme a situação exigia, da construção de sistemas narrativos e de registros tecnológicos, como a gravação de áudio e/ou áudio e vídeo de parte da observação participante, a fim de pôr em cena aquilo que é próprio do pesquisador etnográfico: a compreensão do que “[...] de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do

grupo social estudado” (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p. 18), no nosso caso, a participação na construção dos eventos relacionados ao processo de apropriação da escrita.

A abordagem etnográfica e a estratégia da observação participante, assim, se configuraram como escolhas apropriadas (e muito úteis) para construir uma interface entre as três grandes diferentes áreas de conhecimento necessárias à pesquisa - Educação, Linguística e Ciências Cognitivas -, possibilitando-nos explicar processos relacionados à construção de conhecimentos sobre a escrita pelo jovem e o adulto.

1.4 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Segundo Lüdke e André (1986, p. 28) a observação participante é uma estratégia de campo que envolve “[...] não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação pesquisada”. Contudo, o grau de envolvimento do pesquisador pode variar, configurando-se desde uma simples observação, na qual o pesquisador não interage com o grupo observado, até uma observação na qual ele atua como *observador participante*, ou seja, tendo contato direto e ativo com os atores. Essa foi a condição por nós vivenciada, o que proporcionou um envolvimento político e afetivo com o grupo. Tornamo-nos aceitos, o que possibilitou nos aproximar muito da perspectiva dos colaboradores, aspecto caro aos etnógrafos.

A observação participante é, assim, um dos procedimentos metodológicos que caracteriza os estudos etnográficos. De acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 17), não são todas as pesquisas de observação participante que podem ser consideradas etnográficas, mesmo aquelas que combinam a observação com uma variedade de métodos. Uma pesquisa participante, para ser considerada uma etnografia, mesmo em se tratando de uma etnografia educacional, faz usos de uma multiplicidade de instrumentos e estratégias, orientada por sistemas de registros abertos, ou seja, pela adoção de certos tipos de registros do progresso de atividades ou interações, “[...] que podem ser revisitadas posteriormente, combinadas de várias maneiras a fim de construir sistemas descritivos do progresso das aulas e de segmentar sucessões de comportamentos”.

Orientado por teorias da cultura, “[...] um observador etnográfico sempre será um participante, não obstante possa assumir diferentes papéis ao longo do *continuum*” (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18). Esse aspecto nos é especialmente relevante, pois foi o que ocorreu ao longo do estudo, como por exemplo: *pesquisadora que observa mais à distância*

as aulas e as reuniões pedagógicas, *professora colaboradora de professores regentes da turma, pesquisadora interlocutora*, ora com os educandos individualmente, ora com a professora colaboradora, ora com o corpo docente e dirigente da escola, caso em que fomos vistas como *profissional que presta consultoria*. Logo, conforme explicam as mesmas autoras, esse envolvimento pode ser “[...] desde um envolvimento profundo com o grupo social em determinado momento, até um papel mais passivo de observados e participantes”.

Essa inserção colaborativa nos permitiu desconstruir crenças e levantar hipóteses acerca do processo de construção da escrita do jovem e do adulto e do fazer pedagógico na EJA.

A observação participante iniciada na Escola Ipê¹ em 02 de fevereiro de 2013 e concluída em 15 de dezembro de 2014, totalizou 300 horas, que foram registradas em áudio, e/ou em áudio e vídeo, em notas de campo no diário de bordo e em registros fotográficos.

O Quadro 01 sintetiza a quantidade de horas empreendidas na observação em campo, de acordo com os procedimentos e instrumentos utilizados.

Quadro 1 - Horas de observação em campo de acordo com os instrumentos e os procedimentos utilizados

Instrumentos e procedimentos	Tempo
Observação ²	300 h
Registro em áudio	182 h 50 min 3 seg
Registro em vídeo	89 h 34 min 4 seg

Fonte: elaborado pela autora

Antes de detalharmos nossas estratégias e instrumentos, apresentamos que objetivos pretendemos alcançar na nossa investigação. Começaremos pelas questões norteadoras e em seguida apresentamos o nosso objeto, os nossos objetivos geral e específicos e, por fim, as nossas asserções.

1.5 OBJETO DE PESQUISA

Os processos linguístico-intelectuais de construção da escrita do jovem e do adulto.

¹ O nome da escola é fictício para que seja garantido o anonimato.

² As 300 horas são um valor aproximado, uma vez que não construímos instrumentos capazes de registrar com rigor o nosso tempo na escola e na casa dos educandos, de modo a contemplar visitas programadas e não programadas, tempo de interação via e-mail, Facebook, telefone etc., com o corpo docente da escola pesquisada.

1.6 QUESTÕES DE PESQUISA

Dado que o nosso objeto de estudo são os processos linguístico-intelectuais de construção da escrita do jovem e do adulto, a seguinte *questão central* se fez emergir:

Que processos linguístico-intelectuais interferem na alfabetização do jovem e do adulto, alfabetizando da EJA?

Como desdobramento dessa primeira questão, se configuraram as seguintes:

1. Que conhecimentos da língua escrita o jovem e o adulto, alfabetizando da EJA, já construíram nas suas práticas sociais letradas e trazem para a escola?
2. Que dimensões da escrita são (re)construídas pelo jovem e pelo adulto para que se apropriem da escrita do português brasileiro?
3. Que processos psicolinguísticos estão implicados na construção da escrita e como a informação escrita é configurada, organizada e mobilizada nesses processos cognitivos no aparato intelectual pelo jovem e pelo adulto no momento de aprender a escrever?
4. Como o conhecimento da língua escrita, inclusive da escrita alfabética e de seus usos, construído nas práticas sociais letradas, participam do processo de apropriação da escrita ensinada na escola?

1.7 OBJETIVO GERAL

Conhecer como o jovem e o adulto alfabetizando da EJA se apropriam da escrita.

1.8 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar conhecimentos sobre a escrita que o adulto e o idoso, alfabetizando da EJA, já construíram nas suas práticas sociais letradas;
2. Investigar que dimensões da escrita são (re)construídas pelo jovem e pelo adulto para que se apropriem da escrita do português brasileiro;

3. Identificar processos psicolinguísticos implicados na apropriação da escrita e como a informação escrita é organizada e mobilizada nesses processos no aparato intelectual pelo jovem e pelo adulto no momento de aprender a ler e escrever;
4. Descrever como o jovem e o adulto mobilizam e empregam os conhecimentos que já construíram da linguagem escrita, inclusive da escrita alfabética, para dar significado (significar e ressignificar) ao conhecimento sistematizado da língua ensinado na escola.

1.9 ASSERÇÃO GERAL

Conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2008, p. 53), na pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, para facilitar o trabalho de análise indutiva e o processo de transformação de fontes documentais em dados, em informações capazes de dizer do objeto pesquisado, é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos. A asserção não é uma hipótese, mas “[...] um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.” Essas asserções podem sofrer ajustes, conforme o trabalho de campo vai sendo desenvolvido. No nosso caso, elaboramos, a partir do diálogo com a realidade da pesquisa e com as ideias teóricas, uma asserção geral e cinco subasserções, que estão diretamente relacionadas com os objetivos geral e específicos.

A nossa *asserção geral* é, pois:

O jovem e o adulto constroem conhecimentos e mobilizam o seu aparato intelectual, impulsionados pelas necessidades situadas de usos da linguagem e amparando-se em conhecimentos (de mundo, cultural, linguístico, matemático, escolar etc.) não sistematizados, construídos ao longo das suas participações em práticas sociais letradas e orais e com base na relação de trocas com leitores-escritores mais experientes.

1.10 SUBASSERÇÕES

1. Os conhecimentos dos usos da língua escrita que o jovem e o adulto, alfabetizados da EJA, construíram nas suas práticas sociais letradas orais e escritas, vão depender dos papéis, das redes sociais, das ocupações e/ou profissões assumidas ao longo da vida e de aprendizagens escolares construídas em diferentes tentativas de escolarização. Geralmente, esses conhecimentos não são conscientes para o

educando e o modo como este os utilizam se diferencia da utilização feita pela criança e pela escola;

2. A apropriação da linguagem escrita envolve a construção, pelo educando, de quatro dimensões da escrita:
 - a) a *conceitual*, que envolve o processo de simbolização (substituir um elemento ausente por um presente) e os conceitos de letra, sílaba, palavra, frase, parágrafo e texto;
 - b) a *gráfica-cultural*, que se relaciona: aos *instrumentos* (lápiz, caderno, livro, borracha, tela do computador, celular, tablete, etc.) utilizados para escrever; às *convenções culturais* do nosso sistema de escrita, isto é, de cima para baixo, da esquerda para direita, curvas, retas, etc.; e aos aspectos *culturais da segmentação*, ou seja, aos espaços em branco que separam as palavras entre si na escrita de modo diferente do que ocorre na oralidade;
 - c) a *linguística*, que mobiliza conhecimento de sintaxe, léxico, semântica, fonologia, morfologia e prosódica, incluindo os sinais de pontuação e acentuação;
 - d) a *simbólico-emocional*, ou seja, os registros simbólico-emocionais constituídos pelas emoções relacionadas às mais diversas situações e aspectos da vida, sendo ressignificados no momento presente no curso da tarefa de escrever. Os sentidos atribuídos ao vivido no passado e ao vivido no presente integram o pensamento, implicando no processo de apropriação da escrita. Ora os registros simbólico-emocionais, isto é, as emoções favorecem o processo de apropriação da escrita, ora o dificultam, chegando até mesmo a fazer com que o sujeito que aprende deixe de mobilizar e organizar o aparato intelectual (a mente) em prol da aprendizagem da escrita;
3. Os processos intelectuais envolvidos na construção da escrita são de natureza diversa daqueles envolvidos na construção da leitura;
4. Alguns jovens e adultos, a despeito de sua não escolarização, conseguem, em virtude dos processos vividos e significados ao longo das experiências na cultura letrada, construir e gerar conhecimento acerca da linguagem escrita, seus usos e funções.

Assim, conseguem apresentar um processo intelectual complexo e dinâmico que integra a emoção, a fantasia, a imaginação, o lógico formal e conceitual e a metacognição. É com base nesses processos vividos e significados nas práticas sociais letradas situadas e nos novos sentidos que lhes são atribuídos no curso da tarefa de escrever, que cada educando constrói hipóteses, generalizações, organiza as informações e as relaciona ao conhecimento prévio, para dar sentido ao conhecimento sistematizado que está sendo ensinado pela escola.

Para dar conta da tarefa nesses moldes e atender a alguns compromissos pessoais, foi preciso encontrar um *locus* de pesquisa que atendesse a alguns critérios. São esses compromissos e critérios que passamos a explicitar.

1.11 A BUSCA E A DEFINIÇÃO PELO *LOCUS* DE PESQUISA

Dado que o nosso interesse é a dinâmica intelectual, linguística e psicolinguística de construção do conhecimento do sistema de escrita do jovem e do adulto, no contexto formal da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), estabelecemos quatro critérios para a escolha do local de pesquisa:

- 1) Uma cidade ou região de baixa ou média-baixa renda *per capita* de Brasília e de mais fácil acesso para a pesquisadora. A cidade de São Sebastião (DF) se encaixava nesse critério e ainda representava uma oportunidade para que nós contribuíssemos com o desenvolvimento da região onde morávamos. Logo, os filtros cultural e afetivo também orientaram a escolha do local;
- 2) Uma escola que atendesse ao primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, tivesse pelo menos uma turma de alfabetização e que acolhesse um projeto de parceria conosco;
- 3) Pelo menos uma turma de 1º ano, do primeiro segmento da EJA, no turno noturno, que fosse composta em sua maioria por jovens, adultos e/ou idosos;
- 4) Que o trabalho sistemático com o sistema linguístico do português brasileiro ocorresse em dias em que tivéssemos disponibilidade para observar, já que nosso compromisso profissional também era cumprido no turno noturno.

A cidade de São Sebastião, que fica a 20 km da nossa residência, atendia ao primeiro critério e encontramos lá escolas e turmas que atendessem aos outros três estabelecidos. O próximo passo foi fazer um levantamento, junto à Diretoria Regional de Ensino de São Sebastião, do número de escolas que ofertavam a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), no noturno. Localizamos duas escolas, nas quais iniciamos a nossa pesquisa.

1.12 UM JOGO DE QUEBRA-CABEÇA: AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma visita foi feita a seis escolas na cidade de São Sebastião, no dia 24 de fevereiro de 2012. Apenas duas delas atendiam ao primeiro segmento da EJA. Fomos bem recebidas em ambas. Optamos por desenvolver a pesquisa nas duas escolas, visto que cada uma ofertava apenas uma turma de alfabetização e gostaríamos de contar com no mínimo dez (10) educandos colaboradores ao longo de cada semestre. Embora as turmas não fossem inicialmente pequenas, contando com cerca de 30 educandos cada uma, é sabido que há uma altíssima taxa de evasão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Desenvolver a pesquisa em ambas as escolas minimizaria o risco de ficarmos sem ou com número insuficiente de colaboradores para o nosso estudo. Iniciamos assim, no dia 06 de março de 2012, as observações na Escola Ipê, e dois dias depois, em 08 de março de 2012, iniciamos os trabalhos na Escola Classe Girassol.

Na Escola Classe Girassol, entretanto, desenvolvemos a investigação apenas até o dia 04 de maio de 2012. Isso porque as aulas de alfabetização em língua materna eram oferecidas em dias em que nós não podíamos acompanhar os trabalhos, pois também dávamos aula nesses dias da semana e tínhamos que acompanhar a outra turma da primeira escola, ou seja, a turma da Escola Ipê. As aulas da Escola Girassol acompanhadas no período em que estivemos na escola foram todas de matemática e, claro, nessas não há a preocupação com a estruturação do sistema de escrita do português brasileiro. Assim, optamos por concentrar os esforços investigativos apenas na Escola Ipê, mesmo correndo o risco de não contar, ao final de cada semestre, com um número suficiente de colaboradores.

Em 12 de março de 2012, após seis (06) dias de início da pesquisa de campo na Escola Ipê, os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), decidiram entrar em greve. A paralisação dos professores durou 52 dias, sendo as aulas retomadas apenas no dia 02 de maio de 2012. Nessa ocasião, problemas de ordem pessoal nos fizeram optar pela paralisação

da pesquisa, pela impossibilidade de conciliar a carga horária de trabalho com o trabalho de campo.

A pesquisa foi, então, retomada em 14 de fevereiro de 2013, dessa vez apenas na Escola Ipê³. Ficava claro que o trabalho como professora substituta na Universidade impossibilitaria a pesquisa em mais de uma escola. Desse modo, a pesquisa de campo iniciada em 02 de fevereiro de 2013 se estendeu por 23 meses, até o dia 15 de dezembro de 2014.

O trabalho de campo mostrou que a especificidade da EJA como modalidade de ensino não tem implicações apenas para as políticas públicas a ela destinadas, ou para o currículo e o fazer pedagógico. A especificidade da EJA se revelou também para a pesquisa. Vejamos por quê.

1.13 AS DIFICULDADES INERENTES À PESQUISA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os grandes desafios que tivemos que superar para concretizar nosso estudo podem ser resumidos nos seguintes: o *primeiro refere-se às condições físicas e pedagógicas de oferta da Educação de Jovens e Adultos*. De modo geral, todos sabemos que as condições de funcionamento das escolas públicas no Brasil são precárias. Quando se trata da oferta de ensino no turno noturno, os agravantes são ainda maiores. No caso da nossa pesquisa, as observações frequentemente eram interrompidas pela falta de água ou de luz elétrica na escola e/ou na cidade de São Sebastião-DF. Somando-se a isso, havia os recessos escolares que, por vezes, eram estendidos, diminuindo o número de dias que podíamos observar e entrevistar os colaboradores. Nesses períodos de recesso estendido, eram ofertadas aos educandos atividades complementares para casa. Ao longo da nossa pesquisa, chegamos a constatar 22% de aulas interrompidas no mês em virtude da conjugação de paralisação dos professores, falta de água e falta de luz elétrica. Essas interrupções nos obrigavam a constantes rearranjos do cronograma de pesquisa.

O segundo, diz respeito *ao processo de construção de vínculo com o jovem e o adulto, parceiros de pesquisa*. No tipo de pesquisa como a nossa é fundamental construir um vínculo

³ O termo de autorização da direção para a realização da pesquisa se encontra em apêndice. Também pedimos por escrito o consentimento do professor para desenvolvermos a pesquisa em sua turma e desenvolvermos uma parceira ao longo do processo. O termo de consentimento do professor de participação no estudo encontra-se também em apêndice.

afetivo com o colaborador, um vínculo tão estreito que nos permita aproximar o bastante para conhecer aspectos intrínsecos do pensar e agir, ou seja, conhecer o que ele já sabe, o que ele desconhece, o que ele entende ser a escrita, objeto de nosso estudo, e como esse objeto de conhecimento foi significado ao longo da sua história de vida e da trajetória escolar que se inicia ou que é retomada. Diferentemente da criança, que geralmente aceita sem grandes constrangimentos e resistências o convite para escrever do seu jeito, o jovem e o adulto, em virtude da sua experiência no mundo letrado, sabem que se escreve é com letras (e números), mas não sabem ainda a lógica que governa a atividade da escrita. Logo, veem com certa reserva esse convite.

A melhor estratégia para a construção de vínculos afetivos e de confiança que encontramos foi trabalhar com a colaboração das professoras regentes da turma, que sempre nos acolheram muito bem, nas três semanas iniciais de cada semestre. O problema é que muitos educandos se alfabetizam, ou seja, aprendem a ler e escrever palavras e pequenas frases nesse período de tempo, pois já chegam num estágio avançado do processo de construção da escrita e como estávamos interessados no processo inicial da construção da escrita, esse aspecto dificultou bastante a formação de um banco de dados razoável com apenas os educandos que ainda não escreviam nem liam ao longo dos 23 meses de pesquisa. Conseguimos selecionar 30 colaboradores dentre aqueles que acompanhamos ao longo dos dois anos de estudo, mas esse grupo é formado tanto por educandos que não sabiam ler e escrever palavras quanto por educandos que já escreviam algumas palavras utilizando o princípio alfabético, isto é, relação fonema/grafema, mas sem, contudo, empregarem as regras ortográficas, o que nos levou a rever os critérios para encaixar colaboradores com outro perfil.

O terceiro desafio, e o que mais marca a especificidade da pesquisa na EJA *refere-se às altas taxas de evasão, infrequência e impontualidade*. Quando inicialmente elaboramos um cronograma de trabalho de campo, fizemo-lo levando em conta o número de dias letivos, e dentre esses os que a escola destinava ao trabalho de estruturação do sistema de escrita do português brasileiro, e os dias em que tínhamos disponibilidade para fazer as observações. Embora a especificidade da EJA requeira ainda mais a necessidade de um trabalho pedagógico integrado entre português e matemática, o mesmo não ocorre, pois na turma observada: há dias em que são sistematizados os princípios da escrita alfabética e dias destinados a estruturação do numeramento, inclusive por professores diferentes.

Esses problemas dificultaram bastante a elaboração de um cronograma, mas outros dois aspectos se mostraram ainda mais contundentes para o "malabarismo" de reajustes de

estratégias e cronograma: a alta taxa de evasão e a frequência irregular. Depois do que vivenciamos no primeiro semestre de pesquisa com a ausência e o atraso dos colaboradores nos dias agendados para a atividade da pesquisa, passamos a ter o cuidado de registrar o endereço e o número de telefone de todos os educandos que frequentavam a turma. De posse dos telefones e endereços, entrávamos em contato com cada um e pedíamos para realizar a entrevista e as atividades em suas casas. Mas esse expediente tomava muito tempo. Uma entrevista individual poderia demorar até dois meses para ser efetivada. Mesmo utilizando essa estratégia, não conseguimos realizar entrevistas etnográficas e determinadas atividades com cerca de 11% dos educandos.

E, por fim, *o quarto desafio diz respeito à construção de uma metodologia capaz de contemplar a adversidade* da rotina da escola e as demandas subjetivas dos educandos. Assim, no decorrer da pesquisa, fomos adaptando e criando novos instrumentos. Vimos que uma das estratégias mais produtivas para identificar níveis de letramento, conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética e a emergência de procedimentos intelectuais construídos pelo alfabetizando, eram as interações com ele, partindo de textos que a própria escola ofertava. Essas situações reais de uso da escrita se mostraram muito frutíferas para a nossa pesquisa. Esse aprendizado foi-se consolidando a partir do segundo semestre de observação (2013), o que nos obrigou a adequar os instrumentos e procedimentos de pesquisa, impactando novamente no cronograma de estudo.

Esclarecidas as questões referentes à especificidade e aos desafios da pesquisa na EJA, passamos a apresentar o contexto da pesquisa.

1.14 A CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO (DF)

A cidade de São Sebastião (Figura 1), desde o seu nascimento sinalizava para uma ocupação desordenada do solo, característica que impõe à população, de 97.977 habitantes (CODEPLAN, 2013), a convivência com frequentes inundações, falta de estrutura urbanística e atendimento precário de serviços básicos como saúde, educação, moradia, transporte, lazer e segurança. Tais informações deixam entrever que o ambiente social no qual vivem nossos colaboradores não privilegia o trânsito por práticas sociais letradas consideradas de prestígio. O lazer e o ócio criativo, bem como o acesso a bens culturais como cinema, teatro, bibliotecas, museus, quadra de esportes, parques, etc., são praticamente inexistente para a população, uma vez que as condições básicas que garantam a sobrevivência ainda nem foram conquistadas.

Figura 1 - Região Central de São Sebastião



Fonte: <http://www.blogmorroazul.com.br>⁴

Com 383,71 km² e situada a 26 km de Brasília, São Sebastião recebeu esse nome em homenagem a um dos primeiros comerciantes a chegar à região, o Sr. Sebastião. (WIKIPÉDIA, 2013).

Em 25 de junho de 1993, São Sebastião, chamada anteriormente Agrovila, passa a ser considerada uma região administrativa de Brasília, conforme a Lei nº 467/1993. A condição de região administrativa de Brasília é um fato importante, pois a cidade passa a contar com verbas e determinados atendimentos aos quais antes, na condição de agrovila, não fazia jus. De certo modo, essa mudança política e administrativa significa mais escolas, hospitais, asfalto, transporte, etc. (WIKIPÉDIA, 2013).

Dados de estudo anual da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), publicados em outubro de 2013, de São Sebastião, mostram que 34% da população trabalha na cidade, especialmente no comércio, contudo, mais de 40% possuem apenas o ensino fundamental incompleto. Embora a escolaridade da maioria da população seja muito baixa para o que se espera de um leitor-escritor competente hoje, o estudo mostra que o número de pessoas que possui o ensino superior quase que dobrou entre 2011 e 2013, passando de 2,44% para 5,99% (CODEPLAN, 2013). Além disso, houve um grande aumento da nova classe média⁵, com a criação do condomínio Jardins Mangueiral, complexo de cerca de 8 mil

⁴ Blog destinado a divulgação de notícias e informações sobre São Sebastião (DF). Foto publicada e capturada em outubro de 2013.

⁵ Nos últimos anos, uma parcela significativa da denominada classe C teve um aumento substantivo na renda familiar, passando a ter acesso a bens e serviços que até então estavam restritos às camadas de melhor poder aquisitivo. Esse contingente tem sido denominado de nova classe média. Para maiores informações, consultar, por exemplo, Neri (2010) ou Pochmann (2012).

casas e apartamentos financiados pelo Programa Minha Casa, Minha Vida, do Governo Federal, ainda não totalmente concluído. Apesar desse condomínio fazer parte do território de São Sebastião, seus moradores ainda não estão plenamente integrados ao comércio e à vida da cidade. A cidade de São Sebastião vive como que às margens do complexo dos Jardins Mangueiral. Ela ainda continua sendo o núcleo pobre da cidade.

São Sebastião ocupa o 22º lugar no ranking de *renda per capita*, dentre as 31 regiões administrativas do Distrito Federal, o que revela o perfil socioeconômico da população. No caso dos nossos colaboradores, eles correspondem à parcela que vive com renda abaixo da média *per capita*. Segundo a mesma pesquisa, 27,83% da população ocupada trabalha no comércio, seguida por 14,22% em serviços pessoais e 13,02% em serviços pessoais (CODEPLAN, 2013).

Outro ponto que merece destaque, pois diz muito do perfil dos nossos colaboradores, é o fato de 2,07% da população de São Sebastião com mais de 15 anos ser analfabeta, mas apenas 0,62% frequentam a Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o quanto o retorno ou o ingresso do jovem e do adulto nos estudos é difícil (CODEPLAN, 2013).

Em termos educacionais, a despeito do crescimento do acesso ao ensino superior ocorrido entre 2011 e 2013, a população de São Sebastião, na sua maioria, não chega a possuir a educação fundamental completa: 39,81% não concluíram o ensino fundamental, apenas 19,11% finalizaram o ensino médio e apenas 4,93% da população possui ensino superior completo e 19,4% ainda precisam estudar em escolas fora de São Sebastião (CODEPLAN, 2013).

Outro aspecto que também merece ser destacado é a origem da população da cidade, pois revela uma característica sociocultural e sociolinguística importante dos colaboradores e das suas redes sociais. O perfil sociolinguístico é um dado relevante, uma vez que é a linguagem oral que ampara o processo de apropriação inicial da escrita e as diferentes variedades linguísticas têm relação direta com o modo como o aprendiz iniciante concebe a escrita. A oralidade é o ponto de ancoragem para a linguagem escrita, pelo menos no processo inicial de apropriação. Assim, tais aspectos são importantes para se organizar questões educacionais e para se compreender a atribuição de significados sociais à escrita, já que o Estado de origem ou o local onde se adquiriu a variedade linguística pode nos dizer muito sobre o perfil sociolinguístico de uma pessoa. Nesse sentido, vejamos dados quanto a origem dos habitantes de São Sebastião. De acordo com a CODEPLAN (2013), 35,43% da população são de migrantes da Região Nordeste, 14,75% são provenientes da Região Sudeste e apenas 0,28% é

da região Sul. Mas um dado nos parece interessante: 41,98% da população de São Sebastião já são de pessoas nascidas no Distrito Federal. Segundo Bortoni-Ricardo (2010), os modos de falar observados em Brasília não absorvem nem conservam os traços salientes dos sotaques de outras regiões, o que indica o início de formação de uma identidade própria quanto ao modo de falar.

Apresentado o contexto do local da pesquisa, apresentamos então o *locus* propriamente dito, por onde transitamos com o objetivo de compreender melhor as questões relacionadas ao processo de apropriação da escrita pelo jovem e pelo adulto. O *locus* diz respeito ao lugar não físico da pesquisa, uma vez que estamos trabalhando com processos individuais e coletivos que ganham vida e configuração num dado contexto. Assim, não podemos dizer que pesquisamos a escola, mas que pesquisamos processos que transcorreram no seu contexto.

Sendo assim, julgamos pertinente descrever brevemente a configuração da escola para entendermos um pouco melhor como é construído esse cenário no qual o jovem e o adulto colaboradores de pesquisa se veem imersos. Com o intuito de garantir o anonimato da instituição escola, a nomeamos ficticiamente como Escola Ipê.

1.15 A ESCOLA IPÊ LOCALIZADA EM SÃO SEBASTIÃO (DF)

A Escola Ipê é uma instituição da rede pública de educação do Governo do Distrito Federal, localizada na região central da cidade de São Sebastião-DF. É um centro de ensino que atende também a crianças da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no turno diurno e, no noturno, atende à clientela da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Construída numa área de aproximadamente 20 mil m², A Escola Ipê foi inaugurada em 1999, com o objetivo de atender a uma comunidade extremamente carente, A Escola Ipê, inicialmente atendia em tempo integral a crianças da creche, bem como oferecia turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio. Infelizmente, a Escola Ipê, hoje não oferece mais uma atenção integral a todas as crianças matriculadas. Apenas a creche é ofertada em dois períodos e o Ensino Médio não é mais oferecido. Contudo, a gestão democrática e concepção de escola aberta à comunidade ainda é uma de suas marcas.

A Escola Ipê possui quarenta e três salas de aula, um laboratório de informática e uma biblioteca com aproximadamente 2,4 mil títulos, que infelizmente são subutilizados, já que a biblioteca não funciona a noite. Possui ainda uma quadra e um ginásio poliesportivo muito utilizado pelos moradores da cidade. No noturno, geralmente funcionam apenas cinco turmas

do primeiro segmento da EJA: uma equivalente ao 1º ano, uma equivalente ao 2º ano, uma ao 3º ano e duas equivalentes ao 4º ano do ensino fundamental. Infelizmente os alunos da EJA não contam com atividade física e, assim, não têm acesso nem à quadra nem ao ginásio de esportes. Não contam também com atendimento no laboratório de informática, uma vez que não há profissionais alocados para prestar tal atendimento. A realidade da EJA na Escola Ipê não é diferente da realidade de grande parte das escolas que ofertam essa modalidade de ensino no turno da noite: a maioria do que é disponibilizado para as crianças no diurno não é acessível ao jovem e ao adulto do noturno.

No primeiro semestre de 2013, a Escola Ipê atendeu a 1.818 alunos, considerando os três turnos, sendo 1.643 no ensino regular e 175 na EJA. Para essa clientela, a escola conta com 98 professores, além da direção, vice-direção, supervisores, coordenadores e o corpo da secretaria escolar.

Contudo, em levantamento que fizemos junto à direção e ao corpo docente do noturno, no que se refere ao vínculo empregatício efetivo ou se por contrato temporário, realizado por meio de questionário no primeiro semestre de 2013, nossas expectativas de haver mais contratos temporários na modalidade da EJA que no ensino regular, se confirmaram. É justamente no turno noturno a maior incidência de contratos temporários, chegando a 33,4% do corpo docente nessa condição, contra 17% na Educação Infantil no diurno. Tal fato expõe a precarização dessa modalidade de ensino se comparada ao ensino regular destinado a crianças. Sem um vínculo que garanta ao professor os direitos trabalhistas e as conquistas auferidas pela classe, a rotatividade é muito maior e a descontinuidade no trabalho algo mais presente. Sem falar que essa situação contribui para a falta de estímulo para desenvolver uma prática em consonância com um projeto político pedagógico, caso a escola o tenha.

Essas são questões a princípio ingênuas, mas que têm implicações definitivas no modo como é organizado e desenvolvido o trabalho com a escrita na sala de aula da EJA. Desse modo, a situação do professor da educação de jovens e adultos nos é cara, uma vez que a organização e o fazer pedagógicos, tanto do professor como da escola, vão impactar no modo como o educando é levado ou não a desenvolver determinadas habilidades cognitivas referentes à escrita. O modo como as atividades de escrita são organizadas e executadas dentro da sala de aula e fora dela, na escola como um todo, definitivamente garante ou não a construção de conhecimentos sólidos, tanto sobre o sistema de escrita alfabética quanto sobre o funcionamento da linguagem escrita, suas funções e usos.

Feita, então, a apresentação da configuração do espaço físico e humano da Escola Ipê, explicitando como ela contempla a modalidade da EJA, faremos a seguir uma breve descrição do funcionamento específico da EJA.

1.15.1 A Educação de Jovens e Adultos na Escola Ipê

Na Escola Ipê, como informado, é ofertado, em regime semestral, apenas o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, equivalente à etapa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Geralmente há cinco turmas que totalizam, em média, 150 educandos, distribuídos da seguinte forma: uma turma do 1º. ano, uma turma do 2º. ano, uma turma do 3º. ano, e duas turmas do 4º. ano. Além destas, na Escola Ipê funcionou também, durante os dois anos de pesquisa, uma turma de alfabetização do Programa DF Alfabetizado⁶, programa este que integra as ações do programa nacional Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens e adultos. O Programa DF Alfabetizado tem duração de seis meses e prepara os educandos para ingressarem na escola regular na modalidade da EJA.

1.15.2 O Corpo Docente e o Currículo

O corpo docente do noturno é geralmente composto por 12 professores, incluindo a supervisora pedagógica, a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional. Há dois professores para cada turma. O comum é que um professor assuma a turma três dias na semana, enquanto o outro fica responsável pelos outros dois dias. Há dias reservados para a coordenação individual, um que deve ser necessariamente na escola e a outro que pode ser em casa. Nos quatro semestres em que estivemos na escola, em dois deles a escola trabalhou com projeto, nos demais, trabalhou por meio de temas norteadores, isso em todas as turmas. Quando do trabalho com projetos, havia um dia destinado para a culminância dos projetos ou de atividades realizadas em função das temáticas comuns trabalhadas. Nesse dia havia a realização em conjunto ou em determinadas turmas, de mostras e apresentações do que foi desenvolvido pelos educandos em relação às temáticas e/ou projetos.

⁶ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), é um programa do Ministério de Educação (MEC) realizado desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens e adultos. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional em parceria com estados, municípios e o Distrito Federal.

As aulas ocorriam entre 19h e 23h. A escola trabalha a adaptação curricular de modo muito flexível, visando a contemplar a diversidade de situações vivenciadas pelos educandos trabalhadores. O importante é garantir acesso e condições mínimas para sua permanência nos cursos. Assim, há aqueles que precisam chegar mais tarde, aqueles que precisam sair um pouco mais cedo, os que levam consigo os filhos, entre outras especificidades a escola precisa ser sensível, em se tratando da EJA.

Na primeira semana de cada semestre, era organizado o planejamento inicial do trabalho pedagógico, bem como a escolha das turmas pelos professores, escolha, que geralmente, era feita com base em critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação e na negociação entre o grupo. O planejamento coletivo era avaliado em reuniões pedagógicas bimestrais. Embora fossem eleitos eixos norteadores e conhecimentos prioritários que deveriam nortear o processo de ensino e aprendizagem nas cinco turmas do 1º ao 4º ano, cada professor tinha total liberdade para desenvolver sua prática em sala de aula, assim como propor atividades avaliativas, que também eram bimestrais, e ocorriam nas cinco turmas simultaneamente em datas previamente designadas, nas áreas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e, eventualmente, artes.

Já o trabalho na turma de alfabetização do Programa DF Alfabetizado era realizado por uma alfabetizadora da própria comunidade que recebe uma bolsa mensal, capacitação inicial e acompanhamento pedagógico ofertado pelo Governo do Distrito Federal. O método de alfabetização utilizado era o método proposto por Paulo Freire. Não acompanhamos a formação inicial nem as ações de acompanhamento pedagógico realizados pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. O perfil do alunado é de adultos acima dos 30 anos e de idosos, com poucos alunos jovens entre 15 e 29 anos de idade, mesmo nas turmas de 4º ano.

Apresentados, pois, a configuração e o funcionamento da EJA na Escola Ipê, passamos a apresentar os nossos colaboradores de pesquisa.

1.16 OS COLABORADORES DE PESQUISA⁷

Os nossos colaboradores de pesquisa são três jovens⁸ entre 17 e 29 anos e 27 adultos entre 30 e 59 anos, que frequentaram as turmas de alfabetização e 1º ano, do primeiro segmento

⁷ O termo de consentimento de participação do educando na pesquisa encontra-se em apêndice.

⁸ O jovem e o adulto, no contexto do nosso estudo, são entendidos nos termos como os definem o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 e o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.

da Educação de Jovens e Adultos. A primeira, a de alfabetização, era vinculada ao Programa DF Alfabetizado. A segunda, a do 1º ano, oferecida pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, era considerada uma das turmas de EJA da Escola Ipê. Os nossos colaboradores estudaram na Escola Ipê nos anos de 2013 e 2014. Dos 30 colaboradores, 14 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

Nossos colaboradores foram escolhidos com base, principalmente, em quatro critérios: 1) aceitar a parceria na pesquisa; 2) ter, de preferência, acima de 20 anos de idade, caracterizando-se, portanto, como jovens mais maduros, adultos ou idosos; 3) estar em fase inicial de aprendizagem da escrita, isto é, na fase de aprender a ler e escrever palavras e pequenas frases; e, 4) não deixar de frequentar as aulas até meados do semestre.

O Quadro 2 apresenta o perfil dos nossos colaboradores. As iniciais referem-se aos nomes reais, pois todos assinaram um termo de consentimento de participação e de divulgação dos resultados.

O nosso grupo de colaboradores é composto por mulheres e homens trabalhadores. Com exceção de um educando, todos os demais vivenciaram, em algum momento da vida, pelo menos uma tentativa de escolarização. Todos são migrantes, a maioria vinda da região Nordeste, especialmente dos Estados do Maranhão, Bahia e Piauí. Com exceção de dois educandos, justamente os mais jovens (17 anos e 29 anos), todos os demais são pais e mães de família. Muitos são separados ou viúvos.

Quadro 2 - Perfil dos colaboradores de pesquisa

Ord	Iniciais	Sexo	Idade	UF de	Ocupação	Tentativas de
01	AMG	F	59	MA	Empregada doméstica	3
02	AFC	M	59	MA	Pedreiro	5
03	AVF	M	32	MA	Tratador de animais	3
04	AJRS	M	38	PI	Cabeleireiro	4
05	BJR	F	52	BA	Vendedora autônoma	5
06	CJRF	M	42	PI	Pintor automotivo	2

A partir do que dispõem o Estatuto da Juventude e o Estatuto do Idoso, são considerados jovens os educandos entre 15 e 29 anos de idade, como adultos, os educandos com idade entre 30 e 59 anos e como idosos, aqueles com 60 anos ou mais. Nesse sentido, no caso do nosso estudo, contamos apenas com jovens e adultos e nenhum idoso (BRASIL, 2003, 2013).

⁹ O número de tentativas de escolarização leva em conta o último ingresso do educando no semestre em que foi realizado o estudo.

07	CDS	F	51	CE	Empregada doméstica	4
08	DAC	M	36	MA	Carregador e descarregador de	3
09	DFS	M	17	DF	Estudante	Nunca deixou a
10	DRS	F	37	BA	Auxiliar de serviços gerais	3
11	ESM	M	41	PI	Caseiro/servente de pedreiro	3
12	FMA	F	58	MA	Empregada doméstica	2
13	FAEL	M	49	BA	Marceneiro	3
14	FAS	M	51	PI	Vendedor ambulante	3
15	FFF	M	38	CE	Pedreiro	3
16	GA	F	37	PI	Auxiliar de serviços gerais	4
17	IBS	M	44	MG	Jardineiro	3
18	ISS	F	34	DF	Empregada doméstica	Pelo menos 2
19	JAF	M	54	MG	Comerciante	1
20	JFS	M	32	MA	Pedreiro	1
21	JAS	M	44	BA	Montador de laboratório	3
22	LSB	M	29	BA	Jardineiro	2
23	MHRS	F	41	PI	Empregada doméstica	4
24	MICS	F	37	PE	Auxiliar de serviços gerais	4
25	MSPS	F	45	BA	Diarista	3
26	MMS	F	45	MA	Empregada doméstica	2
27	RRS	M	46	BA	Pedreiro	2
28	RCSG	F	52	PE	Missionária religiosa	2
29	SJS	F	32	BA	Pedreira	1
30	TMM	F	43	CE	Diarista	4

Fonte: elaborado pela autora

A maioria não tem nenhuma atividade de lazer a não ser assistir à televisão e ir à igreja aos domingos. Um dado que chama a atenção, é o fato de quase a totalidade, com exceção de uma educanda que nasceu em Recife (PE), os demais 29 colaboradores terem antecedentes rurais, isto é, nasceram e cresceram na zona rural ou em povoados economicamente caracterizados pela atividade rural, distantes de grandes centros urbanos, tendo a lida no campo, seja na lavoura, quebração de coco ou com o gado, como principal atividade laboral, atividade essa que sempre fez concorrência com o tempo que deveria ser destinado à escola, achados que são corroborados pelo Projeto “A Brasília que não lê”¹⁰ que analisa de histórias de vida de pessoas residentes no Distrito Federal não-alfabetizadas. Esse Projeto foi desenvolvido entre

¹⁰ Para maiores informações sobre o Projeto “A Brasília que não lê” acesse: <<http://www.stellabortoni.com.br/>>.

2009 e 2011, sob a coordenação da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Também nesse grupo, assim como é comum entre os educandos da EJA, a necessidade de trabalhar desde criança para ajudar os pais, a não valorização do conhecimento escolar (por eles próprios quando crianças e jovens ou pelos pais), ao lado da falta de condições mínimas de acesso e permanência na escola, são as principais explicações para a condição de não alfabetização.

Apresentados, pois, os nossos colaboradores de pesquisa, tratamos a seguir, dos instrumentos de pesquisa elaborados para a construção das informações.

1.17 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), refletindo sobre a complexidade que envolve uma pesquisa qualitativa, esclarece que “[...] as ações que são objeto da pesquisa [interpretativista] são fenômenos complexos, com muitas dimensões que nem sempre são apreendidas nos primeiros esforços de observação”. Desse modo, o pesquisador deve variar o foco de sua atenção e isso requer a construção de instrumentos e estratégias apropriadas, evidenciando o caráter construtivo do processo investigativo na pesquisa qualitativa. Por esse motivo, essa abordagem de pesquisa requer a combinação de diferentes instrumentos e estratégias.

Foi exatamente isso que foi vivenciado ao longo da *observação participante*. Assim, além de *conversar informalmente*, fazer *notas de campo* (NC) descritivas, explicativas e reflexivas em um *diário de bordo*, construímos outros instrumentos que pudessem nos ajudar a compreender a trama de relações que configuram as multifacetadas do processo de apropriação da escrita. O diário de bordo consiste numa espécie de caderno no qual registra-se relatos sobre o que se apresenta mais relevante aos olhos de pesquisador, acompanhados ou não de reflexões, ao longo do percurso da pesquisa. Nesse sentido, instrumentos mais apropriados são os “[...] de expressão individual, oral e escrita, ou interativos” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 84), e, conforme ainda assinala autor, esses instrumentos devem representar um *continuum* dentro da pesquisa.

Esses instrumentos serão a seguir descritos.

1.17.1 Entrevista Etnográfica¹¹

A *entrevista etnográfica* individual semiestruturada foi realizada com 29 dos 30 educandos, em uma sala de aula que a escola reservara para o nosso estudo ou na casa de alguns deles. Na entrevista etnográfica procuramos criar as condições para que os educandos e educandas pudessem nos contar sua história de vida e sua relação com a escola e a escrita a partir do seu ponto de vista, no seu ritmo e utilizando modos específicos de construir sua narrativa, ou seja, deixando-os à vontade para utilizar uma estrutura, marcadores e referências próprios do seu repertório sociolinguístico. As entrevistas foram semiestruturadas porque em todas tivemos o cuidado de elucidar questões relacionadas à identificação e à origem e aos conhecimentos nos quais os colaboradores se destacam, tentativas anteriores de escolarização, profissões/ocupações que já exerceram.

Com as entrevistas, foi possível ainda, na maioria dos casos, identificar possíveis indícios de construção de letramento e de conhecimentos do SEA e conhecer a partir de que situações essa construção se deu; identificar indícios de trabalho metacognitivo, uma vez que as narrativas são fartas de relatos sobre conhecimentos e estratégias de ação no mundo. Essas entrevistas foram gravadas, algumas em áudio e outras em vídeo e mostraram como a linguagem escrita foi se configurando na vida dos educandos. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), “a gravação eletrônica [GE] em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo”.

O tempo das entrevistas variou entre 10 minutos e 1 h 23 min 55 seg. Como pode ser visto no roteiro, constante do Apêndice, as perguntas versaram sobre o Estado de origem; idade; estado civil; quantidade de filhos; profissão ou ocupação já exercida ao longo da vida; quando, quantas vezes e por quanto tempo estudou; o que aprendeu em cada época; o grau de instrução dos pais, de irmãos, esposo(a); número de irmãos; do que se lembra sobre as experiências na escola; se a família valorizava e incentivava a ida na escola; se gostava da escola e porquê.

Nossa intenção, com a utilização da estratégia de registros em vídeo, era capturar a linguagem verbal e não verbal dos nossos colaboradores para, assim, termos indícios de que tipo tarefas propostas e que momentos se revelavam mais difíceis e/ou menos confortável.

¹¹ O roteiro da entrevista etnográfica semiestruturada encontra-se em apêndice.

Contudo, como contávamos apenas com uma filmadora e nenhum colaborador para realizar as filmagens, em muitos momentos, tivemos que optar em capturar imagens da atividade micro de escrever letra por letra, por exemplo, ou fazer uma imagem que mostrasse o comportamento corporal como um todo do nosso colaborador ao realizar as tarefas.

Outro desafio que precisou ser enfrentado foi o de conciliar a condição de pesquisadora mediadora da tarefa, que precisa estar atenta para intervir, fazendo provocações, construindo andaimes e, ao mesmo tempo, ter que filmar, escolher o melhor ângulo, e ainda ter uma postura responsiva para com o educando. Nesse processo, muito da riqueza das pistas não verbais contextuais que nos ajudariam a compreender melhor o processo de construção da escrita se perderam.

1.17.2 Atividade de Escrita e Leitura do Próprio Nome e de Palavras a Partir do Nome

De caráter complementar, essa atividade tinha várias finalidades, em especial a de avaliar o nível de letramento em leitura e escrita e identificar o conhecimento do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) que o educando ou a educanda já possuíam.

Para sua aplicação, foram realizados os seguintes procedimentos: no primeiro semestre de 2013, em tom de muita informalidade iniciávamos uma conversa com o educando sobre o que tinha feito naquele dia, naquela semana, ou indagávamos-lhe sobre assuntos relacionados ao trabalho, à família, à escola. Em seguida, era lido para o educando o termo de consentimento de participação na pesquisa que deveria ser por ele assinado. Desse modo, o mesmo era estimulado a falar um pouco de si e só depois de senti-lo à vontade, depois de discutidos os pontos que julgávamos interessante esclarecer do termo de consentimento, perguntávamos se ele sabia assinar o próprio nome. Em seguida, era solicitado que assinasse o termo. Feito isso, era pedido que o educando escrevesse o nome completo em uma folha A4, do modo que ele achasse que era. Isso porque nem sempre a assinatura era feita utilizando todos os nomes. Então, pedíamos que lesse o próprio nome e iniciávamos, junto com ele, uma análise linguística de composição e decomposição das palavras que compunham o nome. Íamos, nesse processo, levando o educando a formar novas palavras a partir do próprio nome e de assuntos e tópicos que iam sendo construídos na interação.

A partir do segundo semestre de 2013, o pedido para que o educando escrevesse o próprio nome era feito sempre depois da realização ou da *entrevista etnográfica* sobre a história de vida ou depois da aplicação de uma das atividades de outros instrumentos de pesquisa,

principalmente depois da atividade de leitura dos cartões. Os cartões continham dez imagens, cujos nomes estavam escritos em dez fichas, e serão descritos com mais detalhes mais adiante. Dentre os nossos 30 colaboradores, apenas quatro ainda não tinham aprendido a assinar o nome. Geralmente a assinatura é uma habilidade já construída pela maioria dos educandos da EJA, sem, contudo, significar o domínio da relação entre fonema/grafema, ou seja, o domínio da relação entre som e letra e vice-versa. É como se memorizassem o traçado do nome, os contornos da assinatura.

1.17.3 Matriz Diagnóstica de Conhecimentos do Jovem e do Adulto do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da Leitura¹²

A Matriz Diagnóstica de Conhecimentos do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e de leitura, também tinha várias finalidades. Buscávamos, em especial, identificar o nível de letramento em leitura e escrita e conhecimentos sobre o SEA. Esse instrumento consistia de 27 questões destinadas a avaliar 59 descritores que constituíam a Matriz Diagnóstica. As atividades buscavam averiguar, dentre outros aspectos, se o educando conhecia letras do alfabeto; se diferenciava letras, números, símbolos, sílabas, palavras e frases; se percebia a existência de uma relação entre pauta escrita e pauta sonora; se tinha a capacidade de escrever e ler o próprio nome, palavras, frases ou textos curtos como bilhete e quadrinhas.

A atividade era apresentada individualmente ao educando, informando-lhe que não deveria ser feita com pressa e que não valeria nota. Era explicado que a atividade se destinava tão somente a conhecer o que ele já sabia fazer e como ele pensava para resolver cada questão da tarefa. Por isso, a pesquisadora iria indagar-lhe sobre o que estava fazendo, sobre o como e o porquê fizera tal tarefa de tal modo; e o que e em que ele pensou ao escrever tal letra, tal palavra. Muitos educandos, no início, ficavam nervosos tanto com a possibilidade de serem indagados sobre o que estavam fazendo, quanto com a câmera filmadora e/ou o gravador.

¹² Matriz Diagnóstica de conhecimentos do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e de leitura foi nós elaborada a partir de descritores da Provinha Brasil (BATISTA et al, 2007; INEP, 2011), da tabela diagnóstica construída por Lins (2010), de descritores da ficha de avaliação do Livro Didático de EJA, elaborada por Souza, Passos e Passos (2009). Para aferir os conhecimentos especulados nos 59 descritores da Matriz Diagnóstica, foram selecionadas e adaptadas atividades do livro didático de Souza, Passos e Passos (2009), intitulado *É bom aprender: educação de jovens e adultos*, adotado na escola, e do livro didático da Ação Educativa (VÓVIO, 2002), intitulado *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*, módulo 2, atividades específicas que avaliavam conhecimentos de leitura, de escrita e do Sistema de Escrita Alfabética. A matriz se encontra no apêndice.

Contudo, com o passar das semanas, dos meses, eles passaram a se mostrar muito tranquilos ante a todas as tarefas solicitadas e ante ao fato de estarem sendo gravados/filmados.

A Figura 2 mostra alguns exemplos das questões contidas na Matriz Diagnóstica utilizada¹³.

Parte das atividades de leitura e escrita da *Matriz Diagnóstica* foram realizadas individualmente no pré-teste, no primeiro semestre de 2013, por três educandos, e gravadas em vídeo. Vimos que as atividades eram muito extensas e tomavam muito tempo para a realização individual, não se mostrando, portanto, viáveis para serem realizadas com todos os educandos da turma. Decidimos, então, com a ajuda de uma das professoras, desenvolvê-las com toda turma. Foram gastos três dias letivos (não seguidos) para que os educandos concluíssem todas as atividades da Matriz Diagnóstica. A turma avaliou como muito positiva a realização da tarefa, pois, cada um pode avaliar o que das atividades de leitura e de escrita já sabia e o que ainda precisava construir. Contudo, esse segundo pré-teste, que também foi gravado em vídeo, evidenciou que as atividades desse instrumento, aplicadas coletivamente não permitiam uma interação entre pesquisadora e educando de modo a dar a conhecer como o educando percebia cada questão, que tarefas cada um realizava sozinho ou com ajuda, evidenciando que conhecimentos do SEA cada educando possuía. Tampouco permitia conhecer como o educando organizava e mobiliza informações de conhecimentos linguísticos já construídos ou *se e como* construía estratégias metacognitivas, dois objetivos traçados para o nosso estudo. Optamos, desse modo, por construir outros instrumentos menos extensos que pudessem ser aplicados individualmente e que nos permitissem acompanhar o processo construído intelectualmente pelo colaborador.

Na Figura 3, são mostrados alguns descritores da *Matriz Diagnóstica*.

¹³ Por se tratar de atividades extensas, optamos por não incluí-las no apêndice.

Figura 2 - Atividades de avaliação de descritores da Matriz Diagnóstica do SEA e de leitura

VEJA O ANÚNCIO ABAIXO:



COPIE A FRASE ACIMA.

LEIA AS LETRAS DO NOSSO ALFABETO.

A	B	C	D	E	
F	G	H	I	J	K
L	M	N	O	P	
Q	R	S	T	U	
V	W	X	Y	Z	

AGORA, CIRCULE NO QUADRO ACIMA AS LETRAS QUE APARECEM EM SEU NOME.

NO SUPERMERCADO, NA TELEVISÃO, NAS RUAS, EM SUA CASA, VOCÊ PODE SE DEPARAR COM PALAVRAS QUE JÁ CONHECE E SABE LER. QUER VER?



1. CIRCULE AS PALAVRAS QUE VOCÊ LEU.
 2. MARQUE COM UM X SOMENTE OS QUADROS EM QUE HÁ PALAVRAS.

" : . ? "	LIVRO	327985
educação	ESCOLA	TRABALHO
Camila	*96\$+#@	

Fonte: elaborada com seleção e/ou adaptação de Souza, Passos e Passos (2009) e de Vóvio (2002).

Figura 3 - Alguns descritores referentes à escrita e leitura da Matriz Diagnóstica

1º. EIXO/ COMPETÊNCIA: escrita		
Habilidades		Escolha a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) a situação do(a) educando(a)
01	Sabe usar objetos de escrita presentes na cultura escolar (pegar no lápis, utilizar o caderno, o livro, etc.)	
02	Conhece os usos e funções sociais da escrita	
03	Conhece usos da escrita na cultura escolar (aquilo que exigido quase que exclusivamente pela escola. Ex.: resenhas, resumos, relatórios etc.)	
04	Quanto ao próprio nome A) Não escreve; B) Escreve incorretamente o nome completo C) Escreve apenas o primeiro nome D) Escreve o primeiro nome e um sobrenome E) Escreve o nome completo F) Assina o nome sem, contudo, saber a relação entre fonema/grafema e grafema/fonema	
05	Compreende a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa (LP)	
06	Compreende a função de segmentação dos espaços em branco	
07	Copia palavras ou frases do livro, do caderno ou do quadro	
08	Identifica A) Algumas letras do alfabeto B) Todas as letras do alfabeto	
09	Compreende a natureza alfabética do sistema de escrita (cada letra representa um som)	
10	Diferencia letras de outros sinais gráficos	
11	Conhece o som de cada letra	
(...)	(...)	

Figura 3 - Alguns descritores referentes à escrita e leitura da Matriz Diagnóstica (continuação)

2º. EIXO/ COMPETÊNCIA: Apropriação da leitura		
Habilidades		Escolha a(s) alternativa(s) que melhor descreve a situação do(a) educando(a)
01	Desenvolve atitudes e disposições favoráveis à leitura	
02	Conhece, utiliza e valoriza os modos de produção e de circulação da escrita	
03	Identifica a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, mesmo que isso não implique o reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba (ex.: lê CocaCola, mas não identifica nenhuma letra)	
04	Lê palavras com sílabas CV, soletrando	
05	Lê palavras com sílabas CCV, CVV, CCVCC..., ou seja, com sílabas complexas	
06	Lê palavras polissílabas	
07	Lê reconhecendo globalmente palavras	
08	Lê e compreende frases com estrutura simples	
09	Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	
10	Lê e localiza informação explícita em uma sentença ou em um texto	
11	Lê frases e localiza informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase (lê as entrelinhas, interpreta o sentido do texto)	
12	Inferir informações a partir do texto lido pelo(a) professor(a)	
13	Formula hipóteses sobre o conteúdo do texto (...)	

Fonte: adaptado da Provinha Brasil (BATISTA et al, 2007; INEP, 2011), Lins (2010), Souza, Passos e Passos (2009).

Depois da conclusão do trabalho de campo e ao analisarmos mais detalhadamente as informações que se mostravam como mais significativas nos instrumentos utilizados para construir as informações da pesquisa, vimos que, embora as atividades pensadas para avaliar os 64 descritores não se mostrassem apropriadas para os fins que foram inicialmente pensadas, a maioria dos descritores da Matriz se tornou de grande importância para sintetizar a maior parte do nível de letramento em leitura, escrita e de conhecimentos linguísticos referentes ao SEA dos nossos colaboradores. Entretanto, alguns descritores da Matriz Diagnóstica se revelaram não apropriados para diagnosticar conhecimentos linguísticos do jovem e do adulto da EJA, pois avaliam conhecimentos muito específicos da cultura escolar que não fazem parte do saber sociopragmático que as práticas sociais letradas exigem dos educandos. Exemplo disso são os descritores referentes ao conhecimento dos usos da escrita na cultura escolar (aquilo que é exigido quase que exclusivamente pela escola. Ex.: resenhas, resumos, relatórios etc), a compreensão da função da pontuação de final de frase e o conhecimento da translineação (separação de sílabas).

1.17.4 Atividade de Leitura com o Auxílio de Imagens como Pistas Contextuais

Essa atividade destinava-se a, entre outros propósitos, avaliar o nível de letramento e conhecimentos linguísticos sobre o SEA, a partir da leitura, bem como identificar hipóteses acerca de como se escreve. Essas hipóteses referem-se principalmente àquelas relacionadas ao realismo nominal, isto é, se o tamanho da palavra, o número de letras utilizadas para escrever a palavra, tem a ver com o tamanho do objeto que ela nomeia e mesmo aqueles relacionados ao processamento fonológico e ao modo como o educando organiza e mobiliza a informação escrita na mente. A atividade consiste em dez cartões, tamanho A4, contendo cada um uma imagem, e dez fichas com o nome das referidas imagens.

A atividade foi realizada com os educandos tanto na sala da escola reservada exclusivamente para a nossa pesquisa, como na casa de alguns deles. A visita à casa de alguns educandos foi realizada nos finais de semana, uma vez que os dias de observação na escola não se mostravam suficientes para aplicarmos todos os instrumentos com todos os educandos.

No início, no primeiro semestre de 2013, foi proposta a leitura de apenas dois cartões, contendo uma única imagem em cada um e duas fichas com o nome das referidas imagens (BOI e FORMIGA). Contudo, o pré-teste realizado mostrou que essa quantidade de dois cartões era insuficiente para averiguar os conhecimentos linguísticos, as estratégias de utilização dos

mesmos na leitura ou mesmo para averiguar hipóteses acerca de como se escreve e/ou se lê. Evidenciou, ainda, procedimentos fonológicos e metafonológicos envolvidos na leitura tais como: semelhanças e diferenças sonoras de letras iniciais e de sílabas das palavras e segmentação sonora em sílabas. Assim, foram elaborados mais oito cartões com oito imagens de objetos que poderiam, em função das suas características, levar o aprendiz iniciante a imaginar que pelo tamanho do mesmo, muitas letras seriam necessárias para escrever o seu nome, caracterizando assim, o que Ferreiro e Teberosky (1999) chamam de realismo nominal.

Esse instrumento foi utilizado, após a adaptação, ao longo dos outros três semestres de pesquisa, em 2013 e 2014, uma vez que ele se revelou bastante eficiente para elucidar vários aspectos dos objetivos específicos do nosso estudo. A Figura 4 mostra os dez cartões e as dez fichas elaborados para a *Atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais*.

Figura 4 - Atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais



Fonte: imagens selecionadas pela pesquisadora na internet

Para a realização da atividade, a pesquisadora emparelhava mesas das carteiras da sala, formando uma grande mesa, distribuía os cartões com as imagens em duas fileiras, cada uma contendo cinco cartões. Então, informava que a atividade era mais uma brincadeira e que não existia nem certo nem errado. O que lhe interessava era conhecer como o educando pensava ao resolver a tarefa. Então, com um único educando de cada vez e com a filmadora na mão, apontava para um cartão e perguntava o que estava vendo nele. A intenção era construir um consenso acerca do nome do objeto representado na imagem, já que as nuvens deveriam ser lidas como a palavra CÉU e as ondas do mar como a palavra MAR, por exemplo. Depois de

fazer isso com todas as imagens, dos dez cartões, a pesquisadora entregava as dez fichas com os nomes dos objetos, informando que o educando deveria escolher o nome de cada objeto, colocando-o logo abaixo da figura. Informava, ainda, que iria fazer perguntas enquanto o educando estivesse realizando a atividade, para saber o que estava se passando “dentro” da cabeça dele. Essa atividade foi realizada por 20 dos nossos 30 colaboradores, uma vez que alguns deixaram de frequentar as aulas e/ou não houve tempo hábil para desenvolvê-la com todos os educandos ao longo do semestre letivo.

O tempo de realização dessa atividade variou entre 13 min 51 s e 40 minutos. É importante assinalar que, em alguns casos, a pesquisadora oferecia andaimes¹⁴, ou seja, introduzia ideias e perguntas, complementando a fala e reformulações do educando de modo que ele pudesse, diante da dificuldade de ler e explicar o que estavam fazendo, ter a oportunidade para reconceptualizações. Essa estratégia foi fundamental para fazer emergir o processo intelectual construído pelo colaborador e também para que alguns concluíssem a atividade, já que ainda não tinham compreendido o caráter alfabético da escrita, ou seja, não havia compreendido que as letras registram a pauta sonora. Foi também muito útil, mesmo sendo uma atividade de leitura, para mostrar que dimensões da escrita entram em jogo no ato de ler.

1.17.5 Atividade de Leitura de Imagens, Imagens e Textos ou Apenas Textos¹⁵

Essa atividade destinava-se, entre outros objetivos, a identificar os conhecimentos da língua escrita que o educando já havia construído nas suas práticas sociais letradas.

Foi realizada apenas na sala de aula reservada para a nossa pesquisa e consistia na leitura de 27 textos multimodais, ou seja, textos que combinavam escrita e imagens, bem como gêneros textuais que circulam diariamente, tais como: placas de trânsito, placas indicativas de endereço, localização de bairro e quadras da cidade de São Sebastião, cupom fiscal e recibo de compra e controle de entrega de mercadorias em domicílio de um dos supermercados mais populares da

¹⁴ De acordo com Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 168), “andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula.” As mesmas autoras esclarecem que “as ações de andaimes processam-se por meio de múltiplos traços lingüísticos e cinésicos. Andaimes em sala de aula assumem a forma de prefácios a perguntas, complementação do turno, canais de retorno, expansões, reformulações etc, que dão aos alunos oportunidade para reconceptualizações”.

¹⁵ As imagens e textos utilizados encontram-se no Anexo A.

cidade, fatura de energia elétrica, fatura de telefone celular, receita médica, fotos de viatura policial, etc. Esse instrumento foi elaborado para substituir as atividades relacionadas aos descritores da Matriz Diagnóstica e serviu muito bem para identificarmos que conhecimentos acerca da escrita o jovem e o adulto construíram nas suas práticas sociais letradas. Procuramos incluir nos textos o maior número possível de imagens e escritas retiradas do contexto da cidade de São Sebastião, a partir de uma busca na internet. Esse instrumento foi concebido apenas no terceiro semestre de pesquisa, ou seja, no primeiro semestre de 2014, sendo aplicado apenas a oito colaboradores que frequentavam a turma da Escola Ipê e a uma colaboradora que frequentava a turma de alfabetização do Programa DF Alfabetizado.

Na Figura 5 são mostrados alguns textos que integraram essa atividade de leitura.

A realização da *Atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos* era individual e foi feita na sala de aula a nós disponibilizada pela escola. Nós, inicialmente, informávamos que iríamos apresentar alguns textos, imagens e que gostaria de conversar a respeito deles com o educando, conversar sobre o que ele estava vendo. Depois disso, nos sentávamos na frente do educando, posicionávamos a câmera filmadora do lado dele num tripé e propúnhamos indagações do tipo: “O que se pode ver aqui?” “Pode ler o que está aqui?” “Por quê?”. Com essa estratégia, os educandos se mostravam muito interessados e aplicados na tarefa de leitura.

Nessa atividade também foi comum a oferta de andaimes, pois alguns textos se revelaram bastante difíceis para alguns educandos. A estratégia de andaimagem foi o que garantiu que alguns deles não desistissem diante de algumas dificuldades para ler, fazendo com que a leitura dos 27 textos fosse concluída por todos. O tempo de duração desta atividade variou entre 40 min 50 s e 3 h 25 min 10 s. A atividade foi realizada por nove educandos, sendo oito da EJA e uma do Programa DF Alfabetizado, em até três diferentes ocasiões, não sequenciais, uma vez que era extensa, demandando muito tempo para a sua realização. Isso por que esse instrumento foi elaborado no penúltimo semestre do estudo (1º/2014) e utilizado apenas no segundo semestre de 2014, o último semestre da pesquisa. Nesse semestre, a turma da Escola Ipê, que iniciou com 17 educandos matriculados, foi perdendo alunos, restando apenas oito ao final do semestre. Dos integrantes da turma de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado, que contava com poucos educandos, apenas uma aceitou participar do estudo.

Figura 5 - Alguns dos textos da atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos



Fonte: imagens retiradas da internet, em sites diversos

Aproveitamos também as atividades de escrita propostas pela escola. Essas atividades de leitura e escrita propostas pela escola referem-se a quatro tipos distintos de atividades, quais sejam: um *questionário de levantamento do perfil do alunado atendido pela EJA* na escola; *ditados* realizados periodicamente ao longo do semestre por uma das professoras regentes da turma para averiguar a evolução do nível de escrita da turma; e *avaliações de língua portuguesa*, *avaliações de matemática*.

1.17.6 Questionário de Levantamento do Perfil do Aluno de EJA da Escola Ipê

Essa atividade se revelou bastante útil para evidenciar tanto o que o educando já conhecia da escrita alfabética, quanto para conhecer que aspectos da escrita são mais decisivos no ato de escrever. Serviu, ainda, para inferir o modo como ele organiza a informação escrita no momento de escrever, expressas, por exemplo, pelas escolhas linguísticas feitas.

O *Questionário de levantamento do perfil do aluno de EJA da Escola Ipê* foi elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), no segundo semestre de 2013, com vistas a conhecer melhor o alunado da EJA. Este questionário deveria ser respondido pelo educando com a ajuda do professor. Aproveitamos e propusemos para três colaboradores que o mesmo fosse respondido utilizando o nosso notebook, convite que foi aceito com entusiasmo, uma vez que seria a primeira vez que eles utilizariam esse instrumento para escrever. Dois dos questionários foram respondidos na casa dos educandos e apenas um foi respondido na escola, na sala que a escola reservara para nosso uso. Como os dias dedicados à observação na escola eram insuficientes para entrevistar todos os educandos, participar das reuniões pedagógicas e realizar planejamento semanal com a professora regente, decidimos ir à casa de dois dos colaboradores no final de semana para aplicação ao questionário, proposta que foi prontamente aceita por eles.

Na Figura 6 é mostrado o questionário que foi respondido pelos educandos.

Figura 6 - Questionário de levantamento do perfil do aluno de EJA da Escola Ipê

**COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE SÃO SEBASTIÃO
ESCOLA IPÊ – SOE/SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Prezados alunos e alunas,

Este questionário tem por objetivo traçar o perfil dos estudantes da EJA- ESCOLA IPÊ 2º semestre de 2014.

QUESTIONÁRIO

01	Nome:
02	Série:
03	Idade:
04	Data em que nasceu: Estado:
05	Endereço:
06	Há quanto tempo reside no Distrito Federal?
07	Telefones:
08	Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () outro
09	Tem filhos? () sim () não quantos?
10	Profissão:
11	Local onde trabalha (Empresa/Instituição/Bairro)?
12	Carteira de Trabalho assinada? () sim () não
13	Você usa a internet: () nunca () às vezes () sempre
14	a) Você já frequentou a escola antes? () Não () Sim b) Quando? () Há mais de 20 anos. () Há mais de 10 anos () Há mais de 5 anos c) Qual foi o motivo que o (a) trouxe aos estudos na EJA?
15	O que você faz para se divertir?

Obrigada,
SOE/EJA - 2014

Fonte: elaborado pelo SOE/EJA e utilizado na pesquisa de campo 1º/2013.

1.17.7 Ditado de Quatro Palavras do Mesmo Campo Semântico e uma Frase

Com o intuito de avaliar, dentre outros aspectos e em caráter complementar, o nível de letramento na escrita, as hipóteses de escrita e os modos de organização da informação, propusemos um *ditado* de quatro palavras e uma frase, nos moldes utilizados por Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem a psicogênese da língua escrita.

Esse ditado foi realizado no primeiro semestre de 2013. Inicialmente, ditávamos as palavras *tartaruga, cavalo, gato, rã* e a frase “*O cavalo do fazendeiro Hélio Pereira é preto*” para que o educando escrevesse e depois lesse para nós. Vendo o limite desse instrumento em função do caráter artificial do mesmo, no final desse mesmo semestre, procuramos adaptar o instrumento com vistas a contemplar melhor a escrita espontânea.

1.17.8 Atividade de Escrita de Palavras e Frase a Partir do Próprio Nome

Assim, no terceiro semestre de pesquisa, ou seja, a partir do primeiro semestre de 2014, passamos a pedir ao educando, em contextos de interações decorrentes das atividades por nós elaboradas ou das interações decorrentes das atividades elaboradas pela escola, que escrevesse o nome dos filhos, dos netos, dos companheiros e assim por diante.

Essa tarefa escrita teve várias finalidades, dentre elas, avaliar o nível de letramento, identificar conhecimentos sobre a escrita, investigar aspectos e dimensões da escrita e conhecer como o educando mobiliza e emprega os conhecimentos prévios sobre ela. Essa atividade, afetivamente motivada, se mostrou muito produtiva para os nossos propósitos, uma vez que o educando não a via como uma tarefa árdua, embora o fosse, mas como uma oportunidade para aprender a escrever o nome de alguém que amava. Logo, abria-se a oportunidade para toda sorte de reflexão linguística e metalinguística, inclusive a partir de provocações feitas pelos próprios educandos.

A Figura 7 exemplifica a escrita de palavras e frases a partir do próprio nome e a partir de nomes de familiares (esposo(a) e filhos).

Na escrita espontânea do próprio nome e de nomes de familiares ou de palavras e frases criadas pelos educandos a partir do próprio nome, o procedimento utilizado foi pedir a eles, em função do tópico da conversa (se sobre seu nome, a família ou um acontecimento qualquer), que gostaríamos que escrevesse algo para nós relacionado ao que estávamos conversando.

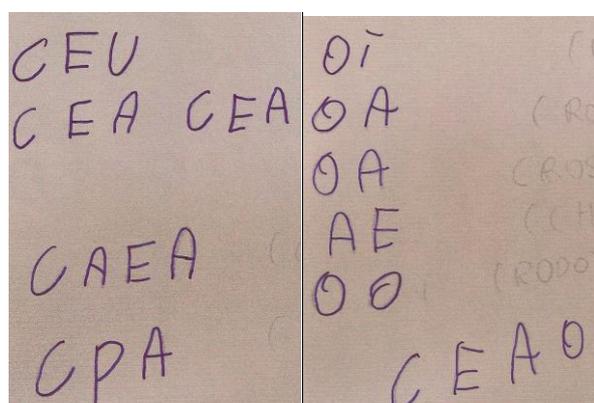
Assim dizíamos: "escreva então o nome do seu esposo, dos seus filhos ou que palavras começam ou tem o som tal que é o mesmo do seu nome?"

1.17.9 Atividades de Produção Escrita Utilizando o Alfabeto Móvel ou o Computador do Laboratório de Informática da Escola

Dentre as várias finalidades dessa tarefa, visamos avaliar o nível de letramento, identificar conhecimentos sobre a escrita, investigar aspectos e dimensões da escrita e conhecer como o educando mobiliza e emprega os conhecimentos prévios sobre a escrita.

Para sua aplicação, utilizou-se o alfabeto móvel ou o computador do laboratório da escola, ao longo dos quatro semestres da pesquisa. Essa atividade foi realizada especialmente com aqueles educandos em estágio muito inicial de apropriação da escrita, que ainda não reconheciam letras do alfabeto e não escreviam nem liam palavras observando o princípio alfabético, ou seja, a relação existente entre pauta sonora e pauta escrita. Em geral, solicitávamos ao educando que escrevesse o próprio nome utilizando as letras, do modo como ele imaginava que fosse. Outras vezes (e esse foi o principal procedimento) conversávamos com o educando sobre temas como família, o seu dia-a-dia na sua profissão, o que tinha feito naquele dia ou sobre qual era o seu maior sonho. A partir desse diálogo era proposto que ele formasse uma frase e a escrevesse utilizando o alfabeto móvel. Já em relação à escrita utilizando o computador do laboratório de informática da escola, a atividade foi realizada com todos os educandos da turma do 1º ano, no segundo semestre de 2014.

Figura 7 - Escrita de palavras e frase a partir do próprio nome



A partir de sílabas CE, RO do nome o educando escreveu:

- CEU (céu)
- CEA CEV (ceva)
- CAEA (cevada)
- CPA (cebola)
- OI (rói)
- OA (roda)
- OA (rosa)
- AE (chave)
- OO (rodo)

Fonte: pesquisa de campo

O procedimento consistiu em explicarmos coletivamente como utilizar o computador para escrever e também como fazer uma pesquisa no Google. Depois disso, foi realizada uma discussão sobre os temas que mais interessavam a cada um, inclusive que eles poderiam encontrar na internet fotos da região de onde vieram, o que levou diversos educandos a pesquisar sobre a sua região de origem.

1.17.10 Atividades Avaliativas de Matemática e Língua Portuguesa

Por fim, lançamos mão de *Atividades avaliativas de matemática e principalmente de língua portuguesa*, compostas pelas avaliações bimestrais realizadas pela escola. Infelizmente, em relação a nossa colaboradora que fazia parte do Programa DF Alfabetizado, não pudemos contar com a análise de atividades dessa natureza.

A principal finalidade do uso dessas atividades foi o de fazer um levantamento do conhecimento linguístico do educando, bem como conhecer que aspectos da escrita entram em jogo no ato de escrever e como os conhecimentos prévios referentes à escrita, especialmente os da escrita alfabética e os processos metacognitivos participavam do processo de apropriação da escrita.

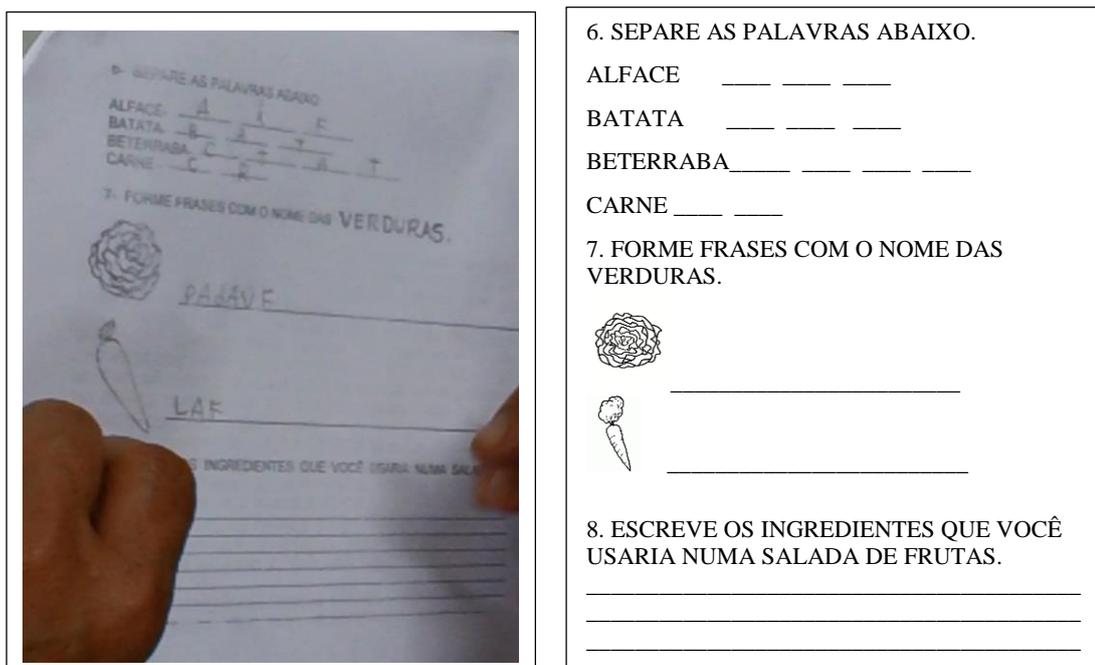
As interações ocorreram algumas vezes na sala de aula da professora, no momento em que o educando estava respondendo a “prova”. Nesses momentos, nos dirigíamos ao educando, líamos os enunciados quando nos era solicitado e, então, com a filmadora na mão, acompanhávamos a elaboração das respostas. Para tal acompanhamento, fazíamos perguntas do tipo: "o que você está escrevendo aí?", "o que já escreveu?", "você escreveu essa letra para que palavra?", e assim por diante.

Outras vezes, a pedido dos professores regentes, especialmente no segundo semestre de 2014, último semestre de pesquisa, erámos nós que aplicávamos a avaliação para os educandos que haviam faltado no dia previsto para a realização da mesma. Essas interações ocorriam na sala de aula que a escola disponibilizava para nossa pesquisa e foram todas registradas em vídeo. Os procedimentos eram similares aos realizados na sala de aula, porém, como estávamos sozinhos com o educando, podíamos problematizar de modo a explorar mais os processos psicolinguísticos e metacognitivos construídos no curso da tarefa de escrever as respostas para as questões das avaliações. Tanto as interações ocorridas em sala de aula como as que transcorreram na sala reservada foram úteis também para evidenciar que aspectos linguísticos,

discursivos, subjetivos e culturais da escrita se tornar decisivos para o processo de apropriação desse objeto. A estratégia de oferecer andaimes também foi muito utilizada nessas interações.

A Figura 8 apresenta um exemplo de questões de escrita contidas numa avaliação bimestral de língua portuguesa.

Figura 8 - Exemplos de atividades avaliativas de língua portuguesa



Fonte: registros da pesquisa de campo

O tempo das interações corridas na sala de aula, quando o educando estava realizando a atividade de avaliação junto com os colegas, foi muito variado, durando menos de um minuto e nunca ultrapassando dez minutos. Essas interações construídas na sala de aula junto com os demais colaboradores e as construídas na nossa sala de pesquisa na escola ocorreram com cinco educandos.

1.17.11 Análise Documental dos Dossiês dos Colaboradores na Secretaria da Escola

Para conhecer melhor os nossos educandos, fizemos ainda *análise documental do dossiê* individual de cada um dos nossos colaboradores na secretaria da escola. Essa análise consistiu na leitura do dossiê individual de cada um dos colaboradores na secretaria da escola a cada início de semestre. A partir da leitura, registramos no nosso diário de bordo as informações que julgávamos mais relevantes, tais como: nome completo, ano e local de nascimento, endereço,

profissão, número de telefone. Essa análise, juntamente com as entrevistas etnográficas, forneceu informações acerca do perfil dos nossos colaboradores.

1.17.12 Questionário de Levantamento do Perfil do Alunado Atendido pela Escola e do Funcionamento da EJA na Escola Ipê¹⁶

Para conhecer o perfil dos professores que trabalham na EJA, assim como compreendermos melhor a organização e o funcionamento da Escola Ipê e, em especial, da EJA, pedimos à direção que respondesse a um *questionário*, com respostas fechadas e abertas. O questionário buscava identificar questões relativas às modalidades de ensino ofertadas, o número de alunos atendidos nos três turnos, dados sobre reprovação na EJA, dentre outros.

O questionário era entregue à Direção a cada final de semestre. Depois de, pelo menos sete dias, retornávamos para pegar o mesmo respondido.

1.17.13 Questionário de Levantamento do Perfil do Professor de EJA¹⁷

No caso dos professores, com o questionário contendo questões abertas e fechadas, além da parte destinada à identificação, buscamos saber do professor informações sobre a formação, o tipo de vínculo com a Secretaria de Educação, o tempo de atuação no magistério e se atuavam em outras áreas que não no magistério na EJA, bem como conhecer os diferentes níveis e modalidades de ensino nos quais atuam e já atuaram e quais os motivos que os levaram a lecionar na EJA.

Embora essas informações não sejam objeto de análise detalhada no nosso estudo, foram fundamentais para conhecermos mais a fundo o contexto escolar que dá lugar às práticas de escrita vivenciada pelos nossos colaboradores. Eventualmente, essas informações podem surgir nas análises como facetas que nos ajudam a explicar determinados aspectos das posturas neuropsicolinguística e sociopsicolinguística dos nossos colaboradores ante a tarefa da escrita.

Os questionários foram entregues no início de cada semestre ou a qualquer ingresso na escola de algum professor novo. Geralmente o professor levava o questionário para casa e depois de alguns dias o devolvia respondido.

¹⁶ Este questionário encontra-se transcrito nos apêndices.

¹⁷ Este questionário também encontra-se transcrito nos apêndices.

Todos esses instrumentos foram construídos no âmbito de uma pesquisa orientada pela observação participante de cunho etnográfico utilizada como estratégia investigativa.

1.18 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de um estudo educacional de viés etnográfico e neuropsicolinguístico-emocional sobre o processo de apropriação da escrita, o foco do estudo foi centralizado, principalmente, nas ações situadas, ou seja, no que os sujeitos dizem e fazem. Nesse processo, levamos em conta o contexto em que estão inseridos, pois, para como pondera Bruner (1997 *apud* CORRÊA, 2003, p. 508), “o que os sujeitos dizem, fazem e todo o contexto em volta seria o ponto de investigação, no singular por ser considerado *um* processo e com tais partes indissociáveis”. Logo, o nosso foco dirigiu-se às ações verbais (orais e escritas) e não verbais de situações de uso, significações compartilhadas e persistentes de uso da escrita, especialmente da escrita alfabética, e nos modos de organização e mobilização psicolinguísticas e simbólico-emocionais expressas por meio do registro oral, escrito e pelo não-verbal.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 62) pondera que em uma pesquisa qualitativa interpretativista como a nossa é comum haver “[...] dados de diversas naturezas, como nota de campo (NC), comentários de entrevistas (CE), documentos recolhidos no local (DL), como texto de alunos, planos de aula, pôsteres etc. e gravações eletrônicas (GE)”, apontando a complexidade e o tamanho do desafio que se impõe ao pesquisador interpretativista.

Enfatizando o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa e o papel do pesquisador em relação aos instrumentos e ao processo de geração de dados, processo esse nomeado por González Rey (2002, p. 111) como processo de construção de informações, o autor afirma que “[...] não podemos nos refugiar nos dados para evitar as ideias; os dados não são substitutos das ideias”. Para o autor, o dado, mesmo na pesquisa qualitativa, fica divorciado da ideia na tentativa de preservar a sua objetividade. Contudo, objetividade e subjetividade caminham juntos na pesquisa, pois,

A fonte das ideias não está só nos dados, mas no confronto entre o curso do pensamento, conduzido por múltiplas vias, e os dados; confronto de onde surgem novas ideias, cuja legitimidade só pode se entender dentro do processo de pensamento em que se originaram, e não por sua correspondência com os dados produzidos no cenário de onde surgiram. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 111).

Desse modo, para Rey, “O dado não se legitima de forma unilateral pelo que representa na relação com o objeto estudado, mas por “sua capacidade de diálogo” com o pesquisador” (p. 111).

Nesse sentido, as teorizações elaboradas a partir das informações empíricas foram construídas levando em conta essas ponderações de González-Rey. Portanto, a construção da análise das informações no nosso estudo se deu a partir de ideias que emergiram do nosso diálogo com os dados.

Desse modo, o processo de construção da análise de informações do nosso estudo foi urdido a partir de uma análise microetnográfica da seguinte forma.

Com o objetivo de teorizar sobre a realidade empírica a partir das informações construídas e, assim, responder às questões e objetivos do estudo, inicialmente, a nossa análise concentrou-se em informações que se revelaram capazes de apontar que conhecimentos letrados e linguísticos o jovem e o adulto, nossos colaboradores, alfabetizados da EJA, já construíram nas suas práticas sociais letradas orais e escritas, analisando inclusive que estratégias são construídas intelectualmente e como elas se amparavam ou não no conhecimento dos usos, funções, suporte, serviços e estrutura organizacional da escrita nessas diferentes formas de comunicação presentes na sociedade hoje. Para a construção da análise das informações referentes ao nosso primeiro objetivo específico foi realizada análise das gravações em áudios, vídeos e de produções escritas e orais realizadas pelos nossos colaboradores. Foram selecionados trechos que nos permitissem identificar que conhecimentos letrados e linguísticos da escrita do português brasileiro, em especial da escrita alfabética, os nossos colaboradores já possuíam e traziam para a escola.

Assim, a análise das informações que julgamos mais pertinentes para responder ao nosso primeiro objetivo, no que se refere aos conhecimentos letrados, concentrou-se na análise de cinco instrumentos de pesquisa: 1) entrevista etnográfica; 2) matriz diagnóstica de conhecimentos do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e da leitura; 3) atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos; 4) avaliações de Língua Portuguesa e Matemática; e nos 5) Ditados que privilegiaram, entre outros aspectos, a investigação de conhecimentos linguísticos específicos do sistema da escrita alfabética e conhecimentos referentes a alguns gêneros, suporte textuais e serviços.

Já a análise de informações que pudessem nos ajudar a identificar que conhecimentos linguísticos da escrita do português os nossos colaboradores possuíam, centrou-se nos seguintes instrumentos: 1) entrevista etnográfica individual; 2) atividades destinadas a avaliar os descritores da Matriz Diagnóstica; 3) análise documental de algumas questões de avaliações de Língua portuguesa e Matemática elaboradas e aplicadas pela escola (teste de nivelamento no início do semestre) e pelos professores (estas bimestrais); 4) análise documental de ditados

realizados pela professora e por nós; 5) análise documental de textos escritos pelos educandos, textos esses propostos como atividade de escrita pela professora, como por exemplo, a produção de textos descritivos que descrevem a professora e a sala de aula; 6) análise da escrita do próprio nome, de nomes de familiares ou de frases por nós proposta como estratégia para conhecer o nível de escrita do educando; e, por fim, 7) análise de informações dos vídeos de aplicação da atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais, na qual foi explorada a leitura de 10 cartões contendo imagens e dez fichas com o nome de cada objeto/imagem.

Em segundo lugar, a nossa construção de teorizações de informações foi orientada pela busca de informações que nos permitissem apreender que dimensões da escrita são (re)construídas pelo jovem e o adulto, alfabetizando da EJA, nossos colaboradores, para apropriarem-se da escrita do português brasileiro. A análise foi construída sobretudo a partir de informações de áudios, vídeos e de produções escritas dos nossos colaboradores. Nos serviram para esse fim os áudios, imagens e textos extraídos de instrumentos como entrevista etnográfica, questionário de levantamento do perfil do aluno de EJA da Escola Ipê e questões de atividades avaliativas de língua portuguesa realizadas bimestralmente pela escola. Procuramos nessa construção de análise das informações apreender como as dimensões conceitual, gráfico-cultural, linguística e simbólico-emocional integram o processo de construção da escrita dos nossos colaboradores jovens e adultos, na fase inicial de apropriação da escrita do português brasileiro.

E, por fim, a nossa análise das informações procurou identificar processos psicolinguísticos se mostram mais decisivos para a apropriação da escrita do português brasileiro e como a informação escrita é organizada e mobilizada nesses processos pelos educandos da EJA, nossos colaboradores de pesquisa. Para tanto, a análise se baseou em informações empíricas extraídas da atividade de escrita de palavras e frase a partir do próprio nome ou do nome de familiares e da atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos. No que se refere à escrita, identificamos como categorias de análise tanto o processo de codificação, o processo de decodificação quanto de significação e na leitura, as categorias analisadas correspondem apenas aos processos de decodificação e significação da escrita do português brasileiro.

Concluimos assim, as considerações relacionadas ao desenho teórico-metodológico do nosso estudo. Em seguida, passamos a discutir algumas questões teórico-conceituais relacionadas à construção da escrita, especialmente aquelas concernentes à escrita do jovem e do adulto. Começamos, no capítulo 2, apresentando o resultado de um levantamento que

realizamos no Banco de Dados da CAPES, sobre o estado da arte na pesquisa brasileira, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos nos últimos dez anos, 2004 a 2014, buscando avaliar como essa contempla a investigação do processo de apropriação da escrita do jovem e do adulto.

CAPÍTULO 2 - CAMINHOS E VEIOS TRILHADOS: O ESTADO DA ARTE NA PESQUISA DA ESCRITA NA EJA NO BRASIL

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

(...)

Manuel de Barros

2.1 INTRODUÇÃO

Os dois últimos versos de Manuel de Barros, transcritos acima, "*Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes*" dizem muito sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA). A educação destinada ao jovem, ao adulto e ao idoso brasileiro representou, desde os primórdios, um desafio para aqueles que buscavam, a partir da compreensão de suas especificidades, criar e efetivar uma pedagogia brasileira que desse conta de promover uma formação adequada aos olhos dos curriculistas e do perfil da sociedade nas diferentes épocas.

Ainda mesmo na colonização brasileira, para o sucesso da empreitada da denominada pedagogia missionária jesuítica, que foi efetivada de modo mais planejado a partir de 1549, era preciso respeitar as "*coisas desimportantes*" e igualmente "*os seres desimportantes*". Afinal, eram assim vistos os habitantes e a sua cultura nas terras brasis. Para que o processo de ocidentalização se concretizasse, os responsáveis pela construção de uma pedagogia brásilica, termo emprestado de Saviani (2010), os curriculistas seriam obrigados a se debruçar sobre "*os seres desimportantes*" e sobre as suas "*coisas desimportantes*", ou seja, conhecer, compreender costumes, crenças e o modo de se

organizar dos nativos brasileiros. Parece-nos que esse processo de conhecer, compreender e reconhecer, ainda está em estágio de feitura.

O fato de o Brasil ser o 8º país do mundo com mais adultos analfabetos, de acordo com dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, de 2014, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014), torna as premissas de Manuel de Barros são verdadeiras para explicar a posição marginal imposta à Educação de Jovens e Adultos e o lugar que ocupa na sociedade e na academia. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013, o Brasil tem 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, ou seja, 8,3% da população jovem e adulta estão privados do acesso e da utilização de uma das maiores conquistas da humanidade: a escrita (IBGE, 2014). Ainda, pouco se fala, pouco se faz e pouco se sabe *sobre e dos* “*seres desimportantes*” e das “*coisas desimportantes*” relativas a esses seres.

Em comparação com o progresso considerável realizado na compreensão da alfabetização e do letramento infantil, sabemos muito pouco sobre o modo como os adultos e idosos adquirem a leitura e a escrita. Diante do número de analfabetos no nosso país, seria de se esperar que as pautas política, social, econômica e, em especial, a educacional estivessem mais comprometidas com a construção de soluções para superar esse nosso mal de cada dia.

A educação destinada ao adulto e ao idoso é um problema antigo, mas apenas recentemente, em termos históricos, começa a ganhar a agenda acadêmica, especialmente a partir da década de 1980, mesmo que de modo ainda incipiente. Após três décadas, é pouco o número de trabalhos de pesquisa sobre a EJA. Ainda persiste a inexistência de revistas importantes e especializadas na alfabetização e no letramento de adultos e idosos e são poucos os centros universitários dedicados a essa área.

Em virtude dessa realidade de tamanha “*desimportância*”, neste capítulo fazemos um levantamento dos contornos que têm configurado o quadro da pesquisa acadêmica brasileira sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos.

Ao tecer esse desenho, poderemos perceber se é dada ou não relevância à investigação dos processos relativos à aprendizagem, à construção da escrita do adulto, às principais tendências, aos conceitos, aos resultados obtidos. Veremos também que caminhos são apontados para as problemáticas inerentes à escrita pela academia brasileira na última década, identificando, então, quais dos estudos contemplam especificamente a escrita do jovem e do adulto.

2.2 O BANCO DE DADOS DA CAPES: AS PESQUISAS SOBRE A EJA NA ÚLTIMA DÉCADA - 2004-2014

Os dados que apresentamos do panorama das pesquisas acadêmicas referem-se a dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados em revistas e revisados por pares. Todos estes, originários da *Base de Dados* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸.

O levantamento refere-se à última década, de 2004 a 2014. Na pesquisa, foram utilizados três pares de palavras-chave: "*alfabetização EJA*"; "*escrita EJA*" e "*escrita adulto*", uma vez que nosso objeto inclui tanto aspectos relacionadas à escrita entendida como prática social e ideológica, quando nos propomos a conhecer como os conhecimentos linguísticos construídos no dia a dia participam do processo de apropriação da escrita do adulto e do idoso, quanto a escrita vista como um fenômeno social e psicológico, ao nos interessarmos pelos processos cognitivos envolvidos na tarefa de aprender a escrita escolar, tarefa essa própria do adulto e do idoso que trazem uma história de vida única e modos de pensar culturalmente configurados.

Nesse sentido, pareceu-nos relevante, como ponto de partida, conhecer como a academia tem incluído a Educação de Jovens e Adultos de modo geral na sua agenda. Consideramos as pesquisas desenvolvidas nos três segmentos da EJA, ou seja, no 1º segmento, que equivale do 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental; o 2º segmento, que equivale do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental, e no 3º segmento que equivale do 1º ao 3º anos do Ensino Médio e, também, aquelas referentes à formação inicial e continuada de professores da EJA. As pesquisas analisadas, portanto, não se restringem àquelas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação, englobando também as de programas de Linguística, de Letras, de Filosofia, de Artes, de Serviço Social e de Psicologia. A estratégia de primeiro fazer uma ampliação do recorte, para em seguida nos atermos às pesquisas que respondem aos nossos objetivos específicos, pareceu-nos mais apropriada para capturar, como dissemos, as duas visões de escrita que poderiam orientar

¹⁸ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

tais investigações, quais sejam, a visão da escrita como fenômeno cultural ou como fenômeno psicológico. Além das visões de escrita, podemos vislumbrar os principais aportes teóricos que as têm amparado.

2.3 O RESULTADO DA BUSCA A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE “ALFABETIZAÇÃO EJA”

Ao utilizarmos as palavras-chave "*alfabetização EJA*", encontramos 77 trabalhos referentes a dissertações, a teses de doutoramento e a artigos. Em relação a estes últimos, nos concentramos apenas naqueles revisados por pares. Apesar de livros, resenhas e atas de congressos também constituírem o banco de dados da CAPES, não encontramos nenhuma dessas fontes que se ocupasse de temáticas na EJA. A maioria dos trabalhos aborda temas relacionados aos impactos sociais do letramento e aos campos da Sociologia, da Política e da Filosofia da Educação. A diversidade de áreas de conhecimento investigando essa modalidade de ensino evidencia um avanço em termos do interesse pela pesquisa na EJA, se compararmos aos resultados do estudo de Haddad (2002), que fez um levantamento do estado da arte na pesquisa na Educação de Jovens e Adultos no Brasil entre 1986 e 1998.

O âmbito teórico e prático da educação de jovens e adultos é extenso e mantém numerosas interfaces com temas correlatos. Encontramos temáticas que giram em torno do significado e dos impactos sociais do letramento para o professor ou para o educando, do significado do fazer pedagógico, da formação inicial ou da formação em exercício do professor da EJA, segundo a perspectiva e narrativas do professor, análise de coleções de literatura destinada ao público da EJA, das artes cênicas e sua contribuição para os letramentos do educando, do ensino de ciências da natureza, do ensino da matemática, do currículo, incluindo, dentre as pesquisas sobre currículo, propostas para a modalidade da EJA, da avaliação de experiências na EJA, da análise de fatores socioculturais, como a migração na escolarização, da identidade do professor alfabetizador, da avaliação do material didático, da escolarização dos deficientes na EJA e do impacto para a constituição do sujeito, da evasão na EJA; da educação monetária e do estudo comparativo de processos cognitivos entre crianças, adolescentes e adultos, mas nenhuma versando sobre a escrita na alfabetização.

O estudo comparativo de processos cognitivos de crianças, adolescentes e adultos, de Mônica Farinaccio (2006), embora não trate diretamente da construção da escrita, concentrando-se em estratégias relacionadas aos tipos de pensamento envolvidos na resolução de tarefas escritas, como o pensamento concreto e o pensamento abstrato, oferece subsídios para uma reflexão sobre as estratégias cognitivas que o adulto utiliza quando se vê diante da tarefa de lidar com o sistema de escrita e permite também perceber em que dimensão essas estratégias se diferenciam das estratégias utilizadas por crianças e por adolescentes. É o amparo na experiência o elemento diferenciador no processo de mobilização do aparato intelectual do adulto e do idoso em relação à criança, embora a questão da experiência, no caso, a experiência escolar maior dos adolescentes, é que foi apontada como diferencial para explicar o fato de esse grupo ter apresentado melhor desempenho nas tarefas que envolviam o pensamento abstrato. Afinal, as crianças e os adultos pouco escolarizados ainda não tiveram o mesmo tempo de trânsito nessa cultura específica do letramento escolar que os adolescentes. O tempo maior imerso nas tarefas próprias da escola capacita o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do universo da escrita na escola e são justamente essas habilidades e competências específicas que os testes como o de Farinaccio mostram.

