

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**MARIA EROTILDES MOREIRA E SILVA**

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ADULTOS NA FASE INICIAL DO**  
**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

**FORTALEZA**

**2004**

**MARIA EROTILDES MOREIRA E SILVA**

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ADULTOS NA FASE INICIAL DO  
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosemeire Selma Monteiro.

**FORTALEZA**

**2004**

**MARIA EROTILDES MOREIRA E SILVA**

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ADULTOS NA FASE INICIAL DO  
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em ....., da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em  
..... Área de concentração.....

Aprovada em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosemeire Selma Monteiro  
Orientador - UFC

---

Prof. Dr. Leonor Seliar – Cabral  
Examinador - Universidade Federal do Ceará-UFC

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Elias Soares  
Examinador - Universidade Federal do Ceará-UFC

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a conclusão desta etapa especialmente a Deus e a meus pais, sem esquecer o valor inestimável dos amigos que me apoiaram em todos os momentos desse trabalho.

Um agradecimento carinhoso à professora Ana Célia Clementino Moura, por ter me apresentado ao mundo da alfabetização de adultos, à minha orientação por toda a luz que ela trouxe aos diferentes momentos desse estudo e aos mestres que ajudaram a viabilizá-lo, com os ensinamentos do Curso de Mestrado.

“Por que escrevo? Antes de tudo porque captei o espírito da língua e assim, às vezes, a forma é que faz conteúdo... Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Palavras muito puras, gotas de cristal. Sinto a forma brilhante e úmida debatendo-se dentro de mim. Mas onde está o que quero dizer? Inspirai-me, eu tenho quase tudo: eu tenho o contorno à espera da essência.”

Clarice Lispector

## RESUMO

Com o presente estudo intenta-se registrar e analisar, em uma perspectiva psicolingüística, o processo de apropriação da escrita por adultos, no início da alfabetização escolar. O objetivo desse trabalho consiste da identificação das estratégias e hipóteses elaboradas por adultos que estão em processo de alfabetização para apontar possíveis diferenças entre o modo como as crianças e os adultos concebem a escrita. A partir das contribuições de Piaget e de Vigotski, na psicologia; de Kato e Scliar-Cabral, na psicolingüística, além das investigações de Ferreiro e Teberosky sobre a concepção da escrita, procurou-se destacar os aspectos que caracterizam esse processo vivenciado pelos adultos. Os dados analisados revelaram que os adultos se diferenciam da criança, durante esse processo de apropriação da escrita, por já reconhecerem a função da escrita, perceberem a relação existente entre a fala e a escrita e utilizam seus conhecimentos sobre esse sistema para começar a produzi-la.

Palavras-chave: Escrita. Alfabetização. Adultos. Processo.

## **ABSTRACT**

This present study sought to register and to analyze, in a psycholinguistics perspective, the process of writing appropriation for adults, in the beginning of the pertaining to school literacy. The objective of this work consists of the identification of the strategies and hypotheses elaborated for adults who are in literacy process to point possible differences between the way as the children and the adults conceive the writing. From the contributions of Piaget and Vigotski, in psychology; Kato and Scliar-Cabral, in the psycholinguistics, beyond the inquiries from Ferreiro and Teberosky on the conception of the writing, was looked to detach the aspects that the adults and children present lived deeply for strategies, during this process of appropriation of the writing, because these adults for already recognizing the function of the writing, the existing relation between specks and the writing and to use its knowledge on this system to start the produce it.

Word-key: Writing. Literacy. Adults. Process.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sistemas de comunicação escrita .....	26
QUADRO 2 - Sistemas glotográficos de escrita .....	26
QUADRO 3 - Estratégias cognitivas elaboradas pelas crianças em fase de apropriação da escrita .....	42
QUADRO 4 - Estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por adultos não-alfabetizados. ....	50
QUADRO 5 - Portadores de texto .....	57
QUADRO 6 - Estratégias de reconhecimento da função de diferentes textos ou portadores	74
QUADRO 7 - Teste com logatomas ou pseudo-palavras .....	75
QUADRO 8 - Estratégias utilizadas pelos adultos pouco ou não-escolarizados no teste das quatro palavras e uma frase .....	80
QUADRO 9 - Hipóteses dos adultos pouco ou não-escolarizados .....	84
QUADRO 10 - Hipóteses Infantis <i>versus</i> Hipóteses dos Adultos .....	87



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Perfil dos sujeitos residentes na zona urbana de Fortaleza .....	62
TABELA 2 - Perfil dos sujeitos residentes na zona urbana de Altaneira .....	63
TABELA 3 - Perfil dos sujeitos residentes na zona rural de Altaneira .....	63
TABELA 4 - Conhecimentos sobre a escrita .....	68
TABELA 5 - Identificação de diferentes portadores/gêneros textuais por local de origem dos sujeitos. ....	73
TABELA 6 - Respostas ao teste com logatomas .....	77

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 A NATUREZA DA LÍNGUA ESCRITA E SUAS FUNÇÕES .....</b>	<b>15</b>
1.1 Linguagem, língua e fala .....	15
1.2 Língua: conceito e natureza .....	16
1.3 Língua falada e língua escrita: similaridades e diferenças .....	18
1.4 Funções da escrita .....	24
<b>2 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA .....</b>	<b>31</b>
2.1 Os estudos piagetianos e a apropriação da escrita .....	31
2.2 A visão de Vigotsky sobre a aquisição da linguagem .....	33
2.3 O processo de apropriação da escrita .....	35
2.4 A apropriação dos princípios do sistema alfabético do Português do Brasil .....	38
2.5 A construção da escrita .....	40
2.5.1 Ferreiro e o processo de aprendizagem da escrita .....	41
2.5.2 A concepção do sistema de escrita .....	47
2.5.3 A apropriação da escrita por adultos .....	49
<b>3 A METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>53</b>
3.1 A pesquisa .....	53
3.2 As questões da pesquisa .....	53
3.3 Objetivos da pesquisa .....	54
3.3.1 Objetivo geral .....	54
3.3.2 Objetivos específicos .....	54
3.4 Hipóteses .....	54
3.4.1. Hipótese básica .....	54
3.4.2 Hipóteses secundárias .....	55
3.5 Variáveis .....	55
3.6 Os métodos da pesquisa .....	55
3.6.1 Método de abordagem .....	55
3.6.2 Os instrumentos da pesquisa .....	56
3.7 Procedimentos .....	56
3.7.1 Entrevista .....	56

3.7.2 Testes .....	58
3.8 Seleção dos sujeitos .....	62
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>65</b>
4.1 A entrevista .....	66
4.2 Os Testes .....	75
4.2.1 Teste dos Logatomas .....	75
4.2.2 Teste das quatro palavras e uma frase .....	79
4.2.3 Teste da relação figura-nome .....	91
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>106</b>
ANEXO 1 – Entrevista .....	107
ANEXO 2 - Portadores ou gêneros textuais utilizados na entrevista .....	109
ANEXO 3 - Teste com logatomas ou Pseudo-Palavras .....	115
ANEXO 4 - Ficha de Anotação do Teste com Logatomas .....	116
ANEXO 5 - Teste das Quatro Palavras e uma Frase .....	117
ANEXO 6 - Protocolo de Observação .....	118

## INTRODUÇÃO

Dentre os trabalhos feitos na linha da aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem, estão as pesquisas que investigam como ocorre a apropriação da escrita. É nesse nicho que se enquadra o presente trabalho, posto que o tema em estudo é o processo de apropriação da escrita por adultos pouco ou não escolarizados, na fase inicial da alfabetização sistemática, ocorrida, principalmente, nos bancos escolares.

Como um processo é constituído por etapas que não são estanques, mas complementares, focalizou-se, nesta pesquisa, como os adultos matriculados em cursos de alfabetização constroem seus saberes acerca da escrita e, nesse contexto, foram investigadas as estratégias utilizadas por um grupo de alfabetizandos, durante a apropriação dessa modalidade da linguagem articulada.

Além disso, ainda no enfoque de se investigar as estratégias envolvidas nessa aprendizagem, pretendeu-se, também, estabelecer possíveis diferenças, entre adultos e crianças, quanto ao modo como ambos se apropriam da escrita, na fase inicial da alfabetização.

Desse modo, a pesquisa pretendeu responder a seguinte questão: quais as estratégias utilizadas por adultos pouco ou não escolarizados, durante a apropriação da escrita e em que medida tais estratégias se diferenciam das elaborações infantis?

Como resposta a esse questionamento, defendeu-se a hipótese de que, na fase inicial da apropriação da escrita, os adultos pouco ou não-escolarizados utilizam estratégias distintas daquelas utilizadas pelas crianças para produzirem seus primeiros escritos, em parte influenciados por seu contato anterior com materiais escritos.

A necessidade de pesquisas que tenham como foco os adultos que ainda não dominam, formalmente, o código escrito e as dúvidas constantes dos alfabetizadores que trabalham com esses adultos fomentaram o estudo ora apresentado. Espera-se, assim, contribuir para a ampliação das investigações sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos, considerando suas reais dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, notadamente àquelas relacionadas aos processos cognitivos característicos desse processo.

Não obstante a existência de uma vasta literatura sobre a Educação de Jovens e Adultos, em que são focalizadas as metodologias utilizadas na alfabetização desses sujeitos, ainda existe a necessidade de se ampliarem os registros acerca da forma como esses adultos constroem sua representação acerca da escrita.

Nesse sentido, Moura (1996) chama atenção para o fato de que a alfabetização de jovens e adultos ainda é feita com base nos estudos sobre a construção da escrita pela criança. Ela ressalta que os estudos de Freire (1980) e de Ferreiro (1983) demonstraram que esses adultos em processo de aprendizagem da escrita apresentam particularidades próprias que devem ser consideradas em sala de aula.

Freire ([1992], 2002) enfatizou ao longo de seus estudos a realidade do aluno como ponto de partida para uma alfabetização mais produtiva. O autor sempre ressaltou a importância de se considerar as experiências anteriores dos alfabetizados adultos durante a alfabetização desses educandos, já que, para o autor, esses indivíduos elaboram seus saberes com base nas relações com o meio social e cultural e com a construção de regularidades que permitam a apropriação de novos saberes.

Tal asserção é referendada por Tfouni (1988), quando a autora afirma que os adultos elaboram estratégias diferentes daquelas elaboradas pelas crianças para atender suas necessidades comunicativas.

Ferreiro (1983), por sua vez, preocupada com o processo de apropriação da escrita por adultos não-alfabetizados, investigou os saberes desses adultos sobre o sistema de escrita. Nesse trabalho, além de registrar os diferentes saberes desses adultos sobre a escrita, independente de serem escolarizados, ela também sinaliza a existência de diferenças entre crianças e adultos, em relação ao modo como ambos concebem a escrita, considerando-se o conhecimento anterior e o contato desses adultos com materiais escritos.

O trabalho de Ferreiro e Teberosky ([1984], 1999) sobre a psicogênese da escrita infantil e os processos imbricados na aprendizagem da língua escrita lançaram uma nova luz sobre o aprender a escrever. Com a descrição de hipóteses e de estratégias sobre a organização da escrita, elaboradas pelas crianças, antes ou durante a escolarização, ocorreu uma revolução conceitual sobre esse processo e uma mudança do foco da investigação: o sujeito do processo passou a ser considerado como elemento construtor desse saber, além de se considerar o papel do professor ou do método durante a alfabetização.

O presente trabalho pretende apresentar um registro dos processos vivenciados pelos adultos durante a alfabetização sistematizada, e terá como base de os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (*idem*) acerca da psicogênese da escrita infantil, uma vez que esses estudos também foram utilizados durante a investigação de Ferreiro sobre os conhecimentos que os adultos pré-alfabetizados têm sobre o sistema de escrita.

As investigações acerca da psicogênese da escrita infantil serão o marco inicial do estudo ora apresentado, por se constituir em um espaço inicial para essa reflexão e por fornecer

procedimentos que podem viabilizar o registro das hipóteses dos sujeitos sobre a escrita, durante sua apropriação.

No intuito de registrar as estratégias elaboradas pelos sujeitos dessa pesquisa, procurou-se, então, criar situações em que os sujeitos entrevistados pudessem expor o modo como se apropriam da escrita.

A metodologia utilizada, a fundamentação teórica que embasa este trabalho e os resultados da análise dos dados obtidos em uma pesquisa de campo com vinte e seis alfabetizando adultos estão expostos nos capítulos apresentados nos parágrafos posteriores.

O Capítulo 1 traz uma breve revisão bibliográfica acerca da natureza da língua escrita e suas funções ou usos sociais, levando-se em conta que a aprendizagem desse sistema é nosso objeto de estudo. Este capítulo se fez necessário por apresentar os diferentes aspectos da língua escrita, uma vez que a apropriação dessa modalidade da linguagem implica na aprendizagem de tais aspectos, à medida que o aprendiz passa a interagir com a cultura escrita.

No Capítulo 2, dividido em tópicos, são apresentadas considerações de diferentes autores acerca do processo de apropriação da escrita, assim como os princípios do sistema alfabético do Português, as propriedades que regem esse sistema e as pesquisas acerca da aprendizagem da escrita, sob um enfoque psicolinguístico. Considerando-se que o alfabetizando, durante o processo de aprendizagem da escrita, precisa se apropriar dos princípios e das propriedades do sistema alfabético, pretendeu-se, no presente capítulo, expor toda a trajetória desse aprendiz.

A metodologia da pesquisa é apresentada no Capítulo 3, no qual são apresentados os objetivos e as questões que norteiam esse estudo, as hipóteses e variáveis a serem consideradas na análise das respostas dos sujeitos. A definição dos procedimentos utilizados na investigação para a obtenção dos dados acerca das estratégias dos adultos, durante o processo de apropriação da escrita e os sujeitos dessa pesquisa também são apresentados neste capítulo.

O Capítulo 4 traz a análise dos dados colhidos nas entrevistas e nos testes. Este capítulo também é dividido em tópicos, com o objetivo de apresentar, detalhadamente, as estratégias elaboradas pelos sujeitos da pesquisa sobre a escrita, assim como as hipóteses desses adultos sobre o ato de escrever. Tais estratégias, assim como a comparação entre as hipóteses levantadas pelos adultos pouco ou não escolarizados – sujeitos da pesquisa – e as hipóteses infantis, apresentadas por Ferreiro e Teberosky (*idem*) acerca da Psicogênese da Escrita figuram nesse capítulo, a fim de responder à questão central da pesquisa.

No Capítulo 5, são apresentadas as conclusões desse estudo, acerca do processo de apropriação da escrita por adultos pouco ou não-escolarizados, com a retomada das hipóteses desta pesquisa e a discussão das perspectivas futuras deste trabalho.

Após as referências bibliográficas, estão dispostas, como anexos, cópias dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, constituídos de um questionário e dos testes aplicados aos sujeitos durante essa pesquisa. Nos anexos também há uma amostra das entrevistas feitas aos sujeitos da pesquisa, assim como os formulários com os testes aplicados e seus respectivos protocolos verbais, utilizados para registrar os dados utilizados como instrumento de análise, em cada etapa da presente pesquisa. Essa amostra se constitui da entrevista e dos testes aplicados a um sujeito da zona rural e a um sujeito da zona urbana de Altaneira, além dos dados referentes a um sujeito de Fortaleza.

Dessa maneira, pretendeu-se alcançar o objetivo do estudo que é analisar as diferenças, entre adultos pouco ou não-escolarizados e crianças, quanto ao modo como ambos se apropriam da linguagem escrita, enquanto sistema simbólico, na fase inicial dessa apropriação, através de uma alfabetização sistematizada. Considerou-se, então, como fase inicial, o contato desses sujeitos com a escrita através da escola, sem deixar de levar em conta suas experiências anteriores.

# 1 A NATUREZA DA LÍNGUA ESCRITA E SUAS FUNÇÕES

## 1.1 Linguagem, língua e fala

A natureza da linguagem humana, segundo Foss & Hakes (1978), tem sido objeto de pesquisa, tanto para lingüistas como para psicólogos, não só por ser o mais importante instrumento de comunicação que o ser humano tem a sua disposição e nem por distingui-lo dos outros animais, mas por permitir a construção de uma tradição, através da qual os pensamentos e as ações das pessoas podem ser influenciados pela experiência de indivíduos que viveram milhões de anos antes. Além disso, as pesquisas acerca da linguagem têm possibilitado o registro do modo como esse mecanismo se estrutura no ser humano e a compreensão da maneira como os indivíduos se apropriam da linguagem articulada, seja ela falada ou escrita.

Lopes (1999, p.32), ao apresentar a linguagem humana como objeto de estudo da lingüística, divide-a em linguagem falada e escrita. Segundo ele, esses dois meios de expressão da linguagem humana, dentre outros, se caracterizam por serem audíveis e visíveis. A linguagem falada se constitui em uma cadeia de sons ou fonemas, sendo, portanto, audível. Já a escrita é representada por grafemas ou símbolos convencionados impressos que, para Saussure, tinha como “única razão de ser o caráter de representante da fala”, em que cada fonema se estabelece por seu valor em relação ao que é e ao que não é (p.33). Tal valor, dentro de um determinado contexto, é representado por um símbolo que, na escrita, é representado por símbolos conhecidos como letras. Por ser representada por tais símbolos, a escrita é um dos meios visíveis de expressão mais comuns.

Já Foss & Hakes (1978, p.323) chamam a atenção para o fato de que a linguagem não se constitui apenas de signos audíveis ou visíveis. Os autores acentuam que, embora seja tentador considerar a escrita como um meio de tornar visível e permanente a linguagem falada, esse código ultrapassa essa visão simplista. A escrita é um sistema abstrato, que carrega uma íntima relação com o a linguagem falada, mas não se reduz a uma tradução direta da fala, tanto por seu caráter arbitrário quanto por se constituir em um sistema de representação.

Nascida da necessidade de registrar fatos históricos, literários e científicos, assim como legitimar as transações comerciais, a escrita é posterior à fala, embora, hoje, já seja claro que um meio de expressão não invalida ou diminui o papel do outro na evolução da humanidade. Ambos têm funções determinadas pelas intenções de seus usuários e se



concretizam no signo lingüístico, ou no dizer de Scliar-Cabral, “*quando a imagem acústica se associa a um conceito*” (1988, p.199), do qual indivíduos de uma mesma comunidade lingüística se apropriam para viabilizar a interação e a comunicação entre seus participantes.

Dessa forma, a linguagem é uma faculdade humana que permite ao homem estabelecer contato verbal com seus semelhantes através de um sistema de signos institucionalizados por determinado grupo social, através de um sistema verbal oral ou escrito.

Ainda segundo Lopes (1999, p.77), ao estudar a natureza de tais signos, Saussure assim definiu a relação linguagem-língua-fala: os indivíduos escolhem em um “dicionário mental” – que é a língua ou *langue* – os verbetes – a fala ou *parole* – para tornarem concretos seus propósitos comunicativos.

A *langue* é um sistema de relações entre regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Essas relações, ao serem adquiridas e estabelecidas por seus usuários, constituem a língua como um produto social. Existe na consciência de cada indivíduo e é utilizada segundo convenções aceitas pelos membros de uma mesma comunidade lingüística. Por isso, cada língua é distinta das demais e o indivíduo, ao nascer, para se comunicar com seus pares, necessita apropriar-se dela para compreender e ser compreendido por outros interlocutores.

Ao adquirir a língua, enquanto sistema, o indivíduo a põe em ação através da fala ou discurso, nas palavras de Mattoso Câmara (1972). O discurso distingue-se em duas modalidades: a fala – que é o discurso realizado oralmente - e a escrita, definida como a manifestação gráfica do discurso. A linguagem é, pois, a soma da *langue* e da *parole* ou discurso; a *langue* é a linguagem menos o discurso e a *parole* é a combinação de elementos dessa *langue*, em face dos objetivos comunicativos de seus usuários.

Segundo Vogt (19850), a distinção *langue* e *parole* recebeu outras designações: Hjelmslev batizou-a de *esquema/uso*, Jakobson (*idem*) a denomina de *código/mensagem* e Chomsky (*ibidem*), guardadas as diferenças entre estes diferentes estudos, emprega os termos *competência/desempenho* ou *performance* para se referir a essa concretização da linguagem.

## **1.2 Língua: conceito e natureza**

Em um sentido mais geral, a língua pode ser definida como um instrumento de comunicação, um sistema de signos específicos aos membros de uma mesma comunidade, conforme Mattoso Câmara (1972, p.24).

Já na visão de Saussure (1975), a língua opõe-se à fala e deve ser analisada como componente social da linguagem imposta ao indivíduo. A fala é a manifestação voluntária e individual desse componente social.

Saussure (*idem*) deu o nome de língua a um sistema abstrato que está subjacente a todo ato de fala. Tal sistema permite a produção de enunciados por membros de uma mesma comunidade lingüística, a fim de viabilizar a comunicação e a compreensão entre esses membros. Esse sistema caracteriza-se por constituir-se de elementos que não têm nenhum valor independentemente das relações de equivalência e de oposição que os unem.

Na teoria saussuriana, a língua é um produto social e representa um contrato coletivo entre seus usuários. Dentro deste contrato, a língua depende das relações estabelecidas entre seus próprios componentes e outros signos. Ela existe a partir de relações de oposição, de diferenciação, de associação entre os signos ou unidades lingüísticas, formando um conjunto de signos com uma ordem própria. Tal ordem é determinada pelas combinações e escolhas que o usuário faz dentro do sistema quando seu intuito é comunicar-se, registrar ou representar sua visão de mundo e estocar diferentes visões na memória individual ou coletiva de seus pares e de si próprio.

A língua é, portanto, a parte da linguagem que existe na consciência de todos os membros da comunidade lingüística, a soma das marcas depositadas pela prática social de inúmeros atos de fala concretos (SAUSSURE, 1975).

Ao considerar a língua, Saussure, segundo Scliar Cabral (1988), a apresenta como um sistema de valores, constituído por oposições que se caracterizam por diferenças fônicas e perceptuais. Tais relações, que se estabelecem pelas combinações e associações entre estas diferenças, feitas pelos usuários da língua, são de dois tipos: relações sintagmáticas e relações paradigmáticas.

De maneira geral, as relações sintagmáticas se estruturam pela união entre os elementos da língua, seguindo uma ordem linear e sucessiva. Assim, em uma determinada língua, seus usuários, ao adquiri-la, descobrem que alguns elementos podem se associar e constituírem a cadeia da fala, enquanto que outros elementos não se associam. Essas associações resultam das escolhas que os usuários venham a fazer para viabilizarem seus propósitos comunicativos. As escolhas feitas pelos usuários constituem as relações paradigmáticas e as diferentes combinações resultantes dessas escolhas ou responsáveis por elas permitem a constituição de um grande número de enunciados.

O jogo representado por estas relações leva à definição de língua como um sistema de signos verbais, cujo funcionamento repousa sob regras representadas pela competência ou

pelo saber implícito dos seus usuários, assim como pela performance desses usuários representada pela manifestação desse sistema, em meio a uma multidão de atos comunicativos concretos.

Na visão de Chomsky, pai da dicotomia *competência-performance*, a língua apresenta uma parte gerativa, em que sons e sentidos se relacionam e se associam em uma interpretação semântica a seqüências de sinais acústicos, responsável pela estrutura profunda dos enunciados; esta parte gerativa está associada a uma parte transformacional, que é a manifestação dessas relações ou desse sistema sintático-semântico em uma diversidade de atos concretos, que caracterizam a comunicação.

Uma língua cumprirá seus fins quando os falantes de uma dada língua associam de modo arbitrário, um conteúdo a uma expressão. Ou seja, os usuários de uma determinada língua devem concordar em atribuir a determinados conjuntos fônicos, produzidos em certas situações, o poder de traduzir um determinado elemento de sua experiência histórica. Essa é a condição de inteligibilidade para a comunicação lingüística e uma característica comum a quaisquer signos; no entanto, os signos verbais são os únicos que podem traduzir qualquer outro símbolo, enquanto que só um signo verbal pode traduzir o plano do conteúdo e o plano da expressão de outro signo verbal, classificados, assim, de *transcodificáveis* (Lopes, 1999).

Tal capacidade caracteriza a função semiológica da língua ou a capacidade que a língua possui de representar o mundo, na visão de seus usuários e a partir de suas experiências. Essa representação se manifesta através de duas modalidades: a língua falada e a língua escrita, ambas dotadas de sistemas e características próprios.