As reflexões suscitadas pelo trabalho de Farinaccio (2006) são importantes, pois na nossa tarefa queremos identificar procedimentos intelectuais envolvidos na construção da escrita. Embora a pesquisa faça um recorte em apenas dois dos processos que atravessam a construção da escrita, ela nos ajuda a compreender melhor como esses (pensamento concreto e o abstrato) participam da aprendizagem da escrita, revelando, como afirma Magda Soares (1985), o multifacetamento da alfabetização. Por ser o processo de alfabetização multifacetado, exige uma integração de pesquisas e estudos referentes às várias perspectivas, incluindo os aspectos linguístico, psicolinguístico, psicológico, sociolinguístico, antropológico, cultural, histórico, biológico, pedagógico. Os estudos que examinamos revelam que a feitura da alfabetização é tão complexa que tem merecido atenção especializada de muitos estudiosos de diferentes áreas de conhecimento.

Assim, no estudo de Farinaccio (2006) são postas em evidência as estratégias cognitivas utilizadas por crianças, jovens e adultos pouco escolarizados para resolver problemas, entendidos como qualquer situação de conflito cognitivo ou falta de equilíbrio entre acomodação e assimilação. Os problemas são propostos a partir de provas

piagetianas e apresentações relativas à leitura de imagens, ao cálculo de distância e à interpretação de fábula. As estratégias são compreendidas como os instrumentos construídos na interação com o meio, com base nas estruturas que o indivíduo desenvolveu para atingir um objetivo. Elas referem-se aos pensamentos pré-operatório, operatório concreto e operatório-formal, descritos por Piaget (1971)¹⁹.

A pesquisadora afirma que os resultados do estudo revelaram que é baixo o nível cognitivo dos alunos da EJA e demonstra que o grupo de adolescentes sobressaiu dos demais grupos na resolução dos problemas que exigiam abstração. Revelam ainda que as estratégias utilizadas pelos sujeitos foram influenciadas pelas características dos estágios cognitivos a que pertenciam. Mas, ao fazer essa ponderação, a pesquisadora destaca algo importante a nosso ver. Ela afirma que esses estágios de desenvolvimento mental e cultural em que se encontravam as crianças, os jovens e os adultos pesquisados, estão estreitamente relacionados às experiências cotidianas, embora estas não tivessem sido suficientes para que resolvessem satisfatoriamente os problemas propostos. Esse achado é importante, pois evidencia que o percurso de desenvolvimento do aparato cognitivo depende, sobremaneira, das oportunidades de participação e utilização de ferramentas culturais. Nesse sentido, conclui que a escola pode ter contribuído para um maior desenvolvimento dos níveis de abstração dos sujeitos, colaborando para que os adolescentes obtivessem os melhores resultados na resolução dos problemas.

2.4 O RESULTADO DA BUSCA A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE “ESCRITA EJA”

Já utilizando as palavras-chave "*escrita EJA*", foram encontrados 80 estudos. Novamente, há uma diversidade de temas. São investigados temas como o letramento literário, os significados da alfabetização e/ou os impactos sociais do letramento para o alfabetizador ou para o educando, a identidade e formação do professor da EJA, o

¹⁹ Segundo Ferracioli (1999, p. 180) informa que Piaget publica *A Representação do Mundo na Criança*, em 1926. Nessa obra examina o desenvolvimento progressivo do pensamento infantil em suas tentativas de explicar realidades, tais como a do sonho ou dos fenômenos naturais. Neste livro Piaget descreve o método clínico, que viria a ser a base metodológica da Psicologia Genética, fundamentada na observação e entrevista clínica. Ferracioli esclarece ainda, que após inúmeras publicações relatando a evolução de seus estudos, em 1950 publica *Introduction à l'Épistémologie Génétique*, que em 1970 é publicado na forma de um breve resumo sob o título *Epistemologia Genética*. Nesta obra, após apresentar uma análise de dados psicogenéticos, seguida de uma análise dos antecedentes biológicos e de um exame dos problemas epistemológicos clássicos, formaliza sua epistemologia psicológica.

currículo, a sala de aula da EJA, a relação entre aprendizagem da escrita e a não evasão, ensino de língua estrangeira, o acesso ao letramento digital, ensino de gêneros textuais, a produção textual e metatextualidade, o letramento e o numeramento, o fazer pedagógico no ensino de Língua Portuguesa, o ensino de história, o livro didático, o ensino de física, a escrita e tecnologias digitais, este último, embasado em referenciais teóricos próprios da área das tecnologias em interface com a educação. Dentre esses estudos, destaca-se a quantidade de trabalhos desenvolvidos na área das artes, com foco nas artes cênicas e na educação estética.

No conjunto dos trabalhos encontrados, sete pesquisas merecem nossa atenção especial. Embora elas não abordem a configuração do processo de apropriação da escrita pelo jovem e pelo adulto, tangenciam, de algum modo, esse objeto, da forma como o recortamos, pois investigam aspectos que atravessam o processo de alfabetização no que se relaciona à linguagem escrita, mesmo quando realizados com educandos que estão em fases posteriores à construção inicial. É o caso dos estudos de Luana Passos (2011) e de Susana Gakyia Caliatto (2005), que desenvolveram pesquisas sobre questões relacionadas à ortografia em turmas de 3º e 4º anos, período destinado à consolidação do processo da alfabetização. Ambas os trabalhos envolvem dimensões cognitivas relacionadas ao processamento linguístico, embora na pesquisa de Passos (2011) os referenciais sejam atrelados apenas à linguística e no estudo de Caliatto (2005), além da linguística, a psicologia cognitiva orienta a análise e a discussão do objeto de pesquisa.

Passos (2011) investiga a grafia da coda silábica²⁰ simples por alunos do Termo II de escolarização, o que corresponde aos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, da

²⁰ *Coda silábica* é a terceira consoante do final da sílaba, aquela que fecha a sílaba, também chamada de consoante *de travamento* da sílaba. A coda silábica, ou seja, a consoante(s) final(is) da sílaba, tende a ser suprimida principalmente em estilos não monitorados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 82), “as sílabas em português podem ter as seguintes configurações (C) significa “consoante” e V significa “vogal”.:” CV: como em má, vê, fa-la; V: como em é, a-vião; CVC: como por, mar, pos-te; CCV: como em bra-ço, pla-ca; CCVC: como em plas-ma, pres-tígio; CCVCC: como em trans-porte; CVCC: como em pers-pectiva. Conforme explica Bagno (2011, p. 330), “os falantes do português brasileiro exibem ampla preferência pelo padrão silábico CV.CV.” Isso se deve a fatores relacionados à articulação, um processo que exige esforço fisiológico: falar exige inspirar e expirar, controlar o fôlego, ativar as pregas vocais, fazer a língua se mover para produzir os diferentes sons, abrir e fechar a boca, emitir sons pelo nariz etc. Por isso é preferível iniciar uma palavra com algum tipo de obstrução [b], [d], [g], [m], [n] etc. do que ter de fazer esse esforço no final da palavra. Daí uma tendência universal à eliminação de consoantes finais. Assim, dependendo da configuração da sílaba, como no padrão CVC, por exemplo: par, for-mar, mar a segunda consoante que fecha a sílaba, ou seja, a *coda silábica* ou consoante de travamento da sílaba, tende a ser suprimida, principalmente em estilos não monitorados. A coda silábica, isto é, o segmento de travamento, pode provocar, além da supressão a troca como em: melhor > melhó; maior > maió, pode ocorrer a troca

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Coda é a consoante final em posição pós-nuclear dentro de uma sílaba, ou seja, após a vogal nuclear. Conforme explica a autora, a atenção foi dirigida para os registros que alteram a estrutura da sílaba alvo do estudo: o registro não-convencional da coda consonantal silábica simples, abrangendo casos de troca entre consoantes e entre consoante e vogal. O interesse da pesquisadora é descrever o modo pelo qual os alfabetizando adultos registram, ou não, em sua escrita a posição de coda de sílabas constituídas de um segmento consonantal (/L/, /N/, /R/, e /S/) em cinco proposta textuais. Conforme informa a autora, a concepção fundamentada na teoria métrica da sílaba (SELKIRK, 1982) e a análise da sílaba proposta por Bisol (1999), são as lentes teóricas que orientam as análises.

Os resultados apontam que os educandos se mostram “sensibilizados” com o preenchimento da posição da coda silábica, de modo a registrá-la em sua escrita de acordo com as convenções ortográficas, em grande parte de seus registros: a coda vibrante apresentou maior porcentagem de registro convencional (/R/ = 80,37%), seguida da coda fricativa (/S/ = 77%), da coda nasal (/N/ = 65%) e, por fim, da coda lateral (/L/ = 55%). Em relação aos registros não convencionais, os alunos jovens e adultos, na grande maioria dos casos, oscilaram entre as diferentes possibilidades ortográficas da coda. Dentre os quatro tipos de coda silábica, verificou-se que as codas /L/ e /N/ impõem maior dificuldade em seu registro escrito, considerando que são as codas com menor registro convencional e maior registro não convencional. Ao contrário, as codas /R/ e /S/ parecem favorecer o seu registro escrito. Tais questões são tratadas utilizando-se a abordagem teórica da fonética e da fonologia segundo a Linguística Gerativa. Assim, a sílaba fonética é descrita a partir de Cagliari (1981, 2007), e a sílaba fonológica a partir de Câmara Júnior (1970) e Selkirk (1982), este último pressuposto teórico é o que orienta o trabalho.

Um achado, em especial, de Passos (2011), mostra-se, para nós, importante. Ela afirma que o registro não-convencional da grafia da coda silábica simples não pode ser reduzido, simplesmente, a uma mera inadequação ortográfica pelo alfabetizando da EJA; mas é explicado pelo (seu) trânsito e a sua convivência com práticas sociais do oral/falado e letrado/escrito, determinando escolhas dos grafemas na posição silábica investigada.

da consoante como a do /l/ por /r/ ou vice-versa: alto > arto; carvão > calvão (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 83-84).

Revela, assim, que a escrita é entendida como um fenômeno linguístico e social. Tal constatação é importante, pois aponta uma das especificidades da escrita do adulto, indo em direção oposta aos achados do estudo de grafias de coda silábica simples por crianças, como o desenvolvido por Chacon e Berti (2008). Ao fazer essa afirmação, a pesquisadora abre caminho também para a inferência de que, na tarefa de escritura, no emprego da ortografia, entra em cena o papel das práticas sociais como espaço de construção de ferramentas intelectuais e linguísticas, as quais orientarão tanto a organização como o modo de mobilização do aparato intelectual do jovem e do adulto, a ponto de determinar inclusive a escolhas dos grafemas na posição silábica.

Já Caliatto (2005) analisa a ortografia de 57 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal da cidade de Amparo (SP), que cursavam o 3º e o 4º anos, ou seja, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Três diferentes situações de escrita foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados: um ditado, o reconhecimento de palavras e a reescrita. O ditado utilizado foi o texto do Instrumento de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE), padronizado para esse fim²¹. O reconhecimento de palavras foi realizado a partir de um instrumento de múltipla escolha e a reescrita foi feita baseando-se numa lenda conhecida do folclore nacional. A partir dessas produções, buscou-se uma análise comparativa dos erros em cada uma.

O estudo, que se ampara em postulados da Linguística Gerativa (LEMLE, 1984), da psicopedagogia do fonoaudiólogo Zorzi (1998) e nas ideias de Morais (1997), revelou que as principais dificuldades ortográficas são decorrentes do atravessamento da oralidade na escrita, especialmente quando se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. Outra dificuldade refere-se à segmentação de frases e textos. Esses resultados nos ajudam a compreender que aspectos

²¹ A Escala de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (ADAPE), utilizada por Caliatto (2005), é uma adaptação da que foi construída e validada por Sisto (2001). O objetivo é analisar quantitativa e qualitativamente a escrita dos alunos, relacionando os dados obtidos, no ditado, com outros obtidos em outros instrumentos de avaliação de escrita (teste de reconhecimento e produção de texto) e verificar se há diferenças e semelhanças nas produções quando realizadas em diferentes situações. Essa escala foi construída levando-se em conta as dificuldades mais presentes entre crianças nas séries iniciais do processo de alfabetização, tais como: encontros consonantais, que são palavras com duas consoantes como em “tarde”, dígrafos, como aparece em “quente”, palavras com sílabas compostas, por exemplo, em “alegre” e sílabas complexas que se referem a palavras que podem ser escritas de diferentes maneiras, apoiando-se na fala, como por exemplo “casa/caza”. O instrumento visa à avaliação da grafia de palavras com base no sistema linguístico que utilizamos, que é estruturado e complexo e apresenta diversas arbitrariedades (CALIATTO, 2005, p. 62)

do nosso sistema de escrita, de natureza essencialmente fonética, mas que não se resume a essa, representam dificuldades para o produtor de texto, especialmente o jovem, o adulto e o idoso iniciantes, fazendo-nos refletir sobre a pertinência das discussões de processos psicolinguísticos e fonéticos-fonológicos, embora precisemos também avançar no que se refere às demais dimensões que envolvem a escrita, como a prosódica, a morfológica, a semântica e a emocional.

Enquanto Passos e Caliatto centram-se em questões linguísticas relacionadas à apropriação do sistema de escrita, cada uma ao seu modo, Maria de Fátima Cardoso Gomes *et al* (2011) se dedicam à compreensão de processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita. Buscam compreender como um adulto, de 45 anos, estudante da EJA, constrói estratégias de metacognição ao se apropriar da leitura e da escrita na escola. São os aportes teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2005)²², as teorizações pedagógicas de Paulo Freire (2005), ambas conjugadas com a concepção de dialógica de Bakhtin (1981), que amparam a visão discursiva dos processos cognitivos envolvidos na atribuição de sentido e significado à leitura, à escrita e aos seus usos. A intenção das autoras é, por um lado, entrar na perspectiva do outro, e por outro, fazer relações entre cognição, linguagem e cultura para compreender as estratégias metacognitivas de um adulto ao se apropriar da cultura escolar.

Outro aspecto também intencionado é evidenciar a íntima relação entre fazer e saber e a importância da escola na transição do pensamento concreto para o abstrato e vice-versa. Para as autoras, há uma plausibilidade de base dialógica do pensamento humano (VIGOTSKI, 1993, 2008; WERTSCH, 1988), quando consideram metacognição como "o desenvolvimento de um discurso culturalmente compartilhado que serve para fazer declarações sobre os processos mentais, argumentar, justificar e fazer os outros perceberem o que queremos saber " (MIDDLETON; EDWARDS, 1990, p. 45), "e que

²² As autoras se amparam na obra *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky (2005). Chamamos a atenção para esse fato, pois há controvérsias sobre diversas ideias de Vigotski consideradas não bem traduzidas em diversas edições disponíveis no Brasil. Tanto assim, que as autoras listam nas referências o mesmo texto de Vigotski duas vezes, uma vez que há divergências de termos e conceitos nas distintas traduções. Assim, as autoras listam uma tradução do texto publicada em pela Editora Antídoto, de Lisboa, Portugal em 1979 (e publicada pela primeira vez em 1934) e outra publicada pela Editora Martins Fontes, na cidade de São Paulo. Assim como há divergência em relação à tradução de conceitos e ideias do autor, o mesmo ocorre com a padronização da escrita do nome de Vigotski, que pode variar para uma mesma obra, conforme a editora e o ano de publicação. Desse modo, optaremos por adotar uma só forma de escrita do nome do autor, qual seja: Vigotski para todas as obras de todas as editoras e de todos os anos.

confessamos que não sabemos" (FONSECA, 2001, p. 349). Os dados foram coletados por meio de observação participante na sala de aula, as quais foram gravadas em vídeo, notas de campo e entrevista individual. Os resultados apontam a natureza cultural da apropriação do conhecimento, sendo este visto como situado, distribuído, interpretativo e construtivo, por um "[...] proceder tanto de fora para dentro como de dentro para fora, tanto da cultura para a mente como da mente para cultura" (BRUNER, 1997, p. 95).

Os resultados do estudo de Gomes *et al.* (2011), apontam, ainda, que as estratégias metacognitivas são construídas pelo adulto quando ele reflete criticamente sobre o seu processo de autoconstrução, a partir de informações que a escola oferece sobre a utilização de sistemas simbólicos da cultura, da sua língua e dos modos de discurso, das formas de explicação e narrativa lógica, e dos padrões de dependência mútua da vida comum. Desse modo, a escola, especialmente na Educação de Adultos, precisa, além de permitir a apropriação de conceitos científicos, promover a participação do educando num processo de autoconstrução que mobilize as capacidades de reflexão e projeção de alternativas para si próprios. É esse exercício cognitivo de autoconstrução que permite ao educando o desenvolvimento de estratégias de metacognição, tornando-o capaz de conceber outros modos de ser, de agir e de se envolver em práticas culturais. Nesse sentido, as práticas dos próprios educandos precisam constituir-se como "conteúdo" de ensino-aprendizagem, exigindo o exercício da metacognição, de modo a promover melhorias no seu desenvolvimento mental e cultural.

Já Patrícia Guimarães Vargas e Maria de Fátima Cardoso Gomes (2013), assim como Gomes *et al.* (2011), se interessam pelas relações entre escolarização e desenvolvimento intelectual e cultural. Logo, se interessam pela escrita atrelada também à ideia de fenômeno psicológico tal como Gomes *et al.* (2011). Contudo, a preocupação de Vargas e Gomes (2013) é com a compreensão da construção e reconstrução de sentidos das práticas letradas construídas na escola, de modo a mostrar como a apropriação desses sentidos e práticas escolares engendram novas práticas letradas dentro e fora do contexto escolar.

Vargas e Gomes (2013) analisam o discurso de alfabetizando da EJA sobre suas formas de ser e estar no mundo e sobre suas práticas sociais, na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita. Buscam responder quais são os sentidos que os jovens e os adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola e se o ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia

processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos. Para responder a tais questões, as autoras amparam-se no diálogo com teorias vinculadas ao paradigma contextual. O diálogo dá-se com a psicologia histórico-cultural de Vigotski (2005, 2008), de Vigotski, Luria e Leontiev (2006), com a teoria pedagógica do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire (1996, 2007, 2008) e com a etnografia interacional de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (1993). A escrita é vista, pois como um fenômeno psicológico e social, essencialmente discursivo. A análise de aspectos do desenvolvimento mental e cultural de um dos educandos – aspectos estes gestados social e discursivamente, dentro e fora da escola, pela mediação das práticas sociais e educacionais experienciadas em seu processo de escolarização – revela que a aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares permitiu-lhes exercer novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família, ressignificando sua condição de ser e estar no mundo. Evidenciou, ainda, que as práticas sociais letradas e orais experienciadas ao longo da vida, possibilitaram a construção de seu psiquismo e de si mesmo.

O discurso do educando, segundo Vargas e Gomes (2013), também põe em cena a relevância da escolarização para desencadear o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2008) e de novas identidades, situando-o como quem pode agora negociar e administrar seu próprio dinheiro, fazer a leitura do mundo e de textos crítica e fluentemente. Contudo, cabe-nos perguntar se essas funções superiores já não se configuravam nas práticas sociais que o educando desenvolvia antes do ingresso na condição de alfabetizado e letrado, uma vez que, nas palavras das autoras, “quando chegou à escola ele já havia construído inúmeros conhecimentos linguísticos, pragmáticos e referenciais, e já tivera acesso a diferentes tipos de gêneros textuais” (VARGAS; GOMES, 2013, p. 460). O que ele desconhecia, embora muitas vezes não completamente, era o sistema da escrita alfabética e o modo de se utilizar e dominar tal sistema e os diferentes gêneros textuais dele decorrentes, autonomamente. A escola ofereceu-lhe oportunidade de desvendar esse sistema simbólico de escrita por meio de procedimentos que o têm auxiliado no estabelecimento de relações entre o que já sabia e aquilo que aprendeu, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento psicológico (VARGAS, 2010).

A constatação das autoras de que a escola cumpre o papel de auxiliar o desenvolvimento psicológico, embora seja possível questionar se a apropriação da escrita é responsável pelo surgimento das funções psicológicas superiores, pois engendra novas

aprendizagens, aprendizagens que exigem habilidades e competências específicas da cultura escolar. Evidencia, assim, que nas práticas sociais letradas e orais vivenciadas pelo educando, ele constrói uma configuração e mobilização do aparato mental diferentes das requeridas pela cultura letrada e oral da escola e que serão essas configurações e modos de mobilização pré-existentes que irão ditar o ritmo do processo de apropriação do sistema de escrita.

Os processos intelectuais de metacognição e de (re)construção de sentido e significados para as práticas letradas escolares, investigados respectivamente por Gomes *et al.* (2011) e Vargas e Gomes (2013), são processos diretamente envolvidos na construção da escrita do adulto. Contudo, em ambos os casos, são olhados sob um viés que não tem compromisso com o estabelecimento de relações entre tais processos e o sistema de escrita alfabética, foco do nosso interesse, pois seu foco é a relação entre escolarização e desenvolvimento humano. No entanto, esses estudos põem em evidência características do aparato intelectual que são reorganizadas e mobilizadas de modo específico, dependendo da tarefa cognitiva demandada e das vivências oportunizadas, o que vai apontando para o que pode caracterizar as especificidades do processo de aprendizagem do jovem e do adulto, em termos de mediação cognitiva e construção de significado para a escrita. Essa discussão é oportuna e é realizada nos Capítulos 3, 4 e 5 do nosso trabalho.

Na mesma direção de recortes em processos específicos constituintes da alfabetização, mas com viés puramente linguístico, encontra-se o trabalho de Ana Paula Campos Cavalcanti Soares (2009). O seu olhar recai nas relações entre consciência fonológica, leitura e escrita, mas diferentemente das duas pesquisas anteriores, o estudo é desenvolvido com educandos em estágio inicial de construção da escrita. O interesse de Soares é conhecer como se relacionam os progressos de aquisição da leitura e da escrita e o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica. Para tanto, aplica um teste cognitivo de leitura e escrita, elaborado pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale)²³, a 70 educandos de três turmas de alfabetização do Programa Brasil

²³ O Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – é um órgão da Faculdade de Educação da UFMG que desenvolve projetos nos campos de pesquisa, ação educacional, documentação e publicação, relacionados à análise do estado do conhecimento sobre a alfabetização e o letramento, assim como das práticas de leitura e escrita e dos problemas relacionados à sua difusão e apropriação. Para mais informações acesse: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/institucional.php?catId=96&txtId=141>>.

Alfabetizado de diferentes instituições, na metade do ano letivo. Conclui que a relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita e da leitura é de causalidade recíproca, ou seja, estas se relacionam de maneira interativa, corroborando achados de pesquisas anteriores e contrariando estudos que afirmam estar a consciência fonológica mais relacionada à leitura que à escrita, como o de Pratt e Brady (1988).

Em termos de filiação teórica, há as contribuições da psicologia cognitiva de Emília Ferreiro (1985), as ideias da linguística e da psicologia que subjazem os postulados de Cafiero (2005), sobre leitura como processo cognitivo e de construção de sentidos, e a linguística gerativa de Tumer e Kohl (1991 *apud* SILVA, 2003), quando definem consciência fonológica, entendida como a capacidade para manipular (mover, combinar ou suprimir), de maneira consciente, os elementos sonoros das palavras orais, os principais referenciais que amparam o trabalho. E, por fim, há ainda, uma certa ancoragem nos estudos dos novos letramentos, nos moldes de Soares (2004b). O estudo de Soares (2009) procura, assim, valer-se de conhecimentos interdisciplinares para explicar o processamento fonológico, vendo a escrita na sua dimensão multifacetada, embora, o recorte do objeto obrigue uma ênfase na dimensão linguística do fenômeno.

Questões relacionadas à consciência fonológica no processo de alfabetização são relevantes, pois ao longo da nossa pesquisa vimos que o jovem e o adulto apresentam mais dificuldades em tarefas de manipulação do som do que era de se esperar, tomando o desempenho da criança como comparação. O processamento fonológico do adulto e do idoso (e da criança também) é um dos temas que mais tem motivado pesquisadores brasileiros no que diz respeito à construção da escrita. Incluem-se nesse rol os estudos de Chraim (2012), de Soares (2009), de Corrêa, de Cardoso-Martins e Rodrigues (2008) e de Moraes (2010).

2.5 O RESULTADO DA BUSCA A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE “ESCRITA ADULTO”

Por fim, quando centramos a busca nas palavras-chave "*escrita adulto*", temática sobre a qual julgávamos encontrar trabalhos com enfoques mais próximos do recorte construído para o nosso objeto, são listados 523 trabalhos dentre os cinco tipos de fontes de referência, isto é, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos de periódicos revisados por pareceristas, livros, resenhas e atas de congressos. Contudo, apenas três

dissertações, uma tese e quatro artigos, ou seja, oito trabalhos, se relacionavam de algum modo à temática da escrita envolvendo o jovem e o adulto no contexto da EJA.

Três desses estudos envolvem respectivamente a construção discursiva do leitor, a constituição subjetiva da identidade de analfabeto e o significado do ingresso no mundo letrado proporcionado a este pela escola e as relações entre oralidade e o desenvolvimento da competência comunicativa. Os outros cinco tratavam de aspectos que atravessam mais a construção da escrita do modo como a olhamos, como a tese de Maria Alice Fernandes de Sousa (2009). A pesquisadora busca compreender como o conhecimento de fundamentos da sociolinguística educacional, por parte de uma professora alfabetizadora, contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da escrita e da leitura de jovens e adultos. Explica como a oralidade atravessa a leitura e a escrita e se constitui como recurso favorecedor de sua aprendizagem. Evidencia, ainda, que os fundamentos sociolinguísticos favorecem uma prática pedagógica mais consistente e eficiente, pois municia o professor de conhecimentos que permitem a distinção entre problemas de aprendizagem decorrentes de regras fonológicas variáveis e a falta de familiaridade com as convenções ortográficas. Mostra que a mediação pedagógica orientada por esses conhecimentos contribuiu para a construção de conhecimentos compatíveis com os esperados para a escolarização de alfabetização na Educação de Jovens e adultos.

O estudo de Sousa (2009, p. 7) evidencia uma questão que merece especial atenção. Segundo a pesquisadora, a leitura do adulto e do idoso é “[...] afetada pela sua oralidade, pois tão logo acabam de decodificar as palavras, eles as ‘traduzem’ para a sua variedade de fala, por meio de uma típica estratégia de mudança de código”. Essa mudança de código linguístico parece favorecer a compreensão do sentido da palavra. Essa é uma evidência interessante, pois mostra como o desenvolvimento da linguagem oral constitui uma base psicológica eficiente para ancorar a aprendizagem de uma nova e diferente linguagem, no caso, a linguagem escrita. O sistema simbólico da linguagem oral funciona como base da cognição para que a apropriação da linguagem escrita pelo jovem e o adulto e é mais uma especificidade do processo de aprendizagem da escrita destes, em relação à criança.

A criança pequena em fase de alfabetização ainda não consolidou nem a linguagem interior, nem a linguagem falada. Logo, a base de ancoragem da cognição para a aprendizagem da escrita dá-se em outros moldes, variando inclusive na natureza dos

processos neuropsicolinguísticos e sociopsicológicos e nos modos de configuração e mobilização dos mesmos. Esse achado de Sousa (2009) corrobora a explicação de Smith (1999) sobre como se processa a leitura. Para esse autor, a construção de sentido na leitura não é proporcionada tão somente pela informação visual das letras (imagens, cores, etc.) que estão diante dos olhos, mas por outros tipos de informações que também são necessários, incluindo a compreensão da linguagem, o conhecimento do assunto (mesmo que se refira à leitura de uma palavra, o significado desta precisa ser conhecido), e certa habilidade geral em relação à leitura. Estes tipos de informação são chamados de informação não-visual, pois não desaparecem quando, por exemplo, as luzes se apagam. "A informação não-visual já está na mente, atrás dos olhos" (SOUSSA, 2009, p. 20). E, é exatamente essa informação não-visual que explica o fato do jovem, do adulto e do idoso, colaboradores de pesquisa de Sousa, "traduzirem" o que acabaram de ler para o seu código linguístico, ou seja, para o seu modo específico de falar, distanciando-se em termos fonológicos e, às vezes, até sintáticos, morfológicos e prosódicos, do que estava escrito.

Esse processo também é vivenciado pela criança, mas se mostra ainda mais decisivo para o jovem e para o adulto, uma vez que estes já consolidaram o domínio das linguagens interior e falada, o que tem implicações neuropsicolinguísticas e sociopsicolinguísticas importantes para o processo de apropriação da escrita, como veremos com mais detalhes nos Capítulos 3, 4 e 5.

Outro estudo que aparece na nossa busca é a nossa dissertação de mestrado, intitulada *Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas* (BENÍCIO, 2007). Na pesquisa identificamos e analisamos como os conhecimentos prévios e o contexto cultural de uso da escrita favorecem a construção do conhecimento sistematizado da língua escrita. A escrita é vista, pois, como um fenômeno psicológico e cultural, logo, multifacetado, embora não tivéssemos o compromisso de fazer essa discussão. Mas a nossa filiação aos postulados dos Novos Estudos do Letramento a partir, por exemplo das ideias de Kleiman (2001) e Soares (2004a, 2004b), às teorias pedagógicas de Paulo Freire (2000), aos postulados da sociolinguística de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), da linguística gerativa de Lemle (1984), e da psicologia genética de Ferreiro e Teberosky (1999), evidencia esse entendimento. Os resultados apontaram que o adulto, colaborador do estudo, construiu sólidos conhecimentos linguísticos e matemáticos e modos, ou teorias ou hipóteses, sobre o que eram e como funcionavam a linguagem da escrita alfabética e a linguagem

matemática. Eram justamente esses conhecimentos linguísticos e matemáticos e os seus distintos usos e compreensões que orientavam a tarefa de dar significado ao sistema de escrita alfabética e ao sistema de numeração decimal e ao conhecimento matemático. Logo, era a informação não-visual que fornecia os subsídios para a compreensão da informação visual (letras, números, imagens, etc.) escrita (SMITH, 1999). Eram os processos e procedimentos cognitivos já configurados e acostumados a serem mobilizados de determinados modos, a base da cognição para realizar as novas tarefas cognitivas requeridas pela aprendizagem sistematizada da escrita.

O projeto de doutorado é fruto de desdobramentos decorrentes dos achados desse estudo. Foi a partir de questões que ficaram em aberto que vimos a necessidade de empreender uma investigação mais abrangente da configuração, em termos neuropsicolinguísticos e culturais, da construção da escrita do adulto e que especificidades o marcam se comparado com o da criança.

Os últimos quatro estudos são artigos. O primeiro, intitulado “O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos”, de Corrêa e Cardoso-Martins (2011), aborda a leitura, a escrita e o processamento fonológico. O estudo foi realizado com 72 jovens e adultos, entre 18 e 81 anos de idade, na sua maioria (n=58) de mulheres. O estudo teve como objetivo principal avaliar a contribuição da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. O mesmo foi realizado individualmente com cada colaborador por meio de Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994). Os testes destinaram-se a avaliar três grandes grupos de competências: as habilidades acadêmicas, a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida, por meio da avaliação de sete subgrupos de habilidades: acadêmica (Leitura: habilidade de ler em voz alta uma lista de 70 palavras); escrita: habilidade de escrever o seu nome e mais 34 palavras ditadas pelo examinador; matemática: habilidade para solucionar 35 operações aritméticas; conhecimento do nome das letras: habilidade para nomear as 23 das 26 letras do alfabeto; consciência fonológica: detecção de rima em 31 itens experimentais, após três itens de treinamento, entre três palavras distintas enunciadas pelo experimentador (exemplo: dedo – bala – mala); detecção de fonemas: habilidade de identificar, entre três palavras diferentes enunciadas pelo examinador (exemplo: doce – bola – dedo), as duas que começavam com o mesmo som, em 20 itens experimentais, seguidos de três itens de treinamento; nomeação seriada rápida: habilidade

de nomear, o mais rapidamente possível, estímulos impressos (cores, objetos, números e letras) em cartões individuais, tendo cada cartão cinco estímulos diferentes, apresentados 10 vezes cada um.

Os resultados, com base na análise estatística dos dados, questionam a hipótese de que, em ortografias relativamente mais regulares do que a ortografia inglesa, como a do português brasileiro, a nomeação seriada rápida desempenha um papel mais importante do que a consciência fonológica. O estudo corrobora assim, pesquisas como as de Ziegler *et al.* (2010), que sugerem que a consciência fonológica é um correlato da habilidade de leitura e escrita tão ou mais importante do que a nomeação seriada rápida, independentemente da natureza mais ou menos regular da ortografia. Confirma ainda, os resultados de outros estudos envolvendo crianças aprendendo a ler em ortografias relativamente mais regulares que a ortografia inglesa, como os de Moll *et al.* (2009) e Nikolopoulos *et al.* (2006) que sugerem que a consciência fonológica contribui tanto para a aquisição da codificação fonológica quanto para a aquisição da codificação ortográfica.

Embora os resultados do estudo de Corrêa e Cardoso-Martins (2011) pareçam apontar para que, em termos do papel que a consciência fonológica desempenha como favorecedora da aprendizagem da escrita e da leitura, ela (a consciência fonológica) se mostra tão decisiva para a aprendizagem do adulto quanto para a aprendizagem da criança. Contudo, resta-nos perguntar se o jovem e o adulto, na escola apresentam a mesma facilidade para realizar a reflexão fonológica que a criança. Isso porque a prática social do jovem e do adulto tende a não requerer a atividade cognitiva de segmentação das palavras em seus constituintes sonoros. Desse modo, os componentes visuais, mas, sobretudo, o auditivo da memória, tendem a não ser padronizados na memória e a seguir padrões da linguagem falada. Isso porque os modos como o jovem e o adulto estão acostumados a utilizar e mobilizar a linguagem falada e mesmo a escrita, que não requerem reflexão sobre como a palavra se constituiu ou se segmenta em termos fonológicos. Na fala, as palavras são como um contínuo, ou seja, não é perceptível a segmentação das frases, das orações em palavras ou destas em sílabas ou segmentos sonoros menores (fonemas), aspecto que é o inverso na linguagem escrita e um dos principais eixos que norteia a reflexão fonológica. Logo, o jovem e o adulto, em fase inicial de aprendizagem da escrita e da leitura podem apresentar mais dificuldades para operar o processamento fonológico que a criança pequena, na mesma fase de apropriação

da escrita. Afinal, a criança está ainda em fase de construção de padrões tanto da linguagem falada como da linguagem escrita.

O aporte teórico que orienta o estudo de Corrêa e Cardoso-Martins (2011) vem da psicologia cognitiva, especialmente os voltados para os aspectos linguísticos relacionados à questão da codificação fonológica e da codificação ortográfica.

O segundo trabalho, “O conhecimento do nome das letras e a sua relação com o desenvolvimento da escrita: evidência de adultos iletrados”, de Corrêa, Cardoso-Martins e Rodrigues (2008), discute os conhecimentos linguísticos, especificamente, o conhecimento de 19 colaboradores, jovens e adultos, com idade variando de 20 a 74 anos, que não haviam começado a ler. Todos estavam matriculados na EJA, em uma cidade do interior de Minas Gerais.

As autoras buscaram verificar em que medida adultos iletrados, ou seja, que ainda não conseguem ler e escrever palavras e frases, por não haver ainda compreendido o princípio alfabético (que as letras se relacionam com os sons) beneficiam-se do conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala e também investigar a incidência e a natureza das escritas silábicas entre adultos iletrados. Contrariando a hipótese de autores como Ferreira e Gómez Palacio (1982), as autoras afirmam que a escrita silábica ao invés de ser uma construção teórica original, é, na verdade, resultado da tendência da criança pequena de escrever as letras cujo nome ela é capaz de detectar na pronúncia das palavras.

Esse artigo também aborda aspectos relacionados ao processamento fonológico que envolvem os aspectos perceptuais e gráficos da escrita. Corrêa, Cardoso-Martins e Rodrigues (2008), afirmam que os resultados mostraram que, assim como crianças em idade pré-escolar (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005; LEVIN *et al.*, 2002; TREIMAN; TINCOFF; RICHMOND-WELTY, 1996), adultos iletrados baseiam-se no seu conhecimento linguístico do nome das letras para conectar a escrita à fala. Tais achados corroboram, o estudo de Cardoso-Martins *et al.* (2006) sobre a escrita silábica de crianças em idade pré-escolar, que sugere que essa escrita ao invés de uma construção original, na verdade resulta, assim como a escrita silábica do jovem e do adulto pré-leitores, da sua compreensão de que a escrita representa a fala, e da sua tentativa de representar os sons que é capaz de detectar na pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas. Novamente é o viés da psicologia cognitiva e da linguística

que orienta as discussões realizadas, sendo a escrita vista, do ponto de vista desta última, como um fenômeno linguístico e psicológico.

O terceiro trabalho, de Nobre e Roazzi (2010), cujo título é: “Realismo Nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos”, analisa o realismo nominal na leitura, na escrita e na matemática de crianças e adultos, aspecto que engloba as dimensões perceptivas, gráficas e conceituais da linguagem escrita. O estudo contou com 39 crianças da primeira, segunda e quarta séries do ensino fundamental e com 15 adultos, da primeira e segunda séries do ensino fundamental, todos estudantes em uma escola estadual da região metropolitana de Recife (PE).

Os dados foram coletados com base em testes de vocabulário, de avaliação do realismo nominal na leitura e na escrita de palavras e de pseudopalavras e em tarefas de matemática (NUNES; MORENO, 1998), estas últimas, destinadas a avaliar o raciocínio lógico e aritmético dos participantes. A análise estatística foi feita a partir de testes de correlação e de análise de correspondência múltipla, conhecido como HOMALS. Os resultados confirmam a hipótese de que adultos e crianças apresentam realismo nominal, ainda que em níveis diferentes, e que o realismo nominal está relacionado significativamente com as variáveis leitura e escrita matemática. Os níveis diferentes de apresentação do realismo nominal em crianças e adultos, segundo os pesquisadores, em geral, se dá pelo fato de que os adultos parecem o superar mais rápido do que as crianças. Tal fato se comprovou pelo pequeno número de adultos que apresentaram o nível mais primitivo do realismo nominal. Embora o estudo de Nobre e Roazzi (2010) não aprofunde na discussão do porquê os adultos superam mais rapidamente o realismo nominal, se comparado às crianças, esse dado parece apontar mais uma especificidade do aprendizado do adulto. Talvez ele aponte que, em virtude do fato do jovem e do adulto terem completado os níveis de desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento da linguagem, tanto interior como a falada (PIAGET, 1971; VIGOTSKY, 2001), terem experimentado e testado a linguagem escrita há mais tempo e em mais situações diversas, se comparados à criança, tal fato os possibilitariam superar mais rápido a dificuldade em compreender o caráter simbólico dos sistemas de escrita alfabética e numérico, compreendendo o caráter arbitrário dos mesmos, desligando-se do perceptual concreto mais facilmente.

Outro dado evidenciado pelo estudo, diz respeito ao fato de o realismo nominal ter sido encontrado em sujeitos que se encontravam tanto na hipótese pré-silábica, quanto na hipótese silábica, achado que se diferencia dos encontrados por Ferreiro e Teberosky

(1999), por exemplo, em cujos estudos o realismo nominal é relacionado apenas às crianças que escrevem conforme a hipótese pré-silábica (AQUINO, 2007; COUTINHO, 2005; MERCADO, 2000).

Isso por si só já demonstra o caráter situado do processo de apropriação da escrita, pondo em relevo a dificuldade de leis gerais relacionadas ao processamento cognitivo no que concerne à apropriação de objetos culturais. Abre caminho, assim, para pensarmos que a tese de que a mente humana, ou seja, os processos psicológicos, bem como o cérebro são mesmo função da cultura. Nobre e Roazzi (2010) realizam um estudo amparado no paradigma contextual, especialmente na vertente da psicologia cognitiva, como por exemplo, nos estudos de Piaget (1971), e seus seguidores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991). A escrita é vista, pois, como um fenômeno psicológico e cultural.

E, por fim, no quarto artigo, de Campos, Tenani e Berti (2012), “As grafias não convencionais da coda silábica nasal: análise de dados de EJA”, são as questões relacionadas à ortografia que aparecem, especialmente as relacionadas às grafias não convencionais da sílaba com coda nasal, ou seja, da sílaba cujo final é marcado pela nasalidade que, sob o aspecto ortográfico, podem ser registradas de três modos distintos: <m, n, ~ >, como, respectivamente, em “campo”, “canto”, “maçã”. O objetivo é, pois, analisar como os jovens e os adultos registram coda silábica nasal em seus textos. Foram analisadas codas encontradas em textos escritos por 12 adultos e idosos, entre 28 e 60 anos, da EJA, de uma escola de São José do Rio Preto (SP), de turmas do 4º. e 5º. anos, do ensino fundamental. Essas grafias foram examinadas considerando duas complexidades: a *fonético-fonológica* (respectivamente, do ponto de vista do uso do aparelho fonador e dos sons da língua) da sílaba, particularmente do elemento nasal em coda, e a da *representação ortográfica* da nasalidade em português.

Embora o estudo tenha sido realizado com educandos de anos posteriores à fase inicial de alfabetização, pode nos ajudar a compreender particularidades do desenvolvimento linguístico do adulto em relação à criança. A coleta de dados se deu por meio da escrita de palavras. Foi desenvolvida a partir de cinco propostas de escrita, as quais compreendem uma lista de frutas, duas propostas de bingo e duas propostas de listas a partir de imagens. Foram selecionados 64 substantivos, com 68 possibilidades de coda nasal simples, já que quatro palavras apresentaram duas codas (“amendoim”, “bombom”, “semblante”, “poncã”). A análise quantitativa orientou a apresentação e a discussão dos dados. Os resultados evidenciam que, de modo geral, há um alto índice de registro de

coda nasal pelos colaboradores, e que os registros, mesmo os não convencionais, não fugiram de possibilidades ortográficas do português. Esses três achados - o de alto preenchimento da coda nasal, a alta incidência de registros convencionais e o fato de os registros não convencionais não fugirem de possibilidades ortográficas previstas no português -, caracterizam outra das especificidades da escrita do adulto em relação à criança.

Conforme explicam as pesquisadoras, os resultados obtidos para dados de EJA distanciam-se de trabalhos envolvendo a grafia de sílabas com coda por crianças, tais como os de Miranda (2009) e Chacon e Berti (2008). Miranda (2009), afirma que, no que diz respeito à grafia de sílabas com coda, incluindo a coda nasal, nos registros de crianças, predomina a “omissão da nasal”, o que ela denomina de “erros” que envolvem a omissão da representação da coda, como em “fazedo” (“fazendo”) e “peso” (“pensou”). Também corrobora esses achados de baixo registro da posição de coda silábica por crianças o estudo de Chacon e Berti (2008).

Campos, Tenani e Berti (2012), explicam o grande percentual de registros da posição de coda nasal pelo jovem e pelo adulto, não em função das marcas de oralidade presentes na escrita, mas em função do seu conhecimento das diferentes normas que regem a linguagem oral e a linguagem escrita. Esse conhecimento, ou nos termos das autoras, essa maior “sensibilidade dos adultos a características do código escrito institucionalizado” (CAMPOS; TENANI; BERTI, 2012, p. 701), que tanto diferencia os seus registros dos registros infantis, se deve também ao maior tempo de contato com essas práticas em sua vida diária, e também, ao maior contato com atividades de escrita desenvolvidas em ambiente escolar do que as crianças.

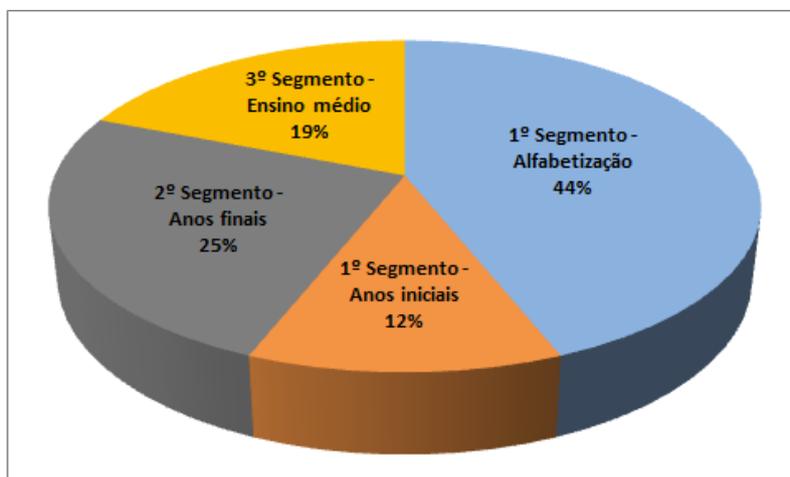
Desse modo, os autores concluem que, a partir dos resultados obtidos, verifica-se que a inserção do escrevente jovem e adulto em práticas de letramento (sobretudo as desenvolvidas em contexto escolar), quando comparados aos trabalhos feitos a partir de textos infantis, apresenta-se como um dos fatores que favorecem o estabelecimento de relações entre as características fonético-fonológicas da sílaba e as convenções ortográficas durante o processo de aquisição da escrita. Assim como Luana Passos (2011), Campos, Tenani e Berti (2012), analisam as questões ortográficas inerentes à linguagem escrita do ponto de vista estritamente da Linguística Gerativa. A escrita é, pois entendida nessa perspectiva, em si mesma, isto é, a “escrita constitui-se pelo encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito.” Fazendo suas as palavras de Corrêa (2001),

as autoras afirmam que “a heterogeneidade deve ser vista como constitutiva da escrita, interior a ela”, “[...] e não como uma característica pontual e acessória desta”. Continuando, complementam: “não se trata, portanto, de acordo com essa concepção, de uma interferência do oral no escrito, mas de uma íntima relação entre fatos linguísticos (falado/escrito) e práticas sociais (orais/letradas)” (CAMPOS; TENANI; BERTI, 2012, p. 677).

2.6 OS NÍVEIS DA EJA MAIS CONTEMPLADOS PELAS PESQUISAS BRASILEIRAS REGISTRADAS NA CAPES

As pesquisas analisadas envolvem trabalhos desenvolvidos nos três segmentos da EJA. O Gráfico 1 revela em que níveis elas mais se concentraram.

Gráfico 1 - Níveis da EJA mais pesquisados pelas IES brasileiras (2004-2014)



Fonte: elaborado com dados Banco de Teses da CAPES, 2015.

Analisando o Gráfico 1, vemos que 44%, isto é, 24 das 55 pesquisas²⁴ materializadas em dissertações e teses sobre a EJA, se dedicam a investigar o contexto da alfabetização de jovens e adultos (AJA). 12 pesquisas, ou seja, 25%, são contextualizadas nos anos finais do ensino fundamental. Esses dois níveis concentram 69%, ou seja, 36 trabalhos, dos estudos dos pesquisadores dessa área. Em terceiro lugar encontra-se o ensino médio, com 19%, isto é, 10 pesquisas. Em quarto, com 12%, o que equivale a seis trabalhos, estão os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Algumas dessas pesquisas são descritas como estudos realizados no âmbito da formação continuada em exercício. O recorte majoritário das pesquisas em formação continuada está direcionado para a prática docente e não para a aprendizagem do educando e é entendida como espaço de formação específica do professor da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que inexistente formação inicial específica para o professor da EJA nos cursos de graduação no país como existe para o professor da Educação Infantil ou do Ensino Especial.

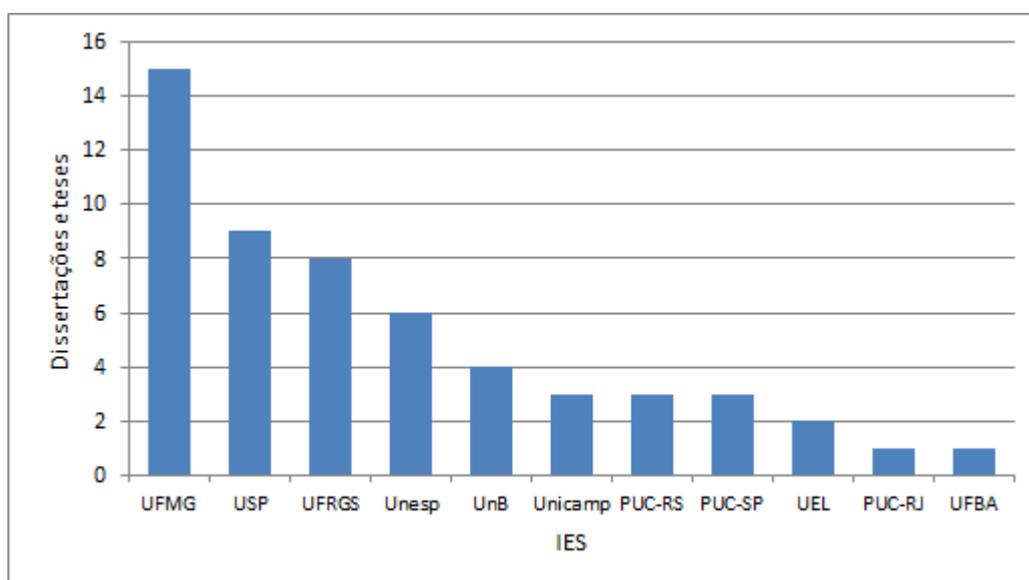
A formação continuada em exercício é objeto de investigação em 9% dos casos, isto é, em cinco pesquisas. O recorte majoritário das pesquisas em formação continuada está na prática docente, entendida como espaço de formação específica do professor da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que inexistente formação inicial específica para o professor da EJA nos cursos de graduação no país como existe para o professor da Educação Infantil ou do Ensino Especial. Contudo, era de se esperar que houvesse alguma pesquisa no âmbito da formação inicial, pois é comum haver disciplinas em cursos de Pedagogia destinadas a refletir sobre as especificidades do ensino e da aprendizagem no contexto da EJA. Uma pesquisa com esse recorte poderia iluminar os desenhos dessas iniciativas, o que nos permitiria uma avaliação dos alcances e limites das mesmas.

²⁴ Os 55 trabalhos relacionados à Alfabetização e ao letramento na Educação de Jovens e Adultos referem-se às 42 dissertações e 13 de doutorado, e não incluem os 13 artigos de periódicos da Base de Dados da CAPES. Desse modo, foram discutidos apenas 68 trabalhos entre dissertações, teses e artigos, selecionados entre os 680 trabalhos encontrados a partir dos três pares de palavras-chave (: alfabetização EJA; escrita EJA e escrita adulto) utilizados para fazer a busca. Essa seleção se deu em virtude de apenas esses 68 discutirem direta ou tangencialmente a construção escrita, levando em conta a escrita alfabética do português brasileiro, recorte que de fato nos interessava.

2.7 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS E A PESQUISA NA EJA

Além do levantamento das temáticas investigadas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e dos segmentos que são mais contemplados, identificamos quais Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras têm incluído na pauta investigativa a alfabetização e o letramento, a formação e a prática docente como terreno do qual emerge a ‘*escrita*’ do Adulto como foco de atenção. O Gráfico 2 apresenta os resultados dessa busca.

Gráfico 2 - IES brasileiras e a pesquisa na EJA (2004-2014)



Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2015.

O Gráfico 2 revela que apenas 11 Instituições de Ensino Superior (3,62%) das 304 existentes (INEP, 2013) no país, aparecem como centros dedicados à investigação científica na área da Educação de Jovens e Adultos²⁵. São as instituições localizadas nas

²⁵ Quando se pesquisa a Base de Dados da CAPES pode-se optar pela pesquisa avançada, determinando períodos de tempo e assuntos específicos. Na nossa pesquisa, utilizamos dois filtros: *intervalo de tempo* – (2004-2014) e as palavras-chave: *alfabetização EJA*; *escrita EJA* e *escrita adulto*. Obtivemos com esses filtros pesquisas realizadas nas mais diversas áreas de ensino e com os mais diversos recortes que se distanciavam em muito da temática da escrita. Assim, selecionamos apenas os estudos que foram desenvolvidos na *alfabetização*, *anos iniciais* e *anos finais* do Ensino Fundamental e no *ensino médio* da EJA, que englobavam dimensões processuais relacionadas à *alfabetização*, *ao letramento*, à *formação inicial/ou continuada* e à *prática docente* no contexto da EJA e que, de algum modo, tangenciavam a temática da escrita, conforme a recortamos.

regiões Sul e Sudeste do país, merecendo destaque a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as que mais produzem conhecimento. Juntos, as IES do Sul e do Sudeste concentram 90,9% do material produzido na área da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, deve-se ressaltar que no país há diversas outras IES que desenvolvem pesquisas no âmbito da EJA, além das que são destacadas no Gráfico 2, como por exemplo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Não é possível saber os motivos que levam essas IES a não aparecerem na pesquisa que realizamos no banco de dados da CAPES, que podem estar relacionados a critérios técnicos que configuram a ferramenta de busca ou às palavras-chave utilizadas.

2.8 PRINCIPAIS ÁREAS E SUBÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DAS PESQUISAS NA EJA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS

Dada a diversidade de temas das pesquisas que encontramos na nossa busca, fizemos um esforço para agregar as temáticas dos estudos na EJA em seis áreas e subáreas, de acordo com o objeto de pesquisa. Essa síntese é mostrada no Quadro 3.

No Quadro 3 não estão inclusos os 13 artigos analisados. Nove desses artigos abordam temáticas como: a prática pedagógica, as políticas públicas, a avaliação de experiências exitosas, a análise da prática pedagógica do professor de matemática, análise de materiais didáticos destinados a EJA, a permanência escolar, a identidade do professor da EJA, os significados e os impactos sociais do letramento. Já os quatro outros artigos tratam, como já mencionamos, dos processamentos fonológicos, de questões ortográficas, e da relação entre escolarização e desenvolvimento mental e cultural.

Quadro 3 - Áreas e subáreas de concentração das pesquisas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras (2004-2024)²⁶

Áreas	Quantidade de dissertações e teses	%
1 - Letramentos: significados e impactos da apropriação da escrita	25	46%
2 - Alfabetização e letramento: ensino e aprendizagem da escrita	10	18%

²⁶ Os 55 trabalhos relacionados à Alfabetização e ao letramento na Educação de Jovens e Adultos referem-se às quarenta e duas dissertações e treze teses de doutorado, e não incluem os treze artigos de periódicos da Base de Dados da CAPES.

3 - Alfabetização e letramento: políticas públicas	7	13%
4 - Alfabetização e letramento: formação continuada de professor em exercício	5	9%
5 - Alfabetização e letramento: a prática pedagógica	4	7%
6 - Alfabetização e letramento: ensino e aprendizagem da leitura	4	7%

Fonte: Base de Teses da CAPES, com adaptação da pesquisadora, 2015.

Temos, então, traçados os contornos referentes à pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especialmente aquela que se relaciona com os objetivos específicos por nós traçados para este estudo. Ficou clara, nesse levantamento, a lacuna na produção de conhecimento no que concerne à investigação da configuração geral do processo de alfabetização, especialmente no que diz respeito à construção da escrita, que a tome a partir de uma teoria integradora, como defende Magda Soares (1985), capaz de abarcar tanto a dimensão social, cultural quanto a dimensão linguística, que caracterizam o multifacetamento do processo de alfabetização e letramento. Os esforços empreendidos ainda são poucos diante do tamanho do desafio que temos em relação à alfabetização de jovens e adultos. Mesmo aqueles realizados, o fazem a partir de um recorte de apenas alguns aspectos ou processos que fazem parte da apropriação da escrita pelo adulto e se revelam tímidos na tentativa de construir uma interface entre diferentes áreas e teorias para explicar mais amplamente o processo de apropriação da escrita para o jovem e o adulto.

Talvez a falta de pesquisas que se preocupem em desvelar o mundo neuropsicolinguístico, sociopsicolinguístico e as práticas linguístico-pedagógicas do jovem e do adulto, deva-se à compreensão de que os entendimentos, as estruturas e as produções linguístico-intelectuais e culturais dos “*seres desimportantes*” continuam a ser “*coisas desimportantes*”. Afinal, ainda imperam os juízos teóricos e do senso comum, do adulto e do idoso psicológico e culturalmente determinado, ou seja, a ideia de que o jovem e o adulto não mais se desenvolvem intelectualmente, sendo a adulez e a velhice sinal de deterioração do aparato intelectual, marcado pela perda da capacidade de aprender e desenvolver novos procedimentos intelectuais. É como se a capacidade de apreensão e a criação se cristalizasse em velhos modos, se fechando ao novo, desmerecedor de certos olhares e empreendimentos em busca de conhecer como se faz, pois o jovem e o adulto “deixam” de fazer. Infelizmente essa compreensão ainda é presente e, talvez, justifique, em parte, a omissão de políticas públicas verdadeiramente comprometidas com a

educação destinada à população adulta e idosa. Guia-lhes a crença de que se há o pertencimento a um grupo cultural específico, no caso ao grupo dos jovens, dos adultos e idosos pobres, analfabetos (aquele que ainda não conseguem ler e escrever conforme as regras do sistema de escrita alfabética e ortográfica do português brasileiro), ou pouco escolarizados, se instaura a impossibilidade de aprender, como pondera Oliveira (1999), perpetuando, assim, falta de construção de “*apanhadores de desperdícios*” nos moldes de Manuel de Barros, citado na epígrafe deste capítulo.

É com o desejo de construir um desses “*apanhadores de desperdícios*” que nos colocamos a tarefa de conhecer um pouco mais sobre as estratégias que o jovem e o adulto constroem para se apropriar do sistema de escrita, desvendando como os conhecimentos já construídos participam desse processo e identificar as especificidades da organização e da mobilização de seu aparato intelectual quando implicado na tarefa de aprender a escrever. Pondo luzes sobre os contornos próprios da aprendizagem do adulto poderemos subsidiar melhor o professor para que construa uma mediação pedagógica mais eficiente, capaz de contemplar as especificidades desses aprendizes.

Mas retomando a fala de Oliveira (1999), seria o pertencimento a um determinado grupo social, no caso do grupo de adultos e idosos pobres que não dominam as tarefas de ler e escrever, de fato impedimento para a compreensão e a apropriação da escrita? Em que medida as práticas sociais vivenciadas e o desenvolvimento mental do adulto e do idoso, que pouco ou nada escrevem ou leem, se relacionam com os diferentes modos de compreensão do que seja a natureza da linguagem escrita?

Para melhor compreendermos essas questões e percebermos como elas impactam o processo de aprendizagem da escrita do adulto e do idoso, é que no próximo capítulo discutimos o multifacetamento da escrita como fenômeno cultural e psicológico. O nosso ponto de partida é, pois, a seguinte problemática: Seria a escrita um objeto cultural e, por conseguinte, sua aprendizagem dependente de usos e de modos de significação do grupo que dela se apropria, ou seria a escrita um objeto psicológico, um produto completo em si mesmo em termos de signo mental, não condicionada ao contexto de sua produção para ser interpretada, sendo a interpretação subordinada ao funcionamento lógico interno do texto escrito de natureza abstrata (uma tecnologia superior) e/ou ao desenvolvimento de capacidades cognitivas individuais? Convidamos o leitor para construirmos mais essa reflexão juntos.

CAPÍTULO 3 - A ESCRITA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E UM FENÔMENO PSICOLÓGICO

Contudo, a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano.

Charles Higounet (2003, p. 9)

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo não pretendemos fazer uma digressão exaustiva na história da escrita alfabética, mas tão somente nos ater a algumas etapas ou aspectos da sua construção e evolução para, a partir deles, discutirmos, brevemente, como esse sistema simbólico se constitui numa invenção cultural, dependente tanto do aparato intelectual como das práticas sociais desenvolvidas em contextos culturais específicos, práticas essas marcadas ideologicamente.

A multifaceta da escrita faz com que seja tanto um fenômeno cultural, quanto um fenômeno psicológico que envolve tanto o racional, o afetivo como o motivacional. Abordamos esse aspecto, pois os diferentes modos de conceber o que seja a escrita resultam em maneiras distintas de compreensão do processo de apropriação da mesma, como vimos no capítulo anterior, referente ao estado da arte. Em alguns estudos, ela é tomada apenas como objeto cultural e a preocupação recai sobre o impacto social para a vida cotidiana do sujeito ou para do grupo que dela se apropria. Não nos detivemos nesses estudos, pois esses não cuidam de aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabético, recorte de nosso interesse.

Em outras pesquisas analisadas, a escrita é vista apenas como fenômeno psicológico que implica transformações nos processos de construção do pensamento (FARINACCIO, 2006, GOMES *et al*, 2011) e o foco principal dessas pesquisas é a relação entre escrita e o desenvolvimento humano, sem compromisso explícito com questões relacionadas ao linguístico-pedagógico. Em outro grupo, como nos estudos de Caliatto (2005) e Passos (2011), a escrita é vista como fenômeno linguístico, nos moldes

da linguística gerativa, na qual o sujeito psicológico e linguístico é quase que apartado da cultura. Esses exemplos revelam em que sentido a pesquisa brasileira, no que concerne à construção da escrita do jovem e do adulto, é lacunosa.

O nosso intuito é construir um arcabouço teórico que nos permita observar determinados aspectos culturais, psicológicos, linguísticos, neurológicos e educacionais constituintes das multifacetadas da escrita. Para tanto, acreditamos que a construção de uma visão integradora entre diferentes correntes teóricas e paradigmáticas pode nos ser útil. Contudo, sabemos do risco que corremos: essa empreitada frequentemente é vista como uma tarefa de “andar pelo fio da navalha”, isto é, uma tarefa que impõe determinados riscos ao se construir aproximações de ideias tradicionalmente vistas como excludentes e inconciliáveis.

Entretanto, construir aproximações e apropriações de elementos conceituais e teóricos de diferentes paradigmas e teorias não significa um "vale tudo", mas diante da complexização da organização social e do processo de feitura das práticas humanas, a Epistemologia das Ciências tem acenado com a necessidade de construção de teoria da complexidade que compreende o real, como afirma Morin (2009), na sua unidade e multiplicidade, e para a construção de uma teoria da complexidade é necessário quebrar definitivamente as barreiras disciplinares e construir uma ciência pluridimensional e transdisciplinar.

Somos conscientes dos riscos que corremos ao intentar uma empreitada dessa natureza, mas também sabemos que a produção do saber é sempre uma teorização provisória. Nesse sentido, consideramos válido o nosso esforço de buscar construir um arcabouço “não purista”, mas organizado, uma lógica, sistemática e rigorosa, mostrando o que, como e porque fizemos apropriações de determinados postulados ao procurarmos apreender determinados aspectos de multifacetadas do processo de apropriação do objeto conhecimento “escrita”. Esse esforço é orientado pelo pensamento lógico-racional, mas na mesma medida é constituído subjetivamente, uma vez que, como afirma Morin (2009), a microfísica já evidenciou que não é possível separar a ação do sujeito da produção de conhecimento. Logo, a razão e a emoção participam igualmente do processo de dar vida à teorizações. Em outras palavras, o que intentamos é “descoisificar” teorias. Elas não têm vida própria. Elas são uma invenção humana e precisam estar a serviço da (re)feitura da ciência. Assim, as teorias, sendo um construto do pesquisador sobre a realidade como pondera González Rey (2002), representam tentativas de compreensões deliberadas,

sistematizadas do mundo, dos objetos, das ações, dos fatos e são subjetivamente, ideologicamente e historicamente marcadas.

Como afirma Morin (2009), na evolução da própria ciência encontramos a constatação de que certas ideias paradigmáticas, que tanto serviram à Ciência, deixam de ser úteis para a compreensão de determinados fatos e fenômenos. Hoje a pluridimensionalidade e a transdisciplinaridade têm permitido reconhecer e investigar determinados fatos e fenômenos, resultando na criação de novas metodologias e novos campos do saber. As neurociências são um exemplo disso. Portanto, na última seção deste capítulo discutimos a necessidade de uma visão integradora para a investigação do processo de apropriação da escrita.

3.2 A ESCRITA: O SOCIAL E O PSICOLÓGICO SITUADO

Como é nosso objetivo conhecer um pouco melhor como se dá o processo de apropriação desse sistema simbólico pelo jovem e pelo adulto, sob um viés integrador, o reconhecimento das multifacetadas social, ideológica e psicológica da linguagem escrita e os seus desdobramentos, tem consequências severas para o desenvolvimento do nosso empreendimento investigativo. O entendimento da mesma apenas como um fenômeno psicológico, ou puramente social ou linguístico, ou um fenômeno social, ideológico e psicológico e linguístico, implica tanto na metodologia utilizada quanto na interpretação que se pode fazer dos dados empíricos construídos ao longo do trabalho de campo. Acreditamos, como ponderam Vigotski (2001, 2008), Olson (1997) e Lima (2010a, 2010b), que num estudo sobre a construção da escrita, a cultura, o biológico e as interações sociais impregnadas de relações de poder, devem caminhar juntos. Nesse sentido, acreditamos que os processos de apreensão e significação da escrita, tanto do ponto de vista do funcionamento cognitivo, como dos modos de significar, utilizar e valorizar determinados aspectos em detrimento de outros, dependem da cultura e das relações sociais construídas tanto dentro como fora da escola, que variam de sujeito para sujeito, de cultura para cultura.

Concordamos, portanto, com Gerken (2010), que ao discutir o letramento numa abordagem da Psicologia Cultural e analisar as implicações dos achados dos estudos de Scribner e Cole (1981), Cole e Griffin (1980), Cole e Means (1981) e Cole (1997, 1996), afirma que estes questionam os estudos de Vigotski (2008, 2001), de Luria (1990, 2001),

de Ong (1982, 1986) e de Goody (1993), sobre os efeitos da escolarização e as consequências cognitivas e culturais do letramento. Segundo Gerken (2010), a psicologia cultural de Scribner, Griffin e Cole, abre caminhos para se pensar os efeitos do letramento apenas se este for visto numa perspectiva funcional, isto é, socialmente situado, nos moldes como o abordam Street (1995a, 1995b), Barton (1994, 2000), Barton e Hall (2000) e Barton e Hamilton (2000a, 2000b). O domínio da escrita não pode ser associado ao desenvolvimento de tipos superiores de pensamento, significando que os sujeitos pouco ou não escolarizados ou de cultura oral, apresentam baixo desempenho em tarefas cognitivas que envolvem abstração, categorização, visão que sustenta, por exemplo, alguns estudos brasileiros com adultos, como os de Oliveira (2009). A escrita, mesmo como fenômeno psicológico, somente pode ser pensada se atrelada ao biológico, à cultura, às interações sociais e às práticas sociais letradas específicas. Ao analisarmos a história de construção desse sistema simbólico poderemos inferir que a tese da escrita sendo concebida de diferentes modos em diferentes culturas, originada de práticas e significações específicas, faz sentido.

A invenção da escrita, incluindo o alfabeto, que hoje nos parece um recurso simples e coerente, é resultado de um árduo e longo processo inventivo de sucessivas gerações, iniciado há cerca de 30 mil anos, com os desenhos nas cavernas e nos objetos. Tal invenção representa, inquestionavelmente, um passo decisivo na história da Humanidade (CRUZ, 2007).

Foi a luta pela expressão do pensamento que impulsionou o homem a criar e aprimorar um sistema simbólico capaz de possibilitar a expressão, o “aprisionamento” do pensamento à uma forma disciplinada e organizada para, então, imortalizá-lo, como pontua Charles Higounet (2003) na epígrafe deste capítulo.

Higounet (2003) esclarece que a apropriação do simbolismo que é a escrita, nas mais diferentes culturas, é um processo lento, dependente da mentalidade e da língua das sociedades, ou seja, dependente das crenças e valores que se tem e dos usos que dela se faz. Embora a obra de Charles Higounet, paleólogo francês, tenha sido escrita em 1955 e guarde uma visão da escrita como uma tecnologia superior, responsável por inaugurar uma dicotomia entre os povos, polarizando cultura oral e cultura escrita, pensamento primitivo e civilizado, apresenta um encadeamento histórico e trata de algumas questões inerentes ao processo de construção da escrita, que deixam entrever uma articulação de

práticas sociais e usos específicos, funções, modos de apreensões e de significações diferenciados, também específicos, conforme cada cultura.

A despeito das limitações das posições teóricas de Higounet (2003), o que se explica pelo estado do conhecimento sobre a escrita à época²⁷, suas ideias podem nos ajudar a explicitar como as crenças sobre o que é e para que serve essa linguagem. É, pois, a cultura, os valores e as práticas sociais que definem modos de operar com esse sistema simbólico, informando, inclusive, a configuração e os modos de utilização desta como ferramenta cognitiva, forjada, na tessitura do biológico, do social e das interações com os outros.

3.3 OS ESTÁGIOS DA ESCRITA E A EVOLUÇÃO HUMANA

Higounet (2003) afirma que para se chegar ao nosso alfabeto, em linhas gerais, percorremos três grandes estágios ou etapas de escrita: a *sintética*, a *analítica* e a *fonética*. As escritas sintéticas representam o estágio embrionário da escrita e são as primeiras tentativas de representação gráfica. Essa etapa é caracterizada pela expressão momentânea, indicativa do desejo e tentativas de exprimir ideias, utilizando recursos como o tambor, recurso usado por povos da África e da Malásia para transmitir notícias rapidamente em código sonoro, ou a linguagem dos gestos e das mãos utilizada pelos índios da América do Norte e pelos chineses, gestos estes que por vezes serviram de modelos para os sinais ideográficos da escrita. Caracteriza-se, também, pela expressão momentânea evidenciada pela disposição ou o envio de objetos, grãos, tochas, penas ou flechas, que se tornaram meios de expressão simbólica na Malásia e na África central. Ou mesmo pela utilização de cordinhas com nós e de bastões com entalhes para o cálculo, a cronologia e a transmissão de notícias como meio mnemônico e os desenhos nas grutas, em pedras, que contêm, em germe, os rudimentos de escrita. Embora esses esforços não tenham conseguido o feito de conservar ou comunicar alguns elementos da palavra ou do pensamento, prepararam o aparecimento da escrita *analítica*, isto é, a escrita de ideias.

27 Conforme explica Olson (1997, p. 11), foi somente a partir dos anos 1960 que o tema da escrita ganhou a agenda acadêmica, envolvendo estudiosos de diferentes áreas como Classicistas, historiadores, linguistas, antropólogos, psicólogos e pedagogos, na tarefa de compreender “o que é exatamente a escrita, o que ela faz, o que as pessoas fazem com ela, e como, precisamente, essas funções de desenvolveram ao longo da história.”

As escritas *analíticas* se caracterizam pelo fato de um sinal ou um grupo de sinais indicar uma frase inteira ou as ideias contidas numa frase. Contudo, esse estágio mais elementar de escrita não permite a decomposição da frase para além da sucessão de ideias que ela contém, principal postulado da reprodução gráfica, isso porque o número desses sinais é limitado, enquanto o das ideias e das frases é infinito.

A leitura dessas escritas *analíticas* depende, a maior parte do tempo, de rébus, isto é, de tentativas de “representação dos sons da língua, sobretudo sílabas, por meio de figuras cujos nomes tenham esses sons e cuja combinação possa representar uma palavra” (HIGOUNET, 2003, p. 13). Como exemplo, podemos pensar no desenho de um *sol* e no desenho de um *dado* para representar a palavra *soldado*. Em diferentes culturas se observa, até recentemente em termos históricos, a presença desse tipo de notação por imagem. Na Sibéria Oriental e na América do Norte, entre os indígenas, e no Alasca, entre os esquimós. Entre indígenas norte-americanos, são comuns as faixas dos iroqueses e dos algonquinos, com suas figuras tecidas e suas conchas coloridas, e os desenhos sobre couro de bisão utilizados pelos dacotas. Também se configuram escritas analíticas as antigas escritas dos maias e astecas, da América Central, que estão muito próximas desse estágio da ideografia.

A passagem da escrita sintética para a escrita analítica ou escrita de palavras, nas quais cada sinal gráfico representa uma palavra, se deu quando se conseguiu decompor a frase em seus elementos, ou seja, em palavras. Essa transição representou um progresso incalculável, pois foi no estágio das escritas analíticas que a verdadeira escrita nasceu. Segundo Charles Higounet (2003, p. 14) “a passagem da escrita sintética para essa nova notação deve ter sido bastante complicada, pois é bastante difícil isolar a palavra falada da frase”. Isso ocorreu, por exemplo, nas antigas escritas suméria, egípcia e chinesa.

Foi das tentativas de estabelecimento da relação de sons da língua e figuras cujos nomes tivessem esses sons e cuja combinação pudesse representar uma palavra, como em *sol + dado = soldado*, que o homem, enfim, passou à notação dos sons. Essa notação exigiu um considerável acervo de sinais, o que demandava uma imensa capacidade para memorizá-los para que a leitura fosse realizada, característica ainda presente na escrita ideográfica chinesa. O estabelecimento da relação entre os sons e sinais gráficos, semeou a ideia para que fosse feita a notação apenas dos elementos fonéticos constituintes das palavras, reduzindo infinitamente a quantidade de sinais gráficos. É nesse momento, portanto, que chegamos às escritas fonéticas (HIGOUNET, 2003).

A relação entre som e notação gráfica foi uma conquista de diferentes culturas, dando origem, então, à escrita fonética que é silábica ou alfabética. Essa distinção depende do grau do trabalho de análise que essa nova evolução implica. A análise alfabética se mostrou mais eficiente para a maioria das culturas, havendo poucos exemplos de escritas puramente silábicas. Higounet explica esse processo de evolução da escrita alfabética que deu origem ao alfabeto que hoje utilizamos:

A distinção entre consoantes e vogais dentro das sílabas e a notação de cada consoante por um sinal distinto levaram, depois de muitas tentativas, ao alfabeto consonantal fenício de meados do segundo milênio, o ancestral de todos os alfabetos verdadeiros, especialmente do nosso, por meio do alfabeto grego (HIGOUNET, 2003, p. 14).

Esse trabalho árduo de construção de um sistema de representação fonética para consoantes e vogais, produziu resultados distintos nas diferentes culturas. A interação entre os povos e a adoção de práticas sociais letradas uns dos outros, marcadas por questões práticas e ideológicas, proporcionou, a partir dos diferentes sistemas de escrita utilizados pelas diferentes culturas, a consolidação de um sistema de escrita muito eficiente adotado por muitos povos, inclusive por nós, pois a escrita latina, fruto de transformações do alfabeto consonantal fenício do qual originou o alfabeto grego, pai do alfabeto latino, “se tornou o instrumento definitivo do pensamento ocidental e o meio de expressão por excelência do mundo moderno”, (HIGOUNET, 2003, p. 105). O autor assinala o caráter ideológico da escrita, ou seja, a relação entre a escrita e o poder, ao afirmar que o alfabeto latino é, em definitivo,

Um alfabeto grego ocidental transformado, por uma forte influência etrusca, em um dos alfabetos itálicos. Se foi o único a sobreviver entre ele, é porque se tornou o alfabeto do povo vencedor, que o impôs inicialmente à Península Itálica, depois a todo o Ocidente antigo, com sua língua e sua escrita (HIGOUNET, 2003, p. 105).

Assim, a escrita surge da necessidade do homem, torna-se um instrumento organizador de práticas sociais e modo de invenção e intervenção nas relações e no mundo, cumprindo funções práticas e ideológicas, transformando-se numa extensão, num prolongamento da memória pessoal e coletiva para além do tempo real das pessoas. Nesse sentido, constitui-se num instrumento para o próprio pensamento, permitindo o diálogo do homem consigo mesmo e o estabelecimento de parâmetros para a comunicação com os outros. Assim, quem escreve pode deixar uma contribuição à memória coletiva da

história da humanidade. "Isso modifica a participação das pessoas e o compartilhamento de saber e poder" (LIMA, 2010a, p. 8).

3.4 POR UMA VISÃO INTEGRADORA PARA A INVESTIGAÇÃO DA ESCRITA

Lima (2010b, p. 7), ao refletir sobre como as contribuições da neurociência nos ajudam a compreender o processo de aprendizagem da escrita, afirma que a espécie humana é de natureza biológica e cultural. Graças ao avanço recente da neurociência, viu-se que “o desenvolvimento do cérebro é função da cultura”. Desse modo, os achados dessa disciplina permitiram olhar a dimensão cultural no desenvolvimento sob outra ótica, vendo a cultura como constitutiva do ser humano e o processo de construção da escrita como um fenômeno dependente do entrelaçamento das dimensões biológica e cultural.

Essa visão integradora entre o biológico e cultural, destacada por Lima (2010b), ganha lugar também entre teóricos dos novos estudos do letramento. Esses estudos representam uma tentativa de separar o impacto social da escrita da alfabetização. Enquanto estes centram-se em processos nem sempre vistos na sua interlocução com aspectos sociais e históricos, entendendo a construção da escrita como um processo dependente de competências individuais, especialmente as linguísticas e cognitivas, aqueles buscam compreendê-la como um processo que ganha substância e forma no desenvolvimento social, tanto do ponto de vista da cognição, quanto do ponto de vista da linguagem. A construção da escrita depende, pois, das condições sociais e históricas que engendram usos específicos, menos e/ou mais valorizados, dessa ferramenta cultural. Logo, a apropriação desse sistema simbólico “tem consequências sociais, afetivas e linguísticas”, como pondera Kleiman (1995, p. 17).

Os novos estudos do letramento põem em cena a necessidade de uma nova metodologia de investigação orientada por um olhar integrador de diferentes áreas de conhecimento, que permita descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, ou seja, as práticas sociais de uso da escrita, procurando determinar em detalhe como são essas práticas (KLEIMAN, 1995).

Com Barton (1994), um teórico dessa nova tendência, o desenho teórico-metodológico referido por Kleiman (1995) começa a se concretizar no fazer investigativo relativo à escrita. Reclamando uma metodologia integradora para os estudos da escrita, desenvolve uma teoria capaz de viabilizar tal empreitada, a qual chama de ecologia da

linguagem escrita. Para ele, o letramento é uma prática social, melhor definida pelos usos que fazemos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Nesse sentido, a construção da escrita só pode ser compreendida a partir dos seus usos e significados subjacentes às situações da vida cotidiana. Postula, assim, que uma teoria integradora do letramento, envolve três grandes áreas de conhecimento: a social, a psicológica e a histórica, tradicionalmente vistas como independentes, mas que na verdade, são entrelaçadas. Esse entrelaçamento interdisciplinar é que possibilita uma visão geral do que está envolvido no letramento. A visão integradora do letramento envolve a noção histórica também integradora, na qual o sentido da pessoa individual é visto como uma construção efetivada ao longo de sua história social. Reunir esses dois sentidos, afirma o autor, pode lançar luz sobre o processo de aprendizagem desse objeto de conhecimento.

A escrita para Barton (1994) se distancia de visões como as de Goody (1977), Goody e Watt (1963) e Havelock (1996). Conforme explica Mendes (2005), esses autores compreendem a escrita como uma tecnologia superior. Contudo, do ponto de vista de Cole e Means (1981), metodologicamente ainda não desenvolvemos meios para afirmarmos com segurança que a apropriação da escrita resulte num desenvolvimento intelectual superior, pois alguns estudos têm evidenciado “[...] que usos específicos [da escrita] promovem habilidades específicas” (GERKEN, 2010, p. 288) e não operações intelectuais gerais tais como a capacidade de memorizar, classificar e derivar inferências lógicas. Para Barton (1994), o fato dessa linguagem estar diretamente relacionada aos contextos sociais de uso e às ideologias subjacentes, fazem dela um fenômeno psicológico e um fenômeno social. A escrita é um sistema simbólico e, como tal, nos obriga imediatamente a perceber que ele é atravessado pelo social e pelo psicológico; é um sistema para representar o mundo para nós mesmos - um fenômeno psicológico; e, ao mesmo tempo, é um sistema para representar o mundo aos outros - um fenômeno social.

Na teoria da ecologia da linguagem escrita proposta por Barton (1994), alguns pilares nos são notadamente úteis para evidenciar o caráter multifacetado da escrita, envolvendo o social e o psicológico, nos quais está imersa também a dimensão linguística. Eles nos possibilitam fazer isso sem cair na tentação de vê-la como uma tecnologia superior, responsável pela aquisição de capacidades cognitivas superiores, como pleiteiam alguns estudos que confrontam sociedades orais com aquelas onde existe a escrita além daqueles de Goody (1977), Goody e Watt (1963) e Havelock (1996), já citados. Enquandram-se nessa linha os trabalhos de Ong (1982, 1986), Goody (1993) e,

até mesmo, os de Vigotski (1993, 1995) e Luria (1990), como esclarece Gerken (2010, p. 289), pois creditam à escrita as diferenças entre “[...] o pensamento primitivo e civilizado, o concreto do abstrato e o tradicional do moderno.”

Não negamos que a apropriação da escrita escolar resulte no desenvolvimento de habilidades cognitivas diferentes. O que estamos assinalando é que, como ponderam Cole e Means (1981), a partir do que esclarece Gerken (2010), o fato de pessoas oriundas de culturas orais ou pouco escolarizadas, como os jovens e adultos colaboradores do nosso estudo, aparentemente não demonstrarem ter atingido certos níveis de desenvolvimento cognitivo, se justifica pelo fato de não dominarem as tarefas cognitivas e técnicas específicas da cultura letrada escolar e não pelo fato de não terem desenvolvido determinadas funções cognitivas superiores como o pensamento abstrato e, por exemplo, as capacidades de memorizar, de classificar e de derivar inferências lógicas, dele decorrentes.

Franco (2000), ao estudar adultos da zona rural pouco escolarizados, a partir de entrevistas clínicas piagetianas (PIAGET, 1971), afirma que o pensar operatório, isto é, o pensar abstrato, construído por seus colaboradores, embora não se mostrasse presente em situações que não lhes diziam respeito, era perfeitamente evidenciado em situações relacionadas aos seus interesses e vivências. Em outras palavras, a capacidade de operar abstratamente se mostrou diretamente relacionada aos usos específicos, contextualizados que se faz desse modo de pensar nas práticas cotidianas, culturalmente marcadas dos sujeitos pesquisados. Logo, o pensamento abstrato não é resultante tão somente do domínio da tecnologia da escrita, mas de práticas específicas relacionadas com modos de pensar e agir no mundo, práticas que variam de sujeito para sujeito, de grupo cultural para grupo cultural.

A inferência que se pode fazer é que, uma vez que a situação concreta de vida lhes cobrou tomadas de decisões que envolviam projeções futuras, isso tornou-se um elemento importante nos seus processos interativos, possibilitando-lhes construir um pensamento operatório formal. Quer dizer que essa construção não dependeu de uma vivência escolar, mas de sua vivência como agricultor (FRANCO, 2000, p. 2).

O processamento cognitivo evidenciado pelos colabores de Franco, conforme explica o excerto acima, se mostra como dado importante para o questionamento da tese da escrita como o único fator responsável pelo desenvolvimento de processos mentais superiores. Sinaliza ainda que o desenvolvimento cognitivo precisa ser entendido não

apenas como um conjunto de estratégias de raciocínio que se aplica a qualquer conteúdo. O desenvolvimento cognitivo consiste também “em blocos de informação que dependem da experiência concreta de cada aluno e cuja assimilação adequada está intimamente relacionada com a capacidade de descartar ou contradizer ideias prévias” (CARRETERO; CASCÓN, 1992, p. 326, tradução nossa).

Esses mesmos achados de Franco (2000), referentes à presença de um pensamento operatório formal em adultos pouco ou não escolarizados, são corroborados pelos estudos de Benício (2007) e Benício e Dias (2014), embora não tenham como objeto a investigação da relação entre escolaridade e desenvolvimento intelectual. Ambos os estudos se alinham mais com uma microetnografia de viés antropológico e pedagógico do processo de construção dos conhecimentos linguístico e matemático e não um estudo do desenvolvimento psicológico. Entretanto, a descrição empreendida nos permite validar os achados de Franco.

Benício (2007), investigando como os conhecimentos sobre a escrita construídos nas práticas sociais letradas e orais favorecem o processo de aprender a ler e a escrever do adulto, evidenciou que o colaborador da pesquisa, um agricultor com 63 anos de idade, a despeito da sua não escolarização e alfabetização, desenvolve um pensamento matemático complexo, sendo capaz de memorizar, classificar e derivar inferências lógicas, baseando-se em conhecimentos de cálculo e sistemas de medida específicos da comunidade a que pertence. Embora o estudo não tivesse a preocupação de pôr em evidência a relação entre letramento e desenvolvimento intelectual, os resultados são suficientemente consistentes para que se possa fazer tal inferência.

Já Benício e Dias (2014) buscam compreender como o adulto organiza o pensamento a partir do que sabe sobre o sistema de escrita alfabética do português brasileiro e do sistema de numeração decimal. O objetivo do estudo é conhecer o que o adulto pensa acerca do que é e de como funciona o sistema de numeração decimal a partir de como este é utilizado nas suas práticas sociais letradas orais e escritas e como estes conhecimentos matemáticos se inter-relacionam com o conhecimento do sistema de escrita alfabética do português brasileiro, favorecendo o letramento escolar. Ficou claro que, embora a lógica que guiava o pensamento matemático do colaborador - um pedreiro de 59 anos -, não se aproximasse da lógica válida para se operar o sistema decimal de numeração, as estratégias por ele construídas ao somar números inteiros da esquerda para a direita, revelam a mesma lógica utilizada para escrever. O colaborador adota para a solução de problemas de soma no

sistema de numeração decimal, seja com números inteiros, seja com números decimais, a mesma lógica que guia a escrita. Tal fato revela que o colaborador utiliza categorias própria da linguagem escrita do português e as aplica à linguagem matemática, no que se refere a leitura e escrita de cálculos. Esse e outros achados das pesquisadoras mostram como a construção de modos específicos de operar mentalmente do adulto pouco escolarizado se relacionam com experiências e conhecimentos prévios, mas que a capacidade de abstração, classificação e derivação de inferências lógicas se desenvolve também em práticas sociais orais e não apenas a partir de práticas de escrita das culturas letradas.

As habilidades cognitivas resultantes da escolarização não significam, pois, a aquisição de tipos de pensamentos restritos à cultura letrada e inexistente em culturas orais ou em pessoas pouco ou não escolarizadas, mas tão somente modos diferentes de organizar e operacionalizar o aparato intelectual. Se aceitarmos a tese de que o pensamento concreto é relacionado à cultura oral e dependente do contexto, e, em oposição, o pensamento abstrato é da cultura letrada, “concluimos que o pensamento abstrato falha para se desenvolver em sociedades não letradas” (GERKEN, 2010, p. 286).

A neurociência, os estudos antropológicos e psicológicos de Lima (2010a, 2010b), Street (1995a, 1995b), Cole e Means (1981), Barton (1994, 2000), Barton e Hall (2000) e Barton e Hamilton (2000a, 2000b) e, no Brasil, o trabalho de Franco (2000), têm mostrado que a construção da escrita envolve o entendimento “[...] que, no homem, o cultural não pode ser pensando sem o biológico e *que o cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do ambiente*”, como esclarece Scliar-Cabral (2013a, p. 277, *itálico nosso*), ao fazer suas, as palavras de Changeux (2012).

Quando Barton (1994) desenha a arquitetura da teoria da ecologia da linguagem escrita, a partir de oito postulados, contempla a seu modo, a ideia de concepção funcional de Scribner e Cole (1981), proposta para avaliar a relação entre aquisição da escrita e cognição a partir dos seus usos. Ele o faz em virtude do reconhecimento do letramento como uma atividade social relacionada às situações da vida quotidiana, que muda de pessoa para pessoa, de contexto para contexto, que as práticas de letramento das pessoas estão situadas nas relações sociais mais amplas e que um evento de letramento, ou seja, as situações em que a escrita se faz presente de algum modo, também é incorporado em nossa vida mental, forma e é formado por nossa consciência, intenções e ações. Tais reconhecimentos legitimam o entendimento de Scribner e Cole (1981) discutidos por Gerken (2010), com o qual nos alinhamos. A relação entre escrita e cognição, traduzida

nos efeitos da escrita como responsável pelas diferenças marcantes no pensamento, somente se sustenta, reiteramos, se compreendido “[...] que usos específicos promovem habilidades específicas” (GERKEN, 2010, p. 288) e não operações intelectuais gerais.

Parece-nos acertadas as ideias de Barton (1994, p. 35, *itálico nosso*) quando afirma que o letramento "como um sistema simbólico *é parte do nosso pensamento, é parte da tecnologia do pensamento*" e a consciência, as atitudes e os valores em relação ao letramento norteiam nossas ações. Assim também o é a historicidade dos eventos de letramento, tanto a nível pessoal quanto a nível cultural, pois nossas histórias individuais de vida contêm muitas vivências de letramento desde a infância, que fornecem a base para o presente. Nós mudamos, estamos em constante aprendizado sobre letramento e assim como nós somos fruto de uma história, os modos como apreendemos e significamos a escrita e os usos que dela fazemos também têm uma história social, pois as práticas atuais são criadas a partir do passado.

Essas proposições de Barton vão ao encontro das ideias de Freire (1996, 2005, 2008), Freire e Shor (1986) e de Vigotski (2001, 2008), pois, assim como ele concebem o ser humano como sujeito sociocultural interativo, criador de cultura, inconcluso e consciente de sua inconclusão, imerso num meio histórico e socialmente construído por ele em conjunto com outros membros do grupo social.

Desse modo, embora por áreas distintas do conhecimento, a história de Higounet (2003), a psicologia cognitiva de Cruz (2007) ou mesmo a de Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1999), a neurociência de Lima (2010a, 2010c), a neuropsicolinguística de Scliar-Cabral (2013a, 2013b, 2013c), a psicologia de Scribner e Cole (1981) e a antropologia de Street (1995a, 1995b) parecem convergir em muitas questões, de modo a nos servir para a construção de uma teoria integradora da construção da escrita do adulto, capaz de criar uma interface de diferentes campos de conhecimento e por luzes sobre como o jovem e o adulto se apropriam da tecnologia da escrita e que especificidades culturais e neuropsicolinguísticas marcam esse processo, se comparado ao da criança.

Assumindo uma visão multifacetada de escrita, assumimos por conseguinte a tese de que a compreensão do processo de aprendizagem, de apropriação desse objeto de conhecimento, processo esse que pode ser traduzido na alfabetização e no letramento escolar do jovem - ou do jovem e do adulto, no caso desse estudo -, não pode ser empreendida sem o desvelamento de como co-participam as experiências, os conhecimentos da linguagem escrita e processos intelectuais e cerebrais, culturalmente

engendrados, na tarefa de construir significado para o sistema de escrita alfabética do português brasileiro. Mas que processos intelectuais são implicados na apropriação da escrita? Quais deles se mostram mais decisivos para o processo de apropriação? São os processos intelectuais envolvidos na escrita os mesmos implicados na leitura? São, escrita e leitura, processos independentes? Que aspectos caracterizam leitura e escrita como processos distintos e independentes? Essas são, pois, algumas das questões que tratamos de esclarecer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – ESCRITA E COGNIÇÃO: O HOMEM PROCESSA INFORMAÇÃO ESCRITA OU PRODUZ SIGNIFICADO PARA A ESCRITA?

Para compreender a leitura, os pesquisadores devem considerar os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas [e dos jovens e adultos] em particular.

Frank Smith (1999, p. 9. negrito nosso)

4.1 INTRODUÇÃO

A afirmação de Frank Smith na epígrafe, sobre os aspectos que precisam ser considerados na pesquisa sobre a leitura, que são semelhantes aos que se aplicam ao estudo da escrita, dimensiona bem a complexidade que envolve uma investigação desse objeto. Assim, este capítulo é dedicado a refletir como uma visão integradora dos paradigmas neuropsicolinguístico e sociopsicolinguístico, tradicionalmente vistos como excludentes, pode nos auxiliar na tarefa de compreender melhor questões fundamentais inerentes à apropriação da linguagem escrita e da escrita alfabética pelo jovem e o adulto da EJA.

4.2 O SIGNIFICADO, A ORGANIZAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DA ESCRITA

Olson (1997) e Cruz (2007) enfatizam que o fenômeno da alfabetização para todos é um acontecimento recente. Talvez esse fato explique, em parte, o porquê da investigação sobre a escrita passar a ocupar a agenda acadêmica apenas a partir da década de 1960. Por um bom tempo, apenas interpretar as mensagens escritas era suficiente para transitar na sociedade letrada. Com a crescente complexidade das estruturas sociais, fruto dos processos de urbanização e industrialização das sociedades modernas, apenas interpretar as mensagens escritas passou a não ser satisfatório para garantir a participação nas práticas sociais letradas e orais. Cada vez mais, a capacidade de ler e também de produzir textos escritos é exigida como requisito para a inserção, atuação e transformação

social. Além de compreender textos escritos que combinam diferentes linguagens (escrita, imagem, som, etc), ou seja, textos cada vez mais multimodais, a criança, o jovem e o adulto do século XXI têm que ser capazes de também produzir esses textos escritos, sob pena de transitar, mas não participar ativamente na construção e transformação da sociedade. Dominar o sistema de escrita a ponto de também ser produtor de texto escrito é sinônimo de inclusão e garantia de acesso a bens culturais e materiais. Passa ser imperativo, pois, para a construção da cidadania (SOARES, 2004b).

Contudo, mesmo sendo a escrita hoje uma exigência universal e a escola a principal instituição social com a tarefa de garantir o acesso a esse bem cultural para todos, independentemente de classe social, credo, raça e idade, o Brasil ainda tem um grande caminho a percorrer para que sejamos um país livre do analfabetismo, ou seja, da existência de milhões de pessoas que embora saibam ler e a escrever o nome, palavras e mesmo frases, isto é, consigam codificar e decodificar a língua escrita, não conseguem fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita no seu dia-a-dia (SOARES, 2004a). Os esforços nesse sentido precisam ser empreendidos também na pesquisa. Corroborar essa afirmação, o fato de haveremos encontrado muito pouca produção científica que tratasse a escrita como objeto de pesquisa, especialmente no que se refere à descrição da natureza e dos processos intelectuais envolvidos na sua apropriação inicial por educandos da EJA, isto é, estudos preocupados com a compreensão de como o jovem e o adulto aprendem a escrever.

4.3 A ESCASSEZ DA PESQUISA NEUROPSICOLINGUÍSTICA DA ESCRITA

Se a escassez de pesquisas na descrição do “processamento” próprio da escrita pode ser explicada, por um lado, pelo fato de ser recente a universalização da alfabetização e do letramento para todos, por outro, pode ser também, em parte justificada, pelas pesadas críticas imputadas aos paradigmas reificadores da neuropsicologia, que tradicionalmente tomam como objeto de pesquisa aspectos relacionados a organização e a forma de mobilização da informação escrita na mente. A neuropsicologia, área de conhecimento desenvolvida, sobretudo, a partir da década de 1950 (FONSECA *et al*, 2011), ressurgiu com força na década de 1990, período este que

ficou conhecido como a “década do cérebro”²⁸. Nesse período de produção científica no âmbito dessa área de conhecimento, em virtude do paradigma dominante à época, a pessoa e o processo de desenvolvimento humano ficaram reféns do biológico, ou seja, o sujeito ativo, transformador, o social e o histórico, foram submetidos à ditadura do biológico. Quase todos os comportamentos (inclusive os psicológicos) eram explicados pela configuração, desenvolvimento e funcionamento cerebrais.