### **1.3 Língua falada e língua escrita: similaridades e diferenças**

Segundo Scliar-Cabral (2003), a língua falada é um instrumento de comunicação universal, posto que não há notícia de qualquer comunidade humana que possa prescindir da fala em suas relações pessoais, com raras exceções, como as pessoas que fazem voto de silêncio por motivos religiosos ou indivíduos com comprometimento de ordem cognitiva, que tenha atingido as zonas cerebrais responsáveis pelo desempenho lingüístico.

Não há registros acerca da invenção da fala. Infere-se que é um fenômeno biológico, adquirida pelo indivíduo, graças a uma estrutura psicofisiológica inata que permite essa aquisição, à medida que esse indivíduo vivencia experiências que envolvem o sistema oral, em contextos nos quais tal habilidade é necessária, tanto para viabilizar a comunicação verbal, quanto para garantir a sobrevivência da espécie. (SCLIAR-CABRAL, p.25).

Em relação à fala, a língua escrita surgiu tardiamente, com propósitos variados, destacando-se, entre eles, a necessidade de legar aos descendentes o patrimônio cultural da humanidade.

Diferentes pesquisadores têm pontuado as diferenças e as semelhanças entre a língua falada e a escrita, a fim de que se possa compreender a natureza desses dois sistemas. Vanoye (1979) aponta as diferenças entre ambos quanto à forma de expressão, ao vocabulário, a gramática e aos recursos expressivos. Kato (1998) também se preocupa em estabelecer as diferenças entre a língua escrita e a falada, no mesmo sentido que Vanoye (*idem*), mas ressalta que o léxico da fala é tão rico quanto o da escrita, embora seja comum se pensar o contrário.

A autora ainda apresenta aspectos em que a fala e a escrita são, parcialmente, isomórficas e isofuncionais, por se configurarem como realizações de uma mesma gramática e representarem os mesmos objetivos (Kato, p. 41). Já Scliar Cabral (2003) mostra as propriedades comuns aos dois sistemas e destaca a ocorrência desses sistemas em diferentes âmbitos discursivos.

Em suma, a fala e a escrita são dois sistemas que apresentam propriedades distintas por se constituírem em modalidades diferentes da língua, mas estão ligadas por uma função maior: estabelecer a interação entre seus usuários.

Para Vanoye (1979, p.39-43), em um mesmo nível, a língua falada e a escrita são distintas quanto à forma de expressão porque, “na língua falada, o significante é formado por fonemas e na escrita, por signos gráficos ou grafemas”, não havendo, sempre, correspondência entre o número de fonemas e o número de grafemas em uma mesma palavra.

O autor defende que, quanto ao vocabulário, as diferenças estão relacionadas às situações em que as mensagens escritas e faladas são desenvolvidas. Para o autor, a língua escrita é mais precisa e, por isso, precisa utilizar um vocabulário mais específico, diferindo assim da falada, pois esta última conta com a interação face a face entre os falantes, que garante a compreensão da mensagem, sem prejudicar o ato comunicativo. Vale ressaltar, porém, que tais diferenças dependem do gênero textual que está sendo produzido e do grau de interação exigido por determinada situação comunicativa, de acordo com as pesquisas lingüísticas atuais.

Em relação à gramática, as duas línguas apresentam características específicas. Na língua falada, a ocorrência de onomatopéias, de exclamações, à repetição de palavras, assim como a presença de justaposições, de rupturas e frases inacabadas que são compreendidas pelo contexto em que ocorrem são mais comuns e mais pertinentes, em face das condições de produção inerentes a esse sistema.

A escrita, por sua vez, exige um código mais elaborado, isto é, as frases devem ser estruturadas de forma mais complexa e a presença da pontuação assegura a expressividade do texto, além de evitar a ambigüidade e a falta de compreensão dos objetivos do autor ao escrever esse texto. Essa expressividade, na língua falada, se dá através da presença da entonação, da acentuação, das pausas e dos recursos paralingüísticos que permeiam e complementam a oralidade, durante o ato comunicativo, salientando-se a especificidade de cada situação comunicativa.

Essas autoras concordam com Vanoye, em relação à especificidade da gramática das línguas falada e escrita. Além disso, ressaltam a estabilidade e a possibilidade de difusão da língua escrita como responsáveis, em parte, pelas bases de constituição das línguas nacionais.

Infere-se, portanto, que os sistemas oral e escrito têm suas especificidades em decorrência das condições em que são produzidos, mas se realizam com o mesmo objetivo: representar, registrar e divulgar os propósitos comunicativos de seus usuários e os diferentes gêneros produzidos para que tais propósitos sejam alcançados.

Kato (1988, p. 20-31), ao apresentar a isomorfia parcial entre os dois sistemas, defende que as diferenças ocorrem em face das condições de produção da língua falada e da escrita. Entre essas condições, devem ser consideradas variáveis como o grau de letramento dos usuários e seu estágio de desenvolvimento lingüístico, o gênero produzido e a inter-relação entre modalidade, registro e norma, levando-se em conta o *contínuum* que pode se estabelecer entre os diferentes níveis formais da fala e da escrita.

Tanto as diferenças como as similaridades entre a fala e a escrita estão amparadas nas necessidades dos usuários desses sistemas, configurando-se, então, a isomorfia parcial postulada pela autora: ao produzirem um texto, na modalidade oral ou escrita, os usuários fazem a seleção de determinadas estruturas, a partir de um mesmo sistema gramatical, para tornar possível a expressão de suas intenções comunicativas, por mais distintas que sejam.

Além dessa isomorfia parcial, Kato (*idem*) postula que a fala e a escrita são parcialmente isofuncionais, por conta dos diferentes usos que a humanidade tem dado à fala e à escrita. A autora aponta a evolução histórica da língua escrita, as variações de uso individual e as diferenças sociais como responsáveis pelas diferenças e semelhanças entre esses dois sistemas, no tocante à funcionalidade de ambos.

Em seus primórdios, a escrita era mais usada quando o tipo de conhecimento que se pretendia preservar estava na esfera do conhecimento efêmero, isto é, quando se tratava de um conhecimento que precisava ser registrado para não se perder no tempo. Isso era comum

nas transações comerciais e acredita-se que esse tipo de necessidade foi a força motriz que determinou a invenção da escrita. A análise da evolução da escrita mostrou que a fala perdeu espaço, mas ganhou amplitude, uma vez que o homem passou a preservar a informação em dois sistemas diferentes.

Com a evolução da escrita, o espaço conquistado por ela, em quase todas as atividades humanas, deu ao homem a possibilidade de acumular o conhecimento organizado, embora a diminuição da participação oral na divulgação do conhecimento tenha diminuído. Elas são diferentes em relação às funções atribuídas a ambas, mas uma serve de embasamento à outra, levando-se em conta as necessidades da situação comunicativa e do nível de conhecimento dos participantes dessa situação.

Scliar-Cabral (2003, p. 28-40) também apresenta os dois sistemas como meios de comunicação verbal, em que as similaridades e diferenças fazem parte da natureza de ambos. A autora faz questão de frisar que a escrita não é imperativa para a sobrevivência da espécie humana, embora aquele indivíduo que não sabe fazer uso dela tenha dificuldades de interagir em situações em que a habilidade para ler e escrever seja necessária.

Os dois sistemas também apresentam propriedades similares tais como a arbitrariedade, a linearidade e a atribuição de um mesmo valor a determinados signos lingüísticos. Ambos são arbitrários, por estarem sob regras peculiares a cada sistema e apresentam linearidade ou a mesma seqüência de fonemas na fala e de grafemas na escrita, embora estejam sujeitos a regras hierárquicas relacionadas à gramática de cada sistema.

A terceira propriedade caracteriza-se pelo fato de os membros de uma mesma comunidade atribuírem sempre os mesmos valores às unidades que esses membros processam e utilizam, segundo Vanoye (1979).

Na visão de Scliar Cabral (p.37-39), uma outra propriedade comum aos dois sistemas é a produtividade ou criatividade. Garantida pelo fenômeno da “dupla articulação”, postulado por Martinet (1971) em seus estudos sobre a estrutura da língua, esta propriedade é responsável pela representação de experiências reificadoras, através da linguagem verbal ou escrita. As articulações possíveis ao sistema lingüístico representam a possibilidade do homem fazer um recorte em suas experiências e representá-las, utilizando-se dos mesmos signos lingüísticos com diferentes sentidos.

Essa função de *reificação* é exercida pelos dois sistemas. O oral e o escrito são usados para recortar uma determinada realidade e representá-la através de um signo lingüístico. Tal função permite ao homem elaborar conceitos sobre tudo que o cerca e

possibilita uma reflexão mais profunda sobre o mundo, principalmente por conta do caráter permanente da escrita.

Uma das diferenças entre os dois sistemas se acentua por conta dessa permanência da informação possibilitada pela escrita. Isso viabiliza o registro dos acontecimentos, sem as distorções que podem ocorrer quando a passagem do conhecimento é feita por meio da modalidade oral.

Outra diferença está na *retroalimentação*. Embora seja simultânea e imediata nas duas modalidades, percebe-se que há um *feedback* mais específico da produção verbal que é possível por conta da capacidade de registro estável, característico da modalidade escrita.

A autora ainda cita outras propriedades dos dois sistemas e destaca a metalinguagem ou a capacidade de “usar a própria língua para descrevê-la ou explicá-la” (2003, p. 31). A oralidade e a escrita podem ser usadas para se refletir sobre a língua e isto ocorre, continuamente, desde que a criança começa a fazer suas escolhas lingüísticas, e, é aprofundado, à medida que o indivíduo vai se apropriando dos dois sistemas, principalmente do sistema de escrita.

Por conta de tais especificidades, a aquisição da língua falada e a aprendizagem da escrita, ocorrem de maneira distinta. O sistema oral é biopsiquicamente adquirido e o escrito depende da aprendizagem dos princípios de codificação e de decodificação (Scliar, *idem*) ou decodificação de uma dada língua por seus usuários. No entanto, os dois processos exigem do indivíduo a elaboração de estratégias complexas para apreender o código lingüístico e usá-lo, apropriadamente, em suas diferentes funções, mas esses processos apresentam características específicas.

A aquisição pode ser definida como uma operação cognitiva, em que o usuário aprende a verbalizar suas intenções comunicativas ao se apropriar do código lingüístico do outro. Desse modo, a construção da língua oral implica na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre os usuários de um mesmo código lingüístico, em diferentes interações e a partir de determinadas situações comunicativas.

Nesse processo, os usuários descobrem as regularidades que constituem a fala, criando palavras, expressões e formas verbais, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem oral. À medida que interagem com o código, esses usuários ampliam, gradativamente, a capacidade de se comunicar oralmente. Assim, por meio de avanços e retrocessos, ocorre o desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica do usuário da língua.

Já o processo de aprendizagem da língua escrita exige do aprendiz não só a interação com diferentes materiais de escrita, mas a elaboração de estratégias, em que o

usuário utiliza seus conhecimentos lingüísticos para compreender a relação simbólica entre sons e letras, como “primeiro passo” para se apropriar da escrita.

Assim, para aprender a escrever, o aprendiz vivencia diferentes processos, que são complementares. Um dos processos caracteriza-se pela compreensão da natureza do sistema de escrita da língua, ou seja, quando esse aprendiz compreende o que a escrita representa e como essa representação ocorre. Um outro processo ocorre quando o aprendiz compreende as características da escrita, tais como a arbitrariedade nas relações entre sons e letras.

O aprendiz constrói o conhecimento sobre o sistema de escrita ao elaborar hipóteses sobre a relação grafofônica, ao confirmar ou refutar essas hipóteses e desenvolver o que Scliar (2003) denomina de consciência fonêmica, ou melhor, quando esse aprendiz apreende os princípios que regem a escrita. À medida que interage com a cultura escrita, o usuário da língua se apropria das normas e regras que regem a escrita, assim como passa a compreender as diferentes funções dessa modalidade da linguagem articulada.

- **Língua escrita:**

A compreensão do sistema escrito e suas relações com a língua falada passa pelas similaridades e diferenças existentes entre ambos, pontuadas por Vanoye (1979), Kato (1998) e Scliar-Cabral (2003), entre outros, já apresentadas acima.

Ao definir a língua escrita como um conjunto de enunciados de uma dada língua, produzidos em vista de uma transmissão gráfico-visual e caracterizados pela intenção que presidiu essa produção, Mattoso Câmara (1972, p.16) quer ressaltar, principalmente, dois pontos centrais à compreensão do sistema escrito: sua estrutura e as funções exercidas por tal sistema.

Já Scliar Cabral (2003), tendo como base as palavras de Vachek, amplia essa definição. Para a autora, a língua escrita se constitui em um:

Sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados escritos aceitáveis numa dada comunidade lingüística. Tais meios incluem não apenas os grafemas (implementados pelas letras), mas também as marcas diacríticas, compartilhando, com os grafemas, seus lugares segmentais nos enunciados escritos, mas também os meios estabelecidos de combinar mutuamente tais grafemas (2003, p.27).



## 1.4 Funções da escrita

Os autores citados na seção anterior são unânimes em afirmar que a escrita se constitui, principalmente, a partir das intenções comunicativas de seus usuários. É consenso que a escrita surgiu a partir da necessidade de se registrar, de forma permanente, conhecimentos que não podiam se perder no tempo e que garantiam a transmissão de valores comerciais e culturais às gerações vindouras.

De acordo com Kato (1998), o surgimento da escrita se deu em função do aparecimento de determinadas atividades lingüísticas e o do tipo de conhecimento resultante de tais atividades. Inicialmente, a escrita foi usada para firmar transações comerciais – chamadas pela autora de contabilização (p. 33). A evolução da escrita ampliou esses domínios e ela passou a ser usada como linguagem institucional e como meio transmissor do conhecimento coletivo. Hoje, isso ocorre, notadamente, em países com um nível de letramento avançado entre seus habitantes.

O registro e a permanência desses diferentes tipos de conhecimento, citados por Kato (1998) vão facultar ao indivíduo o exercício da função estética da linguagem: “a escrita, por acarretar uma certa distância entre o que se quer expressar e o texto, implica, em conseqüência, a reflexão”, segundo Scliar Cabral (2003, p.36). Assim, a escrita tem um papel crucial na estruturação dos esquemas cognitivos e metacognitivos do indivíduo, uma vez que atua diretamente na estruturação da memória. O conhecimento escrito tanto cria novos esquemas cognitivos no usuário da língua como leva esse usuário a ativar seu conhecimento anterior para processar novas experiências.

Um outro efeito da transmissão cultural, nas palavras de Scliar Cabral (*idem*), está no fato de que a escrita permitiu o arquivamento de informações que dão conta de grande parte da evolução humana. Por maior que seja a capacidade das memórias imediata, operacional e permanente, seria impossível ao homem arquivar toda a informação resultante da história da humanidade.

Cada memória tem sua função: a imediata fixa, por pouco tempo, os sinais captados pelos sentidos. A memória de trabalho ou operacional processa essas informações no cérebro e envia aquelas informações relevantes para a memória permanente que é responsável por estruturar o conhecimento de mundo do indivíduo e fornecer dados que permitam a esse indivíduo atender a determinadas demandas. Por exemplo, a memória permanente arquiva as linguagens, entre elas a lingüística, e caberá a essa memória fornecer dados, tais como

determinados padrões lingüísticos que permitam a esse indivíduo atender as suas necessidades comunicativas. A autora frisa, no entanto, que “cada um deverá aprender como selecionar e acessar, dentre a massa de dados registrados” e estruturados, os esquemas cognitivos que lhe possibilitem resolver determinados problemas (p. 36).

Embora tais memórias sejam potentes, não há registro de que o homem possa arquivar nessas memórias todo o conhecimento produzido por seus pares e por seus ancestrais. Nas sociedades em que o advento da escrita não ocorreu, muitos dados se perderam ou não foram transmitidos fielmente, por conta do caráter transitório da oralidade.

Outros autores como Stubs (1980), Halliday (1989) e Olson (1997) também apontam a escrita como um meio criado pelo homem para perpetuar e transmitir conhecimentos variados.

A função de armazenamento e transmissão de conhecimento, em consonância com as palavras de Kato, também é atribuída à escrita por Stubs (1980). Para ele, a escrita tem uma clara função administrativa, burocrática e científica quando provém um registro imutável que permite o acesso a uma memória social externa dos fatos e experiências. Parafraseando Scliar Cabral (2003), a escrita permite a *reificação* da realidade. Stubs (*idem*) também defende que, sem o advento da escrita, a ciência e a história seriam inconcebíveis, já que a memória humana é limitada. Não há, por parte do autor, a intenção de menosprezar ou subestimar a atividade intelectual das sociedades ágrafas ou pré-letradas, mas ele chama a atenção para as possibilidades oferecidas pelo sistema escrito, em relação às funções intelectuais da linguagem escrita.

Stubs (*ibidem*) também aponta a escrita como responsável pela criação de um nível de comunicação dependente dessa modalidade da língua. A função deste nível é o estabelecimento de relações e o desenvolvimento de uma atitude racional e crítica sobre o conhecimento.

Já Halliday (1989) defende que as funções surgem e a escrita evolui com elas. Uma dessas funções surgiu de um complexo de eventos em que certos grupos nômades passaram a se fixar na terra e a necessitar de um código comum a todos, visível e duradouro para demarcar e registrar posses, além de documentar transações comerciais, codificar leis e preservar textos religiosos e literários. Esta visão referenda as palavras de Stubs e Kato, com relação à função de registrar e preservar informações.

Ao apontar a função de registro exercida pela escrita, o autor sugere que quase tudo que é falado pode ser representado pela escrita, com exceção dos traços prosódicos, paralingüísticos e indexicais próprios da fala. Para Halliday (*idem*), grupos sociais

desenvolveram tecnologias e artefatos em que o sistema oral é representado por diferentes sistemas de escrita.

Essa representação pode ser motivada, ou seja, há uma relação natural entre o símbolo e o que ele representa – como a escrita pictográfica ou semasiográfica, como, por exemplo, os sinais de trânsito. A representação também pode ser arbitrária e não existir qualquer ligação natural entre o símbolo e o que ele representa. A arbitrariedade é uma das propriedades da escrita glotográfica e o sistema alfabético do português do Brasil é um exemplo desse tipo de escrita.

Os quadros a seguir mostram os diferentes sistemas de escrita de que se tem notícia e suas características principais, na visão de Sampson (1996):

QUADRO 1 - Sistemas de comunicação escrita

Sistemas de escrita	Caracterização	Exemplos
<b>2.3.1 Semasiográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação independente da língua falada</li> <li>• (+) motivado</li> <li>• (-) arbitrário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinais de trânsito</li> <li>• Instruções em desenho</li> </ul>
<b>2.3.2 Glotográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação visível dos enunciados da língua falada</li> <li>• (+) arbitrário</li> <li>• (-) motivado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grafes: símbolos escritos distintivos, utilizados para representar as marcas da escrita..</li> </ul>

Para esse autor, “propriedades motivadas *versus* arbitrárias referem-se basicamente aos grafes individuais de um sistema de escrita; um sistema pode incluir alguns grafes motivados, bem como alguns outros que são arbitrários” (p.33).

O quadro seguinte apresenta as características do sistema glotográfico e a *dupla articulação*, postulada por Martinet (1971), que é a base desse sistema.

QUADRO 2 - Sistemas glotográficos de escrita

Tipos de sistemas glotográficos de escrita (*)	Caracterização	Exemplos
<b>Logográfica:</b> baseia-se na 1ª. Articulação: morfemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseada na unidade</li> <li>• Polimorfêmica Morfêmica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monemas</li> <li>• Palavras</li> <li>• Sintagmas</li> <li>• Símbolos</li> </ul>
<b>Fonográfica:</b> baseia-se na 2ª. Articulação: traços fonéticos – Sons e sílabas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silábica</li> <li>• Segmental</li> <li>• Traçal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sílabas</li> <li>• Fones</li> <li>• Traços Fonéticos</li> </ul>

Para Sampson (*ibidem*), a *dupla articulação* evita sobrecarga na memória e permite uma economia de esforço na recepção e produção da linguagem humana. Ela se

constitui na organização específica da linguagem humana, segundo a qual todo enunciado se articula em dois planos, denominados de primeira segunda articulação.

Na primeira articulação, o enunciado organiza-se linearmente em unidades dotadas de sentido como frases ← sintagmas ↔ monemas (lexemas + morfemas). Os sistemas logográficos se baseiam nas unidades significativas, com uma base morfêmica, conforme os exemplos abaixo:

Exemplos: A criança dormia = [a-kryãs-a dorm-i-a] = seis monemas.

1 2 3 4 5

@ = em

% = por cento

& = e

Na segunda articulação, os monemas se organizam em seu significante, por meio de unidades desprovidas de sentido ou unidades distintivas, denominadas fonemas, que formam a base dos sistemas fonográficos, como é o caso da língua portuguesa. Ou seja, as unidades distintivas podem ser substituídas por outras no mesmo ambiente ou combinar-se para formar um monema diferente.

Ao perceber e se apropriar dessas articulações, o sujeito epistêmico inicia seu processo de aquisição e de aprendizagem da língua. A aquisição da fala é o primeiro passo para essa apropriação que se amplia com a aprendizagem da escrita.

Além do fenômeno da *dupla articulação*, Scliar Cabral (2003:38) apresenta mais dois tipos de articulações comuns aos sistemas oral e escrito: a terceira articulação, que no sistema oral combina traços fonéticos e no escrito combina traços gráficos em torno de uma linha geral ou imaginária, além da rotação, e a quarta “que ocorre entre as classes sintáticas, sintagmas, orações e períodos e possibilita a coesão e a coerência textuais”.

Para ela, são estas articulações que garantem a principal propriedade da linguagem: a produtividade. A articulação destes planos, a partir das escolhas e combinações entre poucas unidades, torna possível a representação de diferentes tipos do conhecimento humano, seja ele emprático, homílico, institucional ou coletivo, através do sistema oral ou do escrito, além de significar uma economia lingüística e de memória, no processamento desses conhecimentos.

Halliday (1989), por sua vez, afirma que, independente de serem motivados ou arbitrários, os sistemas de escrita são um meio-termo, onde o significado é formado por uma linguagem particular e expresso de forma visual, em vez da forma oral. Já a língua escrita,

para ele, é uma variedade funcional da linguagem, usada tipicamente em textos escritos, levando em conta as características semânticas, lexicais e gramaticais de cada língua, assim como o registro e o gênero em que está se realizando.

Olson (1997) já defende que os sistemas de escrita proporcionam conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada e não o contrário, conforme se divulgou por muito tempo. Em relação à função de representar a fala que é atribuída à escrita, Olson sustenta a seguinte hipótese:

Os sistemas de escrita se desenvolveram com objetivos mnemônicos e comunicativos; por isso, proporcionaram um modelo para a linguagem e para o pensamento por criarem condições para a elaboração de categorias que levam o indivíduo a explicar, introspectivamente, a mente e a linguagem (p. 84).

Inspirado nos trabalhos de Harris, Goody e Gaur, Olson (1997) descreve a invenção da escrita como um passaporte apropriado à fala. Ele exemplifica esta asserção com a apresentação de um exemplo das primeiras escritas: o surgimento dos primeiros textos literários escritos em cuneiforme permitiu inferir que os signos representavam as palavras e não as coisas.

O autor insiste na afirmação de que a escrita não se limita a transcrever a fala; ela fornece um “modelo conceitual para a linguagem falada”. Esse modelo é resultado de esforços para aplicar um código escrito que não contempla todas as necessidades da língua representada. Na verdade, para o autor, os sistemas de escrita criam categorias que possibilitam a consciência do mecanismo da fala, embora não consigam representá-la em todos os aspectos.

As funções de registro, memória e representação da língua falada são intrínsecas à natureza da língua escrita, mas vale ressaltar que estas funções estão atreladas ao gênero, aos usuários envolvidos na comunicação e ao objetivo da produção escrita. Isso requer a compreensão e a apreensão dos princípios gráficos do sistema escrito, assim como a capacidade de identificar traços distintivos presentes em ambientes permeados pela escrita que cerca esse usuário, além da consciência da funcionalidade desse sistema nesse meio.