Assim, estabeleceu-se um certo preconceito ou desconfiança em relação às abordagens cognitiva e neuropsicológica nas mais diversas áreas de conhecimento. No âmbito educacional e nas ciências aplicadas à Educação, ganhou espaço e se consolidou, como reação a esses discursos da “década do cérebro”, o paradigma contextual que atribui forte papel às interações no ambiente social “[...] enquanto propulsoras do desenvolvimento cognitivo”. A tese, então, é a de que “toda a *psiquê* humana constitui-se a partir do coletivo” (SANTANA, ROAZII & DIAS, 2006, p. 74). Hoje, para muitos estudiosos, a psique tem sua gênese no social, sendo não uma constituição apenas desse coletivo, mas também constituída pelo individual, pelo inter e intrasubjetivo, como esclarece González Rey (2009).

Os estudos no Brasil, especialmente em relação à descrição de processos psicológicos (incluindo a cognição, a emoção, o pensamento, etc.), psicolinguísticos ou mesmo neuropsicolinguísticos envolvidos na apropriação da linguagem escrita e da escrita alfabética, recuam sob o argumento de que neles a pessoa e sua produção são vistos como resultante do biológico e não fruto de uma inter-relação entre biológico e cultural. Ficam quase órfãos, por assim dizer, os processos de mediação cognitiva que poderiam nos ajudar na tarefa de compreender aspectos particulares da aprendizagem da escrita, principalmente da escrita para o jovem e o adulto, sob o ponto de vista da mobilização e organização do intelecto (a mente como um todo, não apenas a cognição). Consolida-se, então, a tradicional dicotomia entre quem estuda que “fenômenos” psicológicos: a construção de significado fica mais a cargo dos culturalista e dos histórico-culturais, ou seja, dos que dirigem o olhar para as ações e significações dos fatos, acontecimentos e objetos, considerando-os na sua inter-relação com a história e a cultura; e a organização

²⁸ Para um aprofundamento sobre a emergência dos paradigmas do desenvolvimento cognitivo no Brasil ver Fonseca *et al* (2011) e Santana, Roazzi e Dias (2006).

e modos de mobilização da informação escrita na mente, a cargo dos cognitivistas, sobretudo os filiados ao paradigma computacional²⁹, mais comprometidos com a observação do processamento da informação em si. O foco destes últimos é no processamento da informação.

Algumas poucas iniciativas alinhadas ao paradigma neuropsicolinguístico que se serve muito das ideias dos computacionalistas, persistiram no país. Os estudos de Scliar-Cabral (2013a, 2013b, 2013c), na neuropsicolinguística são um exemplo. Enquanto isso, o paradigma cognitivista é redesenhado por pesquisadores fora do país, como demonstram os estudos dos neurocientistas franceses, Stanislas Dehaene (2012), Dehaene e Cohen (2007), apontados por Scliar-Cabral (2013a, 2013b, 2013c) e Lima (2010b), ou os do psicólogo evolucionista norte americano, David Geary (1996, 2001), conforme assinalam Andrade e Prado (2003), que tem especial interesse na aprendizagem da matemática.

4.4 A ESCRITA E A TAREFA DE CONHECER: AS CARTAS ENVOLVIDAS NO JOGO DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Para Bruner (2001), a despeito das diferenças severas existentes entre o computacionalismo e o culturalismo, tais paradigmas são complementares, uma vez que cada um toma para si objetos que são fundamentais para a compreensão de como o homem constrói conhecimento. Na tarefa de conhecer, entra em jogo tanto a produção de significados (objeto dos culturalistas) como o processamento da informação (objeto dos computacionalistas). Assim sendo, Bruner (2001, p. 19), afirma que “[...] os dois têm um parentesco que é difícil de se ignorar, pois assim que os significados são estabelecidos, é sua formalização em um sistema de categoria bem formado que *pode* ser tratada por regras computacionais”, o que se torna decisivo no processo de construção do saber. O autor faz essa afirmação porque acredita que “[...] os termos científicos [próprios do conhecimento escolar] realmente surgiram e cresceram” (BRUNER, 2001 p. 20) de forma descontextualizada, sem ambiguidade e totalmente “consultáveis”, sendo, portanto,

²⁹ Santana, Roazzi e Dias (2006, p. 74), amparando-se em Carvalho (1998), explicam que o paradigma computacional, “busca legitimar-se por meio de uma analogia estabelecida entre a mente humana e o computador”. A tese que sustenta o paradigma computacional, como esclarecem, é a de que “[...] qualquer máquina [que] é capaz de processar símbolos poderia simular também os processos mentais”. Daí o paradigma receber o nome de computacional.

passíveis de serem tratados conforme as regras computacionais. Essa ideia corresponde à tese dos computacionalistas acerca de como as informações são processadas pela mente humana, aplicando a lógica de funcionamento do tratamento que o computador dá para processar as informações. Contudo, o autor considera que os computacionalistas não conseguiram ainda resolver o problema de como se dá a produção de significado para a informação.

Se por um lado os significados podem ser tratados como categorias de informações bem formadas, como pleiteiam os computacionalistas, por outro lado há, de acordo com Bruner (2001), outra intrigante relação de complementaridade entre computacionalistas e culturalistas: regras bem especificáveis, sem ambiguidades e categorias pré-fixadas – lógica que orienta o processamento da informação pelo computador – necessitam de um trabalho interpretativo de construção de significado para que a compreensão da informação seja efetivada. Exemplo disso é o fato de muitas vezes sermos obrigados a interpretar o resultado de procedimentos estatísticos ou mesmo de dados processados em paralelo (no computador) para descobrir o que estes significam. Esta “[...] busca pelo significado de resultados finais sempre foi corriqueira em procedimentos estatísticos”. Tais resultados “[...] precisam ser interpretados hermeneuticamente a fim de ‘fazerem sentido’” (BRUNER, 2001, p. 20). Por fim, o mesmo autor pondera que “há, portanto, claramente, uma certa relação complementar entre aquilo que o computacionalista está tentando explicar e o que o culturalista está tentando interpretar, uma relação que há muito tem intrigado os estudiosos da epistemologia” (BRUNER, 2001, p. 20). Mas o que tem prevalecido é a ideia de que são inconciliáveis as ideias desses dois paradigmas no estudo da leitura e da escrita e uma visão de certa inadequação do paradigma computacional para explicar questões educacionais. Assim, algumas questões fundamentais para o avanço no conhecimento sobre a escrita que poderiam ser investigadas sob a lente deste último paradigma foram quase que abandonadas.

As consequências do recuo na investigação de determinadas questões, como as relacionadas ao modo como se organiza e mobiliza a informação escrita para se aprender ler e escrever, questões que aparentemente poderiam interessar mais aos cognitivistas computacionalistas, podem explicar, em parte, o fenômeno da desinvenção da alfabetização, isto é, a perda da especificidade linguística relacionada à estruturação do sistema de linguagem da escrita alfabética, como tão bem pondera Magda Soares (2003).

O foco das investigações no âmbito educacional recaiu muito mais em questões relacionadas à construção social do significado de alfabetizado e letrado, sendo privilegiado nessas (o que é acertado) o paradigma culturalista. Como desdobramento, essa desinvenção pode ter contribuído, em parte, para o fato de os processos neuropsicolinguísticos e sociopsicolinguísticos específicos do jovem e do adulto, não terem despertado tanto interesse da agenda acadêmica brasileira. Afinal, para que um objeto de conhecimento receba atenção, precisa primeiro existir e constituir-se como fato relevante de ser estudado. Contudo, as perguntas de professores e professoras sobre que diferenças marcam o modo como o jovem e o adulto aprendem a ler e a escrever e como isso implica a organização e a execução do trabalho pedagógico, persistem.

Nos estudos educacionais brasileiros, ganham força as ideias do construtivismo-genético como as de Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1999), discípulas de Piaget (1971), do paradigma construtivista histórico-cultural de Vigotski (2001, 2008), e da teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin (1981). Estes autores passaram a orientar a maioria dos estudos relacionados ao processo de apropriação da leitura e da escrita, seja pela criança ou pelo jovem, pelo adulto ou pelo idoso, conforme vimos no Capítulo 2, ao tratar do levantamento, junto ao banco de dados da CAPES, do estado da arte sobre o estudo da escrita, na última década 2004-2014. O foco das investigações recai principalmente nos processos envolvidos na produção de significados sociais para a condição de analfabeto, alfabetizado e letrado, e não na explicação, na descrição e na significação de processos organizacionais e estruturais referentes à escrita, que ocorrem na mente quando se aprende a escrever. A atividade mental (cognição, emoção, imaginação, atenção, percepção, memória, pensamento, etc.), que não se restringe às tradicionais funções cognitivas, ganha pouco espaço no que diz respeito à caracterização do processo de apropriação da escrita.

Contudo, poderíamos esperar que as investigações pudessem ser mais diversificadas em termos de filiação paradigmática, uma vez que, sobretudo a partir da década de 1980, ocorreu a emergência do paradigma qualitativo, orientado pela perspectiva “compreensiva” ou interpretativa, norteado por uma visão holística (ALVES-MOZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999) que alcançou inclusive a área das ciências psicológicas mais estruturalistas, recolocando o lugar do biológico e do cultural, do social e do individual. Assim, na perspectiva interpretativista, os fenômenos, mesmos os psicológicos no âmbito da psicologia cognitiva e das neurociências (para muitos

pesquisadores), passam a ser entendidos em função do contexto. A visão holística do paradigma qualitativo interpretativista, “[...] parte do princípio que a compreensão do significado de um comportamento ou evento [inclusive psicológico] só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto” (ALVES-MOZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131). Até grande parte dos neurocientistas que investigam o cérebro, a base biológica (material) da mente, passa a entender que o cérebro é um constitutivo da cultura, integrando, assim, o biológico e o cultural.

Essa mudança paradigmática, sobretudo a partir do início do século XXI (BRUNER, 2001; GONZÁLEZ REY, 2009), recolocou não só o lugar do social e do biológico nas investigações psicológicas, mas proporcionou a concepção da cognição em outros moldes. Enfatiza-se de modo definitivo a inseparabilidade do cognitivo e do afetivo, a compreensão da mente como um sistema (mesmo os computacionalistas comparam a mente a um sistema de computador que processa a informação de modo simultâneo, ou seja, em paralelo, pelos diferentes subsistemas) e a integração da fantasia e da imaginação no pensamento e no desenvolvimento humano³⁰ (GONZÁLEZ REY, 2009). A cognição passa a não se resumir apenas às operações intelectuais racionais de conhecer e construir significados expressos pela mediação semiótica, mas a integrar também a unidade cognitivo-afetiva como um sistema de simbolismos, que se constitui em unidade com diferentes processos simbólicos da mente. Isso porque, como explica González Rey (2009, p. 122) “[...] a consciência e os processos psíquicos não existem fora do sistema psíquico da personalidade e, portanto, a cognição é inseparável da emoção”. O que queremos destacar é o que já postulava, de certo modo, Vigotski (2003): que nenhuma atividade psíquica ocorre isolada na psique, uma vez que a psique é uma unidade, um sistema integrado no qual as atividades psicológicas se inter-relacionam e integram.

Tal entendimento rompe com a compreensão de cognição como mero sinônimo de operações intelectuais racionais e de construção de significados semioticamente mediados, divorciados ou pontualmente inter-relacionados com as demais unidades-simbólicas da *psique*, da cognição como reflexo apenas da cultura, que ocorre mediante a interiorização passiva. A cognição implica toda a psique e não apenas os processos

³⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre o lugar do social, da emoção, da fantasia e da imaginação no pensamento e no desenvolvimento humano, ver a teoria da subjetividade de González Rey (2007, 2009).

relativos ao conhecer objetivo e racional. Nem tampouco se restringe a eventos de ordem pessoal ou tão somente a eventos de ordem social: o que há são processos dialéticos envolvendo múltiplas dimensões e fenômenos da vida psíquica. Como afirma González Rey (2009), o social constitui a mente, a *psique*, mas é também constituído pelo por esta. Assim sendo, os termos “processo(s) cognitivo(s)”, “processo(s) intelectual(is)” e “cognição(ões)”, utilizados nesse trabalho são, portanto, entendidos nesse viés epistemológico, construído a partir das ideias de mente social de Bruner (1997, 2001) e, em especial, a partir do que semeia González Rey (2009), ao recolocar o lugar ativo do sujeito e da subjetividade nos processos de conhecer, aprender. Da mesma forma, a organização, os modos de mobilização da informação na mente, também por nós chamada de aparato intelectual, depois de haver construído o significado acerca do objeto de conhecimento, não vão apenas “[...] espelhar” o social, mas representam, como esclarece González Rey (2009, p. 124), “[...] opções diferenciadas com base na forma pela qual esse social se torna significativo para as configurações subjetivas atuais da pessoa que o experiencia”. Mas teóricos culturalistas como Bruner não têm como objeto de preocupação os modos como a informação é processada e organizada na mente. O interesse deles é com a construção de significados que, de acordo com Bruner (2001), antecede o processo de “tratamento” da informação na mente. Assim, não seria equívoco dizer que a atividade psicológica de apropriação da escrita envolve tanto a construção de significado quanto o “processamento” da informação escrita.

Nesse sentido, processos, funções linguísticas e mesmo as sinapses cerebrais, passam a ser vistos como dependentes de insumos, de *inputs* ofertados pelo contexto, para usar as palavras dos conexionistas³¹ ou de *instrumentos ou simbolismos culturais* para falarmos do ponto de vista das teorias culturalistas. Estes *inputs* ou *simbolismos culturais* fornecidos pelo contexto são tão decisivos para a configuração e o funcionamento cerebral que são capazes de reconfigurar programações biológicas (SCLIAR-CABRAL, 2013b). O uso da escrita, por exemplo, pode reorganizar o funcionamento cerebral, readaptando áreas do cérebro ou desenvolvendo determinadas conexões neuronais em

³¹ Conexionismo é um conjunto de enfoques nos âmbitos da inteligência artificial, psicologia cognitiva, ciência cognitiva, neurociência e filosofia da mente, que apresenta os fenômenos da mente e do comportamento como processos que emergem de redes formadas por unidades interconectadas. Existem muitas formas de conexionismo, porém as formas mais comuns são os modelos de redes neuronais. (WIKIPEDIA, 2015, tradução nossa.).

detrimento de outras, em virtude de práticas específicas demandadas pela cultura, conforme apontam Andrade e Prado (2003), amparados nos resultados sobre o cérebro construído nos estudos de Geary (1996, 2001). Inaugura-se, desse modo, um discurso distinto do veiculado na década de 1990.

O conhecimento no âmbito das neurociências, também permitiu, de acordo com Andrade e Prado (2003), a construção do entendimento de que não temos que esperar alunos talentosos, pois as habilidades e capacidades não são gratuitas, não dependem de talento, mas são desenvolvidas a partir de oportunidades vivenciadas na cultura. São as oportunidades de práticas culturais que proporcionam o domínio destas ou daquelas ferramentas e o consequente desenvolvimento dessa ou daquela capacidade e habilidades socioneuropsicolinguísticas. As oportunidades são decisivas para a configuração, organização e funcionamento cerebral e para o desenvolvimento psicológico. Segundo os autores, “[...] nossas crenças culturais se refletem na negligência de domínios cognitivos evolutivamente determinados e com papéis fundamentais na formação do indivíduo e da sociedade como tais” (ANDRADE; PRADO, 2003, p. 6). Desse modo, afirmam os autores, com base em achados de estudos da neurociência, a aprendizagem depende em alguns aspectos das conexões neuronais, mas a criação e a permanência das conexões entre os neurônios dependem das demandas culturais.

A uma certa idade as conexões entre os neurônios chegam ao seu número máximo, o que torna qualquer aprendizagem muito mais fácil, rápida e duradoura. As conexões não utilizadas, por uma questão de economia do organismo, vão se desfazendo com o passar do tempo. (ANDRADE; PRADO, 2003, p. 6).

A partir das colocações de Andrade e Prado (2003), podemos levantar duas questões que podem marcar uma especificidade da cognição do jovem e do adulto se comparados à criança pequena em início de alfabetização. A primeira delas advoga a favor de que a aprendizagem para o educando da EJA, em termos biológicos, maturacionais, é favorecida, pois o jovem e o adulto já estão numa fase do desenvolvimento neurológico, em que “[...] as conexões entre os neurônios chegam ao seu número máximo”³², o que torna, segundo ponderam os autores, “[...] qualquer

³² Segundo Lima (2010b, p. 5), por volta dos 20 anos de idade é que ocorre a maturação do cérebro. Logo, a base material da mente encontra-se totalmente preparada para desenvolver todas as conexões entre os neurônios.

aprendizagem muito mais fácil, rápida e duradoura” (ANDRADE; PRADO, 2003, p. 6). Já a segunda questão relativa ao desfazimento das conexões não utilizadas com o passar do tempo, por um lado, pode apontar para um limite próprio (e uma especificidade?) do funcionamento cerebral do jovem e do adulto que ainda não aprenderam a ler e escrever. A criança pequena, em tese, ainda não desenvolveu por completo as conexões neuronais envolvidas na tarefa de compreender e significar a linguagem escrita e a escrita alfabética, enquanto o educando da EJA, em tese, já tem desenvolvidas as condições maturacionais no cérebro para fazer tais tipos de conexão entre os neurônios. Logo, o educando da EJA teria mais uma vantagem em termos de desenvolvimento biológico em relação à criança. Por outro lado, tais conexões, sendo desfeitas quando não utilizadas, exigiriam um trabalho de mediação pedagógica rigoroso e direcionado a estimular o desenvolvimento das conexões desfeitas. Essa hipótese poderia ajudar a explicar, pelo menos em parte, por que milhares de pessoas se alfabetizam, mas ao deixarem de frequentar a escola, acabam por “perder” o conhecimento sobre a leitura e escrita construído.

São diálogos com ideias como essas que nos levam a defender a necessidade de uma visão integradora entre paradigmas neuropsicolinguísticos e sociopsicológicos para a compreensão do processo de apropriação da escrita. Levam-nos a crer que é possível e salutar a construção de aproximações e que tais aproximações podem auxiliar a compreender melhor as especificidades da aprendizagem do educando da EJA, e como essas especificidades marcam o processo de apropriação da linguagem escrita, especificamente da escrita alfabética. Esse diálogo só pode ser feito em virtude da re colocação da relação entre o biológico, o psicológico e o cultural, biológico e psicológico vistos como constituição da cultura.

Desse modo, podemos ter subsídios para compreender holística e dialeticamente como a cognição implica a inter-relação entre o biológico, o psicológico e o cultural, conforme apontam neurocientistas e cientistas culturalistas. Podemos compreender que no processo complexo de conhecer, entram em jogo o biológico, o psicológico, o individual e o social e é nesse jogo que se dá a tessitura dos significados, a organização e a mobilização da informação *da e para* a linguagem escrita.

Entender o aprender como uma produção e não uma reprodução, tal qual já reclamava a teoria pedagógica de Paulo Freire (2007, 2008), e compreendendo o lugar do sujeito ativo e sua idiosincrasia em termos de *mobilização e organização* do aparato psicológico para produzir significado para a escrita, adquire relevância. Nesse sentido,

questões sobre a organização e modos de mobilização da informação na mente, objeto de interesse dos computacionalistas e suas explicações podem nos ser úteis e completares na tarefa de compreender melhor como o alfabetizando da EJA aprende a escrever. Mas, para compreendermos a organização e mobilização da informação escrita explicada pelos computacionalistas, precisamos entender bem o que é a escrita, como ela se diferencia da leitura e quais de suas características podem ser psicolinguisticamente “processadas” pelo sujeito que aprende. Para tanto, precisamos ter muito claro que processos são envolvidos na tarefa de escrever e como eles se diferem da tarefa de ler. A distinção entre leitura e escrita e o modo como a informação escrita é organizada e mobilizada no aparato intelectual é a tarefa que nos propomos realizar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – ESCRITA E LEITURA OU SÓ ESCRITA? UMA REFLEXÃO SOBRE EM QUE MEDIDA ESSES DOIS PROCESSOS SE DIFERENCIAM

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo".

Paulo Freire

5.1 INTRODUÇÃO

Escrita e leitura, embora sejam processos interdependentes, isto é, igualmente necessários no que se refere à alfabetização e ao letramento, podem ser investigados de modo independente, pois possuem processos de *natureza* distinta e que se concretizam por meio de *processos sociopsicológicos* igualmente distintos, embora interdependentes em alguns aspectos, no caso da escrita. Assim, leitura e escrita requerem estratégias intelectuais diferentes para a sua aprendizagem e, por consequência, uma mediação pedagógica do professor do mesmo modo distinta na tarefa de ensinar a ler e escrever. Este capítulo é dedicado a refletir sobre a natureza e caracterização desses dois processos, apontando como a escrita se diferencia da leitura, em que ponto se inter cruzam e que processos sociopsicológicos, linguísticos e subjetivos se mostram mais decisivos no momento de se aprender a escrever, principalmente para o jovem e o adulto das classes de EJA. Consideramos importante deter-nos em tais questões porque o nosso objeto de estudo diz respeito à construção da escrita e não à construção da leitura.

O desafio de fazer a diferenciação entre escrita e leitura e a explicitação de processos intelectuais implicados na apropriação da primeira, se revelou uma tarefa árdua. Isso porque, além de envolver a complexidade que uma investigação de tal objeto implica, deparamo-nos com a escassa tradição de estudos da psicologia cognitiva ou sociognitiva no Brasil, especialmente os relacionados à descrição de processos sociopsicológicos e sociolinguísticos envolvidos na apropriação inicial da escrita do

jovem e do adulto. Isso dificultou muito a elaboração de uma discussão razoável sobre a distinção entre esta e a leitura.

A leitura é objeto de discussão muito mais presente na literatura brasileira e mesmo na estrangeira e, na maioria delas, a escrita aparece secundarizada sendo, muitas vezes, tomada como sinônimo de leitura. Mas saber ler, interpretar e compreender textos escritos, embora seja condição necessária para um bom escritor, não é condição suficiente para a concretização da capacidade de escrever. Um bom exemplo é o nosso caso: lemos bem em espanhol, no entanto não somos capazes de produzir nem mesmo um bilhete ou um e-mail de três linhas nesse idioma. Isso mostra que há uma diferença entre competência receptiva e competência produtiva na compreensão de uma língua estrangeira.

Podemos também compreender melhor a questão da distinção entre leitura e escrita tomando como comparação duas modalidades de linguagens igualmente distintas: a fala e a escrita. A fala independe da escrita. Para nos comunicarmos oralmente não precisamos dominar nem a leitura nem a escrita, mas para dominar a escrita, a linguagem verbal, ou seja, uma língua (seja oral ou de sinais, como a dos surdos) se revela decisiva³³. A lógica e as regras que orientam a fala, embora ofereçam subsídios para a construção da leitura e da escrita (linguagem escrita), são diferentes da natureza e das regras que orientam esta última.

A mesma lógica é válida para a leitura e a escrita. Para ler não é necessário saber escrever, mas para escrever se torna decisiva a lógica e algumas das regras que orientam a leitura, embora escrever com proficiência requeira outras tantas que não se fazem necessárias na leitura. Nesse sentido, a capacidade de ler precisaria ser trabalhada concomitantemente – não anteceder, nem ser pré-requisito para a escrita, como defendem alguns – à capacidade de produzir o texto escrito no processo inicial de aprendizagem desse objeto, para que se garanta que ambas as capacidades sejam desenvolvidas. Tanto o é, que há pessoas que leem, mas não escrevem e há casos de pessoas que escrevem, mas que não leem (CRUZ; COSTA, 2008; SALLES; PARENTE, 2006; SOUSA; MALUF, 2004; ZORZI, 2003; BRYANT; BRADLEY, 1987). Esses estudos demonstram que ensinar a escrever requer proporcionar a aprendizagem de determinadas capacidades e

³³ Para uma melhor compreensão do papel da língua na aprendizagem da escrita do português brasileiro para os surdos ver Martins (2015).

habilidades que se diferenciam daquelas requeridas para a leitura, embora muitas destas sejam necessárias para o desenvolvimento do escritor autônomo e eficiente. Isso ocorre porque na mediação pedagógica um desses processos é mais enfatizado que o outro, sendo privilegiado o desenvolvimento de algumas habilidades e competências em detrimento de outras. Como pondera Barbato (2008, p. 14), a aprendizagem, é um “[...] processo pelo qual nos modificamos a partir de nossas experiências. A aprendizagem depende das condições históricas e sociais do tipo de conhecimento e das relações entre quem ensina, quem aprende e o conhecimento”.

Embora tanto na aprendizagem da leitura como na da escrita sejam as condições históricas, sociais, o tipo de conhecimento, as relações entre quem ensina e quem aprende e entre estes, o conhecimento e o modo como o sujeito que aprende constrói sentidos e significados para a linguagem, o que garante a apropriação do ler e do escrever, não se ensina a ler do mesmo modo que se ensina a escrever.

5.2 ESCRITA E LEITURA: DOIS PROCESSOS QUE SE DISTINGUEM, MAS QUE SE COMPLEMENTAM

Smith (1999, p. 59) afirma que a leitura é tarefa complexa, mas a escrita é um processo ainda mais árduo, pois “[...] escrever exige muito mais que ler, mesmo em um limitado sentido físico”. Na escrita “[...] os escritores devem labutar com cada palavra, movendo o seu lápis ou caneta [ou movendo os dedos sobre o teclado] a um décimo da velocidade alcançada pelos leitores”. Se esses processos se revelam distintos já no sentido puramente físico da execução da tarefa, podemos imaginar que as especificidades de cada um se acentuam na medida em que examinamos a realização dessas tarefas intelectuais em termos (socio)psicolinguístico e subjetivamente.

Cruz (2007) esclarece que a escrita é um sistema simbólico que representa outro sistema simbólico, qual seja, o da linguagem falada. A linguagem falada é um sistema simbólico porque nele ocorre a representação simbólica de uma experiência concreta, ideia ou pensamento (por exemplo: palavra falada que representa um conceito), portanto, em termos linguísticos, a linguagem falada é um sistema de primeira ordem. Já na linguagem escrita ocorre a representação simbólica (exemplo: palavra escrita) de outra representação simbólica (por exemplo: palavra falada), o que a caracteriza como um sistema simbólico de segunda ordem. Bortoni-Ricardo, Gondim e Benício (2010)

explicam que, do ponto de vista linguístico, toda língua, a que é (ou foi) usada por uma comunidade de fala, é essencialmente um fenômeno simbólico. Fenômeno simbólico porque toda língua falada se constitui a partir do signo linguístico, signo este que, segundo as mesmas autoras (idem) amparando-se nos postulados Saussure (2006 *apud* BORTONI-RICARDO; GONDIM; BENÍCIO, 2010, p. 188), se “[...] constitui na relação entre uma sequência sonora (significante) e um conceito (significado)”, sendo a relação entre significante e significado arbitrária. O estabelecimento do simbolismo no sistema de escrita, explicam Bortoni-Ricardo, Gondim e Benício (2010, p. 188),

[...] consiste basicamente em estabelecer uma relação simbólica entre o signo linguístico, constituído de significante e significado, e uma notação visual, gráfica, que pode ser um desenho, um pictograma, um ícone, uma letra ou sequências de letras .

O sistema de escrita, como explicam as autoras, utiliza-se do *signo linguístico* constituído no processo de feitura do sistema simbólico da linguagem falada, criando uma nova forma de representação desse *signo linguístico*, por meio de outro *signo linguístico*, qual seja: a “[...] notação visual, gráfica, que poder ser um desenho, um pictograma, um ícone, uma letra ou uma sequência de letras” (BORTONI-RICARDO; GONDIM; BENÍCIO, 2010, p. 188).

Do mesmo modo que há diferenças e uma hierarquia, entre a linguagem falada e a linguagem escrita ou visual, para Cruz (2007), há uma diferença de ordem e hierarquia para a leitura e a escrita tal qual a fala e a escrita. A leitura é de primeira ordem e se caracteriza pela ordem da *recepção*, que envolve a capacidade de compreensão e de interpretação de um texto. Já a escrita é de segunda ordem, caracterizada pela ordem da *expressão/produção*, o que implica a capacidade de se expressar por escrito e envolve habilidades próprias da leitura, mas Cruz não aprofunda a discussão sobre que aspectos caracterizariam as especificidades da escrita, pois o seu objeto de análise é a leitura.

Para nós, a escrita se constituiu numa tarefa cognitiva distinta e muito mais complexa que a leitura, pois requer tanto operações de ordem receptiva, próprias da leitura, quanto as operações de ordem expressiva/produção. A escrita desde os processos psicolinguísticos mais básicos, envolve tanto a codificação escrita – relacionar som/sons à(s) letra(s) – quanto a decodificação leitora – relacionar letra(s) a(aos) som/sons. Envolve procedimentos intelectuais mais complexo, abarcando tanto a produção de texto, quanto

a compreensão leitora. Nesse sentido, temos que nos perguntar se a leitura precede mesmo a escrita ou se é concomitante a ela, em se tratando de formar o leitor-escritor de hoje.

Outra ponderação feita por Cruz (2007) merece nossa atenção e assinala um ponto em que leitura e escrita se inter cruzam. O autor afirma que leitura e escrita são processos complementares num sentido: ambos são dialeticamente dependentes da função verbal que integra os equivalentes auditivo-visuais (escrita) e os visuo-auditivos (leitura). Ou seja: os atos de ler e escrever implicam processos psicológicos relacionados tanto à audição quanto à visão. Apesar de leitura e escrita serem, em alguns aspectos, dialeticamente inter dependentes em termos da configuração da percepção – tanto na leitura como na escrita audição e visão se tornam decisivos –, a questão relativa à dimensão da percepção faz com que a trajetória de entrecruzamento se bifurque, uma vez que, em termos psicológicos, a formulação de significados via visão percorre caminhos diferentes para se efetivar se comparada à formulação de significados advindos da audição, conforme esclarece Barbato (2008).

A leitura, por ser da ordem da *interpretação ortográfica*, é de natureza *receptiva* e percorre, em termos de produção de significados, caminhos psicológicos muito mais relacionados à visão que à audição, amparando-se em menor grau na oralidade como mediadora da formulação de significados, se comparado à escrita (BARBATO, 2008). As regras que orientam o processo de *interpretação ortográfica* da leitura, linguisticamente falando, são em maior número, o que favorece o processo de interpretação. Na leitura a *direção* do processo é da(s) letra(s) para o(s) som/sons (ALVARENGA, 1988). Já a *natureza* da escrita é da ordem da *construção ortográfica*, sua natureza é, portanto, *expressiva/produziva*. A produção de significados envolve processos psicológicos relacionados tanto à audição como à visão, mas no caso da escrita, são mais implicados os processos relacionados à visão que à audição e são os processos psicológicos advindos da visão, juntamente com a oralidade, os que mais corroboram na formulação de significados, conforme explica Barbato (2008), amparando-se nos trabalhos de Goodman. De acordo com Alvarenga (1988), as *regras* que orientam a escrita são em menor número que as da leitura, sendo a arbitrariedade a característica que marca o seu processo de construção. Em termos de *direção*, o processo se dá no sentido inverso da leitura. Na escrita parte-se do(s) som/sons para a(s) letra(s).

Desse modo, a escrita, em termos psicolinguístico e discursivo, por sua natureza e por envolver os aspectos relacionados à ordem da interpretação e da

expressão/construção ortográfica, implica numa criação, uma intencionalidade, uma consciência das arbitrariedades, ou seja, implica na necessidade de conhecer e de se fazer seleções acertadas de uma quantidade maior de regras não categóricas, dependentes do contexto, de um planejamento prévio e de um automonitoramento diferenciado, que a leitura não implica. Conforme pondera Vigotski (2001, p. 315), “na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento”, enquanto na leitura nos automonitoramos para garantir que a compreensão do texto escrito seja alcançada e consigamos dialogar com as ideias e intenções do autor, a partir das nossas próprias ideias.

A escrita é, portanto, muito mais complexa e demanda não apenas a tarefa de recepção do texto escrito: outras são exigidas para se alcançar a capacidade de interpretar a própria expressão, (re)avaliá-la, (re)interpretá-la e (re)expressá-la criativamente durante o próprio ato de escritura, de modo a conseguir comunicar com o sentido desejado, dentro de moldes aceitáveis (convencionados socialmente) e compreensíveis para outro leitor. Nesse sentido, a tarefa receptiva é condição e exigência, mas não é suficiente, para que a escrita se realize. Portanto, em virtude da natureza, da lógica e dos processos implicados, saber ler não exige saber escrever, ensinar a ler não é sinônimo de ensinar a escrever, mas escrever demanda a atividade interpretativa-criativa-ativa implicada na leitura para que se alcance o ato da expressão deliberada e arbitrária de dizer o que se deseja, utilizando as infinitas possibilidades do ato escrito criativo, sempre avaliando, reinterpretando e fazendo as escolhas corretas de forma a garantir a comunicação com o sentido que se deseja e dentro dos moldes acordados socialmente para se fazer inteligível para os outros leitores.

Ao escrever, ao representar o nosso pensamento, precisamos a todo momento ler e reler o texto escrito, mesmo na fase inicial de aprendizagem da escrita, na qual é comum a escrita apenas de palavras e frases curtas. Vemo-nos obrigados a essa estratégia para avaliarmos constantemente se conseguimos atingir o planejamento inicialmente traçado, se fizemos as escolhas acertadas em relação à diversidade de regras que orientam o sistema de escrita, as quais dependem do contexto, e se o resultado consegue comunicar as ideias com o sentido desejado. Afinal, precisamos ter certeza de que escrevemos uma palavra, uma frase ou um parágrafo de modo compreensível tanto para nós, como para o outro.

Assim, como pondera Magda Soares (1985, p. 21, *itálico nosso*),

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para *incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever*, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

A codificação (relação entre som/sons e letra(s)) e a decodificação (relação entre letra(s) e som/sons), que representam a dimensão mecânica da leitura e da escrita apontada por Soares (1985), são processos linguístico-discursivos e sociopsicológicos, mas também são processos que podem ser explicados em termos da organização e da mobilização da informação escrita, especificamente da informação sobre a escrita alfabética. Portanto, recorreremos às ideias e ao modelo computacionalista proposto por Daniel Alvarenga (1988) para aclarar melhor essa questão, apontando como ela nos permite aprofundar melhor algumas diferenças entre leitura e escrita.

O modelo proposto por Alvarenga (1988) para a diferenciação entre a leitura e a escrita é moldado sob a perspectiva da psicologia cognitiva e ampara-se no paradigma do processamento informacional, também chamado de paradigma computacional. Santana, Roazzi e Dias (2006, p. 74), amparando-se em Carvalho (1998), explicam que o paradigma computacional, “[...] busca legitimar-se por meio de uma analogia estabelecida entre a mente humana e o computador”. Desse modo, Santana, Roazzi e Dias (2006), recorrendo às ideias de Flavell, Miller e Miller (1999, p. 74), explicam que a mente “[...] humana apreende uma informação, faz sua conversão para uma representação mental, atribuindo-lhe um significado através da comparação com outras informações anteriormente processadas e, por fim, a conserva armazenada na memória”.

A metáfora do funcionamento do computador para explicar que a mente processa o conhecimento, apreendendo uma informação, fazendo a sua conversão para uma representação mental e atribuindo-lhe um significado através da comparação com outras informações anteriormente processadas, para então conservá-la e armazená-la na memória, é o que orienta o modelo de Alvarenga (1988).

Todo e qualquer processamento cognitivo tem, por natureza e definição, no paradigma computacional, três etapas ou momentos, que são entendidos como direção: a entrada, o processamento da informação e a saída (ALVARENGA, 1988). Na fase inicial de aprendizagem da leitura “os leitores são ainda muito dependentes de estratégias ligadas diretamente à decodificação sonora”, tarefa cognitiva que obriga o leitor “a operar, mais

diretamente com as dificuldades envolvidas nas relações entre letras e sons” (ALVARENGA, 1988, p. 28). Já na escrita, a atenção é dirigida quase que exclusivamente à codificação dos sons em letras, o que implica na apropriação dos princípios do sistema alfabético do português brasileiro e no desenvolvimento das primeiras noções das regras ortográficas que regem o ato de escrever nessa língua.

5.3 LEITURA E ESCRITA: APROFUNDANDO A ANÁLISE DAS DIFERENÇAS

Para Alvarenga (1988), a diferença entre leitura e escrita se justifica por três razões: pela *direção* dos processos envolvidos na escrita e na leitura (entrada, processamento, saída), pela *natureza de cada processo* (escrita: construção ortográfica, da ordem da expressão; leitura: interpretação ortográfica, da ordem da interpretação) e *pela natureza e número das regras* decorrentes de cada processo (na leitura: regras de decodificação, que controlam quase a sua totalidade; na escrita: regras de codificação e, muito embora haja regras, essas são em número reduzido, havendo grande abertura para arbitrariedades).

Tomando, então, os processos cognitivos de *decodificação* e *codificação* como ponto de partida para a sua análise, Alvarenga (1988, p. 28, itálico nosso), afirma que “o primeiro ponto de diferença entre leitura e escrita situa-se, na *direção de cada processo*, da letra para o som na leitura; do som para a letra na escrita”. Assim, em termos de processamento cognitivo, temos para que ocorra a leitura: a entrada, o processamento da informação e a saída.

A *entrada*, na leitura, é tudo o que está no papel, tudo o que é percebido pelos olhos. Considerando o sistema de escrita alfabética, podemos dizer que a entrada é a *letra*. Por sua vez, as letras se organizam em sílabas, palavras, frases, etc., compondo o todo das informações visuais disponíveis. A colocação da *letra* como elemento mínimo da escrita não significa que a mesma possua apenas o valor gráfico, mas evoca no leitor todo significado que pode ser a ela atribuído a partir do que é possibilitado pelos mecanismos de percepção e experiência no mundo letrado. São essas evocações de significações da letra, da palavra, da frase, do texto e da linguagem escrita em todas as suas dimensões, enfim, dos simbolismos relacionados à linguagem escrita e a escrita alfabética, construídos pelo sujeito, que permitem a construção de significados para a letra, a sílaba, a palavra, a frase, o texto. Para culturaristas como Bruner (1997) e Smith (1999), os

simbolismos ou unidades simbólicas da mente são as teorias de mundo, as ideias acerca do mundo que cada um constrói em função das experiências culturais vivenciadas. São essas teorias acerca do mundo, do mundo letrado (oral ou escrito) e da escrita alfabética que se inter-relacionam para a produção de significados da escrita, desde a letra, o texto e os diferentes modos de se produzir a linguagem escrita e a linguagem oral.

Para Vigotski (2001), o significado é construído pela mediação semiótica. A mediação semiótica refere-se ao uso de signos, sobretudo a palavra (oral ou escrita) como mediador das interações entre homem e o mundo, entre o homem e os seus semelhantes e entre o homem e os objetos culturais. No nosso caso, entre o homem, os seus pares e a escrita. A função semiótica é a de substituir o elemento ausente pelo presente, conforme esclarece Barbato (2008). O signo linguístico, que é a palavra escrita, entendida como linguagem que diz, que comunica, que estende a memória, que permite pensar, (re)visitar, (re)criar o mundo e os objetos, (re)criar formas de se ver e ver o outro no mundo, é produzida pela escrita alfabética (letras, sílabas, palavras, texto, sinais gráficos - pontuação, acentuação - e os modos de comunicação nessa modalidade de linguagem). O signo é significado pelo aprendiz quando a mediação semiótica evoca um referente, uma imagem (mental e/ou sonora) que diz desse objeto, no nosso caso, objeto esse representado pelas letras, sílabas, palavras, texto e os seus usos nas diversas situações sociais. Tanto em Bruner (1997), Smith (1999) e Vigotski (2001) a construção dos significados é uma constituição da cultura, pois a mediação semiótica e as teorias de mundos são entendidas como uma constituição da cultura.

Mas essa experiência historicamente marcada do sujeito que pensa, elabora, cria e constrói significado é também, como afirma Rodrigues (2003, p. 22), amparando-se nas palavras de González Rey (1997), uma história de constituição “[...] subjetiva, em cujo curso as experiências temporais se reconfiguram permanentemente no tempo presente, e se realizam em uma dimensão cultural”.

É essa reconfiguração permanente no tempo presente que permite ao alfabetizando construir significado para, por exemplo, uma letra já vista antes, mas que era vista como uma espécie de desenho indecifrável ou sinal que nada dizia, para o qual olhava, mas que não conseguia enxergar bem o que era, ou ainda, a letra que ele sabe o nome e sabe ser do alfabeto, mas não sabe o que ela registra ou como ela é usada para notar (registrar) palavras. A informação visual e gráfica estava diante dos olhos, mas ,como tão bem coloca Smith (1999), faltava-lhe a informação por trás dos olhos, sobre o que é e como

funciona essa tal letra, sílaba, palavra, frase, etc. Assim, nos parece que o autor é muito feliz ao afirmar que o significado depende muito mais do que sabemos e do que esperamos alcançar ao realizar a atividade de aprender a escrever do que da informação gráfica, visual (letras, palavras) que encontra-se diante dos olhos.

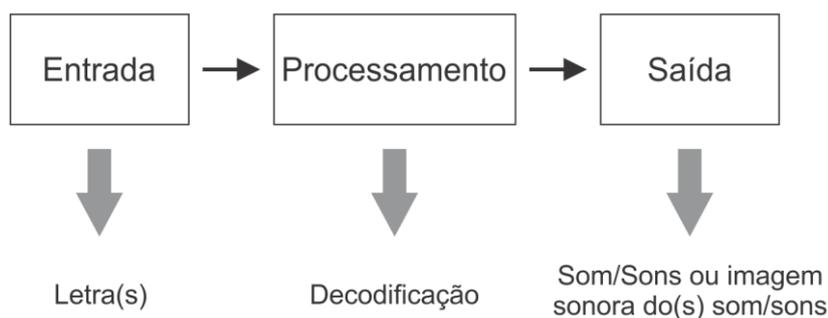
O *processamento*, na leitura, é a *decodificação*, isto é, a apreensão e compreensão das informações visuais por parte do “processador”, ou seja, do leitor. Essa compreensão, esse processamento, pressupõe o domínio de todas as regras e estratégias decodificadoras (já carregadas de significado) e inclui dois momentos: o da apreensão ou compreensão linear e o da construção de outro ou outros sentidos, de acordo com o universo vivencial do leitor, limitado, evidentemente, pelas informações da mensagem escrita (ALVARENGA, 1988, p. 28).

A *saída* no processo de leitura, explica Alvarenga (1988), é o resultado final do processamento. A saída será *o(s) som/sons* como unidade mínima da cadeia sonora, se a leitura for em voz alta, ou a *imagem mental do(s) som/sons*, caso a leitura se dê só com os olhos. Tal configuração ocorre no caso do leitor ser ouvinte. Em casos em que o leitor é surdo, o processo é outro³⁴. Assim sendo, esquematizando o processo de processamento da leitura, teríamos o que é mostrado na Figura 9.

A leitura é, nesse modelo, compreendida como “um processo de transformação de informações visuais em imagens mentais, externalizáveis na cadeia sonora” (ALVARENGA, 1988, p. 28). Mas esse processo de transformação só ocorre, como já vimos, em função da construção da significação da informação escrita por meio da mediação semiótica e simbólico-emocional. É o significado, constantemente (re)alimentado pelos sentidos subjetivos (re)construídos para a escrita pelo sujeito que aprende no presente, que permite, como defende Bruner (1990, 2001), que as informações escritas referentes a(s) letra(s) sejam decodificadas na leitura, ou seja, significadas, organizadas e mobilizadas conforme os princípios e regras do sistema simbólico da escrita alfabética, e haja uma saída do(s) som/sons ou imagem mental do(s) som/sons com significado.

Figura 9 - Esquema de processamento da leitura pelo leitor, segundo Alvarenga (1988)

³⁴ Para uma compreensão de como se processam a leitura e a escrita para o jovem e o adulto surdo, ver Martins (2015).



Fonte: adaptado de Alvarenga (1988, p. 28)

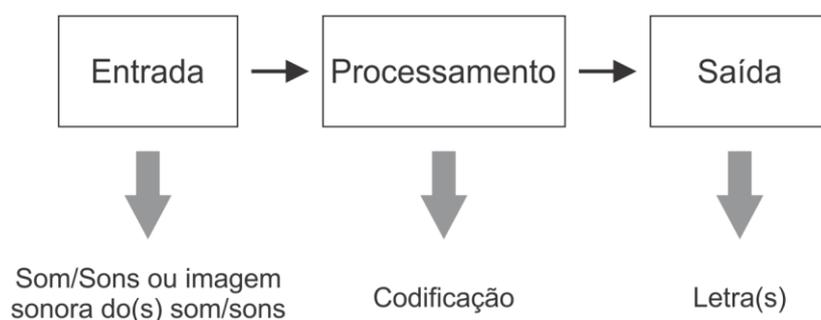
No que se refere à escrita, há uma inversão da direção do processamento: o que era entrada para a leitura, passa a ser saída na escrita; o que era saída na leitura, passa a ser entrada na escrita; o processo, que era de decodificação, passa a ser de codificação.

Desse modo, na escrita, a *entrada* é o *som* ou *imagem mental do som*, que é saída na leitura. Para melhor esclarecer como tal processo dá-se, o autor cita o exemplo de um ditado. O ditado é um ato de leitura por parte de quem dita, mas corresponde a um ato de escrita para quem recebe a mensagem sonora. Alvarenga (1988, p. 28) explica que “a escrita começa, pois, na cadeia sonora de quem dita, apreendida pelo ouvido de quem escreve.” No início da aprendizagem da escrita é comum o escritor mover a boca, articulando os sons, enquanto escreve. Isso vale tanto para a criança, quanto para o jovem e o adulto. Isso, de certa maneira, corrobora a explicação dada pelo autor em relação à escrita começar no(s) som/sons ou na imagem mental do(s) som/sons e terminar no registro das letras, ou seja, na codificação do(s) som ou sons em grafemas. Uma observação importante é feita pelo autor. Ele esclarece que a “*codificação* é o processamento que envolve, obrigatoriamente, o conhecimento de regras do código escrito”. Em se tratando da escrita, conforme a norma padrão, “a codificação envolve o domínio das regras, convenções e arbitrariedades ortográficas do sistema linguístico oficial” (ALVARENGA, 1988, p. 28). Isso porque,

A codificação é um conjunto de regras de *construção ortográfica*, enquanto a *decodificação* o é de *interpretação ortográfica*. Na codificação, devido a esse caráter de construção, o domínio da ortografia é essencial e se coloca como uma tarefa a mais, ao lado de todas as outras tarefas de construção do texto como um todo. Na decodificação, ao contrário, o que se espera não é o domínio pleno da construção, mas o da interpretação (ALVARENGA, 1988, p. 30, *italico nosso*).

Assim, a *saída*, na escrita, é o resultado dos movimentos manuais de tomar uma caneta, lápis ou de apertar um teclado. Esse resultado são os “riscos” no papel, ou seja, *as letras*. O esquema de processamento da escrita pode ser sintetizado como é mostrado na Figura 10.

Figura 10 - Esquema de processamento da escrita pelo escritor, segundo Alvarenga (1988)



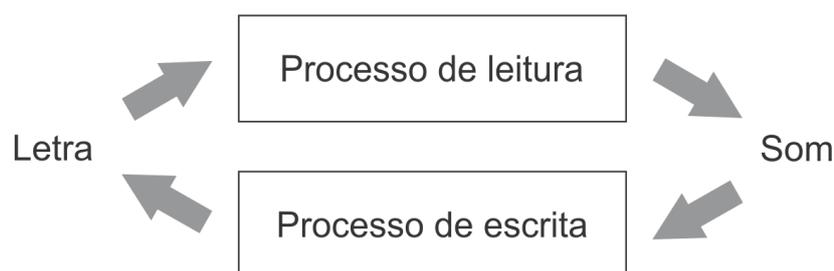
Fonte: adaptado de Alvarenga (1988, p. 28)

No entendimento de Alvarenga (1988, p. 28), a escrita, pode ser definida, como um “processo de transformação de imagens mentais em informações visuais, externalizadas na cadeia gráfica”.

Resumindo, o modelo proposto por Alvarenga mostra que, do ponto de vista das relações entre os elementos (letra, som), leitura e escrita são processos que se opõem e que “percorrem” caminhos psicolinguísticos opostos. Nesse sentido, ele propõe o esquema que é mostrado na Figura 11 para explicitar as relações entre esses elementos na leitura e na escrita.

Mas para que a escrita chegue a ser processada em termos de entrada do(s) som/sons ou imagem mental do(s) som/sons, para que haja o processamento de codificação da informação e, então, a saída da(s) letra(s), os processos de mediação semiótica e de mediação simbólico-emocional precisam atuar na interação que o sujeito constrói com o signo.

Figura 11 - Esquema de processamento da leitura e da escrita, segundo Alvarenga (1988)



Fonte: adaptado de Alvarenga (1988, p. 29)

Da diferença entre leitura e escrita quanto à natureza do processo, decodificação (que implica na interpretação ortográfica) ou codificação (que implica na produção ortográfica), decorre outra distinção também referente à natureza, mas, dessa vez, das regras decorrentes da interpretação e produção ortográficas. Devido às direções dos dois processos (da letra para o som na leitura, do som para a letra na escrita), as regras que orientam os processos de codificação e decodificação são diferentes em natureza e em número.

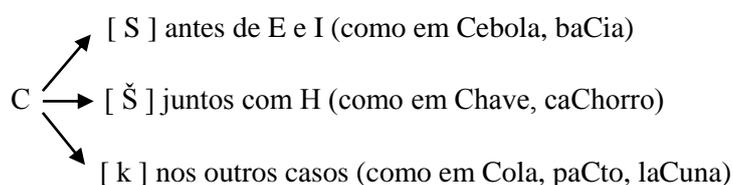
As regras de *interpretação ortográficas* são mais numerosas e mais presentes na leitura, orientando e controlando mais o processo de decodificação, e menos numerosas na escrita, deixando espaço para um número muito grande de arbitrariedades. Tais características, que se desdobram da natureza distinta da leitura e da escrita, implicam, segundo Alvarenga (1988), que a escrita seja, geralmente, um processo mais lento e demorado que a leitura. Contudo, vimos nos estudos de Cruz e Costa (2008), de Salles e Parente (2006), de Sousa e Maluf (2004), de Bryant e Bradley (1987) e de Zorzi (2003) que o aprendizado de uma ou de outra depende muito mais da mediação que o professor faz, das atividades que propõe, que da natureza dos processos pois, para alguns aprendizes, a leitura é o grande desafio, enquanto para outros, o é a escrita.

Para melhor aclarar as distinções quanto a natureza e ao número das regras envolvidas na *interpretação ortográfica* e na *construção ortográfica*, Alvarenga (1988), faz uma reflexão linguística, mostrando como isso se apresenta nas tarefas de ler (decodificar) e escrever (codificar). Sua análise começa tomando para análise as letras "C", "S", e "X" e vendo como o seu emprego, nos contextos fonológicos possíveis na leitura, é completamente controlado por regras no processo de decodificação ortográfica

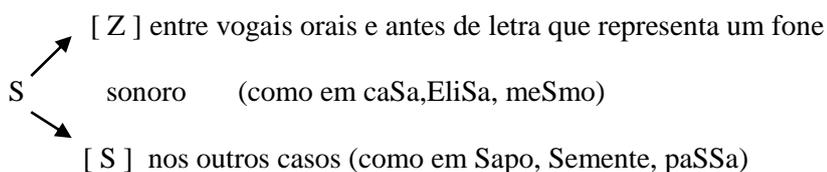
(com exceção de certas ocorrências de X) e totalmente arbitrária no processo de codificação ortográfica, ou seja, na escrita.

Na leitura, as *regras de interpretação ortográfica* são presentes, controlam e facilitam a atividade cognitiva, enquanto na escrita, as regras são mais escassas, dificultando e caracterizando de modo diferente a atividade cognitiva. Como o autor é muito feliz na sua explicação, faremos nossas suas palavras (ALVARENGA, 1988, p. 29, **negrito nosso**):

Tomemos, digamos, a letra C (uma das possíveis unidades perceptíveis da leitura). Saber ler palavras em que aparece essa letra envolve, entre outras coisas, as seguintes regras:



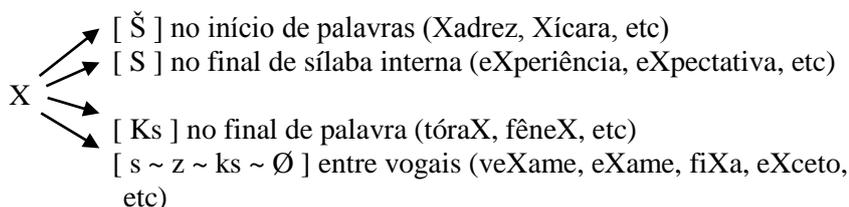
Essas regras de leitura são gerais e não comportam exceções. Se tomarmos a letra S, teremos analogamente, as seguintes regras de leitura:



Essas regras são válidas até mesmo quando a escrita está errada. Se encontrarmos palavras como "Senoura" ou "Sinema", leremos conforme as regras, do mesmo jeito que "Cenoura" ou "Cinema".

Com exceção de certas ocorrências de X, todas as unidades gráficas (as letras) têm valores gerais e fixos no ato da leitura.

Vejam os casos do X.

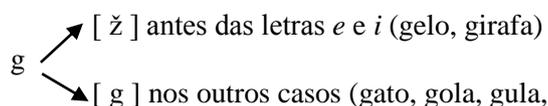


No último caso (ambiente intervocálico), **não existe regra nenhuma**: ora o X vale [z] como em eXame, ora vale [s], como em exceção, ora vale [ks], como em fixa, ora nada vale, como em exceção. **Nesses casos em que não há regra, a leitura passa a ser um ato que pressupõe a fixação da palavra como um todo, um fato lexicalizado.** É, por exemplo, necessário aprender que, na palavra fixa, o X vale [ks] e não [Š].

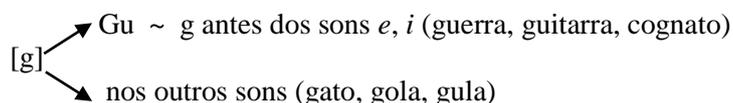
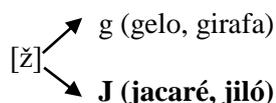
Esses exemplos dados por Alvarenga (1988) demonstram que a leitura, ou seja, a interpretação ortográfica, com exceção do "X", é aprendida por meio de regras, não havendo necessidade de memorização de listas de palavras. Entretanto, o mesmo não vale para a escrita, ou seja, para a construção ortográfica. Nessa tarefa cognitiva, isto é, na escrita, a arbitrariedade é a característica preponderante, enquanto na leitura prevalecem mais as regras. Voltemos então a fazer nossas as palavras de Alvarenga (1988, p. 29, negrito nosso), tomando outras realizações linguísticas para análise, como por exemplo, os casos das letras "g" e "s". Vejamos em que medida as regras prevalecem mais para a leitura e menos para a escrita:

Se existem, por exemplo, regras fixas e gerais para se ler a letra g, o mesmo não ocorre na escrita, com a representação dos sons [g] e [ʒ] que se relacionam com a referida letra.

A letra g tem, na leitura, dois valores fixos e constantes:

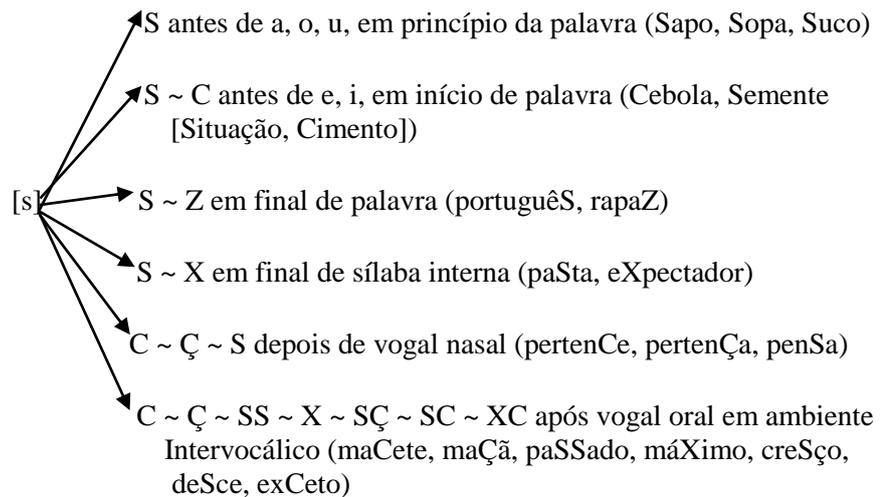


Por sua vez, os dois sons relacionados com a letra g têm, na escrita, representações gráficas diferentes e, em grande parte, arbitrárias.



No caso de [ʒ], existe uma regra ortográfica fixa quando, logo após esse som, ocorrem as vogais *a, o, u* (jato, jota, jumento). Diante dos sons *e, i* ocorre *j* ou *g* arbitrariamente (jibóia, girafa). **Nesse último caso, não havendo regra,** a aprendizagem se dará, obrigatoriamente, através da memorização de palavra por palavra.

No caso de [g], a regra que controla a sua grafia seria geral se não houvesse oposições do tipo *Aguinaldo ~ agnóstico* (a pronúncia normal é "aguinóstico"). No caso, por exemplo do som [s], a situação é semelhante, mas envolvendo um número maior de arbitrariedades.



No caso da relação [S] – S de início de palavra antes de a, o, u, temos uma regra única de ortografia, sem exceção. No caso da relação [S] – S ~ Z em final de palavras há alguns controles morfológicos: substantivos abstratos derivados de adjetivo são escritos com Z (escasseZ, timideZ); verbos que apresentam Z no infinitivo são escritos com Z (faZ, traZ, etc); o plural dos nomes é grafado com S (páS, bonéS etc). A oposição Ç ~ C, em todos os casos, é controlada pela vogal que segue o som [S] (pertenCe, pertenÇá). **Nos outros casos não há, sincronicamente, nenhuma regra ortográfica.** O grau máximo de arbitrariedade se encontra no [S] entre vogais orais. Nesse caso, das nove possibilidades gráficas do [S], só duas não são possíveis: o Z e o próprio S.

Como vimos nos exemplos acima, na escrita, no caso do som [s], que pode ser grafado com "S", "C", "Z", "Ç", "SS", "X", e com "SC", nos casos que não são controlados por uma regra, a aprendizagem se faz palavra por palavra. Essa característica mais arbitrária da natureza da escrita faz com que o autor a considere um trabalho cognitivo muito mais complexo e difícil que a leitura, posição com a qual concordamos.

O diálogo com Alvarenga (1988) parece-nos suficiente para esclarecer melhor quatro aspectos que marcam a distinção entre leitura e escrita. Essa distinção revela-se quanto: 1) ao processo envolvido em cada uma delas: na leitura é o processo de decodificação ou da interpretação ortográfica, na escrita o processo de codificação ou da produção ortográfica; 2) à direção dos processos: na leitura a entrada é a letra(s) e a saída o som/sons e na escrita, é o contrário, a entrada é o som/sons e a saída a letra(s); 3) à natureza das regras que regem os dois processos: interpretativa ortograficamente na leitura e construtiva ortograficamente na escrita; e 4) ao número das regras que regem os dois processos: a leitura, na sua quase totalidade, é controlada por regras, enquanto na escrita, as regras são em número reduzido, sobressaindo a arbitrariedade. Por essas quatro grandes características distintivas, leitura e escrita implicam numa mediação

cognitiva diferente, requerendo, desse modo, que o professor proponha atividades e construa uma mediação pedagógica também diferentes para que os educandos construam as competências e habilidades requeridas para ler e escrever.

5.4 LEITURA, ESCRITA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA

Vimos que, embora leitura e escrita envolvam processos que não coincidem em termos de direção, nem em termos da natureza linguística e de regras e da natureza dessas regras, para que cheguem ao ponto de serem processados como informações escritas, os significados para essas informações precisam estar disponíveis na mente. Apenas municiado pela informação que se encontra atrás dos olhos, o sujeito é capaz de organizar e mobilizar a informação visual, gráfica (letras), visuo-auditiva e a informação sonora (som/sons), auditivo-visual, conforme as regras que orientam a linguagem escrita, psicolinguístico e discursivamente falando. Isso significa ter construído significação para a escrita e a escrita alfabética e ortográfica, em termos conceituais (que envolve funções psicológicas que não se restringem ao linguístico, uma vez que perpassa, dentre outras, a capacidade de simbolizar e abstrair); em termos gráfico-culturais, linguístico e simbólico-emocional. Nesse sentido, para que o processo de construção de significados – que antecede a fase de processamento da informação –, seja facilitado, leitura e escrita, embora sejam processos distintos, podem atuar colaborativamente, uma vez que o conhecimento sobre cada um dos processos pode prover a compreensão e a significação para o outro, sendo, portanto, processos que se complementam nas atividades de alfabetização e letramento.

Alvarenga (1988) defende que na alfabetização e letramento de adultos, o trabalho com a leitura deve preceder integralmente o trabalho com a escrita. Seu argumento reside no fato de a leitura ser, teoricamente, uma tarefa menos complexa, uma vez que todo o processo é controlado por regras. Reside ainda no fato de que, na prática, a leitura é para o educando jovem, o adulto e idoso, mais importante no dia-a-dia do que a escrita. Sabendo ler, o adulto ou o idoso, não dependerão dos outros para a maior parte das situações que envolvem a escrita, como tomar ônibus, encontrar um endereço, ler bilhetes, etc. Aponta ainda, que, nesse sentido, o jovem e o adulto diferem da criança, pois as

relações que esta mantém com a leitura e a escrita não são as mesmas que as do adulto e do idoso.

Segundo o autor, ler para a maioria dos adultos e idosos é mais importante, pois tem de imediato uma utilidade prática, enquanto para a criança é a escrita que se apresenta como mais significativa. Afinal, a criança em fase inicial de aprendizado da escrita, entre os 5 e 6 anos, encontra-se no estágio das operações concretas, e os resultados da escrita, de certo modo, são mais concretos que os da leitura. Além disso, as crianças não têm as mesmas necessidades práticas que os jovens e adultos. Elas não precisam ainda tomar ônibus, ler placas, encontrar endereços, etc. Essa é uma observação que julgamos interessante para pensarmos as especificidades da escrita para o jovem e o adulto.

Nossa experiência como pesquisadora da aprendizagem de jovens e adultos nos leva a questionar o argumento da preferência pela leitura e a orientação para que o ensino desta preceda ao ensino da escrita. Primeiro, porque o desejo maior de ler que escrever não é o de todos os educandos. Para muitos, a escrita viria como prioridade: se ver escrevendo é o maior dos sonhos, para muitos deles. Por outro, não estamos seguros quanto à tese de que primeiro se ensine a ler para depois ensinar a escrever. É como se admitíssemos a necessidade de algumas prontidões para depois se escrever. Não acreditamos em tais pré-requisitos. Acreditamos que se aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo. No demais, no caso dos nossos colaboradores, assim como no caso do estudo de Cruz e Costa (2008), vimos que a ênfase em um dos processos em detrimento do outro causa um descompasso entre a aprendizagem da leitura e da escrita.

No caso dos nossos colaboradores de nossa pesquisa, a leitura não se apresentou a tarefa mais fácil, pois a ênfase do trabalho da escola onde realizamos o estudo, era na dimensão da construção ortográfica, principalmente no que se refere à construção da relação entre som e letra, deixando em segundo plano a dimensão da interpretação ortográfica, da construção de significado para a palavra, o que criava um descompasso entre a aprendizagem da leitura e da escrita. O mais comum, era ouvir: “saber as letras eu sei, escrevê assim uma palavra, eu sei, eu num sei é juntá pra falá” (*sic*).

Acreditamos que o ideal, na alfabetização e letramento, principalmente de jovens e adultos, é investir no trabalho sistemático, desde o início, tanto na dimensão da interpretação quanto da construção ortográfica, como propõe Freire (2005, 2008), pois do ponto de vista da construção de significado para a linguagem verbal, dialeticamente presente tanto na escrita como na leitura, o exercício de interpretar e de construir a

linguagem, pode favorecer a reconstrução conceitual dos princípios que regem a escrita alfabética.

A experiência no mundo letrado em práticas sociais letradas situadas (orais e escritas), específicas do mundo do trabalho e da comunidade onde o jovem e o adulto vivem, constituiu a base para a sua cognição, implicando no modo como organiza e mobilizam o conhecimento e o todo psicológico. Como pondera Barbato (2008, p. 49), o processo de ensino e aprendizado da leitura e escrita envolve o pensar, o agir e, diríamos nós, o sentir “[...] sobre o mundo por meio de palavras escritas e depende de diferentes processos, de acordo com o desenvolvimento desses conhecimentos e da negociação entre professores e alunos e entre os pares”. Para a autora,

Isso ocorre em contextos escolares rurais, rurbanos e urbanos, dependendo dos usos e das funções da escrita nas situações sociocomunicativas, dos gêneros, da prática das diferentes etapas de leitura, do uso de estratégias de leitura e escrita, da convenção ortográfica da língua, do reconhecimento global de palavras, por composição e decomposição de unidades maiores e menores. (BARBATO, 2008, p. 49).

As ponderações de Barbato põem em destaque as dimensões cultural, psicológica, linguística e relacional que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Nesse sentido, alguns processos psicológicos, linguísticos, culturais e subjetivos se tornam decisivos, especialmente para construção da escrita.

CAPÍTULO 6 – AS MULTIFACETAS DA ESCRITA: UMA REFLEXÃO DAS DIMENSÕES CONCEITUAL, GRÁFICO-CULTURAL, LINGUÍSTICA E SIMBÓLICO-EMOCIONAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO JOVEM E DO ADULTO

Letramento não é um gancho não é um
gancho
em que se pendura cada com enunciado
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

(...)

É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na
geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

(...)

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Kate M Chong

6.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado a refletir sobre a natureza e caracterização dos processos multifacetados da escrita, apontando que processos socioneuropsicolinguísticos-emocionais se mostram mais decisivos no momento de se aprender a escrever, principalmente para o jovem e o adulto alfabetizando das classes de EJA.

6.2 AS DIMENSÕES CONCEITUAL, LINGUÍSTICA, CULTURAL E SUBJETIVA IMPLICADAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Destacamos como essenciais para que aconteça a apropriação da escrita e, desse modo, se garanta a alfabetização e o letramento, quatro dimensões que envolvem um

árido trabalho cognitivo, qual sejam: a conceitual, a gráfica-cultural, a linguística e a simbólico-emocional. Para que o aprendiz construa essas dimensões da escrita, precisa organizar e mobilizar todo o seu aparato intelectual, ou seja, a sua mente, de um modo diferente do que tem feito nas práticas sociais letradas do dia a dia. Como pondera Barbato (2008, p. 13), na escola, a forma de aprender e organizar o conhecimento sobre a escrita são diferentes e o “[...] aprendizado pode passar a ter características não observadas até então”. Estamos falando aqui das competências e habilidades de escrita que são esperadas para os jovens e adultos em processo inicial de alfabetização e letramento, uma vez que esse processo de se tornar alfabetizado e letrado, de acordo com Soares (2004b), é por toda a vida. Alfabetizado e letrado significa assim, ser competente no uso da leitura e da escrita de modo a dar conta de realizar as tarefas que envolvem ler e escrever na vida diária.

Contudo, para delimitarmos algum domínio sobre os processos aos quais estamos nos referindo, tomamos como base os parâmetros definidos pelo *Currículo da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos* (CEB/EJA), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), de 2010, adotado pela escola pesquisada, como habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alfabetizados na primeira fase da alfabetização. Essas habilidades e competências incluem dentre outras, o desenvolvimento da leitura e da escrita numa relação direta com a compreensão da representação do sistema alfabético (interpretação) e a apropriação do sistema de escrita, ou seja, do alfabeto (relação som/letra); leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos. E, ainda, o desenvolvimento da compreensão das funções social e comunicativa da escrita, a separação silábica, ordem alfabética; leitura de imagem; o trabalho com gêneros e tipos textuais tais como: textos de imprensa, instrucionais, informativos, imagéticos, de autoria, digitais, textos argumentativos; leitura e interpretação de texto, poema, música e (GOVERNO, 2010). O trabalho pedagógico para o desenvolvimento de tais competências e habilidades devem estar estreitamente relacionado com o letramento, pois, assim,

“[...] o desenvolvimento da leitura e da escrita devem ter relação direta com a compreensão da representação do sistema alfabético e ortográfico e do domínio da expressão oral e linguística, nas relações interpessoais, possibilitando situações de comunicação fluente, de forma clara, objetiva e independente” (GOVERNO, 2010, p. 81).

Escrever envolve um intenso trabalho cognitivo que exige, além da compreensão dos princípios ou propriedades conceituais do sistema notacional da escrita alfabética, a aprendizagem da linguagem que se usa para escrever, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MINISTÉRIO, 1997, p. 22) de língua portuguesa ao assinalarem que “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita.” Por outro lado, enfatizar o conhecimento sobre as características discursivas da linguagem,

[...] não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases (MINISTÉRIO, 1997, p. 23)

Escrever, assim como ler, então, a partir desse postulado, envolve muito mais que as *propriedades conceituais e gráficas* do sistema de escrita relacionadas ao conceito de letra, de sílabas, de palavra, de frase (ou enunciado), de linha, de parágrafo, de texto, mesmo na alfabetização inicial (e principalmente nessa). Mas estas são fundamentais para que o aprendizado se efetive. Assim sendo, parece acertado nosso pleito de que, para se alfabetizar, se apropriar da escrita quatro dimensões da linguagem escrita precisam ser bem construídas: a conceitual, gráfica-cultural, linguística e a simbólico-emocional.

6.2.1 A Dimensão Conceitual da Escrita

Um dos postulados do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita é que para aprender como o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), convenção para a produção da linguagem escrita e, acrescentaríamos também, do nosso sistema ortográfico, o aprendiz precisa compreender os aspectos conceituais da escrita. Precisa compreender, como ponderam Moraes e Leite (2012, p. 9), dentre outras propriedades conceituais, “[...] o que é que as letras notam, isto é, registram, [...] como as letras criam notações, ou seja, palavras escritas”, pois é a compreensão desses aspectos conceituais o que torna possível a memorização das relações letra-som, capacitando o aprendiz a ler e escrever novas palavras. É uma atividade que exige um laborioso trabalho cognitivo e que evoca, para a criança e, principalmente para o jovem e o adulto, a

capacidade de relacionar todo o conhecimento prévio sobre a escrita e os seus usos, inclusive os conhecimentos linguísticos específicos, com os aspectos conceituais do SEA, necessários para que se “[...] descubra” a lógica do seu funcionamento e passe a dominar os princípios do sistema alfabético.

O Sistema de Escrita Alfabética é um sistema notacional e não um código escrito. Em um código, o conhecimento sobre os símbolos que são utilizados e as regras e princípios que orientam essas representações simbólicas já são compreendidos e dominados, ou seja, são dados *a priori* como no Código Morse (MORAIS; LEITE, 2012). Neste, os números e as letras precisam estar disponíveis na mente do aprendiz, restando-lhe apenas a tarefa de aprender como combiná-los. Contudo, essa regra não é válida para a aprendizagem do sistema notacional da escrita, pois o aprendiz precisa antes compreender os conceitos de letras, sílabas, frases, linhas, parágrafos, texto para, então, combiná-los discursivamente, conforme as regras fonético-fonológica, morfossintática, semântica e pragmática da linguagem escrita. Num sistema notacional, como é o caso do sistema de escrita alfabética, o sistema de numeral ou mesmo o de notação musical,

[...] temos, não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas para cada sistema há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (MORAIS; LEITE, 2012, p. 11).

A compreensão dessas regras que regem o sistema notacional da escrita implica, além do entendimento das duas questões iniciais, relacionadas às ideias do que as letras registram (notam) e como as letras criam palavras escrita (notações), como defendem Ferreiro e Teberosky (1999), também na construção conceitual do que é letra, sílaba, palavra, frase, linha, parágrafo e texto. Desse modo, a escrita vai além da mera codificação e decodificação do fonema/grafema (escrita) e grafema/fonema (leitura), embora reconheçamos que inclua também esse aspecto.

A construção da relação grafema/fonema (letra/som), tão valorizada pelos métodos fonéticos de outrora, embora não garanta a alfabetização e o letramento, é uma dimensão essencial para que a compreensão e o domínio da escrita ocorram. Essa dimensão da atividade cognitiva que é inicialmente não automática exige o desenvolvimento de capacidades e competências perceptivas motoras, tais como noção espacial, memória visual, discriminação visual e auditiva, integração visuo-motora e

motricidade grossa e fina, competências estas relacionadas à dimensão gráfica, à utilização dos instrumentos para se escrever.

Compreender o conceito de letra envolve o conhecimento de que letras são diferentes de números, de desenhos, de outros sinais gráficos como os de pontuação, por exemplo. Envolve ainda saber que a mesma letra pode variar quanto ao modo de seu traçado (categorização gráfica) e quanto ao valor que cada uma delas tem dentro do sistema de escrita (categorização funcional) (MASSINI-CAGLIARI, 1999). O aprendiz precisa compreender que uma mesma letra pode ser traçada de diferentes modos e, mesmo assim, permanece sendo a mesma letra, como por exemplo a letra A que pode ser grafada como A, a, A, a, A, a, A, a. A dimensão gráfica e as convenções acerca da escrita se tornam igualmente decisivas.

6.2.2 A Dimensão Gráfica da Escrita: os Instrumentos e as Convenções Culturais

A dimensão gráfica da escrita diz respeito à compreensão e ao domínio dos aspectos gráficos que envolvem tanto os instrumentos socialmente convencionados quanto os modos de registro e circulação da escrita na sociedade. Os instrumentos e suportes são lápis, papel, caderno, livro, borracha, tela do celular ou do computador, etc. Já as convenções culturais dizem respeito aos aspectos da organização espacial, incluindo a direção em que se escreve - da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda, em linhas horizontais ou verticais -, bem como o espaço em branco na página, o alinhamento, a paragrafação, a segmentação, os gêneros textuais e os sinais gráficos (LIMA, 2010a).

Lima (2010a), referindo-se aos tipos de suporte utilizados para escrever e à organização espacial, afirma que, mesmo quando utilizamos algum *software* que determine a organização do sistema de escrita, essa organização segue as regras básicas da convenção gráfica da escrita, análogas à da escrita à mão. Considerando o texto em relação à ocupação que faz no suporte, o texto “[...] pode ocupar toda a extensão horizontal ou ser dividido em colunas. As colunas são intercaladas por um espaço em branco” (LIMA, 2010a, p. 14). O suporte é o “portador do texto”. De acordo com Bezerra (2011, p. 85), ao se valer das ideias de Marcuschi (2003), suporte pode ser “entendido como [...] um *locus* físico ou virtual com forma específica que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Nas palavras de Bezerra (2011, p. 85),

o suporte se apresenta “[...] como um algo, superfície ou objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta e visível do texto/gênero”.

Para Lima (2010a), as convenções de usos do espaço em branco no suporte são um item importante da escrita a ser compreendido pelo aprendiz. O espaço na página serve para diferenciar as colunas, separar conjuntos de linhas em parágrafos. Já os espaços em branco na linha, cumprem a tarefa de distinguir as palavras além de promoverem a articulação visual do texto escrito, tal qual a “[...] pausa ou ao silêncio, separando e articulando a sonoridade na música ou na linguagem falada” (LIMA, 2010a, p. 14).

O alinhamento e a paragrafação são outras convenções que caracterizam a dimensão gráfica da escrita e que precisam ser ensinadas desde cedo para o alfabetizando. Isso porque os parágrafos, ou seja, a representação gráfica de linhas horizontais sucessivas, separadas por pontuação e mudança de linha, são empregados de modos diferentes em cada gênero textual. Alfabetizar e letrar passa, então, pelo ensino desses aspectos da linguagem que viabilizam a compreensão e a organização da escrita conforme a intencionalidade e o gênero (se uma carta, um bilhete, um e-mail, um requerimento, um resumo, uma poesia, etc). Enfatizar o aspecto do alinhamento de modo a levar o alfabetizando a compreender que cada linha pode ocupar a largura do papel ou os espaços entre margens, quando estas existem, pode parecer algo não relevante para quem já domina o artesanato da escrita, mas é um aspecto fundamental da linguagem escrita. Do mesmo modo é importante que o alfabetizando compreenda que uma frase pode ser terminada antes do final da linha, porém, neste caso, deve vir um sinal de pontuação, que a primeira linha do parágrafo é recuada. E, também que “[...] a inclusão de diálogos inicia-se com travessão, indicando que o que se escreve é uma fala (ou seja, significa usar a expressão oral na escrita)” (LIMA, 2010a, p. 15).

Outro elemento gráfico apontando por Lima (2010a) como constituinte da dimensão gráfica da escrita é a segmentação. Esse nos é especialmente caro, pois assim como Oliveira, M. (2005) e Bortone e Bortoni-Ricardo (2008), acreditamos que o processo de construção da escrita é intermediado pela oralidade, mas a escrita se diferencia desta e o educando precisa ir tomando consciência desse fato. As palavras são separadas por um espaço entre si. Logo, é muito importante que se ensine a segmentação como uma característica da linguagem escrita. Nesse processo, é essencial que não seja usada a oralidade como referência, mas como ponto de partida para uma comparação e

uma diferenciação, pois quando falamos não segmentamos as palavras. As pausas são feitas para a respiração. Já na escrita, como afirma Lima (2010a, p. 15),

[...] as palavras são segmentadas pela composição sintática e pela semântica, obedecendo a regras distintas da oralidade. Além da segmentação, apresentam-se como elementos decisivos para a produção da linguagem escrita, os sinais gráficos. Os sinais gráficos da língua são utilizados para estabelecer relações entre as palavras na composição dos textos. Eles indicam intenções do autor, mas obedecem a regras do sistema de escrita.

Embora a alfabetização não tenha o compromisso de consolidar questões ortográficas como a utilização dos sinais gráficos, o ensino da função que estes cumprem deve acontecer desde cedo. Isso porque, como explica a autora, “[...] eles fazem parte do conceito de frase e texto que ele [o educando] precisa constituir sem sua memória” (LIMA, 2010a, p. 15), uma vez que são utilizados para estabelecer relações entre as palavras na composição dos textos, indicam intenções do autor, mas sempre conforme as regras do sistema de escrita. Os sinais gráficos em português são ponto, vírgula, ponto e vírgula, ponto final, trema, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois pontos, travessão, hífen, aspas, reticências, acentos.

A pontuação está integrada ao desenvolvimento das demais dimensões da linguagem. Há regras para o uso de cada um dos sinais e eles têm a função de orientar a leitura e, na escrita, de organizá-la para a comunicação (explicitação do significado). As convenções da escrita são utilizadas de modo diferenciado em cada gênero textual, caracterizando as diferentes estruturas de cada gênero. Assim, é se apropriando da compreensão dessas diferentes estruturas que o leitor-escritor constrói “[...] um padrão que ele guardará em sua memória de longa duração” (LIMA, 2010a, p. 16). Gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155),

[...] são os textos [orais e escritos] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Podemos dizer que os padrões sociocomunicativos, as estruturas características de cada gênero textual, são socialmente reconhecidos. Esse reconhecimento se deve ao fato de se manterem sempre muito parecidas, com características comuns, procurarem atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrerem em situações específicas. Podemos dizer que se tratam das variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, sejam eles formais ou informais. Segundo Marcuschi (2008), alguns exemplos de gêneros

textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, receita culinária.

Assim como a dimensão gráfica envolve uma diversidade de aspectos que precisam ser compreendidos pelo educando para que se aproprie da mesma, outra dimensão que compreende uma complexa teia de inter-relações entre diversos aspectos, incluindo a relação fonema/grafema, é a linguística, que será vista a seguir.

6.2.3 A Dimensão Linguística da Escrita

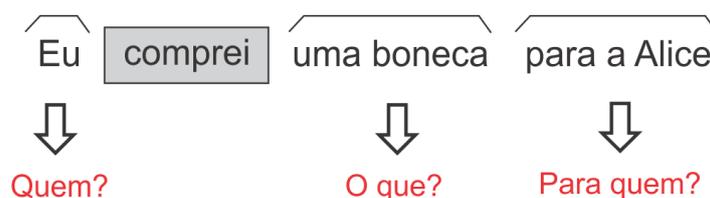
Lima (2010a) afirma que três grandes domínios precisam ser ensinados para que uma pessoa tenha autonomia na tarefa de escrever: o domínio linguístico, o domínio gráfico e o domínio dos conceitos, que vão desde o conceito de letra ao de texto. Para a autora, a escrita é um sistema simbólico que tem uma estrutura linguística. Como uma estudiosa da neurociência aplicada à Educação, afirma que no cérebro há várias áreas que correspondem à aprendizagem dessa estrutura. Os centros de linguagem no cérebro processam em áreas específicas os vários e diferentes componentes da linguagem. Portanto, para que qualquer pessoa possa fazer uso eficiente dessa linguagem, é preciso que todas as dimensões linguísticas da escrita alfabética sejam ensinadas, uma vez que, biologicamente falando, as ferramentas culturais como a escrita exercem papel importante na configuração, organização e modos de mobilização cerebral, viabilizando o desenvolvimento de determinadas áreas do cérebro em detrimento de outras.

Infelizmente, o nosso ensino tende a privilegiar muito mais a *dimensão fonológica*, especialmente a consciência fonêmica (relação fonema/grafema e grafema/fonema), que também é necessária para a compreensão do princípio alfabético – que as letras notam, registram e substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos. Mas mesmo o trabalho com o aspecto fonêmico é insuficiente para a compreensão, de fato, das regras que governam o funcionamento do sistema de escrita alfabética, as quais no desenvolvimento da consciência fonológica. A consciência fonológica não se resume, pois, à consciência da relação grafema/fonema e vice-versa, mas é melhor entendida se pensada como “[...] uma grande 'constelação' de habilidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras” (MORAIS, 2010, p. 50). Desse modo, o aprendiz precisa aprender a identificar além da correspondência entre letra e som (na leitura), som e letra (na escrita), a “[...] identificar semelhanças e diferenças, produzir

palavras com pedaços parecidos, contar quantos pedaços existem, segmentar os pedaços em voz alta, juntar ou subtrair pedaços, mudar a ordem dos pedaços na palavra, comparar palavras quanto ao tamanho” (MORAIS, 2010, p. 54). Logo, a consciência fonológica não se reduz à consciência fonêmica, como creem alguns. Envolve ainda, conforme pondera Bortone e Bortoni-Ricardo (2008), a compreensão de que se fala de um modo e se escreve de outro.

Tão importante como a dimensão fonológica da escrita é a *dimensão da sintaxe*, pois é ela, juntamente com os conhecimentos de mundo, inclusive os referentes ao modo como nos comunicamos com as pessoas oralmente e por escrito, que fornece os subsídios linguísticos, como explica Lima (2010a, p. 10): “[...] para a formulação de sentido de uma frase”. Um aspecto linguístico da sintaxe, responsável por estabelecer as relações entre as diferentes partes constituintes da frase, se torna decisivo, segundo Lima, para a construção de sentido numa frase. É o componente verbal da sintaxe. A neurociência tem mostrado que “[...] o verbo de ação tem grande permanência no cérebro, ou seja, é o elemento mais agregador de significados” (LIMA, 2010a, p. 10). Isso se explica, por ser o verbo a palavra que representa a ação e o movimento e “[...] a palavra que representa a ação tem um valor dominante na frase” (LIMA, 2010a, p. 10). Nesse sentido, ela defende que o verbo seja objeto de ensino e reflexão desde o primeiro ano do ensino fundamental. Vejamos o exemplo que ela nos dá para explicar o papel do componente verbal da sintaxe a partir do seguinte enunciado "Eu comprei uma boneca para a Alice" (Figura 12).

Figura 12 - Exemplo do papel do verbo na sintaxe, segundo Lima (2010a)



Fonte: adaptado de Lima (2010a, p. 10)

Smith (1999), embora sob o viés da psicologia cognitiva e não da neurociência, assim como Lima (2010a), acredita que o significado da palavra só é possível se analisado no contexto do enunciado no qual está sendo empregada, uma vez que não são as palavras que dão significado às frases, mas as frases que conferem significado às palavras. Se pensarmos que são as palavras que conferem significados à frase não haveria “[...]”

diferença alguma entre *um grande homem* e *um homem grande*” (SMITH, 1999, p. 69). Nesse sentido, para ler e, principalmente para escrever, não nos baseamos exclusivamente nos símbolos impressos diante dos olhos. A construção de significados para letras, palavras, textos (escritos e orais), vem muito mais, como já dissemos, de informações que estão atrás dos olhos (ou dos ouvidos), ou seja, do que já sabemos sobre as letras, das palavras e dos textos, sobre o assunto sobre o qual falamos, etc. Portanto, o emprego de determinada palavra num dado contexto de escrita, é orientado pelo conhecimento e pelo significado que a pessoa que escreve possui, e é a sintaxe, a relação estabelecida entre as palavras, que permite atribuir este ou aquele sentido as palavras.

Contudo, no contexto de um determinado enunciado a palavra com o sentido conhecido pela pessoa, pode não ser a mais adequada. Isso acontece muito com o aprendiz em início do processo de escolarização. Esse caráter discursivo e situado da palavra pede que a alfabetização explore a *dimensão semântica* da linguagem escrita (e oral) para que o alfabetizando reflita semanticamente sobre os possíveis significados que a palavra possui. É essa reflexão feita pelo alfabetizando junto com o professor que possibilitará a compreensão e a construção do significado da palavra, indo além do ensino baseado na codificação e decodificação. Assim, esclarece a mesma autora,

Para construir o sentido do que se vai dizer na escrita, é necessário utilizar palavras cujos significados sejam conhecidos pela pessoa que escreve. Para escrever é necessário integrar as palavras em sentenças segundo a estrutura gramatical, de forma que o significado possa ser constituído (LIMA, 2010a, p. 11).

Logo, alfabetizar implica construir com os alfabetizados essas dimensões linguísticas da escrita para que a linguagem verbal (oral ou escrita) permita ao homem, como preconizam os PCN (MINISTÉRIO, 1997, p. 17), “[...] representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida”, guardando, assim, uma relação muito estreita com o pensamento. Desse modo, a linguagem verbal torna possível “[...] não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo”, acrescenta o documento, “[...] influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes”.

A reflexão acerca da dimensão semântica da linguagem escrita implica também, em certa medida, as outras três dimensões constituintes da escrita: a *fonológica*, sobre a qual já falamos, a *léxica* e a *morfológica*. Para Lima (2010a), as dimensões do léxico, ou

seja, do vocabulário, da fonologia³⁵, que se relaciona à dimensão sonora da linguagem, e da morfologia que se relaciona com o modo como as palavras são formadas, “[...] estão muito próximas na escrita, uma vez que o objetivo para o aluno é desenvolver o léxico (vocabulário) e se apropriar da [...] escrita da palavra de acordo com as normas do sistema”. (LIMA, 2010a, p. 11). Acrescenta, ainda que “entender a formação das palavras ajuda tanto na ampliação do léxico, como na escrita correta das palavras (morfologia e ortografia)”. (LIMA, 2010a, p. 11). A *dimensão lexical* está associada “[...] ao conhecimento e ao processo de nomeação [às palavras] em qualquer língua” e “[...] resulta de uma operação perceptiva e cognitiva” (DINIZ, 2012, p. 4). Trabalhar sistematicamente a dimensão lexical da escrita se torna decisivo, uma vez que, conforme esclarece Diniz (2012, p. 4), “[...] saber uma determinada palavra significa armazenar na memória todas as informações e características contidas nela”. A leitura e a escrita são processos fundamentais para a ampliação do léxico. Para essa autora, “[...] o léxico pode ser definido como conjunto de informações armazenadas e organizadas, que se compõe da totalidade das palavras de uma língua” (DINIZ, 2012, p. 3). O léxico é assim fundamental para a construção do significado e dos conteúdos significantes da linguagem humana, afirma a autora, amparando-se em Biderman (1996, 1998).

Diniz (2011, p. 6) sugere, então, que o

[...] ensino do léxico na EJA seja pautado nas 500 palavras de mais frequência na língua materna em questão. Como demonstrado por Juilland *et al* (1964, 1965, 1971, 1973; *apud* Biderman 1996: 28), na elaboração dos dicionários de frequência das línguas românicas, nas cinco línguas (espanhol, português, francês, italiano e romeno), cerca de 80% de qualquer texto são constituídos pelas 500 palavras mais frequentes da língua.

A ampliação do domínio das palavras, ou seja, a ampliação lexical, favorece além do conhecimento referente à dimensão semântica das mesmas, outra atividade importante no processo de escolarização: a reflexão sobre como as palavras são formadas, isto é, a reflexão sobre a morfologia das palavras.

Mota *et al.* (2011, p. 144) afirmam que o trabalho com a morfologia na alfabetização propicia o desenvolvimento da consciência morfológica que é a “[...] habilidade de refletir sobre os morfemas, que são as menores unidades linguísticas com significado próprio”, amparando-se nas ideias de Carlisle (1995). O trabalho com a

³⁵ Para um estudo mais detalhado sobre morfologia na alfabetização ver Mota *et al.* (2011) e Mota (2009).

morfologia é importante porque, como explica Mota (2009), permite trabalhar o princípio semiográfico ou ideográfico da escrita e não apenas o princípio fonográfico. Isso porque, conforme explica a autora,

A escrita combina dois tipos de princípios: o princípio fonográfico e o semiográfico. O primeiro envolve estabelecer como unidades gráficas, os grafemas ou letras, que correspondem aos sons que compõem a fala (por exemplo, análise da palavra em fonemas ou sílabas). O segundo princípio, o semiográfico envolve estabelecer como os grafemas representam significados (Marec-Breton & Gombert, 2004). (MOTA, 2009, p. 160).

Esses dois princípios que regem a linguagem escrita decorrem do fato de a natureza da nossa escrita alfabética ser essencialmente fonética (ou seja, não é uma transcrição sistemática da pronúncia das pessoas), mas de não se restringir a ela. Nossa escrita alfabética é também parcialmente silábica, pictográfica e ideográfica, pois, em muitos casos, a aprendizagem da escrita da palavra depende das dimensões silábica, pictográfica e ideográfica embutidas em algumas representações alfabéticas. A aprendizagem requerer assim o apelo para o plano do conteúdo, exigindo compreender os grafemas como uma expressão de significado. Como exemplo, temos as palavras "Cia"; , estas últimas encontradas na porta de banheiros, que combinam, sobretudo, as dimensões silábicas, pictográfica e ideográfica; "sela" e "cela", cujas grafias são idênticas, mas o grafema (letra) é o que nos permite atribuir o significado (OLIVEIRA, M., 2005, p. 20). "Sela" com "s" no início, significa acessório utilizado sobre o cavalo, e "cela", com "c" significa quarto pequeno, um cubículo, cadeia. Nesse sentido, o processamento morfológico está mais fortemente associado ao princípio semiográfico ou ideográfico que ao princípio fonográfico da escrita (OLIVEIRA, M., 2005).

As dimensões fonológica, sintática, semântica e morfológica são fundamentais para a compreensão do caráter alfabético e discursivo da linguagem escrita, mas há ainda outro componente da escrita que cumpre papel igualmente decisivo na alfabetização. É a *dimensão prosódica* da linguagem. Lima (2010a, p. 12) afirma que a “[...] prosódia é o que permite comunicar na escrita a qualificação de estados de emoção, movimento, intencionalidade e humor que a linguagem oral apresenta” e está intimamente ligada ao acento, ao ritmo, à entonação, a qualidade da voz, ao volume na língua falada. Na escrita, “[...] a prosódia depende do uso de classes gramaticais diferentes, como adjetivos, advérbios, substantivos, também modificados por sufixos e prefixos, derivação e emprego de diminutivos e aumentativos”. (LIMA, 2010a, p. 12). Enfatizar o aspecto da prosódia

da linguagem escrita significa municiar o alfabetizando de conhecimentos linguísticos que o permitirão aproximar a linguagem escrita, extremamente abstrata, dos usos reais que dela fazemos no cotidiano. Significa possibilitar o entendimento de que as letras, os acentos, a pontuação, servem não somente para registrar traços sobre um suporte, mas para dizer da vida, dos sentimentos, do pensamento, das emoções.

Lima (2010a, p. 12) afirma que a prosódia é uma das dimensões de maior complexidade para se apropriar na escrita. Talvez decorra desse fato a dificuldade que a maioria dos alfabetizadores da EJA tem em trabalhar esse componente da linguagem escrita desde o início do processo de alfabetização. Explica ainda que a dimensão prosódica da linguagem escrita “[...] mobiliza o sistema emocional (no cérebro)”, sendo o processo de aprendizado favorecido, uma vez que a emoção é a força motriz, como já dizia Piaget (1994), sobre o processo de conhecer. Para Lima (2010a, p. 12), “[...] a prosódia pode e, deve, ser ensinada desde o início da alfabetização”. O ensino da prosódia deve partir “principalmente dos sentimentos, por exemplo, de alegria, espanto e medo, incluindo expressões com uso do ponto de exclamação, reticências, diminutivo, aumentativo”.

Lima (2010a), ao destacar a dimensão prosódica da escrita, aponta para a emoção como constituinte da escrita, embora o faça mostrando como a escrita serve para nomear os estados emocionais. Contudo, a emoção constituiu não só a linguagem escrita numa dimensão que ultrapassa a referencial: ela integra o aparato psicológico, integrando o pensamento, as operações mentais que tornam possível a construção do conhecimento.

6.2.4 A Dimensão Simbólico-Emocional da Escrita

Vigotski (2008) e Bruner (2001) afirma que o social é a raiz da psique. Essa tese culturalista nos fez perceber o lugar da cultura e dos instrumentos culturais no processo de desenvolvimento humano e na constituição da vida psíquica.

Entretanto, de acordo com González Rey (2009), a ênfase no papel da cultura, do social, pelos culturalistas se estabeleceu de tal modo no fazer científico na psicologia que acabou se constituindo como entrave para se perceber o lugar do sujeito e da emoção no processo de geração, de produção do conhecimento. Para ele, a hegemonia da tese

culturalista foi tanta que acabou por apagar, por usurpar o lugar da emoção (do subjetivo) e do papel ativo do sujeito. O sujeito e o processo de internalização do conhecimento passaram a ser vistos como mero reflexo do social e não como uma produção (também) da pessoa. Instituiu-se a supremacia absoluta do social sobre o individual, tal como ocorreu com o biológico sobre o cultural na “década do cérebro”, como discutido no capítulo anterior. Contudo, para o autor,

[...] o social precisa deixar de ser definido como uma influência externa linear sobre a psique, numa lógica determinista, para ser compreendido a partir de efeitos indiretos e colaterais que só se transformam em sentidos subjetivos [processos de subjetivação nem sempre intencionais e conscientes] a partir da configuração subjetiva atual envolvida nas ações do sujeito que aprende. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 124).

O sentido subjetivo destacado por Rey refere-se aos processos de subjetivação que perpassam o processo de internalização, que não é um processo passivo de interiorização do social pelo sujeito. Não é um processo apenas de fora para dentro. A internalização é também subjetiva, é produção do sujeito que aprende o social. É ato ativo e criativo do sujeito. Conforme explica Barbato (2008, p. 14), a internalização é o “processo pelo qual os signos externos de que necessitamos transformam-se em signos internos. É o processo que possibilita o aprendizado”. A autora esclarece, ainda, que “a internalização requer a transformação [pelo sujeito] do conhecimento e das operações [mentais], que serão ressignificadas”. Com o intuito de destacar o lugar ativo do sujeito que aprende, pondera Barbato (2008, p. 14), na mesma linha de González Rey, que,

Autores como Rogoff (1999) preferem utilizar o termo “apropriação” em vez de internalização, para chamar a atenção dos educadores e cientistas do desenvolvimento humano para o aspecto criativo do ser que aprende, nesse sentido, aprender é tornar seu, é se apropriar do conhecimento.

Há, portanto, uma convergência entre as ideias de Barbato, Rogoff e González Rey no que se refere ao reconhecimento do papel ativo e criativo do sujeito que aprende. González Rey (2012) elaborou o conceito de *sentido subjetivo* que, como ele próprio afirma, busca recolocar o lugar do sujeito ativo e da emoção no processo de produção simbólica pela psique, o que pode nos ser útil para compreender como a emoção e os processos subjetivos participam do processo de aprender a escrever, ou seja, de dar significado e se apropriar da linguagem escrita e da escrita alfabética. González Rey (2012, p. 55, itálico nosso), define o conceito de *sentido subjetivo* como

[...] a unidade dos processos simbólicos e emocionais, na qual a *emergência de um deles evoca o outro* sem se converter necessariamente na sua causa,

numa dinâmica que leva à formação de cadeias de *sentidos subjetivos* que se organizam *como configurações subjetivas* que, por sua vez, são formações psicológicas em constante movimento e que formam sistemas auto-organizados com capacidade geradora sobre as diferentes ações e processos psíquicos das pessoas.

Ao apontar para a unidade dos processos simbólicos e emocionais, González Rey eleva o *status* da emoção como uma função psicológica e a coloca em pé de igualdade com os demais processos psíquicos. Desse modo, nos permite compreender como, ao emergir, a emoção evoca uma multiplicidade de processos simbólicos, participando, integrando as atividades da psique, pois como esclarece Delbecque (2008, p. 11),

A expressão dos nossos pensamentos, das nossas sensações e dos nossos actos articula-se num sistema cognitivo mais vasto do que a linguagem, que engloba igualmente um conjunto de processos mentais, como a percepção, a memória, a emoção, a categorização, a abstração... sendo cada uma dessas aptidões cognitivas marcada e influenciada pelas outras.

Esse postulado de González Rey e de Delbeque abre brechas para especularmos como a emoção, ao emergir na tarefa de construir significado para a linguagem escrita e a escrita alfabética, evoca simbolismos os mais diversos, inclusive sobre conhecimentos específicos de conceitos e categorias próprios da linguagem escrita e da escrita alfabética, organizando configurações subjetivas capazes de favorecer ou até mesmo “paralisar” a ação psicológica do sujeito que aprende a escrever. Mas, vale ressaltar que a ação (de construir sentido) do sujeito que aprende é vista como uma “produção da pessoa”, não como um resultado “das múltiplas influências externas que convergem e são significadas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 55). Os sentidos subjetivos, acrescenta o autor, “não estão dados por conteúdos que se repetem a si mesmos no curso da ação” de aprender a escrever. São na verdade “únicos, existem no momento da ação e tem uma alta sensibilidade para se metamorfosear em sua relação com outros sentidos subjetivos nas configurações subjetivas em que eles aparecem” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 55). Isso por que, para o autor, “as relações sociais são vividas pelas pessoas, grupos e instituições numa complexa teia de configurações subjetivas”. Desse modo, esclarece ele, “um evento externo só ganha sentidos subjetivos dentro dessa teia subjetiva de configurações” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 57)

González Rey afirma que os sentidos subjetivos (registros simbólico-emocionais) que se articulam nas reflexões e emoções de um aluno no curso da tarefa de aprender a escrever, não são:

[...] apenas uma reação frente ao acontecimento vivido e sim o resultado de uma configuração subjetiva organizada no curso dessa experiência. O que está sendo vivido no momento integra uma multiplicidade de outras experiências concretas da vida da pessoa que emergem na realidade das emoções e processos simbólicos que se manifestam nesse momento presente e que, aparentemente, são o resultado do acontecimento vivido nesse instante (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 58).

Parafraseando González Rey, poderíamos dizer que a elaboração dos sentidos subjetivos (os registros simbólicos-emocionais) construída pelo sujeito que aprende a escrever – principalmente pelo jovem e adulto, que já consolidaram ciclos vitais do desenvolvimento humano e possuem uma carga maior de experiências se comparados à criança pequena em fase inicial de alfabetização – evoca uma infinidade de processos simbólicos (das mais variadas ordens, relacionados às mais diversas experiências no mundo da cultura letrada), numa dinâmica permanente, na qual se desdobram muito rapidamente em novos sentidos subjetivos para a linguagem escrita e para a escrita alfabética. É esse processo dialético entre o já vivido, significado e (re)significado no presente, e esse presente sentido, pensado e significado no curso da tarefa de aprender a escrever que permite a “desestabilização” do conhecimento que o educando já possui sobre a linguagem escrita e a escrita alfabética, permitindo que ele internalize criativamente a lógica que orienta a estruturação e o funcionamento da linguagem escrita e da escrita alfabética, generalizando, ou seja, transferindo “o conhecimento parcial ou como um todo de um contexto para o outro”, conforme explica Barbato (2008, p. 23). Em outras palavras, é o vivido, sentido, refletido, negociado na sala de aula, no presente é o que orienta a construção de significados pelo sujeito que aprende, tanto para as experiências passadas, quanto para novas vivências; direciona escolhas e modos de organização e mobilização das informações já significadas na mente, tornando possível a internalização dos conhecimentos da linguagem escrita e da escrita alfabética. Nesse processo, a emoção participa tanto quanto a mediação semiótica.

Para González Rey (2009, p. 128), “[...] as emoções representam uma forma de registro sobre acontecimentos da realidade que se desdobram em processos simbólicos e que, nesse percurso, se definem como unidades simbólico-emocionais”, ou seja, como sentidos subjetivos. O sentido subjetivo resultante da configuração subjetiva que emerge no curso da tarefa de aprender a escrever pode ora privilegiar, ora pouco favorecer, ou nada favorecer a compreensão da lógica e do funcionamento da língua escrita e da escrita alfabética, uma vez que “[...] o sentido subjetivo [que se dá também para a escrita] não

está fixo à palavra, sendo uma unidade simbólica-emocional que se caracteriza pela sua expressão no curso das diferentes expressões humanas”. Se o sentido não está fixo à palavra e pode evocar os mais diversos simbolismos, a dialogia, a troca, a negociação com o outro pode favorecer o direcionamento do processo e, por conseguinte, a construção de sentido que leve a construção de significados para o conhecimento que está em jogo na sala de aula.

Nesse sentido, o construto de sentido permite, como afirma González Rey (2009, p. 131), “[...] a significação das ideias e a reflexão como produções subjetivas, e não apenas como operações lógico-formais do pensamento”. A aceitação dessa premissa de González Rey pode nos ajudar a compreender melhor as diferentes formas do jovem, do adulto e do idoso darem sentido para a escrita, organizarem e mobilizarem a informação escrita na mente. Perceber, inclusive, como a relação cognitivo-afetiva (o registro simbólico-emocional da escrita), construída com a escrita ao longo da história de vida e no curso da tarefa de aprender a escrever, se constituem como referências ou até mesmo como impeditivos para a mobilização e a organização do aparato intelectual no processo de apropriação da escrita. Destacamos, assim, a dimensão simbólico-emocional desse objeto de conhecimento.

Compreendemos, dessa forma, que o processo de significação tem sua gênese no social, mas que também está impregnado pelos atos criativos do sujeito que aprende, pois a ideia, o pensamento como um processo intelectual (mental, mas não apenas racional), é “[...] sempre uma criação humana, o mundo material que nos rodeia é fonte de ideias, mas não produtor delas” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133). Consideramos, pois, as dimensões psicológica e subjetiva não apenas social do processo de significação da escrita. Como pondera González Rey (2009), resgatar o sujeito que pensa, é substituir a compreensão do pensamento como “fluxo que se pensa a si mesmo” presente em Vigotski (2001), permitindo “um avanço na representação desse sujeito como gerador de alternativas, de sentidos subjetivos e de ideias no processo de aprender” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133). Assim, de acordo com o autor, cujas ideias convergem com as de Barbato (2008), com quem concordamos, aprender pode,

[...] passar a ser compreendido como produção e não como reprodução, o que representaria uma mudança radical nas formas em que a aprendizagem está institucionalizada hoje em todos os níveis da instituição escolar. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133).

Entendendo o aprender como uma produção e não uma reprodução, tal qual já reclamava a teoria pedagógica de Paulo Freire (2007, 2008), compreender o lugar do sujeito ativo e sua idiosincrasia em termos de *mobilização* e *organização* do aparato psicológico, ou seja, da mente, para produzir significado para a escrita, adquire relevância, especialmente para nós que desejamos compreender como o pensamento metacognitivo participa do processo de apropriação da escrita do educando da EJA.

6.3 METACOGNIÇÃO E ESCRITA

A autorreflexão, a autoavaliação, o pensamento reflexivo, dialógico, são procedimentos inerentes ao processo de alfabetização, o que põe em cena o fenômeno psicológico da metacognição. No âmbito educacional, mas não apenas nesse, a metacognição tem despertado o interesse de vários estudiosos, embora a literatura no Brasil ainda seja escassa, especialmente no que se refere à investigação da relação entre metacognição e escrita na alfabetização de jovens e adultos.

Fernandes e Magalhães (2002) esclarecem que esse construto teórico tem sido operacionalizado em uma diversidade de objetos de pesquisa envolvendo a inteligência artificial, a memória, a aprendizagem matemática, a leitura, a escrita, os estudos de retardo mental, dentre outros. O conceito de metacognição tem como marco fundamental a ideia de equilíbrio de Piaget (1971), compreendida como processo contínuo e progressivo de adaptação ao meio, adaptação essa que requer “constante reajustamento das estruturas mentais às transformações exteriores, rumo a uma adaptação sempre mais precisa à realidade concreta ou virtual (transformações imaginadas ou antecipadas)” (FERNANDES; MAGALHÃES, 2002, p. 2).

A ideia de metacognição também está presente na concepção dinâmica de aprendizagem de Vigotski (2008), ao “[...] enfatizar o controle executor como dimensão crucial do pensamento abstrato” (FERNANDES; MAGALHÃES, 2002, p. 14). Para Vigotski (2008), o controle, a autorregulação que a pessoa tem das suas atividades cognitivas é característica fundamental do pensamento abstrato. Desse modo, a aprendizagem alavanca o desenvolvimento psicológico, uma vez que a ênfase da intervenção do adulto (ou do par mais experiente) para estabelecer situações interativas, favorece o planejamento e a regulação das atividades psicológicas, e tais atividades de planejamento e regulação são, em essência, procedimentos metacognitivos.

Adentar a seara da metacognição pode nos ajudar a compreender melhor como o pensamento reflexivo, o controle, a autorregulação, o planejamento e a avaliação se apresentam e participam do processo de aprender a escrever, especialmente para o jovem e o adulto, que em termos ontogenéticos, já desenvolveram o pensamento abstrato, essência da metacognição. Desse modo, podemos ter subsídios para perceber como os significados, sendo estabelecidos, passam a ser formalizados em categorias conceituais, gráficas e cognitivo-afetivas (letra, sílaba, palavra, frase, linha, parágrafo, texto; linha, esquerda, direita, de cima para baixo, debaixo para cima, etc.), e a partir de que *regras e modos* de organização e mobilização de modo a orientar as escolas do alfabetizando para dar conta da tarefa de escrever.

Foi com os trabalhos de Flavell (1979), no âmbito da Psicologia Cognitiva, na década de 1970, que o termo metacognição começou a ser utilizado na literatura para designar o conhecimento que a pessoa possui sobre a “cognição”, definido como a cognição da cognição, isto é, o pensar sobre o próprio pensar. A partir do apanhado feito por Jou e Sperb (2006), podemos inferir que o conceito de metacognição passou por quatro etapas evolutivas. A primeira, na qual metacognição é entendida mais como o sentimento de saber (*feeling of knowing*) (FLAVELL; WELLMAN, 1977; HART, 1965). A segunda, na qual passa a ser entendida como o conhecimento que os indivíduos têm sobre a sua cognição, isto é, entendida como a cognição sobre a cognição (FLAVELL; WELLMAN, 1977). Posteriormente, na terceira etapa, em virtude das contribuições do enfoque do Processamento da Informação, novos conceitos são incorporados e a definição de metacognição passa a enfatizar mais o caráter consciente do processo metacognitivo. A ênfase do caráter consciente da metacognição advém do desdobramento do entendimento de que o sistema cognitivo, tal qual um sistema de computador, é equipado de “[...] um subsistema de controle que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos.” (JOU; SPERB, 2006, p. 178). Desse modo, metacognição é então, de acordo com Jou e Sperb (2006, p. 178), a partir das ideias de Brown (1997) e Leffa (1996), definida como “a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos”.

A ênfase do caráter de controle, juntamente com a ideia de evolução construtivista e a consideração do contexto sociocultural, é o que caracteriza a terceira fase evolutiva do conceito e a diferencia das duas primeiras. A partir do que pontuam Jou e Sperb (2006), podemos dizer que a ênfase dada na terceira fase de conceituação às questões da

consciência e do controle no processo metacognitivo é desenhada a partir da ideia de processo e dependência do meio. Ou seja, as questões da consciência e do controle passam a ser vistas como uma construção, como algo processual para a consciência. Em outras palavras: os processos metacognitivos não são totalmente conscientes (de início para a criança) e evoluem conforme a idade e as experiências sociopsicológicas proporcionadas pelo meio. Como as autoras explicam, o controle não consciente do pensamento é especialmente válido em crianças pequenas, mas “[...] à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas, os processos metacognitivos tornam-se mais conscientes.” (JOU; SPERB, 2006, p. 178). Infere-se dessa premissa, que tais processos metacognitivos gerais são mais ou menos presentes no jovem, no adulto e no idoso, dependendo das experiências socioculturais que lhes forem oportunizadas.

O entendimento de que a reflexão e o controle conscientes são atributos dos conteúdos principais da metacognição e que as habilidades psicológicas metacognitivas vão se desenvolvendo ao longo da vida e em função das experiências que lhes favorecem, ideias incorporadas à definição de metacognição na terceira etapa da evolução do conceito, assinala “[...] o caráter construtivista dos níveis de funcionamento metacognitivos, especialmente aqueles relacionados com a leitura e a escrita” (ROMERO *et al*, 2005, p. 41).

O caráter construtivista, consciente e regulatório da metacognição nos é caro, pois o nosso estudo trata de processos psicológicos próprios do jovem e do adulto, que, em termos de desenvolvimento ontogenético, em tese, já estão municiados psicologicamente com as funções necessárias para a tarefa de pensar sobre os seus próprios processos mentais, condição diferente da criança pequena em fase inicial de apropriação da escrita, o que denota uma especificidade do processo de aprendizagem do alfabetizando da EJA.

Na quarta e última fase de evolução conceitual de metacognição, no âmbito do computacionalismo, o caráter construtivista e o papel do meio, das experiências e do controle, é ratificado e enfatizado em virtude da tentativa de melhor especificar os domínios da metacognição, evidenciar os seus componentes, sua estrutura, a partir do modelo teórico proposto por Flavell, em 1987, e a partir dos resultados de operacionalização do conceito em pesquisas sobre o tema. Agregam assim, aportes teórico-práticos para ajustes do modelo de metacognição propostos por Flavell (1987). Um dos elementos agregados ao modelo é a noção de fluxo da informação, conforme foi

proposto por Nelson e Narens (1996) (*apud* JOU; SPERB, 2006). Desse modo, é construída uma integração entre modelos de Flavell e os resultados das pesquisas na área. A metacognição é, em consequência disso, caracterizada e definida não somente como o conhecimento sobre a cognição, mas é “[...] entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico.” (JOU; SPERB, 2006, p. 180). Ao considerar que a metacognição é processo que para ser desenvolvido depende dos tipos de experiências proporcionadas pelo meio e de conhecimentos específicos, fica patente o reconhecimento pelos cognitivistas do papel constitutivo da cultura no desenvolvimento da atividade psicológica, mesmo que esse não seja objeto de atenção dos mesmos. As mesmas autoras esclarecem ainda que “[...] em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição” (JOU; SPERB, 2006, p. 180) o que explica a metacognição passar a ser considerada de grande importância para as propostas educacionais que valorizam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem, sendo a escola, acrescentaríamos nós, e as atividades culturais de letramento nela realizadas, fundamentais para o desenvolvimento do aparato intelectual e de modos específicos de organização e mobilização do mesmo na cultura escolar.

Desse modo, a partir do que se lê em Jou e Sperb (2006), Flavell, Miller e Miller (1999), Calderón (2004), Lucia e Hocevar (2008), Gomes *et al* (2011) e Romero *et al* (2005), estudiosos no âmbito da educação têm se debruçado sobre esse novo campo de pesquisa inaugurado por Flavell, operacionalizando os princípios e modelos deste campo da psicologia em distintas áreas de conhecimento ao investigar, por exemplo, os processos metacognitivos na aprendizagem matemática (TOLEDO, 2001), na leitura (FLAVELL, MILLER; MILLER, 1999; DUKE; PEARSON, 2002; JOLY; PAULA, 2005; KOPCKE, 1997) na escrita, especialmente no final do ensino fundamental e no ensino médio (FLOWER; HAYES, 1980; HAYES, 1996; CALDERÓN, 2004; LUCIA; HOCEVAR, 2008), na formação de professores (BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012), na escrita, na Educação de Jovens e Adultos (GOMES *et al*, 2011). Contudo, são incipientes as pesquisas no âmbito da alfabetização, fase inicial, na EJA, principalmente em relação à escrita.

Talvez as poucas pesquisas ou a quase inexistência delas (pois não encontramos nenhuma que tratasse de produção escrita e metacognição na alfabetização na EJA) sobre

escrita e metacognição na alfabetização de jovens e adultos, devam-se à criação relativamente recente do termo e da área de pesquisa na psicologia cognitiva. Por um lado, cada estudioso e/ou área destaca mais determinados conteúdos (consciência, controle, regulação, etc) da metacognição e ainda incorpora outros elementos conceituais a estes conteúdos, ampliando o conceito. Tal fato dificulta a apropriação do conceito e sua aplicação, pois saber a que braço se filiar e como melhor operacionalizar tais construtos pode não ser tarefa fácil, especialmente na EJA, que só agora começa a se inserir como campo de pesquisa na agenda acadêmica. Por outro lado, os pontos mais enfatizados pelos modelos que chegam ao Brasil - os conteúdos relacionados à consciência e ao controle da metacognição e o modo como são considerados pelos modelos -, podem, à primeira vista, restringir muito a percepção da atividade metacognitiva no jovem e no adulto em processo inicial de apropriação da escrita.

Algumas pesquisas sobre compreensão leitora e produção escrita (ROMERO *et al.*, 2005, por exemplo) têm apontado uma correlação direta entre metacognição e domínio da estrutura e do funcionamento da leitura e do texto escrito. Evidenciam, também, correlação entre grau de escolaridade e metacognição. Esses fatos parecem justificar, em parte, a pouca disposição para investir na investigação sobre metacognição e produção escrita na alfabetização de jovens e adultos.

Entretanto, o jovem e o adulto, na sociedade moderna letrada, constroem métodos próprios para lidar com a cultura escrita e constroem conhecimentos sobre essa linguagem, inclusive linguísticos, como revelam os estudos de Slomp (1990), Gléria (2010) e Benício (2007). Na escola, o jovem e o adulto se defrontam com um objeto com o qual já construiu relações e saberes. Portanto, compreender como eles mobilizam, de modo controlado, esses conhecimentos prévios, torna-se fundamental para o entendimento do processo de apropriação sistemática desse objeto na escola. Essa mobilização permite ao indivíduo “[...] a realização de uma atividade mental ativa facilitadora da aprendizagem, pela qual eles constroem e incorporam significados e representações relativas ao novo conteúdo à sua estrutura mental” (TOLEDO, 2001, p. 4).

De acordo com Fernandes e Magalhães (2002), a despeito da busca por uma melhor e eficiente definição dos domínios da metacognição e da ênfase no caráter consciente e fluído do processo metacognitivo por alguns teóricos da metacognição, persiste, ainda, como explicam as mesmas autoras, recorrendo às colocações de Saint-

Pierre (1994), um desacordo quanto ao caráter inconsciente ou consciente da metacognição. Perdura assim, a querela entre a abordagem europeia (NÖEL, 1991), que concebe a metacognição como um processo psicológico centrado nos aspectos reguladores e executivos, de caráter inconsciente, e a abordagem norte-americana (FLAVELL, 1979; KLUWE, 1987; PINARD, 1987), que amplia o conceito de metacognição para incluir a sua dimensão afetiva, mas essencialmente consciente.

A inclusão da dimensão psicológica afetiva nos domínios da metacognição efetivada pela corrente norte-americana tem valor singular para o nosso estudo, uma vez que entendemos, assim como González Rey (2009), que há uma integração inseparável da emoção com os outros elementos da vida psíquica, sendo as unidades simbólico-emocionais também de ordem superior, tal qual a consciência e a mediação semiótica. A emoção, como ponderam Vigotski (2003) e González Rey (2009), tem um caráter gerador e ativo da psique, comprometendo a aprendizagem ou favorecendo a mesma, tal qual a consciência ou a mediação semiótica. Nesse sentido, em alguns casos, a relação construída com a escrita ao longo da vida, pelo jovem e pelo adulto, (re)significada no presente pelo adulto ou pelo idoso que aprende pode, diante da tarefa de escrever, suscitar processos subjetivos emocionais relacionados à sua história de vivência com a escrita. Esses processos suscitados podem até mesmo impedir a mobilização de todo o aparato de simbolismos que é a mente, para a tarefa de aprender a escrever, como demonstra o estudo de Rodrigues (2003).

O modelo criado em 1987 por Flavell, destinado a especificar melhor os domínios da metacognição, tem servido como ponto basilar para os novos estudiosos. Assim, a partir desse, outros foram sendo criados como os de Nelson e Narens (1996) e Mayor (1993) (JOU; SPERB, 2006). Mas na nossa discussão vamos nos ater ao modelo de Flavell (1987) principalmente, conforme o descrevem Jou e Sperb (2006), pois acreditamos que os postulados por ele assinalados podem nos ajudar a realizar o que nos propomos, qual seja: identificar estratégias de metacognição construídas pelo jovem e pelo adulto em fase inicial de apropriação da linguagem escrita. O nosso foco é, então, em alguns dos elementos que integram a atividade metacognitiva.

No modelo proposto por Flavell (1987) e descrito por Jou e Sperb (2006, p. 178), que tem a finalidade de diferenciar os tipos de conhecimentos necessários na atividade metacognitiva, são destacados, por um lado, o *conhecimento metacognitivo* e a *experiência metacognitiva* e, por outro, os *objetivos* e as *ações cognitivas*. Os

conhecimentos metacognitivos, referem-se ao “[...] conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo, sua mente e suas características psicológicas”. Já os conhecimentos da *experiência metacognitiva* dizem respeito “[...] à consciência das *experiências cognitivas e afetivas* que acompanham cada empreendimento cognitivo” (JOU; SPERB, 2006, p. 179, *itálico nosso*). Quanto aos *objetivos cognitivos*, as mesmas autoras, afirmam que “[...] referem-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo e as ações cognitivas referem-se às realizações para atingir tais metas” (JOU; SPERB, 2006, p. 179). Tais domínios são utilizados pela pessoa para efetivar a gestão dos seus processos mentais. Flavell (1987) divide o conhecimento metacognitivo em três subcategorias de conhecimento que compõem: *variáveis da pessoa*; *variáveis da tarefa*; e *variáveis da estratégia*, esta última podendo ser cognitiva ou metacognitiva.

Conforme Portilho (2003) e Fernandes e Magalhães (2002), os conhecimentos metacognitivos referentes às *pessoas* se subdividem em três modalidades: intraindividuais (autoconsciência da pessoa sobre suas estratégias, dificuldades e condições mais favoráveis de aprendizagem), interindividuais (compreensão e comparação interiorizada das aptidões de aprendizagem de si e do outro) e universais (análise do funcionamento do pensamento humano em geral). O conhecimento metacognitivo referente às pessoas diz respeito então, “[...] à consciência que cada um tem de suas capacidades e limitações”. Um exemplo de conhecimento metacognitivo intraindividual é “[...] você se dar conta que lembra mais do que ouve do que vê” (PORTILHO, 2003, p. 2).

Os conhecimentos metacognitivos das *tarefas* referem-se ao conhecimento sobre “[...] como a natureza e as demandas da tarefa influem sobre sua execução e sobre sua possível dificuldade” (PORTILHO, 2003, p. 2). Dizem respeito, pois, como esclarecem Fernandes e Magalhães (2002, p. 4), ao recorrerem às ideias de Costa (1995), “[...] à análise das características distintas das atividades intelectuais a serem realizadas, correspondendo ao conhecimento e seleção da informação existente”. Envolve assim, “tempo de realização, nível de dificuldade e pertinência das diversas modalidades”

Já os conhecimentos metacognitivos sobre as *estratégias*, podem se referir a dois tipos: às cognitivas ou às metacognitivas. “As primeiras dizem respeito ao resultado de uma tarefa e as segundas, à eficiência deste trabalho” (JOU; SPERB, 2006, p. 179). Nas palavras de Fernandes e Magalhães (2002, p. 4), as *estratégias cognitivas* referem-se “[...] à realização de atividades cognitivas que procuram atingir um objetivo – resumir,

encontrar as ideias principais, refazer cálculos –, que podem servir para realizar determinadas ações”. E, as “[...] *estratégias metacognitivas* se propõem a verificar se o objetivo foi atingido – comparar resultados e estimativas; reconhecer erros e retornar a etapas anteriores do raciocínio” (FERNANDES; MAGALHÃES, 2002, p. 4, *itálico* nosso).

Jou e Sberb (2006), afirmam que diferentes enfoques de investigação têm sido adotados no âmbito educacional, privilegiando mais determinados conteúdos e/ou aspectos da metacognição como a utilização sistemática da capacidade cognitiva em matemática (CHAHON, 1999), as habilidades metacognitivas do professor para ensinar estratégias de pensamento matemático (VIEIRA, 1999, ERKTIN, 2004), a relação entre metacognição e desempenho escolar na resolução de problemas em ciências (ROZENCWAJG, 2003), a metacognição aplicada à leitura (BORUCHOVITCH; MERCURI, 1999; FOREST-PRESSLEY; WALLER, 1984; GARNER, 1987). Tais pesquisas revelaram a importância da relação do domínio específico com o desenvolvimento da capacidade metacognitiva desse domínio. Acreditamos que o domínio específico evidenciado pelas pesquisas na área da matemática e da leitura também é requerido na linguagem escrita e que talvez justifique também a escassez de pesquisa na fase inicial de produção escrita, especialmente na EJA, instaurando a crença que se há necessidade de domínio específico da linguagem escrita, o aprendiz iniciante da EJA não tem esse domínio, logo não desenvolveu a capacidade de pensar sobre a estrutura e o funcionamento da escrita. Ou, não desenvolveu pensamento metacognitivo em relação à escrita, não com a consciência e o controle necessários para caracterizar a metacognição. A nossa tese é o oposto dessa, como já anteriormente explicitado.

Retomando a discussão sobre os enfoques adotados na pesquisa sobre metacognição, os mesmos podem recair sobre as funções metacognitivas na psicologia, na capacidade de utilização de procedimentos metacognitivos como o controle, o monitoramento, as estratégias e o treino metacognitivo. No nosso caso, o enfoque direciona-se a investigar **alguns conteúdos do conhecimento metacognitivo**, relacionados *(a) às variáveis pessoais* que dizem respeito ao conhecimento que o alfabetizando da EJA possui sobre suas estratégias, dificuldades e condições favoráveis de aprendizagem da escrita (variáveis da pessoa, modalidade intraindividual); e alguns conteúdos relacionados; *(b) às variáveis da tarefa*, especialmente aquelas que dizem respeito ao conhecimento e à seleção da informação sociopsicolinguísticamente

disponível no seu repertório de conhecimento prévio sobre a língua escrita; e, **(c) às variáveis de estratégias metacognitivas**, construídas pelo jovem e pelo adulto na tarefa de escrever, considerando os conhecimentos e as estratégias próprias da pessoa que está em fase inicial de apropriação desse sistema simbólico.

Acreditamos ser pertinente centrar-nos em apenas alguns dos conhecimentos e variáveis metacognitivos, primeiro porque o espaço que temos no âmbito dessa tese destinado a investigação da existência e características da metacognição na escrita na alfabetização de jovens, adultos e idosos em fase inicial, inviabilizaria o projeto de uma investigação de todos os domínios da metacognição. Segundo, porque entendemos que a definição de metacognição, tal qual adotada nesse trabalho, implicaria, para a investigação de todos os conteúdos da metacognição, um certo grau de domínio de conhecimentos específicos relacionados tanto à natureza quanto ao funcionamento da linguagem escrita, especialmente da escrita alfabética, que o aprendiz jovem, adulto e idoso iniciante ainda não possui. Jou e Sperb (2006, p. 179) ponderam que, de acordo com o modelo de Flavell (1987), há “[...] influência das limitações no conteúdo específico sobre a aquisição de algum tipo de metacognição”. Ou seja, “[...] o conhecimento metacognitivo específico de determinado domínio [como da linguagem escrita, por exemplo] se desenvolveria só depois do sujeito ter suficiente conhecimento sobre esse domínio”. Exemplo disso seria “que um indivíduo não alfabetizado nunca poderia desenvolver habilidades metacognitivas para a leitura” (JOU; SPERB, 2006, p. 179). Entretanto, o jovem e o adulto em início de escolarização já construíram conhecimentos sobre a linguagem escrita que possibilitam o domínio de certos aspectos conceituais, gráficos e cognitivo-afetivos da escrita que, acreditamos, podem municiá-los de subsídios para pensar sobre o conhecimento que têm sobre esse sistema simbólico e sobre os seus próprios processos de aprendizagem referentes ao mesmo.

Assim, apesar das colocações feitas por Jou e Sperb (2006), ao apontarem ponderações feitas por Flavell (1987), acreditamos que, em se tratando de metacognição em jovens e adultos, é possível encontrá-la no que concerne à elaboração da tarefa de escrita, pelo mesmo em termos de conhecimento mais geral sobre essa linguagem, uma vez que, conforme afirma Bruner (1995), podemos pensar em dois níveis da atividade metacognitiva: um que envolve conhecimentos mais gerais e outro que envolve conhecimentos específicos. Desse modo, cremos que o jovem e o adulto desenvolvem processos metacognitivos mesmo na fase inicial de apropriação da escrita. Afinal, a

vivência imersa na sociedade letrada permite aos alfabetizados da EJA construir conhecimentos e estratégias letradas e esses conhecimentos podem possibilitar a eles se apropriarem de estratégias de pensar e comunicar o pensamento que se caracterizam como estratégias metacognitivas, mesmo que não utilizem conhecimentos muito aprofundados sobre o funcionamento e a estruturação do sistema linguístico da escrita do português brasileiro. O desenvolvimento ontogenético e a experiência letrada prévios os capacitam para refletir sobre os seus próprios processos, sendo capazes, pois, de saber o que sabem (conhecimento declarativo), como utilizar o que sabem (conhecimento procedural) e, em certa medida, saber porque, onde e quando utilizar o que sabem (conhecimento condicional, contextual), aplicando as estratégias relevantes para escrever, saberes estes que, de acordo com Flavell (1987), e apontados por Fernandes e Magalhães (2002), compreendem também o conhecimento metacognitivo.

A noção de que há dois níveis de atividade cognitiva, um de conhecimento geral que permite refletir, por exemplo, sobre a escrita, inclusive sobre aspectos e princípios inerentes à escrita alfabética utilizada na vida cotidiana, e outro, de conhecimento mais específico, relacionado a cada domínio (Matemática, Física, Leitura, Escrita, etc.), nos permite, além de especular sobre a existência de metacognição no nível de atividade cognitiva do alfabetizado da EJA e, em certa medida, indícios daquela no que concerne ao conhecimento específico da linguagem escrita, nos permite ainda pensar na legitimidade epistemológica de outra conceituação, fruto de recente apropriação da teoria da metacognição de Flavell (1979, 1987), no âmbito da Educação, postulada por Gomes *et al* (2011). A concepção de metacognição defendida pelas autoras é semelhante à assumida por Fonseca (2001), ao dar destaque para a base retórica argumentativa dos processos metacognitivos. Apoiando-se no entendimento que orientou as obras de Middleton e Edwards (1990), incorporam ao conceito de metacognição a reflexão sobre a plausibilidade de uma base dialógica do pensamento humano (Vygotsky, 1996, 2005; Wertsch, 1988). Assim, para Gomes *et al* (2011) a metacognição pode ser definida como "[...] o desenvolvimento de um discurso culturalmente compartilhado que serve para fazer declarações sobre os processos mentais, para argumentar, justificar e fazer os outros perceberem o que queremos saber" (MIDDLETON; EDWARDS, 1990, p. 45), "[...] e que nós confessamos que não sabemos" (FONSECA, 2001, p. 349).

Essa definição contempla o conhecimento declarativo, postulado por Flavell (1987) como um conhecimento que definiria os domínios da metacognição. Aproxima-se

também da ideia de Bruner (1995) sobre a existência do nível mais geral da atividade cognitiva, reconhecendo que ele também integra a metacognição. Põe ainda em destaque o caráter discursivo da linguagem escrita, que não se esgota, inclusive na alfabetização inicial, na dimensão da codificação e decodificação, nem serve apenas para transmitir alguma ideia ou informação, mas presta-se à função de criar realidades e consciência, fornecer novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo, como pleiteia Bruner (2001). A definição de Gomes *et al* (2011) recupera ainda a condição de sujeito dialógico, cognoscente, ativo e produtor de cultura válida de Freire (2007) e o de sujeito ativo e criador de González Rey (2012). O “sujeito complexo, ao mesmo tempo atônito e comprometido por processos históricos, culturais, linguísticos, mas simultaneamente, ativo e intencional, consciente e emocional, atual e histórico” (COELHO, 2009, p. 40).

É reconhecendo esse sujeito ativo e teorizador também em nós que nos propomos, neste trabalho, a utilizar ferramentas conceituais de correntes paradigmáticas tradicionalmente vistas como excludentes. Queremos com isso ser um caminho do meio e trazer para a discussão a necessidade de uma abordagem integradora entre o psicológico (cognitivo, afetivo, emocional) e as dimensões ontogenética e histórico-cultural do homem, que embasam os postulados antropológicos, sociológicos e históricos dos Novos Estudos do Letramento. Acreditamos ter ocorrido um certo esvaziamento, certos equívocos de alguns postulados dos estudos do letramento que, tão sábia e competentemente, incluíram (a duras penas) no entendimento do que seja a escrita, as dimensões social, cultural, histórica e de poder, inerentes a esse objeto cultural, que tem refletido na prática pedagógica, contribuindo para o que Magda Soares (1985) chamou de desinvenção da alfabetização. Não basta esclarecer a dimensão dos usos das funções sociais da escrita, temos que municiar os nossos educandos também com conhecimentos linguísticos sobre a mesma, de modo a garantir a apropriação desse sistema simbólico tão necessário ao trânsito e a ação com independência nas práticas sociais que requerem o domínio autônomo das práticas letradas. Mas que tipo de ensino, orientado por que concepções de aprendizagem da escrita, pode favorecer mais para que essas condições sejam criadas na prática pedagógica?

Essas são questões que buscamos responder no nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 7 – O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.

(...)

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Paulo Freire (2000, p. 28/9)

7.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a natureza do sistema de escrita do português brasileiro, os aspectos que caracterizam e estruturam o seu funcionamento e o processo de sua apropriação pelo alfabetizando, colocando em relevo, entre outros pontos, o atravessamento da escrita pela oralidade que marca a produção escrita do jovem e do adulto aprendiz.

Consideramos essa reflexão importante, uma vez que o processo de alfabetização e letramento envolve, além das dimensões sociais de usos e funções da escrita, a construção de operações linguístico-cognitivas, que implicam o conhecimento do funcionamento do português brasileiro. Desse modo, o biológico, o psicológico e o cultural constituem facetas desse processo. As operações linguístico-cognitivas não podem ser pensadas sem o social, pois, como alerta Barton (1994), o objeto de conhecimento “*escrita*” constitui-se tanto num fenômeno psicológico, já que é um sistema utilizado para representar o mundo para nós mesmos, quanto num fenômeno social, na medida em que é um sistema usado para representar o mundo aos outros.

Nesse sentido, neste capítulo discutimos como determinadas filiações teóricas a determinadas concepções de aprendizagem e de ensino do português brasileiro implicam a prática pedagógica e, conseqüentemente, no modo como as mediações cognitivas do aprendiz são favorecidas ou não no que se refere a aprender a escrever. Isso porque, como

afirma Lima (2010a), uma estudiosa alinhada com as neurociências, a mediação pedagógica e o modo como é compreendida epistemologicamente a construção da escrita, podem favorecer ou não a formação de padrões de memória da estrutura e do funcionamento da escrita.

Portanto, depois de tecermos algumas considerações sobre concepções e crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, procuramos apontar a estrutura e o funcionamento do português brasileiro e, entre outros, a relação entre conhecimentos fonológicos e conhecimentos psicológicos já discutidos.

A intenção é mostrar que um objeto cultural como a linguagem (oral e escrita), as crenças relacionadas a ele e o modo como dele se faz uso acabam por influenciar as construções cognitivas e a produção escrita do aprendiz.

7.2 OS SISTEMAS DE ESCRITA ALFABÉTICA E ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUA APRENDIZAGEM

Para compreendermos como o sistema de escrita alfabética do português brasileiro funciona, temos antes que ter clareza da natureza desse sistema.

Conforme Cagliari (2005b) e Oliveira, M. (2005), a natureza do sistema de escrita do português é predominantemente alfabética, mas não se restringe a essa característica. Isso porque “[...] a maioria das coisas que escrevemos e lemos se apresenta de modo alfabético” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 19), ou seja, é escrito com letras, e cada letra, via de regra, corresponde a um segmento fonético (CAGLIARI, 2005b, p. 117). Contudo, além das letras do alfabeto, “[...] utilizamos outros caracteres de natureza ideográfica, como os sinais de pontuação e os números” (CAGLIARI, 2005b, p. 117). Desse modo, “[...] a escrita usada em nossa sociedade não se resume apenas àquilo que escrevemos em português, mas inclui também aquilo que lemos no nosso dia-a-dia” (CAGLIARI, 2005b, p. 117). Fica patente, pelo que colocam os autores, que a compreensão das funções e usos que a escrita assume na vida real é tão fundamental quanto a compreensão do funcionamento da escrita alfabética. Daí as colocações de Smith (1999), sobre a construção do significado das letras, palavras, textos (oral e escrito) e de essa significação vir muito mais de informações que estão atrás dos olhos e dos ouvidos, ou seja, de conhecimentos dos usos, das funções e das crenças sobre a escrita, construídas nas mais

diversas situações da vida cotidiana, que da informação linguística escrita diante dos olhos.

Segundo Oliveira, M. (2005, p. 19), ao transitarmos na cultura letrada vamos encontrar “[...] praticamente todos os tipos de escrita que já apareceram”. Isso ocorre quando nos deparamos com escritas pictográficas das portas dos banheiros, ou com a escrita que mistura o pictograma e o ideograma quando avistamos um cartaz com o símbolo de proibido fumar . Ou quando nos deparamos com a escrita ideográfica quando lemos ou escrevemos numerais, ou ainda com a escrita parcialmente silábica quando estamos diante de palavras como "Cia" e "Ltda". Porque, como esclarece Oliveira, M. (2005, p. 20), “[...] as sílabas ‘com’-, e ‘nhí’, de companhia, são representadas por um único símbolo (uma única letra)”. Assim, fazem sentido os postulados de Scribner e Cole (1981), ao defenderem que há uma relação entre aquisição da escrita e cognição e que essa ocorre em virtude dos usos que fazemos da escrita no nosso dia-a-dia. Logo, se a escrita não é só a alfabética, a escola precisa atentar para isso, especialmente na EJA, modalidade na qual os educandos conhecem muito bem essa diversidade de escrita utilizada na vida real.

Ademais, a escrita do português brasileiro não se resume à escrita alfabética pois há casos em que as palavras são escritas com letras do alfabeto, mas a sua compreensão não é propiciada pelo princípio alfabético. Nelas a relação entre som e letras não é suficiente para a apreensão do seu significado. Exemplos são as palavras **sela** (arreio, acessório de montaria de cavalo) e **cela** (de cadeia) ou **passo** (avançar ou recuar, andar) e **paço** (palácio real ou episcopal), ou **russo** (pertencente ou relativo à Rússia) e **ruço** (dentre outros significados, situação difícil). Todas essas palavras são idênticas do ponto de vista da expressão, ou seja, do plano do significante, dos sons, mas não o são do ponto de vista do conteúdo, isto é, do plano do significado, do sentido que cada uma tem. (OLIVEIRA, M., 2005).

Oliveira (2005), ao destacar essa característica do funcionamento do português brasileiro, decorrente da sua natureza, faz ecoarem como acertadas as ponderações de psicólogos como Bruner (1997, 2001), Smith (1999) e González Rey (2012) sobre o papel da produção de significado no processo de aprendizagem, que passa, para González Rey (2012), por uma construção ativa do sujeito que aprende, construção essa que é, na mesma medida, social e individual, portanto, subjetiva. Palavras como as apontadas por Oliveira,

M. (2005), que independem da relação entre som e letra, podem ser aprendidas não pelo apelo à memória, mas ao sentido que o sujeito que aprende pode dar a ela. Em outras palavras, as sequências de sons e letras só farão sentido depois de subjetivadas³⁶ pelo sujeito que aprende, que relacionará tais sequências sonoras aos significados que elas têm em práticas reais de nomear isso ou aquilo, de dizer disso ou daquilo.

Logo, o ensino da língua escrita precisa contemplar essa diversidade de facetas da escrita de modo a que o jovem e o adulto percebam que ela serve para descrever o mundo e a si mesmo. Ensinar e aprender a escrever em português não se resume, assim, a aprender o alfabeto e a relação entre fonema e grafema, embora passe por eles. Inclui, ainda, a compreensão de que a escrita, ainda que represente a fala, não é transcrição da mesma e se organiza dentro de uma lógica própria, diferente da linguagem falada. Passa, portanto, pela construção e reconstrução dos significados que foram adquiridos em práticas sociais que, conforme González Rey (2012) e, de certo modo, Coelho (2009), ganham novos sentidos, significados, no curso da tarefa de escrever, momento em que a escrita, as experiências e os conhecimentos a ela relacionados, possibilitam a generalização de conhecimentos e a construção de novos saberes.

A despeito do fato de o sistema de escrita do português brasileiro ser multifacetado em termos de natureza, ele ainda é, em essência, de natureza alfabética e representa a nossa língua materna. Nesse sentido, apesar de a escrita não ser a transcrição da fala, é a fala que fornece subsídios importantes para que façamos a junção entre som e sentido e, por conseguinte, entre som e letras. Conforme Oliveira, M. (2005), toda língua falada se organiza em dois planos, o plano do conteúdo e o plano da expressão. O plano do conteúdo tem a ver com os sentidos daquilo que falamos. Já o plano da expressão tem a ver com os sons e, para o autor, falar uma língua é juntar som e sentido. É uma junção de som e sentido, mas, diríamos nós, amparados no que dizem os psicólogos Bruner (1997, 2001) e Smith (1999), junção essa carregada de simbolismos atrelados a contextos específicos de uso, como também admite o antropólogo Street (1995a, 1995b).

A junção entre som e sentido é regulada pela gramática da língua e, por gramática (que não são aqueles livros grossos), entende-se “[...] um conjunto de instruções abstratas que nos permitem juntar som e sentido, um conjunto de conhecimentos que temos sobre

³⁶ Para um aprofundamento sobre o processo de subjetivação da escrita, ver Rodrigues (2003).

a nossa língua, já que somos falantes dessa língua” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 15). Dessa forma, acrescenta o autor, o conhecimento da gramática da língua portuguesa, todo e qualquer falante do português tem, mesmo que não saiba ler e escrever. Logo, o linguístico é constituído pela cultura e constituição da cultura, conforme esclarece Barton (1994).

As ponderações de Oliveira, M. (2005) e de Cagliari (2005b) sobre a natureza da escrita do português brasileiro e o fato de admitirem que todo falante de uma língua conhece e é competente no uso da gramática da mesma, nos são caras, dada a compreensão que temos de como se aprende a escrever, especialmente no contexto da Educação de Jovens e adultos. Acreditamos, como Oliveira, M. (2005), que, de início, a aprendizagem da linguagem escrita se ampara muito na gramática da língua falada. A gramática da língua falada funciona como ponto de partida para a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética do português brasileiro que, como vimos, engloba a escrita alfabética, bem como os sinais de pontuação, os números e, agora, como outrora, com o advento da internet, uma gama de símbolos. Entretanto, é o sistema da escrita alfabética o principal meio convencionalizado para a produção da linguagem escrita. Daí o cuidado que devemos ter com a sistematização da mesma no processo de alfabetização e letramento. Mesmo porque o jovem e o adulto da EJA já sofreram toda sorte de negligência e omissão.

Ao sofrerem toda sorte de negligência e omissão em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, o jovem e o adulto das classes de EJA, em termos de configuração das conexões neuronais envolvidas na tarefa de ler e escrever, são duramente penalizados pela cultura do descaso com esse público, pois, conforme alertam Andrade e Prado (2003), as conexões neuronais que não são utilizadas se desfazem com o passar do tempo. Assim, jovens e adultos para aprenderem a escrever, poderão contar com a gramática da língua que falam e dominam muito bem, contudo, o trabalho de mediação pedagógica em relação à sistematização da escrita do português brasileiro terá que ser rigoroso para que as conexões entre os neurônios implicadas na leitura e na escrita sejam construídas.

A questão da configuração da plasticidade neuronal é também discutida pela psicolinguista Scliar-Cabral (2013b), e pode nos ajudar a compreender melhor o impacto da ação pedagógica na constituição cerebral e na cognição em relação à aprendizagem da escrita do português brasileiro.

De acordo com essa autora, amparando-se nas palavras de Dehane (2012), os neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda, envolvidos no processamento da linguagem verbal (oral e escrita)

[...] reconhecem os traços invariantes que compõem as letras, cujos valores são os mesmos, independentes de seu tamanho, da caixa (MAIÚSCULA ou minúscula), da fonte e estilo (imprensa, *manuscrita*, *itálico*, **negrito** ou sublinhado, etc), ou da posição que ocupam na palavra (SCLiar-CABRAL, 2013b, p. 278).

É o reconhecimento dos traços invariantes que nos permitem reconhecer as letras do alfabeto, independente do formato que elas tenham. Esse reconhecimento das letras é fruto de uma desprogramação biológica. Assim, para a aprendizagem das letras, é preciso que a programação biológica seja contrariada, pois é necessário, para que a aprendizagem ocorra, que o cérebro passe a reconhecer pequenas diferenças que marcam a distinção de uma letra da outra.

Essa desprogramação biológica na espécie humana é possível graças a mudanças nos circuitos neurais (por meio da reciclagem neuronal) decorrentes da aprendizagem, ou seja, das invenções de ferramentas culturais. Scliar-Cabral (2013a, p. 50) explica que,

Para que os neurônios reconheçam qualquer coisa como sendo a mesma, são desprezadas, pois, as diferenças entre esquerda e direita, o que se denomina de simetrização, quando a informação provinda de ambas as retinas atravessa o corpo caloso.

Para explicar melhor como o cérebro simetriza e processa os traços invariantes, orientado pela programação biológica, a autora dá o exemplo mostrado na Figura 13. Comentando a imagem, a autora diz que “[...] tanto faz a alça de uma xícara estar para a direita ou para a esquerda, você reconhece a xícara como sendo a mesma” (SCLiar-CABRAL, 2013a, p. 50). Contudo, para a aprendizagem das letras, essa percepção terá que ser refeita durante o processo de alfabetização e letramento,

[...] pois colocar as três pequenas retas horizontais paralelas só pode ser à direita da reta vertical para formar a letra **E**. Mais difícil, ainda, é reconhecer a diferença entre d e b, ou entre q e p, a qual reside apenas no fato de as primeiras letras de cada par estarem com o semicírculo à esquerda da haste e as segundas, inversamente, com o semicírculo à direita da haste (espelhamento na horizontal) (SCLiar-CABRAL, 2013a, p. 50).

Figura 13 - Simetrização das diferenças entre esquerda e direita



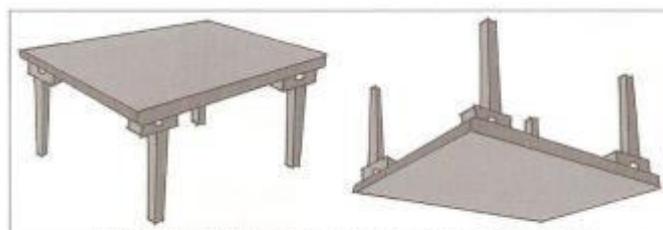
Fonte: Scliar-Cabral (2013a, p. 51)

As explicações dadas por Scliar-Cabral nos ajudam a entender não como a aprendizagem da escrita depende de questões relacionadas à configuração biológica do cérebro, mostrando que as práticas sociais moldam, acabam por constituir a configuração inata, como também nos permite entender porque muitos educandos escrevem espelhado. Ora, é a programação biológica de simetrização que leva o educando a apresentar registros como por exemplo, **d** ou **q** para **P**.

Entre os adultos, a escrita espelhada, pelo que pudemos observar ao longo da pesquisa de campo, é superada com mais rapidez do que entre as crianças. O fato de vivenciarem há mais tempo as práticas letradas e de a maioria ingressar na escola já sabendo fazer a assinatura e grafar algumas letras, pode explicar esse fato. Essa parece ser uma especificidade da aprendizagem do adulto em relação a criança.

Além das diferenças entre direita e esquerda, os neurônios também desprezam a inversão vertical, em virtude da programação biológica para “ver” as formas invariantes, mas que é decisiva para a aprendizagem da escrita e se relaciona também com dimensão gráfico-cultural. Para compreendermos bem essa questão, lançamos mão do recurso que Scliar-Cabral (2013a) utiliza, qual seja, a imagem da Figura 14, que mostra como a mesa continua sendo a mesma independentemente da posição que esteja, se na horizontal ou na vertical.

Figura 14 - Simetrização das diferenças de inversão vertical: para cima e para baixo



Uma mesa continua sendo uma mesa, com as pernas para cima ou para baixo - o mesmo não ocorre com as letras.

Fonte: Scliar-Cabral (2013a, p. 51)

Scliar-Cabral (2013a) explica que o fato de a mesa estar com o tampo para baixo e as pernas para cima, não faz diferença, pois o cérebro simetriza os traços e prestamos a atenção apenas aos traços invariantes. Já para processar as letras, o cérebro precisa notar que a inversão vertical faz diferença, pois "a única diferença entre **M** e **W** é a direção vertical (espelhamento vertical), o que ocorre também com o que diferencia **b – p**; **d – q**; **e – a**; **u – n**." (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 50).

Essas ponderações de Scliar-Cabral sobre como o cérebro processa a informação escrita são interessantes e nos ajudam a compreender o porquê de muitas produções escritas de educandos na fase inicial de apropriação da escrita apresentarem as letras com orientação diferente. São importantes ainda porque mostram que, como já assinalado, a intervenção pedagógica precisa ser rigorosa para ser capaz de levar o educando a construir conexões neuronais específicas que o cérebro do jovem e do adulto ainda não fez ou deixou de fazer. Como pondera a autora, "isso significa que, na alfabetização, os neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda terão que se reciclar para reconhecer a diferença entre direção à esquerda e direção à direita e entre direção para cima e para baixo." (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 50). Basta desprogramar o cérebro para aprender a reconhecer as letras? Como nós aprendemos a identificar cada uma das letras do alfabeto?

Para Smith (1999), a resposta a essa pergunta é que aprendemos a reconhecer as letras não pela memorização do traçado e nome de cada uma, mas nos baseando na reflexão e na identificação dos traços que distinguem cada letra de todas as outras. Ou seja, nos baseamos no conhecimento das diferenças significativas entre as letras do alfabeto e o ensino pela memorização das letras e do nome das letras do alfabeto como o baseado no Bá-Bé-Bi-Bó-Bu não constrói essa reflexão. Contudo, é a concepção que mais

orienta o trabalho nas salas de aula da EJA ainda hoje. Daí o discurso dos educandos, e mesmo de grande parte dos professores, de que não adianta adulto e idoso tentar aprender, pois a memória não ajuda. Ou, nas palavras deles, “não adianta, papagaio velho não aprende falar”. Contudo, o problema não é a pouca memória do adulto e do idoso, mas a incompreensão de como a discriminação gráfico-cultural, isto é, o traçado de cada letra é aprendido e ensinado. Como afirma Smith (1999, p. 93), “[...] o problema para qualquer um que estiver aprendendo a distinguir o *k* do *h* é descobrir as diferenças que são significativas – as diferenças que fazem a diferença” e não a capacidade para decorar o traçado de cada uma delas.

Nesse sentido, as explicações de Scliar-Cabral (2013a) sobre como o cérebro se configura para aprender a identificar as letras, e as de Smith (1999), sobre como se constrói significado para elas, são mais um exemplo de como as explicações dos neurocientistas computacionalistas complementam as explicações de psicólogos culturalistas na tarefa de nos ajudar a compreender como se aprende a escrever.

Smith (1999, p. 94-95) afirma, assim, que a “[...] nossa habilidade de reconhecer letras individuais está baseada no conhecimento de características distintivas ao invés de um conjunto internalizado de figuras”. E, continuando, acrescenta: “[...] o que aprendemos são *regras*, ou procedimentos para distinguir letras do alfabeto”. Desse modo, “a facilidade com que podemos identificar qualquer letra depende do número de alternativas com que nós achamos que a letra possa ser”. Assim, “a evidência da qual você precisa para discriminar uma letra – o número de características distintivas que você precisa discriminar – depende de quantas letras você considerar que ela poderia ser. Isso porque, conforme explica o mesmo autor, “é mais fácil reconhecer o *a* se soubermos, antecipadamente, que é uma vogal, do que se soubermos que pode ser qualquer uma das 26 letras do alfabeto”.

É o ensino reflexivo dessas regras que permite a desprogramação do cérebro apontada por Scliar-Cabral (2013a) e possibilita a compreensão e a apropriação do “[...] conjunto de regras que nos tornam capazes de testar se uma letra específica é *k* ou alguma outra letra do alfabeto” (SMITH, 1999, p. 94).

Pelo que expõe Smith (1999), fica claro que a escrita é um instrumento cultural capaz de provocar transformações no modo de configuração da base biológica do cérebro, tal qual apontam os estudos dos psicólogos David Geary (1996, 2001), estudos esses apontados por Andrade e Prado (2003).

Desse modo, os postulados de Scliar-Cabral (2013a) com base nos estudos da neurociência, mostrando que invenções culturais como a escrita são capazes de reconfigurar o biológico, evidenciam como o biológico é constituição da cultura. Põem em cena como o fator biológico foi recolocado dentro dos estudos neuropsicológicos e como eles podem nos ajudar a compreender o processo de apropriação da escrita pelo jovem e pelo adulto. A partir das considerações que Scliar-Cabral (2013a) faz, podemos ainda extrapolar e especular que, sendo a configuração cerebral fruto de vivências e práticas culturais específicas, o fato do jovem e do adulto dominarem a linguagem falada e essa mediar o processo de apropriação da escrita, tem grandes implicações para a configuração neuropsicolinguística. Se a configuração neuropsicolinguística, possibilitada pelo domínio da linguagem falada favorece o processo inicial da escrita, parece-nos então acertado o pleito de Oliveira, M. (2005), sobre o papel da oralidade como mediadora da escrita. Afinal, no caso do português brasileiro, em virtude da sua natureza ser ainda, em grande medida, alfabética, tendo a pauta escrita grande relação com a pauta sonora, faz sentido a afirmação de que a gramática da fala pode orientar inicialmente a escrita.

Assim, a aceitação do postulado de que a aprendizagem da língua escrita é intermediada pela oralidade tem consequências epistemológicas e pedagógicas e se refere a uma das concepções acerca de como se aprende a escrever.

Para discutirmos sobre as diferenças de concepções sobre como se aprende a escrever, recorreremos mais uma vez às ideias de Oliveira, M. (2005).

De acordo com essa autora, há três grandes concepções de como uma pessoa aprende a escrever. A primeira entende que o processo de aprendizagem ocorre pela transferência de um produto: a escrita, no caso, é vista como um produto pronto e acabado, cabendo ao professor transmitir o seu conhecimento para os educandos. É o que Freire (2008) já apontava como educação bancária. Nessa perspectiva, o aprendizado se dá de fora para dentro. Vem do professor, do livro, das técnicas de decifração da escrita, etc. Desse modo, o aprendiz precisa se amparar na memória para “guardar”, como um depósito, um pote, para utilizar a analogia de Paulo Freire, armazenar tudo que for ensinado. A resolução de problemas de aprendizagem se dá pelo treino, pela repetição e não pela reflexão, pela compreensão, pela construção ativa, crítica e criativa, como reclama Freire (1996). A produção de sentido, própria do processo de aprendizagem, como pleiteiam González Rey (2009) e Smith (1999), não ocorre, uma vez que a

aprendizagem do sujeito que aprende não é considerada. Portanto, não há espaço para reflexão e para o acionamento de simbolismos e significados individual e culturalmente construídos.

O método utilizado por adeptos dessa perspectiva é o método sintético e volta-se, de acordo com Cagliari (2005a), apenas para o ensino, sem se preocupar com a aprendizagem. O método sintético na versão tradicional, parte “[...] do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto” (CAGLIARI, 2005a, p. 25). O professor já sabe o que precisa ensinar e se programa, partindo do começo, do começo absoluto, que não exige pré-requisito. Desse modo, o aprendiz é uma página em branco que o professor vai preencher. É o professor quem sabe onde tudo começa e que mostrará ao educando o que ele precisa saber. A linguagem é algo que precisa ser corrigido, algo bem diferente do que ocorre na vida real. O aprender se dá pela reprodução mecanicista do modelo oferecido pelo professor e o aprendizado é expresso por respostas corretas que satisfaçam as expectativas do professor que ensina. O professor “[...] dá tudo pronto para o aluno, esperando que ele siga sempre o modelo proposto” (CAGLIARI, 2005a, p. 51).

Na primeira perspectiva, conforme explica Oliveira, M. (2005), na qual a aprendizagem se dá pela transferência de conhecimento, a técnica de ensinar o português brasileiro consiste em desmontar e remontar a linguagem, em montar coisas novas a partir de pedaços. Como explica Cagliari (2005a, p. 43) “[...] com alguns pedaços de palavras, pode-se descobrir que é possível forma palavras novas” e, continuando, acrescenta:

Por exemplo, desmontando BATATA, tem-se BA, TA, TA. Com esses pedaços, pode-se formar as palavras “Tatá”, “bata” e “taba”. As sílabas geradoras (o bá-bé-bi-bó-bu) nada mais são do que a organização dos pedaços das palavras, extraídos das palavras-chave, para os alunos construírem palavras conhecidas e palavras novas (CAGLIARI, 2005a, p. 43).

Em função do modo como é construída a intervenção pedagógica, Cagliari (2005a, p. 44) afirma que escritas como “cavalolalelilou” ou “tapabapa” são comuns e revelam que os educandos aprenderam “[...] as sílabas geradoras e que sabe juntar os pedaços de palavras, formando ‘palavras novas’”, e ainda que “[...] alguns professores, diante de fatos como esses, vão direto ao aluno e perguntam ‘O que significa tapabapa?’ O aluno fica assustado com a pergunta: afinal de contas, quem deve saber essas coisas é o professor, não ele”. O exemplo de Cagliari (2005a) sobre que produções escritas podem ser produzidas por alfabetizandos que vivenciam o método do Bá-Bé-Bi-Bó-Bu, evidenciam

que Lima (2010a, 2010b) tem sua razão ao afirmar que o educando, para aprender a escrever, precisa, entre outras coisas, formar padrões de memória e que é esse padrão que orienta a escrita e leitura. Na escrita dos dois exemplos, o educando se amparou num padrão de construção de linguagem e repetiu o mesmo.

Esse método e essa técnica que surgiram com a Revolução Francesa, ainda é muito presente na Educação de Jovens e Adultos, inclusive na escola pesquisada. Contudo, alguns estudos têm mostrado que o jovem e o adulto, alfabetizados da EJA, já construíram conhecimentos sólidos sobre a escrita, inclusive da escrita alfabética do português em suas práticas letradas e que, se explorados pelo professor, o processo de apropriação da escrita e da leitura pode ser favorecido (BENÍCIO, 2007, BENÍCIO; DIAS, 2014, GLÉRIA, 2010, LINS, 2010, SLOMP, 1990). Em nossa pesquisa de campo, vimos que muitos educandos da EJA, que já chegam em estágio avançado de conhecimento sobre a escrita, em apenas 10 dias de aula, cerca de 20 horas de intervenção, se tornam alfabéticos, isto é, compreendem que as letras notam, registram a pauta sonora das palavras que falamos, que as palavras são formadas por um conjunto de letras ou apenas por uma letra.

Infelizmente o método do Bá-Bé-Bi-Bó-Bu não faz isso, pois centra-se só no ensino e não na aprendizagem. Ademais, explora apenas uma das múltiplas dimensões que envolvem a linguagem escrita, a artificializa, descolando-a da realidade e na vida real a linguagem funciona de modo diverso. É claro que o processo de alfabetização passa também pela técnica de desmontar a linguagem, mas está longe de resumir-se a ela.

A segunda concepção, ainda segundo Oliveira, M. (2005, p. 5), entende o processo de aprendizagem da escrita como um “[...] processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita”. Nesse sentido, aprende-se a escrever escrevendo, concepção essa que é traduzida pelo construtivismo. Nessa perspectiva, a interação é entre o educando e o objeto de conhecimento escrita. Na medida em que o aprendiz se aproxima várias vezes, por diferentes ângulos desse objeto, ele vai se revelando para o educando de modo deferente e, nesse processo, o educando aprendiz vai reformulando as suas hipóteses acerca da escrita.

Nesse paradigma, o aprendiz deixa de ser visto como passivo, passa a ocupar o centro do processo de aprendizagem e o apelo para a memória cede lugar para o trabalho ativo, vendo o educando como possuidor da “[...] capacidade de raciocinar, de fazer generalizações, de fazer inferências e de estabelecer modelos mais gerais” (OLIVEIRA,

M., 2005, p. 7). Nessa perspectiva o “erro” passa ser visto como um aspecto importante e tem um papel decisivo para que o aprendiz reformule suas hipóteses. Nessa visão, o método é centrado no processo de aprendizagem e não no ensino, e a técnica é provocar a reflexão, apoiada em “[...] explicações adequadas, transmitidas ao aprendiz nos momentos oportunos (CAGLIARI, 2005a, p. 54). A aprendizagem é entendida como a capacidade do aprendiz de tomar decisões, levando em conta as explicações adequadas que recebeu. Em outras palavras, é o aprendiz aprender a aprender, demonstrando ser capaz de fazer generalizações “[...] de maneira tal que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar à sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas para si mesmo e a construir seu próprio saber” (CAGLIARI, 2005a, p. 56).

Na segunda perspectiva de aprendizagem, construtivista, o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem é sempre a realidade do educando e a linguagem é entendida como expressão do pensamento e não como algo que precisa ser corrido, como acontece no Bá-Bé-Bi-Bó-Bu. O processo de ensino e aprendizagem, segundo Cagliari (2005a, p. 53),

Leva em conta o fato de que cada aluno é diferente do outro, e que, portanto, o ensino não poderá ser somente coletivo, mas deverá em grande parte estar voltado para as peculiaridades de cada aluno ou grupos de alunos que necessitem do mesmo tipo de assistência por parte do professor.

Ao atribuir ao professor o papel de dar assistência ao educando para que ele construa o seu próprio conhecimento, essa concepção pedagógica coloca o professor como mediador do processo e não como dono do mesmo. É por isso que ele precisa considerar a diversidade, sendo capaz de trabalhar individual e coletivamente o processo educativo. A aprendizagem se faz a partir da reflexão, sendo então consideradas como evidência de aprendizagem “[...] as hipóteses levantadas nos trabalhos, revelando decisões que os alunos tomaram, seguindo um processo de reflexão” (CAGLIARI, 2005a, p. 59). A fixação da aprendizagem, esclarece o mesmo autor, não se aplica a essa vertente de ensino e aprendizagem, pois “quando uma pessoa entende algo, ela automaticamente sabe e, portanto, não precisa ‘fixar’” (CAGLIARI, 2005a, p. 59). Nessa concepção o sujeito ativo que aprende, definido por González Rey (2009), e o sujeito cultural construtor de simbolismos e sentidos, apontado por Bruner (1997, 2001), inclusive subjetivos, nos moldes da teoria de González Rey (2009), ganham lugar.

Os expoentes do construtivismo mais conhecidos no Brasil e que embasam a segunda concepção de ensino apontada por Oliveira, M. (2005) são Ferreiro e Teberosky (1999). É à corrente do construtivismo-genético que Oliveira se refere e, de fato, Ferreiro e Teberosky, como discípulas de Piaget, defendem, na sua teoria da psicogênese da escrita, que o processo de aprendizagem se dá pela interação do sujeito com o objeto escrita. A oralidade não é considerada. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), que realizaram um estudo com crianças, o processo de aprendizagem da escrita é construído em quatro etapas ou estágios sequenciais. Posteriormente, de acordo com Gléria (2010), Ferreiro (1985) e sua equipe realizaram um estudo também com adultos que não liam nem escreviam e os resultados revelaram que os adultos manifestam as mesmas concepções de escrita que as crianças no que se refere aos níveis de escrita. O achado é explicado em função do conhecimento que o adulto já tem sobre o sistema de escrita, adquirido nas suas práticas sociais orais e letradas. O estudo mostrou que o único ponto que diferencia o adulto da criança é que dificilmente o adulto escreve com desenho, rabiscos, símbolos ou escrita inventada, construção corriqueira entre as crianças. Isso se explica pela vivência cotidiana do adulto e pelo fato de ele saber que se escreve é com letras (GLÉRIA, 2010). Contudo, quanto aos estágios de escrita, são os mesmos que os das crianças.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), inicialmente o aprendiz da escrita realiza um esforço para compreender o que é a escrita e o que ela representa. Nesse período inicial, no primeiro estágio, chamado *pré-silábico*, o educando dedica-se a compreender como deve utilizar a escrita. É comum entre as crianças e muito raro entre os adultos, nessa fase inicial, escrever com símbolos inventados, “[...] com desenhos, rabiscos e círculos, substituindo as letras” (GLÉRIA, 2010, p. 94). A escrita utilizando letras, a distinção entre letras, números e símbolos, representam um avanço e é nesse estágio que a maioria dos educandos jovens e adultos chegam à escola. Nessa fase de escrita pré-silábica, e mesmo nos estágios silábico e silábico alfabético, no caso do nosso estudo, muitos educandos relacionam o tamanho da escrita de uma palavra ao tamanho do objeto que ela nomeia. É o que se chama de ‘realismo nominal’. Para o educando, o número de letras de uma palavra tem a ver com o tamanho, forma, função do objeto que ela representa e não com a sequência sonora da palavra. Desse modo, acham que a palavra “mar” tem mais letras que a palavra “amendoim”, por exemplo.

Já o segundo estágio, ainda de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), é o *silábico* e se caracteriza pela percepção, por parte do educando, da relação entre pauta sonora e a escrita. Compreende, assim, que o sistema de escrita possui propriedades específicas e que a escrita não tem relação com o objeto que nomeia. No estágio silábico o educando,

[...] passa a perceber que a unidade do texto é a palavra, e que ela pode ser representada em partes. No início, o sujeito representa cada sílaba por uma letra, de forma que percebe a quantidade de letras, não importando se realmente estão na palavra, pois o sujeito escreve letras aleatórias nas palavras, geralmente letras do próprio nome, ou outras letras conhecidas (GLÉRIA, 2010, p. 95).

Ainda no estágio silábico, quando o educando passa a dar maior qualidade à escrita, ele percebe a existência das letras nas palavras e passa a “[...] relacionar às palavras letras de sua própria estrutura, mas em sua maioria ainda utiliza uma letra para representar cada sílaba” (GLÉRIA, 2010, p. 95). A autora, amparando-se em Ferreiro (1985), ainda explica que, vencido o estágio silábico, o educando avança para o terceiro estágio, o estágio *silábico-alfabético*, no qual os educandos “[...] passam a perceber que as sílabas podem conter mais de uma letra” (GLÉRIA, 2010, p. 95). Entretanto, adverte a mesma autora,

[...] no início essa constatação não é tão clara, em algumas sílabas eles colocam mais de uma letra, mas em outras continuam colocando apenas uma. Essa incorporação é percebida aos poucos. Assim, passam por uma fase em que representam as sílabas na estrutura consoante – vogal e gradativamente vão incorporando a noção de que essa variação pode mudar (GLÉRIA, 2010, p. 95).

A percepção das irregularidades da escrita leva o educando a avançar e entrar no quarto estágio, o estágio *alfabético*. Nesse estágio, o educando passa a escrever alfabeticamente, mas ainda com alguns equívocos ortográficos.

A concepção construtivista de ensino e aprendizagem é uma das mais conhecidas entre os professores, mesmo entre os professores da EJA. Contudo, é difícil encontrar um educador que consiga trabalhar rigorosamente essa concepção na EJA. Geralmente, é comum que os professores apliquem o teste diagnóstico proposto por Ferreiro e Teberosky (1999), que consiste no ditado de quatro palavras do mesmo campo semântico e uma frase para diagnosticar o nível de escrita dos educandos. Geralmente, a prática fica nisso. Uma das professoras nossa colaboradora utilizava muito esse recurso para diagnosticar a evolução da escrita na turma. Embora a perspectiva da psicogênese da

língua escrita não considere o atravessamento da oralidade na apropriação da escrita, ela representa um avanço em relação à primeira concepção mecanicista e adestrante do Bá-Bé-Bi-Bó-Bu, muito mais presente na EJA que o construtivismo de Ferreiro.

Entretanto, a segunda concepção sobre a aprendizagem da escrita, afirma Oliveira, M. (2005), não consegue dar conta de certas escritas que os aprendizes produzem, especialmente os aprendizes jovens e adultos da EJA, pois para essa concepção a fala, ou seja, a oralidade não intermedia o processo de aprendizagem da escrita. A interação no processo de aprendizagem se dá apenas entre o aprendiz e a escrita.

A terceira concepção de como se aprende a escrever, apontada por Oliveira, M. (2005), parte do pressuposto de que o processo de construção de conhecimento da escrita é intermediado pela oralidade, entendimento que também é o nosso e que é compartilhado por estudiosos como Bortoni-Ricardo (2004, 2006, 2007), Lemle (2009), Scliar-Cabral (2013a), Mollica M., (2007) e Cagliari (2005a, 2005b). No que diz respeito ao método, à técnica, ao que é aprender, ao que é linguagem entendida como expressão do pensamento, estratégia de fixação da aprendizagem, centralidade do processo de ensino na aprendizagem do educando, e ao papel do educador, a terceira e a segunda concepções coincidem quanto aos entendimentos. Dito de outro modo: a terceira e segunda correntes compartilham as mesmas concepções sobre método, técnica de ensino, foco do processo de ensino, compreensão do que é aprender, o que é linguagem, como fixar a aprendizagem e sobre qual é papel do educador. Diferenciam-se apenas quanto ao que controla a aprendizagem da linguagem escrita: se só o conhecimento da estrutura e do funcionamento da escrita em si, que o educando constrói a partir da sua interação com o objeto escrita, ou se a oralidade, ou seja, o conhecimento que o educando já construiu sobre como funciona a linguagem falada para expressar o pensamento e dizer de si, do mundo, das coisas e sua relação com o sistema de escrita do português brasileiro e suas particularidades. Essa posição deixa entrever um entendimento que vai ao encontro do que acreditam Mollica e Loureiro (2008) e mesmo Marcuschi (2008), quando afirmam que formas culturais de utilização da linguagem (oral ou escrita) definem formas culturais e cognitivas de ação construída pelo sujeito. Isso nos parece especialmente válido no caso da mediação da oralidade na construção da escrita.

Para a terceira corrente, a interação no processo de aprendizagem da língua se dá entre o educando, a oralidade e a escrita. Conforme Oliveira, M. (2005, p. 9), nesse e nos demais aspectos, a terceira concepção se afasta da primeira, posto que, entre outros

motivos, entende que o aprendizado é controlado pelo aprendiz, “[...], que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto escrita e não pelo professor”. Afasta-se em um aspecto da segunda,

[...] na medida em que prevê que esta interação com a escrita seja intermediada pela oralidade, ou seja, por aquilo que o aprendiz já conhece sobre a sua língua (NB: ele já fala a língua) quando inicia seu processo de construção da escrita. Dito de outra forma: o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita (OLIVEIRA, M., 2005, p. 9).

No, entanto, a ênfase no reconhecimento do atravessamento da oralidade no processo de apropriação da escrita não significa dizer que apenas o conhecimento da língua falada influencia o processo, mas assinala que a oralidade está amplamente nele envolvida. Há outros atravessamentos, como esclarece Oliveira, M. (2005, p. 11) que influenciam o processo de apropriação da escrita, tais como os *aspectos sociais* relacionados, por exemplo, à indagação sobre a fala de que grupo serve de modelo para aquilo que se escreve; *aspectos históricos*, uma vez “[...] que parte de nossa escrita é de natureza etimológica, refletindo diferenças de fala que hoje não existem mais”; *aspectos convencionais*, pois boa parte das relações existentes entre os sons e as letras são geridas por convenções; aspectos textuais, uma vez que “[...] gêneros textuais diferentes selecionam modos diferentes de se escrever”; e *aspectos ortográficos*, dado que a falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita também influencia no modo como ele escreve, conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2006).

Essa concepção se aproxima mais do que pleiteia a pedagogia freireana no que se refere à necessidade de reconhecer o educando como sujeito da sua aprendizagem, historicamente situado. Só desse modo o professor teria condições de mediar o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo, 2004), percebendo como o educando utiliza a linguagem falada, para então mediar o difícil e complexo processo de transição da fala para a escrita. Contudo, essa concepção ainda não alcançou os patamares desejáveis nas escolas brasileiras e isso pode explicar por que a formação na EJA ainda é tão falha e precária. Infelizmente, nessa modalidade de ensino também é muito comum a produção do analfabeto funcional, ou seja, a pessoa que sabe ler e escrever mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas (RIBEIRO, 2013).

Para Oliveira, M. (2005, p. 11, grifo do autor), a terceira concepção de como se aprende a escrever pode ser resumida da seguinte forma:

- a) Aprendemos através de esquemas mentais inatos;
- b) interagimos com o objeto de aprendizado;
- c) formulamos hipóteses sobre a natureza deste objeto;
- d) no caso da escrita, baseamos nossas hipóteses iniciais no nosso conhecimento sobre nossa língua (ou, Conhecimento Linguístico Internalizado, CLI);
- e) o CLI é de natureza oral.

Para Oliveira, M. (2005), aprendemos através de esquemas mentais inatos por que somos geneticamente municiados de esquemas mentais que nos possibilitam aprender coisas. Contudo, o que sabemos até o momento em termos de comprovação científica é que o homem nasce dotado geneticamente com a habilidade para aprender mas, saber que esquemas mentais são inatos e que esquemas mentais é constituição da cultura, é uma tarefa ainda por se fazer e os muitos neurocientistas contemporâneos têm se debruçado sobre ela. O que é consenso é que somos seres cognoscentes como afirma Freire (2007): todos somos capazes de aprender, de produzir conhecimento válido. É essa predisposição inata para aprender que nos permite fazer generalizações e construções conceituais. Mas para tanto, acreditamos assim como Lima (2010a, 2010b, 2010c) que a cultura é fundamental.

Mas uma ideia de Oliveira (*idem*), nos parece interessante para explicar como o educando aprende. Para o autor, o educando no estágio inicial de sua produção escrita exerce controle qualitativo e quantitativo da sua produção. No controle qualitativo, o educando sabe que “[...] **sons iguais são representados por letras iguais; sons diferentes são representados por letras diferentes**” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 13, grifo do autor). Já no controle quantitativo, o aprendiz controla a produção ao saber que “[...] **o número de letras utilizadas corresponde ao número de sons pronunciados**” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 14, grifo do autor).

Os cinco pontos que resumem a terceira concepção de ensino e aprendizagem do português brasileiro, destacados por Oliveira, M. (2005), mais as ponderações sobre o caráter histórico social da linguagem, apontados quando discute a natureza da escrita do português, mostram que nela há o reconhecimento da participação tanto do biológico quanto do cultural; tanto do psicológico quanto do linguístico; tanto da mobilização e processamento da informação escrita, quanto da produção social de simbolismos, de significados, pontos assinalados nas discussões que realizamos nos capítulos anteriores e que revelam o caráter multifacetado da escrita e do seu processo de apropriação.

A visão multifacetada, tanto da escrita como do seu processo de apropriação, pode nos ajudar a compreender algumas explicações sobre como o educando na fase inicial de apropriação da escrita relaciona sons e letras soletrando, apresentadas por Oliveira C. (2005), embora um viés estruturalista em termos epistemológicos possa nos ser útil. O estudo da autora é sobre como se dá o processo de apropriação de uma criança do 1º ano do ensino fundamental, do princípio alfabético com a finalidade de construir significados. Amparada nos postulados da corrente computacionalista aplicada ao estudo da leitura e da escrita, a autora entende o processo de escrever como uma construção de estruturas fonológicas e aptidão para analisar os segmentos dessa estrutura. Apesar das teorizações serem falhas ao explicar como os significados são construídos a partir da soletração, ou seja, como é que sons e letras ganham sentido na mente do sujeito, já que essas geralmente ficam a cargo de psicólogos orientados por teorias culturalistas ou histórico-culturais, como Bruner (1997, 2011), Smith (1999) e González Rey (2012), as mesmas podem nos ser úteis para compreender como o aprendiz organiza e mobiliza a informação sobre a escrita. É nesse sentido que acreditamos que as contribuições de Oliveira C (2005) podem nos ser válidas.

De acordo com Oliveira C. (2005), amparada nos estudos sobre “*spelling*”/soletração, de Treiman (1989, 1993), o processo de transição da oralidade para a escrita pode ser identificado no procedimento de “*spelling*”, ou seja, de soletração, para fazer a correspondência som/letra. As considerações da autora são interessantes e complementares às explicações dos demais autores aqui apresentadas, uma vez que esclarecem por que o aprendiz iniciante utiliza a estratégia de soletrar os sons do português no momento de escrever. Essa foi uma estratégia utilizada por todos os nossos colaboradores de pesquisa.

Para a autora, o leitor/escritor inicial,

[...] quando não consegue identificar uma palavra estabelecendo relação direta (via direta) entre a palavra e o léxico mental (sua representação mental), faz “*spelling*”, ou seja, segmenta a palavra em suas unidades linguístico-fonológicas (OLIVEIRA, C., 2005, p. 03).

Logo, o educando recorre à soletração como meio de construir alguma significação para a informação escrita que está diante dos seus olhos. Ora, um dos primeiros conhecimentos que o educando constrói é o reconhecimento das letras do alfabeto. Assim, nos parece razoável que ele se ampare nesse conhecimento como ponto

de partida para tentar compreender a lógica que orienta o sistema de escrita alfabética, muito embora a autora não teça essas considerações.

De acordo com Oliveira C (2005), no processo de “*spelling*”, ou seja, soletração, que o educando iniciante constrói para ler e escrever, segundo Treiman (1993), ocorrerão dois tipos de erros, os “legais” e os “ilegais”, já que o aprendiz ainda não domina os processos de ler e escrever.

Desse modo, para ler, o educando “[...] leitor iniciante soletra os fonemas sem considerar sua realização fonema/grafema na palavra lida; usa a via direta de perceber o grafema sozinho e faz a correspondência de acordo com a representação mental que tem o som” (OLIVEIRA, C., 2005, p. 3). Enquanto na leitura o erro aparece ao soletrar os fonemas sem considerar sua realização fonema/grafema, na palavra lida, na escrita, o erro aparece quando ele “[...] escreve um grafema representativo de um fonema, porém que não é o grafema exigido pelo sistema ortográfico convencionado para registrar a palavras que estiver escrevendo”(OLIVEIRA, C., 2005, p. 3). Nesses casos, de acordo com Oliveira C. (2005), Treiman (1993) vai dizer que houve “erro legal”.

Agora, quanto o educando iniciante lê e “a) não soletra todos os fonemas da palavra; b) soletra fonema não correspondente à realização fonema/grafema; c) troca a ordem fonêmica, a sequência dos fonemas da palavra” (OLIVEIRA, C., 2005, p. 3) e quando escreve, na sua escrita:

- a) não há registro de grafemas para representar o fonema, faltam grafemas para representar a unidade silábica;
- b) há registro de um grafema sem correspondência com o fonema da sílaba;
- c) há grafemas correspondentes ao nome da letra; não houve abstração fonêmica (OLIVEIRA C, 2005, p. 4).

Nesses casos, ocorre, segundo Treiman (1993), “erro ilegal”. Nos casos descritos como “erro legal” e “erro ilegal” na leitura, o “*spelling*”, ou seja, a soletração, ocorre sem que haja uma consciência da estrutura fonológicas, focando apenas na segmentação dessa estrutura. Contudo, esclarece a autora que o “*spelling*” do leitor iniciante “[...] pode ser influenciado por um nível inicial do conhecimento fonológico, que é o conhecimento de sons idênticos entre duas ou mais palavras” (OLIVEIRA, C., 2005, p. 4), indicando um desenvolvimento maior da consciência fonológica, isto é, da capacidade de refletir (mover, combinar, suprimir, etc) sobre os sons. Esse estágio é muito comum entre os educandos alfabetizando da EJA e mostra que há tanto o processo de significação, como

pondera Bruner (1997, 2001), da escrita, como o processamento da informação escrita, como apontado por Oliveira C. (2005) que, de certo modo, se alinha com as ideias de Alvarenga (1988), quando este descreve o processamento da leitura e da escrita.

Discutimos até aqui aspectos relacionados à natureza do sistema de escrita do português brasileiro e crenças sobre como se aprende a escrever. Vejamos, agora, um pouco mais sobre como o sistema de escrita se estrutura e que aspectos do seu funcionamento podem representar dificuldades para o aprendiz iniciante.

A discussão realizada, sobretudo, com Oliveira, M. (2005), Lemle (2009) e a sociolinguista Bortoni-Ricardo (2004, 2008), mesmo abordando questões linguísticas específicas do português brasileiro e a implicação dessas para o processo de alfabetização e letramento, é feita sem abandonar o entendimento da escrita como um fenômeno tanto cultural quanto psicológico, pondo em relevo o caráter histórico, cultural situado da linguagem oral e escrita, o que vai ao encontro dos postulados de Barton (1994) e mesmo de Street (1995a, 1995b). As discussões, ao enfatizarem questões biológicas e linguístico-cognitivas, acabam colocando em evidência temas que geralmente são de preocupação de neurocientistas.

7.3 FALA E LÍNGUA

O postulado de que o processo de apropriação da escrita é mediado pela oralidade e que o aprendiz iniciante se guia através dos sons para construir as primeiras produções escritas acarreta uma consequência imediata para a organização e a execução do trabalho pedagógico: o professor precisa oferecer um ensino reflexivo, que leve o educando a refletir e compreender como a língua falada se diferencia da língua escrita e como cada uma funciona. Para tanto, é preciso que o professor saiba, compreenda bem como a língua falada e a língua escrita se estruturam e como se dá o seu funcionamento. Começemos compreendendo o que é fala e o que é língua.

De acordo com Oliveira, M. (2005) há uma distinção entre fala e língua. Como é de conhecimento de todos, ninguém fala igual a ninguém. Há, portanto, uma variação no modo de falar, que os sociolinguistas chamam de variação linguística. Desse modo, no Sul se fala de um modo, no nordeste do Brasil de outro. Contudo, mesmo falando de modo diferente todos os falantes do português brasileiro compreendem uns aos outros. Isso explica-se porque todos “[...] falam uma mesma língua (mas não porque têm a mesma

fala). A fala é, portanto, individual, enquanto que a língua é coletiva. A fala é heterogênea, enquanto que a língua, num certo sentido, pode ser chamada de homogênea” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 24). O autor esclarece que ainda há outra diferença entre fala e língua: “[...] toda fala, ou ato de fala, é única; ela tem um começo e um fim. Mas a língua que permite esses atos de fala é constante” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 24). O autor dá um exemplo que facilita muito o entendimento da diferença entre fala e língua. Segundo ele, uma pessoa pode desativar a sua fala fazendo, por exemplo, um voto de silêncio, mas mesmo em silêncio ela não desativa a sua língua e, se um dia ela desejar quebrar esse voto, ela pode votar a falar a mesma língua.

Oliveira, M. (2005, p. 24) aborda outra questão que nos parece relevante para compreendermos melhor como o sistema de escrita do português brasileiro se estrutura e funciona. É a distinção de sons e letras na escrita alfabética. “As letras, ou grafemas, são os elementos mínimos da escrita. Os sons, por sua vez, são os elementos mínimos da fala (os fones) e da língua (os fonemas)”. A escrita alfabética “[...] atribui às letras a representação dos sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação”, e não de transcrição.

7.4 OS SONS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

No Brasil, a língua da maioria é o português. Ele é a nossa língua materna, pois é o português que aprendemos a falar desde o nascimento com os nossos pais, familiares, amigos, vizinhos. Contudo, há uma heterogeneidade linguística, ou seja, modos diferentes de se falar o português, muito grande no nosso país. Bortoni-Ricardo (2004) elaborou uma metodologia para descrever o português brasileiro, levando em consideração os diferentes modos de falar do povo brasileiro. Segundo a autora, os diferentes falares no português brasileiro podem ser localizados em pontos diferentes de três contínuos: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), na linha do *contínuo de urbanização* estão situados, em uma extremidade, os falares rurais mais isolados, e, na outra ponta, estão os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo influência dos processos de padronização da língua. No espaço entre eles fica uma zona rurbana. Na zona rurbana situa o falar de grupos compostos pelos migrantes de origem rural que

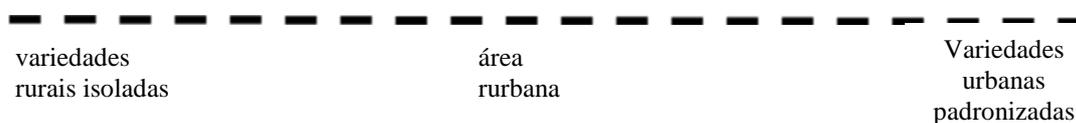
preservam muito de seus antecedentes culturais, especialmente no seu repertório linguístico. Nesse ponto, localiza também os falares de “[...] comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). Vejamos como a autora representa este contínuo.

No contínuo de *oralidade-letramento*, situam-se os eventos de fala mediados pela língua escrita, chamados de eventos de letramento, em ambas as extremidades situam-se os eventos de oralidade. Nos eventos de oralidade-letramento as fronteiras não são rígidas, mas fluidas e há muitas sobreposições. Desse modo, “[...] um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

Nos eventos de oralidade, os interagentes se apoiam na fala e em um evento de letramento os interagentes se apoiam em um texto escrito. Os contínuos de urbanização e de oralidade-letramento podem ser representados como mostra a Figura 15.

Figura 15 - Contínuos de urbanização e de oralidade-letramento, segundo Bortoni-Ricardo (2004)

O contínuo de urbanização pode ser representado assim:



O contínuo de oralidade-letramento pode ser representado assim:



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Já no *contínuo de monitoração estilística* situam-se “[...] desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). O contínuo de monitoração estilística é representado esquematicamente como mostra a Figura 16.

Figura 16 - Contínuos de monitoração estilística, segundo Bortoni-Ricardo (2004)

O contínuo de monitoração estilística pode ser representado assim:



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Comentando o contínuo de monitoração estilística a autora afirma que

[...] os falantes geralmente alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua, forma essa orientada pela norma de prestígio, pelas formas padronizadas da língua. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

Desse modo, a caracterização dos falares brasileiros é para nós especialmente importante, visto que os educandos das classes de EJA têm como característica que marca o seu perfil a origem rural ou rurbana. Logo, os seus modos de falar podem ser melhor compreendidos se entendermos bem as características próprias do português falado, pois, como vimos, a oralidade media o processo de apropriação da escrita e o professor alfabetizador da EJA precisa ser municiado com conhecimentos dessa natureza para tenha condições de fazer,

[...] a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 267)

Sabendo, pois, que o processo de apropriação inicial da escrita pelo educando é mediado pela oralidade e que ele se baseia no som para construir as suas hipóteses sobre a escrita, faremos algumas considerações sobre os sons do português brasileiro de modo a compreendermos como eles podem representar obstáculos para o educando aprendiz iniciante da escrita.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), as características do português falado, ou seja, a pronúncia do português brasileiro, que varia em função dos grupos etários, do gênero, do *status* socioeconômico, do grau de escolarização, do mercado de trabalho e da rede social, podem acarretar dificuldades para quem está aprendendo a escrever, pois a fonologia, ou seja, a pronúncia pode refletir-se na escrita e alterar a morfologia, isto é, o modo como as palavras são formadas, bem como a sintaxe, que diz respeito à relação das palavras umas com as outras nas frases e das frases no discurso, bem como a relação

lógica das frases entre si. Assim, fazemos a seguir algumas considerações acerca dos sons do português brasileiro.

7.5 OS SONS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Oliveira, M. (2005, p. 21) esclarece que os sons que nós produzimos ao falar são resultado “[...] da ação combinada de uma série de dispositivos que fazem parte da nossa anatomia. A combinação desses vários dispositivos constitui aquilo que chamamos de aparelho fonador”. Três grandes seções, informa o autor, compõem o nosso aparelho fonador: 1) os pulmões, 2) a laringe e 3) as cavidades supra-glóticas.

Os pulmões têm como principal função, mas não só essa, garantir, através da respiração, a oxigenação do sangue que circula no corpo. Na respiração há dois momentos: a inspiração, em que o ar é trazido para dentro dos pulmões, e a expiração, em que o ar é expelido.

Essa corrente de ar que expelimos na expiração é utilizada na criação dos sons da fala. A corrente de ar que expelimos na expiração percorre a traqueia até atingir a laringe. Na laringe dá-se a transformação da corrente de ar em corrente sonora através da fonação. O que acontece, basicamente, é o seguinte: há, na laringe, duas membranas finas, uma de cada lado, conhecidas por ‘cordas vocais’ (OLIVEIRA, M., 2005, p. 22).

A corrente de ar, ao passar pelas pequenas pregas vocais quando estas estão separadas, não encontra nenhum obstáculo. Nesse caso, o som produzido não coloca as cordas vocais em vibração. Entretanto, quando as cordas vocais estão juntas, formam uma espécie de barreira à corrente de ar, fazendo com que haja uma vibração, um som (ou vozeado). (OLIVEIRA, M., 2005, p. 22).

O conhecimento do funcionamento do aparelho fonador é importante, pois, em português, a diferença entre os sons surdos e sonoros é decisiva, dado que eles, se alterados, podem modificar também o significado das palavras. Oliveira, M. (2005, p. 22) explica que, em função da distinção entre sons surdos e sonoros do português, frequentemente ocorre na sala de aula um problema que afeta diretamente a produção escrita do aprendiz.

[...] os professores, ao darem o ditado de palavras para seus alunos, pronunciam as palavras em voz alta. Os alunos, por sua vez, não podem repetir as palavras em voz alta e, então, sussurram as palavras antes de escrevê-las. Ao fazerem isso, eles acabam ‘ensurdecendo’ todos os sons (pois é isso que acontece quando sussurramos) e, ao grafarem as palavras, utilizam letras apropriadas

aos sons surdos, mesmo quando os sons da palavra ditada são sonoros (OLIVEIRA, M., 2005, p. 22)

Como exemplo, Oliveira, M. (2005) cita o caso da palavra *jogador*, que quando repetida sussurradamente pelo educando, provavelmente será grafada como *chocator*, uma vez que essa seria a grafia adequada se as consoantes fossem surdas. Muitas vezes, acrescenta ele, pensa-se “[...] que os alunos ‘trocam letras’ quando, na verdade, eles são levados a uma troca de sons pelas circunstâncias da sala de aula” (OLIVEIRA, M., 2005, p. 22).

Além dessas questões relacionadas à fonologia, à pronúncia do português brasileiro, apontadas por Oliveira, M. (2005), Bortoni-Ricardo (2004) esclarece que há outras que merecem nossa atenção. Para ela, as regras fonológicas de variação do português brasileiro que ocorrem na posição pós-vocálica na sílaba, ou seja, depois da vogal da sílaba, são as que mais provocam alterações na pronúncia, levando a alterações na escrita. A autora explica que “a sílaba é uma emissão de voz marcada por um ápice de abrimento articulatório e tensão muscular que, na língua portuguesa, é sempre representada por uma vogal. Dizemos que a vogal é o *núcleo silábico*”. A vogal silábica, acrescenta ela, “[...] pode ser precedida e seguida de consoantes. É justamente a consoante que segue o núcleo silábico – posição chamada pós-vocálica ou de travamento na sílaba – que está sujeita a grande incidência de variação” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 79, grifo da autora).

Para compreendermos como a consoante em posição pós-vocálica ou de travamento pode variar e interferir na construção da escrita do educando aprendiz, é preciso compreender melhor como se configura a estrutura da sílaba em português.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004) as sílabas em português brasileiro podem se estruturar de acordo com sete padrões distintos, combinando consoantes e vogais.

As sílabas em português podem ter as seguintes configurações (C significa “consoante” e V significa “vogal”):

- CV: má, lá, li, vê, na, de, vi, lu-xo, fa-la etc. A sílaba é considerada canônica, porque se constitui de uma consoante e de uma vogal. Como vivos na articulação da consoante, a corrente de ar tem de forçar sua passagem na boca, pois algum movimento articulatório lhe cria embaraço em algum ponto da cavidade. Na articulação da vogal, a corrente de ar passa livremente pela cavidade bucal, variando apenas o grau de abertura da cavidade.
- V: a, é, a-vião, ô-nibus, ú-nico etc.
- CVC: por, mar, ver, pos-te, cas-telo, ra-paz, car-ta etc.
- CCVC: bra-ço, pla-ca, bro-che etc.
- CCVC: plas-ma, pres-tígio, fras-co etc.