Tfouni (1995) também define a escrita como um produto cultural, atrelado, evidentemente, à função desse produto nos meios em que ele é inserido, assim como aos fatores políticos e ideológicos presentes na difusão e adoção dos sistemas de escrita. Ao relacionar escrita, alfabetização e letramento, a autora faz questão de diferenciá-los por sua

natureza e função: a escrita é produto; já os dois últimos são processos construídos por um sujeito epistêmico durante a apropriação desse produto.

Essa apropriação inicia-se, geralmente, com a compreensão de um código que represente determinado sistema de escrita criado pelo homem. Pictográficos, ideográficos ou fonéticos, tais códigos estão ligados à história do homem e são apreendidos quando esse indivíduo elabora conceitos sobre esses sistemas e compreende sua função e estrutura. Essa compreensão não se ocorre por meio de um modelo linear de desenvolvimento, mas através de um processo que “envolve níveis de complexidade crescentes” (p. 20).

Não se trata de um passe de mágica em que o usuário, ao compreender o sistema utilizado pela sociedade em que ele está inserido, passa a utilizá-lo. Esse processo, denominado alfabetização, requer a construção, pelo aprendiz, da representação de objetos diversos. Logo, não está circunscrito aos bancos escolares, mas diretamente ligado às práticas sociais a que o sujeito está exposto.

A autora ressalta, então, que a escrita não deve ser reconhecida como a “transcrição gráfica de unidades sonoras, mas como um sistema de representação que evoluiu historicamente” (p. 8). Deve-se, portanto, considerar o processo de “simbolização” construído pelo aprendiz que é complexo, porque passa por estágios que vão desde a representação de um som por um determinado grafema, constituído historicamente, até um nível mais elaborado, por assim dizer, quando se trata de representar um sujeito ausente por meio de um determinado gênero textual.

Desse modo, a relação entre escrita e alfabetização não está circunscrita à aquisição de habilidades de leitura e escrita, embora o ato de alfabetizar remeta ao desenvolvimento de tais habilidades. Na opinião da autora, a natureza do objeto de conhecimento - que é a escrita - deve ser considerada durante o processo, numa clara referência às conclusões de Ferreiro (2001) sobre o sistema de representação alfabética, tanto quanto a perspectiva do aprendiz ao compreender a elaboração da escrita. Para se apropriar desse sistema, o aprendiz elabora hipóteses que o levarão a compreender a natureza da escrita e utilizá-la, segundo as funções que são peculiares à escrita e as necessidades de seus usuários.

Na abordagem psicogenética da alfabetização, nas palavras de Landsman (1995, p.38), é a interação entre o aprendiz e a escrita que viabiliza essa apropriação, havendo, no entanto, diferenças entre crianças e adultos na forma como essa interação se processa: as crianças acreditam que há uma ligação referencial entre os traços do objeto representado e sua representação por escrito, usando desenhos para estabelecer essa representação, no início de

sua relação com a escrita. Já os adultos não usam o desenho em lugar da escrita e, as crianças, à medida que crescem, vão deixando de lado essa forma de representação.

Tais evidências só reforçam a hipótese de que a aprendizagem da escrita é um conhecimento que se constrói como um processo, dando lugar a conceitualizações que explicam, dentro da visão do aprendiz, a relação entre a escrita e os objetos a serem representados por ela.

## 2 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

As pesquisas sobre o processo de apropriação da escrita têm se ocupado de diferentes aspectos que vão desde a interpretação e denúncia dos insucessos da alfabetização escolar - divulgados oficialmente em documento lançado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 2002 - até a análise da natureza psicológica inerente ao conhecimento da escrita. Essas análises apresentam, dentro de uma visão epistemológica e psicolinguística, a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento dessa modalidade da linguagem articulada.

Dentre as diferentes linhas de pesquisa preocupadas com a aprendizagem da linguagem, tomou-se como base teórica para a pesquisa ora apresentada, os estudos de Piaget ([1964], 1991) acerca dos processos desencadeados no indivíduo durante a construção do conhecimento, o trabalho de Vigotski ([1984], 2002), em relação ao aprendizado da escrita e pesquisas de Ferreiro e Teberosky ([1986], 1999), relacionadas à construção da escrita pelas crianças.

As investigações de Kato (1998), Moreira (1994), Contini (1994), Rego ([1986] 2000) e Scliar-Cabral (2003), entre outras pesquisas voltadas à aprendizagem da escrita, assim como o trabalho de Ferreiro (1983) em relação ao modo como os adultos não-alfabetizados concebem esse sistema, fornecem as bases para desvelar, em parte, os caminhos percorridos pelo aprendiz durante a elaboração e a apropriação da escrita. , pontuando, ainda, a necessidade de se mergulhar o mais profundamente possível no universo em que está imerso esse conhecimento.

### 2.1 Os estudos piagetianos e a apropriação da escrita

Para Piaget (*idem*), são os fatores inatos, maturacionais e ambientais que contribuem e, ao mesmo tempo, interferem no desenvolvimento mental do indivíduo, desde o seu nascimento até a idade adulta. Para ele, esse desenvolvimento cognitivo não é o resultado nem do amadurecimento do organismo, nem da influência do meio, isoladamente, mas da interação entre ambos.

Ao investigar crianças, desde o nascimento até a adolescência para estudar como essa interação ocorre nas diferentes áreas do conhecimento humano, Piaget verificou que o



organismo humano se constitui a partir de uma organização interna característica que é responsável pelo funcionamento singular e invariável desse organismo. Com base nessa análise, todos os indivíduos vivem etapas semelhantes e únicas, durante a evolução de seu desenvolvimento físico e mental.

Segundo o autor, a ordem de aparecimento desses estágios é constante e contínua, embora as idades médias em que eles se concretizam possam variar de um indivíduo a outro, considerando-se as diferenças individuais e as influências do meio. À medida que amadurece cognitivamente, a criança vai adquirindo autonomia em relação ao mundo que a cerca e um poder maior, uma vez que ampliará sua visão de mundo e iniciará “*um movimento contínuo de reajustamento ou de equilibração*” nesse mundo (p.14).

O estudo desse movimento contínuo foi essencial para se estabelecer que os processos psicológicos da aprendizagem não se reduzem a uma série de habilidades específicas que o indivíduo deve possuir, mas estão relacionadas ao modo como esse sujeito epistêmico constrói esse conhecimento.

Kato (1998, p. 128), ao fazer um contraponto entre Piaget e Slobin, aponta evidências de que um autor confirma o outro: para o primeiro um movimento ou esquema anterior criará a necessidade de reconstrução de um determinado conhecimento e, de certa forma, fornecerá a base para essa reconstrução. Já Slobin, ao se referir à marcha evolutiva da aprendizagem da escrita, defende que “adquire-se uma função ou conteúdo novo através de uma forma conhecida, e uma forma nova, através de uma função conhecida”.

Deduz-se, então, que o processo de apropriação da escrita passa por fatores de diferentes ordens, sejam eles a concepção da escrita como objeto de representação do mundo ou a evolução interna de processos cognitivos e metacognitivos, que passam a interagir com a consciência do aprendiz, em relação ao caráter arbitrário e produtivo da língua. A distinção na forma como essa apropriação ocorre deve estar ligada às experiências com a escrita que ambos tenham vivenciado e à forma como ambos constroem seus conceitos acerca da escrita.

Essa apropriação é construída e está vinculada ao fato de que a escrita contém, em si, dois níveis de representação simbólica: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras, que, por sua vez, vão representar as experiências com a escrita do indivíduo envolvido nesse processo de apropriação.

Assim, crianças e adultos em fase de alfabetização sistemática se apropriam da escrita, à medida que compreendem os princípios do sistema que regem sua língua materna ou uma segunda língua e passam a compreender os diferentes usos sociais, ideológicos e políticos dados a essas línguas.

Ainda segundo Kato (p. 125), “essas atividades e processos não ocorrem de maneira seqüencial e direta, uma vez que esses aprendizes estarão envolvidos em múltiplos elos, dos quais não têm controle pleno”. Eles ocorrem na medida em que o sistema é compreendido em sua forma e função.

Tal ponto de vista já era defendido por Vigotsky, ao afirmar que a linguagem, seja falada ou escrita, é instrumento de comunicação e de organização do pensamento do indivíduo, a partir do momento em que ele passa a dialogar e a interagir com seus pares.

## **2.2 A visão de Vigotsky sobre a aquisição da linguagem**

Vigotsky ([1984], 2002), em seus estudos sobre a aquisição da linguagem, afirma que não é somente através da aquisição da fala que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca.

Para esse autor, o aprendizado da escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento humano, uma vez que envolve processos mentais complexos. A compreensão desse sistema de signos e seu conseqüente domínio, por aumentar a capacidade de memória e o registro de informações, propicia diferentes formas de organizar o pensamento ao promover diferentes e abstratos modos de pensar e de se relacionar com o conhecimento e com as pessoas.

O autor define a escrita como um sistema sofisticado de representação da realidade e o considera como designações dos símbolos verbais. Dessa forma, o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração desse sistema de representação simbólica. Na criança, essa elaboração se dá por meio de diversas atividades simbólicas como os gestos, o desenho e o brinquedo.

Ao considerar a importância da escrita para o indivíduo, Vigotski sinaliza a necessidade de investigações que procurem desvendar o caminho que a criança percorre durante a aprendizagem da leitura e da escrita, com o objetivo de desvelar as relações entre desenvolvimento e aprendizado, cujo enfoque se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem.

Os estudos de Vigotsky (*idem*) acerca das relações entre pensamento e linguagem têm mostrado que essas relações envolvem operações que exigem consciência e controle deliberado desse objeto de conhecimento e levam o indivíduo ao desenvolvimento de funções

cognitivas e comunicativas que tanto expressam o pensamento como são responsáveis por sua organização.

Conclui-se, então, que a aprendizagem da escrita passa por um processo de apropriação desse sistema e propicia o desenvolvimento mental e social do indivíduo.

Em busca de registrar como essa apropriação ocorre, Ferreiro e Teberosky ([1984], 1999) desenvolveram pesquisas acerca do processo de apropriação da escrita por crianças e demonstraram a gênese da escrita infantil, ou seja, o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever, particularmente antes de ser submetida ao ensino sistemático dessa linguagem na escola.

Ao investigar o aprender a ler e a escrever, sob a ótica do aprendiz, essas autoras deram um novo enfoque ao “caminho das pedras” no processo de aprendizagem da escrita, tanto por crianças quanto por adultos não-alfabetizados, na visão de Ferreiro (1983).

### **2.3 O processo de apropriação da escrita**

Amparadas pelos estudos de Piaget, Ferreiro e Teberosky ([1984], 1999) definem o conhecimento como um processo ativo de reconstrução de determinado objeto por parte de um sujeito que está aprendendo a identificar as propriedades desse objeto e a reconhecer sua função.

Dessa forma, essa apropriação ocorre quando esse sujeito compreende o modo de produção de um objeto de conhecimento, após reconstituí-lo internamente. Em outras palavras, a apropriação do conhecimento se dá quando o aprendiz passa a interagir com o objeto que pretende conhecer e consegue compreender tanto a estrutura desse objeto como suas funções.

Assim, a aprendizagem dos mecanismos da escrita depende, em parte, do contato e da exposição do indivíduo a diferentes materiais impressos, assim como da compreensão do papel da escrita na vida desse possível usuário dessa modalidade da linguagem articulada e, em parte, segundo Moreira (1994) e Sim-Sim (1989), do grau de consciência lingüística do aprendiz.

O papel da consciência na apropriação do conhecimento foi ressaltado por Piaget, em sua tese construtivista. Para ele, “ter consciência de uma operação mental é saber transferir algo do plano de ação para o plano da linguagem” (Kato, 1998, p.118). Para a autora, o papel da consciência pode ser notado, no aprendiz, desde o nível da aquisição ortográfica, ao

perceber que a escrita representa a fala, até atividades que envolvam processos metacognitivos como o controle e a monitoração da leitura e da produção textual.

Tanto Ferreiro (1999) como Kato (1998) chamam a atenção para o fato de que a escrita é algo que não existe antes que os princípios que a regem e seus usos sociais sejam compreendidos. Desse modo, compreender os princípios gráficos do sistema escrito requer do aprendiz a capacidade de identificar traços distintivos presentes no ambiente permeado pela escrita que o cerca, além de compreender a funcionalidade desse sistema nesse meio.

Agregado a essa capacidade, está o fato de que o aprendiz deve reconhecer que os símbolos gráficos são objetos representantes de entidades ou situações e saber utilizá-los para registrar, permanentemente, suas intenções comunicativas. Saber ler e escrever, ou decodificar e codificar na visão de Scliar-Cabral (2003) passa por níveis específicos e interdependentes de compreensão do sistema de escrita, em que o aprendiz, seja ele adulto ou criança, vai construindo estratégias que o levem a compreender o que os sinais escritos representam e como essa representação está organizada.

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro (1993), Abaurre (1998), Contini (1994), Moreira (1994) e Rego (1998) têm evidenciado que o aprendiz passa por diferentes estágios, que são interdependentes, no processo de construção e de apropriação da língua escrita, até percebê-lo como um sistema de representação. Para tal, grosso modo, o aprendiz precisa elaborar a relação entre os sons da fala e o código escrito, assim como reconhecer a função da escrita em seu cotidiano. Quando o aprendiz estabelece essa relação som/letra de forma significativa, há um salto qualitativo nessa aprendizagem, pois ocorre o desenvolvimento de diferentes habilidades lingüísticas necessárias ao processo de letramento.

Segundo Mortatti (2000, p. 21), desde o século XIX, a alfabetização passa a ser considerada um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber, em que se faz necessária a implementação de práticas culturais de leitura e escrita no processo de escolarização. Dessa forma, diferentes concepções têm norteado o ensino inicial da leitura e da escrita, através de teorias e práticas pedagógicas que venham a fomentar tal processo.

Ferreiro (1993, p.10), ao considerar a escrita como um sistema de representação, em que “nem os elementos, nem as relações estariam predeterminados” (p. 12), relaciona a construção, pelo usuário, de um sistema de representação semelhante ao vivenciado pela humanidade quando da invenção da escrita. Esta invenção foi um processo sócio-histórico de representação e o homem, após se apropriar da escrita e até enquanto o faz, conforme pesquisas psicolingüísticas apontam - (Sinclair, 1990), (Kato, 1998), Moreira (1998) -, a (re)constrói quando a necessidade de interação exige. Isto é, ele passa a representar suas

intenções, utilizando a escrita, quando passa a compreender a natureza dessa linguagem, ou seja, como ela se constitui e que convenções a marcam.

Na perspectiva de Ferreiro (*ibidem*), considerar a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras implicaria que os elementos e suas respectivas relações estariam predeterminados e o novo código só precisaria encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações.

Em suma, a apropriação da escrita passa a ocorrer quando o usuário de determinada língua estabelece uma relação entre o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (1983, p.18). Dessa forma, o aprendizado da escrita estará relacionado à elaboração de um conceito que explique a forma singular pela qual um indivíduo constrói este saber.

Isto se caracteriza pela formulação de hipóteses sucessivas, em que há avanços e/ou recuos sobre o objeto de interação que é a escrita e pelos movimentos de adaptação ou de assimilação desse objeto do conhecimento, conforme postulado por Piaget.

Tais movimentos originam conflitos ou uma situação intelectual em que se busca uma resposta ou uma explicação para determinadas questões, ratificando a posição epistemológica de que “aprende-se, resolvendo problemas”. Logo, apropriar-se da escrita é passar por etapas sucessivas em que o indivíduo organiza sua forma de pensar sobre esse campo do conhecimento, incorporando novos elementos para, com esse novo esquema cognitivo, poder responder a perguntas mais complexas que antes nem sequer poderiam ser abordadas ou formuladas.

Kato (1998, p. 81), ao apresentar um panorama dos estudos psicolinguísticos acerca dos processos mentais envolvidos na compreensão e na produção da linguagem, advoga que o ato de escrever, assim com ato de falar, envolve “decisões em várias etapas e em vários níveis desde a de natureza pragmático-discursiva até de níveis gramaticais e fonético-articulatórios”. Nesse ato estão envolvidos processos cognitivos e metacognitivos, imbricados entre si, como a aprendizagem dos princípios da escrita, o aprendiz e o uso consciente desses princípios para atender às necessidades do aprendiz.

A distinção entre cognição e metacognição é apresentada por Kato (1990) como duas fases no desenvolvimento do conhecimento. Os processos cognitivos ocorrem através de um desenvolvimento automático e inconsciente desse conhecimento; já nos processos metacognitivos, há um aumento gradual do controle ativo desse conhecimento.

Durante os processos cognitivos, o aprendiz apresenta um comportamento automático e inconsciente, em que a cognição pode se revelar “pelo fechamento precipitado de

uma seqüência, tão logo ela contenha os elementos necessários mínimos para constituir-se em uma unidade sintática mínima” (p. 103).

Um exemplo de estratégia metacognitiva é a “*vocalização da leitura ao tentar reparar o erro*”. Além disso, Kato aponta o “Princípio da Coerência (p. 105), como um outro processo metacognitivo, que é estabelecido em três níveis:

- nível global: focado no objetivo do texto em relação ao mundo.
- nível local: relacionado às modificações e objetivos que o autor tenciona fazer dentro do texto, ao estabelecer um paralelo ou elaborar conceitos sobre o que foi dito.
- nível temático: relaciona-se ao “uso recorrente de uma mesma fatia de informação no texto e se confunde com o Princípio da Parcimônia, segundo o qual o leitor tenta reduzir os personagens do cenário mental”.

Ao estabelecer uma relação entre as teorias da aquisição da língua e a aprendizagem da escrita, Kato (1998) situa a escrita como uma convenção culturalmente adquirida. A autora se apóia em diferentes teorias para sustentar a hipótese “de que os processos de compreensão e produção na escrita seguem os mesmos princípios postulados para a fala e podem ser analisados em componentes processuais que lhe são semelhantes” (p. 121), salvo algumas especificidades próprias do código escrito, como o registro permanente de uma determinada realidade, em um determinado momento, sem a dependência total de um contexto que a legitime, como ocorre na fala, quando ela é falha e fragmentada.

Essas semelhanças ocorrem, em parte, pela isomorfia parcial entre a fala e escrita e se caracterizam como desvios e falhas nas produções oral e escrita, em um nível microestrutural, por conta dos princípios que regem a ambas ou pelo desenvolvimento de uma forma expressivo-egocêntrica para formas elaboradas do discurso, no nível macroestrutural.

Dentro desse raciocínio, o desenvolvimento dos processos inerentes à aprendizagem da escrita “vai desde a forma associativo-global até as de natureza analítico-sintética e/ou construtivista e/ou reconstrutora” (Kato, 1998, p. 120).

Compreende-se a forma associativo-global como o reconhecimento da palavra pelo contexto em que ela se insere ou pela escrita da palavra pelo uso de letras que remetam à palavra em questão, como no caso da escrita silábica de algumas crianças em fase de alfabetização. A autora reforça, ainda, que a criança, na fase da alfabetização não usa a mesma estratégia para ler e para escrever. Enquanto a escrita ocorre, na maioria das vezes, pela estratégia fonológica, a leitura se dá por meio de estratégias visuais-inferenciais.

Cagliari (1990) define estratégia fonológica como o uso, pelo aprendiz, de recursos possíveis do próprio sistema de escrita para adivinhar a maneira de escrever palavras cujas formas ortográficas desconhecem, em um processo analítico-sintético.

Os processos de natureza analítico-sintética estão ligados, respectivamente, ao planejamento e a execução da escrita. Assim, o aprendiz analisa suas possibilidades quanto ao uso do código ao planejar sua produção escrita e as sintetiza, durante a produção.

Pode-se dizer, então, parafraseando Drummond, que a produção escrita é uma luta vã. O aprendiz realiza a construção ou a reconstrução de seu objeto de escrita, ao compreender como ele se estrutura, através da análise de seus componentes. Ao sintetizá-los, em uma forma gráfica e ao confrontá-lo com a forma já arbitrada pela comunidade lingüística onde o indivíduo está inserido, permite que o aprendiz estruture, cognitivamente, o conhecimento da escrita, até chegar a uma forma e a um sentido socialmente aceitos.

Tais processos são inerentes à aprendizagem da escrita por darem a base dos princípios operacionais ou dos esquemas de ação, no dizer de Piaget ([1964 (1991)], para a interação do aprendiz com esse objeto de conhecimento.

Ao interagir com a escrita, portanto, o sujeito cognoscente vai compreender seus princípios, assimilá-los e/ou adaptá-los ao que já conhece a fim de apropriar-se dela. Como todo processo, isso não ocorre de forma linear; ao contrário, exige a elaboração de regularidades e caracteriza-se, principalmente, pela compreensão das propriedades intrínsecas à língua que está sendo aprendida.

Esse processo dinâmico e não linear exige do aprendiz uma ação complexa em que a apropriação dos princípios que regem a língua que pretende aprender a escrever é condição *sine qua non* para a aprendizagem da escrita.

Desse modo, tomando como base as premissas piagetianas, essa aprendizagem passa por um processo auto-regulatório de equilibração progressiva que se exerce pelo jogo de assimilação e acomodação na interação do sujeito com seu objeto de aprendizagem, resultando na construção de estruturas cognitivas que permitirão a representação do modo como o aprendiz lê e traduz o mundo onde vive, através da escrita.

## **2.4 A apropriação dos princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**

Tanto Kato (1998) quanto Scliar-Cabral (2003) chamam a atenção para o ato complexo que constitui a apropriação dos princípios alfabéticos e a conseqüente aprendizagem da escrita.

Kato (*idem*) chega a estabelecer fatores que podem interferir nesse processo tais como os antecedentes sociais e dialetais do aprendiz, sua experiência individual com a linguagem, a natureza da tarefa de aprender a ler e a escrever, com suas respectivas peculiaridades, assim com as expectativas e metas do professor em relação a esse processo.

Ao focalizar esses fatores como intervenientes no processo de apropriação da escrita, a autora tem a intenção de mostrar que a complexidade da aprendizagem da escrita está diretamente relacionada ao indivíduo e à natureza dessa tarefa. Tanto a bagagem cognitiva do aprendiz quanto seu desenvolvimento lingüístico interferem nesse processo e são razões para que o sujeito-aprendiz seja considerado, dentro de um contexto que pretenda compreendê-lo como um ser que atua em seu processo de aprendizagem.

As diferentes etapas da aprendizagem da escrita também devem ser consideradas, uma vez que, aceitando-se a tese da ontogênese da escrita como uma recriação de sua filogênese (Kato, 1998:103), pode-se supor que o aprendiz reinventa a escrita até apropriar-se dela, embora essa reinvenção esteja proporcionalmente ligada à experiência anterior do aprendiz com a escrita.

Scliar-Cabral (*idem*) atribui essa complexidade, em parte, à tarefa de “desconstruir a percepção que o indivíduo tem da cadeia da fala como um contínuo” (1983, p. 146), exigindo-se do aprendiz que ele se debruce sobre a língua a fim de compreendê-la, através da descentração, ou seja, pelo distanciamento entre o sujeito-aprendiz e o objeto do conhecimento, no caso a escrita. Esse distanciamento não é automático e passa pela consciência fonêmica, que pode ser definida como um processo em que tanto a atenção quanto a intencionalidade do aprendiz estão envolvidas.

Além disso, o domínio da escrita viabiliza o recorte consciente da cadeia da fala e determina as unidades que são objetos desse recorte. Essa consciência emerge à medida que o aprendiz apreende como uma dada língua representa tais unidades, que são os fonemas, no caso da Língua Portuguesa. É a ação de um sujeito epistêmico que desconstrói o objeto de conhecimento para se apropriar dele.

Para descodificar o que ler e poder compreender o que os signos gráficos significam, o aprendiz precisa compreender essa representação dos segmentos sonoros, necessita apreender as convenções que regulam a relação fonema/grafema, além de reconhecer os símbolos gráficos como “objetos” substitutos de entidades ou situações.

Tal habilidade evolui, à medida que o aprendiz compreende questões centrais sobre a estrutura do sistema escrito, como a organização das regras grafotáticas que “determinam as combinações possíveis dos grafemas num dado sistema alfabético” (Scliar-Cabral, 2003, p.



28). A autora (*idem*) também aponta o contexto em que se dá a ocorrência desses grafemas, a presença das marcas diacríticas e os lugares a serem ocupados pelos fonemas, denominados *lugares segmentais* como fatores que interferem na compreensão do sistema de escrita pelo aprendiz.