- CCVCC: trans-porte³⁷ etc.
- CVCC: pers-pectiva (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 82)

O padrão silábico em português que geralmente orienta as primeiras hipóteses de escrita do aprendiz iniciante é o CV, considerado o padrão canônico, o mais simples e que geralmente é primeiro percebido pelo educando. Ademais, há no português brasileiro algumas letras (p, b, t, d, f, v e a vogal a), que representam “[...] onde quer que apareçam, sempre a mesma unidade fonêmica”, (LEMLE, 2009, p. 26), ou seja, o mesmo som. Por isso, são consideradas uma regularidade da língua. Lemle (2009) explica que, por ser o padrão CV o mais simples, é o primeiro a ser percebido pelo alfabetizando. Desse modo, aconselha,

Considerando que o primeiro passo do alfabetizando em sua compreensão do sistema da escrita é o entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, vamos deixá-lo explorar essa hipótese por um curto tempo (LEMLE, 2009, p. 26)

Lemle nos explica assim por que o aprendiz iniciante geralmente parte da ideia de regularidade da escrita, entendendo que há uma relação biunívoca, de um som para uma letra e que a escrita e a leitura se organiza a partir do padrão silábico CV. Quando o educando chega a esse estágio é porque já compreendeu que se escreve com letras e não com números ou outros sinais inventados, que as letras representam a pauta sonora das palavras, ou seja, já construiu a ideia de símbolo. O educando já conseguiu discriminar as formas das letras, conhecendo o traçado de cada uma; já conseguiu discriminar os sons da fala, percebendo que palavras começam com as mesmas letras, por exemplo; já compreendeu o alinhamento, a organização da escrita na página. Já descobriu também que as “[...] letras são unidades do alfabeto que representam os sons vocálicos ou consonantais que constituem as palavras” (CAGLIARI, 2005a, p. 121). Contudo, ainda é comum que não esteja consolidada, na produção escrita, a ideia de palavra, ou seja, a compreensão de que “[...] todo conjunto de letras separado por um espaço em branco constitui uma palavra” (CAGLIARI, 2005a, p. 128), e que em alguns casos a palavra é formada apenas por uma letra. Isso significa que o educando já construiu padrões de

³⁷ A autora explica na em nota de rodapé que “Em trans-porte, consideramos que temos uma sílaba com estrutura CCVCC porque estamos levando em conta o segmento consonântico /n/, que funciona para marcar a nasalidade da vogal. Outra análise possível é não considerarmos o /n/ como uma consoante. Nesse caso, consideramos apenas as consoantes /t/ r, a vogal nasal /ã/ e a consoante /s/.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 82).

memória, como pondera Lima (2010a), e já construiu novos significados para a escrita, para pensarmos nos moldes de González Rey (2012). O educando, quando chega a esse estágio, é por que já construiu generalização, isto é, transformou o conhecimento prévio que tinha construído sobre a escrita e construiu conhecimento novo, demonstrando que aprendeu, como pleiteia Barbato (2008).

Na medida em que o aprendiz avança na compreensão de todos esses princípios que regem o sistema de escrita do português brasileiro, vai dando-se conta das irregularidades e das arbitrariedades desse sistema. Ou seja, vai percebendo que nem sempre a relação entre letras e sons é de uma letra para um som. Vai percebendo, assim, as irregularidades da língua, que entre sons e letras há o que Lemle (2009) chama de poligamia e poliandria.

Conforme Lemle (2009, p. 18) os educandos vão percebendo que “[...] as letras se casam com sons diferentes, dependendo de onde estão”. Percebem, então, que há correspondências múltiplas entre letras e sons e entre sons e letras e que tais correspondências são determinadas pela posição que a letra ocupa na palavra. Percebe, ainda, que há casos “[...] em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes” (LEMLE, 2009, p. 23). Nesses casos há o que a autora chama de concorrência.

Para Lemle (2009) a alfabetização e o letramento precisa levar o educando primeiro a compreender em etapas sucessivas:

1. *a relação de uma para um*: cada letra com um som, cada som com uma letra, como apresentado na Figura 17;
2. *relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição*: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Os quadros mostrados na Figura 18 apresentam quais são esses casos;
3. *Relações de concorrência*: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. As mesmas podem ser identificadas nos casos apresentados na Figura 19.

Figura 17 - Correspondência biunívoca entre fonemas e letras

QUADRO 1 — Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	
p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: Lemle (2009, p. 17)

Figura 18 - Relações entre letras e sons, sons e letras - um para mais de um - determinadas a partir da posição

QUADRO 2 — Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição			
Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s]	Início de palavra	sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores
	[ʃ]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[z]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [l]	Não-final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

QUADRO 3 — Um som representado por diferentes letras, segundo a posição			
Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c	Diante de a, o, u	casa, come, bicudo
	qu	Diante de e, i	pequeno, esquina
[g]	g	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo
	gu	Diante de e, i	paguel, guitarra
[i]	i	Posição acentuada	pino
	e	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	u	Posição acentuada	lua
	o	Posição átona em final de palavra	felo, amigo
[R]	rr	Intervocálico	carro
	r	Outras posições	rua, carta, honra
[ɔw]	ão	Posição acentuada	portão, cantarão
	am	Posição átona	cantaram
[ku]	qu	Diante de a, o	aquário, quota
	qu	Diante de e, i	cinquenta, equino
	cu	Outras	frescura, pirarucu
[gu]	gú	Diante de e, i	ágüenta, següi
	gu	Outras	água, agudo

Fonte: Lemle (2009, p. 21/22)

Contudo, para que o educando construa a compreensão dos princípios do sistema de escrita do português brasileiro apontados por Lemle (2009), é preciso que ele entenda bem alguns aspectos da fonologia do português brasileiro apontados por Bortoni-Ricardo (2004).

Bortoni-Ricardo (2004) lembra que no português brasileiro existem as vogais orais e as vogais nasais. As vogais orais são /i/, /u/, /e/, /o/ e /a/ e as vogais nasais são: /ĩ/, /ũ/, /ẽ/, /õ/ e /ã/. As vogais nasais são as vogais que ressoam pelo nariz, ou seja, pela cavidade nasal. As vogais orais podem ser classificadas quanto ao ponto de articulação,

isto é, onde colocamos nossos articuladores (língua, dente, lábios etc.) para produzir o som, em alta, médias e baixa (Quadro 4).

Figura 19 - Relação de concorrência entre letras e sons em contextos idênticos

QUADRO 4 — Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos			
Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	persegue percebe
[ʃ]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xícara, taxa
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Tais atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

Fonte: Lemle (2009, p. 24)

Quadro 4 - Vogais orais do português

Vogais orais do português			
	anteriores	central	posteriores
altas	<i>i</i>		<i>u</i>
médias	<i>e é</i>		<i>o ó</i>
baixa		<i>a</i>	

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 80)

É importante observar as vogais orais e nasais do português brasileiro porque, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 80), na pronúncia, as vogais sofrem alteração que pode influenciar na escrita, especialmente na escrita de aprendizes iniciantes, uma vez que "[...] as vogais médias /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas /i/ e /u/ em sílabas átonas, pretônicas ou postônicas. O mesmo acontece com as vogais nasais: /ẽ/ e /õ/, que são pronunciadas /ĩ/ e /ũ/, nessas sílabas".

Além do fato de as vogais sofrerem alteração ao serem pronunciadas, elas podem representar dificuldades no momento da construção inicial da escrita, momento em que se está construindo a transição da oralidade para a escrita, porque as sete vogais orais são representadas apenas por cinco letras: A, E, I, O, U. Outro aspecto que pode ser um complicador para o aprendiz é o fato de a nasalidade das vogais nasais ser indicada graficamente pelas consoantes M ou N, gravadas depois da vogal, e também pelo til (~) (BORTONI-RICARDO, 2004).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 80) chama atenção para o fato de que “aprender a representar a nasalidade das vogais e dos ditongos na escrita é um dos problemas mais sérios para quem está se iniciando nas convenções da língua escrita”. Essa característica do funcionamento fonológico do português se torna assim importante, pois, como a autora esclarece, “em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciados /i/ e /u/, respectivamente”.

Há ainda, conforme pondera a autora, em termos de fonologia, o desafio que as consoantes representam para o aprendiz. Isso porque, dependendo do ponto de articulação no aparelho fonador, se bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais, ou se velares, as consoantes e o modo de articulação, isto é, a maneira como a corrente de ar supera os obstáculos formados pelos articuladores e é liberado (som contínuo, som explosivo, som vibrante etc.), se surdas ou sonoras, fricativas etc., podem ensejar problemas mais numerosos que as vogais, mas tão intensos quanto os problemas decorrentes daquelas. Bortoni-Ricardo (2004) apresenta, no Quadro 5, uma tabela com as consoantes do português, mas esclarece que a tabela não contém todas as classificações das consoantes e que está utilizando letras ou dígrafos para representá-las no lugar de símbolos fonéticos.

Quadro 5 - Consoantes do português

Consoantes do português						
	bilabiais	labiodentais	linguodentais	alveolares	palatais	velares
Surdas	p	f	t	s	x	k
Sonoras	b m	v	d n	z r l	j lh nh	g rr

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 82)

A articulação das consoantes, se surdas ou sonoras, pode levar à neutralização, ou seja, à perda do traço que distingue entre si dois fonemas, (troca) de uma consoante por outra (/f/ por /v/, /p/ por /b/ e vice versa).

Um segundo problema que as consoantes podem acarretar advém das posições concorrentes que podem ocupar. Ou seja, dependendo do lugar na sílaba, determinado pela vogal e/ou pela consoante que a acompanha, uma consoante pode ter mais de um valor sonoro, já que as sílabas em português podem ter as diferentes configurações como já vimos (V; CVC; CCVC; CCVCC; CVCC). Esse aspecto diz respeito à irregularidade do sistema de escrita apontado por Lemle (2009) e precisa ser muito bem sistematizado pelo professor.

Na configuração C₁C₂V nem todas as consoantes podem ocupar as posições de C₂, pois alguns fonemas não podem ocorrer ou pode haver uma neutralização (concorrência e troca) de um por outro. É o caso do /r/ e /l/ no padrão silábico CCV. Em virtude de serem, do ponto de vista articulatorio, muito semelhantes, pois ambos são alveolares, podem ocorrer problemas, e o resultado, quase sempre, é a troca de um pelo outro. Essa troca pode ocorrer especialmente nos falares rurais, rurbanos e não monitorados, como, por exemplo, em "planta" > "pranta"; "problema" > "probrema"; "branco" > "blanco"; "Atlanta" > "Atranta"; "Vladimir" > "Vradimir"; "freira" > "fleira" etc.

Já em termos de problemas fonológicos também podem ocorrer problemas na configuração da sílaba CVC, pois, apesar de qualquer C poder iniciar a sílaba, somente determinadas consoantes podem ocupar a posição de C nas sílabas pós-vocálicas. Desse modo, problemas surgem em especial quando a última C for /r/, /s/, /l/, /i/, /u/ e /n/. Nesses casos, são comuns supressão, neutralização, assimilação. Em termos de problemas morfossintáticos, temos que a perda do /s/ em posição de coda (final da sílaba), acarreta variação na concordância nominal.

Um exemplo de supressão na configuração CVC é em relação ao /r/ que, independente da forma como é pronunciado, se de modo retroflexo, com a língua dobrada para trás, como em zonas rurais de Minas Gerais, Goiás e São Paulo, o chamado "R caipira", ou se aspirado como no falar do cariocas ou de habitantes de algumas regiões do Norte e Nordeste brasileiro, pode ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais. Exemplo: "correr" > "corrê"; "almoçar" > "almoçá"; "desenvolver" > "desenvolvê", etc. A supressão do /r/ também pode ocorrer nas formas do futuro do

subjuntivo. Exemplo: "se eu estiver" > "se eu estivé"; "se ele quiser" > "se ele quisé"; "se ela fizer" > "se ela fizé". A regra de supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma hipercorreção que resulta em construções como: "João estar muito quieto hoje". Contudo, o /r/ pós-vocálico tende a ser preservado em nomes monossilábicos (de uma só sílaba) como: "mar", "dor", "par", "cor", etc. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 85).

Já o /s/, fonema que pode ser representado graficamente como S, X ou como Z (LÁPIS, CÓS, EXTRA, RAPAÇ, CAPAÇ, FELIZ, MÊS etc.), varia muito nos diferentes falares brasileiros, tanto em função geográfica quanto do contexto fonológico em que aparece, isto é, dependendo dos sons que o antecedem ou que o seguem na palavra. Desse modo, "[...] o /s/ nas sílabas do tipo CVC tende a ser suprimido, principalmente nos estilos não monitorados" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 88). A autora ainda esclarece que, ao tratar desse assunto, é aconselhável que se faça a distinção "[...] entre o /s/ pós-vocálico que é morfema de plural (isto é, é o elemento que contém a marca de plural) e o /s/ que não é morfema de plural" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 88). Como exemplo do /s/ como marca de plural, ela elenca os seguintes: "aluno" + "s", "lâmpada" + "s", "coelho" + "s". E em relação ao /s/ como morfema de plural, ela exemplifica, apresentando as palavras monomorfêmicas: "lápiz", "pires", "Paris", "atrás", etc.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o /s/ pós-vocálico, em final de palavra, quando é morfema de plural tem maior tendência para ser suprimido.

Em termos morfosintáticos, a mesma autora esclarece que há uma tendência, "[...] no português brasileiro, a não se fazer a concordância nominal, isto é, a concordância dos determinantes com o núcleo do sintagma representado por um nome ou pronome, no plural" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 88). Ela explica que, "em estilos não monitorados, tendemos a usar uma regra de concordância não redundante, isto é, em vez de flexionarmos todos os elementos flexionáveis do sintagma, flexionamos apenas o primeiro (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 88-89)

A autora explica ainda que a regra de concordância não redundante ocorre não apenas em falares rurais e rurbanos, mas é, na verdade, uma característica da fala da maioria dos brasileiros, ocorrendo "[...] ao longo de todo o contínuo [de urbanização], nos estilos não monitorados, chegando, às vezes, até mesmo aos estilos monitorados" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 89). Exemplo da concordância nominal não redundante é: "terras paraguaia", "fortes bataia". Esse aspecto é importante, pois na produção do jovem e do adulto, mesmo os que já passaram pela etapa que sucede a alfabetização e o

letramento inicial, etapa geralmente chamada de pós-alfabetização, correspondente ao 3º ano, 4º ano do ensino fundamental, são muito comuns construções nas quais a concordância nominal não é observada. Na verdade, esse é um aprendizado demorado e que é construído paulatinamente ao longo da vida acadêmica do educando.

Bortoni-Ricardo (2004) analisa outros problemas que a pronúncia do português brasileiro pode ensejar para o aprendiz iniciante, mas gostaríamos de destacar apenas mais dois deles. O primeiro deles é a monotongação dos ditongos /ei/ e /ai/, isto é a perda da semivogal nos ditongos que ocorre em sílabas CVC travadas com semivogais /i/ e /u/, ou seja, nos ditongos decrescentes. A redução do /ei/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte. Conforme a autora explica,

A redução do /ei/ e do /ai/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte. Os segmentos /j/, como em *beijo* e o segmento /x/, como em *caixa*, são fonemas pronunciados na região alta da boca, o palato, assim como a vogal /i/. Dizemos, então, que essas consoantes e a vogal /i/ são sons homo-orgânicos (quanto ao ponto de articulação). (BORTONI-RICARDO, 2004, , p. 96, itálico da autora)

A monotongação, acrescenta Bortoni-Ricardo, é favorecida pelas consoantes homo-orgânicas ao /i/, ou seja, pelas consoantes /j/ e /x/. Desse modo, é muito comum que encontremos na produção escrita do jovem e do adulto, alfabetizando da EJA, construções como "quejo" para "queijo"; "treno" para "treino"; "penera" para "peneira"; "amexa" para "ameixa" ou "fera" para "feira".

O segundo e último caso de fonologia é a assimilação das sequências de sons /nd/ e /mb/. “Dizemos que há assimilação quando, numa sequência de sons homo-orgânicos [quando realizados no mesmo ponto de articulação na boca] ou parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102). A assimilação é um fenômeno muito comum no português brasileiro e explica do seguinte modo os casos de assimilação na sequência /nd/:

A primeira /nd/ é formada por duas consoantes alveolares e ocorre principalmente nos gerúndios:
falando > falano;
vindo > vino;
comendo > comenu
Mas pode ocorrer assimilação em outras classes de palavras, como em
quando > quanu. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102)

Já em relação à assimilação da sequência /mb/, a autora explica que “a sequência /mb/ é formada por suas consoantes bilabiais e ocorre em também > tamém.”. Explica ainda que os dois casos de assimilação, /nd/ e /mb/, “[...] configuram regras graduais [presentes na

fala de todos os brasileiros, que se distribuem ao longo de todo o contínuo de urbanização] muito produtivas no português brasileiro.” Desse modo, alerta ela, “por isso, nós, professores de ensino fundamental, nos confrontamos muito frequentemente com ‘erros’ que são a transposição dessas regras fonológicas para a escrita (BORTONI-RICAARDO, 2004, p. 102).

Vimos, portanto, que as características do funcionamento do português brasileiro podem, em virtude da variação linguística, converter-se em obstáculos para o aprendiz iniciante da escrita, uma vez que a oralidade media o processo de apropriação da linguagem escrita. Assim, o professor precisa estar munido de conhecimento sobre a estruturação e funcionamento do português brasileiro e a implicação de tal configuração para o processo de alfabetização e letramento, para ter condições de intervir. Na Educação de Jovens e Adultos, os educandos têm, na sua maioria, antecedentes rurais, por isso predominam nos seus modos de falar as variedades linguísticas mais estigmatizadas na cultura urbana. Como vimos, além de gerar o preconceito linguístico, essas variações têm implicações definitivas para a construção da escrita.

A discussão realizada põe em cena também a necessidade da compreensão de que o processo de alfabetização e letramento envolve tanto a dimensão linguística quanto a dimensão dos usos e funções que a escrita cumpre na sociedade, pois os fatos linguísticos aqui destacados ganham lugar na história e nas práticas sociais. Desse modo, apenas um ensino orientado por uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICAARDO, 2004), pautado na dialogicidade, será capaz de oferecer condições para que o educando expresse seus modos de conhecer o mundo e os objetos também através da escrita.

Apontadas algumas questões sobre o funcionamento do português brasileiro e crenças sobre como se aprende a escrever, passamos no próximo capítulo a apresentar a análise das informações construídas no campo de pesquisa.

CAPÍTULO 8 – O QUE JOVEM E O ADULTO JÁ SABEM QUANDO CHEGAM À ESCOLA? OS CONHECIMENTOS LETRADOS, LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DA ESCRITA CONSTRUÍDOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS

Retrato do artista quando coisa

(...)

*Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

8.1 INTRODUÇÃO

A tarefa a que nos propusemos é compreender melhor o processo de apropriação da escrita do jovem e do adulto, alfabetizando da EJA. O alfabetizando da EJA, em virtude da sua condição de consumidor, trabalhador e, na maioria dos casos, administrador do lar, é obrigado a transitar no mundo letrado. É demandado, nesse processo, a construir conhecimentos e modos de utilização da leitura e da escrita. Além disso, é comum que muitos deles tenham histórico de ingressos e abandonos da escola. Logo, constroem conhecimentos acerca tanto da linguagem escrita e seus usos, ou seja, de conhecimentos letrados, quanto de conhecimentos específicos da escrita alfabética, isto é, conhecimentos técnicos da alfabetização. A escrita alfabética é o sistema simbólico convencionado para a produção da escrita de várias línguas, inclusive o Português. Mas que conhecimentos letrados e sociolinguísticos, inclusive os técnicos da alfabetização, o jovem e o adulto já construíram nas suas práticas e trazem para a escola?

Ao responder essa questão podemos reclamar e pôr em perspectiva um outro retrato do jovem e do adulto, educandos da EJA, tal qual Manoel de Barros, que reclama para si um retrato outro do artista. Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados referentes ao primeiro objetivo específico do nosso estudo, destinado a responder a essa questão, qual seja: *“Identificar conhecimentos sobre a escrita que o jovem e o adulto, alfabetizados da EJA, já construíram nas suas práticas sociais letradas”*. Esse objetivo nos levou a construir uma ideia acerca da realidade que os nossos olhos nos revelariam durante o trabalho de campo. Essa ideia é traduzida na nossa primeira subasserção, que afirma que *“Os conhecimentos dos usos da língua escrita que o jovem e o adulto, alfabetizados da EJA, construíram nas suas práticas sociais letradas orais e escritas, não dependem dos papéis, das redes sociais, das ocupações e/ou profissões assumidas ao longo da vida e das aprendizagens escolares construídas em diferentes tentativas de escolarização. Geralmente, esses conhecimentos não são conscientes para o educando e o modo como eles os utilizam se diferencia da utilização feita pela criança e pela escola”*.

Esse objetivo pode nos ajudar a compreender que conhecimentos letrados e linguísticos o jovem e o adulto constroem nas suas práticas sociais letradas orais e escritas e trazem para a escola. Esses conhecimentos prévios, que quase sempre não são sistematizados, funcionam como uma base de ancoragem para que o novo conhecimento sobre a língua escrita seja construído.

Dessa forma, trabalhamos, especialmente, com cinco instrumentos de pesquisa – 1) a *Entrevista etnográfica*; 2) a *Matriz Diagnóstica de conhecimentos do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e da leitura*; 3) a *Atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos*; 4) *Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática*; 5) *Ditados* que privilegiaram, entre outros aspectos, a investigação de *conhecimentos linguísticos específicos do sistema da escrita alfabética e conhecimentos referentes a alguns gêneros, suporte textuais e serviços*.

Começamos pelos conhecimentos relacionados a gêneros textuais, suportes e serviços. Para tanto, os dados que emergiram da interpretação da *Entrevista etnográfica*, da *Atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos* foram decisivos.

8.2 CONHECIMENTOS LETRADOS QUANTO A GÊNEROS, SUPORTES E SERVIÇOS PRÓPRIOS DA CULTURA ESCRITA

Na perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (KLEIMAN, 1995, por exemplo), letramento é entendido como as práticas sociais de uso da escrita que ganham lugar no nosso dia a dia. São os usos cotidianos que envolvem direta (ler ou escrever um texto, por exemplo) ou indiretamente a escrita (narrar ou história como um conto de fadas, por exemplo) que permitem o desenvolvimento de um acervo de conhecimentos dos usos e funções da escrita e, muitas vezes, também possibilitam a compreensão da lógica que orienta o funcionamento do sistema de escrita alfabética, meio convencional para a produção da linguagem na modalidade escrita. Como pondera Kleiman (1995), são os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento que nos permitem lançar luzes sobre como tais conhecimentos letrados são construídos e participam da construção do processo de apropriação da escrita na alfabetização e letramento. Essa apropriação passa necessariamente tanto pela compreensão de conhecimentos “técnicos” próprios da alfabetização, incluindo a codificação e decodificação, quanto pela compreensão dos usos históricos e situados desse sistema simbólico. Passa, assim, tanto pela aprendizagem das letras, sílabas, palavras, frases, texto como pela compreensão dos significados culturais situados, os quais permitem a interpretação por meio das palavras (oral e escrita) da realidade.

É essa a concepção de língua presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MINISTÉRIO, 1997, p. 17). Ela é embasada na perspectiva da língua “[...] como um sistema histórico e social de signos que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”. Esse entendimento implica reconhecer que “[...] aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. Para tanto, é necessário desenvolver não apenas as dimensões linguísticas da linguagem na modalidade escrita, mas é igualmente necessário desenvolver a capacidade de perceber e usar essa modalidade de linguagem de acordo com os diferentes usos e fins que ela cumpre na sociedade. Marcuschi (2008, p. 155) afirma que nos comunicamos por meio de textos orais e escritos na nossa vida diária. Esses textos orais e escritos são os denominados de gêneros textuais “[...] que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos

concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

As convenções da escrita são utilizadas de modo diferenciado em cada gênero textual, caracterizando as diferentes estruturas de cada gênero. Assim, é apropriando-se da compreensão dessas diferentes estruturas que o leitor-escritor constrói “[...] um padrão que ele guardará em sua memória de longa duração” (LIMA, 2010a, p. 16).

A tese de que os diferentes modos de utilização da linguagem, tanto a oral quanto a escrita, vão possibilitando a construção de um aprendizado e uma memória acerca do funcionamento dos sistemas simbólicos da escrita e da linguagem falada é também defendida por Mollica e Loureiro (2008, p. 1): “[...] o falante nativo, aluno, já traz um conhecimento prévio de sua língua” quando chega à escola. Ou seja, já possui a competência gramatical e a competência comunicativa para se comunicar na sua língua. Desse modo, dispõe dos modos “corretos” de organização e mobilização das funções intelectuais e cognitivas relacionadas à fonologia, à morfologia, ao léxico, à prosódia, à sintaxe e à semântica da sua língua materna (oral e em parte da escrita), que no nosso caso, é o português brasileiro. O educando aprendeu a falar a sua língua materna exercitando todas as dimensões linguísticas a ela inerentes.

Podemos dizer que os padrões sociocomunicativos, as estruturas características de cada gênero textual, oral e escrito, são socialmente reconhecidos. Esse reconhecimento se deve ao fato de se manterem sempre muito parecidos, com características comuns, e por procurarem atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrerem em situações específicas. Podemos dizer que os padrões sociocomunicativos expressos nos diferentes gêneros textuais são as variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, sejam elas formais ou informais. Segundo Marcuschi (2008), alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, receita culinária. Esses gêneros textuais se materializam em uma superfície ou objeto, físico ou virtual que, de acordo com o mesmo autor, torna possível a explicitação concreta e visível do texto, do gênero.

Nesse sentido, examinando os nossos dados identificamos que os nossos educandos construíram nas suas práticas sociais letradas, ou seja, a partir dos usos que fazem diariamente da escrita, diferentes graus de conhecimento de alguns gêneros textuais e de alguns textos que circulam no nosso cotidiano. “[...] Todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e

escritos) ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana’” (BAKHTIN, 1979, p. 279 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 155)’.

Ao dizer que os enunciados emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana, Marcuschi quer esclarecer que um gênero do discurso ou um gênero textual só pode ser entendido a partir da relação que guarda com a realidade social e com as atividades humanas. Deve-se ter especial atenção, pois, para com o “[...] o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), pois são as atividades culturais e sociais nas quais o sujeito se engaja que possibilitarão o desenvolvimento de conhecimentos referentes a esse ou aquele gênero textual, conhecimento de determinados aspectos da estrutura e do funcionamento de um gênero em detrimento de outros.

Essa característica culturalmente situada da produção da linguagem, seja oral ou escrita, é que leva o autor a nos alertar para o fato de os gêneros textuais não poderem ser entendidos “[...] como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [oral ou escrita]” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Partindo desse postulado, nos parece razoável acreditar que é possível a identificação de conhecimentos letrados, mesmo que parciais, de determinados gêneros, suportes textuais e serviços conhecidos pelos nossos colaboradores. Os gêneros textuais sendo formas culturais e cognitivas de ação materializadas na linguagem própria de cada grupo ou comunidade, servem de base de ancoragem neuropsicolinguística para a aprendizagem escolar sistematizada da escrita, como ponderam Lima (2010a) e Mollica e Loureiro (2008).

A necessidade de observar o contexto situado de uso quando se analisa o gênero texto justifica-se ainda pelo fato de que “[...] o gênero é sempre identificado na relação com o suporte” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), isto é, um gênero textual é identificado a partir do lugar (físico ou virtual), do formato específico utilizado e do modo como é fixado e mostrado o texto. Apesar das muitas convenções existentes quanto a diferentes suportes, esses podem variar muito, dependendo dos usos e funções que a escrita assume em cada cultura e/ou comunidade. Logo, para se reconhecer e compreender um gênero textual, o fato de ser a produção da linguagem oral e escrita culturalmente situada, precisa ser considerado. Desse modo, o *lugar*, a *superfície* (papel, tela do computador, parede, telefone, placa, para-brisa ou laterais de carro, etc.), o *formato* (tipos de letra, combinação de letras e imagens, formato da placa, formato do carro, como uma ambulância ou um

ônibus escolar, por exemplo) no qual o texto é fixado e mostrado tornam-se decisivos e refletem usos culturais específicos. Esses elementos funcionam como pistas para ler e interpretar o texto.

Nesse sentido, a nossa análise que busca identificar conhecimentos letrados dos nossos colaboradores observa se eles: 1) conhecem o gênero textual apresentado; 2) o utilizam ou já o utilizaram; 3) sabem o que são e a que se destinam determinados serviços públicos em função da identificação do suporte e das pistas contextuais (textos verbais e não-verbais) que integram o texto.

8.2.1 Alguns Gêneros Textuais Conhecidos pelos Colaboradores da Pesquisa

A partir das entrevistas etnográficas, pudemos identificar que os educandos nossos colaboradores, em virtude da sua condição de trabalhador, de consumidor e de membro de determinadas instituições, como as religiosas, deparam-se com a necessidade de “manipular” mais determinados textos em detrimento de outros. Vejamos os casos da RCSG, do AVF e do FFF³⁸.

8.2.1.1 O Gênero Textual Bíblia

RCSG é uma senhora de 52 anos de idade, nascida e criada na cidade de Recife (PE). É mãe de quatro filhos, sendo que um, supostamente teria falecido, ainda bebê. Supostamente, porque o hospital nunca permitiu a RCSG e familiares ver ou enterrar o nascituro. A mãe da colaboradora lia escrevia um pouco, mas o pai era analfabeto. A mãe era do lar e o pai militar. Ele trabalhou como cozinheiro de bordo por muitos anos. O pai, nascido em 1910, dizia ter participado da Segunda Guerra e depois de deixar a Marinha, passou a trabalhar como estivador no cais de Recife. A rigidez do pai, considerado muito severo pelos filhos, e mais as condições de vida, próprias de uma família de uma dona de casa e de um estivador que tinham que suprir as necessidades de 13 filhos, levaram RCSG a tomar a decisão de deixar a casa dos pais aos 13 anos de idade, o que comprometeu o retorno à escola, já que interrompera esse processo quando tinha por volta de 10 anos.

³⁸ Relembrando ao leitor que os nomes dos colaboradores são indicados por iniciais para garantir-lhe o anonimato.

RCSG teve ao longo da vida diferentes ocupações. Experimentou as condições de dona de casa, costureira, auxiliar de cabeleireiro, salgadeira e, mais recentemente, missionária religiosa e, em termos de escolarização, acumula três tentativas de ingresso e reingresso na escola. A primeira, por volta dos sete, oito anos, que se estendeu até aproximadamente os 10 anos, 11 anos de idade. A segunda, ocorrida em São Paulo, há cerca de uns cinco anos, ou seja, por volta de 2009, quando estudou por seis meses em uma turma de alfabetização de uma igreja, experiência que avalia como muito pobre, pois, afirma, tal qual como ocorreu na sua experiência escolar na infância, nada lhe foi acrescentado. A terceira tentativa ocorreu no segundo semestre de 2014, na Escola Ipê, em São Sebastião (DF), experiência que avalia como muito exitosa, pois foi nos primeiros três meses desse semestre que aprendeu a ler e escrever, pela primeira vez, palavras “grandes”, como ela mesma gosta de dizer.

As lembranças mais marcantes do período escolar são as “surras” que levava do pai por não aprender nada na escola, uma vez que, segundo o discurso do pai, discurso de que a colaboradora também se apropriou, “[...] só fazia brincá” (Trecho da entrevista etnográfica – 2º./2014: vídeo 516/12:29”).

Nessa mesma entrevista, gravada em vídeo, ao falar da sua vida escolar, da infância, da sua conversão à doutrina dos evangélicos e do abandono das matrizes religiosas afrodescendentes do candomblé, que herdou da mãe, nossa colaboradora revela que mesmo não sabendo ler, demonstra conhecer muito bem a estrutura do *gênero textual Bíblia*.

No diálogo abaixo, RCSG (C), missionária religiosa, 52 anos, narra para a pesquisadora a experiência que teve de evangelizar em duas favelas no Rio de Janeiro.

[A pesquisadora (P) lhe pergunta:]

P: E, você não lia a Bíblia?

(...)

C: Por exemplo: eu leio um versículo da Bíblia, entendeu? [olhando fixamente para a pesquisadora, inclinando a cabeça para frente e passando o polegar unido ao dedo indicador da mão direita sobre a mesa, como se estivesse percorrendo uma linha de um texto].

P: Certo!

C: Por exemplo: é o salmo primeiro, + o, o salmo 23 e Deus deixa decorado na minha mente ++ Aí, naquelas igreja onde eu vô, qu'eu sô chamada, chamada pra trazê a mensagem da palavra, então [bate uma mão na outra, fazendo um estalo, como que sinalizando que dá conta da tarefa] eu prego mais naquilo aí ++ eu prego mais em salmo + que eu /:= o versículo que Deus coloca na minha mente, entendeu?

(Entrevista etnográfica realizada no 2º/2014 – vídeo 516/26:32")

A colaboradora RCSG, ao explicar que prega mais a partir dos salmos, amparando-se em versículos "que Deus coloca na sua mente", revela um conhecimento da organização do gênero textual Bíblia. Ela já havia informado à pesquisadora em uma conversa informal que sabia encontrar todos os livros que integram a Bíblia, utilizando a estratégia de identificar a primeira letra do nome de cada livro bíblico. Informou ainda que também sabia serem os livros da Bíblia organizados em capítulos e versículos indicados por números e a leitura de números ela domina muito bem, como demonstrou em avaliações posteriores. Mas nesse excerto analisado, a colaboradora demonstra saber ainda que os salmos se organizam de modo diferente dos demais livros da Bíblia, ou seja, demonstra saber que os salmos são enumerados sequencialmente e divididos em versículos, como se pode inferir quando ela diz "*Por exemplo: é o salmo primeiro, + o, o salmo 23*" (...) "*eu prego mais em salmo + que eu /:= o versículo que Deus coloca na minha mente, entendeu?*"

Desse modo, RCSG conhece bem os padrões sociocomunicativos e a estrutura característica desse gênero textual. Como o manuseia diariamente, ouve pregações na igreja e afirma escutar o companheiro, que também é missionário, ler para ela, sabe bem o *lugar* que o texto ocupa na *superfície* do suporte utilizado para materializar o texto, no caso a folha de papel. Também sabe o *formato* (tipos de letra, combinação de letras e números e espaços em branco) e o modo como o texto é fixado e mostrado na página, especialmente nas páginas dos salmos que seguem os padrões da poesia, por serem poemas de louvor a Deus. Esses elementos, juntamente com o que memorizou sobre a mensagem de cada salmo, ao ouvir os outros pregarem, funcionam como pistas para que ela "leia" e interprete o texto bíblico. Como esclarece Marcuschi (2008), todo gênero é sempre identificado na sua relação com o suporte e ambos guardam uma relação com a

realidade social e com as atividades humanas e o modo como essas atividades funcionam em cada grupo social.

RCSG demonstra que construiu nas suas práticas sociais letradas estratégias muito eficientes que garantem a ela até mesmo passar-se por leitora fluente desse gênero textual diante dos demais.

8.2.1.2 O Gênero Textual Tabela de Campeonatos de Futebol

Com a mesma desenvoltura de RCSG, FFF demonstra ser capaz de ler e interpretar um outro tipo de gênero textual muito presente entre os brasileiros: as tabelas dos campeonatos brasileiros de futebol, conhecimento que lhe permitiu ler e interpretar também a tabela dos jogos da última copa, a Copa do Mundo de 2014, que foi realizada no Brasil.

Nosso colaborador FFF, é natural de Camocim (CE) e tem 38 anos. Ao longo da sua história de vida, já foi lavrador, servente de pedreiro na construção civil e, atualmente, atua como pedreiro, feito do qual muito se orgulha, pois aprendeu o ofício em apenas três meses ao observar os colegas enquanto trabalhava como servente/auxiliar. FFF é casado, pai de uma filha, e um dos irmãos mais velhos de uma prole de 11 filhos. Assim como os seus pais, ambos analfabetos, nasceu e se criou na zona rural, vivendo até os 18 anos no interior do Estado do Ceará. O colaborador chegou ao Distrito Federal há 20 anos e desde 1994 trabalha como autônomo na construção civil.

Nosso colaborador FFF, 38 anos, pedreiro, acumulou ao longo da vida três tentativas de escolarização, incluindo a da ocasião em que participou da nossa pesquisa, no segundo semestre de 2014. Segundo ele, a primeira vez que estudou foi com um tio, com quem aprendeu a assinar o nome, sem, contudo, compreender a existência da relação entre grafema/fonema, ou seja, o princípio alfabético, a relação entre letra/som e vice-versa, por voltado dos oito ou nove anos de idade. A segunda tentativa foi no Piauí, por volta dos 10 anos de idade, quando afirma ter aprendido as letras do alfabeto numa escola que frequentou por cerca de três meses. A terceira diz respeito ao ingresso na Escola Ipê, no segundo semestre de 2014. Foi nesta que, em aproximadamente três meses de aula, compreendeu a lógica que orienta o funcionamento da escrita alfabética e da matemática e começou a escrever palavras e frases.

Uma das características mais marcantes de FFF é o desejo de conquistar bens e conforto para ele e a família. Os esforços nesse sentido já lhe renderam a casa própria na cidade de São Sebastião (DF), uma moto, que substituiu a sua antiga bicicleta, que era utilizada para ir para o trabalho nas mais diferentes cidades do Distrito Federal, mesmo não tendo carteira de motorista, um *home theater*, comumente chamado pela população de "home titi", que conta com uma televisão de 51" e TV a cabo. O *Home theater* representa mais um sonho realizado, pois era desejo de muito tempo assistir aos jogos da Copa do Mundo com grande estilo e conforto. Esse feito foi realizado na Copa do Mundo de 2014.

É justamente em função do seu *hobby* por jogos de futebol que a necessidade de aprender a ler as tabelas dos campeonatos surgiu. Para acompanhar o desempenho do seu time preferido, o São Paulo, FFF construiu um conhecimento sólido sobre o funcionamento do futebol brasileiro e do gênero textual tabela de campeonatos e/ou jogos.

Descobrimos essa habilidade do nosso colaborador em uma visita que fizemos a sua casa para realizar a *entrevista etnográfica* sobre a sua história de vida, que foi gravada em vídeo, no mês de junho de 2014. Na casa de FFF, também fomos informados por sua esposa que ele, depois que passou a frequentar a escola, fez a assinatura de revistas de arquitetura e da Revista Cláudia, pois queria aprender a ler e escrever rápido para tirar carteira de motorista ou, quem sabe, um dia se tornar arquiteto ou engenheiro civil.

Descobrimos ainda, na nossa visita, que o colaborador não abre mão de comprar um jornal local chamado aQui DF, pois ele traz semanalmente a tabela com os jogos dos campeonatos brasileiros. Como na época da nossa entrevista ocorria a Copa do Mundo de 2014, ele nos mostrou o jornal do dia e nos explicou como lia o gênero tabela de jogos, mesmo antes de saber "juntar as letras", como ele dizia.

FFF lê bem os números, pois além de ser consumidor, administrador do lar, é pedreiro e os números fazem parte da sua profissão. Além dos números, o colaborador já conhecia a maioria das letras do alfabeto como ele mesmo disse ao informar que aprendeu a identificá-las ainda aos dez anos de idade. Para ler e interpretar a tabela ele adotava a estratégia de combinar diferentes tipos de conhecimentos letrados referentes à matemática, à escrita alfabética, a textos não verbais, no caso imagens e fotos da reportagem que acompanhava a tabela no jornal, e os culturalmente compartilhados com os colegas de trabalho e familiares, torcedores e leitores mais experientes, sobre as condições dos times que disputavam os campeonatos, especialmente sobre as condições

do seu time, o São Paulo, já que ler as palavras era muito difícil, pois ele ainda não dominava a lógica que orientava a linguagem escrita.

Desse modo, num trabalho intelectual, cognitivo muito mais em espiral que sequenciado, extremamente árduo e complexo, ele vai combinando conhecimentos prévios relativos a esses quatro tipos de conhecimento (oral, matemático, imagético e da escrita alfabética) para construir uma interpretação do gênero tabela. Vejamos como ele explica esse processo:

Durante a entrevista que fora gravada em áudio, a Pesquisadora (P), pergunta a FFF (C) o seguinte:

(P): (...) *E você mesmo antes de ir para escola, de saber ler e escrever, você já lia as tal, as tal das tabelas dos campeonatos de jogos do brasileirão, não é verdade?*

(...)

(C): É, é assim óh! + Tipo assim /:= como eu era São Paulino, que eu sô São Paulino, né?

(P): Ham?

(C): *A gente ia pelo, pelo o, o /:= aonde tava alto, que tava caino, que tava no primeiro lugar, entendeu?* [Classificação essa, geralmente indicada pela ordem numérica - ver Figura 20] *Eu olhava a tabela assim, pra vê, esse negócio. Depois eu ia pras foto, que lê eu num sabia, né?*

(P): Certo! *Como é que você identificava o seu time?*

(C): *Identificava pelo o, o /:= como a, a palavra, assim, essa aí era mais difíce, eu ia pela palavra São Paulo, que era /:= é, é, o "P", né?*

(P): Huuumm...

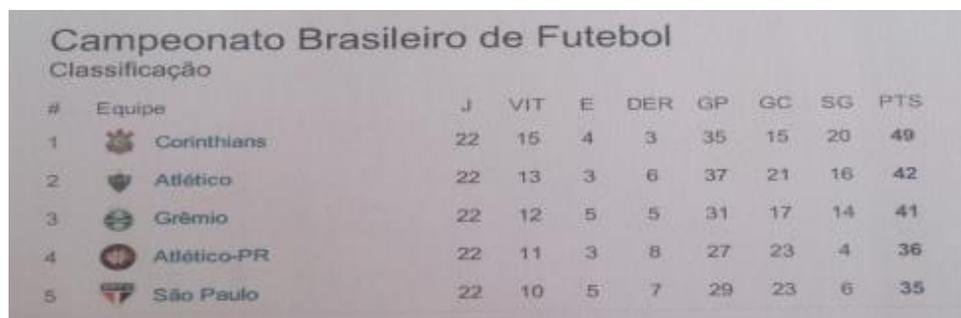
(C): *E os prós /:= no trabalho no pessoal ia conversano, que gente ia conversano: áh! O São Paulo tá com tantos pontos. Então eu ia assim, jogano por alto, né?*

(P): Huuumm. Tá!

(C): *Então, nesse ponto, aonde o São Paulo tava, no 1º, 2º, 3º, 4º, lugá, entendeu? Eu identificava assim.*

(Entrevista realizada por celular e gravada em áudio - 05/09/2015³⁹ - áudio 101607/02:20")

Figura 20 - Exemplo de Tabela de Classificação do Campeonato Brasileiro de Futebol



Campeonato Brasileiro de Futebol									
Classificação									
#	Equipe	J	VIT	E	DER	GP	GC	SG	PTS
1	 Corinthians	22	15	4	3	35	15	20	49
2	 Atlético	22	13	3	6	37	21	16	42
3	 Grêmio	22	12	5	5	31	17	14	41
4	 Atlético-PR	22	11	3	8	27	23	4	36
5	 São Paulo	22	10	5	7	29	23	6	35

Fonte: adaptação de <http://globoesporte.globo.com/futebol/brasileirao-serie-a/>

O colaborador FFF novamente nos explica ainda mais um aspecto crucial relacionado à estrutura e o funcionamento do gênero tabela, que só é possível graças à compreensão da relação existente entre as práticas específicas, situadas e culturais de funcionamento da linguagem oral e escrita, o suporte e o modo como o texto é fixado nele (MARCUSCHI, 2008). Com muita desenvoltura, demonstra saber ainda que os campeonatos do futebol brasileiro são hierarquicamente organizados em times que pertencem à primeira divisão, que ele chama de "classe A" e times que são rebaixados para a segunda divisão, os quais pertencem à "classe B" em diante. Vejamos como ele nos esclarece isso:

Durante a entrevista a Pesquisadora (P), pergunta a FFF (C) o seguinte:

(P): Certo! Tá. E, e + deixa eu te falá, deixa eu te fazê uma outra pergunta: como é que é /:= isso aí você vai ter que me explicá porque *eu não sei como é que é os campeonatos dos /:= os jogos assim é /:= são organizados no brasileirão. Como é que é isso é, é + é por grupo, é por rodada, como é que é isso?*

(C): *Por classe A e Classe B, né?*

³⁹ Como nós na ocasião da entrevista etnográfica realizada em junho de 2014 com FFF, não estávamos gravando quando o colaborador falou e mostrou o jornal com a tabela da Copa do Mundo de 2014, pois havíamos parado a entrevista para um cafezinho na cozinha e como as nossas anotações no diário de campo se revelavam insuficientes para compreender o processo construído pelo colaborador, decidimos ligar em 05/09/2015 e fazer uma entrevista para checar e ampliar a nossa compreensão do processo construído por ele para ler o gênero tabela.

(...)

(P): Entendi. Então tá. Aí os campeonatos são organizados em classe, né? Classe A, classe B ((a pesquisadora é interrompida pelo colaborador))

(C): É. É isso aí. Se é A, se é B.

(P): Certo!

(C): Séria A, sére B, sére C, entendeu? Porque tem quatro grupos, parece.

(P): Aaaah! São quatro grupos.

(C): Duas não, são quatro.

(Entrevista realizada por celular e gravada em áudio - 05/09/2015 - áudio 101607/03:40")

O caso de FFF serve para nos alertar como o conhecimento de gêneros textuais está intimamente atrelado aos conhecimentos prévios construídos em práticas sociais letradas de escrita fora da escola. Especialmente no caso da alfabetização de jovens e adultos, explorar esses conhecimentos pode representar o "pulo do gato" para que formatos e determinadas combinações próprias da estrutura de cada gênero possam tornar-se inteligíveis, significativos para o educando, possibilitando a compreensão de que a linguagem escrita se utiliza de uma parceria indissociável entre conhecimento de mundo, conhecimento matemático e conhecimento da escrita alfabética. Põe em cena, desse modo, o lugar do conhecimento prévio como ponto de partida e de ancoragem para novos conhecimentos e a importância de uma metodologia dialógica, como já pleiteava Angelim (1988). Põe em cena, ainda, o lugar do trabalho sistemático e rigoroso da lógica que orienta a escrita alfabética e como ela se associa ao numeramento, ao construir textos capazes de comunicar ideias, intenções, com fins previamente deliberados, aspecto que marca tanto a natureza da escrita (VIGOTSKI, 2001).

Para o pesquisador que se depara com processos como os construídos por RCSG, 52 anos, missionária religiosa, e FFF, 38 anos, pedreiro, a tarefa aparentemente simples de identificar e utilizar gêneros textuais corriqueiramente encontrados na sociedade, é uma tarefa árdua. Fica claro que na verdade o processo de letramento, ou seja, o conhecimento acerca das funções e dos usos sociais que fazemos diariamente da leitura e da escrita, implica uma construção muito rica e complexa.

Os casos de RCSG e de FFF nos ajudam também a responder parte do nosso quinto objetivo específico, qual seja, “*Descrever como o jovem e o adulto mobilizam e*

empregam os conhecimentos que já construíram da linguagem escrita, inclusive da escrita alfabética, para dar significado (significar e ressignificar) ao conhecimento sistematizado da língua ensinado na escola". Esse objetivo nos fez especular que o trabalho de campo poderia nos revelar que "Alguns jovens e adultos, a despeito da sua não escolarização, conseguem, em virtude dos processos vividos e significados ao longo das experiências na cultura letrada, construir, gerar conhecimento acerca da linguagem escrita, seus usos e funções". Assim, conseguem apresentar um processo intelectual complexo e dinâmico que integra a emoção, a fantasia, a imaginação, o lógico formal e conceitual e a metacognição. É com base nesses processos vividos e significados nas práticas sociais letradas situadas e nos novos sentidos que lhes são atribuídos no curso da tarefa de escrever, que cada educando constrói hipóteses, generalizações, organiza as informações e as relaciona ao conhecimento prévio, para dar sentido ao conhecimento sistematizado que está sendo ensinado pela escola.

Os casos de RCSG e FFF revelam que os dois adultos construíram um acervo de conhecimentos relativos aos usos e funções da escrita e seus usos culturais no que se refere a organização textual e a leitura dos gêneros textuais Bíblia e tabela de campeonato de futebol. A análise dos processos intelectuais construídos revela que é com base nesse acervo de conhecimentos já construídos sobre os usos, as funções e alguns conhecimentos linguísticos da escrita alfabética e do numeramento que ambos os colaboradores constroem hipóteses, generalizações e organizam as informações na mente. Revelam ainda que no processo de apropriação e significação para a escrita, na forma de texto bíblico e de tabela de campeonato de futebol, o conhecimento prévio é decisivo para significar o conhecimento escrito, novo a cada tabela e a cada versículo, muito embora essa escrita esteja sendo usada fora da escola.

RCSG e FFF apresentam um processo cognitivo complexo, dinâmico e, em ambos os casos, pela natureza da relação estabelecida com o artefato escrito Bíblia e com o artefato escrito tabela de campeonato de futebol – em virtude do que esses textos revelam, materializam e simbolizam socialmente para os colaboradores –, no qual a emoção, a fantasia, a imaginação, o pensamento lógico formal, conceitual e metacognitivo aparecem integrados nos processos de significar e mobilizar a escrita na mente.

No caso de RCSG, missionária religiosa, a escrita Bíblia é a revelação Divina, contém toda a explicação do início e do fim do universo e dos seres, representa a esperança, a fé. A escrita materializada nesse gênero textual e a sua leitura e interpretação

é, para RCSG, obra Divina do Divino Espírito Santo. É algo que vem de Deus, como ela mesmo explica ao dizer que “Por exemplo: é o salmo primeiro, + o, o salmo 23 e Deus deixa decorado na minha mente ++ Aí, naquelas igreja onde eu vô, qu’eu sô chamada, chamada pra trazê a mensagem da palavra, então [bate uma mão na outra, fazendo um estalo, como que sinalizando que dá conta da tarefa] eu prego mais naquilo aí ++ eu prego mais em salmo + que eu /:= o versículo que Deus coloca na minha mente, entendeu?”.

A fala verbal e não-verbal de RCSG, especialmente na interação face a face, mas também linguisticamente falando, é carregada de emoção, demonstrando que os registros simbólico-emocionais da escrita Bíblia estão lado a lado do pensamento lógico formal e conceitual. O modo como os registros simbólico-emocionais, isto é, a emoção como um componente que integra e orienta o pensamento ao lado do racional fica ainda mais claro em outra fala de RCSG. Perguntamos a ela se ela conseguia ler a Bíblia e em resposta ela diz:

(C): Não. Eu, eu, +++ Como é que se diz? [desviando o olhar e mexendo-se na cadeira] Eu tô tentano [olha para debaixo da mesa] Mas quando Deus abri assim a minha mente, + eu leio assim de vagarzim [unindo o polegar ao dedo indicador como se estivesse apontando para pequenos pontos em uma folha escrita em cima da mesa] Por exemplo: eu leio um versículo da Bíblia, entendeu? [agora olhando fixamente para a pesquisadora, inclinando a cabeça para a frente e passando o polegar unido ao dedo indicador da mão direita sobre a mesa como se estivesse percorrendo uma linha do texto]

(Entrevista etnográfica realizada no 2º/2014 – vídeo 516/26:37”)

Percebe-se que no discurso verbal e corporal de RCSG a emoção e razão aparecem como elementos constituintes do pensamento e não apenas como coadjuvantes. A razão está presente, pois ela racionaliza o processo que é carregado de sentido subjetivo para ela e comunica para a pesquisadora o seu processo nos moldes socialmente aceitos. A emoção e a razão permitem assim a elaboração e comunicação do pensamento (GONZÁLEZ REY, 2009).

O discurso verbal e não-verbal de RCSG nos permite especular e ainda perceber que o racional e conceitual guiam o seu pensamento, porque ela tem consciência e

consegue comunicar as estratégias que constrói para ler a Bíblia: ela a lê criando estratégias cognitivas que integram o pensamento metacognitivo, essência do pensamento racional e consciente, pois emprega o conhecimento que tem sobre como o gênero Bíblia é escrito. Ela constrói estratégias cognitivas ao encontrar livros, capítulos e versículos. Esse processo envolve compreensões conceituais relacionadas à escrita nesse contexto específico de uso (o que é o texto bíblico, um dos seus livros, um capítulo, um versículo, por exemplo), como também sabe como o texto é utilizado (se lê cada versículo de um determinado capítulo em um determinado livro e de determinado modo, no caso dos evangélicos, com uma prosódia muito particular) e ainda sabe que recorre à memorização de partes importantes da mensagem textual bíblica (no Salmo 23, por exemplo, o que é mais relevante destacar?), especialmente aquelas mais valorizadas pela comunidade em que vive. Logo, a dimensão simbólico-emocional da escrita parece tão decisiva quanto a dimensão linguística da escrita e ambas parecem cumprir papéis decisivos para que o gênero Bíblia seja compreendido e utilizado por ela.

O processo intelectual construído por RCSG nos permite avaliar, também, em que medida o pensamento metacognitivo, próprio do pensamento científico racional, como afirma Bruner (2001), guia o seu ato de reflexão. De acordo com Flavell (1987), um dos componentes do pensamento metacognitivo é a variável da pessoa. De acordo com Portilho (2003) e Fernandes e Magalhães (2002), essa variável refere-se a questões intra-individuais, isto é, à autoconsciência que a pessoa tem sobre suas estratégias, dificuldades e condições favoráveis para a aprendizagem, no caso analisado, a aprendizagem da leitura da Bíblia. Em suma, é você saber o que sabe e como sabe, tal qual fez RCSG.

A colaboradora revela, pois, que possui a capacidade metacognitiva em leitura, pois reflete os seus próprios processos de conhecer. Reflete sobre como consegue ler ou não a Bíblia. Para tanto constrói *estratégias cognitivas* para atingir um objetivo: ler a Bíblia. As estratégias cognitivas são construídas quando RCSG precisa encontrar um livro, um capítulo e um versículo bíblico. Nesse processo precisa cognitivamente primeiro ter claro o objetivo a ser alcançado, o que é uma estratégia cognitiva e que integra o pensamento metacognitivo. Depois, ao realizar a tarefa, a colaboradora precisa saber qual é natureza da mesma e as demandas que lhe impõe e isso se traduz na consciência do tempo que precisará para a realização da tarefa, do nível de dificuldade que ela representa. Embora a fala da nossa colaboradora não nos permita identificar como ela utiliza o tempo e percebe o nível de dificuldade para realizar a procura e a leitura de

um versículo na Bíblia, é possível que ela tenha consciência e saiba nos dizer como lida esses fatores. Isso revelaria que tem conhecimento das tarefas metacognitivas, ou seja, que apresenta outro componente do pensamento metacognitivo em se tratando o uso da escrita.

Vejam agora o caso do nosso colaborador FFF, 38 anos, pedreiro. Se analisarmos sua história de vida veremos que o futebol não é um simples passatempo. Futebol representa para o colaborador um modo de expressão, um valor, um bem imaterial altamente valioso. Constitui o seu imaginário em termos de expressão como ser humano que constrói e age no mundo. Veja que ele, mesmo sendo de poucas posses, montou um *home theater* completo, com TV 51” e TV paga para assistir aos jogos da Copa do Mundo de 2014. E, mais: demonstra uma capacidade ímpar para ler e interpretar tabelas de campeonatos do brasileiro só para acompanhar o seu time do coração: o São Paulo, a despeito da sua não compreensão do funcionamento linguístico da escrita alfabética do português brasileiro. Mesmo assim, ele rompeu com todos os obstáculos emocionais, sociais e linguísticos, construiu estratégias para lidar com a escrita e, assim, acompanhar o seu time. Isso por si só deixa entrever como a emoção integra a capacidade de racionalização para uso da escrita. A mediação semiótica atua, a razão também, mas nesse caso, parece ser a emoção, os registros simbólico-emocionais da escrita em forma de tabela que diz do time do coração que atua como força motriz para o processo de reconhecimento e interpretação das letras, palavras, frases, textos e números. Isso fica patente quando FFF nos informa que antes de aprender a ler e escrever já lia as tabelas dos campeonatos para acompanhar o São Paulo, dizendo que: *“É, é assim óh! + Tipo assim /:= como eu era São Paulino, que eu sô São Paulino, né? A gente ia pelo, pelo o, o /:= aonde tava alto, que tava caino, que tava no primeiro lugar, entendeu? [Classificação essa, geralmente indicada pela ordem numérica] Eu olhava a tabela assim, pra vê, esse negócio. Depois eu ia pras foto, que lê eu num sabia, né?”*. (Entrevista realizada por celular e gravada em áudio - 05/09/2015 - áudio 101607/02:20”).

Essa falta de FFF revela que o esforço para ler a tabela e acompanhar o time era grande e, se analisamos mais detalhadamente a estratégia construída por ele, é possível perceber que o processo intelectual criado para a compreensão do gênero tabela de campeonatos é árduo, complexo, dinâmico e integra a emoção, a fantasia, a imaginação, lado a lado ao pensamento lógico formal e conceitual. Isso por ele afirmar que olhava a

tabela observando quem estava em primeiro lugar, quem tinha caído de posição no *ranking* do campeonato. “*A gente ia pelo, pelo o, o /:= aonde tava alto, que tava caino, que tava no primeiro lugar, entendeu? [Classificação essa, geralmente indicada pela ordem numérica]*” Depois olhava as fotos, já que não sabia ler: “*Eu olhava a tabela assim, pra vê, esse negócio. Depois eu ia pras foto, que lê eu num sabia, né?*”. Veja que a estratégia de combinar a informação de quem estava nos primeiros lugares com as informações dos textos não-verbais das fotos só pode ser possível através da capacidade de compreensão da leitura regada por emoção, fantasia e imaginação, orientadas é claro, pelo conhecimento prévio sobre o seu time e sobre os demais que disputavam o campeonato. Desse modo, FFF constrói hipóteses acerca do que a escrita (numérica e alfabética) e os textos não-verbais (fotos) estão comunicando sobre o time e o campeonato. Constrói, então, o conhecimento da escrita expressada no gênero tabela de campeonato de futebol, generalizando, isto é, transferindo conhecimentos de prévios (sobre o time, sobre os números, letras na tabela e fotos que a acompanhavam) construídos em outros contextos, como em conversas com os amigos no trabalho e com familiares em casa, para um novo contexto de uso da escrita, dos números e dos textos não-verbais, dando sentido, significado para o texto linguístico tabela de campeonato de futebol. Deixa isso claro quando diz que “*Identificava pelo o, o /:= como a, a palavra, assim, essa aí era mais difice, eu ia pela palavra São Paulo, que era /:= é, é, o “P”, né? E os prós /:= no trabalho no pessoal ia conversano, que gente ia conversano: ah! O São Paulo tá com tantos pontos. Então eu ia assim, jogano por alto, né?* (Entrevista realizada por celular e gravada em áudio - 05/09/2015 - áudio 101607/02:20”).

O processo construído por FFF ao ler e interpretar o gênero tabela de campeonato de futebol demonstra que o colaborador é muito competente na tarefa de construir estratégias de leitura. Demonstra que, mesmo não sabendo ler e escrever, possui conhecimentos específicos referente ao numeramento e a escrita alfabética e seu funcionamento na produção escrita gênero tabela de campeonato de futebol, pois sabe que as letras iniciais de São Paulo são as letras S e P. O conhecimento de numeramento e o conhecimento linguístico específico da escrita alfabética se evidenciam quando ele explica como identificava o nome do seu time: “*Então, nesse ponto, aonde o São Paulo tava, no 1º, 2º, 3º, 4º, lugá, entendeu? Eu identificava assim.*” (Entrevista realizada por celular e gravada em áudio - 05/09/2015 - áudio 101607/02:20”).

A fala de FFF revela ainda que ele, assim como RCSG, possui conhecimento metacognitivo intraindividual e constrói estratégias cognitivas muito eficientes para alcançar o objetivo de ler o gênero tabela de campeonato de futebol. Assim como no caso da nossa colaboradora RCSG, os dados não nos permitem afirmar se eles apresentam metacognição também a outros dois componentes do pensamento metacognitivo, qual sejam, as tarefas e as estratégias metacognitivas, propriamente ditas. As tarefas dizem respeito à consciência do conhecimento sobre a natureza e as demandas da tarefa e envolve o conhecimento consciente sobre o tempo de realização, o nível de dificuldade e a permanência das diversas modalidades da tarefa (PORTILHO, 2003), que no nosso caso é a tarefa de ler ou de escrever. Já as estratégias referem-se à realização de atividades cognitivas que procuram alcançar um objetivo, mas elas precisam evidenciar o processo de verificação, comparação, estimativas, reconhecimento de erro e retorno a etapas anteriores do raciocínio (FERNANDES; MAGALHÃES, 2002), aspectos que não emergem dos dados referentes aos processos construídos por RCSG e FFF, mas emergem dos dados do nosso colaborador AJRS, 38 anos, cabeleireiro⁴⁰, ao revelar como ele constrói a escrita para pesquisar no Google.

Assim, fica patente que nosso colaborador jovem e adulto, alfabetizando da EJA, possui a capacidade metacognitiva na escrita, especialmente se considerarmos que a metacognição nos moldes como a definem Gomes *et al.* (2011), ou seja, como o desenvolvimento de um discurso culturalmente compartilhado que serve para fazer declarações sobre os processos mentais, para argumentar, justificar e fazer os outros perceberem o que queremos saber e o que confessamos que não sabemos.

Nesse caso, tanto RCSG, FFF como AJRS apresentam construir um pensamento metacognitivo em relação à leitura e à escrita.

Assim, as informações construídas e teorizadas até o momento nos permitem, além de responder parcialmente nosso primeiro objetivo de identificar conhecimentos sobre que escrita "*o jovem e o adulto, alfabetizando da EJA, já construíram em suas práticas sociais letradas e trazem para a escola, começar a contemplar o nosso quinto objetivo que pretende descrever como o jovem e o adulto mobilizam e empregam os conhecimentos que já construíram da linguagem escrita, inclusive da escrita alfabética,*

⁴⁰ Esse colaborador será analisado com mais detalhes mais adiante neste trabalho

para dar significado (significar e ressignificar) ao conhecimento sistematizado da língua ensinado na escola”. As teorizações sobre as informações construídas, nos permitem também ver que fazem sentidos as ideias traduzidas pela subserção referente ao primeiro objetivo específico traçado, evidenciando que é com base nos conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita e nos novos sentidos que o sujeito que aprende atribuiu a eles no curso da tarefa, que o educando constrói hipóteses, generalizações e organiza as informações sobre a escrita na mente para dar sentido para a escrita.

Vejam, agora com menos riqueza de detalhes, que outros gêneros textuais os nossos colaboradores demonstraram conhecer e em que medida eles os reconheciam.

Começamos pelo caso da nossa colaboradora TMM que, na *entrevista etnográfica*, realizada no primeiro semestre de 2013, após três meses de iniciados os estudos na escola pesquisada, revela já ter ampliado o conhecimento do que seja e como é organizado o gênero textual *rótulo*.

8.2.1.3 O Gênero Textual Rótulo de Produtos

TMM, viúva há quatro anos, 43 anos, diarista, mãe de quatro filhos, é uma senhora meiga, de estatura pequena e que gosta de se vestir e de se cuidar muito bem. Ao longo da vida já exerceu a condição de cuidadora do lar, ainda muito pequena, porque sendo uma das filhas mais velhas do grupo de sete irmãos, era dela, a partir dos sete anos de idade, a tarefa de cuidar da casa e dos irmãos menores. Filha de pais analfabetos e agricultores, casou-se muito cedo e teve o seu primeiro filho aos 15 anos de idade. Depois de casada, conciliava a vida da casa, o cuidado com os filhos e o trabalho de parceria na roça com o esposo. Os pais até que desejavam que os filhos fossem para a escola, mas as condições de vida e a exigência do uso do uniforme impediram que os pais pusessem os filhos na escola. Ademais, a necessidade de trabalhar para sobreviver fazia com que o tempo gasto com o trabalho pela prole se sobrepusesse ao tempo destinado à escola. Como explica TMM,

(C): (...) Aí, o meu pai ainda tentou, ainda pagou aula particular pra gente, só que , num/:= num conseguiu +

(P): Imagino.

(C): E a gente acostumado a trabalhar num dava conta não de trabalha pra depois tomá banho e ir pra aula. Era muito /:= aí, aí, o meu irmão ainda aprendeu um pouquinho.

(Entrevista etnográfica realizada em áudio em 1o/2013 – áudio 201/11:08”)

Mas mesmo com esse histórico, TMM não desistiu de tentar estudar, motivada pelo esposo, que também não sabia ler e escrever. Como ela informa, estudou na carta de ABC⁴¹ e afirma que, nessa ocasião aprendeu um pouco. A colaboradora ainda tentou estudar mais três outras vezes. Uma delas foi na igreja que frequenta. As aulas pagas pelo pastor da igreja duraram mais ou menos uns três meses. Foi nessa ocasião que, de acordo com TMM, aprendeu a assinar o nome, mas sem que isso significasse saber ler e escrever de fato o próprio nome. Atribui ainda a essa segunda tentativa a descoberta de que as palavras são formadas por sílabas, referidas por ela como “a família silábica”.

A outra tentativa, a terceira delas, ocorreu por insistência do esposo que sugeriu a contratação de uma professora particular para os dois e outros cinco amigos assim foi feito por três meses, mas a professora engravidou e parou de dar as aulas. Contudo, os estudos foram novamente interrompidos e TMM só ingressa na escola, pela primeira vez, aos 43 anos de idade, no primeiro semestre de 2013, quando aceita a parceria na nossa pesquisa. Há 22 dois anos no Distrito Federal, sempre morou em chácaras e tem o sonho de ser estilista, desenhar e cortar as suas próprias roupas e avalia muito positivamente o seu processo de aprendizagem. Otimista com seu progresso no aprendizado da leitura e da escrita, TMM declarou para a pesquisadora:

(C): (...) tipo assim, vô fazê compra, algumas coisas no supermercado eu já sei lê. Tipo: *vencimento + de algumas coisa* eu já consigo.

(...)

(C): (...) Hoje eu já consigo pegá supermercado, né? *Lê os rótulo tudim das compra.*

⁴¹ Carta de ABC era uma espécie de um livreto destinado à iniciação nas letras. Geralmente começava-se ensinando as letras do alfabeto e a soletração do bê-a-bá, bê-e-bé, bi-i-bi, bê-o-bó, bê-u-bu ou bá, bé, bi, bó, bu e depois algumas palavras e frases. Elas traziam as letras de forma e letras manuscrita e passavam de pai para filho, não havia essas mudanças modernas que tanto prejudicam o ensino. Na última fase da Carta de ABC, era ensinado ao educando várias sentenças, frases e provérbios

(P): Que coisa linda.

(C): *Nome dos produtos*. Às vezes eu nem acredito, né? Penso: não, não é possível que é isso aqui. Mas não, é assim!

(Entrevista etnográfica realizada em áudio em 1o/2013 – áudio 201/26:07”)

Quando TMM afirma que no supermercado durante as compras ela já consegue ler algumas coisas, “*Lê os rótulo tudim das compra*”, explicando que lê o “*vencimento + de algumas coisa*” e lê o “*Nome dos produtos*”, a colaboradora demonstra conhecer as informações textuais que caracterizam o gênero rótulo, pois nos rótulos são informados, entre outras coisas, o nome e o vencimento do produto.

Outro instrumento utilizado e que também se revelou promissor para identificar o conhecimento de gêneros, suporte e textos que nossos colaboradores tinham construído de modo parcial ou não, como já mencionado, foi a *Atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos*. Nessa atividade, que foi gravada em vídeo, foi explorada a leitura de 27 diferentes textos verbais e/ou multimodais, isto é, que combinam diferentes linguagens como a escrita alfabética (verbal), a matemática, imagens e símbolos (não-verbais) (BARROS, 2009). Contudo, analisamos nesse capítulo apenas 26 deles, pois, um dos textos não se mostrou relevante. Com esse instrumento, foi possível perceber que muito dos gêneros e suportes textuais que fazem parte do dia a dia do colaborador nem sempre cumprem uma função sociopragmática capaz de levá-lo, primeiro, a se dar conta da sua existência e, segundo, fazê-lo compreender a sua estruturação ou mesmo utilizá-lo como ferramenta para transitar na cultura letrada.

Vejamos alguns casos do gênero textual aviso.

8.2.1.4 O Gênero Textual Aviso

De acordo com Marcuschi (2008, p. 163), apesar de designarmos frequentemente o gênero que produzimos, pois possuímos uma riquíssima metalinguagem que é intuitivamente utilizada, a tarefa de “[...] determinar os nomes de cada gênero de texto” é muito difícil. Os gêneros amiúde se “[...] imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros”, inexistindo assim, uma relação biunívoca com formas textuais. Portanto, um gênero pode ter a função de outro, como é típico das publicidades, assim como um mesmo gênero pode estar presente em outro. Um caso desse tipo poderíamos dizer que é

o gênero aviso. Muitas vezes o aviso pode estar presente em diversos tipos distintos de sinalização, como, por exemplo, sinalização predial interna e externa ou sinalização de trânsito. Nesse sentido, Marcuschi (2008) esclarece que, em virtude da complexidade que envolve a definição, a classificação dos gêneros textuais, dadas as marcas de *intergenericidade* – quando um gênero possui a função de outro – e *heterogeneidade tipológica* – quando um gênero tem presença de vários tipos textuais (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção) – o desafio de nomear os gêneros textuais é grande. Ele sugere que o foco central da análise recaia então sobre os *propósitos* (funções) e a *forma* (organização textual) para que seja feita a determinação do gênero.

No nosso caso, optamos por construir um caminho alternativo para nomear os textos que selecionamos *a priori* para avaliar a leitura com os nossos colaboradores. Ao invés de nomear cada gênero textual para compreender que características sociodiscursiva e sociopragmática são (re)conhecidas pelos nossos colaboradores, centramos nossa análise na compreensão não só da estrutura que tipifica cada gênero, mas da estreita relação que a estrutura discursiva de cada texto selecionado guarda com o suporte e as pistas do contexto em que o texto aparece com uma determinada função social. Nesse sentido, a nossa análise ora se baseia na estrutura do gênero que conseguimos nomear, ora se baseia no suporte, no local físico que o texto aparece, ora nas pistas que emanam do contexto do texto, sejam essas pistas reconhecidas em função do suporte ou do tipo de linguagem (verbal, não-verbal, numérica, alfabética, icônica) utilizada para construir o texto. Dessa forma, analisamos o conhecimento quanto a três grandes categorias: gêneros, suportes e serviços. A *Atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos* foi realizada com apenas oito dos 13 colaboradores que participaram da pesquisa no segundo semestre de 2014, o último semestre do estudo. Esse instrumento foi aplicado só no último semestre porque foi fruto de aprendizagens construídas ao longo do trabalho de campo. E foi aplicado com apenas oito dos 13 colaboradores ou por falta de tempo hábil de realizar o teste com todos dentro do semestre letivo ou porque os colaboradores deixaram de frequentar as aulas.

Os colaboradores que realizaram a leitura do gênero *aviso* de lotação máxima de ônibus (Figura 21) estavam em diferentes estágios de domínio da escrita. Embora todos já compreendessem a existência da relação entre pauta escrita e pauta sonora, alguns ainda não haviam conseguido resolver o problema da quantidade mínima de letras necessárias para se formar sílabas e palavras. Logo, utilizando a classificação de Ferreiro e Teberosky

(1999), havia uma educanda no nível pré-silábico, três educandos silábicos, um educando na transição do silábico para o alfabético e três educandos já considerados alfabéticos.

Figura 21 - Gênero *aviso* de lotação máxima



Fonte: g1.globo.com/2013

A despeito dessas diferenças em termos de nível de construção da leitura e da escrita, apenas um dos nossos educandos, o colaborador FAEL, depois que ofertamos andaimes, ou seja, depois que intervimos no sentido de propor questionamento e prefácio do tipo: “O que é isso?”, “Você, andando por aí de carro, ônibus, avião, já viu isso aí?”, conseguiu conceptualizar e interpretar corretamente a mensagem do texto desse gênero textual. Para os demais, a ideia, a compreensão leitora que persistiu, mesmo depois de fornecermos andaimagem propondo prefácios, perguntas, complementando ou expandindo turnos de fala ou fazendo reformulações, foi a de que o texto se referia a um aviso destinado a esclarecer que determinados assentos são reservados para idosos e deficientes e não à lotação máxima de pessoas sentadas e em pé, que o ônibus comporta.

O colaborador FAEL é um marceneiro de 49 anos de idade, nascido no Estado da Bahia, que vive há 23 anos no Distrito Federal. Com uma capacidade muito boa de comunicação, demonstra muita facilidade em transitar por diferentes práticas sociais letradas. É casado com uma professora aposentada da Secretaria do Estado da Educação do Distrito Federal e pai de duas filhas. Ao longo da vida já trabalhou no comércio, foi porteiro, mas há muitos anos atua como marceneiro e hoje tem o seu negócio próprio. O seu maior sonho é tirar a sua carteira de motorista. Sua história de vida é marcada por três tentativas de ingresso na escola. A primeira, ocorrida por volta dos 30 anos, em uma escola em Taguatinga (DF), que durou apenas três dias. A segunda, alguns anos depois, mas que em função da receptividade discriminatória por parte da professora, não foi

levada à frente e, a terceira, dessa vez na escola pesquisada, ocorrida no segundo semestre de 2014. FAEL iniciou o semestre apresentando um nível de construção de escrita classificado pela professora da turma como na transição entre o nível pré-silábico e silábico, sendo um dos três educandos colaboradores que não tinham ainda desenvolvido a habilidade de assinar o nome.

O fato de apenas FAEL ter conseguido identificar o gênero *aviso* de lotação máxima pode ser explicado, em parte talvez, pelas redes sociais, isto é, pelo “conjunto de vínculos de interesse de todos os tipos entre os indivíduos em um grupo” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 15), construídas com os membros dos grupos de que participa. Afinal, ele é membro muito atuante em uma comunidade evangélica, é administrador do próprio negócio e esposo de uma professora da Educação Básica. Conforme explica a autora, amparando-se em John Gumperz, a posição na rede social e o conhecimento construído se dá em função,

[...] da experiência comunicativa real e também varia com a educação, ocupação, segmento geracional, valores políticos e aspiração individual de mobilidade. Dessa forma, membros de uma mesma família e de um mesmo grupo de vizinhança poderão exibir diferentes práticas no seu uso linguístico (Gumperz, 1976a:13-14) (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 15).

Nos demais casos, o não reconhecimento pode ser explicado pelo tipo de redes construídas e também pelo fato de que só agora os educandos começam a ingressar no mundo letrado, observando de modo mais sistematizado o funcionamento da escrita alfabética e da linguagem escrita de um modo geral. Até então, textos como esse de aviso de lotação máxima não são percebidos como importantes, pois no dia a dia das grandes cidades em que os nossos colaboradores vivem, as regras de lotação de ônibus não são discutidas, valorizadas ou mesmo respeitadas nos transportes públicos. Logo, a prática social não privilegia a utilização e valorização desse gênero textual. Todos eles responderam que nunca haviam visto um texto como esse antes. Era só depois de especularmos quais funções teria o texto e em que lugar ele poderia ser visto, é que os educandos se recordaram de já terem visto algo parecido em ônibus e bancos, por exemplo.

As principais estratégias que pudemos observar que foram construídas e verbalizadas pelos nossos colaboradores variaram especialmente quanto ao foco da atenção dada à linguagem: se iniciavam pela leitura *da palavra escrita* (texto verbal), pela escrita matemática (texto matemático), pela *linguagem icônica* (texto não-verbal) ou se

pela combinação das diferentes linguagens (texto multimodal, ou seja, percebendo que a multimodalidade, a combinação da escrita alfabética, da escrita matemática, da escrita icônica é que eram a chave para a interpretação do texto). As estratégias arquitetadas pelos educandos revelaram, ainda, a importância do suporte para a construção de hipóteses acerca da estrutura que define o gênero.

A educanda GA, que se encontrava no nível pré-silábico, centrou-se quase que exclusivamente na linguagem icônica, dizendo inicialmente que o texto dizia que havia pessoas esperando alguma coisa. Questionada sobre o que seria que o texto queria dizer, centrou os esforços em identificar uma situação real de uso do mesmo e disse: *“Não sei. Banco não é”* (Trecho da gravação do vídeo realizado – 2º/2014). Passou, assim, em função da andaimagem, a especular sobre o contexto, o lugar em que o texto poderia ser encontrado: se num banco ou dentro de um ônibus. Por fim, destinou a atenção para o formato das imagens utilizadas para representar uma pessoa sentada e outra em pé, lidas, respectivamente, pela educanda GA, como sendo a imagem de um cadeirante e de um idoso. Logo, o texto tratava de um aviso sobre poltronas de ônibus reservadas para deficientes e idosos.

GA é uma mulher de fala mansa que conserva certa timidez. Tem 37 anos, é natural de Caracol (PI). Trabalha há quatro anos como auxiliar de serviços gerais em um salão de beleza. É separada, mora em casa alugada com um dos sete filhos na cidade de São Sebastião (DF). Veio para o Distrito Federal em 1998, ou seja, há 16 anos, à procura de trabalho e de uma vida mais digna, uma vez que no interior do Piauí, na comunidade rural em que nasceu e foi criada, as condições de sobrevivência sempre foram muito difíceis.

A colaboradora GA acumulava, no segundo semestre de 2014, a quarta tentativa de ingresso na escola. Segundo ela nos contou na entrevista etnográfica, a primeira vez em que começou a frequentar a escola foi ainda criança, na comunidade rural onde vivia com os pais. Contudo, a escola era muito longe e logo os esforços de frequentá-la cessaram. Por volta dos nove anos de idade, houve uma segunda tentativa que teve a duração de mais ou menos uns nove meses, ainda quando vivia no Estado do Piauí. A terceira ocorreu já quando estava adulta e vivia no Distrito Federal. Aos 31 anos, GA ingressa em 2008 novamente na escola, mas os estudos foram interrompidos logo após um mês do início das aulas. A quarta tentativa de ingresso na escola ocorreu no âmbito do Programa DF Alfabetizado que funciona nas instalações da Escola Ipê.

Nas conversas com GA, ela sempre deixou clara a dificuldade de transitar mais amplamente nos diferentes espaços sociais tanto da cidade de São Sebastião, como do Distrito Federal como um todo. Esse fato aponta para o estabelecimento de redes sociais mais restritas à família, a conhecidos e a vizinhos, o que Bortoni-Ricardo (2011) chama de redes insuladas. Nesse sentido, o histórico de poucos dias de escolarização e a atividade que exerce, somados à especulação do tipo de redes sociais de que participa, nos levam a compreender o papel que a comunicação oral e não-verbal cumpre na sua vida e pode nos ajudar a compreender a escola pela estratégia de iniciar leitura do gênero textual que não conhecia pelo texto icônico, ou seja, não-verbal.

Já a estratégia do único educando que rapidamente identificou a mensagem do gênero textual privilegiou a análise conjunta das linguagens matemática, icônica, alfabética e o contexto do texto, o lugar, o suporte onde ele poderia estar fixado. Desse modo, depois de perguntado se já tinha visto um texto desses antes, ele, sendo um exímio leitor de números, já que é marceneiro e já se encontrava na transição final do nível silábico para o alfabético, parte da linguagem matemática, associando, respectivamente, os numerais 41 e 36, com as imagens de uma pessoa sentada e de uma pessoa em pé, afirmando que o aviso dizia respeito à quantidade de pessoas sentadas e de pé num ônibus. E, quando passou a ler, por antecipação (SMITH, 1999) a palavra PASSAGEIROS, a leu como SAÍDA, antecipando, muito provavelmente, o conhecimento que já possuía do uso do "SSA", sílaba que se destacou na palavra, em contextos comunicativos inerentes à sinalização interna, seja predial ou veicular.

Por fim, os demais educandos, situados nos níveis silábico e alfabético de escrita, que centraram os esforços apenas na decodificação da escrita alfabética em detrimento das demais pistas contextuais – suporte, imagem icônica e linguagem matemática – que caracterizam a estrutura, em essência multimodal, desse gênero textual, *aviso* de lotação máxima, não lograram êxito nem na compreensão sobre a organização do texto nem na interpretação da mensagem, ainda que lhes tenham sido oferecidos andaimes na tentativa de facilitar a conceptualização.

Esse aspecto implicado na leitura inicial da escrita alfabética merece atenção, pois, como pondera Scliar-Cabral (2013a) e Cruz (2007), nessa fase há processos relacionados à decodificação e à codificação que envolvem um trabalho cognitivo árduo de discriminação visual dos aspectos gráfico-culturais da escrita que ainda não foram automatizados, que consomem muita energia e atenção do aprendiz, fazendo com que a

memória de curto prazo seja sobrecarregada comprometendo, assim, o processo de significação. Smith (1999) explica que esse sobrecarregamento da memória é chamado de visão do túnel e ocorre quando a atenção do aprendiz se volta praticamente para a informação escrita que está diante dos olhos, deixando de recorrer à informação que está atrás dos olhos, que se relaciona com todo o conhecimento de mundo, com o que já sabe sobre a escrita alfabética, o assunto, o formato do texto que está sendo lido.

Ainda menos conhecido foi o gênero textual apresentado na Figura 22. O gênero *aviso* de identifique-se é muito comum em sinalização predial interna e mesmo externa. Então o que justificaria nenhum dos nossos colaboradores que foi submetido ao teste de leitura desse texto ter conhecimento da sua estrutura ou mesmo da sua função social?

Figura 22 - Gênero textual *aviso* de identifique-se



Fonte: www.placasonline.com.br

Uma primeira explicação seria de ordem sociopragmática, pois como os nossos colaboradores aprenderam a transitar na sociedade letrada amparando-se em práticas típicas da oralidade, aprenderam a ler outros sinais também utilizados pela cultura escrita para fazer cumprir a função do gênero textual, *aviso* de identifique-se. E dois “sinais” que geralmente substituem o texto impresso no papel e cumprem a mesma função são os funcionários uniformizados que ficam apostos em lugares estratégicos próximos às entradas internas ou externas de prédios em geral, cumprindo a mesma função que a do cartaz que mostramos aos nossos colaboradores. Esse outro modo de organizar as práticas comunicativas no que tange à necessidade de identificação para o ingresso em determinados ambientes, provavelmente já foi percebido pelos nossos colaboradores que, em virtude do não domínio da estrutura linguística básica que organiza a comunicação marcada pela multimodalidade do gênero *aviso* de identifique-se, recorrem aos funcionários ou a outras estratégias como recursos substitutos da leitura do texto do

cartaz. Desse modo, muito provavelmente são o mobiliário próprio da recepção estrategicamente posicionado dentro de prédios ou nas guaritas e os funcionários recepcionistas vestidos conforme determinados padrões socialmente reconhecidos, as pistas contextuais que substituem os cartazes como o da Figura 20, levando os nossos colaboradores a nem mesmo se darem conta da existência do mesmo em determinados ambientes.

Para a leitura do gênero aviso de identifique-se, a principal estratégia construída pelos colaboradores foi ora o foco direto e exclusivo na linguagem icônica representada pela figura da mão em sentido pare, ora o foco direto e localizado na decodificação da escrita alfabética, tarefa que nenhum dos nossos colaboradores se mostrou hábil para realizar. Contudo, para a compreensão da mensagem do texto, as diferentes linguagens utilizadas (o texto verbal e o texto não-verbal) teriam que ser associadas, ou seja, lidas em conjunto, de modo que uma emprestasse sentido para a outra. Logo, as práticas sociais letradas oral e escrita que os colaboradores têm vivenciado certamente não privilegiaram a construção de conhecimentos básicos sobre o gênero textual, aviso de identifique-se. Desse modo, nem o formato, nem o lugar, que definem o suporte do gênero foram capazes de funcionar como pistas contextuais auxiliares para a leitura e a compreensão do gênero textual em análise.

Não mais corriqueiro que o gênero textual, *aviso* de identifique-se, julgávamos ser o próximo gênero que apresentamos aos nossos colaboradores, qual seja: o aviso de identificação, de sinalização de banheiros, estruturado apenas a partir do texto verbal, isto é, a partir da escrita alfabética (Figura 23).

No caso do gênero textual, *aviso* de localização de banheiro, estruturado a partir da utilização somente da linguagem verbal, conforme mostra a Figura 23, este não se revelou tão mais conhecido para a maioria dos nossos colaboradores.

Figura 23 - Gênero textual *aviso* de localização de banheiro



Fonte: <http://www.asemanadebarretos.com.br/noticia/1862/pracas-e-banheiros-publicos-sao-alvos-constantemente-de-vandalos>

Apenas dois dos seis educandos que realizaram a leitura desse gênero conseguiram interpretar a mensagem e identificar a função que ela cumpria no contexto. Mesmo esse gênero sendo mais padronizado, podendo ser organizado a partir tanto da linguagem verbal da escrita alfabética ou somente a partir da linguagem não-verbal, o *desafio* de identificar a estrutura que o caracteriza, fazendo relação com o seu suporte (o local e a superfície) e as demais pistas contextuais auxiliares como cores, formato e lugar de letras, fechadura das portas e tomadas ao lado dos portais, não se revelou assim tão mais fácil que a anterior.

Os dois educandos - FAEL, 49 anos, marceneiro e JAF, 54, comerciante -, que conseguiram identificar o gênero textual como aviso de localização de banheiro fizeram a escolha de partirem da leitura da escrita alfabética, mas conseguiram, ao longo do processo de decodificação, relacioná-la ao suporte no qual o texto fora fixado: a parede, bem como às demais pistas contextuais correlacionadas a ele.

JAF é um comerciante de 54 anos, originário de Paracatu (MG). Um dos filhos mais novos de uma prole de 24 irmãos. JAF vive no Distrito Federal desde 2003. Ele é viúvo, pai de dois filhos, administra um comércio numa das feiras da cidade de São Sebastião (DF). É um exímio matemático, fazendo cálculos mentais de maneira muito ágil. Filho de pais analfabetos, o colaborador JAF já experimentou as condições de lavrador e vaqueiro, motorista e tratorista no campo, mesmo não tendo carteira de motorista. A sua primeira experiência escolar ocorreu no segundo semestre de 2014, na escola pesquisada. Contudo, JAF já assinava o nome completo, habilidade que aprendeu com os filhos. De acordo com os testes realizados pela professora da turma, JAF foi

classificado no estágio pré-silábico da construção da escrita quando ingressou na escola no início do semestre letivo.

Duas educandas - GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais e AMG, 59 anos, doméstica -, optaram por orientar a leitura a partir das *pistas contextuais do texto*, quais sejam, o formato das portas. Em um dos casos, no da educanda GA, que se encontrava no nível pré-silábico, essa estratégia a levou a interpretar as portas do banheiro como sendo elevadores. Já AMG, que se encontrava no nível silábico, conseguiu decodificar fonologicamente as palavras ELE e ELA, mas não conseguiu construir relações significativas entre a fonologia das palavras e o seu significado de uso no contexto em que estava sendo utilizado.

A colaboradora AMG, 59 anos, doméstica, é natural de Mirador (MA). Filha de agricultores analfabetos, AMG é uma das filhas mais velhas de um total de 18 irmãos. AMG afirma que os pais queriam que os filhos estudassem, mas estes não viam, no contexto rural, função alguma para o conhecimento escolar. Assim, diz a colaboradora, “*a gente num se interessô*” (Entrevista enográfica realizada em 1º/2014). AMG é mãe de sete filhos, possui um filho com necessidades especiais e mora em casa própria, num terreno ainda não regularizado na cidade de São Sebastião (DF).

Ao longo da sua história, a colaboradora já experimentou as tarefas de lavradora, quebradeira de coco e doméstica. Veio para o Distrito Federal à procura de trabalho e melhores condições de vida no ano de 1999. Há quatorze anos trabalha na mesma casa de família. Suas tentativas de ingresso ou retorno à escola somam-se três. A primeira, no Estado do Maranhão, quando tinha por volta de 13 anos de idade. Nessa ocasião os pais contrataram uma professora particular para ensinar os filhos em casa. Essa primeira experiência escolar se prolongou por cerca de quatro anos. Contudo, AMG afirma que acabou por se esquecer do pouco que aprendeu.

A segunda tentativa de aprender a ler e escrever ocorreu fora da escola, com um conhecido que era seu vizinho, já no Distrito Federal. Com ele, ao longo de mais ou menos um ano, AMG aprendeu entre outras coisas, a assinar o nome. A terceira investida nos estudos ocorreu no primeiro semestre de 2014, na escola contexto do nosso estudo.

Apesar de AMG demonstrar uma agilidade muito boa para fazer cálculos mentais, como calcular idade, tempo de serviço, etc, domínio de certas noções de conceitos científicos e uma capacidade acima da média de comunicar os seus processos mentais, ela continua sem avançar na leitura, no cálculo e na escrita, sendo repetente pela segunda

vez. A tarefa de compreender a lógica que orienta a linguagem da escrita alfabética e da escrita matemática, nos moldes como têm sido apresentadas na escola, não têm favorecido os processos idiossincráticos da colaboradora. Desse modo, ela até chega a decodificar algumas palavras fonologicamente, mas não consegue relacioná-las a nenhum contexto de uso em que tenha significado.

O mesmo aconteceu com as duas outras educandas - BJR, 52 anos, vendedora autônoma e DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais em uma clínica veterinária -, que optaram pela estratégia de iniciar a leitura do gênero textual a partir da escrita alfabética, desconsiderando a relação que a escrita alfabética tem com o lugar e o formato, ou seja, com o suporte utilizado para mostrar o texto. Nesses dois últimos casos, a decodificação fonológica também foi realizada, mas o significado cultural das palavras no contexto em que estão sendo utilizadas no texto não foi elaborado.

A colaboradora BJR, de 52 anos, é uma exímia comerciante e atua com vendedora autônoma de roupas e acessórios. A arte do comércio aprendeu com os pais, lavradores analfabetos, do interior da Bahia, que viram na prática do comércio um meio melhor de ganhar a vida e sustentar os 12 filhos. BJR tem muito orgulho da sua condição de comerciante. Natural de Ilhéus (BA), veio para o Distrito Federal em 1997 à procura de trabalho e melhores condições de vida, após a sua separação. A colaboradora é mãe de três filhos e já experimentou a lida braçal no campo e a condição de doméstica. Desde a infância, BJR cumula cinco tentativas de ingresso e retorno aos estudos.

A primeira vez que frequentou a escola foi quando criança, por volta dos 13 ou 14 anos, no Estado da Bahia. Esse período escolar se estendeu até por volta dos 17 ou 18 anos, quando a mãe faleceu e a vida da família tomou outros rumos. Dessa primeira experiência, ficou a capacidade de assinar o nome. Uma segunda tentativa de ingresso na escola ocorreu mais tarde, numa turma do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴², também no Estado da Bahia, mas durou poucos dias. A terceira e a quarta tentativas ocorreram na escola onde realizamos o nosso estudo. A colaboradora segue então para a quinta tentativa, representada pela continuidade dos estudos no segundo semestre de 2014, na Escola Ipê, pois é uma das educandas que ficou retida no primeiro

⁴² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado em 1967, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, tendo sido extinto em 1985. (WIKIPEDIA, 2015).

ano no semestre anterior. Ao contrário de AG, BJR tem uma rede social mais aberta, mas integrada, mas a opção pela estratégia de focalizar apenas o texto verbal, entregando-se basicamente à tarefa árdua da decodificação das letras, pode explicar em parte o não êxito da colaboradora na tarefa de identificar, ler e interpretar o gênero textual aviso de localização de banheiro.

Já a nossa colaboradora DRS é uma jovem de 37 anos. Casada, mãe de dois filhos, acorda todos os dias às 4h da manhã para trabalhar como auxiliar de serviços gerais em uma clínica veterinária. DRS caminha todos os dias cerca de cinco a sete quilômetros na volta da escola para casa e todas as tarefas domésticas são feitas depois desse retorno. DRS é natural de Pilão Arcado, no Estado da Bahia. Filha de pai e mãe agricultores, DRS assumiu desde muito cedo a lida da casa e, principalmente, a tarefa de lidar na roça plantando, colhendo, fazendo farinha, lavando roupa no rio. O pai era analfabeto, mas a mãe sabia ler e escrever um pouco. Contudo, os pais se separaram e a vida ao lado apenas da mãe e dos irmãos se revelou bastante difícil. Ao longo da sua trajetória, DRS já foi lavradora, doméstica, babá, comerciante. Veio para o Distrito Federal em busca de trabalho e melhores condições de vida no ano de 1992, quando ainda tinha 15 anos.

Muito curiosa e aberta ao uso das novas tecnologias, DRS sonha em aprender a ler e escrever para ter uma vida melhor e também acesso a tudo que a internet, as redes sociais, podem oferecer. Ao longo da vida a colaboradora já teve três tentativas de ingresso e retorno aos estudos. A primeira delas ocorreu ainda no Estado da Bahia, quando tinha por volta de 13 ou 14 anos. Nesse período os pais pagaram um professor particular para ensinar os filhos e o ensino era baseado na cartilha. Contudo, o tempo para o trabalho se sobrepunha ao tempo destinado para a escola, uma vez que era ele que garantia a sobrevivência da família.

A segunda tentativa de DRS de estudar ocorreu em 2007, na escola onde o estudo foi realizado. Contudo, ela engravidou e teve que deixar de estudar, fato que relata emocionada. A terceira tentativa ocorreu no primeiro semestre de 2014, quando DRS ingressou na Escola Ipê, concluiu um semestre de estudo, mas não conseguiu ser promovida. Assim, o segundo semestre de 2014 representa para a colaboradora a segunda tentativa de cursar o primeiro ano/série. Quando DRS ingressou no primeiro semestre de 2014, foi classificada pela professora da turma como estando no nível pré-silábico. No segundo semestre, ela já avançara e pode ser considerada já alfabetizada, embora esteja num momento do processo que a atenção é mais voltada para os mecanismos de

decodificação e codificação da escrita. Talvez esse fato, associado ao fato de não ter tido oportunidades para ter contato com gênero textual *aviso* de localização de banheiro, nos moldes como o apresentado, explique a não identificação, leitura e compreensão do mesmo. Afinal, o gênero textual que selecionamos, organizado apenas a partir da linguagem verbal e com as características semióticas apresentadas, já foi historicamente muito utilizado no contexto de ambientes públicos como bares, lanchonetes, rodoviárias, centros esportivos, etc., mas com o advento da internet e o uso das novas tecnologias, os modos de utilização da escrita hoje privilegiam cada vez mais a combinação de diferentes linguagens e uma tendência para a utilização do texto não-verbal, pictográfico, especialmente em gêneros que cumprem a função de aviso.

Vimos que o gênero textual *aviso* de localização de banheiro, estruturado apenas pela linguagem verbal, nos padrões usuais muito comuns há cerca de duas décadas, não se mostrou um texto conhecido para a maioria dos nossos colaboradores. Contudo, selecionamos outro texto do mesmo gênero (Figura 24) e que cumpre a mesma função, mas que é organizado com base em padrões sociocomunicativos mais próximos dos usos que se faz da escrita hoje, ou seja, da escrita multimodal.

Dos oito colaboradores que foram defrontados com o gênero *aviso* de localização de banheiro público, quatro identificaram o gênero, demonstrando conhecimento de sua estrutura, seu suporte e sua função social e quatro não conseguiram reconhecer nem para que servia, nem como se organizava do texto.

Figura 24 - Gênero textual *aviso* localização de sanitário público



Fonte: <https://www.google.com.br>

Entre os que identificaram o gênero, a estratégia comum foi iniciar a leitura a partir dos textos não-verbais que compõem o texto. Assim, observaram os símbolos do cadeirante, do feminino, do masculino, a seta indicando a direção, bem como as cores e padronagem utilizadas. Vale ressaltar que foi a colaboradora DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais em uma clínica veterinária, a que identificou com mais facilidade o gênero aviso de localização de banheiro público (Figura 21). Talvez o fato de ela trabalhar com a limpeza desses espaços tenha favorecido o contato com esse tipo de texto. Além dela, os colaboradores JAF, 54 anos, comerciante, FAEL, 49 anos, marceneiro e RCSG, 52 anos, missionária religiosa, não tiveram grandes dificuldades para reconhecer o gênero e explicar a sua função. A diferença entre eles que é que DRS leu globalmente o texto e de modo automático disse que era uma placa que indicava a direção para banheiros masculino, feminino e de deficiente, afirmando que o texto fica afixado em portas e paredes. Os demais colaboradores tiveram o trabalho de fazer uma leitura dos componentes linguísticos, ou seja, as diferentes linguagens que integram o texto, pensar no suporte em que esse texto é geralmente apresentado para então fazer a relação entre linguagem, formato, suporte e função social.

Quatro outros colaboradores demonstraram que o gênero textual, *aviso* de localização de banheiro público, embora muito comum nos dias de hoje, ainda não alcança um lugar no cotidiano dos mesmos. Provavelmente porque nossos colaboradores se envolvem em práticas sociais nas quais eles conseguem construir outras estratégias que lhes permitem utilizar serviços público sem necessariamente recorrer à leitura de textos como o que foi apresentado. Assim, para AMG, 59 anos, doméstica em casa de família, BJR, 52 anos, vendedora autônoma, GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais em um salão de beleza, e CJRF, 42 anos, pintor automotivo, o gênero textual não remetia a uma prática comunicativa que permeia o modo como eles constroem a comunicação.

O colaborador CJRF, de 42 anos de idade, é natural de Nazaré, Estado do Piauí. É casado, pai de quatro filhos e um dos filhos mais novos de um total de nove irmãos. Filho de lavradores analfabetos, começou a lida na lavoura aos sete anos de idade. De prosa calma, o colaborador nos relatou que vive no Distrito Federal desde 2010 e que ao longo da vida já trabalhou, além da lavoura, com moagem de rapadura⁴³. Em relação a

⁴³ A propósito da lida na moagem de cana e feitura de rapadura ver ALVES (2013) que discute o conhecimento prévio na EJA.

sua história com a leitura escrita, CJRF afirma que teve duas tentativas de ingresso no mundo escolar. A primeira, no Estado do Piauí, quando tinha aproximadamente 10 anos. O colaborador afirma que a mãe queria muito que os filhos estudassem, mas o pai não tinha a mesma opinião. Segundo esclarece CJRF, o maior valor para o pai era o trabalho. Ele frequentemente dizia, nas palavras de CJRF, “*Estudá pra quê, num vai se formá em nada. A vida nossa é aqui dentro da roça, então vamo trabalha*” (Entrevista etnográfica realizada em 2º/2014). Desse modo, o colaborador não estudou e só fez uma nova tentativa de ingresso na escola no segundo semestre de 2014, período da nossa pesquisa. Contudo, o colaborador já havia aprendido a assinar nome quando do seu ingresso na escola.

Ainda explorando o gênero *aviso*, selecionamos o texto apresentado na Figura 25. A intenção em escolher o gênero *aviso* "cuidado com o cão" foi a de verificar em que medida essa prática letrada, aparentemente tão corriqueira, é incorporada por educandos com o perfil dos nossos colaboradores. Hoje há inclusive uma legislação que regula criação de animais domésticos.

Figura 25 - Gênero textual *aviso* de cuidado com o cão



Fonte: www.elastobor.com.br

O gênero *aviso* cuidado com o cão foi identificado por metade, ou seja, quatro dos nossos colaboradores. Três deles: GJR, 52 anos, vendedora autônoma; CJRF, 42 anos, pintor automotivo e FAEL, 49 anos, marceneiro, reconheceram globalmente o texto, ou seja, esse gênero textual, sua estrutura, suporte e função social já fazem parte do conhecimento desses educandos e a sua identificação foi automática. A colaboradora RCSG, 52 anos, missionária religiosa, embora o tenha reconhecido, precisou analisar de modo pormenorizado os elementos linguísticos presentes no texto, buscando reconhecer

o formato, o lugar e as linguagens utilizadas. Só depois disso, RCSG generalizou o conhecimento sobre o texto, relacionando o que tinha lido ao contexto que geralmente se usa o texto, ou seja, descobrindo a função do texto.

A outra metade dos nossos colaboradores não demonstrou conhecimento nem da estrutura, do suporte ou da função do texto. JAF, 54 anos, comerciante; GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais e AMG, 59 anos, doméstica, iniciaram a leitura com foco no texto não-verbal. A estratégia de JAF, 54 anos, foi de centrar-se na leitura das formas geométricas do círculo e do retângulo na cor vermelha, relacionando esses elementos linguísticos ao conhecimento prévio que tinha sobre o uso desse tipo de escrita. Essa estratégia o levou a levantar a hipótese de que o texto em questão era de uma placa de trânsito indicativa de travessia de crias ou animais. Mas resta-nos perguntar se JAF, 52 anos, visse o texto no lugar (suporte) em que geralmente é utilizado, no portal de uma casa ou afixada ao muro, se ele não o reconheceria. Queremos com isso, especular a importância da exploração dos diferentes contextos de usos para a escrita.

Processo parecido com o de JAF, 52 anos, foi o construído pela colaboradora AMG, 59 anos, doméstica. Perguntada se já havia visto um texto como aquele, ela responde que sim, que vira o texto em pet shopping e casa de ração. Com base nesses conhecimentos prévios e nas pistas não-verbais presentes no texto aviso de cuidado com o cão, AMG, afirma que o texto era de um anúncio de venda de ração para bichos. Desse modo, o conhecimento anterior de AMG, 59 anos, funcionou como base para o reconhecimento dos elementos linguísticos que estruturam o gênero, influenciando na construção de sentido tanto para o não-verbal quanto para a escrita alfabética.

Já a nossa colaboradora GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, utilizou a estratégia de focar a atenção também nos textos não-verbais, mesmo porque ela ainda não consegue compreender a lógica que orienta o funcionamento da escrita alfabética, ou seja, ela ainda não lê nem escreve. Para GA, o texto dizia tão-somente “cachorro”. O foco da colaboradora foi na imagem do bicho e sua estratégia desconsiderou os demais elementos que constituíam o texto como o círculo e o retângulo vermelhos, utilizados no contexto do texto como indicativo de perigo, ou mesmo a escrita alfabética das palavras “Cuidado”, “Cão Bravo”. Uma inferência possível é que para GA, o gênero textual aviso de cuidado com o cão, simplesmente não lhe é familiar.

E, por fim, podemos analisar a estratégia de DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais. A estratégia construída por ela teve como ponto de partida a leitura do texto verbal,

ou seja, das palavras. A preocupação da nossa colaboradora era com a tarefa de decodificar as palavras e nesse processo, todos os demais elementos que constituem o texto, incluindo imaginar em que suporte esse texto se materializa na vida real, foi posto de lado. Ademais, a colaboradora enfrentou outro problema: ao decodificar fonologicamente a palavra *cão*, esta cadeia sonora não lhe evocava nenhum significado, uma vez que ela olhava para a imagem no centro do texto e via um cachorro. Para que a decodificação fonológica da palavra *cão* fizesse sentido para DRS, 37 anos, ela teria que associar *cão* com o seu sinônimo *cachorro*, essa sim, carregada de sentido para DRS. Esse fato põe em cena a importância dos usos e significados culturalmente compartilhados para o processo de apropriação da escrita.

8.2.1.5 O Gênero Textual Aviso/Sinalização de Trânsito

Selecionamos, ainda dentro da categoria gênero textual *aviso*, um tipo especial de aviso: os *avisos de sinalização de trânsito*. Esse gênero textual tem sua particularidade uma vez que é regido por um discurso jurídico que obedece a normatizações nacionais e internacionais. E pensando a partir do que coloca Marcuschi (2008, p. 155), sobre os gêneros serem institucionalmente marcados nos domínios discursivos, isto é, na “[...] ‘esfera da atividade humana’”, essa institucionalização é ainda mais presente no caso do gênero aviso de sinalização de trânsito.

Os avisos de trânsito são textos com os quais nos deparamos cotidianamente, pois hoje, mais do que nunca, todos os sistemas de mobilidade são organizados e estruturados a partir de normas e regras expressas nos mesmos. Desse modo, seria interessante conhecer um pouco melhor como esses textos que circulam no nosso meio são apropriados ou não pelos nossos colaboradores.

O texto da Figura 26 foi apresentado apenas para seis dos nossos oito colaboradores, pois muitas vezes a atividade era interrompida e quando retomada, um ou outro texto deixava de ser apresentado ou retomado.

Figura 26 - Gênero textual *aviso* horário de carga e descarga



Fonte: www.apucarana.pr.leg.br/2014

Dos educandos que foram confrontados com o gênero textual *aviso* de horário de carga e descarga, própria da sinalização de trânsito, nenhum deles conseguiu identificar corretamente a mensagem. Contudo, todos identificaram o gênero como sendo uma placa de trânsito e lhe atribuíram as seguintes funções sociais: avisar que é permitido estacionar, conforme fez RCSG, 52 anos, missionária religiosa; avisar sobre a existência de faixa de pedestre, como fez GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais; indicar parada de ônibus, como afirmou DRS, de 37 anos, auxiliar de serviços gerais; e avisar que é proibido estacionar, como fizeram os educandos JAF, 54 anos, comerciante e FAEL, 49 anos, marceneiro. Ainda a identificaram como uma placa que geralmente se vê de frente a escolas, como fez AMG, 59 anos, doméstica.

FAEL demonstrou ainda saber que os dias proibidos para estacionar eram de 2ª a 6ª, nos horários indicado na placa. Já JAF se embasou no conhecimento prévio que tinha sobre o uso da letra E dentro de um círculo vermelho, que para ele, significava proibido. Contudo, passou-lhe despercebido que para esse símbolo significar proibição, há a necessidade de acrescentar um traço transversal sobre a letra "E" dentro do círculo. Contudo, a estratégia que todos os colaboradores utilizaram, de partirem do suporte e da função social que o texto cumpre, revelou que possuem alguns conhecimentos, mesmo que parciais, do gênero textual em questão.

Circulando pelas ruas das cidades, mesmo nas menores do interior do país, nos deparamos com o gênero textual *aviso* de "pare", como o apresentado na Figura 27.

Figura 27 - Gênero textual *aviso* de PARE - sinalização de trânsito



Fonte: www.clubedopairico.com.br/2009

Ao apresentarmos o texto para seis dos nossos oito colaboradores, nos surpreendemos de certo modo com o resultado, pois duas de nossas colaboradoras, as senhoras AMG, 59 anos, doméstica e BJR, 52 anos, vendedora autônoma, identificaram o suporte do gênero aviso, informando de que se tratava de uma placa, mas desconheciam a função social ou significado do aviso indicativo de PARE.

A estratégia de identificar o texto a partir do suporte no qual é afixado, qual seja, uma placa, foi também utilizado pelos demais quatro colaboradores. FAEL, 49 anos, marceneiro e RCSG, 52 anos, missionária religiosa, fizeram um reconhecimento global, ou seja, automático do gênero aviso de pare, enquanto o colaborador JAF, 54 anos, comerciante e a colaboradora GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, mesmo partindo da identificação do suporte do texto, recorreram a outras estratégias para identificar a função e o significado do texto. JAF centrou-se na leitura da palavra “pare”, a qual foi decodificada fonologicamente e significada. Já GA utilizou-se especialmente de pistas contextuais tais como, onde está a placa, se numa fazenda, numa roça e onde mais poderia existir uma sinalização assim, enquanto informava que já vira um texto desse antes. Essa estratégia nos leva a especular que GA lançou mão do conhecimento prévio sobre os padrões utilizados para construir textos dessa natureza, empregando os mesmos na tarefa de construir sentido e função social para o texto lido, uma vez que ainda não compreende a lógica que orienta a leitura e escrita. Isso porque foi após o questionamento da pesquisadora sobre o que precisa ser feito quando se avistava o texto como aquele que a colaboradora respondeu “*você precisa parar*”.

Desse modo, os colaboradores que foram confrontados com o gênero textual *aviso* de pare, demonstraram que mesmo reconhecendo o suporte (placa), o formato (cor, formato da placa) e a estrutura (fundo vermelho, letras de forma brancas) do gênero

textual, conhecer a função que ele cumpre se torna decisivo. Demonstram, assim, um conhecimento parcial do gênero textual, *aviso* de pare.

8.2.1.6 O Gênero Textual Endereço

O gênero textual *endereço* foi apresentado aos nossos colaboradores por meio dos dois textos mostrados na Figura 28. Em relação ao primeiro texto, que informa bairro e quadras, apenas um, entre os sete colaboradores que foram defrontados com o texto, não conseguiu reconhecer que o texto se referia a endereço.

Figura 28 - Gênero textual endereço 1 e 2 - Sinalização de vias públicas



Fonte: noticias.r7.com/2012



Fonte: docafezinho.com.br

A estratégia construída pela colaboradora BJR, 52 anos, vendedora autônoma, para iniciar a leitura do texto pode ter contribuído para esse não reconhecimento, pois a atenção foi dirigida para identificar o local em que a placa se localizava e não para a análise da função social que o gênero textual endereço cumpre. Desse modo, BJR dirige sua atenção para a tarefa de decodificar as palavras e os números. Como não foi por nós estimulada de modo diferente, uma vez que lhe propusemos uma indagação genérica “o que é isso aí?”, acaba por dizer que não sabe o que é o texto. O foco, então, para a colaboradora deveria ser o conteúdo do texto e não a sua função, o que dificulta a reflexão que a levaria a demonstrar que reconhece esse gênero textual. Apesar disso, a colaboradora, ao dizer que não sabe onde é que a placa está, demonstra conhecimento sobre o suporte convencionalmente utilizado para sinalizar vias públicas urbanas.

Os demais colaboradores não tiveram dificuldade para compreender que, quando nós perguntávamos “o que é isso?” e colocávamos o primeiro texto da Figura 26 sobre a mesa, queríamos que eles direcionassem a atenção para o gênero endereço, informado nas placas. Como o texto é uma fotografia de uma das vias da cidade de São Sebastião, os

demais cinco colaboradores reconheceram automaticamente o texto como sendo a indicação de bairro e quadra da cidade. O reconhecimento do contexto físico e geográfico do texto parece ter sido decisivo e atuado como coadjuvante em relação ao conhecimento do suporte (local e formato) e da estrutura (fundo verde, retângulos azuis e letras e números na cor branca) que caracteriza o gênero endereço nas vias urbanas públicas do Distrito Federal.

Quanto ao segundo texto da Figura 26, o gênero *endereço* da Administração Regional RA XIV de São Sebastião, três considerações podem ser feitas, já que apenas um dos sete colaboradores confrontados verbalizou de modo inequívoco que o mesmo se trata de um endereço. A primeira delas, é que apenas BJR, 52 anos, vendedora autônoma, que não reconheceu o gênero *endereço* anterior, afirmou que a placa indicava que o prédio em que aparece na fotografia era o da Administração Regional RA XIV de São Sebastião (DF). Logo, esse fato pode apontar que a colaboradora conhece sim o gênero *endereço* presente nos dois textos, mas, em virtude da complexidade que envolve o ato de ler, nem sempre consegue atender às expectativas do escritor ou de quem lhe propõe determinadas tarefas de leitura específicas, como é o nosso caso. A segunda, decorrente dessa primeira, é que na tarefa de olhar para o texto, cinco educandos dirigiram a atenção para a leitura do contexto geral do texto, ou seja, se preocuparam em fazer um reconhecimento do local em que a fotografia foi feita, pois o ambiente físico lhes era familiar. Pareceria ser a foto de um dos colégios ou de postos de saúde da cidade. Desse modo, os cinco disseram que havia na fotografia, entre outras coisas (prédio, máquinas, árvore, etc.) uma placa. Nesse sentido, não é possível afirmar que os mesmos desconhecem o gênero *endereço* presente no texto apresentado. O terceiro ponto, diz respeito ao fato de uma das colaboradoras - DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais -, afirmar que a placa na verdade indicava um estacionamento. Se olharmos para o contexto geral da foto e não nos prendermos à mensagem verbal e não-verbal do texto, podemos mesmo ser levados a essa interpretação. Contudo, se na leitura considerarmos as relações entre contexto de uso para a escrita, o *suporte* no qual é afixado o texto, a *forma* do suporte, o *contexto de uso* da escrita e a *estrutura* convencional para cada gênero textual, como tão bem pondera Marcuschi (2008), podemos especular se o conhecimento (mesmo que intuitivo, sociopragmático)

de DRS, em início de escolarização, sobre as convenções⁴⁴ que regem o sistema de sinalização das vias urbanas públicas do Distrito Federal, poderia ajudar a colaboradora a reconhecer que o texto era o gênero *endereço* da Administração Regional de São Sebastião e não o gênero *aviso* de estacionamento.

8.2.1.7 O Gênero Textual Manifesto

O gênero textual *manifesto* (Figura 29) foi apresentado a sete dos nossos oito colaboradores.

Figura 29 - Gênero textual manifesto



Fonte: <http://www.blogmorroazul.com.br/2013/08/moradores-do-jardins-mangueiral-no-df.html>

Analisando os vídeos, foi possível inferir, com base nos registros verbais e não-verbais dos colaboradores, que cinco colaboradores: BJR, 52 anos, vendedora autônoma; FAEL, 49 anos, marceneiro; GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais; JAF, 54 anos, comerciante e RCSG, 52 anos, missionária religiosa, reconhecem o gênero *manifesto* em função do *suporte* utilizado e do contexto do texto, afirmando que as pessoas na rua segurando a faixa estão pedindo, manifestando, protestando por algo. Contudo, mesmo identificando o gênero e sua função, esses colaboradores desconhecem o conteúdo do manifesto, uma vez que ainda não dominam os mecanismos básicos da leitura da escrita alfabética e ainda estão sendo introduzidos sistematicamente na leitura de textos multimodais. Esse fato põe em relevo a importância de um trabalho que estruture tanto a

⁴⁴ Geralmente as placas de sinalização de endereço no Distrito Federal combinam as cores azul ou verde como sendo a cor de fundo e as letras geralmente são brancas.

dimensão linguística específica da alfabetização como a dimensão social e cultural da mesma, como ponderam Soares (1985, 2003) e Kleiman (2001).

Se os cinco colaboradores identificaram o gênero manifesto em função do suporte e do contexto do texto, que funcionaram como pistas contextuais, favorecendo o reconhecimento, AMG, 59 anos, doméstica e DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, reconheceram o suporte utilizado, mas não podemos saber se realmente relacionaram ao gênero manifesto. Para AMG, o texto refere-se a uma faixa que explica algo e DRS direcionou todos os seus esforços para decodificar as palavras escritas na faixa.

8.2.1.8 O Gênero Textual Tarifa

Locomover-se pela cidade utilizando ônibus é uma atividade muito presente na vida dos nossos colaboradores. Desse modo, selecionamos o texto da Figura 30, com o intuito de investigar que conhecimentos letrados e escritos os educandos parceiros de pesquisa possuíam. O foco que ora elegemos é identificar se e como os educandos reconhecem o gênero textual *tarifa* de ônibus.

Figura 30 - Gênero textual *tarifa* de passagem



Obs: a imagem foi propositalmente invertida

Fonte: adaptado de http://pregopontocom.blogspot.com.br/2013_07_01_archive.html/2013

Dos sete colaboradores que foram confrontados com o texto apresentado na Figura 28, quatro identificaram sem dificuldade o gênero *tarifa* de ônibus, com base no conhecimento do uso do para-brisa do veículo como suporte para fazer esse tipo de comunicação, bem como demonstraram conhecimento sobre como esse gênero tarifa é organizado no suporte para-brisa, compreendendo que a escrita alfabética TARIFA é associada à escrita matemática para comunicar o preço da tarifa. FAEL, 49 anos,

marceneiro; GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais; e BJR, 52 anos, vendedora autônoma, depois de centrarem o olhar no para-brisa do ônibus (suporte), dirigem sua atenção para a escrita matemática, interpretando-a como o valor tarifado para a passagem que é de R\$ 3,00, embora no texto lido falte o símbolo monetário.

Já a colaboradora RCSG, 52 anos, missionária religiosa, parece construir a síntese de reconhecimento observando no suporte a existência da palavra TARIFA que é lida juntamente com a escrita matemática do valor de R\$ 3,00. Ao final, RCSG concluiu que é a tarifa do ônibus e que custa três reais. Processos diferentes são os construídos pelo educando JAF, 54 anos, comerciante e pelas educandas AMG, 59 anos, doméstica e DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais.

No caso de JAF, o fato de o texto estar invertido foi um complicador para ele. O colaborador leu e decodificou a palavra TARIFA, mesmo ela estando invertida, mas o sentido que ele conhecia desse termo estava relacionado à quantidade de pessoas e não a valores da passagem. Tarifa para ele era algo que lhe remetia a ideia de tarefa, termo esse com significado de muitas pessoas, ou seja, tarefa significava para ele um amontoado de pessoas. Portanto, para JAF o texto veiculado pelo gênero *tarifa* dizia respeito à quantidade de pessoas que cabia dentro do ônibus. A inversão do texto no para-brisa e o desconhecimento do sentido da palavra TARIFA, associados com a estratégia de centrar esforços na leitura da palavra foi também o que parece ter inviabilizado o reconhecimento do gênero *tarifa* pela colaboradora DRS. Além desses dois educandos, uma terceira colaboradora, AMG, também parece não ter reconhecido o gênero apresentado. AMG privilegia como estratégia duas ações: observar o contexto geral do texto (quem está na foto, onde esta se passando aquela ação) e, por fim, o foco na leitura da palavra. As hipóteses levantadas por ela acerca do contexto do texto levam-na a extrapolar o texto, não atentando para as pistas linguísticas que estruturam o texto. Desse modo, ela afirma que a foto mostra “*uma família*” e “*que não dá pra percebê que carro é*”.

Construída essa contextualização inicial do texto, AMG, centra os esforços em ler a palavra TARIFA. Ao lê-la, a colaboradora, assim como JAF e DRS, desconhece o sentido de “tarifa”, afirmando que tarifa para ela é o mesmo que tarefa. No caso de DRS, a palavra tarifa não é conhecida e a escrita presente no para-brisa do ônibus (TARIFA 3,00) informa o itinerário e o número do ônibus. As conclusões de DRS são

compreensíveis, uma vez que é uma prática comum indicar no para-brisa do ônibus o nome e número do itinerário.

8.2.1.9 O Gênero Textual Itinerário de Ônibus

Já o gênero textual *itinerário* de ônibus se revelou uma prática letrada mais conhecida pelos nossos colaboradores. Dos sete que foram confrontados com o texto apresentado na Figura 31, apenas uma educanda não conseguiu reconhecer que o letreiro luminoso na parte superior do ônibus dizia o itinerário que o mesmo percorria. Todos os demais colaboradores reconheceram automaticamente que no letreiro luminoso havia escrito o itinerário do ônibus e muitos deles, com base no conhecimento que têm da escrita do nome da cidade, realizaram a leitura global do mesmo.

Figura 31 - Gênero textual *itinerário* de passagem



Fonte: <http://onibusrmtca.blogspot.com.br/2013/08/df-governador-inaugura-novos-onibus-mas.html/2013>

Para AMG, 59 anos, doméstica no, entanto, a tarefa foi mais árdua. Sua leitura foi orientada pela preocupação em saber quem eram as pessoas da foto, se eram da mesma família, se estavam indo para a escola. Sem chegar a uma conclusão, ela parte para a leitura das palavras no letreiro do ônibus, mas ela ainda está na fase inicial de compreensão do funcionamento da leitura, valendo-se muito da hipótese canônica, ou seja, ler de dois em dois, no padrão CV (consoante, vogal). Desse modo, o conhecimento de mundo e tudo que AMG sabe sobre o funcionamento da escrita nos ônibus de transporte público, que ela utiliza todos os dias, são sobrepostos pela necessidade de “decodificar” a escrita alfabética e a necessidade de criar um contexto para o texto.

8.2.1.10 O Gênero Textual Anúncio de Venda de Imóvel

Analisando as falas dos nossos oito colaboradores quando confrontados com o gênero textual *anúncio* de venda (Figura 32), percebemos que apenas três não identificaram o texto como um anúncio. GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, sabe que o suporte é uma placa e que nela há telefones para contato, mas imagina ser uma propaganda de alguma clínica dentária ou hospital. BJR, 52 anos, vendedora autônoma, tem uma ideia de que a placa serve para identificar algo, mas não sabe dizer o que. Já CJRF, 42 anos, pintor automotivo, acredita que a placa é um aviso da existência de uma cerca elétrica. Os demais cinco colaboradores identificam acertadamente o texto como sendo um *anúncio* de vende-se. Divergem apenas quanto ao conteúdo que para JAF, 54 anos, comerciante; FAEL, 49 anos, marceneiro e RCSG, 52 anos, missionária religiosa o anúncio diz respeito à venda de uma casa, enquanto para AMG, 59 anos, doméstica o anúncio destina-se a vender planta e para DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, o anúncio tem o objetivo de vender gás. No último caso, a explicação da colaboradora é interessante, pois revela que ela se baseia em conhecimentos prévios de padrões sociocomunicativos frequentemente utilizados na organização textual do gênero anúncio como o uso de retângulos vermelhos e escritos na cor branca e azul.

Figura 32 - Gênero textual *anúncio* de venda de imóvel



Fonte: imoveis.mitula.com.br

8.2.1.11 O Gênero Textual Mapa⁴⁵

No Brasil, os dados sobre o analfabetismo funcional, isto é, a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples, são alarmantes. Dentre as carências de conhecimentos estão os matemáticos de se orientar e os geográficos, inclusive os relacionados à localização e leitura de mapas. Essa realidade brasileira foi que nos motivou a escolher o gênero textual *mapa*, mostrado na Figura 33, para defrontá-lo com os educandos e saber em que medida essa prática escrita participa ou não do cotidiano de uma pessoa que vive que não construiu ainda o entendimento do funcionamento da escrita.

Figura 33 - Gênero textual *mapa*



Fonte: <http://www.blogmorroazul.com.br/p/cultura.html>

⁴⁵ De acordo com o Dicionário Michaelis de Português Online (2009) a palavra *mapa* é definida como a representação plana e reduzida de um setor da superfície terrestre; *carta* entendida como carta geográfica ou celeste, ou ainda, carta como mapa corográfico que representa apenas determinado país ou região. Mas o gênero textual a que estamos chamando de *mapa* pode ser nomeado por muitos falantes brasileiros como *carta* ou *planta*, isso porque a significação é construída culturalmente e pode variar de grupo para grupo, de região para região. Essa variação faz sentido, uma vez que no mesmo dicionário encontramos *carta*, definida como mapa geográfico ou topográfico e *planta* como um desenho que representa todas as particularidades de um edifício projetadas numa superfície horizontal; e ainda, há a planta baixa, que na construção, representa os diferentes cômodos e partes de uma construção. Desse modo, faz sentido que os termos *mapa*, *planta* e *carta* sejam tomados como sinônimos. Para sermos rigorosos deveríamos utilizar o termo *carta* para designar o gênero textual que ora analisamos, adotaremos a palavra *mapa* para nomear o gênero textual em análise, dado é com essa palavra que os nossos colaboradores nomeiam o referido texto.

Apresentamos o texto gênero textual *mapa* para sete dos nossos oito colaboradores, já que um deles deixou de frequentar a escola e ficamos impossibilitados de dar continuidade à atividade de avaliação do conhecimento linguístico. O resultado nos surpreendeu: todos os sete colaboradores reconheceram o texto como mapa, afirmando que se tratava de um mapa do Brasil, um mapa de Brasília e, para três deles, o mapa da cidade de São Sebastião (DF).

Conforme afirma FAEL, 49 anos, marceneiro, o texto era um mapa e fez isso dizendo: “Acho que é um mapa do Brasil, né?” (vídeo 546/27:36” – 2º/2014). Feita essa afirmação ele então explica que as diferentes cores utilizadas para identificar os diferentes bairros, identificariam os estados brasileiros. Se orientando pelo conhecimento linguístico referente as letras do alfabeto que já possuía, FAEL explica que se trata do mapa do Brasil porque mostra o **Rio de Janeiro**, apontando para o nome **Res. Oeste**. O educando faz isso porque sabe que **Rio de Janeiro** começa com a letra **R** e identifica no mapa que o nome **Res. Oeste** começa com a mesma letra.

Já GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais e AMG, 59 anos, doméstica, afirmam que o mapa é da cidade de Brasília, mas não apresentam nenhuma justificativa para a afirmação. Para RCSG, 52 anos, missionária religiosa; BJR, 52 anos, vendedora autônoma; e DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais o mapa é da cidade de São Sebastião. RCSG identifica automaticamente que o mapa é de São Sebastião pois se atenta para o título que já lê globalmente. Nos casos de BJR e DRS, a conclusão de que o mapa é da cidade só é construída após a leitura que induzimos a realizarem do título do texto.

8.2.1.12 O Gênero Textual Receita Médica

Bazerman (2011, p. 32) afirma que gêneros textuais “são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”. Nesse sentido, quando selecionamos o gênero *receita* médica (Figura 34), acreditávamos que esse tipo de texto era também utilizado por nossos colaboradores. Contudo, um mesmo gênero pode variar quanto à organização da sua estrutura, como lembra Marcuschi (2008, p. 56), ao dizer que não podemos conceber os gêneros “[...] como modelos estanques, nem como estruturas rígidas”. A análise sobre o conhecimento que os colaboradores possuíam sobre o gênero receita médica revela isso.

Figura 34 - Gênero textual *receita médica*

Receita apresentada aos colaboradores

Clínica
Centro A. S. Araújo
Farma - Av. Magalhães Bastos
Hospital São, 4 de agosto de 2014 - 10:00:00
1 ano, 11 meses e 7 dias

Nome: _____
Idade: _____
Sexo: _____
Peso: _____
Altura: _____
Temperatura: _____
Pressão arterial: _____
Frequência cardíaca: _____
Frequência respiratória: _____

Prescrição:
1. Amoxicilina 500mg/875mg - 1 comprimido 3 vezes ao dia
2. Clonazepam 0,5mg - 1 comprimido 2 vezes ao dia
3. Clozapina 150mg - 1 comprimido 1 vez ao dia

Assinado por: _____
Médico(a) _____
C.R.C. _____
Rég. _____

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora – 1º/2013

Modelo de receita usualmente utilizada⁴⁶

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE
Oncologia - HRT

RECEITUÁRIO

Nome: Alissona Nova Sampa Reg: _____
Unid. de Saúde: _____ Clínica: _____ Ambulatório Emergência

Atendo para dar de alta pois que o paciente ociosa
e portador sintomático de câncer de língua
C10 to C03.
Maneja realize tratamento com radioterapia
urgente.
Deixa amada, agressiva. Apresenta
risco de morte caso tratamento não
seja iniciado imediatamente.

Fonte: <https://www.google.com.br/>

Dos seis colaboradores que se defrontaram com o texto da receita médica que selecionamos do nosso arquivo pessoal, nenhum deles reconheceu que a mesma era uma prescrição médica. Contudo, se levarmos em conta que a maioria deles, senão todos, faz uso do Sistema Único de Saúde (SUS) e não do sistema privado, como nós, e que no SUS a padronagem, a estrutura do receituário é outra, compreendemos melhor por que nenhum reconheceu o gênero. Pesquisando na internet encontramos uma receita médica utilizada no SUS-DF (Figura, à direita). Acreditamos que se tivéssemos apresentado uma receita utilizada, por exemplo, na Unidade de Pronto Atendimento (UPA) de São Sebastião, o resultado seria outro.

⁴⁶ Apesar do texto do modelo apresentar um atestado médico, o que se pretende aqui é mostrar como são configuradas as receitas usualmente fornecidas por profissionais do Sistema Único de Saúde: o formulário contém as logomarcas do SUS e da Secretaria de Estado de Saúde e as informações são escritas à mão.

8.2.1.13 O Gênero Textual Recibo

Inicialmente selecionamos o gênero textual *recibo* de compras apresentado na Figura 35, com o intuito de avaliar conhecimentos linguísticos da escrita alfabética dos nossos colaboradores. Como eles, em tese, não estariam alfabetizados ou se encontrariam num estágio inicial desse processo, consideramos sensato recolher textos reais com que se deparavam no dia a dia para fazer esse levantamento. Desse modo, fomos a um dos dois maiores supermercados da cidade de São Sebastião (DF), realizamos uma compra e solicitamos a entrega em domicílio. Desse modo, conseguimos ter acesso a um texto real para os nossos educandos: o *recibo* que contém o endereço para a entrega e a descrição da mercadoria comprada (Figura 35).

Figura 35 - Gênero textual *recibo de compras*

Santa Felicidade
SUPERMERCADO
É completo. É perto de você!

16752

Avenida Comercial Lote 2221 / 2231 Centro - Tel: 3335-2212
Id. Botânico Lote 177 Tel: 3427-1073 - CNPJ: 02.379.312.0001-83

Data da Compra: _____
Data da Entrega: _____
Horário: _____
Horários de Entrega
AS COMPRAS EFETUADAS ATÉ AS 19:30H SERÃO ENTREGUES NO MESMO DIA. A PARTIR DESTE HORÁRIO SO SERÃO ENTREGUES NO DIA SEQUINTE ATÉ AS 12:00H

Nome: _____
Endereço: _____
Fones: _____
Operadora: _____
Empacotador: _____
Cupom Fiscal: _____
Nº de Caixas: _____
Obsv: _____
Ass. Cliente: _____

Lot Nº 4.000 de 12 Botânicos de 200g

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora 1o/2013

Apresentamos o gênero *recibo* de compras para seis dos nossos oito colaboradores. Geralmente, colocávamos o recibo diante deles e fazíamos as seguintes perguntas: “O que é isso?”, “Já viu uma dessa antes?”

A análise do discurso verbal dos seis colaboradores mostra que quatro deles reconheceram sem dificuldade o gênero *recibo* de compras, associando-o imediatamente ao supermercado onde realizamos a compra. JAF, 54 anos, comerciante, ao ser indagado sobre para que serviria o texto diante dele, faz a seguinte fala que evidencia o conhecimento do gênero *recibo*:

É pra identificá o que qué compré, né? (...) Sabê o preço, se tem alguma coisa errada ++ pra vê, se chegá em casa e num tá faltano alguma coisa da compra lá.

(Vídeo 556/24:11" - 2º/2014)

Já AMG, 59 anos, doméstica, resume sua fala que demonstra conhecimento do gênero *recibo* do seguinte modo:

Esse aqui é aquele negocim pra compra, é ++ é, + como é o nome dele?

(Vídeo 556/24:11" - 2º/2014)

Embora AMG não se lembre como geralmente o gênero é nomeado, o reconhece ao evidenciar a sua função. A mesma estratégia de apontar o gênero em virtude da função social que ele cumpre no dia a dia, foi utilizada por todos os colaboradores que o reconheceram. A compreensão acertada parece ter sido facilitada ainda pelo reconhecimento tanto do suporte utilizado para afixar o texto: o papel amarelo, quanto pelo formato do mesmo que tem cor, dimensões e padronagem (tipos e cor de letras, disposição do texto dentro de retângulos, etc.) da escrita já conhecidos pelos colaboradores, uma vez que todos afirmaram já ter comprado no supermercado que utiliza esse gênero para organizar suas transações.

De modo ainda mais direto FAEL, 49 anos, marceneiro e RCSG, 52 anos, missionária religiosa, deixam claro que reconhecem o gênero em questão, isso porque para FAEL, o recibo é dado pelo supermercado quando:

O pessoal faz as compra e bota lá esse aqui pra entrega, o endereço, né? ++
O endereço e tem a /:= o númo das caixa, né? + das caixa que tá usano.

(Vídeo 546/19:52" - 2º/2014)

A colaboradora RCSG é ainda mais enfática e diz que:

Isso aí é uma nota pra você pegá as caixa que você comprô os alimento. (...)

Pra leva na sua casa.

(Vídeo 541/18:56" - 2º/2014)

Já BJR, 52 anos, vendedora autônoma e DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, identificam o *recibo* como nota fiscal. BJR demonstra esse entendimento ao afirmar que o texto diante dela serve para:

Assiiimm + se você compra, aí você num chega, num tá na sua /:= você num /:= pagô e num tem aquela mercadoria ++ né? E, e as veis, veis tamém, tem pessoas que exige de você a nota fiscal, si o cê /:= a gente apresenta.

(Vídeo 580/10:16" - 2º/2014)

E a colaboradora DRS evidencia que reconhece o texto *recibo* como uma nota fiscal ao explicar que:

Na verdade, quanto a gente vai fazê compra /:= assim no caso (...) Eles dão um papel, a listra, né? + A lista das coisa que você comprou, né? Falano tudo que a gente comprô, o valor, entendeu?

(Vídeo 613/06:07" - 2º/2014)

Contudo, as hipóteses de BJR e DRS sobre o gênero *recibo* ser uma nota fiscal, são muito compreensível, pois ambos os gêneros cumprem algumas funções sociais comuns, como por exemplo, comprovar a venda e a compra. Ademais, as características físicas do suporte utilizado para a fixação da escrita em ambos os textos são parecidas: os dois geralmente têm formato retangular, dimensões pequenas e o papel utilizado é da cor amarela.

Vejamos então, como o grupo se sai diante do gênero nota fiscal.

8.2.1.14 O Gênero Textual Nota Fiscal

A nota fiscal mostrada na Figura 36 foi apresentada para sete dos nossos oito colaboradores. Desses, quatro não associaram o texto a nenhum outro que eles conheciam, ou seja, não souberam dizer do que se tratava ou para que servia o texto apresentado, afirmando coisas como “Áaah! Essa aqui eu num consigo” (FAJ, 54 anos, comerciante, vídeo 567/04:16”) ou simplesmente dizendo “Num sei, num sei não!” (vídeo 608/02:07”), como no caso de AMG, 59 anos, doméstica.

Figura 36 - Gênero textual nota fiscal



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora 1º/2013

Um dos colaboradores, FAEL, 49 anos, marceneiro, identificou o gênero nota fiscal como sendo *extrato bancário*, e as educandas AG, 37 anos, auxiliar de serviços gerais e RCSG, 52 anos, missionária religiosa, identificaram corretamente o texto como sendo uma nota fiscal do seguinte modo:

Essa aqui é uma nota de compra. (...) Por que tem munta letinha aí
[apontando o dedo para o texto]

(AG - Vídeo 528/18:58” - 2º/2014)

Isso aqui é uma nota fiscal.

(RCSG - Vídeo 541/23:24” - 2º/2014)

No caso do reconhecimento do gênero textual *nota fiscal*, como nós optamos por fazer uma cópia ampliada do original, já que também tencionávamos fazer um

levantamento do conhecimento linguístico da escrita alfabética dos nossos colaboradores, acreditamos que essa interferência no suporte do texto pode ter contribuído para a não identificação do mesmo por alguns dos nossos colaboradores.

Contudo, para as educandas AG e RCSG, o elemento chave para o reconhecimento do gênero foi o conhecimento que já tinham automatizado das características físicas e de apresentação do texto escrito no gênero nota fiscal, isto é, elas sabiam identificar uma nota fiscal apenas de olhar para ela.

8.2.1.15 O Gênero Textual Fatura

Como afirma Freire (1996, p. 15)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele).

E de fato, no caso do conhecimento do gênero textual *fatura* de conta de energia elétrica (Figura 37), as palavras de Freire descrevem muito bem como os educandos, aliás, todos os sete que foram confrontados com o texto, relacionam a escrita nos moldes convencionados para o texto à experiência de uso com a escrita organizada nesses padrões sociocomunicativos. Como é um texto que faz parte do dia a dia dos nossos colaboradores, mesmo daqueles que ainda não pagam conta de energia elétrica, pois vivem em habitações não regularizadas e o fornecimento de energia elétrica é clandestino, todos reconheceram imediatamente o texto como sendo uma conta de luz. Vejamos como alguns eles identificam elementos textuais que são apreendidos para que a escrita em forma de *fatura* lhes passe a ser familiar.

Ao apresentarmos modelo para nossos colaboradores, fazíamos duas perguntas: “e isso aqui, você sabe o que é?” e em seguida a uma resposta afirmativa, indagávamos: “como é que você sabe que é uma conta de luz?”. Então, respondiam:

Por que eu uso todo dia ((risos)).

(JAF, 54 anos, comerciante - Vídeo 556/26:24” - 2º/2014).

Ah! Por que a, a cor da energia é diferente. (...) Porque é diferente da água.

(GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais - Vídeo 528/23:24” - 2º/2014).

Porque eu sei. Sim! + Na minha casa eu tenho é muita. [risos].

(RCSG, 52 anos, missionária religiosa - Vídeo 541/21:59" - 2º/2014)

Figura 37 - Gênero textual *fatura de energia elétrica*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora 1º/2013

E a explicação das duas colaboradoras que ainda não contam com fornecimento de energia elétrica institucionalizado e, portanto, não pagam lidam com a fatura em casa.

É que eu acho parecido com as da minha patroa.

(AMG, 52 anos, doméstica - Vídeo 607/27:13" - 2º/2014)

Porque tá aqui óh! + CEB é luz, né? CAESB é água. [risos].

(DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais - Vídeo 607/27:13" - 2º/2014)

As falas dos colaboradores evidenciam, portanto, que todos, em virtude do envolvimento em práticas sociais letradas, reconhecem o suporte, estrutura e os usos sociais do gênero *fatura* de conta de energia elétrica.

Vejamos então, como eles se relacionam com outro tipo de fatura, agora a *fatura* de conta de celular.

Frequentemente, ouvimos nos telejornais e mesmo na internet que o celular é mais presente na vida do brasileiro que o telefone fixo. As pessoas optam pelo celular no lugar do telefone fixo, entre outras razões, por este ter seu custo mais fácil de ser controlado,

mesmo que as ligações sejam, geralmente, mais onerosas⁴⁷. Todos os nossos colaboradores tinham telefone celular, e acreditamos que praticamente todos, senão todos, utilizavam o sistema pré-pago⁴⁸ de telefonia móvel. Nesse sistema não há nenhum tipo de fatura, pois o consumidor credita um determinado valor e os serviços utilizados (ligações, torpedos, etc.) vão sendo debitados do valor creditado. Apesar desse fato, considerávamos importante conhecer se as práticas sociais de que participavam favoreciam o conhecimento desse gênero.

Desse modo, selecionamos no nosso arquivo pessoal uma fatura da operadora Vivo (Figura 38) e a apresentamos para os nossos oito colaboradores.

Figura 38 - Gênero textual *fatura de conta de celular*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora 1º /2013

⁴⁷ A escolha do celular - geralmente pré-pago -, tem como vantagens: a) mobilidade (está disponível mesmo quando o usuário não se encontra em casa; b) controle de gastos (é pré-pago, o que evita surpresas na conta ao final do mês); c) as operadoras fazem ofertas para ligações entre telefones da mesma operadora (ligações mais baratas e até gratuitas); d) o celular tem outras funções que o fixo não tem, tais como acesso à internet, rádio, câmera fotográfica, player de música, etc.

⁴⁸ No sistema pré-pago de telefonia, o consumidor credita um determinado valor do qual serão debitados os serviços e as ligações efetuadas. Já no sistema de telefonia celular pós-pago, o consumidor assume um valor mensal de assinatura, ligações efetuadas, feitas e recebidas, acesso à caixa postal, bem como outros serviços escolhidos. A principal diferença entre os sistemas é o preço. Na telefonia pré-paga, a ligação é mais onerosa do que no pós-pago, entretanto, não existe a cobrança da taxa de assinatura. (PROCON-SP, 2015).

Dos nossos oito colaboradores, apenas três não identificaram o gênero *fatura* de conta de celular da Vivo. BJR, 52 anos, vendedora autônoma, reconheceu a fatura como sendo uma nota fiscal de alguma mercadoria:

Aqui é um documento. (...) Acho que é um documento assim: + como quando você compra ++ uma coisa, aí tem que tê um documento.

(Vídeo 580/20:21" - 2º/2014)

Já CJRF, 42 anos, pintor automotivo e AMG, 59 anos, doméstica, não associaram o texto *fatura* a nenhum outro tipo de escrita ou documento. Quando confrontados com o texto CJRF apenas gesticulou a cabeça informando que não sabia do que se tratava o texto. Já AMG, em tom bem humorado, nos disse ao ver o texto: "Parece que vô me enrolar" (vídeo 607/17:18" – 2º/2014).

Os demais cinco colaboradores reconheceram o gênero sem dificuldade e externalizaram esse conhecimento do seguinte modo:

É da Vivo. (...) É telefone.

(JAF, 54 anos, comerciante - Vídeo 557/02:58" - 2º/2014)

Isso daqui é da Vivo. (...) Por que aqui é óh! [apontando para a logo marca da empresa no canto superior esquerdo da fatura]

(GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais - Vídeo 529/00:01" - 2º/2014)

Essa aqui é conta do ++ do celular da Vivo + no valor de R\$ 340,65.

(FAEL, 49 anos, marceneiro - Vídeo 546/25:16" - 2º/2014)

Isso aí é uma nota da Vivo. (...) Essa nota é quando você tá deveno a ela. Pra você pagá.

(RCGS, 52 anos, missionária - Vídeo 541/21:06" - 2º/2014)

Fatura da Vivo.

(DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais - Vídeo 591/25:04" - 2º/2014)

Portanto, o gênero textual *fatura* se revela como um dos meios de comunicação via linguagem escrita que alcança o cotidiano da maioria dos nossos colaboradores, mesmo a maioria deles não fazendo pagamentos mensais de faturas iguais a essa, uma vez que são usuários de serviços pré-pagos. Esse fato coloca em relevo a existência da identidade dinâmica do gênero textual que, embora não seja rígida e estanque, condiciona “[...] escolhas, que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau e formalidade ou natureza dos temas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156), mas que permite a identificação de uma estrutura própria de cada gênero.

Desse modo, conhecendo uma fatura, como a de energia elétrica, os educandos provavelmente são capazes de generalizar características próprias do gênero fatura, independentemente do serviço prestado. Se estivermos corretos em nossas alegações, faz sentido a afirmação de muitos estudiosos sobre a necessidade de a alfabetização desenvolver ao mesmo tempo os conhecimentos linguísticos específicos do funcionamento da linguagem oral e escrita e os diferentes usos que estas assumem nas práticas sociais (SOARES, 1985, 2003; KLEIMAN, 2001; BORTONE; BORTONIRICARDO, 2008).

8.3 SERVIÇOS RECONHECIDOS EM FUNÇÃO DA ATIVIDADE COMUNICATIVA

Marchuschi (2008), discutindo a complexidade que envolve a atividade comunicativa humana, afirma que, em muitos casos, não é possível nomear determinados tipos atividade comunicativa apenas em função do gênero e da relação que esse guarda com o suporte no qual o texto é fixado e mostrado. Para o autor, há alguns casos em que a atividade comunicativa humana é nomeada em função de serviços que ela presta, como é o caso dos Correios, do programa de e-mail, da internet, *homepages* e *sites*. Nesse sentido, a nossa análise, que busca identificar conhecimentos letrados dos nossos colaboradores, foi feita observando se os mesmos 1) conhecem o serviço que é apresentado no texto; 2) se o utilizam ou já o utilizaram; 3) se sabem o que são e a que se destinam tais serviços públicos, levando em consideração também dois aspectos complementares: i) a identificação do suporte e ii) as pistas contextuais (textos verbais e não-verbais) que integram o texto.

8.3.1 Serviços Públicos de Transporte Escolar, Ambulância e Polícia

Entre os 27 textos que compuseram a *Atividade de leitura de imagens, imagens e textos ou apenas textos*, analisamos 26 deles, e entre esses 26 textos, classificamos três como textos que são reconhecidos e nomeados em função dos serviços públicos prestados. É o caso dos serviços públicos de *transporte escolar*, *transporte de ambulância* e o *serviço de polícia*. Contudo, como Marcuschi (2008) enfatiza, o local, o suporte no qual é afixado o nome do serviço e o modo como o texto escrito (verbal – escrita alfabética; e não-verbal – imagem, cores, símbolos, etc.) é organizado nesse suporte parece, pelo que os dados apontam, atuar como elementos linguísticos decisivos para o reconhecimento do serviço prestado. Vejamos porque.

A primeira imagem da Figura 39, ou seja, o *ônibus escolar* que representa o serviço de *transporte* escolar, foi apresentada para todos os nossos oito colaboradores. Já as imagens da *ambulância* e da viatura de *polícia* foram mostradas para sete, dos oito colaboradores.

Figura 39 - Serviços públicos de *transporte escolar*, *ambulância* e *polícia*



Fonte: www.arafran.com.br



Fonte:
www.fabricapickupcia.ind.br



Fonte:
<http://www.correiobraziliense.com.br/2012>

O serviço de *transporte* escolar não foi reconhecido por três dos colaboradores: GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais; CJRF, 42 anos, pintor automotivo; e AMG, 59 anos, doméstica. Por coincidência todos eles estão no nível de escrita em que escrevem uma letra ou duas letras para representar cada sílaba, ou seja, estão no nível de escrita que Ferreiro e Teberosky (1999) chamam de silábico. GA e CJRF ainda não construíram a hipótese de que se lê associando as letras duas a duas, geralmente no padrão CV

(consoante mais vogal) como AMG já faz. Os três, entretanto, valem-se sobretudo do suporte, no caso o ônibus, o formato e a cor do mesmo, para construir uma hipótese acerca do serviço prestado. Perguntados pela pesquisadora (P) sobre o que seria a imagem, eles (C) utilizam argumentos muito parecidos pondo em relevância o papel do formato e da cor do suporte, que no caso é o próprio ônibus. Vejamos o exemplo de GA.

P: E isso aqui?

C: Ômbis

(...)

P: Qualquer ônibus?

C: Não. É micro ômbis [indicando que o formato do suporte é decisivo]

(...)

C: Tá pareceno ômbis escolá XXX

(...)

P: Por que te lembrou o, o ônibus escolar?

C: **Que** são paricido.

P: Aaaah! O ônibus escolar e o [é interrompida pela colaboradora]

C: São maió. [logo, se os ônibus escolares são maiores, o da figura é um ônibus circular que ela usa]

(GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais - Vídeo 527/24:46" - 2º/2014)

Os argumentos de CJRF também se baseiam no formato e na cor do ônibus, pois assim como GA e AMG, ele faz uso do transporte coletivo que faz a linha circular, cujo ônibus, por coincidência, tem a mesma cor e formato parecido com os do ônibus escolar que aparece na foto apresentadas a eles. AMG assim expressa o seu entendimento:

C: Eu pensava que era aqueles coletivo que ia pra esse mundão aí. [sorrindo, ao descobrir na leitura conjunta com a pesquisadora que se tratava de um ônibus escolar]

(AMG, 59 anos, doméstica - Vídeo 605/02:30" - 2º/2014)

A interpretação de GA, CJRF e AMG do texto é, pois, sociopragmaticamente orientada. É a experiência de uso e de significação para a escrita – alfabética e não-verbal:

cor amarela, listra preta na lateral do ônibus onde a escrita alfabética é fixada – do modo como ela é empregada nesse contexto específico que parece ditar as diretrizes da leitura do texto apresentado, como advogam Smith (1999) e Bruner (1997, 2001) sobre o processo de construção de significado e a aprendizagem.

E o que dizer dos demais cinco colaboradores que reconheceram o serviço de *transporte escolar* ao se depararem com o texto? JAF, 54 anos, comerciante; BJR, 52 anos, vendedora autônoma; FAEL, 49 anos, marceneiro; RCSG, 52 anos, missionária religiosa; e DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, têm em comum o fato de associarem, na leitura do texto, o conhecimento construído na experiência como usuários do transporte público, conhecedores do transporte escolar, o formato, tamanho e as cores do ônibus ao texto escrito, pois todos eles leram a palavra ESCOLAR fixada na lateral do ônibus. Vejamos um exemplo do processo construído, a da interação com FAEL.

P: E esse aqui? [colocando a foto do ônibus escolar diante do colaborador. O colaborador pega o texto com uma das mãos e examina-o por completo por quatro segundos em silêncio, enquanto balança uma caneta na mão]

C: Esse aqui ++ é um ônb/:= é um ônibus escolar.

P: Por que é um ônibus escolar?

C: Porque esse é um /:= porque os ônibus do governo tem escolar agora, né?

P: E como é que você sabe que é escolar?

C: Eu sei! E tem o nome aqui, né? [apontando para a palavra ESCOLAR na lateral do ônibus com a ponta de uma caneta]

(FAEL, 49 anos, marceneiro - Vídeo 646/03:31" - 2º/2014)

Veja que FAEL demonstra que o conhecimento de mundo atua lado a lado do conhecimento sobre a escrita alfabética, a escrita não-verbal e o modo como são utilizadas nesse contexto específico de uso. Parece que é isso que ele quer dizer quando afirma “Eu sei! Eu sei! E tem o nome aqui, né?”

As mesmas estratégias construídas pelos colaboradores para reconhecer o serviço de *transporte escolar* foram empregadas para reconhecer os serviços de ambulância e de polícia pelos sete educandos que foram confrontados com as duas imagens. Todos reconheceram os serviços apontando o suporte, a escrita alfabética, a escrita não-verbal e a experiência como elementos que serviram de base para a leitura. Ilustremos com a fala

de JAF, 54 anos, comerciante, como a escrita não-verbal funcionou como pista contextual para a identificação do serviço de *ambulância*:

P: Como é que você sabe que é uma ambulância? O que tem nesse carro que faz com que seja uma ambulância?

C: Ela tem a rotatória aqui na frente. [se referindo à sirene no teto] e a ota aqui atrás; ++ a porta [que é de correr, diferente das dos outros carros] a cruzinha aqui.

(JAF, 54 anos, comerciante - Vídeo 554/22:24" - 2º/2014)

Já em relação ao reconhecimento do serviço de polícia, vamos entender melhor a questão da leitura combinada dos diferentes constituintes textuais a partir do que explica AMG.

C: Esse aqui é uumm + carro de polícia.

P: Como é que você sabe?

C: Por causa disso aqui [risos e apontando com a ponta do lápis para todas as listras logo marca da viatura]. Isso vai sempre lá [risos, dizendo que vê sempre a viatura]

(AMG, 59 anos, doméstica - Vídeo 605/01:07" - 2º/2014)

As falas de JAF e de AMG demonstram como o não-verbal participa da construção da leitura, especialmente para quem está no início do processo de alfabetização e letramento, quando ainda se está descobrindo os mecanismos que são chaves para a interpretação de textos, especialmente os textos que combinam diferentes linguagens como os que apresentamos aos nossos colaboradores.

Apresentamos ainda outros quatro textos de serviços oferecidos à população: os *correios, banheiros públicos, padaria/mercearia e supermercado*.

8.4 GÊNEROS RECONHECIDOS EM FUNÇÃO DOS SUPORTES QUE OS APRESENTAM

Apresentamos a imagem da caixinha dos Correios (Figura 40) para sete dos nossos oito colaboradores. Todos eles reconheceram o *serviço* de correios pois praticamente todos já haviam utilizado o mesmo alguma vez na vida.

Novamente a questão do suporte, já que o formato e as cores da caixa de correio, são os mesmos em todas as cidades e Estados brasileiros, e a experiência de contato com esse *serviço*, foram decisivos para o reconhecimento. Mais que a escrita alfabética em si, pois a maioria não precisou ler nenhuma palavra, nesse caso, foi o texto não-verbal ao lado da experiência concreta de uso, o elemento chave para o reconhecimento do serviço, como explica AG, 37 anos, auxiliar de serviços gerais:

P: E como é que você sabe que é uma caixinha de correio:

C: Por que a, a, a cor de/:= é sempre dessa cor, né? Deferente [apontando para a parte amarela da caixa]. Isso vai sempre lá [risos, dizendo que vê sempre a viatura]. Já reparei ++ aí tem o nome: Correio. Correios!.

P: Cadê, onde está escrito correios?

C: [aponta para o nome ao lado da logo marca no centro da caixa].

(Vídeo 527/12:52" - 2º/2014)

Figura 40 - Serviço de Correios



Fonte: www.acigra.com.br/2012

O conhecimento das funções que o serviço de Correios cumpre e o modo como ele utiliza da escrita alfabética e do texto não-verbal é um conhecimento sólido para todos os nossos colaboradores. Isso demonstra como esse serviço é consolidado no nosso país e constitui uma prática letrada para nossos educandos.

Enquanto a marca dos Correios é uma construção consolidada e é estruturada por convenções que não variam muito em termos do modo de utilização da escrita alfabética e de textos não-verbais, o que favorece o reconhecimento do serviço inclusive para a pessoa não alfabetizada, o *serviço* de banheiro público segue algumas convenções, mas é muito mais dinâmico. Esse aspecto se revelou um desafio para três dos nossos oito colaboradores que não reconheceram no texto da Figura 41 o *serviço* de banheiro público.

Figura 41 - Serviço de banheiro público



Fonte: https://lh3.googleusercontent.com/WwOc4xv929Xfb1kmGVZN7gh-m1WeVX0p2eqKtEucrrgmOENtu1wsR_HqNRcYIAo3-wKVA=s127

Embora as imagens (texto não-verbal) representando o homem e a mulher seja uma convenção reconhecida pela maioria das pessoas e tenha se mostrado um elemento chave para os cinco colaboradores que reconheceram o serviço, elas foram insuficientes para garantir a leitura correta do texto e para o conhecimento de que se tratava de um *serviço* de banheiro público. Isso porque outros elementos não-verbais que compõem o texto como a cor azul utilizada, que foi associada por três dos colaboradores à água, o símbolo do Governo de São Paulo e o formato da construção dos banheiros, se sobrepuseram ao símbolo convencional (imagem representando um homem e uma mulher).

Desse modo, para JAF, 54 anos, comerciante, o serviço era de lavanderia. Já para GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, era o local de descanso do pessoal da limpeza e para o educando CJRF, 42 anos, pintor automotivo, o texto lhe lembrava algo, mas ele não sabia bem o que era.

A despeito desse fato, para cinco dos nossos colaboradores o *serviço* de banheiro público, foi reconhecido. Para esses a conjugação dos textos verbal e não-verbal, a partir do elemento chave, qual seja, as imagens representando o masculino e o feminino,

conseguiram comunicar a ideia de oferta do serviço, como aponta FAEL, 49 anos, marceneiro: “Aqui tem um banheiro pra mulher e homem [apontando para as imagens que representam o masculino e o feminino]” (Vídeo 546/08:25” – 2º/2014).

Também apresentamos mais dois textos multimodais. Na verdade, são fotografias de três fachadas comerciais: de uma autoescola, de uma padaria/mercearia e de um supermercado da cidade de São Sebastião (DF). Optamos, entretanto, por explorar apenas os serviços de padaria/mercearia e a de supermercado.

As fachadas de prédio são, de acordo com Marcuschi (2008, p. 185),

[...] em geral de grandes extensões, são similares a paredes, mas ficam sempre de frente para grandes locais de circulação pública e portam inscrições maiores com gêneros de curta extensão. Na maioria das vezes, são logomarcas ou os nomes de empresas, marcas de grandes produtos.

As fachadas são um tipo de suporte incidental, ou seja, lugar, superfície nos quais ocasionalmente são fixados e mostrados textos. Ocasionalmente porque são os suportes convencionais os que são elaborados desde o princípio para a função de portarem ou fixarem textos (MARCUSCHI, 2008, p. 177). O autor cita como suporte convencional o livro, livro didático, jornal, revistas semanal, mensal, científica, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, *folder*, luminosos, faixas. E como suportes incidentais embalagem, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas e fachadas.

A fachada como suporte incidental, geralmente de grande extensão, que fica de frente para grandes locais de circulação pública, favorece o reconhecimento de determinados serviços como os que são apresentados nos textos que selecionamos para confrontar os nossos colaboradores e que se pode ver na Figura 39.

8.4.1 Serviço de Autoescola, Padaria/Mercearia e Supermercado

A fotografia da *fachada* da padaria/mercearia, Figura 42, suporte incidental 1, foi apresentada para sete dos nossos oito colaboradores. O suporte *fachada*, por variar a forma e o conteúdo, foi um texto que não se mostrou muito amigável para que os nossos educandos, a partir dele, identificassem o serviço de padaria/mercearia. Apenas uma colaboradora, RCSG, 52 anos, missionária religiosa, identificou que a fachada era de uma padaria/mercearia. Isso porque ela conseguiu compreender que se tratava de uma padaria

em virtude das imagens de doces e bolos, que funcionaram como pistas contextuais para leitura. Depois de chegada a essa conclusão, RCSG, 52 anos, se pôs a tarefa de ler a palavra PANIFICADORA. Logo, o tipo de serviço foi identificado porque é anunciado na *fachada*.

Figura 42 - Fachadas comerciais



Suporte incidental 1 – *fachada comercial*
Padaria/Mercearia

Fonte: www.pauloduarteimoveis.com.br



Suporte incidental 2 – *fachada comercial*
Supermercado

Fonte: www.supersantafelicidade.com.br

C: É padaria.

P: É uma padaria? Como é que você sabe que é uma padaria?

C: [volta a examinar com cuidado o texto da fachada da padaria]. Sei lá! + tem aqui umas coisas preta aqui [se referindo às letras e imagens que não conseguia ver direitinho, já que está com problemas de visão e ainda não conseguiu fazer consulta e comprar os óculos]

(...)

C: Aqui tá meio assim, mas tem PA-+ FI-CA-DO-RA [lendo a palavra PANIFICADORA]

P: Isso!

C: Panificadora. [lendo e compreendendo a palavra]

(RCSG, 52 anos, missionária religiosa - Vídeo 541/08:42" - 2º/2014)

Em relação aos demais seis colaboradores que não conseguiram identificar o *serviço* de padaria/mercearia a partir do que viam na fachada, temos as seguintes interpretações: DRS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, fixou-se no contexto do texto e

não na fachada. Para ela, o estabelecimento era uma garagem e a foto se tratava de um anúncio de venda de carros em um jornal. Diz ela: “*Pode sê/:= aqui é uma garage?*”, “*fessôra, os carro tá num anúncio do jornal?*”. Já BJR, 52 anos, vendedora autônoma e AMG, 59 anos, doméstica, identificam o estabelecimento tão somente como uma casa.

E, por fim, para três dos nossos educandos: JAF, 54 anos, comerciante, FAEL, 49 anos marceneiro e GA, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, a fachada da padaria/mercearia na verdade identificava o serviço de distribuidora de bebidas. Analisamos a logo marca da padaria/mercearia e ficamos intrigados com a mesma conclusão a que chegaram nossos três colaboradores. Assim, fizemos uma pesquisa na internet e descobrimos que a logomarca da padaria/mercearia é muito similar à logo marca de uma cerveja da Schin, conforme mostra a Figura 43. Esse fato poderia ajudar a explicar a identificação do serviço como distribuidora de bebidas.

Figura 43 - Logomarcas da padaria/mercearia e da cerveja da Schin



Fonte: www.pauloduarteimoveis.com.br



Fonte: <https://www.google.com.br/>

Para finalizar a nossa análise sobre a identificação de serviços a partir da fachada comercial, vejamos o caso do *serviço* de supermercado. Apresentamos o texto da Figura 39, Suporte incidental 2 – fachada comercial: supermercado, para os nossos oito colaboradores. Deles, apenas a colaboradora AMG, 59 anos, doméstica não reconheceu que se tratava do serviço de supermercado. Isso por que ela identificou a logomarca do supermercado e disse que se tratava de uma igreja. Essa primeira hipótese acionou todo o conhecimento de mundo que a educanda tinha sobre a Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida de Brasília, que se localiza na Esplanada dos Ministérios. A rede de simbolismos acionada na mente de AMG, 59 anos, pelo que tudo indica, impediu-a de perceber que se tratava de um local muito conhecido dela, pois ela faz compras diariamente no supermercado e a escola já realizou uma aula de matemática no mesmo. Esse fato põe em cena a complexidade do ato de ler.

Já para os demais sete colaboradores, a tarefa foi fácil e todos identificaram a partir da fachada, da logomarca em especial e da experiência como consumidores dos

serviços do estabelecimento, de um supermercado.

8.5 A INTERNET: CONHECIMENTOS LETRADOS E LINGUÍSTICOS DA PESQUISA NO GOOGLE⁴⁹ E DO USO DO WHATSAPP⁵⁰

Conforme reportagem do Correio Brasiliense de 17/05/2012, Brasília-DF, é a capital brasileira recordista de inclusão digital, com o maior número de computadores domésticos, além de ser a campeã de acesso à internet por meio de banda larga (AMORIM, 2012). Esse acesso alcança também os nossos colaboradores. Descobrimos isso ao longo do trabalho de campo, nas entrevistas etnográficas e ao longo do contato por telefone com alguns deles.

Esse achado mostra como o crescente uso das tecnologias tem alcançado o dia a dia de grande parte de nossa população. Esse recurso acaba por se tornar um espaço para aprendizagens letradas orais e escritas e a educação, especialmente a Educação de Jovens e adultos precisa estar atenta a isso. Educação e novas tecnologias é elemento essencial para o mundo do trabalho e conhecimento indispensável para o jovem, o adulto e mesmo o idoso de hoje. Tanto o é que existem diversos estudiosos empenhados em conhecer como a *Mobile Learning* (Aprendizagem Móvel) e a internet têm sido utilizada dentro e fora da sala de aula como ferramenta de ensino.

Mas de que modo os nossos colaboradores utilizam as novas tecnologias, mas especificamente a internet e o aplicativo WhatsApp? Que conhecimentos são construídos nesses espaços de utilização da escrita e de práticas orais? E como esses conhecimentos se relacionam com gênero e suporte textual?

8.5.1 Conhecimentos Letrados e Linguísticos Referentes à Pesquisa no Google

Marcuschi (2008), discutindo a difícil tarefa de delimitar gênero e suporte textual, afirma que a internet é um caso-limite entre gênero e suporte. Assim, ele prefere considerá-la como um suporte incidental, isto é, um suporte que ocasionalmente ou

⁴⁹ Site de buscas Google, acessado pelo endereço www.google.com.br

⁵⁰ Aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp, utilizado em *smartphones* para comunicação interpessoal ou entre grupos.

eventualmente opera com a possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos. Isso porque, conforme o autor pondera, a internet é “[...] um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos” (MARCUSCHI, 2008, p. 186) e contém todos os gêneros possíveis. Poderíamos, nesse sentido, classificar como suporte incidental também o aplicativo *WhatsApp*, uma vez que ele acolhe praticamente todos os formatos de gêneros textuais: escrita, áudio, vídeo etc.

Começamos analisando o caso do AJRS, 38 anos, cabeleireiro, que utiliza a internet, mais especificamente a página de busca Google para se conectar com o mundo e ampliar os seus conhecimentos.

O colaborador AJRS é natural de Paraíba (PI). Os pais, lavradores, tinham uma prole de sete filhos. É separado, pai de dois filhos e vive no Distrito Federal há 15 anos. O pai, diz ele, sabia ler e escrever um pouco, mas a mãe era analfabeta. O pai, além da lida na lavoura se dedicava à arte de mascatiar, ou seja, a lucrar com a compra e a venda de animais e de toda sorte objetos valorizados pela comunidade local. Ao longo da sua história, AJRS experimentou as ocupações de lavrador e cabeleireiro, esta última desde que veio para o Distrito Federal.

Em termos da relação com o mundo escolar, o colaborador nos conta que acumula quatro tentativas de ingresso na escola. A primeira, ocorrida na pré-adolescência, entre os 10 e 12 anos, ainda no Piauí. Segundo ele, nesse período aprendeu a ler algumas palavras, assinar o nome completo e lia muito do que havia na sua cartilha. Contudo, após ter parado de frequentar as aulas que aconteciam à noite, o colaborador acabou por perder o conhecimento que construía. Houve assim, uma segunda tentativa, só que ainda mais fugaz e uma terceira, já na escola onde realizamos o nosso estudo. Também essa terceira durou apenas alguns dias e, então, AJRS, no primeiro semestre de 2013, vivenciava a sua quarta tentativa de ingresso no mundo escolar.

Três aspectos merecem destaque em relação a esse jovem adulto: ele é um excelente matematizador: faz cálculos mentais com muita rapidez, apresentando um desempenho, inclusive na escrita, acima do esperado para o educando que se encontra no 1º ano da alfabetização de jovens e adultos; é um excelente narrador e um dos educandos que mais evidenciaram registros simbólico-emocionais traumáticos em relação à tarefa de escrever na presença de outra pessoa. O que tudo indica é que esses registros simbólico-emocionais negativos referentes à escrita estão muito relacionados com a experiência de tentar aprender a ler e escrever com o pai, que frequentemente o intimidava

com palavras e “surras” quando não dava a resposta esperada. A escrita e diante de nós era uma tarefa extremamente dolorosa, mas que se revelava para AJRS um espaço de experimentação, de alquimia e diversão no contexto do seu lar, no seu *notebook*, conectado com o mundo via internet. Vejamos como ele (C: de colaborador) nos (P: de pesquisadora) conta essa história:

C: Todo mundo fala: bicho! Mas cumé que pode cara, tu entra em tudo e++ comé que tu fais? Cara o que/:= a primeira vez que eu entro numa coisa, fica gravado aqui dento da minha cabeça, eu tenho até o notebook , eu tenho internet.

P: Então cê acessa a internet?

C: Youtube, eu entro é ni tudo!

P: Você escreve os nomes do que você quer?

C: Eu vou procurano, vou bateno a cabeça até achar!

(Áudio 204/08:37” - 1º/2013)

AJRS narra com muita empolgação essa façanha da qual ele se orgulha muito e nos esclarece que estratégias e conhecimentos da escrita alfabética e de seu funcionamento no contexto da internet ele já construiu:

P: E como é que você escreve?

C: Ah! Porque é o seguinte. *O formato de letra lá do computador, é fácil demais procê aprender num é?*

P: Sim, Sim.

C: Então, aqui é o seguinte, *letra de forma é o seguinte: Se você escrever o nome errado, lá em cima aparece,*

P: Sim.

C: Cê pode prestar atenção, quando *você tá escreveno lá que cê erra uma letra ai fica com uma tarjzinha vermelha em baixo, ai você vai ter que apagar lá e vai ver onde é que tá o M.* Enquanto não tiver certo não vai. E se você vai, vai pra oto canto, num vai pra onde você quer. Computador é fácil demais! Pra ocê é ++ escrever.

P: Veeerdaaaadeeee ++ Aaah sei!

C: Cê pode ver, você tá lá escrevendo /:= quando você tá conversano com uma pessoa pela internet, *tá escreveno aqui, ai você põe uma letra errada ai você olha lá, já aparece lá te indicano que lá tá faltano alguma coisa lá, então você vai tê que ir pra corrigir, porque se não o nome que cê tá escreveno tá errado.*

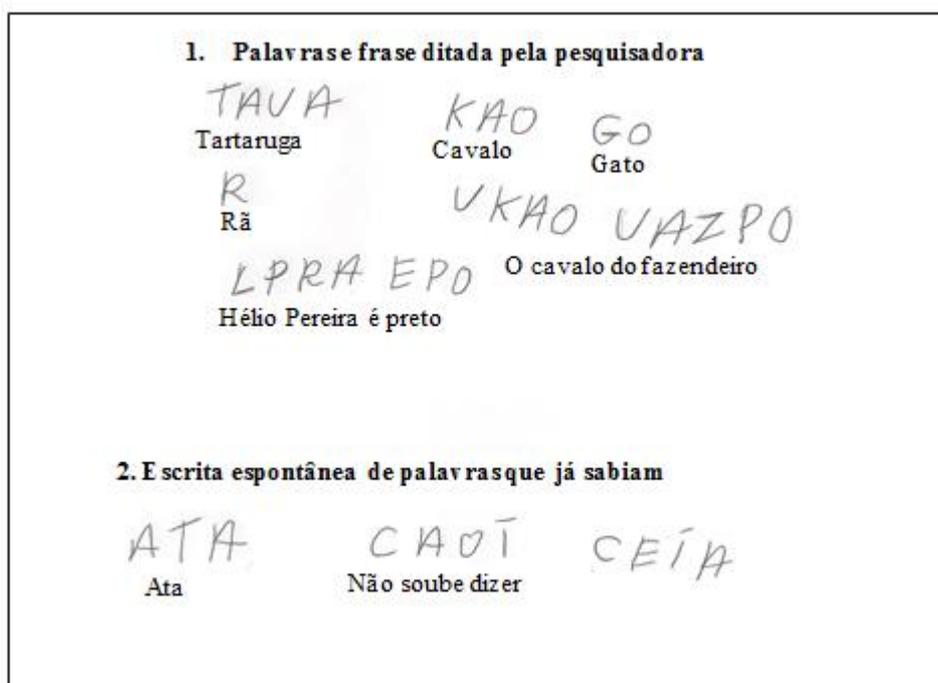
AJRS demonstra que tem muita facilidade para compreender o funcionamento da escrita na internet, pois como ele diz “quando você tá escreveno lá que cê erra uma letra ai fica com uma tarjzinha vermelha em baixo, ai você vai ter que apagar lá e vai ver onde é que tá o M. Enquanto não tiver certo não vai”. Veja que ele sabe que o *software* avisa quando a escrita está errada, e o formato da letra, por ser um só, facilita a discriminação visual e o reconhecimento das letras do alfabeto.

Notamos, ainda, na fala de AJRS, que além de conhecer as letras do alfabeto, demonstra saber organizar a escrita no Google, no *Youtube*, ou seja, na internet. Isso fica claro quando ele diz que “quando você tá conversano com uma pessoa pela internet, tá escreveno aqui, ai você põe uma letra errada ai você olha lá, já aparece lá te indicano que lá tá faltano alguma coisa lá, então você vai tê que ir pra corrigir, porque se não o nome que cê tá escreveno tá errado.”

O suporte, ou seja, o lugar em que se escreve se torna decisivo no caso do AJRS, pois utilizando o papel e o lápis, suportes convencionais a escrita se mostra uma tarefa mais trabalhosa para ele, como evidencia uma de suas produções realizada no primeiro semestre de 2013, mesmo dia da *entrevista etnográfica*, cujo trecho é mostrado na Figura 44.

A fala do nosso colaborador e o texto da Figura 44, da sua produção escrita no suporte convencional, que é o papel, põe em evidência como a escola precisa incorporar outros suportes ao ensinar a ler e escrever, pois a escrita e a leitura são organizadas de modo diferente em cada um deles, requerendo uma mediação pedagógica específica. A internet, como demonstra o nosso colaborador, pode ser uma forte aliada do professor na alfabetização e letramento na EJA, pois como AJRS afirma “*Computador é fácil demais! Pra ocê é ++ escrever.*”

Figura 44 - Produção escrita de AJRS no papel



Fonte: Pesquisa de campo 1º/2013.

O exercício da escrita mediado pelas novas tecnologias se mostrou muito frutífero também para outro colaborador, o DFS, 17 anos, estudante, que em virtude do tipo de vínculo conosco, passou a interagir mesmo fora do contexto da pesquisa, utilizando o aplicativo *WhatsApp*.

8.5.2 Conhecimentos Letrados e Linguísticos de uso do WhatsApp

DFS é um jovem de 17 anos de idade, nascido do Distrito Federal, mas que viveu a maior parte da sua vida no interior da Bahia. Caçula de cinco irmãos, filho de uma doméstica viúva, que só no ano de 2014 retoma os estudos no 1º ano da alfabetização de jovens e adultos junto com o filho. DFS foi criado com os avós no interior do Estado da Bahia. Foi lá que frequentou a escola nos primeiros anos de vida, quando iniciou o processo de alfabetização e letramento. Veio para o Distrito Federal e estudou em diversas escolas de diferentes cidades como Paranoá, Valparaiso, Varjão e, finalmente, na Escola Ipê, de São Sebastião. Logo, nunca interrompeu os estudos.

DFS se encontrava matriculado no 4º ano da EJA no primeiro e segundo semestres de 2014. Insatisfeito com o seu desempenho na turma, ela procurou a coordenação e pediu para retornar para o 1º ano da alfabetização. A coordenação nos pediu ajuda nesse caso,

pois o educando não lia nem escrevia ainda e iria repetir novamente o semestre, pela terceira vez. Uma reunião foi feita entre a coordenadora, supervisora, orientadora, o educando e a pesquisadora. Fizemos o compromisso de diagnosticar o problema e tentar alfabetizar o educando. Nessa reunião conhecemos o educando, vimos que ele era muito tímido, nunca olhava nos olhos e andava sempre cabisbaixo. Não conversava com professores ou colegas, apresentava gagueira, estava acima do peso ideal e possuía freio na língua⁵¹, comumente conhecido como língua presa.

Realizamos uma primeira entrevista diagnóstica e descobrimos que o colaborador já assinava o nome, embora não fizesse relação entre pauta escrita e pauta sonora, demonstrava ainda que o reconhecimento e a nomeação das letras do alfabeto era uma tarefa difícil e a lógica de funcionamento da escrita e da leitura ainda não tinha sido compreendida em seus aspectos básicos.

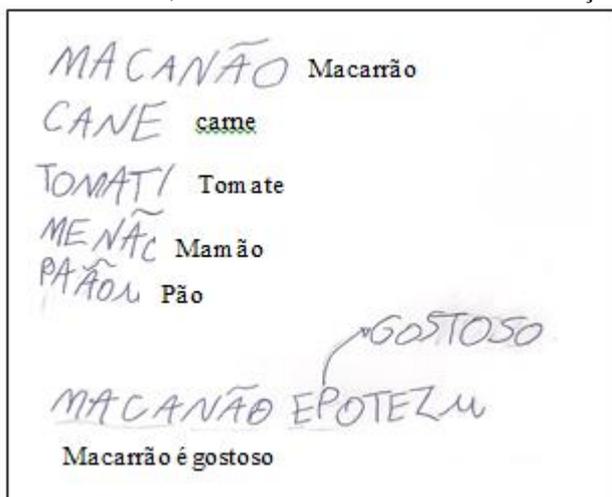
Portanto, DFS, 17 anos, ainda não lia nem escrevia dentro dos padrões convencionados para a produção escrita do português brasileiro. Iniciamos os trabalhos individuais em prol da sua alfabetização e letramento e no sexto encontro o colaborador começou a ler palavras como "dia", "meu", "eu". No décimo quinto encontro ele estava escrevendo palavras e frases, a partir de situações que ele vivencia no dia a dia, já observando as relações entre pauta escrita e pauta sonora, como mostra o texto da Figura 42. O colaborador escreveu o nome de alimentos que tem costume de consumir.

A construção da etapa inicial da alfabetização e do letramento representou uma conquista muito grande para o nosso colaborador. Professores relataram uma mudança no comportamento do educando que passou a andar pelos corredores de cabeça erguida, cumprimentar professores e se abrir ao relacionamento com os demais colegas de sala e de outras salas também. Os conhecimentos “técnicos” básicos da alfabetização inauguraram uma outra relação para DFS, permitindo inclusive que mantivesse o vínculo conosco fora da escola e mesmo depois de concluído o trabalho de campo. A interação entre nós e o educando construída pelo aplicativo *WhatsApp*, mostra que conhecimentos letrados relacionados ao uso de suportes como a internet podem ser construídos pelo

⁵¹ Conforme o *site* *Pediatria em Foco* (2015), “O freio lingual é uma prega de tecido localizada embaixo da língua e que se insere na parte de trás da gengiva inferior. O que muitos chamam de “língua presa” refere-se, na verdade, a um freio lingual curto e com inserção anteriorizada”. Disponível em: <<http://www.pediatriaemfoco.com.br/posts.php?cod=206&cat=9>>. Acesso: 05 ago 2015.

jovem e pelo adulto da EJA em processo de alfabetização e letramento. Revela, ainda, conhecimentos linguísticos referentes à escrita alfabética que foram estruturados e quais ainda carecem de atenção para que a alfabetização e o letramento se consolidem. DFS começou a apresentar uma escrita que observa a relação entre pauta escrita e pauta sonora, ou seja, entre grafema e fonema, ainda na primeira quinzena de dezembro de 2014. A Figura 45, mostra que o colaborador dominava os conhecimentos necessários para a utilização o suporte incidental internet através do aplicativo WhatsApp.

Figura 45 - Escrita de DFS, 17 anos no 15º encontro de alfabetização e letramento



Fonte: trabalho de campo 2º/2014.

A Figura 43 mostra duas de nossas interações com o colaborador DFS. Nas interações, os retângulos em cor azul claro mostram as datas em que os diálogos foram postados e esse recurso é um dos muitos que integram o próprio aplicativo. Os retângulos em branco são os discursos construídos pelo nosso colaborador DFS, já os retângulos na cor verde claro são as nossas respostas às provocações do nosso colaborador.

Em virtude do espaço que temos para a elaboração da nossa tese e os compromisso que assumimos de comentar os objetivos específicos, faremos a análise linguística do conteúdo escrito em apenas três retângulos da primeira interação apresentada na Figura 46, à esquerda.

Figura 46 - Dois exemplos do uso do aplicativo Whatsapp pelo colaborador DFS



Obs: as informações pessoais foram propositalmente apagadas para preservar o anonimato do colaborador.

Fonte: celular da pesquisadora

As duas interações apresentadas revelam que o colaborador sabe que no contexto do WhatsApp a informalidade é a regra. Isso porque, no primeiro retângulo, inicia o diálogo com um “Oi”. Como um aprendiz iniciante da escrita, ele ainda não domina as dimensões gráfico-culturais e prosódicas relacionadas aos acentos gráficos ou sinais diacríticos (CAGLIARI, 2005b) e por isso não grafa o sinal de exclamação (!) após a palavra “Oi”, o que é uma convenção, um meio para indicar uma aproximação educada e simpática. É gráfico-cultural, pois os sinais gráficos são uma convenção da escrita do português brasileiro: é parte da nossa cultura escrever utilizando esses sinais e, prosódica, porque os sinais gráficos, especialmente o ponto de exclamação (!), nesse contexto discursivo, permite expressar na língua escrita nuances rítmicas e melódicas características da língua falada.

Outro aspecto que demonstra que ele conhece como a linguagem escrita é utilizada no contexto do WhatsApp é que, em resposta a nossa pergunta retórica, se tudo estava bem, ele adota a mesma postura discursiva e oferece também uma resposta retórica no segundo retângulo: “TUdo”. Como aprendiz iniciante ele ainda mescla letras maiúsculas

e minúsculas, pois é muito difícil para o aprendiz nessa fase controlar a atividade cognitiva de soletração dos segmentos sonoros da palavra, identificação das letras correspondentes a esses segmentos, localizá-las no teclado virtual do celular, digitá-las, checando se fez as escolhas linguísticas corretas e ainda controlar a oscilação entre maiúsculas e minúsculas em função de um leve toque por acidente na tecla que aciona esse recurso. Logo, é preferível deixar de cuidar dessa questão de forma e focar no conteúdo.

Além desses aspectos apontados, a produção do colaborador nos permite mais dois apontamentos. Primeiro, que ele possui os conhecimentos técnicos para a utilização do aplicativo (que é necessário baixá-lo da internet para o aparelho celular; que para acessar o aplicativo no celular é necessário ir a uma determinada tela, encontrar o ícone do aplicativo e tocar no mesmo; que só é possível utilizar o aplicativo se a internet estiver disponibilizada para a conexão; sabe identificar quando há mensagens novas, etc.). Segundo, que conhece como a escrita (leitura e escrita) é organizada no gênero mensagem no WhatsApp, pois escreve utilizando a estrutura discursiva própria do gênero mensagem no WhatsApp que, via de regra, é uma escrita curta, informal. O conhecimento referente ao modo como a escrita é utilizada nesse gênero também é evidenciada pelo fato de ele conseguir ler, compreender e responder às nossas indagações, como, por exemplo, quando ele responde “*SOiTuDaNo*” no terceiro retângulo, ou seja, “Só estudando”.

Como DFS está na fase muito inicial de construção da escrita, ele não domina ainda a convenção de utilização do espaço em branco para marcar o início e fim da palavra numa frase ou texto relacionada à dimensão gráfico-cultural da escrita. Ele adota a mesma lógica da fala na escrita, e não empregando, assim, recursos que são específicos da produção escrita: por isso escreve duas palavras juntas, não separando a palavra “SO” da palavra “*iTuDaNo*”. O uso das convenções próprias da língua falada utilizadas pelo colaborador é plausível, pois a escrita, como esclarece Oliveira, M. (2005), é mediada pela oralidade. É o que o educando já sabe, a língua que fala, que orienta a sua escrita. Como a oralidade media a escrita, principalmente nessa fase inicial, a escrita de DFS revela essas marcas e por isso ele escreve “*iTuDaNo*” para “*estudando*”.

A utilização do “I” para grafar a sílaba “ES” se explica por dois motivos. Primeiro, por que o /e/ é uma vogal oral média que geralmente é pronunciada como /i/ em sílabas átonas, sendo uma característica tanto de falares pouco monitorados quanto de falares mais monitorados. O alçamento do /e/ em /i/ é, portanto, um traço gradual, ou seja, um

traço presente na fala da maioria dos brasileiros e se distribui ao longo de todo o contínuo de urbanização. Isso quer dizer que está presente tanto nas variedades linguísticas rurais mais isoladas quanto nas variedades rurbanas ou urbanas mais padronizadas do contínuo de urbanização definido por Bortoni-Ricardo (2004).

O segundo motivo de DFS haver utilizando a construção “I” para grafar a sílaba “ES” da palavra “*estudando*”, pode ser pelo fato de que, no início do processo de alfabetização e letramento, o educando ainda está construindo a dura transição da oralidade para a escrita e, para escrever, ele parte dos sons da palavra, recorrendo à estratégia da soletração, segmentando a palavra em suas unidades linguístico-fonológicas como explica Oliveira C., (2005) amparando-se na teoria do “*spelling*” de Treiman (1989, 1993). Nesse processo de segmentar, de escandir a palavra 1) o educando não soletra todos os fonemas; e 2) deixa de registrar fonema para representar a sílaba (OLIVEIRA, C, 2005). A supressão de determinados segmentos sonoros na leitura e de grafemas/letras na escrita pode ser explicada pelo fenômeno da dissimilação eliminatória, isto é, a supressão de um segmento sonoro, devida quase sempre à existência de outro segmento igual ou semelhante na palavra (BAGNO, 2011). No caso da palavra “*estudando*” o /e/ é pronunciado como /i/ e o s que se segue ao fonema /i/ tem som semelhante ao /i/. Logo, é plausível a não percepção do segmento sonoro /s/ e a sua conseqüente omissão na grafia da sílaba ES da palavra “*estudando*”, isto é, o /s/ alveolar é elevado e se torna palatal.

Outro aspecto que merece ser observado na escrita de DFS é o modo como ele registra as duas últimas silabadas da palavra “*estudando*”. Veja que ele escreve “*iTuDaNo*” grafando a seqüência DANDO como DANO. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), esse fenômeno deve-se à variação linguística e, assim, em falares não monitorados, há a tendência de ocorrer a assimilação de algumas seqüências sonoras por outras. A autora explica que a assimilação ocorre “[...] quando, numa seqüência de sons homoorgânicos ou parecidos, um deles assimila ou outro, que desaparece” (BORTONI-RICARDO, 2004 p. 102). É o que acontece com a seqüência /nd/ da palavra “*estudando*” registrada como “*iTuDaNo*” pelo colaborador. Como a seqüência /nd/ é formada por duas consoantes alveolares e ocorre principalmente nos gerúndios o /d/ tende, nos falares não monitorados ou pouco monitorados, conforme o contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004), a ser assimilado pelo /n/.

Contudo, o WhatsApp representou um espaço privilegiado para que DFS exercitasse a escrita e revelou que ele já incorporou muitas das regras do sistema de escrita

alfabética, como por exemplo, o registro da vogal /o/ em final de palavra que geralmente é pronunciada como /u/. Isso pode ser visto nas palavras “TUdo” (segundo retângulo) e “iTuDaNo” no terceiro retângulo. Observe-se que, anteriormente, DFS, 17 anos, estudante, grafava sempre o /o/ final com a letra “u”.

Desse modo, assim como AJRS, 38 anos, cabeleireiro, acreditamos que a escrita em dispositivos como o celular e o computador é facilitada, pois as letras já estão disponíveis não havendo o trabalho de procurar no acervo da memória o traçado de cada uma, nem o trabalho psicomotor de traçar cada uma delas. Esses aspectos podem ajudar a alavancar o processo de apropriação da escrita se bem mediado.

Os dados analisados até aqui apontam para uma confirmação da nossa asserção que pleiteia que *“Os conhecimentos dos usos da língua escrita que o jovem e o adulto, alfabetizados da EJA construíram nas suas práticas sociais letradas orais e escritas, não dependem dos papéis, das redes sociais, das ocupações e/ou profissões assumidas ao longo da vida e das aprendizagens escolares construídas em diferentes tentativas de escolarização. Geralmente, esses conhecimentos não são conscientes para o educando e o modo como eles os utilizam se diferencia da utilização feita pela criança e pela escola”*.

Contudo, ainda nos resta tratar de alguns conhecimentos específicos da escrita alfabética e da leitura que emergiram do nosso diálogo com o campo empírico de pesquisa.

8.6 CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS DO JOVEM E DO ADULTO SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA E A LEITURA

O levantamento do estado da arte da pesquisa sobre a escrita na alfabetização da Educação de Jovens e adultos que fizemos junto ao banco de dados da CAPES, na última década, 2004-2014, revelou uma lacuna na área da produção de conhecimento sobre o assunto. Não encontramos estudos que se dedicassem ao levantamento ou à descrição de conhecimentos linguísticos da escrita alfabética na alfabetização inicial do jovem, do adulto e do idoso. Contudo, pesquisando sobre o assunto na internet e em banco de dados de universidades encontramos os trabalhos de Gléria (2010) e Slomp (1990) que não

apareceram na nossa pesquisa no banco de dados da CAPES. Foram esses dois trabalhos e, em especial, o trabalho de Lins (2010), que investigam conhecimentos letrados e linguísticos dos educandos alfabetizando da EJA do 1º ano, do primeiro segmento, que nos inspiraram a construir uma Matriz Diagnóstica que pudesse avaliar um número maior de conhecimentos específicos do sistema de escrita alfabética e de alguns referentes à leitura, já que, no processo de alfabetização e letramento, leitura e escrita são complementares e precisam caminhar juntas.

Optamos por organizar a Matriz Diagnóstica de conhecimentos do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e de leitura do jovem e do adulto, do 1º ano do primeiro segmento, nos moldes como o grupo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, organizou a matriz diagnóstica da Provinha Brasil⁵². A Provinha Brasil é destinada a realizar a avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento de crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental.

Na Educação de Jovens e Adultos ainda não contamos com nenhum instrumento diretriz que auxilie o professor de EJA a fazer um diagnóstico de conhecimentos de educandos que ingressam na escola.

A Matriz Diagnóstica de conhecimentos do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e de leitura do jovem e do adulto foi por nós elaborada a partir de descritores da Provinha Brasil (BATISTA et al, 2007; INEP, 2011), da tabela diagnóstica de habilidades e competências de alfabetizando iniciais da EJA construída por Lins (2010), e de descritores da ficha de avaliação do desempenho em Língua Portuguesa, do Livro Didático de EJA, elaborada por Souza, Passos e Passos (2009).

Para aferir os conhecimentos especulados nos 59 descritores inicialmente elencados da Matriz Diagnóstica, foram selecionadas do livro didático de Souza, Passos e Passos (2009), intitulado *É bom aprender: educação de jovens e adultos*, adotado na

⁵² De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 ago 2015.

escola pesquisada, e do livro didático intitulado *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*, módulo 2 (VÓVIO, 2002), atividades específicas que avaliavam conhecimentos de leitura, de escrita e do Sistema de Escrita Alfabética. Após a análise dos dados, mais quatro descritores foram acrescentados no eixo/competência relativos à apropriação do SEA, e três no eixo/competência referentes à leitura. A versão final da Matriz conta então com 64 descritores.

A Matriz Diagnóstica encontra-se no Apêndice G e nela o leitor poderá conhecer o desempenho dos nossos colaboradores em relação aos 38 descritores referentes ao eixo/competência de apropriação do SEA. Optamos por realizar a análise apenas desses, deixando para uma oportunidade futura a análise dos 26 descritores relativos ao eixo/competência leitura.

É importante informar que não conseguimos diagnosticar o desempenho de todos os colaboradores em todos os 38 descritores. Isso ocorreu porque nem sempre foi possível aplicar os mesmos instrumentos avaliativos para todos os participantes da pesquisa, conforme relatamos na metodologia, de modo a permitir uma avaliação completa.

Para diagnosticar os conhecimentos referentes aos descritores que nossos colaboradores possuíam (ou não), fizemos análise de informações 1) da entrevista etnográfica individual; 2) análise de informações dos vídeos de resolução de *atividades* destinadas a *avaliar os descritores da Matriz Diagnóstica*; 3) análise documental de algumas *avaliações de Língua portuguesa e Matemática* elaboradas e aplicadas pela escola (teste de nivelamento no início do semestre) e pelos professores (estas bimestrais); 4) análise documental de *ditados* realizados pela professora e por nós; 5) análise documental de *textos escritos pelos educandos*, textos esses propostos como atividade de escrita pela professora, como por exemplo, a produção de textos descritivos sobre a professora e a sala de aula; 6) análise da escrita do próprio nome, de nomes de familiares ou de frases por nós proposta como estratégia para conhecer o nível de escrita do educando; e, por fim, 7) análise de informações dos vídeos de aplicação da Atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais, na qual foi explorada a leitura de 10 cartões contendo imagens e dez fichas com o nome de cada objeto/imagem. Essa atividade tinha o objetivo de avaliar o nível de letramento e conhecimentos linguísticos sobre o SEA, a partir da leitura, bem como identificar conhecimentos hipóteses acerca de como se escreve.

As teorizações que construímos a partir de informações que se mostravam

repetidas todas as vezes que dialogávamos com os resultados de cada instrumento, permitem identificar que:

- 1) São muitos – e alguns já solidificados – os conhecimentos sobre o SEA que o jovem e o adulto, educandos da EJA, construíram nas suas práticas sociais letradas orais e escrita e que levam para a escola. Uma leitura da Matriz Diagnóstica (Apêndice G) pode esclarecer melhor para o leitor que conhecimentos são esses, uma vez que há na frente de cada descritor a quantidade de nossos colaboradores que apresentaram bom desempenho em relação ao mesmo. Esse achado, de que os educandos alfabetizados do 1º ano, do primeiro segmento da EJA já possuem conhecimentos sobre o SEA, corrobora os achados dos pesquisadores Lins (2010), Gléria (2010) e Slomp (1990);
- 2) Alguns descritores da Matriz Diagnóstica não se aplicam ao público da EJA, porque não avaliam conhecimentos que eles conseguem construir nas suas práticas sociais letradas orais e escrita, mesmo quando vão para a escola. Esses conhecimentos dizem respeito a situações específicas da cultura escolar e que, geralmente, não são trabalhadas pelos professores de EJA na alfabetização inicial, muito embora seja recomendado que se introduzam tais conhecimentos.

Os descritores aos quais estamos nos referindo são, no eixo/competência referente à apropriação do SEA: (3). *Conhece usos da escrita na cultura escolar (aquilo que exigido quase que exclusivamente pela escola. Ex.: tabelas, gráficos, resumos, relatórios etc.);* (22). *Compreende a função da pontuação de final de frase;* e (23). *Identifica e/ou faz a translineação (separação de sílabas).* No eixo/competência referente a leitura são: (6). *Lê palavras polissílabas;* (24). *Identifica uma narrativa fictícia de uma não fictícia;* e (25). *Identifica repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.*

Os usos distintos que educandos alfabetizando e a escola fazem da escrita devem-se pelo fato de serem os eventos de letramentos (Barton, 1994), ou seja, as situações em que a escrita se faz presente de algum modo, fruto da historicidade de práticas de letramento, vividas tanto em nível pessoal quanto em nível cultural. Isso porque, como explica o mesmo autor, nossas histórias individuais de vida contêm muitas vivências de

letramento desde a infância, que fornecem a base para o presente. Logo, os conhecimentos que construímos, inclusive os linguísticos referentes ao SEA, são resultado da historicidade de cada sujeito e da sua cultura. Da cultura, porque assim como nós somos fruto de uma história, os modos como apreendemos e significamos a escrita e os usos que dela fazemos também têm uma história social, pois as práticas atuais são criadas a partir do passado. Daí a necessidade de a escola intervir pedagogicamente de modo a ofertar, aos educandos alfabetizando da EJA, conhecimentos específicos da escola e das situações sociocomunicativas formais materializadas em gêneros textuais como resumo, relatórios, textos fictícios, pois esses usos da escrita atravessam o mundo do trabalho.