Compartilhando dessa perspectiva, Lemle (1994) defende que o aprendiz, ao ter consciência das partes que contém a corrente da fala e perceber as diferenças na relação fonema-grafema, vai ter adquirido habilidade para compreender o sistema de escrita. Aponta, ainda, três capacidades necessárias ao aprendiz para que ele perceba a ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, apresentadas como a compreensão da ligação simbólica entre letras e sons da fala, a percepção das distinções entre as letras e o desenvolvimento da consciência fonológica do aprendiz em relação às distinções relevantes na língua.

Scliar Cabral (2003) também chama a atenção para o movimento recíproco que há entre a consciência metafonológica e a aprendizagem dos sistemas alfabéticos. Esta e outras capacidades de manipulação consciente dos fonemas e grafemas se desenvolvem com a ajuda dos sistemas escritos e, por outro lado, viabilizam a compreensão desses sistemas.

Porém, Kato (1998) e Scliar Cabral (2003) ressaltam que apenas conhecer a relação entre o símbolo gráfico e o elemento fonológico não é suficiente para que a compreensão do código escrito ocorra; é necessário conhecer a frequência dessas relações, suas regras e especificidades; além de dominar a mecânica da escrita, o indivíduo deve perceber seu significado e funcionalidade, em uma sociedade que, a cada dia, faz uso da escrita para legitimar-se. São os usos da escrita que a legitimam e é seu domínio que atesta o processo de letramento em que uma dada comunidade está inserida. Tal processo consiste na compreensão e uso de diferentes materiais escritos requeridos por essa comunidade e utilizados pelos indivíduos que a integram.

## **2.5 A construção da escrita**

Em seu trabalho sobre os processos que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita, Kato (1998:104) cita os trabalhos de Ferreiro e Teberosky ([1984],1999), assim como a pesquisa de Contini (1994) e um artigo de Rego (1992) como marcos nas investigações acerca desses processos.

Preocupadas com a gênese da escrita infantil, Ferreiro e Teberosky (*idem*) lançaram, nos anos oitenta, uma nova luz sobre o processo de aprendizagem da língua escrita: essas autoras passaram a documentar as idéias que as crianças têm em relação à palavra escrita.

Era necessário mudar o enfoque dado às pesquisas e centrá-lo no modo como as crianças compreendiam o mundo da escrita. As autoras buscavam a criança piagetiana que compreende o mundo a partir da interação com ele e que formula teorias experimentais acerca desse mundo. Para elas, o processo vivenciado pelas crianças vai levá-las a certas dificuldades epistemológicas e, ao mesmo tempo, fazê-las elaborar conceitos e a resolver problemas

Assim Ferreiro justifica seu trabalho em busca de estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, da compreensão da natureza das hipóteses infantis sobre a escrita, assim como os conhecimentos que essa criança já possui ao iniciar a aprendizagem escolar (1999).

### **2.5.1 Ferreiro e o processo de aprendizagem da escrita**

Dentro da concepção epistemológica formulada por Piaget, Ferreiro e seus colaboradores investigaram crianças e procuraram descrever o conhecimento sobre escrita que elas haviam construído antes da escolarização.

Segundo as pesquisas (1986 e 1993), a escrita infantil segue uma evolução regular surpreendente, distinguindo-se, nessa evolução, estágios em que as crianças utilizam algumas estratégias cognitivas para construir seus conceitos sobre a escrita. A psicogênese da escrita é assim explicada, através da análise das estratégias cognitivas desenvolvidas pelas crianças, quando pretendem registrar suas experiências, utilizando-se da escrita como forma de representação.

Os níveis ou estágios identificados por Ferreiro apresentam um processo de desconstrução e de reconstrução da escrita pelas crianças, em que partem de um traço representativo para a escrita convencional.

A análise desses níveis permite afirmar que a criança aprende a escrever em um processo de interação e de ação com a língua e sobre as relações que esse aprendiz estabelece entre a fala e a escrita, construindo hipóteses sobre a representação grafofônica da língua.

No entanto, vale ressaltar que o processo de construção / desconstrução / reconstrução da escrita pela criança, apresentado através dos níveis postulados por Ferreiro e

Teberosky, é construído individualmente. Cada aprendiz, seja adulto ou criança, traz para esse “momento” de construção seus conhecimentos prévios e sua experiência, enquanto usuário da língua escrita.

O quadro seguinte apresenta as hipóteses levantadas pelas crianças durante a concepção da escrita infantil e ilustra as dificuldades que cada aprendiz enfrenta referentes à apropriação desse objeto cultural. Além da arbitrariedade presente na representação gráfica das palavras, o alfabetizando ainda precisa compreender e reconhecer características próprias da escrita como a segmentação da escrita e a organização espacial da grafia.

Desse modo, infere-se que o processo de aprendizagem da escrita apresenta diversas questões de ordem conceitual para o aprendiz e não se reduz, apenas, ao desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras.

QUADRO 3 - Estratégias cognitivas elaboradas pelas crianças em fase de apropriação da escrita

Níveis de concepção da escrita infantil	Estratégias cognitivas elaboradas pela criança
<p>Nível pré-silábico I:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita indiferenciada das palavras.</li> <li>• A intenção do produtor estabelece a diferença entre grafias.</li> <li>• Grafismos com traços descontínuos, cujo modelo é a escrita com letra de imprensa.</li> <li>• Grafismos com traços contínuos, modelados pela letra cursiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do desenho para facilitar a remissão ao conteúdo registrado.</li> <li>• Reprodução do tamanho do objeto referido, fazendo corresponder a ele um traço maior ou menor na dependência do referente da palavra a ser escrita.</li> </ul>
<p>Nível silábico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuição do registro de uma sílaba falada a cada letra ou marca escrita.</li> <li>• Fragmentação do texto escrito para facilitar a correspondência entre um segmento oral e um segmento escrito.</li> </ul>
<p>Nível silábico-alfabético:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da escrita em termos de fonemas.</li> <li>• Alteração do registro gráfico de alguns segmentos de escrita em uma mesma palavra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agregamento de mais letras à escrita, na tentativa de aproximar-se do princípio alfabético, em que os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra.</li> </ul>
<p>Nível alfabético:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de que cada um dos caracteres da escrita pode corresponder a valores menores que a sílaba.</li> <li>• Legibilidade da escrita.</li> <li>• Ausência de regras normativas da ortografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise sonora sistemática dos fonemas das palavras a serem grafadas.</li> </ul>

Para Ferreira e Teberosky (*idem*), essas hipóteses caracterizam três grandes períodos da concepção da escrita pela criança. Em um primeiro momento, a criança faz distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico. Em seguida, constrói formas de diferenciação tanto em relação ao número de letras que deve ser utilizado na escrita quanto à diferenciação obrigatória entre os caracteres utilizados. Por fim, inicia o processo de

“fonetização” da escrita com o uso de letras representando sílabas, culminando-o com a relação grafofônica adequada.

Esses grandes períodos são perpassados por grandes conflitos que vão desestabilizando progressivamente a etapa anterior e “abrindo caminho” para uma hipótese posterior, até que a criança possa interagir com seus pares e se fazer entender através da escrita. Para a autora, essas fases são marcadas por estratégias elaboradas por esse sujeito epistêmico para compreender e se apropriar da escrita.

Nessa perspectiva, a autora defende que só a compreensão desses períodos vivenciados pelas crianças dará ao alfabetizador a dimensão pedagógica que seu trabalho exige, não se prendendo, assim, à questão do método e considerando o processo, em vez do produto, em sua prática escolar.

Em relação às implicações pedagógicas relativas a essas visões conflitantes da escrita, dentro do primeiro enfoque - a escrita como representação da linguagem - o enfoque pedagógico é outro: o alfabetizando passa a refletir sobre a constituição da escrita e passa a compreender melhor sua natureza.

Já na segunda concepção, o alfabetizando se limitaria apenas a copiar o código, a imitar um código já existente, não pensando sobre ele, não o adquirindo conscientemente e nem mesmo recriando-o, na medida em que se fizesse necessário. Essa é a visão presente nos cursos de alfabetização, mas desmentida quando se observa alguém pensando sobre a melhor forma de externar o que pensa por escrito. Nessa visão, os alfabetizadores apresentam a escrita alfabética como um código a ser seguido, sem considerar as experiências que os indivíduos já trazem da escrita, tornando a apropriação dessa linguagem articulada mais difícil.

Ferreiro e colaboradores (1990), defendem que deve estar claro para o alfabetizador que a escrita é construída enquanto o aluno interage com ela, transformando a aprendizagem da escrita na apropriação de “um novo objeto de conhecimento” (1993:16) e não na aquisição de uma técnica. Em face disso, a aprendizagem da escrita deve envolver não só a conversão das unidades sonoras em unidades gráficas, mas a compreensão das relações entre significante e significado, ou melhor, a compreensão das relações que se estabelecem durante a construção de um signo lingüístico, considerando-se o contexto em que esse signo é construído.

A formulação de hipóteses sucessivas, em que há avanços e/ou recuos sobre o objeto de interação que é a escrita e pelos movimentos de acomodação ou de assimilação desse objeto do conhecimento, caracterizam um movimento que culmina com o início do processo de letramento do aprendiz.

Tais movimentos originam conflitos ou uma situação intelectual em que se busca uma resposta ou uma explicação para determinadas questões, ratificando a posição epistemológica de que “aprende-se, resolvendo problemas”, isto é, aprender é passar por etapas sucessivas em que o indivíduo organiza sua forma de pensar sobre um certo campo do conhecimento, incorporando novos elementos para, com este novo esquema cognitivo, poder responder a perguntas mais complexas que antes nem sequer poderiam ser abordadas ou formuladas.

Kato (1994) em outras pesquisas na linha cognitivista comprova os estudos de Ferreiro: a aprendizagem da escrita não ocorre só com a estimulação externa; é construída diante de fatos novos percebidos pelo próprio aprendiz em seu universo, recebe influência das experiências prévias não formais que foram adquiridas pelo indivíduo antes de seu ingresso na escola e ocorre em um misto de auto-aprendizagem e orientação progressiva e até regressiva por parte da escola, devidos à condição da situação de aprendizagem.

Nessa coletânea organizada por Kato (1994), Moreira (p.15) demonstra, em uma pesquisa com portadores de texto, que crianças pré-alfabetizadas já sabem identificar a função desses portadores no meio onde vivem. Contini (p.53) apresenta a concepção que crianças do maternal têm do sistema alfabético da língua, através da análise de ditados e Abaurre (p. 135) revela dados que mostram a consciência da convenção da escrita apresentada por crianças.

Essas pesquisas demonstram que a criança constrói seu saber sobre a escrita desde que começa a ter contato com ela, antes de saber ler e escrever. Por ser um processo, essa aprendizagem não tem fim: há sempre um desafio a enfrentar por professores e alunos, a fim de se garantir a inserção desse indivíduo em uma sociedade grafocêntrica.

Esse enfoque sobre a natureza da linguagem mostrou que as crianças constroem explicações lógicas sobre a língua escrita, passando por estágios evolutivos, a exemplo do que ocorre na construção do pensamento lógico-matemático, segundo a Epistemologia Genética piagetiana.

Nessa teoria, a criança constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, por meio de estágios de desenvolvimento que apresentam regularidades em cada etapa e que se complementam na construção desse conhecimento.

Na análise do processo de construção da escrita e da leitura por crianças, sob a ótica epistemológica, os estudiosos perceberam uma certa regularidade nas hipóteses das crianças em relação à escrita. A análise considerou, principalmente, os conhecimentos que as crianças já tinham sobre a escrita e como os utilizavam para se apropriarem desse código –

estava lançada a semente de vários estudos acerca do processo de aquisição da língua escrita pela criança e sobre a natureza dessa linguagem.

Os resultados dessa análise feita, em primeira mão, por Ferreiro e Teberosky ([1984], 1999) deram início a uma revolução conceitual em relação ao tema, uma vez que ampliaram o foco de estudo sobre a apropriação da linguagem escrita. Prevalciam os estudos sobre alfabetização que consideravam os resultados ou o produto dos métodos que eram aplicados, em sala de aula, a crianças que estivessem na “fase” de aprender a ler. O enfoque saiu, então, do produto – que era estar alfabetizado – para o processo, analisando-se a maneira como as crianças se apropriavam da linguagem escrita, antes de ter um contato mais sistematizado com ela, via escola.

À luz dos conceitos epistemológicos de Piaget, a alfabetização passou a ser estudada como o processo de construção de conhecimento que ela representa, em que o indivíduo se apropria do conhecimento do outro, a partir e com a construção de hipóteses e de princípios gerais que o levem a compreender a escrita como um processo de representação.

Esse novo referencial chamou a atenção para esse processo de construção do conhecimento e descortinou novos estudos sobre alfabetização. Além de Ferreiro e Teberosky (*idem*), Ferreiro e Gomes Palácio (1990), Nunes (1992), Kato *et alli* (1998) comprovaram que as crianças percorrem um longo e acidentado caminho cognitivo até perceberem o caráter arbitrário da escrita e se apropriarem dessa linguagem.

Antes desses estudos, esse aprendizado era definido como o desenvolvimento de habilidades requeridas para a leitura e a escrita; hoje, além de ser vista como um processo individual de construção dessas habilidades, alfabetizar-se é interagir com a escrita, na tentativa de entender o que é, o que representa e como funciona essa modalidade da linguagem.

Durante esse processo, Ferreiro e Palácio (1990), Ferreiro e Teberosky ([1984], 1999), Souza e Silva (1994) e Moreira (1997) apontam a ocorrência de estágios evolutivos que, via de regra, começam a ocorrer antes de a criança ter acesso à escrita pela educação formal. Nesses estágios, ela passa a levantar hipóteses sobre a escrita, por meio da assimilação de novos conhecimentos sobre esse código ou pela adaptação desse novo saber ao que o aprendiz já conhece sobre o assunto.

As regularidades e princípios elaborados ao longo do processo caracterizam esses estágios evolutivos que vão se modificando, à medida que esse aprendiz vai superando conflitos cognitivos. São esses conflitos que viabilizam a apropriação do novo conhecimento. As hipóteses desse sujeito acerca da escrita, – causa e consequência dos conflitos – ao serem

refutadas ou confirmadas por possíveis interlocutores, “deságuam” na apropriação desse sistema simbólico de representação, dando acesso, assim, a um conhecimento compartilhado por todos.

Crianças de diferentes países apresentaram hipóteses e regularidades similares durante essa apropriação. Os sujeitos das pesquisas apresentadas estabeleceram a relação entre o que concebem como escrita e a forma como a escrita é representada e utilizaram, para isso, seu conhecimento de mundo já construído e a resposta que os adultos e seus pares davam ou dão às suas conjecturas para melhor assimilarem esse novo conhecimento. Por exemplo, um contato maior com materiais de escrita já contribui para determinar momentos evolutivos diferentes entre as crianças, independente da idade cronológica de cada uma delas. O fato de interagirem com textos escritos implica o estabelecimento de relações, pela criança, entre o que é escrever e o uso de símbolos para dar forma a essa intenção.

Ferreiro (1990, p. 121) apresenta evidências de que as crianças com conhecimento das letras de seus nomes têm uma escrita mais estabilizada em relação às crianças que só tiveram esse conhecimento após ingressarem na escola. As crianças com esse conhecimento anterior reproduzem a série de letras que compõem o seu nome antes da aquisição escolar, o que não ocorre com as demais. Isso demonstra que a exposição à escrita e o contato prévio com ela são fatores que interferem e acarretam diferenças na forma como o conhecimento sobre a escrita é elaborado.

Esses resultados comprovam a existência de mecanismos que são utilizados pelo aprendiz para, na interação com a linguagem escrita – objeto do conhecimento –, elaborar formas próprias de compreender esse objeto. Nessa elaboração, a criança aciona esquemas de assimilação e de adaptação, em relação ao objeto de aprendizagem – a escrita – em uma rede contínua de operações e de estruturas cognitivas.

Azenha (1996, p. 22) afirma que Piaget, ao explicar a forma pela qual o homem atinge o conhecimento, chamou a atenção para o fato de que o modo de funcionamento intelectual é permanente e contínuo durante toda a vida humana, com formas de organização características da atividade psicológica. Essas formas de organização são os esquemas assimilativos e os adaptativos, responsáveis pelas formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto de conhecimento.

Na alfabetização infantil, essa compreensão ocorre quando a criança começa a ser exposta à escrita e ao interpretar as informações que recebe, transformando a escrita convencional de acordo com sua intenção. Ao perceber que o adulto ou seus pares não compreende essa escrita, a criança entra em conflito, desequilibra e reequilibra seus esquemas,

através da acomodação dos novos conhecimentos para, aos poucos, se apropriar dessa modalidade da linguagem. Esses avanços e recuos são marcados por descobertas sobre a natureza da escrita e ampliam o conhecimento do aprendiz sobre o assunto.

Para superar tais conflitos, a criança elabora estratégias cognitivas responsáveis por diferentes momentos de aquisição e que constituem um modelo de aquisição em níveis, fases ou estágios. Em cada nível, há desdobramentos que se sucedem em graus crescentes e complexos de aproximação da escrita convencional. Para Azenha (1996:37), essas estratégias utilizadas pelas crianças resultam em indícios da forma como as crianças compreendem e elaboram a escrita.

### **2.5.2 A concepção do sistema de escrita**

A apropriação da escrita, conforme as pesquisas apresentadas apontam, evolui à medida que o aprendiz elabora conceitos sobre essa linguagem articulada. Nessa construção, o aprendiz utiliza diferentes estratégias e, as crianças, segundo Rego (1986), ao pensarem sobre a escrita, passam a compreender como a fala está representada num sistema de escrita alfabética. Tal compreensão as levará a uma aprendizagem mais produtiva e ocorre em diferentes estágios.

A autora cita Piaget e seu trabalho acerca do desenvolvimento infantil em relação à escrita e apresenta a fase do *realismo nominal* como um dos estágios pelos quais a criança passa ao elaborar suas concepções sobre a escrita. Nessa fase, a criança não consegue estabelecer diferença entre o objeto e a palavra que o representa.

De posse desse pressuposto, Carraher e Rego (*idem*:34) investigaram a relação entre o realismo nominal e apropriação da leitura e da escrita por crianças e chegaram às seguintes conclusões:

- Para as crianças com dificuldade em leitura, a palavra e o objeto representado por ela deviam possuir as mesmas características;
- Em um outro estágio, em que as crianças pareciam estar em um nível intermediário em leitura, os sujeitos tanto focalizavam a palavra como uma seqüência de sons quanto elaboravam conceitos baseados no tamanho do objeto que lhes era apresentado e o atrelavam à escrita da palavra que o representava.
- Já as crianças que “demonstravam a capacidade de focalizar a palavra enquanto seqüência de sons” (p. 36) obtiveram um bom desempenho em leitura, por



apresentarem a capacidade de análise e síntese necessárias tanto à escrita quanto à leitura.

As pesquisadoras consideraram, então, que a aprendizagem da leitura por esses sujeitos estava relacionada ao fato de a criança compreender a relação entre a fala e a escrita.

Em uma outra pesquisa, também realizada por Carraher e Rego (1986), os resultados iniciais confirmaram “a superação do realismo nominal como fator cognitivo necessário para o progresso na aprendizagem da leitura”. Nessa investigação, os sujeitos apresentaram resultados semelhantes à pesquisa anterior: algumas crianças estabeleceram uma relação entre a escrita da palavra e as características do objeto representado, enquanto outro grupo focalizou as características sonoras da palavra.

A partir desses dados, as autoras advogam que a compreensão da escrita alfabética depende de dois tipos de conhecimento prévio, em que a criança precisa distinguir a palavra enquanto seqüência de sons do objeto a que ela se refere; ao fazer essa distinção, que envolve estratégias cognitivas complexas como a análise de sua escrita, o aprendiz elabora hipóteses a respeito da representação escrita e passa a se apropriar, paulatinamente, desse sistema.

Para as autoras, as crianças que superam a fase primitiva do realismo nominal e compreendem a escrita como um sistema de representação da fala, utilizam a análise e a síntese para construírem seus conceitos sobre a escrita.

Não se trata, apenas, de discriminar sinais gráficos, mas de estabelecer, conscientemente, uma correspondência entre letras e sons. O aprendiz elabora esse conhecimento em diferentes estágios, até chegar à compreensão dessa correspondência: o processo envolve a análise silábica da palavra, em que o aprendiz costuma relacionar o número de sílabas da palavra a letras que as representem, enquanto seqüência de sons; passa pela análise dessa escrita, denominada silábica, até chegar à compreensão de que as sílabas são formadas por unidades menores que, por sua vez, podem ser representadas por uma ou mais letras.

Compreendeu-se, assim, um dos princípios da escrita alfabética: representar a fala por meio de letras, que articuladas e dentro de contextos específicos, constituem uma outra modalidade da linguagem articulada: a escrita.

Scliar-Cabral chama atenção para essa capacidade que o ser humano tem de “poder se debruçar sobre um objeto, no caso a linguagem, de forma consciente, utilizando uma linguagem” (2003, p. 56). Para ela, essa capacidade contribui para que o indivíduo possa se apropriar do sistema de escrita, notadamente o alfabético, ao recortar, de forma consciente, a cadeia da fala em unidades menores que a sílaba.

### 2.5.3 A apropriação da escrita por adultos

A apropriação da escrita pelas crianças tem sido amplamente investigada por diferentes áreas. Cabe, agora, questionar o que se sabe a respeito das concepções que os adultos têm da escrita, uma vez que os índices de analfabetismo continuam crescendo, não obstante as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Dentre os trabalhos sobre a alfabetização de adultos, vale destacar um estudo realizado por Ferreiro e seus pesquisadores (1983), na cidade do México, para investigar como adultos pré-alfabetizados concebem a linguagem escrita.

Ao longo de dez capítulos, a autora apresenta as hipóteses que esses indivíduos levantam sobre a linguagem escrita e como a utilizam, quando a situação social em que estão inseridos exige. Ferreiro chama a atenção, na introdução desse trabalho, para a necessidade de se considerar a lógica interna dos sistemas de idéias sobre diferentes domínios do conhecimento – matemático, físico, lingüístico – e sua progressão, quando a pesquisa tem como objetivo observar e registrar a apropriação desses conhecimentos.

A autora ressalta, ainda, semelhante a Tfouni (1995) e Scliar-Cabral (2003), que a compreensão do sistema alfabético, enquanto modo particular de regras da língua, segue uma série de passos ordenados, embora não lineares, influenciados pela informação disponível, mas que não dependem só do aprendiz e estão ligados à forma como ele constrói e reconstrói esse objeto do conhecimento, quando se apropria dele.

As hipóteses levantadas pelos sujeitos da pesquisa ora apresentada diferem, em parte, das hipóteses levantadas pelas crianças, durante os estudos sobre a psicogênese da escrita infantil. Uma das diferenças marcantes refere-se ao fato dos adultos entrevistados só reconhecerem a letra como um meio de representação da escrita, enquanto as crianças utilizam o traço ou o desenho para representarem suas intenções comunicativas.

Além dessa diferença, dentre as estratégias utilizadas pelos entrevistados, Ferreiro identificou uma característica comum: grande parte dos sujeitos da referida pesquisa “parecem aceitar que as partes de um registro escrito estão relacionadas com a pauta sonora da palavra” (p. 125), apresentando, assim, uma estratégia metacognitiva em seu processo de concepção da escrita, dentre várias estratégias cognitivas, tais como o reconhecimento de determinadas letras, sem relacioná-las com a escrita de uma determinada palavra.

Além dessas hipóteses, os adultos entrevistados reconheceram a função social da escrita e a falta que esse instrumento faz em suas atividades, mas não demonstraram interesse

em alfabetizar-se, por considerarem que o tempo para tal esforço já passou ou não se sentirem em condições de acompanhar as “novidades da escola”.

O quadro 4 apresenta um panorama geral dessa pesquisa. Os adultos investigados apresentaram, nos diferentes estágios analisados, um processo de construção e de reconstrução da escrita, utilizando a fala como uma ponte entre o que conhecem sobre a escrita e o que querem representar.

Apontaram, assim, o desenvolvimento de um processo em que o aprendiz busca, a partir de sua experiência de mundo, se apropriar das normas e convenções que regem a escrita. As respostas desses sujeitos também demonstraram que, ao representarem suas intenções comunicativas, através da escrita, utilizam aspectos que percebem como próprios da escrita, ao interagirem com diferentes portadores, como o cartaz ou com diferentes gêneros, como a receita.

QUADRO 4 - Estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por adultos não-alfabetizados.

Níveis de concepção da escrita adulta	Estratégias utilizadas pelos adultos	Nº de sujeitos entrevistados
Escrita pré-silábica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não houve presença de garatujas na escrita dos adultos, nesse nível.</li> <li>• Há o controle da quantidade mínima de letras e da variedade interna, com a exigência de não se repetir a mesma seqüência para palavras diferentes.</li> <li>• Esboço da utilização de letras com valor sonoro convencional.</li> <li>• Exploração de diversas alternativas de construção da escrita.</li> </ul>	05
Escrita silábica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise minuciosa do número de sílabas da palavra, para estabelecer a quantidade mínima de letras que deve ser escrita.</li> <li>• Utilização de várias letras com valor sonoro convencional.</li> <li>• Respeito ao princípio da quantidade mínima de duas ou três letras, mesmo que a palavra só tenha duas sílabas.</li> </ul>	05
Escrita silábica-alfabética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocalização da palavra a ser escrita, com avanços e retrocesso na escrita de uma mesma palavra.</li> </ul>	01
Escrita alfabética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usam, no mínimo, duas letras para escrever cada sílaba.</li> </ul>	04

Pelos dados do estudo de Ferreiro (1983), a maioria dos sujeitos entrevistados parece situar-se no nível da análise silábica e dentro do que a autora denomina de *modo de escrita silábico*, ou seja, uma letra para cada sílaba. Para a autora, essa emissão de sílabas pela ordem de enunciação não constitui um problema durante a apropriação da escrita.

Esse processo fica comprometido porque os adultos não conseguem compreender o valor posicional das sílabas ou comparar, em termos puramente sonoros, as partes silábicas de palavras diferentes.

Nessa pesquisa, Ferreiro volta a defender o caráter construtivo do processo de apropriação da escrita, em face das respostas dadas pelos adultos entrevistados durante a investigação.

Devido à heterogeneidade dos sujeitos, vários foram os resultados apresentados, destacando-se as semelhanças e diferenças entre a criança e o adulto não-alfabetizado nesse processo de aquisição.

O processo é semelhante em relação ao uso dos critérios para que uma palavra possa ser lida. No início do processo, tanto crianças como adultos só consideram que uma palavra pode ser lida se tiver mais de três letras, havendo ainda a necessidade de variação interna dessas letras. São esses critérios, denominados por Ferreiro de “quantidade e qualidade mínima de letras” que garantem a legibilidade de qualquer palavra.

Enquanto há, basicamente, uma só semelhança nos dois processos, as diferenças ocorrem em maior número. Os pesquisadores observaram que enquanto as crianças vivenciam a fase da escrita icônica ou o uso de pseudo-letras, o mesmo não ocorre com adultos. Alguns entrevistados se negaram a escrever a partir do conhecimento que tinham do sistema de escrita, alegando não saber como fazê-lo. Eles também diferem em relação ao conhecimento das funções sociais da língua. Os adultos apresentaram essa compreensão com mais presteza que as crianças. Também os adultos fazem a distinção entre a escrita dos números e a grafia das letras e utilizam o cálculo mental. As crianças só adquirem essa habilidade depois de algum tempo de escolarização.

Os resultados desse estudo sinalizam que o adulto não-alfabetizado, além de lidar com a escrita de forma diferenciada, em relação à criança, podem levar ao seguinte questionamento: a forma como a alfabetização ocorre em cursos para jovens e adultos considera os saberes efetivos desse grupo de indivíduos, no tocante à escrita?

Em suas “conclusões inconclusas” (p. 229), a autora reforça a seguinte asserção: a partir de dados provenientes das experiências dos adultos com a escrita, ter-se-á a compreensão do funcionamento da escrita para esse adulto e esta compreensão talvez possa ajudá-lo nessa apropriação. Ao apresentar as hipóteses apresentadas pelos adultos investigados, mesmo resguardando os limites da pesquisa, Ferreiro sinaliza a relação que o adulto faz entre a fala e a escrita, ao tentar compreender como ocorre esse processo. Sem pontuar semelhanças e diferenças entre os adultos e as crianças, a autora vislumbra similaridades nos processos, mas não aprofunda tais características.

A investigação de Ferreiro é o primeiro conjunto sistematizado de dados sobre as conceitualizações de adultos não-alfabetizados sobre o sistema de escrita. Os dados

apresentados trazem claros indícios de que os adultos elaboram estratégias próprias para compreenderem a escrita e utilizá-la de diferentes maneiras.

As investigações apresentadas demonstram, destarte, que crianças e adultos, em fase de alfabetização, ao conhecerem a natureza da língua escrita e sua funcionalidade, em diferentes contextos sociais, passam a compreender as relações simbólicas contidas em um signo. Passam, também, a dominar a arquitetura da língua escrita e a identificar os símbolos gráficos, para compreender o que lêem e para representar os segmentos sonoros, de forma significativa, através dos elementos gráficos da escrita.

## **3 A METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **3.1 A pesquisa**

Esta é uma pesquisa experimental, com base nos referenciais teóricos anteriormente apresentados, que objetiva registrar as estratégias utilizadas por adultos pouco ou não-escolarizados, durante o processo de apropriação da escrita desses adultos, na fase inicial da alfabetização sistemática. Com isso, delimitou-se o presente estudo no modo como os adultos constroem seus conceitos sobre a escrita, ou seja, na maneira como eles se apropriam dos princípios que regem a escrita, quando aprendem a escrever.

### **3.2 As questões da pesquisa**

Segundo Ferreiro *et alli* (1983), o processo de aprendizagem da escrita difere, em alguns aspectos, entre crianças e adultos, principalmente porque estes últimos já compreendem a função social da escrita. Em função disso, surgiram questões acerca desse processo em torno do percurso que os adultos fazem quando estão no início da apropriação da linguagem escrita e estão voltadas para a experiência desse adulto com a escrita, como também para o modo como ele se apropria da escrita:

- a) que estratégias são utilizadas pelos adultos pouco ou não-escolarizados para se apropriarem da escrita?
- b) em que medida, durante a aprendizagem sistematizada pela escola, as experiências que esses adultos têm com a escrita podem interferir na forma como eles vão resolver seus conflitos cognitivos ao se apropriarem da escrita?
- c) esses adultos, expostos a diferentes materiais de escrita, ao longo de suas experiências, elaboram hipóteses diferentes daquelas levantadas pelas crianças quando estão aprendendo a escrever?

### **3.3 Objetivos da pesquisa**

#### **3.3.1 Objetivo geral**

- Analisar as diferenças, entre adultos pouco ou não-escolarizados e crianças, quanto ao modo como ambos se apropriam da linguagem escrita, enquanto sistema simbólico, na fase inicial dessa apropriação.

#### **3.3.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos podem ser dispostos da seguinte maneira:

- Examinar a influência da exposição a materiais escritos na concepção da linguagem escrita dos adultos pouco ou não-escolarizados e registrar os conceitos e intenções que eles formulam sobre a escrita, nessa fase de apropriação.
- Investigar as estratégias cognitivas de adultos pouco ou não-escolarizados, durante o processo de apropriação da linguagem escrita, na fase inicial da alfabetização sistemática.
- Identificar e analisar as hipóteses que os adultos pouco ou não-escolarizados levantam sobre a escrita, no período inicial da alfabetização sistemática na escola, levando em conta os estudos de Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da escrita.
- Comparar as concepções, sobre a escrita, elaboradas por adultos pouco ou não-alfabetizados com as concepções infantis, postuladas por Ferreiro e colaboradores, para apontar as possíveis diferenças entre crianças e adultos, durante o processo de apropriação da escrita.

### **3.4 Hipóteses**

#### **3.4.1. Hipótese básica**

A fase inicial da apropriação da escrita por adultos pouco ou não-escolarizados caracteriza-se pelo fato de os adultos utilizarem estratégias distintas daquelas elaboradas pelas

crianças para representarem suas intenções de escrita. Essas estratégias são distintas, em parte, por conta da experiência desses adultos com diferentes materiais escritos.

### 3.4.2 Hipóteses secundárias

- As experiências dos adultos pouco ou não-escolarizados com a escrita levam esses adultos a perceberem as regularidades e princípios da escrita alfabética e interferem nas estratégias utilizadas por eles durante o processo de apropriação da linguagem escrita.
- Os adultos não se baseiam nas características do objeto para representá-lo através da escrita. Ao nomear um objeto, eles utilizam características próprias da escrita, enquanto que as crianças tendem a escrever os nomes dos objetos, considerando o tamanho e a quantidade desses objetos base para a escrita dos nomes de tais objetos.

### 3.5 Variáveis

Variável independente	Variáveis dependentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência com a escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adultos pouco-escolarizados e suas experiências com materiais escritos</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>versus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências dos adultos não-escolarizados com a escrita.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipóteses dos adultos sobre a escrita</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>versus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipóteses infantis sobre a escrita.</li> </ul>

### 3.6 Os métodos da pesquisa

#### 3.6.1 Método de abordagem

Nesta pesquisa, utilizou-se o método indutivo, em que a análise dos fenômenos observados avança das constatações particulares às leis e sistema de idéias, a fim de



identificar, à luz de teorias psicolinguísticas, os elementos caracterizadores do processo de apropriação da escrita por adultos pouco ou não-escolarizados, na fase inicial de alfabetização.

### **3.6.2 Os instrumentos da pesquisa**

A identificação das estratégias caracterizadoras do processo de apropriação da escrita por adultos foi feita através de diferentes procedimentos. Tais procedimentos se constituem de uma entrevista e de três testes, aplicados com objetivos diferentes.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa foram entrevistados e submetidos a um teste com pseudo-palavras para se aferir o conhecimento desses sujeitos em relação as suas experiências com diferentes materiais escritos, assim como estabelecer o conhecimento que esses adultos já elaboraram sobre a linguagem escrita.

Além dessa entrevista inicial, foram aplicados dois testes diferentes com o objetivo de identificar as representações que os adultos têm ou constroem sobre a escrita, durante esse processo, na fase inicial da alfabetização.

A entrevista e os testes aplicados durante a investigação foram gravados em vídeo e registrados por escrito, para que as estratégias, hipóteses e conceitos elaborados pelos sujeitos da pesquisa pudessem ser analisados de forma fidedigna.

Os testes utilizados nesta investigação foram aplicados em outros estudos cujo foco principal era a construção do conhecimento da escrita, uma vez que um dos objetivos da pesquisa é estabelecer algumas diferenças entre adultos e crianças em fase de apropriação da linguagem escrita, com relação ao modo como ambos constroem esse conhecimento.

## **3.7 Procedimentos**

### **3.7.1 Entrevista**

A entrevista constitui-se de um conjunto de perguntas que permitiu o registro da experiência anterior dos sujeitos com a linguagem escrita, assim como identificar os usos e funções dados à escrita por esses indivíduos e faz parte do Anexo 1. Desse estudo.

Elaborada nos moldes piagetianos, conforme orientações previstas para esse instrumento, segundo Nunes-Carraher (1998), a entrevista é dividida em duas partes: as perguntas iniciais da entrevista estavam relacionadas às primeiras experiências que os sujeitos tiveram com a escrita e foram precedidas de uma conversa com cada sujeito a fim de colocá-lo à vontade e motivá-lo para a tarefa. Em seguida, para identificar seus conhecimentos sobre diferentes materiais escritos, os sujeitos foram entrevistados sobre as informações e a função de diferentes portadores de texto.

Tais textos foram escolhidos dentro dos seguintes critérios:

- a) os textos devem estar relacionados ao dia a dia do entrevistado;
- b) os textos ou portadores devem ser significativos para o sujeito da pesquisa.

O quadro abaixo especifica melhor os textos ou portadores escolhidos para essa etapa da entrevista que integram o anexo 2 desse trabalho:

QUADRO 5 - Portadores de texto

<b>Gêneros ou portadores:</b>	
1.	rótulos de produtos alimentícios
2.	embalagem de remédio
3.	oração
4.	cartões de boas-vindas
5.	5.piada
6.	revistinhas educativas
7.	panfletos
8.	cartazes publicitários
9.	placas de trânsito.
10.	bilhete de loteria
11.	recibo
12.	conta telefônica

Nesse segundo momento da entrevista, os sujeitos foram solicitados a identificar determinado gênero ou portador, a indicar pistas utilizadas em sua identificação, a especificar a função do texto em foco e a prever o conteúdo de cada texto. As respostas dadas nos dois momentos da entrevista foram consideradas durante a análise dos testes para que se possa determinar se o contato e a exposição a diferentes materiais escritos podem interferir na construção do conhecimento sobre a escrita por adultos pouco ou não-escolarizados.

Os sujeitos residentes na capital e aqueles domiciliados no interior foram submetidos à mesma entrevista para a obtenção de dados que permitiram aferir se o contato com diferentes materiais escritos, seja no interior, seja em um grande centro como Fortaleza, interfere nas estratégias utilizadas por esses adultos para se apropriarem da escrita.

A aplicação dessa entrevista também forneceu informações sobre as condições dos sujeitos enquanto indivíduos que já dominam parcialmente o código escrito ou não o

dominam. E subsidiou a distinção entre os sujeitos da pesquisa, uma vez que o objetivo da investigação era acompanhar o processo de apropriação da escrita por adultos que não a dominassem ou soubessem utilizá-la em pequena escala.

A análise das entrevistas foi feita com a distribuição dos sujeitos em categorias diferentes, considerando-se a experiência escolar e a ausência dessa experiência, assim como o domicílio dos sujeitos da pesquisa: ou seja, sujeitos domiciliados em um grande centro como Fortaleza, sujeitos domiciliados na zona urbana e sujeitos residentes na zona rural de Altaneira.

### **3.7.2 Testes**

De modo geral, os testes utilizados nesta pesquisa objetivaram identificar as estratégias e hipóteses que adultos pouco ou não-escolarizados elaboram sobre a escrita, quando começam a ter um contato mais sistemático com ela, ou seja, quando passam a freqüentar a escola.

#### **- Teste 1: Pseudo-palavras ou logatomas**

O primeiro teste, aplicado após a entrevista, consistiu em uma bateria de palavras que seguem o padrão silábico predominante na Língua Portuguesa. Foi elaborado e utilizado por Scliar-Cabral (2003:52) para aferir o conhecimento que o indivíduo tem das regras de codificação dos fonemas em grafemas representativos da língua materna. A autora explica que os logatomas são itens que obedecem ao sistema fonológico de uma dada língua, porém não fazem parte do seu léxico.

Este teste é constituído de pseudo-palavras e foi usado no presente estudo com o propósito de identificar o conhecimento que os sujeitos da pesquisa já tinham sobre o sistema alfabético e perceber como esses sujeitos identificaram as letras do alfabeto, ou seja, quais as hipóteses que eles levantaram sobre o sistema alfabético, quando interagiram com ele. No anexo 3, há uma cópia dos logatomas utilizados nessa aferição, assim como o anexo 4 traz a ficha de anotações para registrar as respostas dadas ao teste pelos sujeitos da pesquisa.

## - Teste 2: Teste das quatro palavras e uma frase

Este segundo teste foi utilizado por Ferreiro e Teberosky (2003) nos estudos sobre a psicogênese da escrita infantil e envolve a escrita de palavras e frases que permitiram um acompanhamento sistemático das hipóteses e da elaboração de regularidades acerca da escrita pelos sujeitos da pesquisa.

O **Teste das quatro palavras e uma frase** foi aplicado duas vezes, variando-se as palavras utilizadas, para registrar os conceitos e intenções que esses adultos formulam sobre a linguagem escrita, nessa fase de apropriação.

Constitui-se em propor ao entrevistado a escrita de quatro palavras, pertencentes a um dado campo semântico (nomes de animais, de alimentos ou de instrumentos de trabalho), com uma variação sistemática do número de sílabas, iniciando-se o teste com a escrita de uma palavra polissílaba, seguida pelas demais em ordem decrescente, utilizando-se palavras de uma a quatro sílabas. Após a escrita dessas palavras, o sujeito foi convidado a escrever uma frase com uma das palavras ditadas pelo pesquisador.

Durante a aplicação desse teste, o pesquisador, muitas vezes, incentivou o aluno para que escrevesse as palavras ditadas, de acordo com sua experiência de escrita. Após a escrita da palavra pelo aluno, o investigador perguntou o que o sujeito havia escrito, e anotou a resposta ao lado da produção do aluno para descobrir junto ao entrevistado, quantas letras foram necessárias para a escrita da palavra ditada.

No primeiro teste, os sujeitos escreveram nomes de animais que existem no entorno deles, como *gafanhoto, cavalo, vaca e boi* e, no segundo, anotaram itens de uma lista de compras, que fariam na feira, para o almoço de domingo. As palavras escolhidas foram *macaxeira, galinha, arroz e pão*, por estarem sendo trabalhadas em sala de aula, como ocorreu com as palavras do primeiro teste.

Aliado ao “Protocolo de Observação”, esse teste serviu como forma de registro das estratégias utilizadas pelos adultos para estabelecerem as regularidades da língua escrita, ao longo dessa etapa de coleta de dados. No anexo 5, as diferentes etapas do teste estão mais detalhadas. Já o anexo 6 apresenta o **Protocolo de Observação** utilizado durante a aplicação desse teste, como uma forma de registro escrito das hipóteses e atitudes desses sujeitos ao longo da pesquisa.

### - Teste 3: Relação figura-nome

O terceiro teste, aqui identificado como o **Teste da relação figura-nome**, se constituiu de cartelas com gravuras e com os nomes dessas gravuras, em separado. Landsmann (1995) elaborou o presente teste para identificar as estratégias das crianças relacionadas à apropriação da linguagem escrita.

A análise do teste demonstrou que as crianças escrevem, no início do processo de alfabetização, baseando-se na relação entre o nome e o tamanho do objeto nomeado, originando, então, a hipótese do *realismo nominal* (Rego, 1986), superada quando a criança passa a compreender a escrita enquanto sistema de representação.

Na presente investigação, esse teste foi utilizado para verificar se os adultos começam a escrever, baseando-se no tamanho e na quantidade dos objetos nomeados, ou seja, se os adultos passam pela fase do *realismo nominal*, tal como a criança que se orienta pelo tamanho ou pela quantidade de objetos a serem nomeados.

A atividade ocorreu em dois momentos: inicialmente, o entrevistador apresentou palavras e figuras ao entrevistado e pediu que ele indicasse quais das cartelas serviam para serem lidas. Em seguida, os sujeitos uniram a figura à palavra que o nomeava.

No anexo 7 são apresentados os cartões utilizados nessa atividade, com as gravuras e seus respectivos nomes, assim como o anexo 1.8 traz o Protocolo de Observação utilizado para o registro das respostas dos sujeitos ao teste. Além do registro escrito a ser feito nos Protocolos de Observação, as entrevistas e os testes foram gravados em vídeo a fim de que sejam documentados todos os momentos da pesquisa.

Os dados foram colhidos nos meses de agosto a novembro de 2003, nas cidades citadas. A análise partiu da entrevista e do Teste com os Logatomas para delimitar a amostra da pesquisa. Após a aplicação do último teste – Teste da relação figura-nome - a análise dos dados foi iniciada. Os dados da entrevista acerca da experiência dos sujeitos com a escrita e diferentes portadores de texto deram um panorama geral da vivência desses adultos com essa modalidade da linguagem.

Os testes acima citados foram analisados qualitativa e quantitativamente, e registraram, individualmente, as estratégias e hipóteses dos entrevistados. Na análise, utilizou-se o código apresentado na última coluna do quadro 6 para identificar os sujeitos da pesquisa e que foi assim constituído:

S01.F20.01:

- os três primeiros dígitos identificam o número do sujeito na pesquisa;
- a letra identifica o sexo do sujeito: (F) para feminino e (M) para masculino e o número que o acompanha indica a idade desse sujeito;
- o último número indica a procedência do sujeito:
  - 01 - moradores da zona rural de Altaneira;
  - 02 - moradores zona urbana de Altaneira;
  - 03 - moradores de Fortaleza.

Após esse primeiro momento de análise, os dados foram comparados com os resultados apresentados por pesquisas relevantes da área, cujos sujeitos são crianças. Os resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky ([1979], 1999), assim como as investigações de Moreira e Contini (1994) tornaram possível identificar as diferenças, entre crianças e adultos, no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

A análise qualitativa apresentou as hipóteses e estratégias desses adultos durante o processo de apropriação da escrita, considerando-se as seguintes variáveis:

- a) adultos escolarizados *versus* adultos não-escolarizados para registrar se havia diferenças entre o modo como esses dois segmentos percebiam a escrita.
- b) influência do local de moradia do sujeitos analisados e de suas experiências com diferentes materiais escritos, em suas concepções sobre a escrita, considerando-se:
  - interior: zona urbana *versus* zona rural
  - capital *versus* interior
- c) diferenças entre as hipóteses dos adultos e as hipóteses infantis, para identificar os processos cognitivos desses adultos, durante essa etapa de aprendizagem da escrita e tentar compreender a natureza das hipóteses dos adultos investigados na presente pesquisa.

A análise quantitativa foi feita com o objetivo de apresentar as estratégias e hipóteses elaboradas por esses sujeitos e registrar a frequência dessas hipóteses, mostrando as características dos diferentes momentos dessa apropriação.

Esses resultados foram organizados em tabelas, em que são apresentados os resultados da análise feita nessa pesquisa com adultos e as conclusões das investigações realizadas acerca das conceitualizações infantis sobre a escrita.

Na conclusão do trabalho, foram tecidas algumas considerações em torno das possíveis diferenças entre crianças e adultos, uma vez que o objetivo do estudo era identificá-las, com o intuito de registrá-las e passar a considerá-las, de forma mais sistemática, no

acompanhamento pedagógico dos alfabetizadores envolvidos no Programa de Alfabetização Solidária.

### 3.8 Seleção dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do PAS (Programa de Alfabetização Solidária) durante o segundo semestre de 2003 e tinham como característica principal o fato de não dominarem a escrita alfabética. Então, foram selecionados para essa investigação, os adultos que estavam matriculados no Curso de Alfabetização de Adultos, nas cidades de Altaneira e de Fortaleza e foram identificados por seus alfabetizadores como pessoas analfabetas. Essas cidades estão localizadas no Ceará e participam desse Programa de Alfabetização desde 1999.

As tabelas abaixo trazem o perfil desses sujeitos, considerando-se seu lugar de origem:

TABELA 1 - Perfil dos sujeitos residentes na zona urbana de Fortaleza

Nome	Idade	Filhos	Ocupação	Experiência Escolar	Migrante	Código dos sujeitos
M.A.S.	52	01	Chefe de Manut.	Sim	Sim	S21.M52.03
E.F.S.	28	01	Serviços gerais	Sim	Sim	S22.M28.03 (*)
F.M.O.S	24	01	Faxineira	Sim	Não	S23.F24.03 (*)
F.S.P.	19	03	Vigilante	Sim	Não	S24.M19.03 (*)
M.I.S.	45	08	Dona de casa	Sim	Sim	S25.F45.03 (*)
F.D.P.	37	04	Eletric.	Sim	Sim	S26.M37.03 (*)
A.P.S.	29	-	Secret.	Sim	Sim	S27.F29.03 (*)

TABELA 2 - Perfil dos sujeitos residentes na zona urbana de Altaneira

Nome	Idade	Filhos	Ocupação	Experiência Escolar	Migrante	Código dos sujeitos
L.B.S	60	08	Agricult.	Sim	Não	S11.M60.02 (*)
E.S.O.	53	13	Dona de casa	Sim	Não	S12.F53.02 (*)
F.M.T.	46	09	Dona de casa	Não	Sim	S13.F46.02
M.I.S.	60	10	Agricult. Faxineira	Sim	Não	S14.F60.02 (*)
M.L.B.S	43	07	Dona de casa	Sim	Sim	S15.F43.02 (*)
F.S.H.S	46	09	Lavadeira	Sim	Sim	S16.F46.02 (*)
R.B.D.S	59	05	Comerc.	Sim	Sim	S17.F59.02 (*)
M.E.S.	34	06	Agricult.	Não	Não	S18.F34.02
S.D.S.	24	02	Agricult.	Não	Não	S19M2402
AG.S.	55	14	Dona de casa	Sim	Sim	S20.F55.01

TABELA 3 - Perfil dos sujeitos residentes na zona rural de Altaneira

Nome	Idade	Filhos	Ocupação	Experiência Escolar	Migrante	Código dos sujeitos
A.I.S.D.	20	00	Agricult.	Sim	Não	S01.F20.01 (*)
M.G.S.	45	10	Agricult.	Não	Não	S02.F45.01
J.B.A.	39	08	Agricult.	Não	Não	S03.M39.01
J.F.S.	17	00	Ajuda em casa.	Sim	Não	S04.F17.01 (*)
M.T.A	44	09	Dona de casa	Não	Não	S05.F44.01
M.N.D.C.	38	05	Agricult.	Sim	Não	S06.F38.01 (*)
J.A.S.	59	08	Agricult.	Sim	Não	S07.M59.01
M.R.B.S	31	06	Dona de casa.	Sim	Não	S08.F31.01 (*)
AF.L	28	05	Agricult.	Sim	Não	S09F28.01 (*)

Nota 1: O sinal (\*) indica os sujeitos com pouca experiência escolar. Os sujeitos sem essa identificação nunca haviam ido à escola, até se matricularem no Programa de Alfabetização Solidária.