Analisamos neste capítulo as informações construídas no trabalho de campo que nos permitiam responder ao primeiro objeto do nosso estudo, qual seja, identificar conhecimentos sobre a escrita que o jovem e o adulto, alfabetizando da EJA, já construíram nas suas práticas sociais letradas. A análise revela que a nossa ideia inicial acerca da realidade que seria revelada durante o trabalho de campo, traduzida na nossa primeira subasserção, que afirma que *“Os conhecimentos dos usos da língua escrita que o jovem e o adulto, alfabetizando da EJA, construíram nas suas práticas sociais letradas orais e escritas, não dependem dos papéis, das redes sociais, das ocupações e/ou profissões assumidas ao longo da vida e das aprendizagens escolares construídas em diferentes tentativas de escolarização. Geralmente, esses conhecimentos não são conscientes para o educando e o modo como eles os utilizam se diferencia da utilização feita pela criança e pela escola”*, se mostrou acertada. Desse modo, a nossa subasserção nos foi útil para ajudar a encaminhar, do ponto de vista metodológico, a análise das informações.

Feitas essas considerações, vejamos o que as informações construídas no trabalho empírico nos revelam quanto às dimensões da escrita que são reconstruídas pelo jovem e pelo adulto para que se apropriem da mesma. Esse é o assunto abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 9 – AS DIMENSÕES DA ESCRITA (RE)CONSTRUÍDAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELO JOVEM E PELO ADULTO: O LUGAR DO FONOLÓGICO, MORFOLÓGICO, SINTÁTICO, SEMÂNTICO, PROSÓDICO E SIMBÓLICO-EMOCIONAL

Palavra Nossa

Palavra Nossa, que derramais o Mel,
Significado seja o Vosso Nome.
Venha a nós a Vossa Linguagem
Seja feita a Vossa Verdade,
Assim na voz como no papel.
O Sentido nosso de cada dia dai-nos hoje.
Abençoai as sentenças
Que temos aprendido
Salvai nossa imaginação
Fortalecei o que graças a Ti
Compreendemos.
Amém.

Luci Afonso (Às professoras e
alunos do EJA)

9.1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento é complexo e envolve uma multiplicidade de aspectos histórico-culturais, sociais, políticos, psicológicos, linguísticos, pedagógicos e, em relação ao objeto de conhecimento escrita, não é diferente.

Desse modo, para darmos conta da tarefa a que nos propusemos, qual seja, compreender melhor o processo de apropriação da escrita do jovem e do adulto, alfabetizando da EJA, nos parecia relevante, quando concebemos o projeto de pesquisa, investigar que dimensões da escrita se apresentam como decisivas para o processo de apropriação da mesma pelo educando jovem e adulto. Essa percepção inicial foi revelando-se ainda mais decisiva na medida em que desenvolvíamos o trabalho de campo.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a análise das informações construídas ao longo da pesquisa empírica que nos permitem responder ao nosso segundo objetivo específico, que foi assim enunciado: “*Investigar que dimensões da escrita são*

reconstruídas pelo jovem e pelo adulto para que se apropriem da escrita do português brasileiro”.

Por alfabetizado e letrado entendemos o educando que consegue utilizar a escrita alfabética e compreender os seus usos sociais, mas dentro do esperado para um aprendiz iniciante que acaba de construir os conhecimentos básicos sobre os princípios que regem o sistema da escrita do português brasileiro. Esses conhecimentos dizem respeito, então, entre outros, à capacidade de escrever palavras e frases curtas, observando a relação entre grafema e fonema, sem, contudo, contemplar as exigências ortográficas no que diz respeito ao domínio das irregularidades da língua, isto é, dominar os casos de arbitrariedades dos sistemas da escrita alfabética e ortográfico.

Fazemos esse esclarecimento porque é entendimento consensual entre muitos estudiosos do letramento (SOARES, 1985, 2003; CARVALHO, 2010, por exemplo) que alfabetizado e letrado é aquele que consegue utilizar a leitura e a escrita para responder as necessidades do dia-a-dia. Contudo, o alfabetizando da EJA está numa fase do processo que, em virtude do tipo de conhecimentos que são próprios desse período inicial, ainda não tem a autonomia reclamada pela conceituação de alfabetizado e letrado nos moldes como Soares (2003) e Carvalho (2010) definem, por exemplo. O perfil do nosso educando colaborador de pesquisa é, pois, daquele que ainda faz suas as palavras da poetisa brasileira Luci Afonso, em uma “*Palavra Nossa*”, ao dizer: “*Palavra Nossa, que derramais o Mel, Significado seja o Vosso Nome. Venha a nós a Vossa Linguagem, Seja feita a Vossa Verdade, Assim na voz como no papel...*” Esse poema, transcrito na epígrafe, retrata com muita propriedade o sentimento dos nossos colaboradores em relação à escrita.

Nossa especulação inicial sobre o que a realidade nos revelaria como decisivo para a apropriação da escrita foi resumido na subasserção relacionada ao nosso segundo objetivo específico: “*A apropriação da linguagem escrita envolve a construção, pelo educando, de quatro dimensões da escrita: a **conceitual**, que envolve o processo de simbolização (substituir um elemento ausente por um presente) e os conceitos de letra, sílaba, palavra, frase, parágrafo e texto; a **gráfico-cultural** que se relaciona aos instrumentos (lápiz, caderno, livro, borracha, tela do computador, celular, tablete, etc.) utilizados para escrever, às convenções culturais do nosso sistema de escrita, isto é, de cima para baixo, da esquerda para direita, curvas, retas, etc., e aos aspectos culturais*

da segmentação, ou seja, aos espaços em branco que separam as palavras entre si na escrita de modo diferente do que ocorre na oralidade; a **linguística** (que mobiliza conhecimento de sintaxe, léxico, semântica, fonologia, morfologia e prosódica), incluindo os sinais de pontuação e acentuação; a **simbólico-emocional**, ou seja, os registros simbólico-emocionais constituídos pelas emoções relacionadas às mais diversas situações e aspectos da vida, sendo ressignificados no momento presente no curso da tarefa de escrever. Os sentidos atribuídos ao vivido no passado e ao vivido no presente integram o pensamento, implicando o processo de apropriação da escrita. Ora os registros simbólico-emocionais, isto é, as emoções favorecem o processo de apropriação da escrita, ora o dificultam, chegando até mesmo a fazer com que o sujeito que aprende deixe de mobilizar e organizar o aparato intelectual (a mente) em prol da aprendizagem da escrita”.

As informações que são analisadas com vistas a responder que dimensões da escrita estão implicadas de modo mais decisivo no processo de alfabetização e letramento na EJA, são teorizações construídas, sobretudo, a partir dos instrumentos *Questionário de levantamento do perfil do aluno de EJA da Escola Ipê* e *Atividades avaliativas de língua portuguesa*. Quanto a estas últimas, estamos nos referindo a textos escritos em função das questões que integravam as avaliações de língua portuguesa realizadas pela escola, bimestralmente. O processo de produção textual realizado para responder tanto ao questionário quanto as questões das avaliações de língua portuguesa foi gravado em vídeo.

Iniciemos, pois, apresentado a análise da produção escrita durante uma avaliação de língua portuguesa da colaboradora AMG, 59 anos, doméstica.

9.2 A COMPLEXA TRAMA DO MUTIFACETAMENTO DA ESCRITA: O LUGAR DO CONCEITUAL, DO LINGUÍSTICO, DO GRÁFICO-CULTURAL E DO SIMBÓLICO-EMOCIONAL

Para relembrar ao leitor, a colaboradora AMG, 59 anos, é doméstica e natural de Mirador (MA). Filha de agricultores analfabetos, AMG é uma das filhas mais velhas de um total de 18 irmãos. AMG afirma que os pais queriam que os filhos estudassem, mas os filhos não viam, no contexto rural, função alguma para o conhecimento escolar. Assim, diz a colaboradora, “*a gente num se interessô*” (Entrevista enográfica realizada em

1o/2014). AMG é mãe de sete filhos, possui um filho com necessidades especiais e mora na sua casa própria, num terreno ainda não regularizado na cidade de São Sebastião (DF).

Ao longo da sua história, a colaboradora já experimentou as tarefas de lavradora, quebradeira de coco e doméstica. Veio para o Distrito Federal à procura de trabalho e melhores condições de vida ainda no ano de 1999. Há quatorze anos trabalha na mesma casa de família. Suas tentativas de ingresso ou retorno à escola somam-se três. A primeira, no Estado do Maranhão, quando tinha por volta de 13 anos de idade. Nessa ocasião, os pais contrataram uma professora particular para ensinar os filhos em casa. Essa primeira experiência escolar se prolongou por cerca de quatro anos. Contudo, AMG afirma que acabou por se esquecer do pouco que aprendeu.

A segunda tentativa de aprender a ler e escrever ocorreu fora da escola, com um conhecido que era seu vizinho, já no Distrito Federal. Com ele, ao longo de mais ou menos um ano, AMG aprendeu entre outras coisas, a assinar o nome. A terceira investida nos estudos ocorreu no primeiro semestre de 2014, na escola contexto do nosso estudo.

Apesar de AMG demonstrar uma agilidade muito boa para fazer cálculos mentais, como calcular idade, tempo de serviço, etc, domínio de certas noções de conceitos científicos e uma capacidade acima da média de comunicar os seus processos mentais, ela continua sem avançar na leitura, no cálculo e na escrita, sendo repetente pela segunda vez. A tarefa de compreender a lógica que orienta a linguagem da escrita alfabética e da escrita matemática, nos moldes como tem sido apresentada na escola, não tem favorecido os processos idiossincráticos da colaboradora. Desse modo, ela até chega a decodificar algumas palavras fonologicamente, mas não consegue relacioná-las a nenhum contexto de uso em que tenha significado.

AMG estava na sala de aula realizando a avaliação de língua portuguesa. Nesse dia, resolvemos que iríamos filmar o contexto da sala para conhecer melhor como as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem do português brasileiro estavam ocorrendo na turma pesquisada. Como os laços com o grupo, professora regente e educandos, já tinham se consolidado, imediatamente quando os colaboradores começaram a responder às questões da avaliação, fomos chamados a ajudar lendo enunciados, explicando novamente o que determinada questão objetivava. Foi desse modo que nós iniciamos a interação com AMG. Fomos solicitados a ler o enunciado da questão sete e ajudá-la a compreender como realizar a tarefa. A questão número sete consistia no que é mostrado na Figura 47.

Figura 47 - Questão número 7 da Avaliação de Língua Portuguesa

7. FORME FRASES COM OS NOMES DAS VERDURAS

 _____

 _____

Fonte: pesquisa de campo/1º/2014

AMG já havia escrito uma frase com o nome da alface, sob a orientação da professora, agora pediu ajuda para saber o que fazer no segundo item da questão, que consistia na escrita de uma frase com o nome CENOURA.

Vejamos como se deu a interação e como as dimensões fonológica, morfológica, léxica, sintática, semântica e prosódica da linguagem escrita do português brasileiro vão sendo requeridas na tarefa de escrever.

(P): Qual é a próxima? + Desenho de quê temos aí? [ao lado da colaboradora filmando com o celular]

(C): A, a, cenôra?

(P): Muito bem! [incentiva responsivamente a pesquisadora]

(C): Cenôra.

(P): Uma cenoura. E o que você vai dizer sobre a cenoura?

(C): Cenôra é paraaaa ++ [aperta o lápis na frente, suspira e fecha os olhos tentando criar uma imagem mental, um texto mental, construir um planejamento sobre o que falar sobre a cenoura]. Fazê salaada. De fruta? Não, né? [depois de 6 seg, olhando para a pesquisadora]

(P): A gente põe sala/:= a gente põe cenoura na salada de frutas?

(C): Não, não [sorri e inclina na cadeira envergonhada, colocando o lápis na boca]

(P): Não, né?

(C): Cenôôôraaaa [olhando para a avaliação em cima da carteira, aparentando certa timidez, com um sorriso desconfiado enquanto faz o movimento como se escrevesse no ar com o lápis]

Neste momento, a colaboradora demonstra que a tarefa de planejar a escrita não é fácil, pois exige que se façam escolhas lexicais, ou seja, de palavras que vai utilizar, considerando a dimensão semântica, de modo que as palavras possam expressar o seu pensamento com o sentido desejado, e façam ainda escolhas sintáticas, uma vez que é preciso escolher como combinar as palavras de modo que o texto tenha sentido e observe a estrutura do português brasileiro escrito que, embora tenha especificidades em relação à oralidade, nesse momento se ampara inteiramente nela]

Vigotski (2001) afirma que na linguagem escrita somos forçados a criar a situação, representando-a no pensamento. O processo construído por AMG corrobora essa ideia, pois ela olha para a imagem da cenoura (um texto não-verbal) e, pelo que a sua linguagem não-verbal denota, está tentando representá-la no pensamento. Essa representação mental, passa pela escolha das palavras, ou seja, do léxico, observando o significado que elas têm, empregando aquelas que atendam ao sentido que se deseja, combinadas de tal modo que obedeça a gramática da língua. E essa gramática é, sobretudo, nesse momento, a gramática que orienta a linguagem oral.

Conforme pondera Lima (2010a), a dimensão semântica da linguagem escrita implica também, em grande medida, tanto as dimensões *fonológica* (dimensão sonora) e a *morfológica* (formação da palavra) quanto a *léxica*, ou seja, o vocabulário, uma vez que elas estão muito próximas na escrita. Mas, para a apropriação da escrita, o educando precisa desenvolver e ampliar o léxico (vocabulário). A *dimensão lexical* está associada ao conhecimento e ao processo de nomeação das palavras e resulta numa operação perceptiva e cognitiva (DINIZ, 2012). Analisando como a nossa colaboradora AMG constrói a estratégia para escolher as palavras e então criar um texto mental, essas considerações de Diniz (2012) parecem acertadas: a colaboradora, para construir o texto mental, lança mão da percepção visual olhando para a imagem da cenoura na folha, e da percepção auditiva, enquanto pronuncia “Cenôôôraaaa”. É partindo da percepção que a elaboração cognitiva vai se complexando e se consolidando.

Desse modo, trabalhar sistematicamente a dimensão lexical da escrita, incluindo a ampliação do léxico, se torna decisivo, dado que “saber uma determinada palavra

significa armazenar na memória todas as informações e características contidas nela” (DINIZ, 2012, p. 4). A leitura e a escrita são processos fundamentais para a ampliação do léxico. O léxico é, assim, basal para a construção do significado e dos conteúdos significantes da linguagem humana, afirma a autora amparando-se em Biderman (1996, 1998). Diniz (2012) faz uma sugestão interessante: que na EJA, o ensino do léxico seja desenvolvido com base em 500 palavras de maior frequência no português, pois 80% de qualquer texto são constituídos pelas 500 palavras mais frequentes, conforme estudos de Juilland *et al* (1964, 1965, 1971, 1973; *apud* BIDERMAN 1996, p. 28) apontados por Diniz (2012).

Continuando a interação nós perguntamos:

(P): A gente come a cenoura de outra forma?

(C): Coomeee + cozida,

(P): Hummm.

(C): Come ralada naaa [faz gestos como se estivesse ralando a cenoura em um ralinho de mão como que para atribuir melhor o significado para a palavra ralar. O não-verbal parece funcionar como um auxiliar na construção semântica da palavra.]

Como Bruner (2001) afirma que a mente é constituída de simbolismos que evocam teorias de mundo, teorias sobre objetos e seus usos, parece que no sistema de simbolismo da mente de AMG a experiência concreta já vivida de ralar algo emerge como um recurso psicolinguístico para construir significado para a palavra ralar e, assim, mobilizar informações sobre a escrita dessa palavra. Percebendo que a estratégia de recorrer à imagem mental da experiência concreta pode ajudar a colaboradora, nós a incentivamos a persistir nesse caminho, explorando simbolismos relacionados a experiências concretas:

(P): Ual! Olha só!

(C): Aííí [é interrompida pela pesquisadora]

(P): Cê pode/:= Que mais?

(C): Faiz boolo! [Olha para a pesquisadora e sorri. Inclina-se para o lado e põe a mão sobre a boca, demonstrando que está envergonhada]

(P): Com cenôra se faz bolo, muito bem!

(C): Humrum.

(P): Então pode dizê!

(C): Pois é. + Se faiiiizz /:= rala ela, faiiizz ++ bota na salada, faiiiz bolo. [Olha para a pesquisadora e sorri]

Finalmente AMG consegue planejar mentalmente um texto e verbalizá-lo definindo o léxico, ou seja, as palavras que podem ser utilizadas; a sintaxe, ao estabelecer uma determinada ordem e combinação entre as palavras; a semântica, ao considerar na escolha do léxico e na construção da combinação das palavras, o sentido que as palavras nessa combinação podem ter; e, por fim, a prosódica ao acentuar na fala partes de determinadas palavras com indicação de enumeração que, na escrita é marcada com vírgula e ponto de final de frase.

Veja que, ao construir esse trabalho cognitivo complexo, foi decisivo para a nossa colaboradora o conhecimento prévio sobre o que era cenoura e como nós culturalmente a utilizamos, ou seja, os conhecimentos culturais da linguagem. Logo, a construção de significado se mostra fundamental no processo. Mas até agora a nossa colaboradora estava construindo a escrita mentalmente, amparando-se tão somente na oralidade. Nesse sentido, o pleito de Oliveira, M. (2005) sobre a escrita ser mediada pela oralidade, parece acertado.

Ao se amparar na oralidade, a nossa colaboradora está se amparando em um aspecto da *dimensão fonológica*, especialmente na discriminação das palavras na fala. Contudo, para que ela chegue a registrar essa discriminação da palavra falada, ela terá que desenvolver a consciência fonêmica (relação fonema/grafema e grafema/fonema), que é necessária para a compreensão do princípio alfabético, isso é, que as letras notam, registram e substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos. Mas, ao mesmo tempo, terá que desenvolver a consciência fonológica.

A consciência fonológica não se resume, à consciência da relação grafema/fonema e vice-versa, mas refere-se, como pondera Morais (2010, p. 50), a “[...] uma grande 'constelação' de habilidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras”. Desse modo, a colaboradora precisa aprender a identificar além da correspondência entre letra e som (na leitura), som e letra (na escrita) e aprender a “[...] identificar semelhanças e diferenças, a produzir palavras com pedaços parecidos, a contar quantos pedaços existem, a segmentar os pedaços em voz alta, juntar ou subtrair pedaços, mudar a ordem dos pedaços na palavra, comparar palavras quanto ao tamanho” (MORAIS, 2010, p. 54) e, ainda,

compreender que se fala de um modo e se escreve de outro. (BORTONE & BORTONIRICARDO, 2008).

Vejamos como a representação mental calcada na oralidade ganha corpo em termos de tradução para a escrita alfabética, apontando para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

(P): O que/:= então/:= escolha uma dessa pra você dizê sobre a cenoura.

(C): ++ [Olha com olhar de dúvida para a pesquisadora, demonstrando que não havia entendido que estavam planejando oralmente o que seria escrito. O planejamento oral não é visto como uma estratégia que antecede a escrita]

(C): Escolhê?

(P): Ééé! Que que cê vai escrevê?

(C): Ah! Escrevê [Olha para folha de avaliação, ajeita o lápis entre os dedos, olha para a frente e aperta os olhos no esforço para pensar no que realmente irá dizer]

Fazê ++ fazê bolo ++ bo-lo [soletrando sussurrada a última palavra].

Observe-se que nesse momento entra em jogo a dimensão fonológica da linguagem, a soletração, ou seja, a segmentação da palavra em unidades/segmentos sonoro, relacionando sons e letras. Observe-se, também, que a colaboradora demonstra possuir um nível de conhecimento fonológico da escrita do português brasileiro, bem como dos princípios do sistema da escrita alfabética, pois, ao soletrar, escolheu as letras correspondentes, na ordem correspondente já utilizando a hipótese canônica de padrão silábico CV: bo-lo. Mentalmente o texto começa a ganhar sentido e o conhecimento prévio sobre os sons das letras, a estrutura silábica são mobilizados. Bruner (2001) afirma que, de certo modo, os postulados dos computacionalistas e dos culturalistas são complementares, uma vez que os primeiros mostram como as informações já significadas são processadas e manipuladas em categorias bem formadas, sem ambiguidades. Mas para que haja a mobilização e organização da informação escrita em categorias ocorram é igualmente necessário que o significado esteja presente. Conforme Smith (1999, p. 97), enquanto nós construímos significados para cada letra do alfabeto identificando e reconhecendo os traços (dimensão gráfico-cultural da escrita) que distinguem significativamente uma letra das outras letras do alfabeto, identificamos e reconhecemos as palavras quando elas são significativas dentro de um contexto “[...] ou quando nós já

temos uma boa ideia do que elas poderão ser”, como no caso de AMG. Para a colaboradora escrever a palavra *ralar*, o significado, o contexto ou a ideia do que ela poderia ser mostraram-se tão decisivos quanto a ideia (categoria) de letra e palavra. Isso não significa que primeiro o significado, a partir do contexto, se “instale”, para depois haver a integração deste com as categorias de informação próprias da escrita, traduzidas pelos conceitos de letra e palavra (o que é uma letra e o que é uma palavra, dimensão conceitual da escrita). O que somos levados a especular é que o significado e o processamento da informação escrita emergem em função de uma integração de teias de significados e simbolismos para serem (re)significados subjetivamente pelo sujeito que aprende e, assim, gerar criativamente conhecimento novo, conforme nos permitem inferir alguns postulados de Bruner (1997, 2001) e González Rey (2012).

Parece-nos que, de certo modo, AMG fez isso, ao demonstrar que o primeiro simbolismo significado foi o que permaneceu, qual seja, a palavra *ralar*, significada com o auxílio da fala, do texto verbal e do gesto representando a situação concreta do ato de ralar, ou seja, construiu significado a partir de um contexto e, ao mesmo tempo, ao construir esse contexto, uma teia de simbolismos, de conhecimentos e informações, inclusive informações específicas (conceituais) da escrita vão emergindo, ganhando corpo e são (re)significadas no curso da tarefa de planejar a escrita e materializá-la através da escrita alfabética.

Mas a força do contexto em que palavra foi primeiro significada é tal que orientará o processo de mobilização e organização do aparato intelectual para criar ativamente a escrita na mente da colaboradora, favorecendo o processo de mobilização de conhecimentos acerca do que são as letras, como elas são combinadas para formar a palavra, envolvendo assim, as dimensões gráfico-cultural, conceitual da escrita, fonológica, morfológica, léxica, sintática, semântica, prosódica, mas que em função do que o curso da tarefa presente, nesse momento, os sentidos subjetivos referentes às dimensões semântica, conceitual e gráfico-cultural, parecem constituir as unidades simbólicas mais fortes, se aplicarmos na análise do processo alguns postulados da teoria de González Rey (2012).

Nesse sentido, o pleito de Bruner (2001) e de Smith (1999), sobre a necessidade da significação para o processamento de informação pelo sujeito que aprende, parece legítimo, mas não estamos certos de que ele preceda incondicionalmente o processo de mobilização da informação escrita ou se as teias de simbolismos e significados se

integram de tal modo que o processo não preceda nem anteceda, mas é constituído em função da inter-relação dialética entre as unidades do sistema simbólico que é a mente.

O fato do primeiro contexto simbólico se sobrepor ao outro construído pela colaboradora, isto é, a palavra *ralar* no contexto discursivo “ralá cenôra pra botá na salada” se sobrepor ao último “Cenôra serve pra fazê bo-lo”, sendo *bo-lo* os últimos sons soletrados pela colaboradora, não significa necessariamente que só o *significado* da palavra *ralar* no contexto em que foi (re)significada precedeu e tornou possível em seguida a mobilização de informações específicas da escrita. Os sentidos ou significados implicados na mobilização, no processamento da informação, para usar as palavras dos computacionalistas sobre a escrita, no caso o conceito de letra, palavra, frase etc., podem estar emergindo e até integrando o processo de criação e significação do próprio contexto, uma vez que nada ocorre isolado no sistema de simbolismos que é a mente, como já apontava Vigotski (2003) e enfatizava o nosso contemporâneo González Rey (2012).

Outro aspecto que nos leva a espelhar essa hipótese é a compreensão colhida de González Rey (2012) de que o social não é assimilado, interiorizado passivamente pelo sujeito. O ato de apropriação de ferramentas culturais, inclusive da escrita do português brasileiro, não se dá só pela interiorização passiva das regras e usos sociais que se faz dele. Não é a significação desse sistema apenas um reflexo da construção social historicamente marcada, mas sua significação é um processo ativo e criativo do sujeito que aprende e, no curso da tarefa, constrói sentidos únicos que são só dele para os conhecimentos acerca da escrita e, assim, gera, produz conhecimento novo sobre e para esse objeto de conhecimento. Isso porque, no caso de AMG, a palavra *ralar* ganha novos sentidos. Já não é mais da palavra *ralar* como a ação de desfiar um alimento que ela, doméstica, mãe ou mulher prepara na cozinha. Mas a palavra *ralar* que indica e descreve o contexto da figura de uma *cenoura* que aparece em uma das questões da avaliação de Língua Portuguesa na escola que frequenta.

Uma construção de sentido que tem relevância e significado muito particular para AMG, que mesmo fazendo uso de simbolismos culturalmente compartilhados sobre os significados que palavra *ralar* pode ter nos mais diversos contextos em que a mesma pode ser utilizada. Mas a palavra *ralar* que indica e descreve o contexto da figura de uma *cenoura* que aparece em uma das questões da avaliação de Língua Portuguesa na escola que frequenta. Logo, a palavra *ralar* passa a ser uma construção de sentido que tem relevância e significado muito particular para AMG, que mesmo fazendo uso de

simbolismos culturalmente compartilhados sobre os significados que palavra ralar pode ter nos mais diversos contextos em que a mesma pode ser utilizada.

No curso da tarefa que a colaboradora está construindo, o sentido gerado é novo e está carregado de sentidos subjetivos (ou só de AMG), sentidos esses dirigidos tanto pela razão quanto pelos registros-simbólicos de experiências concretas que a palavra *ralar* evoca para a colaboradora: ralar cenoura em um ralinho de mão é difícil ou fácil; ralar cenoura é doloroso, pois muitas vezes ferimos os dedos e a mão ao realizar tal tarefa; ralar cenoura para fazer o bolo que seu filho gosta tanto é prazeroso e assim por diante. Portanto, tem razão González Rey (2012) quanto ao pleito do lugar ativo e criativo do sujeito que aprende e produz sentido subjetivo, no nosso caso, para a apropriação da escrita do português brasileiro. E tem razão, ainda, Reis (2000), quando afirma que a alfabetização e o letramento precisa ser um espaço para a constituição do sujeito epistemológico (capaz de construir, gerar conhecimento), político (crítico, que consegue usar a fala e a escrita para argumentar e se posicionar) e amoroso (que sabe falar, mas também sabe ouvir e acolher o outro), ou ainda Rodrigues (2003), quando defende que o processo de apropriação da escrita se dá pela subjetivação desse objeto de conhecimento.

Estão em jogo tanto a dimensão conceitual da escrita quanto as dimensões gráfico-cultural, fonológica, semântica, sintática, prosódica e léxica, o que evidencia a complexidade do processo intelectual de apropriação da escrita, sendo possível apenas para fins puramente metodológicos a delimitação dos processos envolvidos. Em outras palavras, não acreditamos que haja uma hierarquia ou sequência em que cada uma das dimensões é implicada, pois como afirmam Bruner (1997, 2001), Vigotski (2003) e González Rey (2009), a psique é um sistema integrado, uma teia de unidades de simbolismos, na qual nada ocorre isolado. A mente humana é, pois, um sistema integrado.

Além desses aspectos que podem nos ajudar a compreender como o primeiro significado persistiu, orientando as demais construções linguístico-cognitivas de AMG, Lima (2010a) aponta para uma questão que nos parece complementar às demais. Afirma que a sintaxe é fundamental para a formulação do sentido de uma frase e o componente verbal, ou seja, o verbo de ação, é muito importante. Segundo Lima (2010a, p. 10), “[...] o verbo de ação tem grande permanência no cérebro, isto é, é o elemento mais agregador de significado”. Assim, essa ponderação também pode nos ajudar a especular porque o verbo *ralar* se sobrepôs ao substantivo *bolo*, última palavra soletrada sussuradamente pela

colaboradora AMG, 59 anos, doméstica, antes de colocar o lápis no papel para começar a escrever.

Ela soletra *bo-lo*, mas ao se ver diante da tarefa de realmente começar a escrever, é a primeira palavra a ser significada, *ralar*, que ganha lugar.

(C:)[põe os cotovelos sobre a carteira, apoiando a bochecha na mão e começa a escrever]

Raaa + [depois de 6 segs em silêncio sussurra]

Rala ela pra botá na salada [olhando para frente na linha do horizonte, fazendo gestos com as mãos como se estivesse ralando e falando consigo mesma.]

Nesse momento o não-verbal funciona como um recurso psicolinguístico, associado ao som, à dimensão fonológica, para construir o significado para a escrita da palavra *ralar*. Parece que o gesto associado aos sons da palavra auxilia na criação da imagem mental (o significante) e possibilita a evocação do conhecimento sobre os segmentos sonoros/sons de cada letra, na sequência correspondente, de modo a evocar também a imagem mental sobre a discriminação das letras/grafemas nas sequências correspondentes. É como se sons e gestos (o verbal e o não-verbal) funcionassem como recursos para a colaboradora acionar o conhecimento de mundo, seu sistema de simbolismos em relação à palavra *ralar* e à sua escrita alfabética. Nesse sentido, a apropriação da escrita revela que estão em jogo muito mais que só a relação fonema/grafema apontada por Oliveira C. (2005). Tanto o é, que o conhecimento linguístico referente à escrita alfabética emerge e AMG nos pergunta:

(C): É um A, né? [Olhando para a pesquisadora]

Ao nos perguntar se é com um "A" que se escreve "RA" de *ralar*, a colaboradora demonstra que a estratégia de combinar a soletração, ou seja, os sons da palavra, com o recurso não-verbal (gesto) e o conhecimento sobre a estrutura de sílaba no padrão CV, funcionou como recurso psicolinguístico para “encontrar” na sua teia de simbolismos referentes à escrita, a letra A que representam um dos sons que constituem a palavra *ralar*. Novamente aqui aparecem elementos que nos permitem perguntar se o significado

precede a mobilização, o processamento da informação escrita ou se se constitui na sua relação com esses, num processo dialético em que determinadas unidades simbólicas se tornam significativas nas suas relações com outros elementos da vida psíquica, como ensina González Rey (2009).

A análise do processo construído por AMG revela ainda que, embora expresse conhecimento do funcionamento da estruturação da palavra na fala, ou seja, na oralidade, ainda está construindo conhecimentos acerca de sua estrutura fonológica. Mas é um nível de conhecimento razoável para quem está no estágio de escrita em que a colaboradora se encontra, pois, no português brasileiro, são as vogais que marcam o núcleo da sílaba e a passagem da corrente de ar não é forçada ao passar pela boca. Em virtude disso, as vogais são as mais percebidas na soletração e, portanto, para quem ainda não consegue analisar os segmentos sonoros da palavra, perceber a sonoridade das vogais e registrar a letra correspondente se mostra uma tarefa mais fácil para o aprendiz iniciante. Contudo, a construção de AMG revela que já tem construída a ideia de símbolo (que as letras representam, substituem os sons da fala), já resolveu o problema da discriminação das formas de algumas letras (do "A" no caso) e dos sons da fala, pois consegue perceber que a primeira sílaba de *ralar* é "RA". Contudo, nós queríamos checar se a colaboradora estava mesmo escrevendo a palavra *ralar* e então perguntamos:

(P): Um A para escrevê qual palavra?

(C): Pra ralá. [olha para a pesquisadora, inclina-se para frente e sorri timidamente]

(P): Você tem razão.

Ao responder ao nosso questionamento, a colaboradora mostrou que realmente estávamos corretos na nossa interpretação e ela estava escrevendo a palavra *ralar*. A sua resposta revelou ainda que AMG “traduziu” a palavra *ralar* para a sua variedade linguística e por isso o /r/ é suprimido do final da palavra e o acento prosódico recai sobre o "A" da última sílaba. Sousa (2009) verificou que essa estratégia também foi utilizada por seus colaboradores de pesquisa durante o processo de apropriação da escrita. Sousa chamou essa estratégia de mudança de código e considerou que ela facilitava a compreensão do sentido da palavra. Concluiu assim que a leitura do adulto e do idoso é afetada pela oralidade, pois tão logo acabam de decodificar as palavras, eles as ‘traduzem’ para a sua variedade de fala. Essa é uma evidência interessante, pois mostra como o

desenvolvimento da linguagem oral constitui uma base psicolinguística eficiente para ancorar a aprendizagem de uma nova e diferente linguagem, no caso, a linguagem escrita, corroborando, assim, as ideias de Bortoni-Ricardo (2004, 2008), Oliveira, M. (2005), Mollica (2007), Mollica e Loureiro (2008), Cagliari (2005a, 2005b), entre outros que defendem o atravessamento da oralidade na escrita.

Dando continuidade à tarefa de escrever a palavra, AMG nos faz a seguinte indagação:

(C): Fessôra, é um L cum A, né? [demonstra que a dimensão fonológica está em jogo]

(P): Humrum! Tem A + vai lá! [incentiva a pesquisadora]

(C): [faz menção de que vai começar a escrever]

É um R primero ++ É aqui mermu, aqui na frente? [checando com a pesquisadora se está escrevendo no lugar certo, ou seja, na linha ao lado na imagem da cenoura]

(P): É isso mesmo! Você está certinha.

AMG começa a escrever e grafa um "LA". Veja que a colaboradora havia dito que seria um R primeiro. No entanto, ela grafa a letra L no lugar do R. Essa construção é factível pelo menos por dois motivos: 1) o nome das letras "erre" e "ele" são semelhantes, começam e terminam com o mesmo som; 2) o R e o L são ambas consoantes sonoras e alveolares, ou seja, são pronunciadas no mesmo ponto de articulação da boca. Desse modo, são sons homorgânicos em sílabas de padrão CV. Logo, a troca de uma pela outra é muito comum no início do processo de alfabetização, tanto de crianças como de jovens, adultos e idosos. Outra explicação possível é que pode haver uma "contaminação" do L pelo R (fraco, brando) no padrão CV e, nesse caso, R e L passam a ser velares, ou seja, consoantes pronunciadas com a parte traseira da língua no véu palatino, justificando, assim, o registro de AMG, 59 anos.

A colaboradora revela ainda que a dimensão fonológica, bem como a dimensão gráfico-cultural relacionada à discriminação da forma das letras e à direção da escrita - da esquerda para a direita, em linha horizontal -, estão em jogo nesse momento. Registrada a sílaba "LA" como representando a sequência sonora "RA", a colaboradora dirige a si mesma a pergunta:

(C): Quais maiiss? ++

Nesse momento, a colaboradora olha para frente, na linha do horizonte, aperta os olhos, sacode o lápis como que fazendo um esforço imenso para selecionar e organizar as informações que já possui nos seus sistemas de simbolismos de modo a fazer uma escolha linguística para escrever a próxima unidade da palavra *ralá* e não *ralar* como já comentamos anteriormente. Analisemos mais detalhadamente essa ocorrência linguística.

A consoante /r/, em virtude da variedade linguística de AMG, migrante da zona rural do Maranhão, é suprimida na sua fala. Esse fenômeno linguístico é explicado, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), pelo funcionamento da fonologia do português brasileiro que, na posição pós-vocálica, na configuração silábica CVC, tende a ser suprimido, principalmente nos falares menos monitorados, embora sendo um traço gradual, também pode ser encontrado até mesmo em falares mais monitorados. Logo, estão em jogo tanto a dimensão fonológica como a da palavra, bem como a dimensão prosódica, uma vez que o acento recai no segundo segmento da segunda sílaba, marcado em virtude do modo específico de falar.

Na dimensão da morfologia, entra em jogo o conhecimento sobre como as palavras são formadas. Mota *et al* (2011, p. 144) afirmam que, na alfabetização e no letramento, o trabalho com a morfologia propicia o desenvolvimento da consciência morfológica que é a “[...] habilidade de refletir sobre os morfemas, que são as menores unidades linguísticas com significado próprio”. O trabalho com a morfologia permite que o educando compreenda o princípio semiográfico ou ideográfico da escrita, pois, como apontam Oliveira, M. (2005) e Cagliari (2005a, 2005b), a escrita do português brasileiro não é regida apenas pelo princípio fonográfico, ou seja, pela relação entre som e letra. Assim, quando surgirem palavras como sela (arreio, acessório de montaria em cavalo) e cela (cadeia) que têm pronúncias idênticas, o educando tem condições de compreender que as palavras são formadas também pelo aspecto ideográfico, ou semiográfico, isto é, que as letras, os grafemas muitas vezes representam significados e não apenas som. No caso da palavra *ralar* embora a supressão do /r/ final não mude o sentido da mesma, a colaboradora precisa compreender que morfológicamente essa palavra é composta de duas sequências sonoras representadas pelos padrões CV + CVC (RA + LAR).

Já em relação à dimensão da prosódia, Lima (2010a) afirma que esta permite comunicar na escrita a caracterização de estados emocionais, movimento, intencionalidade e humor, que se apresentam na linguagem oral. Ela está intimamente ligada ao acento, ao ritmo, à entonação, à qualidade da voz, ao volume da língua falada.

São as dimensões da prosódia e da fonologia que nos permitem compreender que a supressão do /r/ na fala geralmente leva à sua supressão também na escrita. Por isso, é importante o professor conhecer o perfil sociolinguístico dos educandos, saber que as questões linguísticas relacionadas à oralidade implicam diretamente a produção escrita e, para tanto, terá que trabalhar com os educandos também a morfologia das palavras. Desse modo, o educando vai construir a capacidade de refletir sobre os morfemas, que são as menores unidades linguísticas com significado próprio (MOTA *et al.*, 2011). Esse trabalho, especialmente na EJA, precisa ser pautado por diálogo e reflexão, de modo que o educando possa ter espaço para expor o conhecimento que já construiu, o que permite ao professor saber de que ponto ele deverá partir para construir a sua mediação.

Nesse sentido, González Rey (2009, p. 133) enfatiza que é preciso resgatar o sujeito que pensa, substituir a compreensão do pensamento como “[...] fluxo que se pensa a si mesmo”, entendendo o pensamento como uma produção do sujeito e o sujeito como capaz de gerar alternativas, sentidos subjetivos e ideias no processo de aprender.

E foi buscando dar lugar a esse sujeito gerador de alternativas, de sentidos subjetivos e de ideias no processo de aprender que deixamos a cargo de AMG responder a pergunta sobre o que mais se escrevia depois do "LA" para escrever a palavra *ralar*, enquanto ela olha e sorri para a pesquisadora e volta a olhar para o texto envergonhada:

(P): Faça de conta que eu não estou aqui.

(C): [ela sorri e se mexe na cadeira, demonstrando que está apreensiva]

Raa + RA, + meu Deus! [fala bem baixinho lendo o LA que já escreveu, enquanto sacode o lápis na mão demonstrando que a tarefa de escrever “ralá” não está nada fácil].

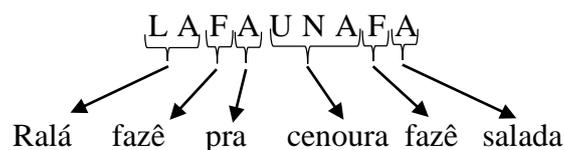
(Vídeo 350/00:18” – 2o/2015)

Aqui o primeiro simbolismo persiste, ocupa o primeiro plano no pensamento da colaboradora e dirige a leitura da sílaba "LA" que é lida como "RA". Como AMG, na sua primeira verbalização mental e oralizada, construiu na sua mente foneticamente a imagem mental do "RA" para a palavra *ralá*, mesmo olhando para a unidade silábica discriminada linguisticamente como "LA", a força da informação que fica atrás dos olhos, ou seja, a informação que ela realmente já sabe sobre a configuração da palavra *ralá*, ou ainda, o sentido subjetivo que construiu para a palavra no contexto discursivo “ralá cenôra pra botá na salada” se sobrepõe à informação escrita diante dos olhos, demonstrando que as

palavras adquirem significado é dentro de um contexto e não isoladas no processo inicial de alfabetização e letramento, como pondera Smith (1999).

A relação que prevalece é a relação entre som e letra que primeiro foi construída. Esse fato revela que é a construção subjetiva de significação primeiramente criada com base em conhecimentos prévios (re)significados no curso da tarefa de escrever (que adquire novos sentidos, sentidos subjetivos) que dirige o processo de apropriação da escrita alfabética. Logo, a dimensão simbólico-emocional expressa pelo significado que foi atribuído à unidade silábica/segmento sonoro "RA" se sobrepõe às dimensões fonética, fonológica e gráfico-cultural, esta última representada pela discriminação da forma das letras "LA" que são reconhecidas como "RA".

AMG, 59 anos, doméstica prosseguiu na sua tarefa de escrever a frase “*Cenora ralada é pra fazê salada*” que inicialmente foi pensada como “*Ralá cenora pra bota na salada*”. Ao final, depois de realizar mudanças lexicais, sintáticas e semanânticas de modo a adequar a frase ao enunciado da questão, em virtude das nossas provocações, a produção da colaboradora foi a seguinte:



Veja que a produção textual, em virtude da repetição de palavras, não apresenta uma sintaxe adequada para expressar o que AMG, 59 anos, doméstica queria dizer. A sequência das palavras registra o árduo trabalho cognitivo da colaboradora de labuta com sons que podem ser registrados pela letras. É o trabalho com a decifração fonema-grafema viabilizado através da soletração de palavra por palavra que compõe o texto mental elaborado que emerge em primeiro plano. A emergência do processo de decifração através da soletração tem pelo menos duas consequências severas para a nossa análise.

A primeira dela é que no início do processo de apropriação da escrita o educando gasta quase toda a energia no trabalho de produção ortográfica, ou seja, na observação da relação entre som e letra (fonema-grafema), no reconhecimento e na discriminação (registro) das letras do alfabeto. Esse fato faz com que a atenção que precisa ser dada, ao se escrever, também ao processo de interpretação ortográfica, isto é, à leitura, seja prejudicado, sendo necessário que o mesmo seja retomado pelo professor ou pelo par mais experiente. Isso proque escrever envolve tanto a produção ortográfica quanto a

interpretação ortográfica (OLIVEIRA, M., 2005), implicando tanto na construção da relação som-letra, da relação letra-som (grafema-fonema), quanto na trabalho de análise linguística que, por sua vez, envolve lidar com as dimensões do léxico, da sintaxe, da prosódica e da semântica.

A segunda implicação que a produção da colaboradora AMG, 59 anos, doméstica, nos leva a destacar é que parecem acertadas as ponderações de Oliveira C. (2005), a partir do que postula a teoria do *spelling* de Treiman (1993), de que no processo de soletração, processo que marca a fase inicial de apropriação da escrita, é comum que o educando omita sílabas ou parte das mesmas, ou ainda que registre com apenas uma ou algumas letras uma palavra, já que a atenção é quase toda dirigida para a tarefa de codificação que integra o processo de construção ortográfica.

Essas ponderações nos ajudam a compreender porque a colaboradora depois de 08:27” constrói o registro LAFAUNAFa para a escrita da frase “*Ralá cenora pra fazê salada*” e antecipa o verbo “*fazer*” e a preposição “*para*” já que oscila entre duas construções textuais mentais: “*Ralá cenora pra bota na salada*” e “*Cenora ralada é pra fazê salada*”. Isso ocorre porque a colaboradora soletra a toda hora as palavras das frases, buscando construir a relação entre som e letra para, então, registrá-la. Como AMG, 59 anos, doméstica ainda não lê, não se dá conta do registro que já fez. Para que se dê essa consciência, a mediação pedagógica do professor alfabetizador precisaria levá-la a construir também a interpretação ortográfica da sua escrita. Daí a nossa defesa de ser a escrita um processo mais complexo que a leitura, que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao processo de ler, mas requer outras competências e habilidades diferentes próprias da construção ortográfica, ou seja, próprias da escrita. Esse aspecto também nos serve para evidenciar como no processo de alfabetização e letramento leitura e escrita precisam caminhar juntos desde o início.

As teorizações elaboradas neste capítulo, bem como as constantes no capítulo anterior, nos permitem, além de responder ao primeiro e segundo objetivos específicos, responder ao nosso quinto objetivo, qual seja, “*Descrever como o jovem e o adulto mobilizam e empregam os conhecimentos que já construíram da linguagem escrita, inclusive da escrita alfabética, para dar significado (significar e ressignificar) ao conhecimento sistematizado da língua ensinado na escola*” e confirmar a nossa ideia inicial, traduzida na subasserção a ele relacionada que afirma que “*alguns jovens e adultos, a despeito da sua não escolarização, conseguem, em virtude dos processos*

vividos e significados ao longo das experiências na cultura letrada, construir, gerar conhecimento acerca da linguagem escrita, seus usos e funções”. Assim, conseguem apresentar um processo intelectual complexo e dinâmico que integra a emoção, a fantasia, a imaginação, o lógico formal e conceitual e a metacognição. É com base nesses processos vivos e significados nas práticas sociais letradas situadas e nos novos sentidos que lhes são atribuídos no curso da tarefa de escrever, que cada educando constrói hipóteses, generalizações, organiza as informações e as relaciona ao conhecimento prévio, para dar sentido ao conhecimento sistematizado que está sendo ensinado pela escola.

Dissemos que as informações nos permitem perceber como acertada a nossa subserção relacionada ao objetivo específico quatro porque, embora nas análises constantes deste capítulo não destaquemos o papel que a fantasia, a imaginação e a metacognição cumprem no complexo e dinâmico processo de apropriação da escrita, a discussão referente a esses aspectos específicos e como eles integram a construção da escrita foi realizada no Capítulo 8.

Aqui fizemos, pois, uma análise macro e micro das dimensões envolvidas no processo de apropriação da escrita construído pela colaboradora AMG, pondo em evidência como o multifacetamento da escrita participa desse processo. Contudo, ainda gostaríamos, mesmo que brevemente e de modo menos detalhado, analisar mais duas produções escritas de modo a evidenciar, em especial, a dimensão sintática e simbólico-emocional, uma vez que julgamos que a análise das mesmas pode nos ajudar a compreender melhor o papel tanto do trabalho com o computador e/ou o alfabeto móvel quanto o lugar que a emoção ocupa no processo de alfabetização e letramento na EJA.

Começamos pela produção escrita do colaborador AFC, 59 anos, pedreiro e natural de Logo do Junco, Estado do Maranhão. Nasceu e se criou em um pequeno lugarejo de vocação agrária, no interior do Estado. É casado, pai de três filhos. Os pais eram agricultores que não sabiam ler e escrever e se dedicavam ao trabalho na lavoura de subsistência para criar os quatro filhos. Até gostariam que os filhos fossem à escola, mas esta era muito distante, o que desestimulava a criançada e os pais. Ao longo da vida, AFC foi lavrador, servente de pedreiro e, em pouco tempo, tornou-se o pedreiro, atividade que exerce hoje. Isso já aponta que o colaborador tem facilidade para a aprendizagem.

AFC vive no Distrito Federal há 28 anos e acumula cinco tentativas de escolarização. A primeira, quando tinha por volta de 12 anos, ainda no Maranhão, e que durou aproximadamente quatro meses. A segunda, já na juventude, quando tinha cerca de

17 ou 18 anos, numa classe do Mobral. Essa experiência durou em torno de seis meses. A terceira experiência com a leitura e a escrita foi com uma professora particular e durou cerca de dois meses, oportunidade em que aprendeu a assinar o nome. A quarta tentativa ocorreu já no Distrito Federal e foi quando o colaborador aprendeu a ler e a escrever algumas palavras. A quinta, refere-se ao ingresso do mesmo na escola pesquisada.

AFC foi um dos nossos colaboradores que convidamos para responder, utilizando o nosso notebook, um questionário sobre o perfil do alunado da EJA atendido pela Escola Ipê, elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), no primeiro semestre de 2014. O convite foi aceito com muita satisfação e foi a primeira vez que o educando experimentava escrever utilizando outro meio, outro suporte que não o papel. A experiência foi gratificante, tanto é que o colaborador ficou disposto a também adquirir um computador.

O questionário de levantamento do perfil do aluno de EJA da Escola Ipê (Figura 6) era constituído de 15 questões abertas e fechadas. Analisaremos a produção escrita elaborada pelo colaborador em resposta apenas à questão 14 como vistas a destacar como as dimensões gráfico-cultural, morfológica, fonológica e sintática geralmente aparecem na produção escrita inicial dos educandos que já escrevem frases. A questão 14 do questionário indagava sobre os hábitos de lazer dos educandos e foi respondida como mostra a Figura 48.

Figura 48 - Excerto do questionário de levantamento do perfil do aluno respondido pelo colaborador AFC

14	O que você faz para se divertir? SOVO AIGREIJA IANIVECAR4IO
----	--

Fonte: Questionário de levantamento do perfil do alunado da Escola Ipê – 1º/2014

Em resposta à pergunta “O que você faz para se divertir?”, o nosso colaborador AFC responde: "SOVO AIGREIJA IANIVECAR4IO" (SÓ VOU A IGREJA E A ANIVERSÁRIOS).

A nossa intenção não é fazer uma análise linguística exaustiva da produção escrita do colaborador, mas apenas destacar alguns aspectos relacionados às dimensões gráfico-cultural (utilização do espaço em branco, isto é, segmentação e sinais gráficos), fonológica (relativa ao som) e sintática (relação entre as palavras).

Começamos pela dimensão gráfico-cultural no que diz respeito à utilização do espaço em branco para separar as palavras. Esse é um aspecto importante que deve ser trabalhado pelo professor, pois para o educando em estágio inicial de apropriação da escrita a escrita vai espelhar a fala e na fala as palavras são pronunciadas como um contínuo, ou seja, na fala, não fazemos a segmentação das palavras. Como pondera Lima (2010a), as pausas na fala são feitas para a respiração e não para segmentar as palavras como na escrita. O nosso colaborador AFC se ampara na oralidade para escrever e é por isso que utiliza o espaço em branco apenas três vezes

SOVO | AIGREIJA | ANIVECAR4IO

Ao utilizar o espaço em branco três vezes para segmentar as palavras na frase, o colaborador AFC demonstra que começa a perceber que, para fazer a composição sintática e semântica da frase, a segmentação é uma das regras que diferencia a escrita da oralidade. Esse fato põe em relevo quão é importante o trabalho do professor alfabetizador de EJA com a dimensão gráfico-cultural, especialmente a segmentação das palavras, esclarecendo como se utilizar o espaço em branco para fazer isso.

Outro aspecto que diz respeito à dimensão gráfico-cultural que aparece na produção escrita do colaborador AFC e que está intimamente relacionada à dimensão da prosódia, é a não utilização do acento gráfico agudo (´) nas palavras *só*, quando escreve "SOVO", e *aniversário* quando escreve "ANIVECAR4IO". O fato de na primeira etapa da alfabetização não haver necessidade de consolidar (e cobrar) do educando aspectos relacionados à ortografia do português brasileiro, uma vez que já é muito árdua a construção dos princípios básicos que regem a escrita alfabética, não significa, contudo, que não deva ser introduzido o trabalho com os sinais gráficos. Mesmo porque, toda a escrita que o jovem e adulto encontra na vida real utiliza esses sinais diacríticos. Logo, é aconselhável que sejam introduzidos desde cedo na alfabetização e no letramento, pois, como pondera Lima (2010a, p. 15), “os sinais gráficos da língua são utilizados para estabelecer relações entre as palavras na composição dos textos. Eles indicam intenções do autor, mas obedecem a regras do sistema de escrita”. Continuando, a autora acrescenta:

É muito importante que esses sinais [ponto, vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois pontos, travessão, hífen, aspas, reticências, acentos] sejam ensinados à criança [e ao jovem e ao adulto] no início do processo de apropriação da leitura e da escrita, uma vez que eles fazem parte do conceito de frase e texto que ele precisará construir na sua memória. (LIMA, 2010a, p. 16).

Logo, a partir do que Lima pondera, podemos ver o quanto é decisivo para o processo de apropriação da escrita do português brasileiro a introdução dos sinais gráficos ao se trabalhar a dimensão gráfico-cultural da escrita no processo de alfabetização e letramento.

Quanto à dimensão fonológica, ela aparece quando AFC, escreve "SOVO" para *Só vou*, "AIGREIJA" para *a igreja* e "IANIVERCAR4IO" para *e a aniversário*.

Quando escreve a palavra VO para *vou*, há, em termos fonológicos, a supressão da vogal /u/. É o fenômeno chamado monotongação, isto é, a perda da semivogal nos ditongos, como no ditongo /ou/ da palavra *vou*. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a semivogal que ocupa o lugar da segunda consoante nas sílabas CVC, travando-a, está sujeita à supressão, e esse fenômeno é um processo muito antigo na língua. Desde a evolução do latim para o português, a supressão da semivogal é muito comum, especialmente nos falares rurais ou rurbanos, ou nos menos monitorados, como o do nosso colaborador, que tem antecedente rural e pouca escolarização. Logo, o modo de falar afeta a produção escrita. Esse fato corrobora, assim, a defesa de estudiosos de que a oralidade media a apropriação da língua escrita e isso é especialmente válido para o jovem, o adulto e o idoso, pois os padrões de memória da variedade linguística que utiliza é que vão servir de base para a construção da escrita no processo inicial de alfabetização e letramento. Assim, o professor precisa estar atento ao perfil sociolinguístico dos seus educandos para ter condições de distinguir o que é explicado na produção escrita do educando pelo atravessamento da oralidade e o que advém do pouco conhecimento das arbitrariedades do nosso sistema ortográfico, como alerta Bortoni-Ricardo (2006).

Já quando o colaborador AFC escreve "AIGREIJA" para *a igreja*, ele realiza uma hipercorreção, ou seja,

[...] o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar “previlégio”, imaginando que *privilégio* é errado; pronunciar “bandeija” achando que *bandeja* é errado. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 28)

A regra aplicada à pronúncia de “previlégio” para *privilégio* e de “bandeija” para *bandeja* é a mesma que o colaborador AFC utiliza para grafar “IGREIJA” para *igreja*.

Agora, quando o colaborador escreve "IANIVERCAR4IO" para *e a aniversário*, quantos apontamentos podem ser feitos! O primeiro é que ele não segmenta a escrita

utilizando o espaço em branco entre a palavra “e” e a palavra “*anivecar4io*”, pois na oralidade a segmentação das palavras é feita só para respirar. Segundo, ele grava a palavra “e” com /i/ porque, como já vimos, a vogal /e/ é geralmente pronunciada como /i/ e é uma característica do português brasileiro que independe da variedade linguística do falante. Terceiro, quando o educando AFC grava a quarta sílaba da palavra *aniversário* com as letras “CA” para “ÇA”, demonstra que ainda não domina as irregularidades do nosso sistema ortográfico, uma vez que o fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas s, z, c, ç, ss, sç, sc, x, xc e xs (ALVARENGA, 1988). Logo, ao utilizar os grafemas CA para escrever ÇA de *aniversário* ele utilizou uma entre as muitas possibilidades existentes para grafar o som /s/. O colaborador ainda não domina, o que é compreensível para qualquer educando em início de apropriação da escrita, o que Lemle (2009) chama de relações poligâmicas e poliandricas entre sons e letras, que dependem do contexto fonológico e em que a letra aparece.

Por fim, o quarto aspecto que pode ser considerado quando AFC escreve “ANIVERCAR4IO” para *a aniversário* diz respeito ao fato de haver o número 4 entre a letra “R” e as letras “IO” da sílaba final da palavra. Esse fato se explica porque ele estava utilizando o computador pela primeira vez para escrever. No teclado do computador a letra R fica logo abaixo do número 4. Assim, por um descuido ele clicou no número 4 introduzindo-o na sua escrita. Como não foi feito o trabalho de retextualização, esse fato não foi percebido.

Em relação à dimensão sintática da frase escrita pelo nosso colaborador, é utilizada a mesma sintaxe da oralidade e, que nesse caso, está correta, pois dizer “*Só vou a igreja e a aniversário*” é uma construção válida tanto para a oralidade quanto para a escrita.

A nossa experiência de utilizar o computador, o alfabeto móvel e o laboratório de informática da escola para propor atividades de escrita e construir dados para a nossa pesquisa, mostrou que a aprendizagem do educando em fase muito inicial de apropriação da escrita, ou seja, do educando que ainda não identifica letras do alfabeto, ainda não escreve nem lê palavras observando o princípio alfabético, a relação entre pauta sonora e pauta escrita, pode ser muito favorecida pelo uso alternado da escrita no papel e nesses outros meios. Isso pode ser explicado porque, no estágio inicial de apropriação da escrita o educando constrói um trabalho cognitivo árduo para conseguir *planejar a escrita*, mesmo de uma só palavra, como revelou a análise da colaboradora AMG, 59 anos,

doméstica, nesse mesmo capítulo: *discriminar e reconhecer* mentalmente as letras; *reconhecer e discriminar* por escrito as sequências sonoras correspondentes à palavra e ainda *identificar e registrar* as sequências de letras/grafemas correspondentes à palavra planejada. Disponibilizando as letras para o educando, seja com uso do alfabeto móvel seja com o uso do teclado do computador, este fica livre para se dedicar à tarefa de *planejar; construir mentalmente a discriminação da palavra* (que sequências sonoras ela tem); *identificar e construir* as sequências sonoras e gráficas (quais letras registram quais sons da palavra) correspondentes na palavra, o que já é um trabalho cognitivo que consome muita energia. Desse modo, as letras já prontas propiciam um contexto no qual ele pode ir (re)significando os usos e funções que elas cumprem, pois na escola é enfatizado o caráter sistemático do processo de aprendizagem da escrita.

Postas em relevo as dimensões da escrita envolvidas na tarefa de apropriação da escrita pelo educando jovem e adulto, gostaríamos de concluir nossas considerações refletindo sobre a dimensão simbólico-emocional da escrita. Para tanto, vamos analisar o caso do educando AJRS, 38 anos, cabeleireiro.

9.2.1 Pondo em Relevo a Dimensão Simbólico-Emocional da Escrita

Relembramos ao leitor que o colaborador AJRS, 38 anos, é cabeleireiro e natural da Paraíba (PI). Filho de pais lavradores que tinha uma prole de sete filhos, é separado, pai de dois filhos e vive no Distrito Federal há 15 anos. O pai, diz ele, sabia ler e escrever um pouco, mas a mãe era analfabeta. O pai, além da lida na lavoura, se dedicava à arte de "mascatear", "gambirar", ou seja, a lucrar com a compra e a venda de animais e de toda sorte de objetos valorizados pela comunidade local. Ao longo da sua história AJRS experimentou as ocupações de lavrador e cabeleireiro, esta última desde que veio para o Distrito Federal.

Em termos da relação com o mundo escolar, o colaborador nos conta que acumula quatro tentativas de ingresso na escola. A primeira, ocorrida na pré-adolescência entre os 10 e 12 anos, ainda no Piauí. Segundo AJRS, nesse período aprendeu a ler algumas palavras, assinar o nome completo e lia muito do que havia na sua cartilha. Contudo, após ter parado de frequentar as aulas que aconteciam à noite, o colaborador acabou por perder o conhecimento que construía. Houve assim, uma segunda tentativa, também sem sucesso, e uma terceira, já na escola onde realizamos o nosso estudo. Essa terceira durou

apenas alguns dias e, então, AJRS,, no primeiro semestre de 2013, vivenciava a sua quarta tentativa de ingresso no mundo escolar.

Três aspectos merecem destaque em relação a esse jovem adulto: ele é um excelente matematizador: faz cálculos mentais com muita rapidez, apresentando um desempenho, inclusive na escrita, acima do esperado para o educando que se encontra no 1º ano da alfabetização de jovens e adultos; é um excelente narrador e um dos educandos que mais evidenciaram registros simbólico-emocionais traumáticos em relação à tarefa de escrever na presença de outra pessoa. Esses registros simbólico-emocionais negativos referentes à escrita estão relacionados com a experiência de tentar aprender a ler e escrever com o pai que frequentemente o intimidava com palavras e “surras” quando não dava a resposta esperada. E é com base na compreensão de como esses registros-simbólicos, de como as emoções suscitadas e vivenciadas no passado com o pai durante a tarefa de escrever ocorriam, que vamos construir nossas teorizações.

É importante destacar que a escrita diante de nós era uma tarefa extremamente dolorosa, mas que se revelava para AJRS um espaço de experimentação, de alquimia e diversão no contexto do seu lar, no seu notebook, conectado com o mundo via internet como foi descrito no Capítulo 8, na seção “8.7.1 *Conhecimentos letrados e linguísticos referentes a pesquisa no Google*”.

A tarefa da escrita e da leitura diante de nós, poderíamos dizer, era mais que dolorosa: fez-se impossível quando cobrimos com um pedaço de papel parte de uma palavra que o colaborador acabara de escrever em virtude de um ditado que fizemos e pedimos que ele a lesse. A interação se deu do seguinte modo:

(P): Se eu tampar assim você sabe o que esta escrito?

(C): *Isso aí era o que meu pai mas falava.*

(P): Era? Com você?

(C): É, tinha vez que ele mim matava/: pra pessoa aprender/: eu aprendi o ABC todim. Porque meu pai+ pegava a caixa de ABC, ai ele ia perguntannoo ++ que letra tá faltannoo aqui? E queria a resposta.

(P): Hum-hum, e o quê que ele fazia quando você errava?

(C): *Batia.*

(P): Ele batia?

(C): Ave Maria! Dava castigo.

(P): Que castigo ele dava?

(C): Aaaah, ele sentava a mão.

(...)

Em quanto cê num aprendê/: vai ter que aprendê. + Nesse termo aí meu pai...

(Áudio 501/01:01:07” – 1º/2013)

Um dos nossos pleitos com base em alguns postulados de González Rey (2009), é que no processo de apropriação da escrita, a emoção desempenha um papel tão relevante quanto a mediação semiótica e o pensamento lógico-formal, uma vez que a significação das ideias e a reflexão são produções subjetivas e não apenas operações lógico-formais do pensamento.

Logo, a emoção integra o pensamento tanto quanto a mediação semiótica e o pensamento lógico-formal e, se ela integra o pensamento, ela cumpre um papel importante na tarefa de apropriação da escrita, chegando mesmo a paralisar o processo de mobilização do aparato intelectual quanto à percepção, à significação e à mobilização da informação escrita pelo sujeito que aprende. Foi exatamente isso que aconteceu com o nosso colaborador AJRS que, em virtude da adoção, por nossa parte, das mesmas estratégias que o pai severo e violento utilizava com ele, todo o aparato intelectual deixou de ser mobilizado na tarefa de ler o que havia escrito para nós. O colaborador se recusou a realizar a tarefa de leitura, pois os registros simbólico-emocionais referentes à escrita apresentada do modo como foi, tornava impossível a tarefa de aprender. A escrita assim, para ele, é sinônimo de dor, de violência, de não aprendizagem, e isso fica claro quando em resposta ao nosso pedido para que ele lesse, disse: *“Isso aí era o que meu pai mas falava”*. Acrescentado, afirmou: *“é, tinha vez que ele mim matava/: pra pessoa aprender/: eu aprendi o ABC todim. Porque meu pai+ pegava a caixa de ABC, ai ele ia perguntannoo ++ que letra tá faltannoo aqui? E queria a resposta”*.

Uma forma que o educando encontrou de minimizar as lembranças e as emoções que vieram à tona em função da nossa estratégia foi não realizar a tarefa encaminhando o assunto para outra direção, relatando como tem sido a sua vida após a sua separação.

Nós até que tentamos retomar o tópico “produção escrita” dando uma tarefa de casa. Pedimos ao colaborador que escrevesse três palavras que quisesse e que trouxesse para o nosso próximo encontro que ocorreria no dia seguinte. AJRS não só não apareceu no nosso encontro, como também nunca mais voltou a frequentar a escola naquele

semestre e no semestre seguinte em que estivemos na escola. Os simbolismos evocados em função dos registros-simbólicos da escrita foram tais que ele preferiu não correr o risco de ter que deparar-se novamente com a situação de revivê-los na tarefa de ler e escrever. O desejo de aprender a juntar as letras para ler e escrever as palavras cedeu lugar à preservação de si em relação aos sentidos subjetivos que a tarefa de ler e escrever poderia evocar.

Essa postura é compreensível, pois, como explica González Rey (2012, p. 54), os sentidos subjetivos, ou seja, os registros-emocionais que se articulam nas reflexões e emoções de um educando no curso da tarefa de aprender a escrever, “[...] não são apenas uma reação frente ao acontecimento vivido e sim o resultado de uma configuração subjetiva organizada no curso dessa experiência.”. O autora ainda acrescenta que,

O que está sendo vivido no momento integra uma multiplicidade de outras experiências concretas da vida da pessoa que emergem na realidade das emoções e processos simbólicos que se manifestam nesse momento presente e que, aparentemente, são o resultado do acontecimento vivido nesse instante. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 54).

O fato do educando AJRS não querer realizar a tarefa não significa que ele é insubordinado ou que não saiba fazê-la, aspectos que lhe eram associados pela escola pelo fato de não realizar as atividades solicitadas e querer um acompanhamento individual. O comportamento de AJRS pode ser melhor explicado em função dos registros simbólico-emocionais atrelados à sua experiência de aprender a ler e escrever vivida com o pai. Acreditamos que muitos dos casos creditados à falta de autoestima dos educandos da EJA, discurso recorrente da escola, podem ser em grande parte muito melhor explicados pelos registros simbólico-emocionais atrelados ao objeto “escrita” do que somente à autopercepção como sujeitos incapazes.

Essa nossa especulação não parece infundada quando comparamos o discurso construído no início desse mesmo encontro pelo nosso colaborador quando ele diz:

(C): Todo mundo fala: bicho! Mas cumé que pode cara, tu entra em tudo e++ comé que tu fais? Cara o que/:= a primeira vez que eu entro numa coisa, fica gravado aqui dento da minha cabeça, eu tenho até o notebook, eu tenho internet.

(...)

Ah! Porque é o seguinte. *O formato de letra lá do computador, é fácil demais procê aprender num é?*

(AJRS, 38 anos, cabelereiro - Áudio 204/08:37" - 1º/2013)

Quando o colaborador diz “Todo mundo fala: bicho! Mas cumé que pode cara, tu entra em tudo e++ comé que tu fais?” e “Ah! Porque é o seguinte. *O formato de letra lá do computador, é fácil demais procê aprender num é?*” revela que ele se vê capaz de aprender e até de surpreender os demais e a si mesmo quando o assunto é escrever na internet.

As informações ora apresentadas e discutidas sobre que dimensões da escrita são (re)construídas pelo jovem e pelo adulto para que se apropriem da escrita do português brasileiro nos permitem afirmar que confirmamos a ideia inicialmente aventada sobre o que a realidade poderia nos revelar sobre o assunto, expressa em nossa segunda subseção: “*A apropriação da linguagem escrita envolve a construção, pelo educando, de quatro dimensões da escrita:*

- a) a **conceitual**, que envolve o processo de simbolização (substituir um elemento ausente por um presente) e os conceitos de letra, sílaba, palavra, frase, parágrafo e texto;
- b) a **gráfica-cultural**, que se relaciona aos instrumentos (lápiz, caderno, livro, borracha, tela do computador, celular, tablete, etc.) utilizados para escrever, às convenções culturais do nosso sistema de escrita (de cima para baixo, da esquerda para direita, curvas, retas, etc.), e aos aspectos culturais da segmentação, ou seja, aos espaços em branco que separam as palavras entre si na escrita de modo diferente do que ocorre na oralidade;
- c) a **linguística** (que mobiliza conhecimento de sintaxe, léxico, semântica, fonologia, morfologia e prosódica), incluindo os sinais de pontuação e acentuação;
- d) a **simbólico-emocional**, ou seja, os registros simbólico-emocionais constituídos pelas emoções relacionadas às mais diversas situações e aspectos da vida, sendo ressignificados no momento presente no curso da tarefa de escrever. Os sentidos atribuídos ao vivido no passado e ao vivido

no presente integram o pensamento, implicando no processo de apropriação da escrita. Ora os registros simbólico-emocionais, isto é, as emoções ora favorecem o processo de apropriação da escrita, ora o dificultam, chegando até mesmo a fazer com que o sujeito que aprende deixe de mobilizar e organizar o aparato intelectual (a mente) em prol da aprendizagem da escrita”.

A discussão sobre como a dimensão simbólico-emocional participa do processo de construção de conhecimento sobre a linguagem escrita também foi realizada no Capítulo 8, mas pondo em evidência como ela participa do processo de leitura.

Procuramos neste capítulo discutir que dimensões da escrita se tornam decisivas para a apropriação da escrita para o jovem e o adulto alfabetizados da EJA e a implicação das mesmas para o processo de ensino e aprendizagem, dadas as características próprias da linguagem escrita do português brasileiro. Uma discussão sobre como a leitura e a escrita implicam, na prática, processos intelectuais distintos, que podem nos ser igualmente úteis para compreendermos melhor como o jovem e o adulto constroem o processo de apropriação da escrita. Esse é, portanto, o objetivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 10 – OS PROCESSOS INTELECTUAIS ENVOLVIDOS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELO JOVEM E DO ADULTO

Força das águas

*Esse espírito que
navega da nascente
as ribanceiras
entre matas
pedras, redes
alimentam a poesia
nos sonhos das lavadeiras*

*As do rio
se renovam
naqueles braços do mar
pois cada dia é um rio
diferente a passar*

Lilia Diniz (poetisa maranhense)

10.1 INTRODUÇÃO

Muitas são as obras dedicadas a refletir sobre a linguagem escrita. A maioria, entretanto, dirige-se mais à construção e à mediação da leitura que da escrita. Leitura e escrita, embora indissociáveis no processo de alfabetização e letramento, se constituem como processos intelectuais distintos, mas esses processos assim como os rios do poema “Forças das águas”, da poetisa Lilia Diniz, que se renovam nos braços do mar, se renovam nos braços das práticas culturais, sendo a cada dia como um rio diferente a passar.

Desse modo, este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir informações empíricas construídas ao longo do nosso trabalho de campo, referentes ao nosso terceiro objetivo específico que busca identificar processos psicolinguísticos implicados na apropriação da escrita do jovem e do adulto, refletindo como a informação escrita é organizada e mobilizada nesses processos no aparato intelectual no momento de aprender a ler e escrever.

De início, acreditávamos que a realidade nos permitiria ver que “*Os processos psicolinguísticos envolvidos na construção da escrita se diferenciam, inclusive em natureza, daqueles envolvidos na construção da leitura*” e postulamos, assim, a nossa terceira subasserção para o terceiro objetivo específico traçado para o estudo. Neste

capítulo apresentamos e discutimos as informações empíricas construídas ao longo do trabalho de campo que nos permitem identificar tais processos e refletir como eles implicam o processo de apropriação inicial da escrita pelo jovem e o adulto, alfabetizando da EJA.

10.2 ESCRITA E LEITURA: ANALISANDO OS PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO E DECODIFICAÇÃO NO PROCESSO INICIAL DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Para fazer a nossa análise e buscar identificar que processos psicolinguístico-cognitivos são implicados na tarefa de apropriação da escrita pelo o jovem e o adulto alfabetizando da EJA, e como eles se diferenciam de processos implicados na leitura, uma vez que assim assinala a nossa subserção, vamos nos ater apenas a duas das muitas facetas que constituem o processo de alfabetização e letramento, algumas das quais já apontadas nas discussões teóricas e nas análises das informações que empreendemos. Vamos nos ater, portanto, às facetas psicolinguísticas relacionadas às tarefas de construir relações entre som e letra na escrita e entre letra e som na leitura. Logo, vamos nos ater aos processos de compreensão construídos pelo educando jovem e adulto do princípio alfabético da escrita e da leitura do português brasileiro.

De acordo com Alvarenga (1988), na fase inicial de apropriação da escrita e da leitura, se considerando essa fatia correspondente à construção do princípio alfabético do português brasileiro no processo de alfabetização e letramento, os processos psicolinguísticos que mais são demandados na construção da escrita e da leitura são os processos neuropsicolinguísticos de codificação, isto é, o processo de construir relação entre som e letra e o de decodificação, ou seja, o processo de construir relação entre letra e som. Para o autor, o predomínio dos processos de codificação e decodificação na fase inicial de apropriação inicial da escrita e da leitura pelo jovem e pelo adulto (e também pela criança) se dá porque os escritores e leitores ainda são muito dependentes de estratégias ligadas diretamente à codificação e decodificação sonoras, tarefa que obriga o educando a operar cognitivamente diretamente com as dificuldades envolvidas nas relações entre sons e letras na escrita e letras e sons na leitura. Contudo, como já vimos, nesse processo de relacionar som e letra para produzir a escrita e letra e som para construir a leitura, entram em jogo tanto a produção de sentido, de significados, quanto a

mobilização e a organização da informação escrita, estes últimos dois processos, operados através do processamento da informação escrita segundo os computacionalistas.

10.3 O PROCESSO INTELECTUAL DE CODIFICAÇÃO E A APROPRIAÇÃO INICIAL DA ESCRITA

Ao analisar as informações empíricas construídas para compreender como a informação escrita é mobilizada e organizada nos processos de codificação e decodificação e como esses participam do processo de apropriação da escrita do português brasileiro, vamos centrar a atenção justamente no processamento da informação escrita, conforme Alvarenga (1988). Na medida do possível, iremos refletindo como o processo de significação vai sendo amalgamado no processamento da informação, de modo que os processos psicolinguísticos construídos permitam uma apropriação e não uma recepção da escrita.

Começamos então analisando o processo psicolinguístico construído pela colaboradora MICS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, para escrever. Nossa colaboradora está separada há cinco anos, mora em casa alugada e é mãe de dois filhos. Nascida na região de Samambaia Custódia, em Pernambuco, a nossa colaboradora é filha de pais agricultores analfabetos que se viam na responsabilidade de prover o sustento dos 10 filhos. Assim, tinham que contar com a ajuda dos mesmos no trabalho de plantio e colheita que se destinava a garantir a subsistência da família. Por esse motivo, MICS começou a lida na lavoura muito cedo e aos nove anos saiu de casa para trabalhar em fazendas da região catando sobras de feijão, realizando o plantio, a capina e a colheita de lavouras. Quando estava trabalhando nas fazendas da região, só voltava em casa a cada 15 dias. MICS se emociona ao narrar a sua trajetória e diz sentir-se grata por não mais sentir revolta pelo sofrimento vivido. Ao falar sobre a escolaridade dos pais fez questão de dizer que a mãe sabia assinar o nome.

Quanto a sua relação com a leitura e a escrita, sempre foi proibida. Primeiro, a proibição veio do pai que, nas palavras dela, justificava para as filhas o porquê as proibia de ir à escola, dizendo: “Vocês não ia pro colégio estuda, iam vagabundá” (Video 521/01:36” – 1º/2014). Depois a proibição veio do esposo e, portanto, o sonho de aprender a ler e escrever foi sendo adiado. Ao longo da vida, MICS trabalhou como agricultora, doméstica e atualmente é auxiliar de serviços gerais e diarista aos finais de

semana. A colaboradora se destaca como comunicadora, demonstra boa compreensão leitora e domínio de práticas discursivas orais bem próximas das práticas orais urbanas. Logo, ela se encaixa no perfil sociolinguístico rurbano. Morando há 16 anos no Distrito Federal, a colaboradora acumula quatro tentativas de escolarização. A primeira ainda criança no Estado de Pernambuco, quando os pais pagaram uma professora particular. A segunda, já aqui em Brasília, quando frequentou aulas no Centro de Estudos Supletivos Asa Sul (CESAS). A terceira, em 2011, já na Escola Ipê, que durou apenas umas três semanas. E, finalmente, a quarta também na Escola Ipê, no período em que estávamos realizando o nosso estudo.

Interessante destacar que, ao longo da entrevista, a colaboradora MICS demonstrou uma grande capacidade para refletir e comunicar o que já sabia sobre a escrita. Segundo ela, sabe assinar o nome, embora não se lembre quando aprendeu; não lê muitas palavras de um modo geral, mas consegue ler letreiros dos ônibus; sabe escrever se alguém soletrar, escreve bem números de telefone e, na igreja, acompanha muito bem as leituras da Bíblia.

Como forma de conhecer melhor a nossa colaboradora, uma das atividades de escrita espontânea que propusemos foi a escrita do nome dos filhos. A partir daí, perguntamos a ela que, em virtude da separação, vive apenas com um dos filhos, o que ela gostaria de dizer por escrito aos filhos. Comovida, ela disse que gostaria de dizer ao filho que vive com o pai o quanto o amava. Então, perguntamos se desejava escrever um bilhete para ele dizendo desse amor. É o processo de construção dessa escrita marcada pela afetividade que vamos analisar para compreendermos melhor como o processo intelectual de codificação está implicado na apropriação da escrita e como a informação escrita é organizada e mobilizada nesse processo pela colaboradora

Começamos a nossa interação com a colaboradora MICS indagando o seguinte:

(P): Como você imagina que começa um bilhete? ++ Que que a gente coloca primeiro? [de pé ao lado da colaboradora filmando em *close* com um celular enquanto a filmadora focalizava uma panorâmica com o intuito de captar o não-verbal da colaboradora⁵³]

(C): O nome dele, né? [se referindo ao nome do filho, Pedro]

⁵³ Infelizmente, por motivos técnicos, as imagens gravadas com o celular foram perdidas.

(P): Perfeiiiito! + Qual é o nome dele? [de pé ao lado da colaboradora filmando com um celular]

(C): Pee-dro [discriminando oralmente a palavra e dirigindo o olhar para o caderno como que já imaginando a escrita materializada no papel]

(P): Muito bem!

(C): Pe-dro [soletra a palavra e começa a escrever]

Pe + P-E ++ Pe-dro + Pee ++ [soletra a palavra alterando a sequência sonora de modo a discriminá-la na fala para então começar a escrever]

Pe-dro [tira o lápis e olha para a sequência sonora PRDO que escreveu no caderno. Então olha fixamente para o caderno, coça o canto da boca, pega na borracha que está em cima da mesa com a outra indicando que está ansiosa]

(P): Quais foram a, a, a /:= o que você já escreveu aí? [interrompe a pesquisadora quando a colaboradora iria retomar a escrita no caderno]

(C): Só coloquei o nome dele + já + Pe-dro.

(MICS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais - Vídeo 522/23:29" – 1º/2014)

A colaboradora MICS, antes de começar a escrever, soletra o nome do filho dizendo: “Pee-dro.”; “Pe-dro”; “Pe + P-E ++ Pe-dro + Pee ++”, soletrando a palavra, alterando a sequência sonora de modo a discriminá-la na fala para então começar a escrever.

A estratégia construída pela colaboradora revela que no processo de construção da escrita o ponto de partida é o som, ou seja, para grafar as letras e palavras, o sujeito que aprende primeiro pronuncia, sussurra, balbucia ou cria uma imagem sonora mental da palavra. Nesse momento, está correndo em termos de processamento da informação, o que Alvarenga (1988) define como *entrada* da informação escrita, isto é, a entrada do som para ser processado em escrita pelo sujeito que aprende. Contudo, para que o processamento da informação sobre a escrita que deu *entrada* em forma de som, no caso da nossa colaboradora através da percepção auditiva (mas poderia ser via linguagem verbal na qual o som é construído só no pensamento ou por gestos) se dê, esse som precisa ter significado e o processo de significação é construído por meio da simbolização, ou seja, o som precisa simbolizar, representar algo.

No caso da nossa colaboradora, o som *Pedro* representa o nome do filho que tanto ama, logo as sequências sonoras que constituem *Pedro* representam mais que sons,

representam sons encarnados de significados que acionam tanto a noção de palavra que descreve e nomeia o mundo, como sons que, combinados nessa sequência, evocam simbolismos, sentimentos, conhecimentos das mais variadas ordens, como ponderam Bruner (1997, 2001) e González Rey (2012). É nessa tessitura que emergem as informações sobre a escrita em forma de categorias, no caso, categoria conceitual de *palavra* (que é um substantivo próprio mesmo na gramática da língua falada: Pedro é o nome do filho da colaboradora, mesmo que ela não saiba a nomenclatura), palavra essa que é dividida em sequências sonoras, logo em sílabas no padrão canônico e complexo CV-CCV: Pe-dro, indicando que a colaboradora já possui conhecimento sociopragmático sobre a morfologia de palavras do português brasileiro. Isso indica que do ponto de vista psicolinguístico MICS está mobilizando e organizando informações sobre a fala e a escrita, está, pois, processando a informação para que haja a *saída* da mesma em forma de letras. Com a saída da informação processada se concretiza, se materializa a construção ortográfica, aspectos que, segundo Alvarenga (1988), definem a natureza da escrita e, por ser de natureza da construção, a escrita se constitui num processo muito mais complexo, intencional e arbitrário que a leitura, como pondera Vigotski (2001).

As ponderações de Alvarenga (1988) sobre a escrita ser por natureza da ordem da construção ortográfica, implicando, portanto, que o processo cognitivo de codificação seja atravessado tanto pela compreensão e uso de regras do princípio alfabético quanto pela compreensão e uso de regras do sistema ortográfico do português brasileiro, são importantes para refletirmos o quanto o processo de alfabetização e letramento precisa incorporar desde cedo, no que se refere ao ensino e aprendizagem da escrita, noções sobre as regras que regem a nossa ortografia, pois a apropriação da escrita passa necessariamente por essas compreensões e construções linguístico-cognitivas que caracterizam as particularidades da linguagem escrita do português brasileiro. Isso fica patente também nas construções psicolinguísticas da nossa colaboradora.

Mesmo a nossa colaboradora estando no início do processo de construção de escrita, seu processo de cognição de codificação já envolve algumas regras do sistema ortográfico do português brasileiro, embora ela se oriente mais pelas que dizem respeito ao aspecto fonográfico (som/letra), uma vez que ela constrói o seguinte processo intelectual:

(P): Porque que Pedro se escreve com/= quais letras, mostra pra mim.

(C): Essas letra [apontando com a ponta do lápis as letras no caderno]

P – dro + do + P/:= acho que é um D. É um D e um O ++ no lugar do R é um D e um O [pega a borracha e apaga a escrita PRDO que havia escrito, pois decodificando e significando o que foi decodificado (lido) identifica que escreveu DO e DO é diferente de DRO]

Tem o R? [pergunta, olhando para o caderno, já que apagou o R, mas no fundo possui conhecimento das regras fonológicas do sistema de escrita do português brasileiro quanto à construção do DRO que necessariamente precisa do R. Então, olha para a pesquisadora como forma de obter a resposta, uma vez que a mesma ficou em silêncio à sua pergunta. Esse é um recurso de controle utilizado pela colaboradora recorrendo a outro para avaliar, checar e controlar a sua produção]

(P): [a pesquisadora olha para a educanda e faz gestos afirmativos com a cabeça, sorrindo indicando que a educanda está correta]

((MICS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais - Vídeo 522/23:29" – 1º/2014)

No momento em que a colaboradora MICS diz : “Essas letra P – dro + do + P/:= acho que é um D. É um D e um O ++ no lugar do R é um D e um O”, apontando com o lápis as letras no caderno, pega a borracha e apaga a escrita PRDO que havia escrito, pois identifica que escreveu DO, e quando ela acrescenta a pergunta: “Tem o R?”, demonstra que, embora tenha apagado essa letra, o conhecimento fonológico da palavra e da escrita que possui orientou o processo cognitivo de codificação, informando-a que na verdade o R faz parte da palavra. Revela, assim, que processou e significou a informação mobilizando e organizando a informação escrita a partir do conhecimento prévio que possuía sobre o nome, o tração e o uso das letras P, D, R e O, mas generalizando esse conhecimento para criar a sequências correspondentes (fonológico e ortograficamente) ao nome *Pedro* do seu filho. Logo, demonstra já possuir um bom conhecimento sobre a estrutura fonológica e a ortográfica da palavra *Pedro*. Tal conhecimento é evidenciado quando ela nos indaga sobre a existência do R, que para ela é uma realidade mental que, inicialmente não aparece na primeira escrita, "PRDO", mas ao ser por nós induzida a refletir metacognitivamente, emerge e passa a integrar a informação processada e significada sobre o padrão silábico da sílaba DRO, de padrão CCV.

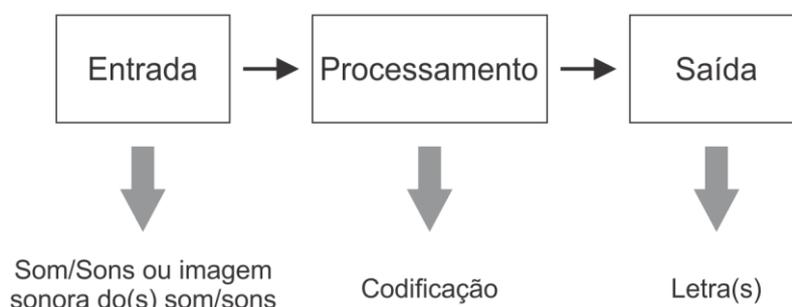
Esse processo é construído criativo e ativamente pela revela como ela está mobilizando e organizando a informação escrita mentalmente, revela o modo como a

colaboradora controla o seu processo cognitivo, e revela ainda como a mobilização e a organização da informação escrita favorecem o processo de *saída* da escrita, *saída* essa traduzida em grafemas, numa sequência correspondente tal que observe as regras do sistema de escrita alfabética e ortográfico do português brasileiro, ou seja, no processo de codificação.

De acordo com Alvarenga (1988), na escrita, o processo de codificação, em termos de mobilização e organização da informação (mas não da significação da mesma), é realizado em três etapas: a *entrada* da letra, o processamento da informação escrita que se traduz pela conversão do som em letra e pela *saída* que é o resultado dos movimentos manuais de tomar um lápis, uma caneta ou apertar um teclado, produzindo “riscos” no papel, ou seja, produzindo letras.

Alvarenga (1988) sintetiza do o processo de mobilização e organização da informação escrita (mas não inclui o processo de significação) que caracteriza o processo intelectual de codificação envolvido na apropriação inicial da escrita do português brasileiro, como é mostrado na Figura 49.

Figura 49 - Esquema de processamento da escrita, segundo Alvarenga (1988)



Fonte: adaptado de Alvarenga (1988, p. 28)

Enquanto a escrita é caracterizada, em termos de processos psicolinguísticos envolvidos na fase inicial de sua apropriação, tanto pelo processo de codificação quanto pelo processo de decodificação, requerendo competências e habilidades tanto de leitura como as próprias da escrita, a leitura caracteriza-se apenas pelo processo de decodificação que vai na direção oposta ao da escrita. Na *escrita* o escritor parte do *som para a letra*, o que envolve a *construção ortográfica* e para que consiga compreender o que escreveu precisará também construir a interpretação ortográfica da escrita do português brasileiro, tal como fez MICS ao pronunciar PEDRO, escrever PDO, ler e perceber que faltava algo,

o que a levou a reescrever as palavras como PDRO, acrescentando o R depois da letra D e não escrevendo a letra E depois da letra P, uma vez que o nome da letra P coincide com o som da sílaba PE.

Já na *leitura*, o leitor parte da *letra para o som*, requerendo apenas a *interpretação ortográfica* (ALVARENGA, 1988). Analisemos como se dá esse processo a partir das construções linguístico-cognitivas do colaborador IBS, 44 anos, jardineiro.

10.4 O PROCESSO INTELECTUAL DE DECODIFICAÇÃO E A APROPRIAÇÃO INICIAL DA LEITURA

IBS, 44 anos, jardineiro, é natural de Januária, Estado de Minas Gerais. Nascido e criado na zona rural, é filho de lavradores analfabetos e um dos seis filhos que precisavam sustentar com o cultivo da terra, voltado unicamente para a subsistência da família. IBS começou a lida no campo aos seis anos de idade e dos seis irmãos, apenas uma irmã aprendeu a ler e escrever.

Além de ser jardineiro, IBS administra junto com a companheira um bar na cidade de São Sebastião e é um expert no jogo de sinuca, dominando muito bem as regras desse jogo, e faz os cálculos mentais referentes às jogadas e pontuações com muita rapidez, dominando inclusive o registro escrito da tabela de jogadas e pontuações dos jogadores.

O colaborador IBS não tem filhos e vive no Distrito Federal há 26 anos. Ele possui carro próprio, dirige, embora não tenha carteira de habilitação. Ao longo da sua história de vida já foi lavrador e servente de pedreiro e tem muito orgulho de sua atual profissão de jardineiro. O colaborador também possui uma grande habilidade para fazer cálculos de metragem de área, conhecimento construído em função da sua atual atividade. Contudo, IBS ainda não lê nem escreve observando os princípios básicos do sistema de escrita do português brasileiro.

Ao longo da sua trajetória de vida o colaborador IBS acumula três tentativas de ingresso na escola. A primeira, quando tinha cerca de 10 anos, ainda no município de Januária (MG). Nessa ocasião, frequentou ocasionalmente a escola durante aproximadamente seis anos. Relata que, contrariando os pais, dizia que iria para a escola, mas ficava brincando pelo caminho: tomando banho de rio, percorrendo as matas, indo visitar colegas da vizinhança. Ele nos conta que a escola nunca foi um lugar que o atraísse. Além disso, ele e os irmãos tinham de caminhar cerca de 10 km até a escola, fazendo a

travessia de um rio. Assim, no período de chuvas, todos deixavam de frequentar as aulas. O colaborador IBS também nos conta que, durante quase toda a sua vida, acreditou que o saber da leitura e da escrita nunca lhe faria falta e que foi relativamente recente a conscientização de que o conhecimento escolar é necessário e faz muita falta. Como ele disse: “lá na roça a gente não utilizava a escrita pra nada” (Entrevista etnográfica – 2º/2014).

A segunda tentativa de IBS de estudar ocorreu já na cidade de São Sebastião, na mesma escola em que realizamos o nosso estudo. Contudo, a dificuldade de transporte a noite e o cansaço do dia de trabalho falaram mais alto e os estudos foram interrompidos depois de poucos dias. A terceira tentativa, também na Escola Ipê, ocorre justamente no segundo semestre de nossa pesquisa, ou seja, no segundo semestre de 2013.

É, pois, um trecho de uma interação construída entre nós e esse colaborador que será objeto de análise para compreendermos melhor como o processo intelectual de decodificação, um dos principais processos cognitivos implicados na construção inicial da leitura, se diferencia do processo intelectual de codificação, que tanto caracteriza a fase inicial de apropriação da escrita do português brasileiro. O trecho analisado pertence a um vídeo que gravamos ao aplicarmos a *Atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais*. Essa gravação foi feita no bar de IBS, uma vez que ele estava muito infrequente as aulas no período em que essa atividade foi aplicada aos demais colaboradores.

Relembramos ao leitor que a *Atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais* consistia em dez cartões com dez imagens de objetos e dez fichas com o nome dos mesmos. Os cartões, tamanho A4, com as imagens eram distribuídos lado a lado em duas fileiras em cima de mesas e o educando deveria ler a ficha com o nome e colocá-la abaixo do objeto que nomeava.

O colaborador estava realizando a tarefa de associar os nomes escritos nas fichas às imagens dos cartões e, a certa altura, depois de associar a escrita da ficha BORRACHA à imagem de um boi, o colaborador IBS percebeu que talvez não tivesse feito a escolha correta, ao associar a ficha BOI à imagem de um sabonete. Essa primeira construção foi elaborada porque o colaborador partiu da hipótese que, para ele, a escrita guarda relação com aparência dos objetos, caracterizando o “Realismo Nominal”. No caso da palavra BORRACHA, ela nomeia o objeto *boi* porque *boi* é muito maior que borracha, logo, são necessárias muitas letras para escrever essa palavra. Já a palavra BOI nomeia a imagem

do *sabonete* porque esse é um objeto pequeno, então, são necessárias poucas letras para escrever a palavra sabonete.

Além da hipótese do “Realismo Nominal”, outro fator pode também justificar a escolha de associar a ficha BORRACHA à imagem do boi e a ficha BOI à imagem do sabonete. É que *sabonete* possui, no segundo segmento silábico CV, a mesma sequência sonora e gráfica que o início da palavra BOI, então o colaborador IBS, percebendo essa semelhança fonológica (o que indica certo conhecimento da estrutura fonológica das palavras), associou a escrita BOI à imagem do sabonete. Contudo, ele não tem certeza se a escolha linguística está correta, já que a principal estratégia que utiliza para identificar palavras é, como ele mesmo explica: “Então, assim, eu só pensei assim, o começo da letra” (Vídeo 426/23:16”- 2º/2014”). Ele nos questiona se está correto ao associar a ficha BORRACHA à imagem do boi e a ficha BOI à imagem do sabonete. Em resposta, dissemos apenas que era uma possibilidade entre muitas à qual ele poderia recorrer, mas que não iríamos interferir no processo que ele estava construindo, uma vez que desejávamos conhecer que estratégias ele utilizava para ler e se interferíssemos no processo não teríamos condições de ver como ele pensava, pois o nosso modo de fazer a leitura iria influenciá-lo.

Diante desse fato, o colaborador resolve então rever a sua estratégia inicial de associar a ficha BOI à imagem do sabonete e, depois de refletir alguns segundos diz:

(C): Diiacho! [fala baixinho, coçando a têmpora, pegando a ficha escrita CÉU que é segurada na vertical e não na horizontal]

Acho ++ Bú [balbucia enquanto olha para a ficha BOI à sua frente, passa a mão pelo rosto, indicando apreensão e pega a ficha CÉU em cima da mesa. Então olha para a ficha CÉU e novamente volta o olhar para os cartões com as imagens distribuídos pelas mesas de bar emparelhadas e foca na ficha BORRACHA]

Cumeça cum Bú? [pergunta olhando para a pesquisadora]

É isso, burracha? [pergunta olhando para a pesquisadora]

(IBS, 44 anos, jardineiro - Vídeo 426/25:07”- 2º/2014”)

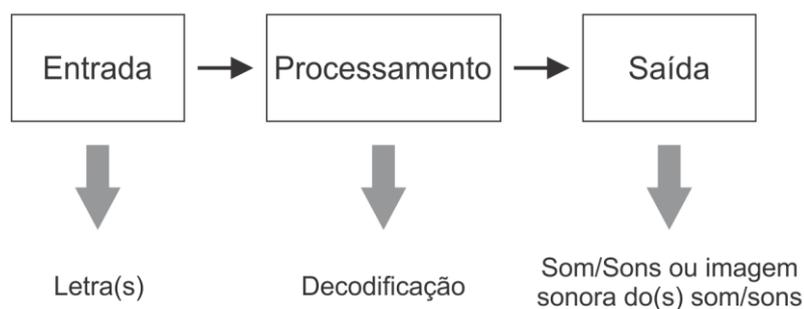
O colaborador IBS, ao nos perguntar se a palavra BOI começa com um “Bú”, evidencia dois aspectos. O primeiro, que está partindo da letra para o som e que constrói esse processo com base no conhecimento fonológico que já possui. O segundo, que,

embora fale que boi começa com "Bú" (de "burracha", já que é assim que ele pronuncia essa palavra), na verdade ele está pensando não no segmento silábico CV, mas tão somente no B desse segmento, uma vez que identificar as palavras pela letra inicial é a sua principal estratégia construída para ler palavras. Ao construir ativa e criativamente esse processo, ele está fazendo o *processamento da informação escrita*, está decodificando a informação escrita e ao mesmo tempo construindo a sua significação. Desse modo, o colaborador mostra que o trabalho cognitivo de decodificação é complexo e dinâmico e que não se restringe à mera junção de letra e som. A *saída* da informação é, pois, materializada no(s) som/sons como unidade mínima da cadeia sonora (letra B), combinada em sequências correspondentes na palavra (sílabas BU da palavra "burracha").