Esses sujeitos foram selecionados por amostragem delimitada após a entrevista e aplicação do Teste dos Logatomas. Ao todo, foram selecionados trinta sujeitos, mas apenas vinte e seis alfabetizando participaram de todas as etapas da investigação. Um sujeito da zona rural de Altaneira faleceu antes da última etapa da coleta de dados e três sujeitos da amostra de Fortaleza desistiram de estudar também na última etapa do processo.

Dessa forma, os sujeitos ficaram assim distribuídos:

- sete adultos da cidade de Fortaleza;
- dez adultos da zona urbana de Altaneira (sede da cidade);



- nove alunos da zona rural de Altaneira.

Todos os sujeitos foram consultados antes e aceitaram que suas entrevistas fossem gravadas, uma vez que o objetivo do trabalho é contribuir para o processo de alfabetização de adultos.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de apropriação da escrita, enquanto sistema simbólico, por adultos pouco ou não-escolarizados é o objeto da pesquisa em tela. A identificação e análise das etapas desse processo pretende desvelar a ocorrência das diferenças entre adultos e crianças, quanto ao modo como ambos se apropriam da escrita, na fase inicial dessa apropriação.

Inicialmente, o objetivo principal da pesquisa era apontar as diferenças entre adultos e crianças em processo de alfabetização, no tocante às “etapas” vivenciadas pelos dois grupos, tendo-se como base as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1984) em relação à psicogênese da escrita infantil.

Definida a base teórica inicial da pesquisa (Ferreiro e Teberosky, *idem*), optou-se por selecionar os sujeitos da pesquisa entre adultos que estavam vivenciando o processo de alfabetização no Programa “Alfabetização Solidária”, uma vez que a base teórica desse programa compreende a apropriação da escrita como um processo de construção a ser efetivado pelo alfabetizando.

Assim, para assegurar a escolha de sujeitos que estivessem em plena construção da escrita, dois instrumentos foram aplicados, após autorização expressa dos alfabetizandos, doravante denominados sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, cada sujeito foi entrevistado, conforme formulário em anexo, com o propósito de se registrar quais os conhecimentos que esses alfabetizandos já tinham sobre a função da escrita, antes de se apropriarem da escrita. Além da entrevista, os sujeitos foram convidados a participar de um teste com pseudo-palavras, também denominado de logatomas (Scliar, 2003), que, também, indicaram a situação de cada sujeito em relação aos seus conhecimentos sobre a escrita.

Em seguida, os dados relativos à escrita dos adultos e as reflexões no momento dessa escrita foram considerados, para que fosse possível registrar suas hipóteses e concepções acerca dessa modalidade da linguagem articulada.

Após esse registro, as hipóteses levantadas pelos adultos – sujeitos dessa pesquisa – foram comparadas às hipóteses infantis, a fim de que as diferenças que possam existir entre adultos e crianças, durante a apropriação do sistema alfabético de escrita, pudessem ser identificadas e analisadas. A presente análise está pautada nos estudos de Ferreira e

Teberosky (1984), Scliar-Cabral (2003) e Tfouni (1995), dentre outros apresentados em capítulos anteriores desse estudo.

#### **4.1 A entrevista**

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi feito através de uma entrevista e teve como objetivo principal conhecer os alfabetizandos envolvidos na investigação, além de registrar seus conhecimentos sobre a escrita e analisar se esse conhecimento estava relacionado à sua experiência escolar anterior, assim como ao respectivo lugar de origem/moradia de cada um, uma vez que os sujeitos são oriundos da capital e de uma cidade do interior, habitando a zona urbana e a zona rural.

##### **Parte 1:**

- Conhecimento da escrita:

Ao compilar e analisar as respostas dos sujeitos da pesquisa, em relação ao conhecimento da escrita, constatou-se poucas diferenças entre os sujeitos que moram na zona rural e na zona urbana de Altaneira. Considerando-se a variável relacionada ao lugar onde os sujeitos moram, constatou-se que tanto os sujeitos da zona rural como os da zona urbana apresentam respostas similares em relação às suas experiências com a escrita.

Ao serem interrogados sobre o que já conheciam sobre a escrita antes de entrarem na escola, nove sujeitos afirmaram que só conheciam as letras. Desses sujeitos, oito já haviam freqüentado a escola e apenas um não tinha nenhuma experiência escolar. Desse total, cinco eram provenientes da zona rural e quatro eram moradores da zona urbana de Altaneira.

Os demais sujeitos oriundos de Altaneira relacionaram suas experiências anteriores com a escrita a “*saber assinar o nome*” e a “*tirar palavras da lousa*”. O fato de assinar o nome foi uma experiência relatada, também, por cinco sujeitos de Altaneira. Desse total, quatro moravam na sede e um sujeito morava na zona rural. Em relação ao fato de copiar palavras, apenas um sujeito da zona rural relatou essa ação como uma de suas experiências anteriores com a escrita. Por último, cinco sujeitos afirmaram que não conheciam nada de escrita até chegar à escola. Desses sujeitos, três já haviam passado pelos

bancos escolares, mas afirmaram que tinham esquecido o que viram e dois não haviam freqüentado a escola, de forma alguma.

Os sujeitos oriundos de Fortaleza apontaram, como suas experiências anteriores com a escrita, a própria assinatura e a cópia de palavras retiradas da lousa, durante as aulas. Quatro desses sujeitos circunscreveram sua experiência com a escrita a “*só saber assinar o nome*”, enquanto que três sujeitos atrelaram sua experiência ao ato de tirar palavras da lousa. Para eles, escrever está ligado a saber assinar o nome e a “*tirar a cópia da lousa*”, numa clara relação com as práticas escolares que envolvem a escrita.

Deduz-se, então, que não há diferenças relevantes entre os sujeitos da zona rural e da sede em relação às suas experiências com a escrita, já que, para os dois grupos, a escrita se legitima ao ser usada como tarefa escolar ou para assinar o nome. Com relação à Fortaleza, a escrita também é vista dentro da ótica escolar, de uma forma funcional, pois os objetivos desses sujeitos, quando interpelados sobre os motivos que os levavam à escola, estão ligados “*a ler e escrever certo*” (S21.M29.03), “*para entrar e sair em qualquer lugar*” (S26.M57.03), “*enviar bilhetes e cartas*, “*a ler sem gaguejar*” (S23.F.24.03) ou “*aprender a contar*” (S21..M54.03).

Pode-se dizer que os sujeitos entrevistados atribuem uma função à escrita, embora nem todos a reconheçam como uma forma de participar do meio onde vivem. No entanto, consideram necessário se apropriar desse código para melhor lidarem com a cultura letrada. Tais respostas nos remetem a Scliar-Cabral (2003:28-40), quando a autora pontua que embora a escrita não seja imperativa para a sobrevivência humana, o indivíduo que não a domina pode ter dificuldades para interagir em situações em que a habilidade para a escrita e para a leitura se faça necessária.

Tal preocupação foi apontada, notadamente, pelos sujeitos de Fortaleza, quando indicaram a necessidade de aprender a escrever para se comunicar, através de cartas e bilhetes, com parentes que moram em outras localidades.

Tfouni (1995) também aponta a relação entre as práticas sociais e a apropriação da escrita, enquanto produto cultural atrelado a diferentes situações e intenções comunicativas.

Pode-se perceber, pelas respostas dadas durante a entrevista, que os adultos já percebem a função social da escrita ou do ato de saber escrever como um meio de interagir com seus pares. Já a criança, no início da apropriação, não demonstra, conscientemente, essa necessidade de se apropriar da escrita para interagir com seus pares.

A tabela a seguir recupera as respostas desses sujeitos à primeira parte da entrevista:

TABELA 4: Conhecimentos sobre a escrita

Perguntas:	Respostas	Sujeitos pouco escolarizados	Sujeitos. não-escolarizados	Altaneira zona. rural	Altaneira-sede	Fortaleza: zona urbana
O que você sabia sobre a escrita antes de entrar para a escola?	• Só conhecia algumas letras	07	02	05	04	00
	• Sabia assinar o nome	07	00	01	04	02
	• Tirava palavras da lousa	03	03	01	00	05
	• Não conhecia nada de escrita	00	04	02	02	00
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>07</b>
O que você escreve no dia-a-dia?	• Conhece as letras, mas não consegue juntá-las.	03	04	03	01	00
	• Tira cópia da lousa	05	03	03	05	03
	• Escreve o nome próprio	09	02	03	04	04
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>07</b>

- Motivação para voltar a estudar e experiência escolar:

Os motivos apresentados pelos sujeitos, para o regresso à escola, vão desde a vontade de ler tudo o que encontrarem pela frente até ter conhecimento para entrar e sair de qualquer lugar e confirmam a consciência que os adultos demonstram em relação à função social da escrita.

Percebe-se, então, que a apropriação da escrita é uma necessidade na vida desses sujeitos e está ancorada aos usos sociais dessa modalidade, tais como ler e escrever as próprias cartas (11 sujeitos), ir ao banco e pagar suas próprias contas (03 sujeitos), ler e se expressar melhor (06 sujeitos), escrever o próprio nome e os dos amigos (04 sujeitos), aprofundar seus conhecimentos (01 sujeito) e ler o hinário da Igreja a que pertence (01 sujeito).

Pode-se afirmar que tais respostas apontam para uma das premissas levantadas na hipótese básica desta pesquisa, pois as respostas dadas à entrevista apontam para a uma distinção entre adultos e crianças em relação ao reconhecimento da função social da escrita, visto que os adultos pontuam a necessidade da escrita em suas vidas, de forma consciente, ou

seja, devido a um contato, embora indireto com a escrita, o adulto já chega à escola compreendendo o papel da escrita.

Esse conhecimento pode contribuir para o alfabetizando tomar consciência da função da escrita, antes de apropriar-se dos princípios do sistema alfabético. .

Embora a exposição a materiais escritos não tenha apontado diferenças relevantes no processo de apropriação da escrita, as respostas deixam claro que os adultos iniciam o processo de alfabetização ou de apropriação da escrita nos bancos escolares para atender às suas necessidades comunicativas.

A entrevista também revelou que seis sujeitos não tinham experiência escolar, enquanto vinte sujeitos já passaram pela escola em diferentes épocas: dez alfabetizados são egressos do MOBREAL e os demais tiveram curtas experiências na escola quando criança.

Ao analisar todos os sujeitos, no entanto, pode-se dizer que nenhum deles pareceu estar alheio ao papel da escrita em suas vidas e todos são unânimes em reafirmar a importância da escrita para si e para os outros, em diferentes situações. Os sujeitos que afirmaram, em um primeiro momento, não saber nada da escrita, nem mesmo seu próprio nome, reforçam a experiência atual em que já conseguem reconhecer algumas letras.

Tanto Freire (1980) quanto Ferreiro (1983) ressaltam as experiências anteriores dos adultos em relação à escrita como um fator a ser considerado durante seu processo de alfabetização e quando o uso da escrita se faz necessário. Tanto os sujeitos pouco escolarizados como aqueles que nunca tinham frequentado a escola demonstraram perceber os usos sociais da escrita. Embora os sujeitos do segundo grupo tenham se mostrado mais “cuidadosos” em suas respostas, todos apontaram uma função para a escrita em suas vidas ou a necessidade de se apropriar desse sistema para atender a determinadas exigências sociais como tirar os documentos.

Logo, confirmaram-se as conclusões dos autores acima sobre a necessidade de se considerar o conhecimento prévio dos adultos durante o processo de alfabetização, como meio para viabilizar a apropriação da escrita, de forma mais significativa para o aprendiz. No entanto, não há, aqui, dados suficientes que apontem como esse conhecimento é utilizado por eles durante o processo de apropriação dessa escrita.

## **Parte 2:**

- Identificação de diferentes gêneros ou portadores textuais:

No segundo momento da entrevista, através da exposição dos sujeitos a diferentes portadores de texto, procurou-se registrar, concretamente, se o local de origem e a experiência escolar dos adultos interferem na forma como esse reconhecimento ocorre.

A análise dos dados iniciais da entrevista demonstrou que o reconhecimento das funções e usos da escrita por indivíduos pouco ou não-escolarizados não depende tanto de sua experiência escolar ou de seu local de origem. Tal conclusão remete a estudos anteriores que defendem a importância de se considerar essa experiência, durante o processo de alfabetização de jovens e adultos, e ainda referendam a hipótese de que o aprendiz nunca chega à escola com total desconhecimento da escrita.

Constatou-se que os sujeitos da zona rural de Altaneira reconheceram poucos textos dentre aqueles que lhes foram apresentados. Oito entrevistados na zona rural reconheceram o rótulo do leite Ninho e, desses oito, seis sujeitos souberam dizer qual era a função do rótulo. Um outro texto a ser reconhecido foi a oração, assim como a função dele que, segundo os entrevistados, é “*proteger as pessoas do mal*” (S02.M45.01).

Apenas um dos sujeitos não reconheceu nenhum dos textos e se limitou a identificar algumas letras nos diferentes textos que foram apresentados a ele.

Os sujeitos da zona urbana de Altaneira já identificaram um número maior de textos: oito pessoas identificaram a embalagem de remédio, seis sujeitos identificaram o rótulo, seis pessoas também identificaram a revistinha educativa, quatro pessoas identificaram a oração. Além de identificar os textos ou portadores, eles também reconheceram a função de cada material de escrita, utilizando-se de gravuras ou da estrutura da informação. Por exemplo, a embalagem do remédio era reconhecida pelo formato da caixa ou pelas marcas que identificam o medicamento, como o nome no alto da caixa.

Além desses textos, a receita, os anúncios publicitários e o bilhete de loteria foram identificados e reconhecidos pelos sujeitos, assim como o recibo, reconhecido por duas pessoas, segundo sua função, e um dos sujeitos reconheceu um texto narrativo do livro didático. Apenas um sujeito identificou o rótulo de leite e a oração, mas não soube explicar a função de tais textos.

As gravuras e o formato do texto foram as principais pistas utilizadas pelos sujeitos para que eles pudessem identificar os textos que lhes eram apresentados e suas respectivas funções. Este reconhecimento também se deu através da marca do produto ou do laboratório que sempre “*vem no mesmo lugar*” (S13.M46.02), além da presença de numerais, como foi o caso da embalagem para remédio, da receita culinária e do bilhete de loteria.

Os sujeitos de Fortaleza identificaram oito textos, dentre os doze gêneros e portadores que lhes foram apresentados: reconheceram os rótulos, a embalagem de remédio, a oração, a receita, as contas telefônicas e o recibo. Já a função desses textos foi reconhecida por quatro sujeitos, enquanto três deles (S24.M19.03; S26M57.03 e S27.F29.03) não reconheceram a função dos textos que haviam identificado.

Nota-se, então, que na zona urbana de Altaneira como em Fortaleza, mais textos foram identificados, assim como suas respectivas funções foram reconhecidas, uma vez que, na zona rural, os sujeitos tanto identificaram poucos textos como o reconhecimento da função de cada um ficou restrita à função do rótulo e da embalagem de remédio. Apenas três identificaram a função de outros textos ou portadores desses textos, embora um sujeito da zona urbana de Altaneira e outro de Fortaleza também não tenha reconhecido nenhum texto.

Ao identificar os textos apresentados, esses sujeitos utilizaram uma estratégia metacognitiva que consiste no “*Princípio da Coerência*” (Kato, 1998), estabelecido em níveis diferentes:

- em nível global, em que o reconhecimento do texto está focado em sua função em relação ao mundo, em um processo vivenciado, principalmente, por moradores de Fortaleza.
- em nível temático, em que os sujeitos reconheceram alguns gêneros ou portadores de textos, a partir de características peculiares a cada texto, como a embalagem de remédio e o rótulo, identificados a partir de desenhos ou localização do nome do produto:

Esses dados sinalizam que o contato com diferentes materiais escritos ocorre muito antes destes adultos ingressarem na escola e atestam que todo os sujeitos já tiveram contato com a escrita, pois mesmo aqueles que não reconheceram nenhum texto, identificaram algumas letras e apontaram uma função para alguns textos, como é o caso da oração, na zona rural.

Desse modo, os dados obtidos pela entrevista forneceram algumas respostas acerca da influência do contato com materiais escritos no processo de apropriação da escrita. Dentre as variáveis a serem consideradas, como a diferença entre alunos pouco escolarizados e aqueles não-escolarizados, constatou-se que poucas diferenças existem:

- adultos não-escolarizados são mais reticentes no reconhecimento das funções dos textos apresentados, mas o fato de morarem no campo ou na cidade parece não



interferir em suas concepções do que é a escrita, embora o adulto não-escolarizado demore a exteriorizar sua visão sobre determinado texto e sua função.

- adultos pouco-escolarizados demonstraram mais segurança para identificar alguns textos ou portadores, utilizando-se da informação visual e de seu conhecimento de mundo e da linguagem. Isso tanto ocorreu com sujeitos do interior como da capital, embora os sujeitos da zona rural tenham utilizado seus conhecimentos prévios em menor escala.

Esses dados atestam que esses sujeitos atribuem uma função à escrita, independente de terem experiência escolar anterior e morarem no campo ou na cidade, uma vez que conhecer a escrita é saber utilizá-la, de forma funcional, conforme atestam Moreira (1994), em relação às crianças, ou Ferreiro (1983) e Tfouni (1995), ao investigar o modo como os adultos se relacionam com a escrita.

Os dados fornecidos pela entrevista sobre o grau de conhecimento que os sujeitos da pesquisa tinham da linguagem escrita indicaram os esquemas cognitivos utilizados por esses sujeitos para se apropriarem dessa linguagem e as estratégias elaboradas por eles, durante esse processo ativo de reconstrução interna do objeto de estudo, definido como “*apropriação do conhecimento*”, de acordo com Moreira (1994).

Esses resultados comprovam a existência de mecanismos que são utilizados pelo aprendiz para, na interação com a linguagem escrita – objeto do conhecimento –, elaborar formas próprias de compreender esse objeto. Nessa elaboração, o aprendiz analisa a escrita em uma rede contínua de operações e de estruturas cognitivas, para estabelecer relações com o mundo.

Esses dados refletem as palavras de Culler (1979:02): o homem é um “animal lingüístico”, cujas relações com o mundo podem se caracterizar por operações estruturadoras e diferenciadas, mais claramente manifestadas na linguagem humana, enquanto sistema semiológico.

Kato (1998) também se refere ao papel da consciência na apropriação do conhecimento. Amparada nas palavras de Piaget, a autora defende que o papel da consciência é fundamental durante o processo de apropriação da escrita, quando o aprendiz percebe a escrita como um “meio” de inserção na cultura letrada. Essa compreensão ocorre em diferentes níveis e de acordo com as intenções, conscientes ou não, do aprendiz, posto que a consciência de um conhecimento é definida por Piaget (Kato, *idem*:118) como uma operação que permite a transferência desse conhecimento para o plano da linguagem.

As respostas dos adultos à entrevista ora analisada, cujos dados estão explícitos no quadro a seguir, mostram que independente do contexto em que estiver, o aprendiz faz uso, consciente e até inconscientemente, de pistas presentes no texto e de informações prévias que o ajudam a compreender e a reconstruir, cognitivamente, a função e o sentido da escrita, confirmando as conclusões de Moreira (1994) e de Sim-Sim (1989) em relação à influência do grau de consciência lingüística do aprendiz em seu processo de apropriação da escrita.

TABELA 5: Identificação de diferentes portadores/gêneros textuais por local de origem dos sujeitos.

Textos ou portadores	Altaneira: zona rural	Altaneira: Sede	Fortaleza: zona urbana	Nº de acertos por grupo
rótulos de produtos alimentícios	08	06	07	21
embalagem de remédio	06	08	08	22
Oração	03	04	04	11
Cartões de boas-vindas	00	02	00	02
Texto narrativo extraído do livro didático do aluno	00	01	00	01
revistinhas educativas	00	06	01	07
Panfletos	01	00	02	03
Cartazes publicitários	01	03	00	04
Receitas	00	03	02	05
bilhete de loteria	02	03	03	08
Recibo	01	02	01	04
conta telefônica	02	01	05	08

Ao comparar as respostas dos adultos com os resultados apresentados por Moreira (*idem*), em sua pesquisa com crianças, acerca do reconhecimento de diferentes portadores, conclui-se que os adultos pouco diferem das crianças, em relação à identificação da função social dos portadores. Como as crianças, os adultos que reconheceram a função desses portadores, anteciparam seu conteúdo, a partir das marcas de cada texto, como, por exemplo, o nome do remédio na embalagem ou a figura na oração, conforme trechos de duas entrevistas transcritas abaixo:

(1) Para que a gente usa esse texto? (questiona o entrevistador)

- “Conhecer o remédio”.

O que você acha que está escrito nesse texto? (pergunta do entrevistador, apontando a embalagem de remédio).

- “Tá escrito o nome do remédio e como se bebe.” (S07.M59.02)

(2) Para que a gente usa esse texto? (questiona o entrevistador)

- “Pra saber o nome do remédio...”

O que você acha que está escrito nesse texto? (pergunta do entrevistador, apontando a embalagem de remédio).

- “*O nome do remédio...*” (S04.F17.01)

Já aqueles que afirmaram não saber a função dos textos e portadores que lhe foram apresentados, não fizeram nenhuma antecipação sobre o texto e se limitaram a reconhecer letras soltas no material de escrita apresentado.

Assim, ao examinar a influência da exposição a materiais escritos na concepção da linguagem escrita desses sujeitos e registrar os conceitos e intenções que eles formularam sobre escrita, nessa fase de apropriação, concluiu-se que a experiência escolar desses sujeitos e o fato de morarem em locais em que a exposição ao material escrito é maior influencia no modo como esses adultos percebem a escrita. Embora, não haja grandes diferenças entre os sujeitos pouco-escolarizados e os não-escolarizados, os sujeitos da zona rural tiveram mais dificuldades para identificar e reconhecer os textos e portadores apresentados, em relação aos moradores da sede e de Fortaleza, pelo pouco contato que eles parecem ter com diferentes materiais de escrita.

Um paralelo feito entre os sujeitos da zona urbana de Altaneira e os moradores de Fortaleza aponta para a existência de estratégias observadas também em crianças: apoiados em pistas encontradas nos textos, os sujeitos do primeiro grupo reconheceram mais textos, mas tiveram dificuldades similares ao estabelecerem a função de cada texto reconhecido, baseando-se, como os sujeitos de Fortaleza em atributos externos ao texto ou em características próprias de cada texto ou portador, conforme as transcrições abaixo:

QUADRO 6: Estratégias de reconhecimento da função de diferentes textos ou portadores

Sujeitos	Textos ou portadores:	Estratégias de reconhecimento da função do objeto
S13.H60.02	Oração	“ <i>Conheço outros tipos que tenho em casa</i> ”.
S16.M46.02	Rótulos	“ <i>É a marca do produto</i> ”.
S21.M54.03	Rótulos	“ <i>É a marca do produto</i> ”.
S22.H24.03	Oração	“ <i>A gente conhece pela imagem da Santa. É oração</i> ”.

Em resumo, à medida que o aprendiz entre em contato com diferentes materiais escritos, ele vai desvelando esse sistema e se apropriando de suas características e propriedades. Na análise de Ferreiro (2001), durante a apropriação do sistema de representação alfabética, o aprendiz compreende a natureza da escrita, conforme as funções e as necessidades dos usuários da escrita.

No entanto, grande parte desses adultos não tem acesso à escrita e, ao chegar à escola, pouco contato têm com textos significativos, tendo em vista as respostas dadas por três sujeitos que identificaram uma revista em quadrinhos, mas atribuíram-lhe a função de “*servir para tirar letras e colar para formar palavras*” (S11.H60.02), (S12.M54.02) e (S27.F29.03).

## 4.2 Os Testes

### 4.2.1 Teste dos Logatomas

Os logatomas do quadro abaixo foram usados para identificar o conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre o sistema alfabético. Essa identificação foi necessária para que os sujeitos entrevistados e selecionados nessa amostragem fossem indivíduos que ainda não dominavam a escrita alfabética.

QUADRO 7: Teste com logatomas ou pseudo-palavras

1	pudo	budo	qudo	lopa	pude
2	lefa	tefa	Tela	defa	vode
3	feca	teça	Boma	veca	faca
4	doga	rajo	Nova	uoga	noga
5	salho	satho	Alho	salo	duva
6	loia	jóia	Gorva	lóia	loia
7	cufo	gufo	Dufo	zufo	mada
8	queta	gueta	Suago	quieta	quata
9	bexa	jogo	Zoco	zogue	zogo
10	queta	güeta	Mosu	gueto	gueta

Esse teste foi aplicado junto com a entrevista, cuja análise foi apresentada acima. O resultado inicial previsto foi alcançado: as respostas dadas à entrevista e ao teste com os logatomas ou pseudo-palavras permitiram esboçar um perfil dos sujeitos da pesquisa.

No entanto, esse teste revelou estratégias e particularidades próprias ao processo de apropriação da escrita: cerca de dez entrevistados, ao se depararem com as palavras

desconhecidas, tentaram adivinhá-las, substituindo-as por palavras de seu léxico ou utilizando a primeira letra para dar um sentido ao que estavam lendo.

O objetivo não era aferir a leitura dos sujeitos, no entanto, esse dado revela que o aprendiz, ao entrar em contato com a escrita, busca construir-lhe um sentido e, para isso, utiliza seus conhecimentos prévios, conforme preconizam Moreira (1994), Kato (1998) e Tfouni (1995).

Essa estratégia foi utilizada, principalmente, por sujeitos pouco-escolarizados, independente de seu lugar de origem e, em pequena escala, por um dos sujeitos não-escolarizados que utilizou essa estratégia de leitura, com o objetivo de dar sentido ao que tentava decodificar.

Uma outra estratégia utilizada pelos sujeitos para compreenderem as palavras das cartelas foi a soletração dessas palavras ou de cada uma das letras. Três sujeitos usaram essa técnica para decodificarem as pseudo-palavras, numa clara alusão à prática do método alfabético, rotina comum nas escolas.

Um dado também relevante é a troca entre pares mínimos do sistema alfabético ou entre letras que têm formatos semelhantes. Cinco sujeitos apresentaram a dificuldade de perceber os traços gráficos representados pelo movimento de rotação. Isso demonstra que o aprendiz ainda não percebeu uma das regras do sistema alfabético: cada fonema é representado por um grafema que, por sua vez, no caso dos pares mínimos é independente do contexto e é arbitrário, como todos os grafes do sistema de escrita, ao serem combinados.

O uso da soletração ressalta não só a força das práticas escolares, mas a preocupação até inconsciente do sujeito para compreender as palavras que estão sendo apresentadas a eles, utilizando uma técnica que já deve ter sido utilizada na sala de aula desses sujeitos. Vale ressaltar que a soletração só foi usada por sujeitos que já freqüentaram a escola.

Três sujeitos não reconheceram nenhuma letra e demonstraram, nesse caso, dificuldade de também estabelecer a relação letra-som. Os demais sujeitos reconheceram as letras isoladamente, identificaram-nas com “tracinhos” que servem para escrever ou tentaram descodificar as cartelas apresentadas de trás para diante.

Essas alternativas de descodificar e compreender o sistema alfabético mostraram que esses sujeitos parecem perceber que a escrita segue determinadas regras, uma vez que eles procuram descobri-las e utilizar tais regras, de acordo com o que eles conhecem da escrita.

As respostas dadas pelos sujeitos ao teste com os logotomas mostraram como eles vêem o sistema de escrita, quando ainda não se apropriaram dele e, como passam a compreender essa organização por meio de diferentes estratégias, que variam desde a busca

de sentido para o que se pretende ler até a percepção das regras que compõem esse sistema, como o sistema de rotação dos traços que caracterizam as letras, por exemplo.

O quadro abaixo traz as respostas desses sujeitos e as estratégias cognitivas e metacognitivas que eles utilizaram na tentativa de compreender a escrita:

TABELA 6: respostas ao teste com logatomas

Respostas dadas ao Teste com logatomas	Sujeitos pouco escolarizados	Sujeitos não-escolarizados	Altaneira - z. rural	Altaneira - sede	Fortaleza z. urbana	Total
1. Tentativa de adivinhar as palavras:						
1.a. uso da primeira letra como base	02	01	00	02	01	<b>03</b>
1.b. substituição dos logatomas por palavras conhecidas, com troca de letras:	06	01	04 Ex: Ler “gueta” como poeta, revela problemas de rotação entre “g” e “p”, e percebe a necessidade de atribuir um sentido às palavras. lidas (S03.M39.01)	01 Ex.: Troca “pudo” por pudim e esclarece que é um alimento. (S14.F60.02)	02	<b>07</b>
2. Troca de pares mínimos	02	03 Ex.: Troca o “p” pelo “b” em “pudo”. (S03.M39.01)	02	01 Ex.: Confusão entre “p” e “b” na primeira bateria e “j” e “l” na 6ª bateria. (S12.F53.02)	02	<b>05</b>
3. Soletração das palavras ou de cada letra	02	01	02	01	00	<b>03</b>
4. Ausência de reconhecimento das letras	02 “Diz não reconhecer nenhum dos tracinhos” (S07.M59.01)	01	01	02	00	<b>03</b>
5. Reconhecimento isolado das letras e tentativa em adivinhar algumas palavras	01	01	00	02	01	<b>02</b>
Reconhecimento das letras como tracinhos para escrever.	00	01	00	01	00	<b>01</b>
Leitura da palavra, sem atribuição de sentido.	01	00	00	00	01	<b>01</b>
Leitura da cartela de trás para frente	01	00	00	00	00	<b>01</b>
<b>Total por segmento</b>	<b>17</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>07</b>	<b>26</b>

Conforme defendem Kato (1998) e Scliar Cabral (2003), a apropriação dessas regras ou princípios alfabéticos e a conseqüente aprendizagem da escrita é complexa porque tanto depende de fatores ligados à situação de ensino-aprendizagem, como da natureza da língua.

Kato (*idem*) aponta como fatores que podem interferir nesse processo os antecedentes sociais e dialetais do aprendiz, sua experiência individual com a linguagem, a natureza da tarefa de aprender a ler e a escrever, com suas respectivas peculiaridades, assim com as expectativas e metas do professor em relação a esse processo. Assim, a autora mostra como a complexidade da aprendizagem da escrita está diretamente relacionada ao indivíduo e à natureza dessa tarefa, reiteirando as razões para que o sujeito-aprendiz seja considerado, dentro de um contexto que pretenda compreendê-lo como um ser que atua em seu processo de aprendizagem.

Scliar-Cabral também atribui essa complexidade, em parte, à tarefa de “*desconstruir a percepção que o indivíduo tem da cadeia da fala como um contínuo*” (1983:146), exigindo-se do aprendiz que ele se debruce sobre a língua a fim de compreendê-la, através da *descentração*, ou seja, pelo distanciamento entre o sujeito-aprendiz e o objeto do conhecimento, no caso a escrita. Esse distanciamento não é automático e passa pela consciência fonêmica, que pode ser definida como um processo em que tanto a atenção quanto a intencionalidade do aprendiz estão envolvidas.

Com isso, a autora mostra que o domínio da escrita viabiliza o recorte consciente da cadeia da fala e determina as unidades que são objetos desse recorte. Essa consciência emerge à medida que o aprendiz apreende como uma dada língua representa tais unidades, através do estabelecimento de relação entre os grafemas e os fonemas. Isto é, o aprendiz desconstrói o objeto de conhecimento para se apropriar dele: descodifica os signos gráficos para compreender a representação dos segmentos sonoros, apreende as convenções que regulam a relação fonema/grafema até reconhecer os símbolos gráficos como “objetos” substitutos de entidades ou situações comunicativas.

Essa habilidade evolui, à medida que o aprendiz compreende as questões centrais em torno da estrutura do sistema escrito, como a organização das regras grafotáticas responsáveis pelas diferentes combinações entre grafemas em um determinado sistema alfabético, conforme Scliar-Cabral (2003:28). O contexto em que esses grafemas ocorrem, a presença das marcas diacríticas e os lugares a serem ocupados pelos fonemas, denominados *lugares segmentais* (*idem*) também interferem na evolução dessa habilidade e contribuem para o processo de aprendizagem da escrita.

Lemle (1994) também defende que a consciência das partes que contém a corrente da fala e o reconhecimento das diferenças na relação fonema-grafema sinalizam a compreensão do sistema de escrita pelo aprendiz. Como “caminho” para essa compreensão, ela aponta a ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, entre letras e sons da fala e as distinções entre as letras.

Scliar Cabral (*idem*) também chama a atenção para o movimento recíproco que há entre a consciência metafonológica e a aprendizagem dos sistemas alfabéticos. Essa capacidade de manipulação consciente dos fonemas e grafemas, que se desenvolve com a ajuda dos sistemas escritos, por outro lado, viabiliza a compreensão desses sistemas, embora tanto essa autora quanto Kato (1998) ressaltem que apenas conhecer a relação entre o símbolo gráfico e o elemento fonológico não é suficiente para que a compreensão do código escrito ocorra.

Esse processo também envolve a frequência dessas relações, suas regras e especificidades: além de dominar a mecânica da escrita, o indivíduo deve perceber seu significado e funcionalidade, em uma sociedade que, a cada dia, faz uso da escrita para legitimar suas ações sociais.

#### **4.2.2 Teste das quatro palavras e uma frase**

O teste das quatro palavras e uma frase foi aplicado, nesse estudo, com a finalidade de registrar as hipóteses e estratégias de um grupo de adultos pouco ou não-escolarizados acerca da escrita, no momento em que esses adultos estão frequentando um curso de alfabetização de adultos.

Com essa finalidade, os dados obtidos com a aplicação desse teste permitiram responder as seguintes questões:

- a) que estratégias são utilizadas pelos adultos pouco ou não-escolarizados para se apropriarem da escrita?
- b) em que medida, durante a aprendizagem sistematizada pela escola, as experiências que esses adultos têm com a escrita podem interferir na forma como eles vão resolver seus conflitos cognitivos ao se apropriarem da escrita?
- c) esses adultos, expostos a diferentes materiais de escrita, ao longo de suas experiências, elaboram hipóteses diferentes daquelas levantadas pelas crianças quando estão aprendendo a escrever?



O Teste foi aplicado em dois momentos diferentes: no segundo e no quarto mês de aula. No primeiro Teste, o entrevistador ditou quatro nomes de animais (*gafanhoto – cavalo – vaca – boi*) e uma frase: “*A vaca come capim*”. Essas palavras foram escolhidas por fazerem parte do conteúdo que estava sendo dado pelos alfabetizadores de cada sujeito e consistia na produção de uma lista de animais conhecidos pelos alunos, em Altaneira. Em Fortaleza, essas palavras foram utilizadas para que fosse possível fazer uma comparação entre os sujeitos das duas cidades. Por isso, antes da aplicação do Teste, foi pedido que os sujeitos da pesquisa dissessem o que conheciam sobre os animais, cujos nomes seriam ditados durante o teste. Tentou-se, dessa forma, levar os sujeitos de Fortaleza a contextualizarem essas palavras antes de escrevê-las. No segundo momento, os sujeitos foram orientados a escrever uma lista de compras para o almoço, composta dos seguintes itens: *macaxeira – galinha – arroz – pão* e a frase “*O arroz estava caro, na feira*”.

Na primeira entrevista, grande parte dos sujeitos mostrou-se envergonhada, mas ao ouvirem que qualquer resposta ou tentativa de escrita seria de grande ajuda à pesquisa, uma vez que o objetivo desse estudo era compreender como eles aprendiam a escrever. Dessa forma, não haveria resposta certa ou errada. Após esses esclarecimentos, os sujeitos apresentaram as seguintes estratégias durante a escrita das palavras ditadas, nos dois momentos.

QUADRO 8: estratégias utilizadas pelos adultos pouco ou não-escolarizados no teste das quatro palavras e uma frase

Estratégias dos sujeitos	Sujeitos pouco-escolarizados	Sujeitos não-escolarizados.
Subvocalização ou verbalização das palavras, antes de escrevê-las.	S01.F20.01 – S03.M39.01 - S08.F31.01 S21.M54.03 -	S02.F45.01
Uso de letras de forma indiferenciada na escrita das palavras	S16.F46.02 S23.F24.03 S24.M.19.03	S02.F45.01 - S06.F38.01 S07.M59.01 - S18..F34.02 S19.M24.02 - S20.F55.02 S25.F45.03
Contagem das sílabas nos dedos antes de escrever as palavras	S04.F17.01 – S09F28.01 S22.M29.03	S05.F44.01
Soletração das letras antes de escrever as palavras e ao fazer a leitura delas	S03.M39.01 - S13.F46.02	
Uso de letras conhecidas na escrita, com a utilização das duas primeiras letras das palavras, com o reconhecimento de que a escrita da palavra não está completa.	S12.F54.02 – S17.F59.02 S21.M54.03 – S22.M29.03	S11.M60.02 - S27.F29.03
Reflexão sobre o nº de letras necessário à escrita da palavra.	S14.F60.02 – S15.F43.02	S26.M57.03

A análise do teste das quatro palavras e uma frase e os registros feitos nos Protocolos de Observação (em anexo) demonstraram que os adultos utilizaram suas experiências com a escrita durante a realização desse Teste. Essas estratégias envolvem,

principalmente, os conhecimentos que esses sujeitos têm da escrita, notadamente a relação letra-som, e entre os sons, as sílabas e as letras que possam representar tais relações.

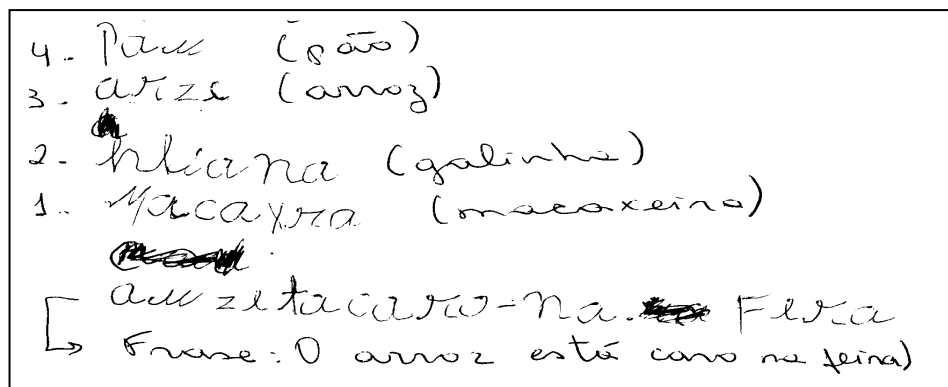
Pode-se dizer que a experiência escolar desses sujeitos interferiu em sua escrita. Os sujeitos não-escolarizados utilizaram o que já conheciam sobre a escrita. A estratégia mais utilizada por eles foi a escrita indiferenciada das palavras ditadas, embora dois sujeitos tenham contado as sílabas das palavras antes de tentar escrevê-las.

Já os sujeitos pouco-escolarizados refletiram sobre sua escrita e procuraram estabelecer a relação letra-som de diferentes maneiras, destacando-se, entre elas, a subvocalização ou verbalização das palavras antes de escrevê-las. Essa estratégia também foi utilizada por um sujeito sem experiência escolar, e pode ser interpretada pela tentativa de se estabelecer a relação letra-som para a escrita das palavras ditadas.

Kato (1990) apresenta a vocalização como um exemplo de estratégia metacognitiva própria do processo de aprendizagem da leitura. No processo de apropriação da escrita essa estratégia também se fez presente quando, antes de escrever, os sujeitos soletravam ou verbalizavam as palavras antes de escrevê-las.

O “Princípio da Coerência”, (Kato, *idem*:105), é um outro processo metacognitivo presente durante a escrita desses sujeitos: durante a escrita das palavras ditadas, os sujeitos estabeleceram um paralelo entre a fala e o que conheciam sobre a escrita para elaborar essa escrita.

Tais processos podem ocorrer em nível local, quando o aprendiz elabora modifica sua escrita para atender aos objetivos pretendidos, como na escrita do sujeito S21.M54.03, que refez sua escrita até considera-la adequada ao que foi solicitado pelo entrevistador, no segundo momento do Teste das quatro palavras e uma frase, conforme exemplo abaixo:



4. Pau (são)  
 3. arroz (arroz)  
 2. ~~miliana~~ (galinha)  
 1. Macaxira (macaxeira)  
~~macaxira~~  
 [ au zeta ca ru - na. ~~na~~ Fleca  
 ↳ frase: O arroz está com na feira)

No entanto, as outras estratégias utilizadas por esses sujeitos refletem a análise que o processo de escrita requer: tantos os sujeitos pouco-escolarizados quanto os não-

escolarizados procuraram usar seus conhecimentos anteriores sobre a escrita para “escrever” as palavras ditadas. Por exemplo, ao usar as letras que conheciam em seus escritos e contar nos dedos o número de sílabas das palavras ao tentar escrevê-las, esses sujeitos demonstraram que para escrever é preciso pensar no funcionamento e organização dessa escrita.

Piaget ([1964], 1991), ao tratar da construção do conhecimento, já chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento cognitivo está relacionado à interação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento. Tal interação, segundo o autor, é essencial para que os processos psicológicos da aprendizagem se estabeleçam.

Kato confirma essa asserção piagetiana com Slobin: ao interagir com um determinado conhecimento, o sujeito epistêmico, provavelmente, acionará um movimento ou esquema anterior e criará a necessidade de reconstrução de um determinado conhecimento e, de certa forma, fornecerá a base para essa reconstrução, ou seja, uma função ou conteúdo novo podem ser adquiridos através de uma forma conhecida; já uma forma nova pode ser assimilada através de uma função conhecida..

Deduz-se, portanto, que o processo de apropriação da escrita se estabelece em relação direta com a consciência do aprendiz quanto ao caráter arbitrário e produtivo da língua. Tal consciência deve estar ligada às experiências do aprendiz e à compreensão de que o sistema de escrita é composto por uma dupla representação da linguagem: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras, que, por sua vez, vão representar as experiências desse sujeito com a escrita.

Essa ação reflete as palavras de Ferreiro e Teberosky ([1984], 1999), ao afirmarem que o conhecimento é um processo ativo de reconstrução de determinado objeto por parte de um sujeito que está aprendendo a identificar as propriedades desse objeto e a reconhecer sua função. Através dessas estratégias, os sujeitos procuraram identificar tais propriedades, principalmente através da análise fonológica das palavras escritas.

Kato (1998) e Ferreiro (1999) chamam a atenção para o fato de que a escrita é algo que não existe antes que os princípios que a regem e seus usos sociais sejam compreendidos. Desse modo, compreender os princípios gráficos do sistema escrito requer do aprendiz a capacidade de identificar traços distintivos presentes no ambiente permeado pela escrita que o cerca, além de compreender a funcionalidade desse sistema nesse meio.

Assim, a aprendizagem dos mecanismos da escrita depende de diferentes fatores, em que um não se sobrepõe ao outro, mas interagem entre si:

- a) do contato e da exposição do indivíduo a diferentes materiais impressos;
- b) da compreensão do papel da escrita na vida desse aprendiz;

- c) do grau de consciência lingüística do aprendiz, nas palavras de Sim-Sim (1989) e de Moreira (1994).

Para Kato (1998), o papel da consciência na apropriação da escrita perpassa todos os estágios dessa aprendizagem. Estende-se desde o estabelecimento da relação grafofônica, passa pelo nível da aquisição ortográfica, ao perceber que a escrita representa a fala, até realizar atividades que envolvam processos metacognitivos como a escolha de um determinado grafema em vez de outros e suas possíveis combinações até o controle e a monitoração da leitura e da produção textual.

Agregado a essa capacidade, está o fato de que o aprendiz deve reconhecer que os símbolos gráficos são objetos representantes de entidades ou situações para saber utilizá-los no registro de suas intenções comunicativas.

Para Scliar-Cabral (2003) saber ler e escrever passa por níveis específicos e interdependentes de compreensão do sistema de escrita, em que o aprendiz, seja ele adulto ou criança, vai construindo estratégias que o levem a compreender o que os sinais escritos representam e como essa representação está organizada.

As estratégias utilizadas pelos sujeitos dessa pesquisa e apresentadas no quadro 12 indicam que os adultos, ao tentarem compreender o sistema de escrita, são influenciados por suas experiências anteriores com a escrita, sejam elas provenientes da escola ou não, como também desenvolvem processos inerentes à aprendizagem da escrita, que no dizer de Kato (1998:120) são de natureza associativo-global, inicialmente, até chegar a um processo analítico-sintético ou construtivista.

A autora define a forma associativo-global como o reconhecimento da palavra pelo contexto em que ela se insere ou pela escrita da palavra pelo uso de letras que remetam à palavra em questão, como no caso da escrita silábica.

Já os processos de natureza analítico-sintética estão ligados, respectivamente, ao planejamento e a execução da escrita. Assim, o aprendiz analisa suas possibilidades quanto ao uso do código ao planejar sua produção escrita e as sintetiza, durante a produção.

Os sujeitos dessa pesquisa, durante as duas etapas do Teste das quatro palavras e uma frase elaboraram hipóteses de natureza associativo-global. A grande maioria, no primeiro momento, apresentou uma escrita indiferenciada, em que usaram as letras que conheciam para escrever as palavras ditadas, mas verbalizavam as palavras em busca de uma letra que representasse um determinado som.

No segundo momento, a escrita ocorreu, na maioria das vezes, pela estratégia fonológica, definida por Cagliari (1990) como o uso, pelo aprendiz, de recursos possíveis do

próprio sistema de escrita para adivinhar a maneira de escrever palavras cujas formas gráficas desconhecem, em um processo analítico-sintético.

Scliar-Cabral (2003:27) define a língua escrita como um “sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados escritos, aceitáveis numa dada comunidade lingüística”, e de acordo com as regras que compõem esse sistema. O adulto, por já conviver com a escrita em seu dia-a-dia, tem consciência de algumas dessas regras, tais como a relação letra-som e a necessidade de se usar letras e não desenhos para escrever. Somente dois sujeitos tentaram escrever as frases ditadas nos dois momentos, mas chegaram à conclusão de que sabiam o começo das frases, mas não sabiam “*que letras usar para escrever a frase do jeito certo*” (S11.M60.02)

O quadro seguinte traz as hipóteses elaboradas pelos sujeitos, durante os dois momentos do teste das quatro palavras e uma frase:

QUADRO 9 - Hipóteses dos adultos pouco ou não-escolarizados

Níveis de concepção da escrita do alfabetizando adulto	Estratégias utilizadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nível pré-silábico 1</b></li> <li>• Escrita indiferenciada das palavras.</li> <li>• A intenção do produtor estabelece a diferença entre grafias.</li> <li>• Grafismos com traços contínuos, modelados pela letra cursiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usam as letras de forma indiferenciada na escrita das palavras.</li> <li>• Não utilizam desenhos nem relacionam a escrita do nome ao tamanho do objeto nomeado.</li> <li>• Procuram aproximar a pauta sonora da palavra das letras que escolhem para a escrita.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nível silábico</b></li> <li>• Tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuem do registro de uma sílaba falada a cada letra ou marca escrita.</li> <li>• Subvocalizam ou verbalizam a palavra a ser escrita para facilitar a correspondência entre o oral e escrito.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nível silábico-alfabético:</b></li> <li>• Análise da escrita em termos de fonemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soletram as letras antes de escrever as palavras e ao fazer a leitura delas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nível alfabético:</b></li> <li>• Reconhecimento de que cada um dos caracteres da escrita pode corresponder a valores menores que a sílaba.</li> <li>• Ausência de regras normativas da ortografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usam as letras que conhecem para escrever, mas só escrevem as duas primeiras letras das palavras e afirmam que a escrita não está completa.</li> <li>• Refletem sobre o n° de letras necessárias à escrita da palavra</li> </ul>

Percebe-se, então, que o adulto se pauta na fala para tentar compreender a escrita. Como os dois sistemas apresentam propriedades similares tais como a arbitrariedade, a linearidade e a atribuição de um mesmo valor a determinados signos lingüísticos e estão sujeitos a regras hierárquicas relacionadas à gramática de cada sistema, assim como à situação comunicativa em que estão inseridos, grande parte dos sujeitos optou pela vocalização da palavra para tentar estabelecer e compreender as regras da escrita.