O processo que IBS constrói para mobilizar e organizar o conhecimento da informação escrita referente à letra B, tanto em termos gráficos quanto em termos fonológicos, que está presente tanto na palavra *boi* quanto na palavra *borracha*, deixa entrever que a significação do som e da grafia se dá também pelos simbolismos que eles evocam. Parece-nos, portanto, que a mobilização e a organização da informação escrita, isto é, o processamento da informação que requer o trabalho com a categoria conceitual de letra do alfabeto (no caso a letra B de boi e borracha que não é a palavra, mas sim a letra que está presente no início de duas) e de palavra, atuam de modo integrado com o processo de significação e é essa integração entre processamento da informação e processo de significação que possibilita a construção psicolinguística do processo de decodificação da escrita do português brasileiro.

O ponto de partida do colaborador para ler a palavra BOI é a letra B que é relacionada ao som /b/, logo, a *entrada* é o som, processo que é o inverso do que foi feito pela colaboradora MICS, 37 anos, auxiliar de serviços gerais, para escrever a palavra *Pedro*, quando a *entrada* foi o som da palavra. Daí Alvarenga (1988) afirmar que a escrita é de natureza da *construção ortográfica* ("conversão" de sons em letras), implicando, portanto, o processo intelectual de *codificar* som em letra, e a leitura, de natureza da *interpretação ortográfica* (processo intelectual de traduzir letras em sons), envolvendo o processo intelectual *decodificar* a letra em som. O esquema de processamento da leitura proposto por Alvarenga (1988) é mostrado na Figura 50.

Figura 50 - Esquema de processamento da escrita, segundo Alvarenga (1988)



Fonte: adaptado de Alvarenga (1988, p. 28)

As informações ora apresentadas e discutidas revelam que dois dos principais processos psicolinguísticos envolvidos na fase inicial de apropriação da linguagem escrita são os processos de codificação, em relação à produção escrita, e o de decodificação, em relação à construção da leitura. Revelam ainda que, na escrita, o educando parte do som para a letra, que na leitura, o educando parte da letra para o som e que o processo de significação construído a partir de conhecimentos prévios que evocam simbolismos das mais diversas ordens, atua integrado ao processo de mobilização e organização da informação em categorias de letra, palavra, texto etc.

Infelizmente, as informações que selecionamos para apresentar aqui não nos permitem analisar com profundidade em que medida o processo de construção da escrita, no que se refere ao processo intelectual de codificação, isto é, de construção ortográfica, é menos controlado e mais arbitrário que o processo intelectual da interpretação ortográfica, que se efetiva através da decodificação da letra em som. Isso porque os nossos educandos colaboradores estavam na primeira etapa de construção do processo de apropriação da escrita que envolve diretamente a compreensão dos princípios da escrita alfabética, por meio da apropriação das regularidades da língua escrita do português brasileiro, como explica Lemle (2009). O domínio das irregularidades e arbitrariedades da escrita do português brasileiro, tanto na escrita como na leitura, está muito mais relacionado à apropriação das regras do sistema ortográfico da nossa língua que aos princípios da escrita alfabética, como explicam Morais (2005, 2012) e Leal, Albuquerque e Morais (2010) e, geralmente, esse processo é construído na escola na segunda etapa da alfabetização chamada de pós-alfabetização ou etapa de consolidação da alfabetização.

Contudo, nossas teorizações baseadas nas informações empíricas construídas no trabalho de campo, evidenciaram que o “Realismo Nominal” é uma hipótese cognitiva

construída também por nossos colaboradores. Isso ficou patente quando o nosso colaborador IBS associou a escrita da ficha BORRACHA à imagem de um boi por acreditar que sendo o boi um animal grande, seriam necessárias muitas letras para grafar o seu nome, e ao associar a escrita BOI à imagem de um sabonete. Desse modo, para o colaborador IBS a escrita guardaria uma relação direta com as características físicas dos objetos, o que caracteriza o “Realismo Nominal”.

10.5 O “REALISMO NOMINAL” NO PROCESSO APROPRIAÇÃO INICIAL DA ESCRITA PELO JOVEM E O ADULTO DA EJA

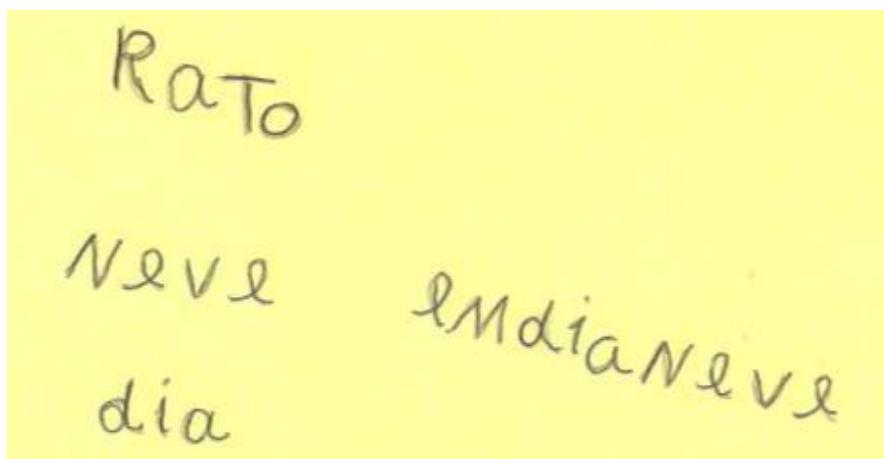
Nobre e Roazzi (2010), em um de seus estudos, demonstram que, embora educandos adultos e crianças apresentem realismo nominal, os adultos em geral, parecem superá-lo mais rápido do que as crianças. Nosso estudo corrobora esse achado, pois muitos dos educandos que acompanhamos ao longo dos quatro semestres de pesquisa que apresentavam a hipótese do “Realismo Nominal” começaram a escrever observando o princípio alfabético em menos de 30 dias letivos de aula.

Outro dado evidenciado por Nobre e Roazzi (2010) diz respeito ao fato de o realismo nominal ter sido encontrado em sujeitos que se encontravam tanto na hipótese pré-silábica, quanto na hipótese silábica. Esse achado se diferencia dos encontrados por Ferreira e Teberosky (1999) e de outros estudiosos (por exemplo, AQUINO, 2007; COUTINHO, 2005; MERCADO, 2000), em cujos estudos o realismo nominal é relacionado apenas às crianças que escrevem conforme a hipótese pré-silábica. Nesse ponto, o nosso estudo corrobora também os achados de Nobre e Roazzi (2010). Um exemplo disso é o da colaboradora AMG, 59 anos, doméstica que já escreve grafando uma letra para cada segmento silábico para algumas palavras, o que Ferreira e Teberosky (1999) chamam de escrita silábica, e para outras já escreve alfabeticamente, isto é, registra todas as letras para todos segmentos sonoros no padrão silábico canônico CV, marcado pela regularidade da relação de um som para uma letra, como mostra o quadro da Figura 16.

Importante ressaltar que a escrita alfabética construída pela colaboradora e apresentada na Figura 51, foi produzida formando palavras a partir das famílias sílabas do primeiro nome da colaboradora, pois isso facilita o processo de construção da escrita, uma vez que as letras e o padrão silábico já são dados. Isso não invalida nossa tese de que

a colaboradora se guia pela hipótese do Realismo Nominal mesmo já apresentando uma escrita que registra letras para sílabas em alguns casos e escrita alfabética em outros, uma vez que isso ficou evidenciado em outras situações observadas no campo de pesquisa.

Figura 51 - Produção escrita da colaboradora AMG, 59 anos, doméstica



Obs: a frase à direita equivale a "em dia de neve"
Fonte: trabalho de campo 2º/2014

Percebe-se que o Realismo Nominal se apresenta como hipótese de escrita para a colaboradora AMG na interação construída quando a realização da *Atividade de leitura com o auxílio de imagens como pistas contextuais*:

(C): É, eu pensava que era deferente.

(P): Que jeito?

(C): Eu pensava que o nome era piquininim assim, borracha. [colaboradora passa o dedo indicando a imagem da borracha.]

(P): Porque?

(C): Eu pensei que as letra era mais poca, as letra.

(P): E porque você achava que o nome borracha as letras eram mais poucas?

(C): Porque é pequena

(P): Ah, porque é pequena.

(C): Porque é pequena, Bor-ra-cha. Será que é isso merm meu Deus

(...)

(C): Casa. Agora+ agora é esse oto aqui. Um R com E, um L com O, um G com I e um O. Um R com E, um L com O [colaboradora dita balbuciando.]

(P): Ree.

(C): R com E, L com O, um G, um I e um O [aluna fala as letras balbuciando]
Será que é o relógio?

(P): Umm, será?

(C): Agora é o nome grande também. Era pra ser piqueenno também: relógio.

(P): Que danada das letras em.

(C): Não, eu tô incambroada [emcabulada?], porque oh! Boi é só um+ só três letra.

(P): E devia ser grande?

(C): É porque oh, as nuvve

(P): Céu.

(C): Céu, só é três letra.

(AMG, 59 anos, doméstica - Vídeo 459/14:57” 2º/2014)

O Realismo Nominal fica evidenciado quando a nossa colaboradora AMG afirma: “Eu pensava que o nome era piquininim assim, borracha.” “Eu pensei que as letra era mais pouca, as letra.” “Porque [a borracha] é pequena”, ou ainda quando a colaboradora diz: “Agora é o nome grande também. Era pra ser piqueenno também: relógio.” “Não, eu tô incambroada [emcabulada?], porque oh! Boi é só um+ só três letra.” (Vídeo 459/14:57” 2º/2014). Esse fato é importante, pois revela que o professor precisa ficar atento para essas hipóteses que guiam o processo de apropriação da escrita para ter condições de intervir. O professor educador de EJA precisa mediar de tal modo que leve o educando a perceber que a escrita é orientada por uma lógica própria e que as palavras representadas pela pauta escrita dizem respeito à representação da pauta sonora e não guardam relação alguma com as características físicas dos objetos que nomeiam.

As informações e teorizações por nós apresentadas e discutidas nos permitem assim, tomar como útil a nossa primeira ideia de que os processos cognitivos implicados na apropriação da escrita se diferenciam dos processos psicolinguísticos implicados na leitura, enunciada na nossa terceira subseção, associada ao terceiro objetivo específico traçado no estudo: “*Os processos psicolinguísticos envolvidos na construção da escrita se diferenciam, inclusive em natureza, daqueles envolvidos na construção da leitura*”.

Respondido, pois, esse objetivo específico traçado para esse estudo, referente à identificação dos processos psicolinguísticos envolvidos na apropriação inicial do jovem

e do adulto, alfabetizados da EJA, concluímos a análise das informações referentes a todos os objetivos traçados para o nosso estudo. A seguir apresentamos então as algumas considerações sobre o que as nossas análises e teorizações das informações empíricas nos permitem especular sobre como o jovem e o adulto, alfabetizados da EJA, se apropriam da escrita do português brasileiro.

CAPÍTULO 11 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo apresentamos, de forma sucinta, as discussões construídas para elucidar como se dá o processo de apropriação da escrita do português brasileiro pelo jovem e o adulto, alfabetizando da EJA.

O estudo buscou compreender como o jovem e o adulto se apropriam da escrita do português brasileiro e como as práticas sociais letradas orais e escritas participam desse processo. Buscou, ainda, identificar que conhecimentos letrados e linguísticos e que processos psicolinguísticos e dimensões da escrita se mostram mais decisivos para esse processo. O foco da reflexão é tanto o processo de mobilização e organização da informação escrita como o de significação do ponto de vista socioneuropsicolinguístico-emocional.

O contexto do estudo foi uma turma do 1º ano, do primeiro segmento da EJA, ou seja, uma turma de alfabetização, que foi acompanhada ao longo de dois anos, 2013 e 2014. Nesse período, cerca de 120 educandos foram matriculados na turma e 30 deles, com idade entre 17 anos e 59 anos, tornaram-se nossos colaboradores.

A pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico se revelou uma opção acertada por dois motivos. Primeiro, por essa metodologia adotada nos permitir uma imersão e a observação participante no contexto pesquisado, possibilitando a compreensão do processo de apropriação da escrita, considerando a perspectiva dos nossos colaboradores, e também nos permitir participar e influenciar na organização e execução do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Segundo, por viabilizar a elaboração de instrumentos diversificados que nos ofereceram subsídios sólidos para uma microanálise de processos intelectuais e práticas sociais orais e escritas no contexto escolar. Processos assim, somente uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico poderia tornar possíveis.

Com o objetivo geral, pretendíamos “conhecer como o jovem e o adulto alfabetizando da EJA se apropriam da escrita”. Para esse objetivo, foi proposta a asserção de que *“o jovem e o adulto constroem conhecimentos e mobilizam o seu aparato intelectual, impulsionados pelas necessidades situadas de usos da linguagem e amparando-se em conhecimentos (de mundo, cultural, linguístico, matemático, escolar etc.) não sistematizados, construídos ao longo das suas participações em práticas sociais*

letradas e orais e com base na relação de trocas com leitores-escritores mais experientes”.

Para compreender em que medida as nossas ideias iniciais acerca do que a realidade nos revelaria com o desenvolvimento do trabalho de campo se mostravam acertadas, utilizamos as informações construídas a partir do diálogo com a realidade empírica a fim de responder algumas inquietações. A primeira delas refere-se aos conhecimentos letrados e linguísticos que o jovem e o adulto, nossos colaboradores, alfabetizados da EJA, já construíram e trazem para a escola. Também nos interessava identificar e compreender as estratégias construídas intelectualmente pelo educando para aprender a ler e escrever e como o conhecimento prévio participava dessa construção intelectual.

Nossas teorizações, feitas a partir das informações empíricas, apontam que os nossos colaboradores já construíram conhecimentos letrados sólidos acerca de uma diversidade de gêneros textuais, suportes e serviços utilizados para a comunicação humana. Revelam que esses conhecimentos são construídos em função das experiências proporcionadas pela condição de consumidor, administrador do lar, bem como pela experiência de haver passado pela escola, mas, sobretudo em virtude da ocupação laboral e das redes sociais que construíram ao longo da vida.

Destacaram-se os conhecimentos relativos a três diferentes atividades comunicativas. A primeira refere-se a gêneros textuais como Bíblia, tabela de campeonato brasileiro de futebol, rótulos, aviso de sinalização interna de veículo, aviso de sinalização predial interna e externa (identificação de banheiros, pedido de identificação, etc), e ainda, aviso de segurança predial ("cuidado com o cão"), aviso de sinalização de trânsito e de vias públicas, tarifa e itinerário de ônibus, anúncio de venda, mapa, receita médica, recibo de compras, nota fiscal, faturas de conta. A segunda, a serviços públicos, como o transporte escolar, de ambulância, de polícia, correios e banheiro público. E, a terceira, suportes como fachadas comerciais, internet, especialmente pesquisa no Google, e uso do aplicativo WhatsApp. Os conhecimentos relativos a esses modos distintos de utilizar a escrita nas atividades comunicativas são construídos com base no que já sabem sobre as funções e usos que estes cumprem na sociedade, bem como no conhecimento de como as escritas alfabética e não-verbal (imagens, símbolos e números) são estruturadas em cada gênero, serviço ou suporte utilizado para realização das atividades de comunicação humana. São, portanto, os

conhecimentos sobre os usos e funções da escrita, muitas vezes associados aos conhecimentos linguísticos específicos da escrita alfabética, da escrita matemática (reconhecimento de letras do alfabeto e de números, por exemplo) e da escrita não-verbal (imagens, cores, forma etc) que permitem que os nossos colaboradores reconheçam o gênero, o serviço e o suporte utilizados para a atividade de comunicação. Isso foi válido inclusive para aqueles que ainda não liam a escrita alfabética observando o princípio alfabético, isto é, construindo a relação entre letra e som. Contudo, conforme as informações empíricas apontam, os educandos nem sempre têm consciência dos conhecimentos letrados e linguísticos que já construíram nas suas práticas sociais letradas orais.

Em síntese, as estratégias intelectuais construídas pelos nossos colaboradores baseiam-se no conhecimento prévio, mas nem sempre consciente, sobre as funções, os usos e os suportes utilizados para fixar e mostrar os textos e, no conhecimento e na utilização dos serviços prestados, como os serviços de transporte escolar, de ambulância e de polícia. Além desses aspectos, as estratégias cognitivas construídas se valiam do conhecimento que já tinham sobre como a escrita (verbal e não-verbal) se estrutura nesses contextos comunicativos.

As informações revelaram ainda que, embora alguns dos nossos colaboradores não fossem alfabetizados, ou seja, ainda não lessem nem escrevessem alfabeticamente, construindo a relação entre som e letra e vice-versa, alguns deles são digitalmente letrados e alfabetizados, pois fazem uso cotidianamente da internet para pesquisar no Google, acessar o *site* Youtube ou mesmo se comunicar com os outros utilizando o aplicativo WhatsApp no celular.

Esses dados servem para nos mostrar a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre como o perfil do jovem e do adulto, educandos da EJA, no século XXI, estão mudando em virtude das redes sociais e que implicações essas mudanças trazem para o currículo, a organização e a execução do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No que se refere aos conhecimentos linguísticos, esses relacionam-se a diversos princípios e regras da escrita alfabética do português brasileiro e foram sintetizados em uma matriz diagnóstica constituída de 38 descritores, que pode ser encontrada no Apêndice G. Os conhecimentos letrados e linguísticos que o jovem e o adulto constroem nas práticas sociais letradas orais e escritas constituem-se como base

socioneuropsicolinguística para a apropriação da escrita e são ressignificadas no curso da tarefa de ler e escrever pelo sujeito que aprende.

Tais achados evidenciam a necessidade de o processo de ensino e aprendizagem na EJA ser centrado no diálogo e na aprendizagem do educando, reconhecendo que ele já construiu um acervo de conhecimento, como ponderam Cagliari (2005a, 2005b) e Freire (2000, 2007, 2008), dois aspectos que não são observados no famoso e ainda tão presente método "Bá-Bé-Bi-Bó-Bu". É o diálogo e o foco na aprendizagem do educando que possibilitará que o professor tome conhecimento do que o educando já sabe sobre a linguagem escrita e da escrita alfabética, o que ele desconhece e o que ele compreende de modo diferente da lógica que orienta o sistema de escrita do português brasileiro. Só assim o professor alfabetizador terá condições de saber de que ponto partir para organizar e mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Os achados referentes a nossa primeira questão de pesquisa permitem-nos, assim, tomar como útil nossa primeira ideia de que o jovem e o adulto constroem conhecimentos e mobilizam o seu aparato intelectual impulsionados pelas necessidades situadas de usos da linguagem e amparados em conhecimentos (de mundo, cultural, linguístico, matemático, escolar etc.) não sistematizados, mas construídos ao longo das suas participações em práticas sociais letradas e orais, com base na relação de trocas com leitores-escretores mais experientes.

A segunda pergunta exploratória indagava sobre que dimensões da escrita são reconstruídas pelo educando para apropriar-se da escrita do português brasileiro. À essa questão relacionamos a subseção de que, *“a apropriação da linguagem escrita envolve a construção, pelo educando, de quatro dimensões da escrita: a) **conceitual**, que envolve o processo de simbolização (substituir um elemento ausente por um presente) e os conceitos de letra, sílaba, palavra, frase, parágrafo e texto; b) a **gráfica-cultural**, que se relaciona aos instrumentos (lápiz, caderno, livro, borracha, tela do computador, celular, tablete, etc.) utilizados para escrever, às convenções culturais do nosso sistema de escrita, isto é, de cima para baixo, da esquerda para direita, curvas, retas, etc, e aos aspectos culturais da segmentação, ou seja, aos espaços em branco que separam as palavras entre si na escrita de modo diferente do que ocorre na oralidade; c) a **linguística**, que mobiliza conhecimento de sintaxe, léxico, semântica, fonologia, morfologia e prosódica, incluindo os sinais de pontuação e acentuação; d) a **simbólico-emocional**, ou seja, os registros simbólico-emocionais constituídos pelas emoções*

relacionadas às mais diversas situações e aspectos da vida, sendo ressignificados no momento presente no curso da tarefa de escrever. Os sentidos atribuídos ao vivido no passado e ao vivido no presente integram o pensamento, implicando no processo de apropriação da escrita. Ora os registros simbólico-emocionais, isto é, as emoções favorecem o processo de apropriação da escrita, ora o dificultam, chegando até mesmo a fazer com que o sujeito que aprende deixe de mobilizar e organizar o aparato intelectual (a mente) em prol da aprendizagem da escrita".

As teorizações arquitetadas a partir das informações empíricas construídas revelaram que as dimensões conceitual, gráfico-cultural, linguística e simbólico-emocional integram o processo de construção da escrita dos nossos colaboradores jovens e adultos na fase inicial de apropriação da escrita do português brasileiro. Isso porque os educandos já consolidaram o ciclo de desenvolvimento no que concerne às operações psicológicas necessárias para o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização, processos que a criança em fase inicial de alfabetização, entre seis e sete anos de idade, ainda não concretizou. O domínio da linguagem e a capacidade de simbolizar dos nossos colaboradores mostraram-se decisivos para o processo de apropriação da escrita e parecem configurar uma especificidade da aprendizagem dos jovens e adultos, nossos colaboradores, pelo menos por dois motivos.

Primeiro, porque o domínio da linguagem oral permite aos nossos colaboradores chegar à escola já havendo desenvolvido a capacidade de simbolização da escrita do português brasileiro, uma vez que já consolidaram o processo de simbolização da linguagem falada. Os nossos colaboradores, mesmo os que ainda não escreviam nem liam observando os princípios do sistema da escrita alfabética, eram capazes de compreender que se escreve é com letras do alfabeto e que elas representam as palavras, mesmo não sabendo a lógica que orienta esse processo. Dito de outro modo: todos os nossos colaboradores já desenvolveram a capacidade de simbolizar; sabem que as letras substituem algo da realidade para formar as palavras que pronunciamos. É o domínio da linguagem falada, que é um sistema simbólico que substitui a experiência concreta pela ideia ou pelo pensamento (CRUZ, 2007), que possibilita aos nossos colaboradores uma compreensão diferente da escrita se comparados à criança. Isso porque a criança pequena em processo inicial de alfabetização e letramento ainda está construindo o processo de simbolização e o domínio da linguagem e esse fato se reflete no processo de conceptualização e apropriação da escrita.

Segundo, porque o domínio e a utilização da linguagem falada, em termos neuropsicolinguísticos, possibilitam que os nossos colaboradores tenham disponível no seu aparato intelectual uma gramática da sua língua. Essa gramática da língua, que no nosso caso é a gramática do português brasileiro, possibilita a utilização de modos “corretos” de organização e mobilização das funções intelectuais e cognitivas relacionadas à fonologia, à morfologia, ao léxico, à prosódia, à sintaxe e à semântica da linguagem oral e em parte da escrita (MOLLICA; LOUREIRO, 2008). Isso porque, como falantes nativos, que têm conhecimento prévio de sua língua, quando chegam à escola, já possuem a competência gramatical e a competência comunicativa para se expressarem, uma vez que os educandos aprenderam a falar a sua língua materna exercitando todas as dimensões linguísticas a ela inerentes. Esse é um aspecto bastante elucidado pelas teorizações das informações empíricas, revelando que a escrita é mediada pela oralidade como enfatizam Bortoni-Ricardo (2004, 2006, 2008), Mollica (2007) e Oliveira, M. (2005), entre outros.

As informações revelam, assim, que, em virtude de ser o processo de apropriação da escrita, especialmente na fase inicial, mediado pela oralidade, as dimensões conceitual (simbolização, conceito de letra, palavra, frase, texto etc), linguística (fonológica, léxica, morfológica, sintática, semântica e prosódica) e simbólico-emocional (registros emocionais relativos à escrita), que são inerentes também à linguagem oral, são integradas à dimensão gráfico-cultural (de cima para baixo, da esquerda para direita, espaço em branco para segmentar tec), que é uma dimensão específica da linguagem escrita.

Esse achado tem implicações para a prática pedagógica de ensino e aprendizagem da escrita e mostra que as quatro dimensões precisam ser trabalhadas com o mesmo empenho pelo professor alfabetizador no processo de alfabetização e letramento. A ênfase em uma das dimensões da escrita pode ter consequências severas para o processo de aprendizagem do educando. Um exemplo disso é que muitos dos jovens e adultos da EJA apresentam uma escrita na qual as palavras são postas em sequência, mas que não comunicam ideias ou, ainda, os casos em que o educando escreve, mas não consegue ler o que escreveu. Esse tipo de escrita é muito presente na alfabetização de jovens e adultos e se explica pelo fato de o processo de alfabetização e letramento se restringir quase que exclusivamente à dimensão fonológica, ou seja, ao trabalho quase que exclusivo da representação gráfica do fonema. A dimensão fonológica, embora também constitua uma das facetas da escrita, é insuficiente para o seu domínio, e a ênfase na mesma em prejuízo

das demais possibilita o desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades neuropsicolinguísticas (CRUZ; COSTA, 2008; LIMA, 2010a), mas negligencia tantas outras capacidades e habilidades fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos básicos sobre a escrita necessários para que se escreva com certa segurança e autonomia, mesmo na fase inicial do processo.

Esse achado aponta para a necessidade de questionarmos se a formação inicial e continuada que ofertamos aos nossos professores alfabetizadores de jovens e adultos fornece subsídios para construir uma mediação pedagógica capaz de desenvolver as dimensões conceitual, gráfico-cultural, linguística e simbólico-emocional da escrita. Para que o educador alfabetizador e letrador consiga construir com o jovem e o adulto essas quatro dimensões, é necessário que a formação inicial e continuada proporcionasse um embasamento teórico-prático identitário, socioneuropsicológico e histórico sobre quem é o educando alfabetizando da EJA, como ele aprende; uma formação teórico-prática linguístico-pedagógica que permita a compreensão de como o português brasileiro se estrutura e funciona e uma sólida experimentação prática de alfabetização e letramento. Infelizmente, na formação que ofertamos para os educadores alfabetizadores de jovens e adultos, o lugar do conhecimento prático e “técnico” que implica o contato real com a sala de aula e a experimentação de metodologias de ensino perdeu lugar, sendo quase que totalmente substituído pelas discussões teóricas.

As informações ainda evidenciam que os colaboradores constroem o processo de apropriação da escrita arquitetando um complexo processo intelectual que, por amparar-se na oralidade, mobiliza todas as quatro dimensões da escrita, muitas vezes de modo não consciente, uma vez que essas dimensões constituem a linguagem oral e escrita de textos reais. Evidenciam, ainda, que, no processo de apropriação, são evocadas teias de simbolismos das mais diversas ordens, relacionados aos conhecimentos já construídos em práticas sociais letradas orais e escritas. Esses simbolismos evocados fazem emergir conhecimentos já construídos da escrita, inclusive da escrita alfabética. Tais conhecimentos são ressignificados no curso da tarefa de escrever, como evidenciou a colaboradora AMG, 59 anos, doméstica, sendo-lhes atribuídos significados novos. No processo de ressignificação novos modos de organização e mobilização da informação escrita são construídos pelo educando que aprende.

Evidenciaram também que, no processo de apropriação da escrita, a emoção é tão decisiva quanto a mediação semiótica e o pensamento lógico-formal, uma vez que os

registros simbólico-emocionais acerca da escrita ora podem impulsionar a mobilização e a organização do aparato intelectual para dar sentido e significado para a escrita, ora podem inviabilizar a mobilização do mesmo. Exemplo disso foram os processos construídos pela colaboradora RCSG, 52 anos, missionária religiosa que, impulsionada pelo desejo de ler a Bíblia, construiu estratégias muito eficientes para ler, especialmente o livro dos Salmos, ou o do colaborador FFF, 38 anos, pedreiro que, em virtude da paixão pelo futebol desenvolveu estratégias extremamente complexas para conseguir ler as tabelas dos campeonatos brasileiros e, assim, acompanhar o seu time do coração. Ou ainda, o do colaborador AJRS, 37 anos, cabeleireiro que ora lê, escreve e faz buscas com autonomia no Google, no Youtube, algo que representa um domínio que poucos na condição letrada do colaborador conseguem ter, ora sente-se incapaz de ler uma palavra em virtude do modo como propusemos que ele lesse. A nossa estratégia coincidiu com a estratégia utilizada pelo pai para ensiná-lo a ler e escrever e que lhe aplicava castigos violentos, verbais e físicos, quando errava. Logo, os registros simbólico-emocionais atrelados à escrita são decisivos para o processo de apropriação desse objeto de conhecimento.

Se a auto-estima é vista como um constituinte que explica determinadas características específicas do processo de alfabetização e letramento próprias do jovem, do adulto e do idoso da EJA para muitos, acreditamos que os registros simbólico-emocionais relacionados à escrita talvez constituam um instrumental teórico mais acertado para nos ajudar a compreender melhor o papel da emoção e dos sentidos subjetivos no processo de apropriação da escrita. Parece-nos que determinadas particularidades sociopsicolinguísticas e comportamentais do jovem e do adulto alfabetizando da EJA se explicam mais em função de alguns registros simbólico-emocionais que o sujeito que aprende constrói e reconstrói para a escrita na vida e que são ressignificados no curso da tarefa de escrever que pela corrente explicação da autopercepção negativa, da baixa autoestima.

Desse modo, julgamos que as ideias inicialmente aventadas, traduzidas na nossa segunda subasserção, fazem sentido, subasserção essa relacionada à segunda questão de pesquisa.

Ao investigar que dimensões da escrita se mostram mais decisivas para o processo de apropriação, construímos diversas estratégias com o intuito de identificar e compreender tal fato. Pedimos para que os educandos escrevessem utilizando lápis e

papel, o teclado do computador, cartolinas e pincéis, o quadro branco, além do alfabeto móvel. Essas estratégias construídas para a pesquisa acabaram por revelar outro aspecto importante do processo de apropriação da escrita pelo educando. Ficou patente nas análises das informações que o trabalho com o computador e com o alfabeto móvel favorecem muito a aprendizagem dos educandos em estágio muito inicial de apropriação da escrita, ou seja, dos educandos que ainda não conhecem todas as letras do alfabeto e ainda não escrevem nem leem conforme os princípios da escrita alfabética.

Já a nossa terceira pergunta exploratória especulava sobre que processos psicolinguísticos se mostravam mais decisivos para o processo inicial de apropriação da escrita do português brasileiro e como a informação escrita era organizada e mobilizada nesses processos. A partir dessa questão elaboramos a nossa terceira subpergunta que postulava que “*os processos intelectuais envolvidos na construção da escrita são de natureza diversa daqueles envolvidos na construção da leitura*”.

As teorizações construídas revelaram que, na apropriação inicial da escrita, os processos psicolinguísticos relacionados tanto à mobilização e organização da escrita quanto à significação, apresentam-se como decisivos. Isso porque a codificação e a decodificação estão longe de se restringirem à junção de som e letra e de letra e som, sendo constituídas também por um complexo e dinâmico processo de significação atrelado aos simbolismos das mais diversas ordens, evocados no curso da tarefa de escrever. Dessa forma, esse processo de significação está integrado ao processo de mobilização e organização da escrita do português brasileiro, inclusive da escrita alfabética. As nossas teorizações construídas com base nas informações empíricas evidenciaram assim que o processamento da informação escrita, que tradicionalmente é visto como desvinculado do processo de significação, na verdade é integrado a esse.

Evidenciaram ainda que, na apropriação da escrita, dois processos psicolinguísticos se mostram mais proeminentes, quais sejam: os processos de codificação e decodificação e que escrita e leitura se diferenciam pelo menos por três motivos: *pela direção* do processo, que na escrita dá-se do som para a letra e na leitura dá-se da letra para o som; *pela natureza do processo* que, na escrita é tanto da ordem da construção ortográfica quanto da interpretação ortográfica e na leitura é apenas dessa última, isto é, apenas da interpretação ortográfica; e *pela quantidade* de processos que, na escrita envolve tanto a codificação quanto a decodificação, enquanto a leitura implica apenas a decodificação.

A escrita mostra-se, portanto, como afirma Vigotski (2001), um processo muito mais complexo, mais intencional e arbitrário que a leitura. Daí, geralmente ser um processo de aprendizagem mais demorada, fato que nos leva a acreditar que a mesma deva ser ensinada desde o início, concomitantemente à leitura, especialmente na alfabetização e letramento de jovens e adultos. Acreditamos que ao ensinar a leitura ao educando, além de desenvolver capacidades e habilidades relacionadas à interpretação ortográfica, pode-se oferecer-lhe parâmetros de como utiliza-se a escrita nos diferentes gêneros textuais. Em contrapartida, ao ensinar a escrita, o educando aprende como pôr em prática a escrita desses diferentes textos e como lidar com as escolhas linguísticas, a intencionalidade e a arbitrariedade do ato criativo de escrever. Contudo, pode nesse processo descobrir que, embora existam parâmetros que se pode seguir, existem infinitas possibilidades do ato escrito criativo e que os diferentes textos que leu representam essa alquimia do dizer.

Nossas teorizações ainda revelaram que, embora o processo inicial de apropriação da escrita envolva mais a construção de princípios da escrita alfabética que os princípios da ortografia do português brasileiro, foi possível observar que em muitas situações de escrita, os colaboradores fizeram uso de algumas regras que regem o sistema de ortográfico, embora de modo muito elementar.

As teorizações arquitetadas a partir das informações construídas ao longo do trabalho de campo permitem, então, ver que faz sentido a nossa terceira subasserção relacionada à terceira questão de estudo que afirma que os processos intelectuais envolvidos na construção da escrita são de natureza diversa dos envolvidos na construção da leitura.

Por fim, a nossa quarta questão de pesquisa dizia respeito a como o conhecimento da língua escrita, inclusive da escrita alfabética, e dos seus usos, construídos nas práticas sociais letradas participavam do processo de apropriação da escrita ensinada na escola. A essa questão, relacionamos a subasserção que postulava que *“alguns jovens e adultos, a despeito de sua não escolarização, conseguem, em virtude dos processos vividos e significados ao longo das experiências na cultura letrada, construir, gerar conhecimento acerca da linguagem escrita, seus usos e funções. Assim, conseguem apresentar um processo intelectual complexo e dinâmico que integra a emoção, a fantasia, a imaginação, o lógico formal e conceitual e a metacognição. É com base nesses processos vividos e significados nas práticas sociais letradas situadas e nos novos sentidos que lhes*

são atribuídos no curso da tarefa de escrever, que cada educando constrói hipóteses, generalizações, organiza as informações e as relaciona ao conhecimento prévio, para dar sentido ao conhecimento sistematizado que está sendo ensinado pela escola”.

Essa quarta questão foi sendo respondida com a apresentação e com as discussões das informações empíricas feitas ao longo dos três capítulos de análise dos dados. No Capítulo 8, vimos que faz sentido essa subseção, com especial destaque para a integração da emoção, da fantasia, da imaginação ao pensamento lógico formal, conceitual e metacognitivo no processo de apropriação da escrita. As informações referentes aos processos construídos pela colaboradora RCSG, 52 anos, missionária religiosa, e pelo colaborador FFF, 38 anos, pedreiro, ilustram bem essa questão. Já nos Capítulos 9 e 10, ficam mais patentes as questões relacionadas ao fato de serem os processos vividos e significados nas práticas sociais letradas situadas e nos novos sentidos que lhes são atribuídos no curso da tarefa de escrever, a base para que cada educando construa hipóteses, generalizações, organize as informações e as relacione ao conhecimento prévio, para dar sentido ao conhecimento sistematizado que está sendo ensinado pela escola.

Desse modo, a empreitada de construir um olhar sobre o processo de apropriação da escrita a partir de uma visão integradora, apesar de árdua, parece-nos que foi frutífera e nos fez perceber que os complexos e dinâmicos processos envolvidos na tarefa de construção inicial da escrita envolvem tanto o trabalho intelectual com a significação quanto com a mobilização da informação escrita. Eles, embora estudados em separados por culturalistas e computacionalista, por exemplo, parecem ser indissociáveis e integram igualmente o processo de construção ativa do sujeito no momento de aprender a escrever.

Nesse sentido, foram-nos especialmente válidos para uma teorização transdisciplinar e pluridisciplinar, alguns construtos teóricos que tomamos emprestados, especialmente os do culturalista Bruner (2001), relacionados 1) à ideia de complementariedade entre os paradigmas culturalista e computacionalista no que se refere à construção de sentido e a mobilização e organização da informação escrita na mente, e 2) sua compreensão da mente como um construto social, como uma teia de simbolismos; os postulados do teórico histórico-cultural González Rey (2009), 1) sobre o lugar do sujeito ativo que aprende e produz sentido subjetivo, ao significar e ressignificar a escrita, inclusive a escrita alfabética, no curso da tarefa de escrever, e 2) seu postulado de que a emoção integra o processo de pensar tanto quanto o pensamento

lógico formal e a mediação semiótica, o que nos permitiu compreender determinadas construções de nossos colaboradores em relação à escrita; alguns aspectos das lentes teóricas da neurociência aplicada à educação, nos moldes como o faz Lima (2010a, 2010b, 2010c) ao 1) defender que o mesmo cérebro é constituição da cultura, 2) postular que a aprendizagem da escrita envolve as dimensões conceitual, gráfica e linguística, e 3) que a negligência de uma delas acarreta consequências para o modo como cérebro funciona, organiza e mobiliza a informação escrita.

Do mesmo modo, foram válidos alguns postulados das neurociências aplicados à educação da psicolinguista Scliar-Cabral (2013a, 2013b, 2013c), especialmente suas explicações sobre como o cérebro mobiliza a informação escrita e o modelo de processamento da informação escrita e da leitura, amparado em teorias computacionalistas de Alvarenga (1988), que nos serviram para compreender como a leitura e a escrita envolvem processos intelectuais distintos.

Ainda nos foram úteis algumas ideias do psicólogo cognitivista culturalista Smith (1999), especialmente suas ponderações acerca de como se constrói o processo de significação da escrita. E, por fim, se revelaram também importantes as ponderações de Oliveira, M. (2005) e Bortoni-Ricardo (2004) sobre a estruturação e o funcionamento do português brasileiro e as implicações desses aspectos para o processo de apropriação da linguagem escrita.

As reflexões que ora apresentamos, construídas com base nas teorizações empírico-teóricas, permitem-nos construir uma síntese sobre algumas especificidades socioneuropsicolinguístico-emocionais do processo de aprendizagem dos nossos colaboradores jovens e adultos, alfabetizando da EJA, que poderia ser assim apresentada:

- O domínio das linguagens interior e falada, a experiência, a testagem de teorias, de hipóteses sobre a linguagem falada e escrita há mais tempo pelo jovem e o adulto nas suas práticas sociais letradas orais e escritas, se comparados à criança pequena em início do processo de alfabetização e letramento, possibilitam a construção de uma base socioneuropsicolinguístico-emocional qualitativamente diferenciada, uma vez que o educando jovem ou adulto já desenvolveu a capacidade de simbolização da linguagem. Logo, o processo de compreensão do caráter conceitual e abstrato da escrita tende a ser, em tese, mais fácil e mais rápido para o educando da EJA o que justifica a organização semestral do processo;

- O trânsito há mais tempo em determinadas práticas sociais orais e letradas possibilita o desenvolvimento tanto do pensamento concreto como do pensamento abstrato, como evidenciam os estudos de Franco (2000), Benício (2007), Benício e Alves (2014) e Farinaccio (2006). Geralmente o educando jovem ou adulto transita por essas práticas o que se configuraria em uma vantagem desse educando se comparado à criança pequena na fase inicial de apropriação da escrita, que ainda está desenvolvendo o pensamento abstrato. O fato de o processo de apropriação da escrita ser mediado pela oralidade e o fato do educando jovem ou adulto ser um falante nativo da sua língua materna, garantem ao mesmo o domínio da gramática da língua e a competência comunicativa na mesma. Isso possibilita que o educando tenha disponível, no seu aparato intelectual, do ponto de vista socioneuropsicolinguístico-emocional, modos “corretos” de organizar e mobilizar as funções intelectuais e cognitivas relacionadas à fonologia, à morfologia, ao léxico, à prosódia, à sintaxe e à semântica da sua língua materna (oral e em parte da escrita), do português brasileiro (MOLLICA; LOUREIRO, 2008). E esses modos “corretos” de organizar e mobilizar as informações e significados na oralidade no aparato intelectual fazem com que sejam exercitadas as dimensões conceitual, linguística e simbólico-emocional. Esses conhecimentos que o jovem e o adulto possuem, a criança pequena na fase inicial da apropriação da escrita ainda está construindo. Logo, o educando jovem ou adulto parte qualitativamente e quantitativamente de um outro ponto para construir o processo de apropriação da escrita se comparado à criança;
- O tempo maior e o trânsito em práticas sociais letradas acabam por influenciar o desempenho psicolinguístico do educando jovem ou adulto que, de acordo com Campos et al (2011), apresenta maior registro convencional das codas vibrante /R/ e fricativa /S/; menor registro convencional das codas nasal /N/ e lateral /L/, se comparados às crianças que já estão na fase de consolidação da alfabetização, fase essa geralmente chamada de pós-alfabetização. O mesmo é válido para os achados de Campos, Tenani e Berti (2012) em relação ao alto preenchimento da coda nasal <m, n, ~>, à alta incidência de registros convencionais e de registros não convencionais que não fogem às possibilidades ortográficas. Logo, a experiência no mundo letrado configura

uma especificidade do processo de aprendizagem do adulto também em relação à construção do conhecimento fonográfico e ortográfico do português brasileiro;

- A metacognição é uma capacidade presente no jovem e no adulto (e no idoso), o que permite uma compreensão diferenciada e uma capacidade para refletir sobre determinadas características da linguagem escrita que a criança pequena em processo inicial de alfabetização ainda não é capaz de realizar, uma vez que ainda está desenvolvendo a capacidade de refletir e comunicar nos moldes socialmente convencionados o seu próprio pensamento. Assim, a capacidade metacognitiva marca mais uma especificidade socioneuropsicolinguística-emocional do nosso colaborador jovem e adulto, educando da EJA;
- A configuração e a mobilização do aparato mental e a significação são integrados no processo de apropriação da escrita e dependem do envolvimento qualitativo e quantitativo de práticas sociais letradas orais e escritas situadas, práticas essas que se mostraram presentes na vida dos nossos colaboradores. Logo, são processos socioneuropsicolinguístico-emocionais diferenciados, em virtude de nossos colaboradores estarem transitando há mais tempo e em um número maior de práticas sociais letradas orais e escritas se comparados à criança pequena no mesmo estágio do processo de construção da escrita (VARGAS; GOMES, 2013; BENÍCIO, 2007);
- Superação mais rápida do Realismo Nominal (NOBRE; ROAZZI, 2010).

Desse modo, esperamos que com este trabalho tenhamos contribuído de algum modo para a compreensão de como se dá o processo de apropriação da escrita do português brasileiro pelos nossos colaboradores jovens e adultos, alfabetizando da EJA, ao investigar os processos neurosociopsicolinguístico-emocionais do modo como o fizemos. Esperamos que o nosso trabalho se constitua “um apanhador de desperdícios” nos moldes de Manuel de Barros, acerca dos processos de aprendizagem próprios dos alfabetizando da EJA. Esperamos, também, que esse “apanhador de desperdícios” seja útil para o professor alfabetizador e o ajude a organizar e construir o seu fazer pedagógico na EJA.

Mas em que medida o nosso “apanhador de desperdícios” se mostrou capaz de revelar processos de aprender próprios do jovem e do adulto, alfabetizando da EJA,

comumente “desperdiçados” ante à falta de interesse do olhar investigativo? O que o “apanhador de desperdícios” conseguiu apanhar é capaz de revelar o que não pode ser “desperdiçado” pelo alfabetizador de jovens e adultos no seu trabalho de mediação em prol da alfabetização e do letramento, especialmente em relação à construção da escrita dessas pessoas?

Queremos crer que se o leitor passear pelos caminhos construimos pelo nosso estudo, sintetizado neste texto, talvez possa oferecer-nos uma resposta às nossas indagações.

12 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 7, p. 27-31, jul. 1988.

ALVES, E. M. S. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 179-200.

ALVES-MOZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

AMORIM, D. Brasília, a cidade mais conectada. **Correio Braziliense**, Brasília (DF), p. 35, 17 maio 2012.

ANDRADE, P. E.; PRADO, P. S. T. Psicologia e Neurociência cognitivas: alguns avanços recentes e implicações para a educação. **Interação em Psicologia**, Curitiba (PR), v. 7, n. 2, p. 73-80, 2003.

ANGELIM, M. L. P. **Educar é descobrir: um estudo observacional exploratório**. 1988. 351 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília, 1988. v. 1 e 2.

AQUINO, S. B. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife (PE), 2007.

BAGNO, M. Os sons e os séculos: fonologia da nossa língua. In: BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 291-341.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBATO, S. B. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008. (Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental; v. 2).

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, v. 16, n. 19, p. 161-186, dez 2009.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000. p. 167-176.

BARTON, D.; HALL, N. Introduction. In: BARTON, D.; HALL, N. **Letter writing as a social practice**. Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 1-14. (Studies in written language and literacy, v. 9).

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge, 2000.

_____. Introduction: exploring situated literacies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000. p. 1-6.

BATISTA, A. A. G. et al. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. **Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem** (MEC), Brasília, v. 1, 2007.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENÍCIO, M. N. M. **Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas**. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília, 2007.

BENÍCIO, M. N. M.; DIAS, E. M. A. O adulto que pensa, faz e aprende matemática: desafios e implicações para o ensino e a aprendizagem na alfabetização e letramento de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO BRASILIENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - "Ser educador matemático", 6., Brasília. **Anais...** Brasília: SBEM_DF, 2014. p. 1-30.

BEZERRA, B. G. Suportes de Gêneros Textuais Antes da Invenção da Imprensa: uma análise do livro. **Diálogos**, Garanhuns (PE), n. 4 separata, p. 83-101, mar/jun 2011.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa - Revista de Linguística**, São José do Rio Preto (SP), v. 40, p. 27-46, 1996.

_____. A face quantitativa de linguagem: um dicionário de frequências do Português. **Alfa - Revista de Linguística**, São José do Rio Preto (SP), v. 42, p. 161-181, 1998.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.) **Gramática do português falado - Vol VII: Novos Estudos**. Campinas: EdUnicamp, 1999. p. 701-742.

BORTONE, M. E.; BORTONI-RICARDO, S. M. Modos de Falar/Modos de Escrever. **Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem** (MEC), Brasília, v. 7, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem, 4).

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo : Parábola Editorial , 2005.

_____. O Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, GORSKI, E. M.; COELHO. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 267-276.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S.; GONDIM, M. R.; BENÍCIO, M. N. M. O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. In: HEINIG, O. L. O. M.; FRONZA, C. A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**: a linguagem em foco. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 187-205.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. Andaimos e Pistas de Contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 167-179.

BORUCHOVITCH, E. M. E. A importância do sublinhar como estratégia de estudo de textos. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 144, p. 37-40, 1999.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 01 de outubro de 2003. **Estatuto do idoso**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 05 jul 2015.

_____. Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 05 jul 2015.

BRASIL - MEC/SEB. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Fascículo. Pro-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem, Brasília, 2007.

BROWN, A. Atos de significado. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Original work published 1990).

BRUNER, J. **Escuelas para pensar**: una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona, España: Paidós, 1995.

_____. **Atos de significado**. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Original work published 1990).

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- BUSNELLO, F. B.; JOU, G. I.; SPERB, T. M. Desenvolvimento de Habilidades Metacognitivas: Capacitação de Professores de Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 311-319, 2012.
- CAFIEIRO, D. **Leitura como processo** (Caderno do Professor). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. 1981. 194 f. Tese (Livre Docência). Universidade de Campinas. Campinas, 1981.
- _____. **Alfabetização sem Bá - Bé - Bi - Bó - Bu**. São Paulo: Scipione, 2005.
- _____. **Alfabetização e Linguística**. 12. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- _____. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.
- CALDERÓN, L. A. R. **Escritura y metacognicion**. Medellín. Universidad de Antioquia, 2004.
- CALIATTO, S. G. **Avaliação da escrita em jovens e adultos**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas (SP).
- CÂMARA JUNIOR, J. **Problemas da linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAMPOS, P. B. B.; TENANI, L.; BERTI, L. As grafias não convencionais da coda silábica nasal: análise de dados de EJA. **Alfa - Revista de Linguística**, São José do Rio Preto (SP), v. 56, n. 2, p. 673-704, 2012.
- CARDOSO-MARTINS, C. et al. Is there a syllabic stage in spelling stage? Evidence from Portuguese-speaking children. **Journal of Educational Psychology**, n. 98, 3, p. 628-641, aug 2006.
- CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia & Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.
- CARLISLE, J. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, L. (Ed.). **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 189-211.
- CARRETERO, M.; CASCÓN, L. Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. In: PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (Orgs.). **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 1992. p. 311-326.
- CARVALHO, J. Teoria da Mente: a alma humana em busca de si mesma. In: FUKS, S. (Org.). **Descartes 400 anos: um legado científico e filosófico**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998. p. 201-215.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHACON, L.; BERTI, L. C. Ocorrências de coda silábica simples na escrita infantil. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 7, 2006, Pelotas, RS. MATZENAUER, Carmen L. B. et al (Orgs.). **Anais...** Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 273-289.

CHAHON, M. O uso da metacognição no ensino fundamental de matemática: uma proposta de intervenção. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 51, p. 52-59, 1999.

CHANGEUX, J. P. Prefácio. In: DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 9-14.

CHRAIM, A. M. Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos. 2012. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Pesquisa Distrital por Amostra de Municípios - PDAD 2013 - São Sebastião. Brasília: Codeplan, 2013.

COELHO, C. M. M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 31-52.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e educação formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Cultural psychology**: a once and future discipline. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1997.

COLE, M.; GRIFFIN, P. Cultural amplifies reconsidered. In: ANGLIN, J. M.; BRUNER, J. S.; OLSON, D. (Ed.). **The social foundations of language and thought**: essays in honor of Jerome Bruner. New York: Norton, 1980.

_____. **Comparative studies of how people think**: an introduction. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

CORRÊA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 4, n. 25, p. 802-808, 2011.

CORRÊA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C.; RODRIGUES, L. A. O conhecimento dos nomes das letras e sua relação com o desenvolvimento da escrita: evidências de adultos iletrados. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, set./dez. 2008.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

_____. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 8, p. 505-513, 2003.

COSTA, M. **Ensinar e aprender a pensar: um programa para apoio a alunos com baixo rendimento escolar**. 1995. 517 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Lisboa - Faculdade de Educação, Lisboa.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. p. 47-70.

CRUZ, M. B.; COSTA, A. C. Crianças que escrevem, mas não lêem: dificuldades iniciais na alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 77, p. 120-131, 2008.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Porto: Lidel - edições técnicas, 2007.

DEHAENE, S. **Os Neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DEHAENE, S.; COHEN, L. Cultural recycling of cortical maps. **Neuron**, v. 2, p. 384–398, 2007.

DELBECQUE, N. **Linguística cognitiva**: compreender como funciona a linguagem. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

DINIZ, I. Ensino do léxico na Educação de Jovens e Adultos - EJA: investigação realizada em material didático. **Anais do SIELP**, Uberlândia (MG), v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_143.pdf>. Acesso em: 05 jun 2015.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Ed.). **What reserach has to say about reading instruction**. Newark: IRA, 2002. p. 205-243.

ERICKSON, F. Ethnographic Description on Sociolinguistics. In: AMMON, H. V. U.; KLAUS, N. D. J. M. **An International Handbook of the Science of Language and Society**. Berlin, New York: Walter de Gruyter, v. 2, 1998. p. 1081-1095.

_____. **Etnografia na Educação**: textos de Frederick Erickson. Tradução de Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/155302927/Etnografia-na-Educacao#scribd>>. Acesso em: 05 jun. 2005.

ERKTIN, E. Teaching thinking for mathematics through the enhancement of metacognition skills. **Research in the Schools**, v. 1, n. 11, p. 3-13, 2004.

FARINACCIO, M. **Estratégias utilizadas por crianças, adolescentes e adultos na resolução de problemas cognitivos: um estudo da EJA**. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP).

FERNANDES, M. L. C. N.; MAGALHÃES, S. M. C. Metacognição: uma abordagem histórica. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE, 7., 2002, Fortaleza (CE). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.uece.br/propgpq/semana_universitaria/anais/anais2002/anais/tc_humanas.htm>. Acesso em: 05 Abr 2015.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 180-194, ago. 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y de la escritura**. Mexico, DF: Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, 1999.

FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring. **The American Psychologist**, v. 34, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, J. H. Speculations about the natures and development of metacognition. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Ed.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 1987. p. 1-16.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. Metamemory. In: KAIL, R. V.; HAGEN, J. W. (Org.). **Perspective on the development of memory and cognition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1977. p. 3-33.

FLOWER, L.; HAYES, J. The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. **College Composition and Communication**, v. 31, n. 1, p. 21-32, feb 1980.

FONSECA, M. C. F. R. Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 339-354, 2001.

FONSECA, R. P.; AL., E. Estudos sobre cognição humana na revista *Psico* nos últimos 40 anos. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 295-302, jul/set. 2011.

FOREST-PRESSLEY, D.; WALLER, T. **Cognition, metacognition and reading**. New York: Springer-Verlag New York, 1984.

FRANCO, S. R. K. As construções cognitivas do adulto e suas repercussões no processo educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1810t.PDF>>. Acesso em: 05 jun 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler: três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

_____. **Pedagogia da autonomia: sete saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARNER, R. **Metacognition and reading comprehension**. Norwood, NJ: Ablex, 1987.

GEARY, D. C. Biology, culture, and cross-national differences in mathematical ability. In: STERNBERG, R. J.; BEN-ZEEV, T. (Eds.). **The nature of mathematical thinking**. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1996. p. 145-171.

_____. A darwinian perspective on mathematics and instruction. In: LOVELESS, T. (.). **The great curriculum debate: How should we teach reading and math?** Washington, DC: Brookings Institute, 2001. p. 85-90.

GERKEN, C. H. S. Letramento numa abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 533.

GLÉRIA, A. C. F. C. **Escola da vida: conhecimento de adultos analfabetos sobre a escrita**. 2010, 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GOMES, M. F. C. *et al.* Culture, cognition and language in the constitution of reading and writing practices in an adult literacy classroom. **Psicologia e Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 561-369, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia cualitativa e subjetividad**. La habna: Editorial Pueblo e Educación, 1997.

_____. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. In: MARTINEZ, M. A.; TACCA, M. C. V. R. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 119-148.

_____. Sentidos subjetivos, linguagem e sujeito: implicações epistemológicas de uma perspectiva pós-racionalista em psicoterapia. In: HOLANDA, A. F. (Org.) **O Campo das Psicoterapias - Reflexões Atuais**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 42-69.

GOODY, J. **The interface between the written and the oral: studies in literacy, family, culture and the state**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. **Comparative Studies in Society and History**, v. 5, n. 3, p. 304-345, 1963.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: GDF/SEE, 2010. (versão experimental).

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42., p. 13-79, dez 2005.

HADDAD, S. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Conped, 2002.

HART, J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience. **Journal of Educational Psychology**, v. 56, n. 4, p. 208-216, 1965.

HAVELOCK, E. A. **Revolução da Escrita na Grécia e suas Consequências Culturais**. Sao Paulo: Unesp, 1996.

HAYES, J. Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional na escritura. In: LEVY, M.; RANSDELL, S. (Org.). **The science of writing**. New Jersey: Erlbaum, 1996. p. 1-27.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provinha Brasil - Guia de Correção e Interpretação de Resultados** - Teste 1. Brasília: Inep, 2011.

_____. **Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado** (Censo da Educação Superior). 17 set. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 02 fev 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década**. 05 fev 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 15 dez. 2014.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. M. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-58.

JOSETTI, C. C. **O arcaico e o moderno na escola brasileira: um enfoque da sociolinguística educacional**. 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p. 177-185, 2006.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. E. A. (Org.) **O Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLUWE, R. H. K. Executive decisions and regulation of problems solving behavior. In: KLUWE, R. H. K.; WEINERT, F. E. (Ed.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 31-64.

KOPCKE, F. H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 2-3, p. 59-67, 1997.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEFFA, V. **Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 1996.

LEMLE, M. **Análise sintática: teoria geral e descrição do português**. São Paulo: Ática, 1984.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

LEVIN, I. et al. Letter names: effect on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, n. 2, p. 269-300, jun. 2002.

LIMA, E. S. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia Comunicações e Cultura, 2010.

_____. **Neurociência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

_____. **Neurociência e leitura**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

LINS, A. F. C. “A Brasília que não lê” - uma pesquisa qualitativa com migrantes sem escolarização e alunos da Educação de Jovens e Adultos. 2010. 89 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília, 2010.

LUCIA, N. L.; HOCEVAR, S. O. Cognición, metacognición y escritura. **Revista Signos**, Mendoza Argentina, v. 41, n. A67, p. 231-255, 2008.

LÜDKE, M. E. A. M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação e Linguística; 2).

MARTINS, L. M. B. **Prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. 2015, 321 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, Brasília.

MASSINI-CAGLIARI, G. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. In: MASSINI-CAGLIARI, G. ; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1999. p. 33-39. (Coleção Leituras no Brasil).

MAYOR, J. **Estratégias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid: Síntesis, 1993.

MENDES, J. R. Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 15., 2005, Campinas (SP). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MendesJackelineRodrigues.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MERCADO, E. Crianças com Síndrome de Down e a possível construção da base alfabética. **Revista do CEDU-UFAL**, v. 12, n. 8, p. 30-47, 2000.

MICHAELIS - Moderno Dicionário de Português Online. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>>. Acesso em: 09 Ago. 2015.

MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. Recuerdo conver conversacional: un enfoque socio-psicológico. In: MIDDLETON, D. E. D. (Org.). *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona, España: Paydós, 1990. p. 39-62.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação** - v. 1. São Paulo: UNESP, 2009. p. 409-426.

MOLL, K. et al. RAN is not a measure of orthographic processing: evidence from the asymmetric German orthography. **Scientific Studies of Reading**, 13, n. 1, 2009. 1-25.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOLLICA, M. C.; LOUREIRO, F. Aportes sociolingüísticos à alfabetização. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Português Brasileiro II: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Niterói: UFF/FAPERJ, 2008. p. 223-228.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 49-64.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. S. B. R. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Brasília. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética : ano 1 : unidade 3**. Brasília: MEC, 2012, p. 6-26.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem: Uma Abordagem Psicopedagógica**. São Paulo: EDICON, 1997.

MORIN, E. **Edgar Morin: conceitos-chave**. <http://30anos.ipiaget.org>, 22 maio 2009. Disponível em: <<http://30anos.ipiaget.org/complexidade-valores-educacao-futuro-edgar-morin/programa/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MOTA, M. M. P. O Papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, jan./mar 2009.

MOTA, M. M. P. E. et al. O Desenvolvimento da Consciência Morfológica nos Estágios Iniciais da Alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 144-150, 2011.

NELSON, T.; NARENS, L. Why investigate metacognition? In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (Org.). **Metacognition: knowing about knowing**. Cambridge, MA: MIT Press, 1996. p. 1-27.

NERI, M. **Os Emergentes dos emergentes: reflexões globais e ações locais para a nova classe média brasileira**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

NIKOLOPOULOS, D. et al. The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: evidence from a longitudinal study. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 94, n. 01, p. 1-17, may 2006.

NOBRE, A.; ROAZZI, A. Realismo Nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 326-334, 2010.

NOËL, B. **La metacognition**. Bruxelles: De Bœck-Wesmaë, 1991.

NUNES, T.; MORENO, C. Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics? In: DONLAN, C. (Ed.). **The development of mathematical skills**. Hove, UK: Psychology Press, 1998. p. 227-254.

OLIVEIRA, C. M. A apropriação do princípio alfabético – compreensão do processo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, p. 1-17, agosto de 2005.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita** -. Caderno do formador. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2005.

- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 1999, p. 59-73.
- OLIVEIRA, M. K. **Cultura e psicologia**: questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Hucitec, 2009.
- OLSON, D. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, W. J. **Orality and literacy**: the technologising of the word. London and New York: Methuen, 1982.
- _____. Writing is a technology that restructures thought. In: BAUMANN, G. The written word: literacy in transition. Oxford, Inglaterra: Claredon Press, 1986. p. 23-53.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos - 2013/14**. Paris: Unesco, 2014.
- PASSOS, L. **Trocas ortográficas na grafia da coda silábica simples por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto (SP).
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- _____. **A Epistemologia Genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.
- _____. La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. (Org.) **Piaget y el psicoanálisis**. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994. p. 181-289. (Trabalho original publicado em 1962).
- PINARD, A. Cognition et métacognition: les recherches sur le développement de l'intelligence. **Interface**, v. 6, n. 8, p. 18-21, 1987.
- POCHMANN, M. **Nova Classe Média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.
- PORTILHO, E. M. L. As estratégias metacognitivas na Educação de Adultos. **Revista Cenário Rural (SENAR)**, p. 33-39, 2003.
- PRATT, A.; BRADY, S. Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 319-323, 1988.

- REIS, R. H. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. 257 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas.
- RIBEIRO, V. M. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. 2013. FACCAMP. Disponível em: <<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>>. Acesso em: 03 Ago 2015.
- RODRIGUES, M. A. M. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização**. 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília.
- ROMERO, R. F. *et al.* Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: um estudio exploratorio. **Forma y Función**, Bogotá (Colômbia), n. 18, p. 15-44, jun 2005. Disponível em: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/21522/1/17975-57925-1-PB.pdf>>. Acesso em: 08 Dez 2014.
- ROZENCWAJG, P. Metacognitive factors in scientific problem-solving strategies. **European Journal of Psychology of Education**, v. XVIII, n. 3, p. 281-294, 2003.
- SAINT-PIERRE, L. La metacognition, qu'en esti-il? **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montreal, v. XX, n. 3, p. 529-545, 1994.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldades de leitura e escrita. **Psico**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 83-90, jan./abr. 2006.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. (Ed.). **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood: Abex, 1993. p. 119-150.
- SANTANA, S. M.; ROAZZI, A.; DIAS, M. G. B. B. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n. 1, p. 71-78, jan/Abr 2006.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).
- SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**. Florianópolis: Lili, 2013.
- _____. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 277-282, jul/set 2013.

_____. A desmistificação do método global. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: VAN DER HULST, H.; SMITH, N. **The structure of phonological representation**. Dordrecht: Foris, 1982, p. 337-383.

SILVA, A. C. C. **Até a descoberta do princípio alfabético**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Lisboa: 2003.

SISTO, F. F. Dificuldade de Aprendizagem em Escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F., et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SLOMP, P. F. **Conceitualização da leitura e escrita por adultos não-alfabetizados**. 1990. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, A. P. C. C. **Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação Belo Horizonte.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fevereiro 1985.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 5 reimpr. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOUSA, E.; MALUF, M. Habilidades de leitura e escrita no início da alfabetização. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 19, p. 55-72, 2o. sem. 2004.

_____. **A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional**. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília.

SOUZA, C. G.; PASSOS, M.; PASSOS, A. **É bom aprender: educação de jovens e adultos**. São Paulo: FTD, 2009.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de Desempenho Escolar**: Manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____. **Social literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TOLEDO, M. E. R. O. As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu (MG). **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2001, p. 1-17.

TREIMAN, R. The internal structure of the syllable. In: CARLSON, G. N.; TANENHAUS, M. K. (Eds.). **Linguistic structure in language processing**. Netherlands: Reidel, 1989. p. 27-52.

_____. **Beginnig to Spell**. New York: Oxford Univ. Press, 1993.

TREIMAN, R.; TINCOFF, R.; RICHMOND-WELTY, D. Letter names help children connect print ad speech. **Developmental Psychology**, v. 32, n. 3, p. 505-514, may 1996.

VARGAS, P. G. **Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades**. 2010, 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun 2013.

VIEIRA, E. Intervenção psicopedagógica na fase de representação mental em resolução de problemas matemáticos. 1999. 206 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - vol. 2: Pensamiento y Lenguaje - Conferencias sobre Psicologia. Madrid: Visor, 1993. (original work published, 1934).

_____. **Obras escogidas** - vol 3: Problemas del desarrollo de la psique: Madrid: Visor, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. 3. tir, 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

VÓVIO, C. L. (Coord.) **Viver, aprender: Educação de Jovens e Adultos. Módulo 1.** Brasília: Ação Educativa/MEC, 2002.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona, España: Paidós, 1988.

WIKIPEDIA. **Movimento Brasileiro de Alfabetização.** 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasileiro_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 06 Jun. 2015.

_____. **São Sebastião: Distrito Federal.** 2013. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Sebast%C3%A3o_\(Distrito_Federal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Sebast%C3%A3o_(Distrito_Federal))>. Acesso em: 06 maio 2014.

_____. **Conexionismo.** 2015. Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Conexionismo>>. Acesso em: 05 jun 2015.

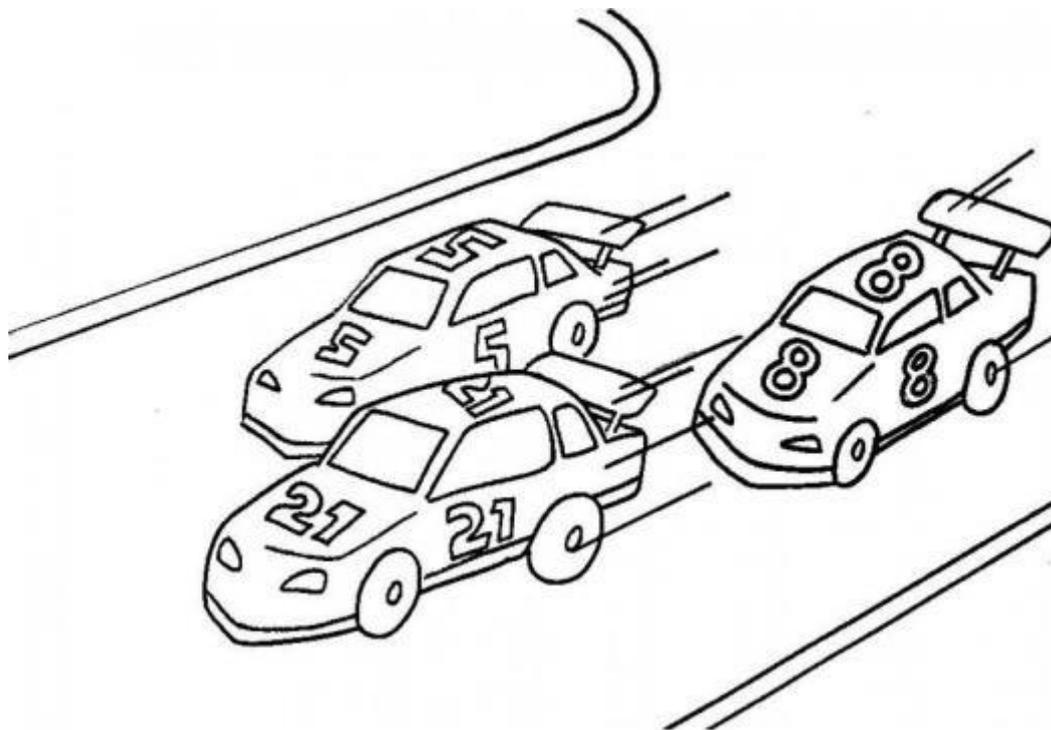
ZIEGLER, J. C. et al. Orthographie depth and its impact on universal predictors of reading: a cross-language investigation. **Psychological Science**, v. 21, n. 4, p. 551-559, feb. 2010.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever, a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artemed, 2003.

ANEXOS

**ANEXO A - IMAGENS UTILIZADAS NA ATIVIDADE DE LEITURA DE
IMAGENS, IMAGENS E TEXTOS OU APENAS TEXTOS**



OS CARROS CORREM

Fonte: <http://ritmallar.net/bilar/bilt%C3%A4vling/> (adaptação)



Fonte: www.pauloduarteimoveis.com.br



Fonte: www.fabricapickupcia.ind.br



Fonte: <http://www.correiobrasiliense.com.br/2012>



Fonte: www.acigra.com.br/2012



Fonte: docafezinho.com.br



Fonte: www.elastobor.com.br



Fonte: www.apucarana.pr.leg.br/2014



Fonte: noticias.r7.com/2012



Fonte: www.arafran.com.br



Fonte: imoveis.mitula.com.br



Fonte: <https://www.google.com.br>



Fonte: <http://www.asemanadebarretos.com.br/noticia/1862/pracas-e-banheiros-publicos-sao-alvos-constantemente-de-vandalos>



Fonte: https://lh3.googleusercontent.com/WwOc4xv929Xfb1kmGVZN7gh-m1WeVX0p2eqKtEucrrggmOENtu1wsR_HqNRcY1Ao3-wKVA=s127



Fonte: g1.globo.com/2013



Fonte: <http://www.blogmorroazul.com.br/2013/08/moradores-do-jardins-mangueiral-no-df.html>



Fonte: <http://onibusmtca.blogspot.com.br/2013/08/df-governador-inaugura-novos-onibus-mas.html/2013>



Fonte: www.supersantafelicidade.com.br



Fonte: adaptado de http://pregopontocom.blogspot.com.br/2013_07_01_archive.html/2013



Fonte: www.clubedopairico.com.br/2009



Fonte: www.placasonline.com.br

Clinica
Carlos A. B. Aucélio
Pediatria

PARA: Axel Magalhães Benício

1 ano, 11 meses e 7 dias

segunda-feira, 4 de agosto de 2014 - 15:15:33

Uso Oral

Hibzine xarope _____ 1 vd

Tomar 3,0 ml 1X ao dia - 6 dias,

Annita ped _____ 1 vd

Tomar 4,0 gotas 2X ao dia - 3 dias

Cewin gotas _____ 1 vd

Tomar 18 gotas 1X ao dia


Dr. Carlos Alberto B. Aucélio
CRM 1721
Clínica de Ped. e Neurologia Infantil Aucélio
SHT Bloco Q Ed. Lda Centro (Inm 296218)

PESO: 12,445 kg
PESO ESPERAD 13,100 kg

ESTATURA 92,500 cm

DATA PARA RETORNO:

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora – 1º/2013



16752

Avenida Comercial Lote 2221 / 2231 Centro Tel: 3335-2212
Jd. Botânico Lote 177 Tel: 3427-1073 CNPJ: 02.379.312.0001-83

Data da Compra 05-07

Data da Entrega 05-02

Horário 16:15

Horários de Entrega

AS COMPRAS EFETUADAS ATÉ AS 19:30H SERÃO ENTREGUES
NO MESMO DIA, A PARTIR DESTE HORÁRIO SÓ SERÃO ENTREGUES
NO DIA SEGUINTE ATÉ, AS 12:00H

Nome Juliano

Endereço Av. Comercial Lote 331

Fones 3427-1073

Operadora Parv

Empacotador Demônio

Cupom Fiscal 223324

Nº de Caixas 1

Obsv. 16752

3427-1073

16752

3427-1073

Ass. Cliente 16752

Lei Nº 4.640 de 15 Setembro de 2011

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora 1o/2013

CARREFOUR COMERCIO E INDUSTRIA LTDA
LAGO SUL BRASILIA-DF
SHIS QI 25 LOTE G

CNPJ: 45.543.915/0206-11 IE: 07.312.810/005-86
20/03/2011 15:48:50 CCF:186715 C00:385184

CUPOM FISCAL

ITEM	CODIGO	DESCRICAO	QTD	UN.	VL	UNIT	R\$	ST	A/T	VL	ITEM	R\$
001	00515647	CREME LEITE N				1	T17,00%			1,65)		
002	00515647	CREME LEITE N				1	T17,00%			1,65)		
003	00515647	CREME LEITE N				1	T17,00%			1,65)		
TOTAL										R\$	4,95	
DINHEIROv											5,00	
TROCO R\$											0,05	

ITEM(S) COMPRADOS 3
DRT: 901262113 PDV: 7 CUPOM: 37329
PROCON - FONE: 3212-1500
SAC CARREFOUR-0800 727 3090
TELEFONE : 3367-7039 - 3367-3734

Aplicativo Calypso - Ver.: CA.15.c01
MD5: d5f6e92a0f698e4351da9825b90e0220
OEA 267A7 1F01B 783139 4B 54A0BF 0A858 20BC7 6C4
DARUMA AUTOMAÇÃO FS600
ECF-IF VERSÃO:01.05.00 ECF:023 LJ:011
OPR: BETANIA RODRIGUES
AAAAAAAAACFHBJAFJHA 20/03/2011 15:49:22
FAB: DRO207BR000000101919

BR



SUA - ÁREA DE SERVIÇOS PÚBLICOS - LOTE C - CEP 71.218-602
 BRASÍLIA - DF CNPJ : 07.592.669/0001-92 C/DFP 07.408.935/001-97
 REGIME ESPECIAL - ATO DECLARATÓRIO Nº 021/2008
 N U E S P / G E E S P / D I T R I / S U R E C / S E F
 Nº / FATURA DE ENERGIA ELÉTRICA / SERVIÇOS SÉRIE U Nº

SEU CODIGO

576156-5

ALEX FERREIRA BENEICIO
 CIDADANIAÇÃO (X) 18 11 22
 1 And 501
 CEP 71-600-601

A TARIFA SOCIAL DE ENERGIA
 ELÉTRICA - TSEE FOI CRIADA
 PELA LEI Nº 10.438,
 DE 26 DE ABRIL DE 2002.

CONTA MÊS	VENCIMENTO	CONSUMO (kWh)	TOTAL A PAGAR (R\$)
NOV/2013	22/11/2013	588	249,76

DATAS DAS LEITURAS		DADOS DA UNIDADE CONSUMIDORA	
ATUAL:	01/11/2013	CNPJ/CPF:	000053016238187
ANTERIOR:	01/10/2013	Nº DA UC:	547040
APRESENTAÇÃO:	01/11/2013	CLASSIFICAÇÃO:	RUSID/LNCIAL/TRI
PRÓXIMO MÊS:	03/12/2013	MEDIDOR(ES):	00001220369

LEITURAS DE ENERGIA			HISTÓRICO DE CONSUMO (kWh)			
ATUAL:	kWh	kVAh	NOV/12	601	MAI/13	521
ANTERIOR:	17005		DEZ/12	608	JUN/13	557
CONSUMO:	16417		JAN/13	425	JUL/13	450
RESÍDUO DE CONSUMO:	588		FEV/13	595	AGO/13	550
NÚMERO DE DIAS:	31		MAR/13	599	SET/13	544
FATOR MULTIPLICADOR:	001,00		ABR/13	551	OUT/13	538
FATOR DE POTÊNCIA:			MÉDIA CONSUMO ANUAL:	543		

DESCRIÇÃO DA CONTA			
TARIFA FAIXA CONSUMO	588 kWh A R\$	0,3853213 =	226,56
CONTRIBUIÇÃO DE ILUMINAÇÃO PÚBLICA			24,74
COMP. POR ULTRAP. FIC TRIMESTRAL			1,54-

MENSAGENS IMPORTANTES

BANDEIRA TARIFARIA: NO MES 11/2013 VIGORARIA A BANDEIRA VERMELHA, A QUAL IMPLICARIA R\$ 0,030 / kWh DE ACRESCIMO AO VALOR DA TARIFA, LIQUIDO DE TRIBUTOS. INFORMACOES COMPLEMENTARES NO VERSO.

Reservado ao Fisco: ACF8.4F99.7888.0886.239C.5259.D5F9.6277

COMPOSIÇÃO DA TARIFA			INDICADORES DE CONTINUIDADE				
RES. ANEL 166/05	R\$	%	APURADO	DIC	FIC	DMIC	DICRI
ENERGIA:	105,07	46,17	MENSAL:	5,01	6,00	2,34	
DISTRIBUIÇÃO:	11,75	2,24	LIMITE				
TRANSMISSÃO:	1,47	2,44	MENSAL:	5,79	3,67	3,17	
TRIBUTOS:	1,29	2,17	TRIM:	11,58	7,15		
ENC. SETORIAIS:	1,82	5,52	ANUAL:	73,16	14,70		
IMPOSTOS			ENCARGO DE USO DO SISTEMA DE DISTRIBUIÇÃO				
BASE DE CÁLCULO (R\$):		226,56	RS:	59,72			
ALÍQUOTA(%):		25,00	MÊS DE REF:	09/2013			
ICMS INCLUIDO NO VALOR DA TARIFA (R\$):		56,61	CONJ. ELÉT.: MANCHETRAI				
ICMS SOBRE O VALOR DA SUBVENÇÃO (R\$):		0,00	MÊS DE REF: 09/2013				
VALOR TOTAL DO ICMS (R\$):		56,61					
VALOR DO PIS/PASEP (R\$):		1,19					
VALOR DO COFINS (R\$):		15,72					

SEU CODIGO	TOTAL A PAGAR (R\$)
576156-5	249,76
MÊS FATURADO	VENCIMENTO
NOV/2013	22/11/2013

Atenção ==> Sr. Caixa - Não Receber
Debito em conta corrente

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização para a realização da pesquisa e na escola

Brasília, ----- de ----- de 2013.

À

Direção do Centro de Atenção Integral à Criança (ESCOLA IPÊ) UNESCO de São Sebastião - DF

Senhor/a Diretor/a,

Vimos, por meio desta, solicitar que a doutoranda Miliane Nogueira Magalhães Benício, aluna regular do Programa de Pós Graduação em Educação desta Universidade, matrícula 2011/0053630, possa coletar dados e divulgar os resultados dos mesmos em trabalhos científicos nessa instituição de ensino, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de entrevistas, fotografias, observação participante, intervenções didático-pedagógicas e/ou aulas-passeio, as quais serão registradas por escrito ou gravadas em áudio e/ou vídeo. Os dados servirão de base para a sua pesquisa de doutorado intitulada "**A construção da escrita para o adulto**". Informamos, também, que o tempo da pesquisa será de fevereiro de 2013 a dezembro de 2014.

Certos do pronto atendimento de VSa, despedimo-nos.

Atenciosamente,

Profª Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo

Orientadora

APÊNDICE B - Termo de consentimento do professor de participação na pesquisa

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____
professor(a) _____

_____, DECLARO
que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo
pelo(a) pesquisador(a) **Miliane Nogueira Magalhães Benício, matrícula
2011/0053630, intitulado "A construção da escrita para o adulto"** e
CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, seja nas
gravações dos encontros, relatos escritos ou em áudio da minha
participação, bem como o uso das imagens e dos áudios para fins de estudo
e publicação em revistas científicas, bem como para o trabalho com
formação de profissionais.

Brasília, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE C - Questionário de levantamento do perfil do alunado atendido pela Escola Ipê e do funcionamento da EJA

QUESTIONÁRIO PARA ESCOLA QUE OFERTA EJA – 1º. SEGMENTO

Sr(a) Diretor(a),

Sou Miliane Nogueira Magalhães Benício, doutoranda em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa intitulada “*A construção da escrita para o adulto*”, desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos, âmbito do ensino fundamental. Mas para tanto, conhecer algumas variáveis sociais, políticas e educacionais que perpassam o processo de ensino e aprendizagem sistematizado da escrita é fundamental. Assim, conto com a sua colaboração para responder o questionário abaixo. Esclareço que a identidade da escola, bem como a sua serão mantidas no mais absoluto anonimato.

Desde já agradeço a parceria.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome Completo da escola: _____

1.2 Endereço e telefone:

1.3 Níveis de escolaridade que oferece:

Ensino Fundamental regular: (marque todos aqueles ofertados pela escola)

Educação Infantil – matutino vespertino

1º ao 4º. ano – matutino vespertino

5º. ao 9º. ano – matutino vespertino noturno

Ensino Médio – matutino vespertino noturno

Educação de Jovens e Adultos: (marque todos aqueles ofertados pela escola)

1º. Segmento – matutino vespertino noturno

2º. Segmento – matutino vespertino noturno

3º. Segmento – matutino vespertino noturno

1.4 Tempo de funcionamento:

1.4.1 Ofertando ensino regular:

Educação Infantil: _____

Ensino Fundamental: _____

Ensino Médio: _____

1.4.2 Ofertando Educação de Jovens e Adultos:

Educação de Jovens e Adultos – 1º. Seg. _____

Educação de Jovens e Adultos – 2º. Seg. _____

Educação de Jovens e Adultos – 3º. Seg. _____

2. A CLIENTELA:

2.1 Total de alunos atendidos pela escola, no 1º. semestre de 2013:

() Educação Infantil (matutino e vespertino): _____

() Ensino Fundamental regular (matutino e vespertino): _____

() Ensino Médio regular (matutino, vespertino e noturno): _____

Educação de Jovens e adultos:

() 1º. Segmento (matutino, vespertino e noturno): _____

() 2º. Segmento (matutino, vespertino e noturno): _____

() 3º. Segmento (matutino, vespertino e noturno): _____

3. A COMUNIDADE ESCOLAR:

3.1 Corpo docente:

3.1.2 Total de professores que atuam na escola na(o):

() Educação Infantil (matutino e vespertino): _____

() Ensino Fundamental regular (matutino e vespertino): _____

() Ensino Médio regular (matutino, vespertino e noturno): _____

Educação de Jovens e adultos:

() 1º. Segmento (matutino, vespertino e noturno): _____

() 2º. Segmento (matutino, vespertino e noturno): _____

() 3º. Segmento (matutino, vespertino e noturno): _____

3. 1.3 Vínculo docente:

3.1.3.1 Total de docentes efetivos/concursados da Secretaria de Educação do DF que atua na escola:

Na Educação Infantil: _____

No Ensino Fundamental regular: _____

No Ensino Médio regular: _____

Na Educação de Jovens e Adultos: _____

3.1.3.2 Total de docentes contratados temporariamente pela Secretaria de Educação do DF que atua na escola, no 1º. semestre de 2013:

Na Educação Infantil: _____

No Ensino Fundamental regular: _____

No Ensino Médio regular: _____

Na Educação de Jovens e Adultos: _____

4. CONHECENDO MAIS A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 O processo de ingresso na EJA

4.1.1 Como é realizado o processo de matrícula dos alunos na Educação de Jovens e Adultos que frequentam essa escola?

4.1.2 Quantos alunos são permitidos por turma no 1º. Segmento da EJA?

4.2 O processo de alocação inicial dos educandos na EJA

4.2.1 Como é realizada a classificação/distribuição dos educandos matriculados nos diferentes segmentos e/ou turmas?

4.3 A permanência e a evasão na EJA

4.3.1 Do total dos alunos quem foram matriculados na EJA no 1º. Segmento, no 1º semestre de 2013, na escola quantos

a) Nunca compareceram às aulas? _____

b) Deixaram de frequentar as aulas no primeiro bimestre: _____

c) Deixaram de frequentar as aulas no segundo bimestre: _____

4.3.2 Do total dos alunos que foram matriculados na EJA no 1º. Segmento, no 1º semestre de 2013, na escola quantos

a) Foram promovidos ao final do 1º semestre de 2013: _____

b) Quantos ficaram retidos ao final do 1º semestre de 2013: _____

c) Quantos não concluíram (por motivos diversos) 1º semestre de 2013:

Obrigada!

APÊNDICE D - Questionário de levantamento do perfil do professor de EJA na Escola
Ipê

QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A) DE EJA

Prezado(a) professor(a),

Sou Miliane Nogueira Magalhães Benício, doutoranda em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa intitulada “*A construção da escrita para o adulto*”, desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do ensino fundamental. Tão importante quanto adentrar os processos idiossincráticos do sujeito que aprende é conhecer os atores e algumas variáveis sociais, políticas e educacionais envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem sistematizados da escrita. Assim, conto com a sua colaboração para responder o questionário abaixo. Esclareço que a sua identidade, bem como a da sua escola serão mantidas no mais absoluto anonimato.

Desde já agradeço a parceria.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome Completo: _____

1.2 Idade: (opcional) _____

1.3 Local de Moradia: _____

1.4 Local de trabalho: _____

1.5 Tipo de vínculo com a Secretaria de Educação do DF:

() Concursado desde o ano de: _____

() Contrato temporário desde o ano de: _____

2 FORMAÇÃO

2.1 Qual sua formação?

2.2 Possui Ensino Superior?

() Não (caso não o possua, vá para o tópico 3- Atuação)

sim: Completo Incompleto

2.3 Se possui formação superior, a fez em que área(s)/curso(s)? _____

2.3.1 se possui formação superior, a fez em que instituição de ensino?

2.4 Possui Pós-graduação – em que área(s)/curso(s)?

Não (caso não o possua, vá para o tópico 3- Atuação)

Sim: Completo – Ano de Conclusão: _____

Incompleto

2.4.1 Se possui Pós-graduação, a fez

Em que área(s)/cursos?

Em qual instituição de ensino?

3 ATUAÇÃO

3.1 Tempo de magistério:

menos de 1 ano

de 1 a 2 anos

de 2 a 5 anos

de 5 a 10 anos

de 11 a 15 anos

outro: _____

3.2 Níveis de escolaridade que já atuou: (marque quantas alternativas se fizer necessário)

Educação Infantil

Por quanto tempo? _____

Ensino Fundamental regular (1º. ao 4º. ano)

Em que ano(s)/série(s)? _____

Por quanto tempo? _____

Ensino Médio regular (1º. ao 3º. ano)

Em que ano(s)/série(s)? _____

Por quanto tempo? _____

Educação de Jovens e Adultos

1º segmento - Por quanto tempo? _____

2º. Segmento - Por quanto tempo? _____

3º. Segmento - Por quanto tempo? _____

Ensino Superior

Em que área? _____

Em que curso(s)? _____

Por quanto tempo? _____

3.3 Níveis de escolaridade que atua hoje: (marque quantas alternativas precisar)

Educação Infantil

Ensino Fundamental regular (1º. ao 4º. ano)

Ensino Médio regular (1º. ao 3º. ano)

Educação de Jovens e Adultos (marque quantos se fizerem necessários)

1º segmento

2º. Segmento

3º. Segmento

Ensino Superior

Em que área? _____

Em que curso(s)? _____

3.4 Possui outro emprego?

não (caso não possua, passe para o item 4.1)

sim

3.4.1 Em que outra área atua? _____

Qual a carga horária? _____

4 ATUAÇÃO NA EJA

4.1 Atua na Educação de Jovens e adultos por que:

Identifico-me com a área

Tenho outro emprego e preciso de ambos para me manter

Para não perder a lotação na escola

Para complementar a carga horária

Sempre atuei nessa modalidade de ensino

Outro: _____

Obrigada!

APÊNDICE E - Termo de consentimento do educando de participação na pesquisa

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____
aluno(a) _____

_____, DECLARO
que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo
pelo(a) pesquisador(a) **Miliane Nogueira Magalhães Benício, matrícula
2011/0053630, intitulado "A construção da escrita para o adulto"** e
CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, seja nas
gravações dos encontros, relatos escritos ou em áudio da minha
participação, bem como o uso das imagens e dos áudios para fins de estudo
e publicação em revistas científicas, bem como para o trabalho com
formação de profissionais.

Brasília, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista etnográfica semiestruturada: história de vida e escrita do educando da EJA

ROTEIRO DE ENTREVISTA ETNOGRÁFICA SEMIESTRUTURADA
HISTÓRIA DE VIDA E ESCRITA

- 1) Nome completo.
- 2) Idade.
- 3) Naturalidade.
- 4) Estado civil.
- 5) Quantidade de filhos.
- 6) Profissão/ocupação ao longo da vida e atual.
- 7) Grau de escolaridade e profissão/ocupação dos pais e familiares.
- 8) Número de irmãos.
- 9) Experiência escolar anterior: quando, onde e por quanto tempo.
- 10) Lembranças das experiências escolares.
- 11) Valorização da escola pelos pais.
- 12) Data e motivo da vinda para o Distrito Federal.
- 13) Motivo do ingresso e/ou retorno para a escola.

APÊNDICE G - Matriz diagnóstica de conhecimentos do jovem e do adulto do sistema da escrita alfabética (sea) e da leitura

Matriz Diagnóstica de conhecimentos do jovem e do adulto do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e da leitura⁵⁴

<p>EDUCANDOS(AS): AMG; AFC; AVF; AJRS; BJR;CJRF;CDS; DAC; DFS; DRS; ESM; FMA; FAEL; FAZ; FFF; GA; IBS;ISS; JAF;JFS; JAS; LSB; MHRs; MICS; MSPS; MMS; RRS; RCSG; SJS; TMM</p> <p>Idade: 17 anos a 59 anos Profissão/ocupação: Empregada doméstica; pedreiro; tratador de animais; cabeleireiro; vendedora autônoma; pintor automotivo; carregador de caminhão (chapa); estudante; auxiliar de serviços gerais; caseiro/servente de pedreiro; marceneiro; vendedor ambulante; jardineiro; comerciante; montador de laboratório; diarista; missionária religiosa; pedreira.</p>		
<p>1º. EIXO/ COMPETÊNCIA</p> <p>Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas a identificação e ao reconhecimento de princípios do Sistema de Escrita Alfabética-SEA</p>		
Habilidades		Número de educandos que tiveram bom desempenho no descritor. ⁵⁵
1	Sabe usar objetos de escrita presentes na cultura escolar (pegar no lápis, utilizar o caderno, o livro, etc.)	30

⁵⁴A matriz traz apenas o desempenho dos nossos colaboradores em relação aos 38 descritores referentes ao eixo/competência de apropriação do SEA. Optamos por realizar a análise apenas desses, deixando para uma oportunidade futura a análise dos 26 descritores relativos ao eixo/competência leitura. Ademais, é importante informar que o número de alfabetizandos ao longo dos quatro semestres de pesquisa variou muito. Por exemplo, houve um semestre que se matricularam 36 educandos e ao final do semestre contávamos com apenas cinco.

⁵⁵ Reiteramos ao leitor que não conseguimos diagnosticar o desempenho de todos os colaboradores em todos os 38 descritores. Isso ocorreu porque nem sempre foi possível aplicar os mesmos instrumentos avaliativos para todos os participantes da pesquisa, conforme descrevemos na metodologia, de modo a avaliar todos os descritores para todos os colaboradores. Logo, determinado percentual total não significa necessariamente que apenas esses X educandos contemplaram o descritor enquanto os demais não o fizeram. O percentual total final é então relativo.

2	Conhece os usos e funções sociais da escrita	30
3	Conhece usos da escrita na cultura escolar (aquilo que exigido quase que exclusivamente pela escola. Ex.: gráficos, tabelas, resumos, relatórios etc.)	0 ⁵⁶
4	Quanto ao próprio nome A) Não escreve B) Escreve incorretamente o nome completo C) Escreve apenas um dos nomes D) Escreve o primeiro nome e um sobrenome E) Escreve o nome completo F) Assina o nome sem, contudo, saber a relação entre fonema/grafema e grafema/fonema	A) 02 C) 02 F) 26
5	Compreende a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa (LP)	23
6	Compreende a função de segmentação dos espaços em branco	05
7	Copia palavras ou frases do livro, do caderno ou do quadro	30
8	Identifica A) Algumas letras do alfabeto B) Todas as letras do alfabeto	A) 10 B) 20
09	Assina abreviando o sobrenome	04
10	Compreende a natureza alfabética do sistema de escrita (cada letra representa um som)	30
11	Diferencia letras de outros sinais gráficos	30
12	Conhece o som de cada letra	07

⁵⁶ Relembramos ao leitor que os descritores 3. Conhece usos da escrita na cultura escolar (aquilo que exigido quase que exclusivamente pela escola. Ex.: gráficos, tabelas, resumos, relatórios etc.); 22. Compreende a função da pontuação de final de frase; e 23. Identifica e/ou faz a translineação (separação de sílabas). No eixo/competência referente a leitura são: 6. Lê palavras polissílabas; 24. Identifica uma narrativa fictícia de uma não fictícia; e 25. Identifica repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual, aparecem zerados por que os mesmos se mostraram não pertinentes para avaliar conhecimentos do público da EJA, pois não avaliam conhecimentos que eles geralmente constroem nas suas práticas sociais letradas orais e escrita, mesmo quando vão para a escola. Esses conhecimentos dizem respeito a conhecimentos e usos da escrita específicos da cultura escolar e que, geralmente, não são trabalhados pelos professores de EJA na alfabetização inicial, muito embora seja recomendado e necessário que se introduza tais conhecimentos.

13	Identifica e distingue vogais de consoantes	08
14	Identifica diferentes tipos de letras A) Bastão/fôrma x cursiva – maiúscula e minúscula; B) De bastão/fôrma x impressa cursiva – maiúscula e minúscula	A) 12 B) não avaliado
15	Identifica e distingue letras de sílaba	12
16	Identifica e distingue sílabas de palavras	05
17	Reconhece letra inicial e final de uma palavra	30
19	Identifica o número de letras de uma palavra	30
20	Identifica, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas	11
21	Identifica, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes	11
22	Compreende a função da pontuação de final de frase	0
23	Identifica e/ou faz a translineação (separação de sílabas)	0
24	Identifica o número de sílabas que formam uma palavra por contagem	09
25	Identifica o número de sílabas que formam uma palavra por comparação das sílabas de palavras dadas por imagens (auto ditado)	04
26	Escreve palavras familiares e/ou memorizadas	10
27	Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafema/fonema	11
28	Identifica em palavras letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f)	09
29	Escreve palavras com sílabas canônicas CV (consoante + vogal) ou sílabas complexas CVV, CCVC, (consoante+ vogal+ vogal, consoante + consoante + vogal + consoante, etc.)	08
30	Escreve data dd/mm/aa	13
31	Escreve palavras com grafia desconhecida	03

32	Percebe que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra	03
33	Percebe que um mesmo som pode ser grafado de diferentes maneiras (ex.: som [s] que pode ser grafado com S, C, Z, Ç, SS e SC)	03
34	Escreve sentenças com pequena extensão	09
35	Produz textos curtos (utilizando mais de uma sentença)	08
36	Identifica terminações de palavras	01
37	Identifica em palavras rimas	02
38	Reconhece a ordem alfabética	02
2º. EIXO/ COMPETÊNCIA: Apropriação da leitura		
Habilidades		Escolha a(s) alternativa(s) que melhor descreve a situação do(a) educando(a)
01	Desenvolve atitudes e disposições favoráveis à leitura	
02	Conhece, utiliza e valoriza os modos de produção e de circulação da escrita	
03	Identifica a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, mesmo que isso não implique o reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba (ex.: lê CocaCola, mas não identifica nenhuma letra)	
04	Lê palavras com sílabas CV, soletrando	
05	Lê palavras com sílabas CCV, CVV, CCVCC..., ou seja, com sílabas complexas	
06	Lê palavras polissílabas	
07	Lê reconhecendo globalmente palavras	
08	Lê e compreende frases com estrutura simples	
09	Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	

10	Lê e localiza informação explícita em uma sentença ou em um texto	
11	Lê frases e localiza informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase (lê as entrelinhas, interpreta o sentido do texto)	
12	Infere informações a partir do texto lido pelo(a) professor(a)	
13	Formula hipóteses sobre o conteúdo do texto	
14	Localiza informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas	
15	Localiza informação em diferentes gêneros textuais, com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta	
16	Identifica o título de um texto	
17	Reconhece o assunto de um texto	
18	Antecipa o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhece o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto	
19	Identifica finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e de diferentes textos	
20	Lê silenciosamente processando o significado	
21	Estabelece relação entre partes do texto lido pelo professor	
22	Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo(a) professor(a)	
23	Conta fatos obedecendo a uma ordem lógico-cronológica	
24	Identifica uma narrativa fictícia de uma não fictícia	
25	Identifica repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual	

26	Sabe qual a função dos jornais, como são organizados, de temas tratam	
----	---	--