Ao utilizar as letras de forma indiferenciada, durante a escrita das palavras ditadas, os sujeitos se basearam na pauta sonora para “descobrir” que letra deveria representar a palavra oralizada.

Essa descoberta ocorre pela propriedade definida como a produtividade ou criatividade e é garantida pelo fenômeno da “dupla articulação”, postulado por Martinet (1971) em seus estudos sobre a estrutura da língua. Ela é responsável pela representação de experiências reificadoras, através da linguagem verbal ou escrita. As articulações possíveis ao sistema lingüístico representam a possibilidade do homem fazer um recorte em suas experiências e representá-las, utilizando-se dos mesmos signos lingüísticos com diferentes sentidos.

Essa função de *reificação* é exercida pelos dois sistemas. O oral e o escrito são usados para recortar uma determinada realidade e representá-la através de um signo lingüístico. Tal função permite ao homem elaborar conceitos sobre tudo que o cerca e possibilita uma reflexão mais profunda sobre o mundo, principalmente por conta do caráter permanente da escrita.

Uma das diferenças entre os dois sistemas se acentua por conta dessa permanência da informação possibilitada pela escrita. Isso viabiliza o registro dos acontecimentos, sem as distorções que podem ocorrer quando a passagem do conhecimento é feita por meio da modalidade oral, em determinados gêneros.

Ao estabelecer uma relação entre as teorias da aquisição da língua e a aprendizagem da escrita, Kato (1998) situa a escrita como uma convenção culturalmente adquirida. A autora se apóia em diferentes teorias e defende que os “processos de compreensão e produção na escrita seguem os mesmos princípios postulados para a fala, tais como as combinações e relações sintagmáticas e paradigmáticas, além dos componentes processuais que lhe são semelhantes” (p. 121), salvo algumas especificidades próprias do código escrito, como o registro permanente de uma determinada realidade, em um determinado momento.

Para Ferreira (1993), o processo de construção da escrita pelo indivíduo ocorre de forma semelhante à invenção da escrita vivenciada pela humanidade. Nesse processo sócio-histórico de representação, o homem, após se apropriar da escrita e até enquanto o faz, a (re)constrói quando a necessidade de interação exige. Isto é, ele passa a representar suas intenções, utilizando a escrita, quando passa a compreender a natureza dessa linguagem, ou seja, como ela se constitui e que convenções a marcam.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita estará relacionada à elaboração de um conceito que explique a forma singular pela qual um indivíduo constrói este saber, caracterizado pela formulação de hipóteses sucessivas, em que há avanços e/ou recuos sobre o objeto de interação que é a escrita e pelos movimentos de adaptação ou de assimilação desse objeto do conhecimento, tal como postulados por Piaget.

Tais movimentos originam conflitos ou uma situação intelectual em que o aprendiz busca uma resposta ou uma explicação para determinadas questões, ratificando a posição epistemológica de que “aprende-se, resolvendo problemas”. Esses conflitos confirmam que apropriar-se da escrita é passar por etapas sucessivas em que o indivíduo organiza sua forma de pensar sobre esse campo do conhecimento, incorporando novos elementos para, com este novo esquema cognitivo, responder a perguntas mais complexas que antes nem sequer poderiam ser abordadas ou formuladas.

A análise das respostas dos sujeitos ao teste das quatro palavras revelou que os sujeitos adultos utilizaram estratégias metacognitivas para aprender a escrever, uma vez que, nos processos cognitivos, o aprendiz apresenta um comportamento automático e inconsciente, em que a cognição pode se revelar “*pelo fechamento precipitado de uma seqüência, tão logo ela contenha os elementos necessários mínimos para constituir-se em uma unidade sintática mínima*” (p.103). Um exemplo de estratégia metacognitiva é a vocalização ou verbalização das palavras antes de serem escritas, na tentativa de se estabelecer um conceito ou estabelecer um paralelo entre a fala e a escrita.

A pesquisa de Ferreiro (1983) também aponta o uso de estratégias metacognitivas pela maioria dos adultos não-alfabetizados. Na escrita pré-silábica desses adultos, a autora percebeu a exploração de diversas alternativas de construção da escrita; na escrita silábica, houve a análise minuciosa do número de sílabas da palavra, para estabelecer a quantidade mínima de letras que deveria ser escrita, entre outras estratégias.

Enfim, os adultos, ao elaborarem seus saberes sobre a escrita, utilizam seus conhecimentos sobre o sistema, evitam o uso de desenhos ou garatujas para representarem suas intenções de escrita e exploram diferentes possibilidades para a construção dessa escrita.

Desse modo, ao responder as questões iniciais, pode-se dizer que as experiências do adulto com a escrita tornam a aprendizagem da escrita um processo consciente da apreensão das características desse sistema. Além disso, mesmo sem escrever dentro das convenções estabelecidas, esses adultos tanto têm consciência da função da escrita em suas

vidas como reconhecem que, para produzi-la, necessitam usar letras ou grafemas arbitrados socialmente, que por sua vez, vão representar a fala.

Embora as hipóteses apresentem similaridades com a escrita infantil, elas denotam que esses sujeitos reconhecem as características da escrita, embora ainda não a dominem para representá-la convencionalmente.

Ao comparar as hipóteses dos sujeitos dessa pesquisa com as elaborações infantis, nota-se a predominância da relação entre a fala e a escrita que o adulto estabelece para escrever. Enquanto as crianças utilizam garatujas para representar suas intenções de escrita, os adultos usam as letras que conhecem para, nas primeiras tentativas de escrita, produzirem essa intenção ou se recusam a escrever, argumentando que não possuem esse conhecimento.

Além dessas diferenças, os adultos parecem estar mais conscientes das relações grafofônicas estabelecidas durante a escrita.

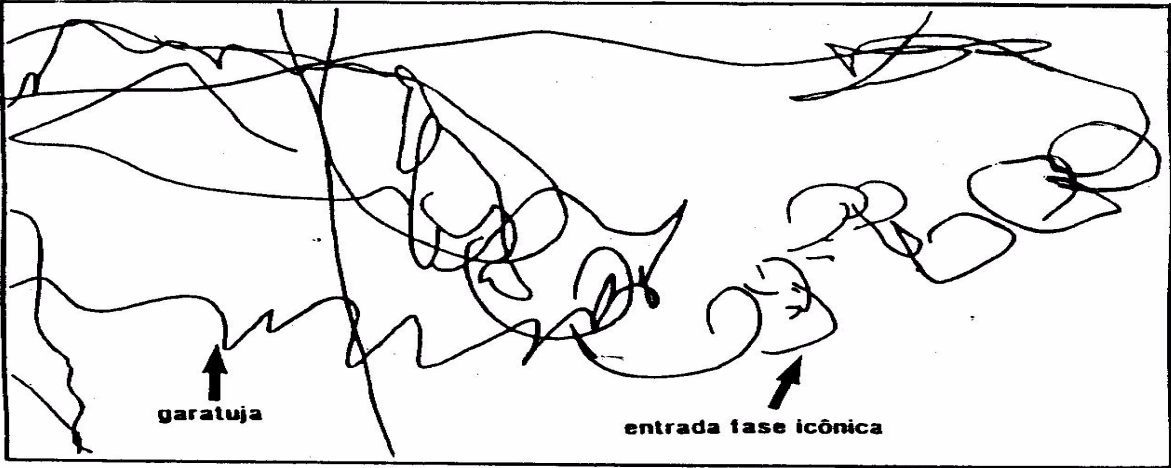
O quadro 10: apresenta as diferenças entre essas escritas:

#### QUADRO 10: Hipóteses Infantis *versus* Hipóteses dos Adultos

#### PSICOGÊNESE DA ESCRITA:

#### Pré Silábico – Nível

1



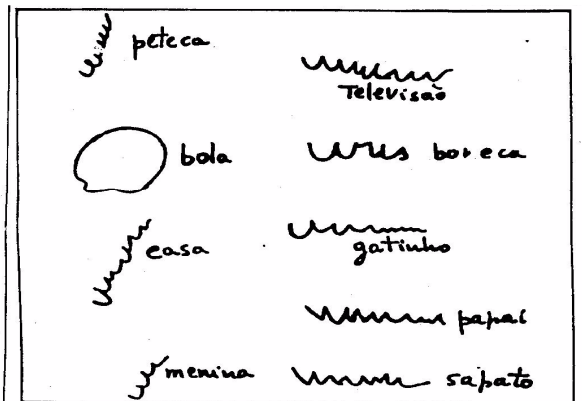
**Observação: transição - garatuja/icônico** **Monick (3 anos)**

A partir de 2 anos (assim que a criança consegue pegar no lápis ou caneta), ela começa a "rabiscar" (deixar marcas no papel). É a época das garatujas.

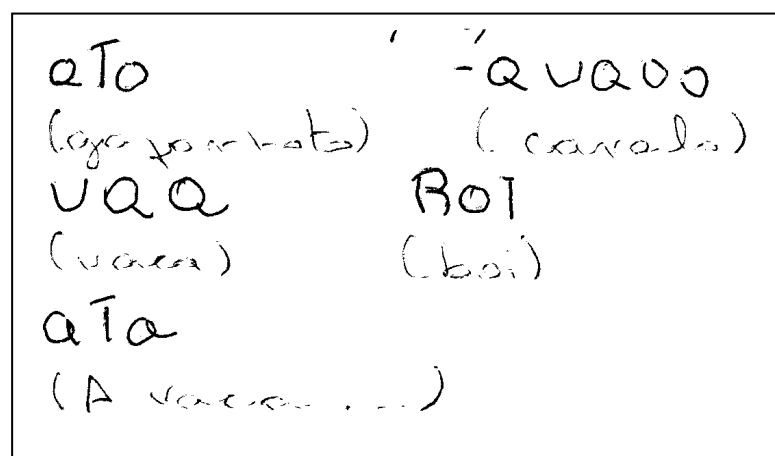
<b>GARATUJAS</b>
*Os adultos não apresentam os níveis primitivos de concepção do sistema de escrita. Não usam desenhos ou pseudo-letas para representar o código escrito.
- Em algumas salas de aula do Programa de Alfabetização Solidária, já foram detectados alunos que usam pseudo-letas quando copiam textos do quadro.



PRÉ-SILÁBICO – Nível 2	
Hipóteses	Escrita
Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita (A intenção da escrita é subjetiva, não funciona ainda como um veículo de informação).	Hipóteses: 1. diferença de caracteres
Os traços escritos podem conter alguma característica do nome que está sendo representado..	2. quantidade mínima (para se escrever e necessário usar uma quantidade mínima de cerca de três letras)
(Ex: pode escrever formiga usando grafias bem pequenas e elefante com caracteres grandes e gordos).	3. escreve com grafias variadas e com uma quantidade constante.



PRÉ-SILÁBICO – Nível 2	
Hipóteses	Escrita
Escrever é usar letras	Escrevem as letras que conhecem, sem fazer a correspondência letra-som.
Não apresentam a fase de Realismo Nominal.	A intenção da escrita é subjetiva: não funciona como veículo de informação
	As vezes, resistem a escrever a partir do conhecimento que possuem do sistema de escrita.



S01.F20.01

SILÁBICO – Nível 3	
Hipóteses	Escrita
A escrita representa sons de fala	Usa as letras que conhece. Porém pode ainda usar pseudo-letras. As letras podem ou não ter valor sonoro estável.
Cada letra vale por uma sílaba.	Pode usar só as vogais, só as consoantes ou misturar as letras.
	Às vezes, resistem a escrever a partir do conhecimento que possuem do sistema de escrita.

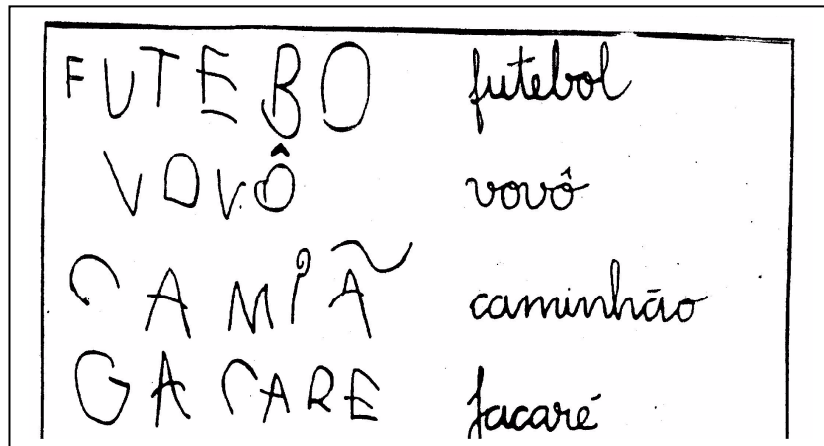
AI O gatinho	PA pêra
A-O cavalo	IEO chinelo
EL- leite	ADP cabelo
AOI pipoca	O-A roupa
AM mamãe	OEA boneca

SILÁBICO – Nível 3	
Hipóteses	Escrita
Em palavras com mais de duas sílabas, apresentam dúvidas quanto a ordem em que as letras devem ser escritas.	Usam letras que conhecem, representando cada sílaba com uma ou duas letras.
	Não usam pseudo-letras como as crianças.

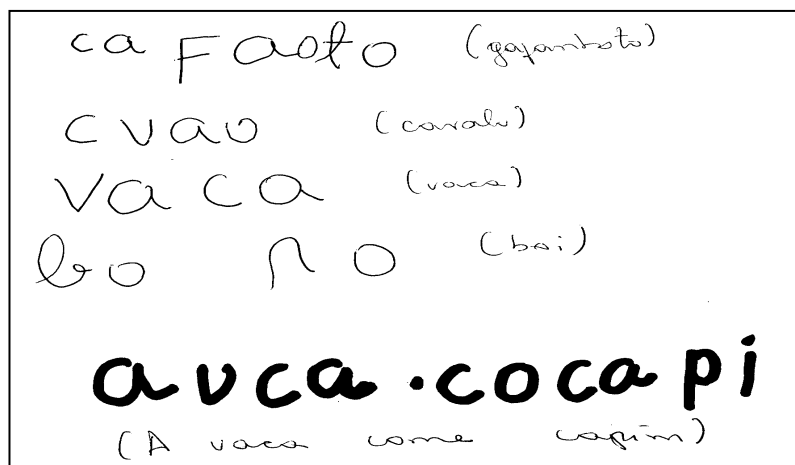
GOA	(gatinho)
CO W	(cavalo)
VA	(vaca)
I	(pão)

S11.M60.02

ALFABÉTICO – Nível 4	
Hipóteses	Escrita
Descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além do som da sílaba porque a hipótese silábica entre em conflito com a escrita convencional.	Uso de letras com e sem valor sonoro convencional.
Começa a analisar as letras	Vai acrescentando letras.



ALFABÉTICO – Nível 4	
Hipóteses	Escrita
Analisa a própria escrita, já procurando fazer a correspondência grafo-fônica.	Usam as letras, baseando-se em seu valor sonoro convencional.
- Reconhecem que cada um dos caracteres da escrita pode corresponder a valores menores que a sílaba.	Oscilam entre os níveis silábico e silábico-alfabético ao escreverem frases.
- Ausência de regras normativas da ortografia.	Oscilam entre os níveis silábico-alfabético e alfabético ao escreverem palavras.



S21.M54.03

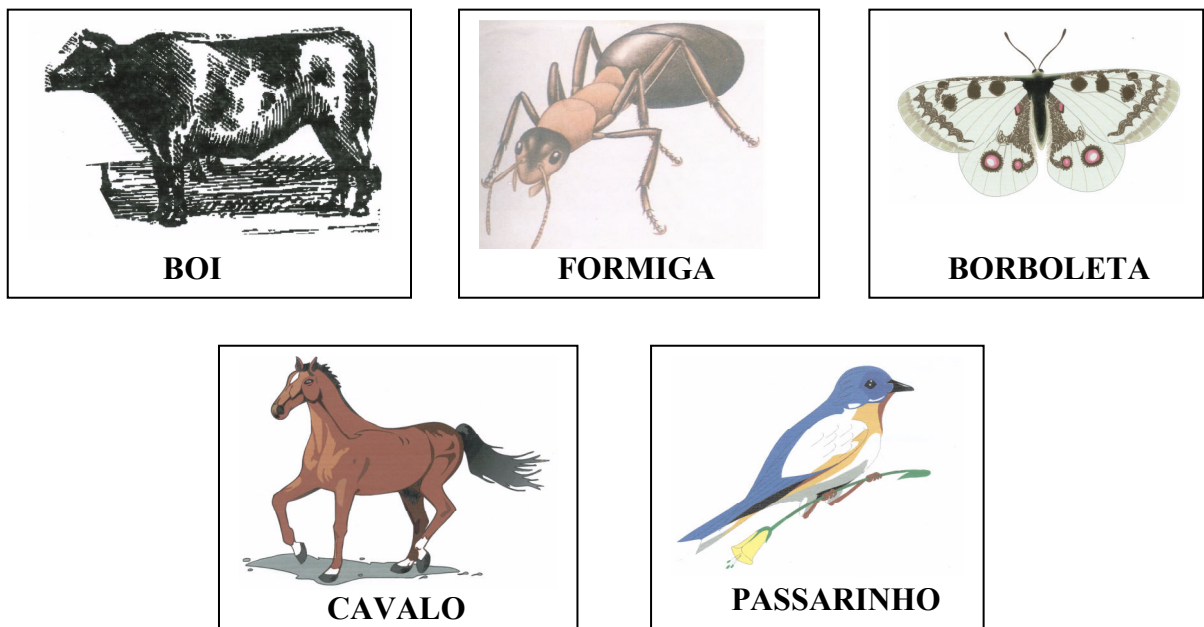
As hipóteses acima sinalizam algumas diferenças entre adultos e crianças, principalmente em relação ao modo como ambos percebem a escrita. Conforme já foi dito, os adultos usam a noção que já construíram sobre a escrita para elaborarem suas hipóteses. São elaborações mais conscientes porque estão atreladas às regras do sistema de escrita.

As crianças, por sua vez, usam outros simbolismos como o desenho, para estabelecerem essa representação. Ao produzirem suas hipóteses de escrita, elas buscam representar o objeto a ser nomeado de acordo com as características desse objeto. Os adultos, em momento algum, durante a coleta dos dados desta pesquisa, atrelaram a escrita do nome de um determinado objeto ou animal às características dos objetos nomeados.

Os dados colhidos através do Teste da relação figura-nome revelam essa característica da escrita produzida pelos sujeitos.

#### 4.2.3 Teste da relação figura-nome

Esse terceiro teste foi elaborado por Landsmann (1995) para identificar as estratégias das crianças relacionadas à apropriação da linguagem escrita. Rego (1986) ao utilizá-lo no estudo do processo de alfabetização infantil, demonstrou que as crianças escrevem, no início desse processo, considerando a relação entre o nome e o tamanho do objeto nomeado, confirmando a hipótese do *realismo nominal* postulada por Piaget ([1964], 1991), que é substituída à medida que a criança compreende a escrita como um sistema de representação da fala.



As cartelas com gravuras e com os nomes utilizados nesse teste – expostos na página anterior em tamanho menor, estão no anexo 7 conforme foram apresentados aos sujeitos. Esse instrumental se constitui de cinco gravuras com as figuras de um boi, uma formiga, um passarinho, uma borboleta e um cavalo e seus respectivos nomes, que foram

apresentados aos sujeitos para que eles estabelecessem a relação entre a figura e o nome. Com isso, foi possível verificar se esses sujeitos também ligavam o nome ou a escrita desses nomes ao objeto nomeado ou se estabeleciam, nessa relação, a hipótese do realismo nominal, como as crianças.

Em nossa investigação, esse teste demonstrou que todos os sujeitos não consideraram o tamanho do objeto ao tamanho da palavra que o nomeava. Dentre as respostas mais ouvidas, quando lhes foi solicitado que juntasse os nomes às figuras, os sujeitos basearam-se, principalmente, na letra inicial da palavra. Em caso de dúvida – verificada, principalmente, com relação aos nomes do *boi* e da *borboleta*, os sujeitos pronunciavam a palavra e contavam as sílabas ou as letras para se certificarem de que estavam fazendo a relação adequada.

Os sujeitos que não conseguiram reconhecer a letra inicial ou final dos nomes e estabelecer a relação esperada, afirmaram ignorar a palavra, mas, em momento algum, atrelaram a escrita do nome da palavra ao tamanho do animal.

Tais resultados atestam mais uma diferença entre o adulto e a criança, ao se apropriarem da escrita: enquanto elas se baseiam, inicialmente, no tamanho e na quantidade dos objetos nomeados, ao escrever seus nomes, esses adultos analisam a palavra escrita, buscam pistas e refletem sobre a relação entre a pronúncia e o tamanho da escrita da palavra para estabelecer a relação figura-nome.

Rego (1986) apresentou os diferentes estágios que as crianças vivenciam durante a apropriação da leitura e da escrita. Para essa autora, as crianças apresentam a fase do *realismo nominal* como um dos estágios iniciais durante esse processo, uma vez que, nessa fase, elas não conseguem estabelecer diferença entre o objeto e a palavra que o representa.

À medida que as crianças percebem a palavra como uma seqüência de sons, elas deixam de relacionar a escrita do nome desses objetos às suas características e passam a compreender a relação entre a fala e a escrita.

Carraher e Rego (1986) também defendem a compreensão da escrita alfabética depende da distinção, feita pelo aprendiz, entre a palavra enquanto seqüência de sons do objeto a que ela se refere. Esse processo requer estratégias complexas como a análise da própria escrita, para estabelecer, conscientemente, uma correspondência entre letras e sons. Isso envolve a análise silábica da palavra, em que o aprendiz costuma relacionar o número de sílabas da palavra a letras que as representem, enquanto seqüência de sons; passa pela análise dessa escrita, denominada silábica, até chegar à compreensão de que as sílabas são formadas por unidades menores que, por sua vez, podem ser representadas por uma ou mais letras.

Os sujeitos entrevistados, ao relacionarem o nome ao objeto nomeado, se pautavam pela escrita, especialmente, pela letra inicial de cada palavra, demonstrando um desenvolvimento cognitivo mais apurado na análise da relação entre as figuras e os nomes. Para isso, vinte e dois sujeitos ou se orientavam pela letra inicial ou identificavam, uma a uma, as letras dos nomes que lhes eram apresentados..

Essa estratégia confirma as palavras de Scliar-Cabral (2003), quando ela ressalta a capacidade que o ser humano possui para analisar a linguagem, de forma consciente, com o objetivo de compreendê-la, enquanto sistema de representação.

## 6 CONCLUSÃO

O estudo ora apresentado pretendeu identificar as estratégias utilizadas por adultos pouco ou não-escolarizados, durante o processo de apropriação da escrita, no momento em que esses adultos são alfabetizados na escola formal como participantes do Programa Alfabetização Solidária.

A identificação de tais estratégias e a análise desse processo, à luz de estudos psicolinguísticos postulados por Ferreiro *et alli* ([1986], 1999), Ferreiro (1983), Tfouni (1995) e Scliar-Cabral (2003), permitiu o registro do processo de apropriação da escrita por vinte e seis adultos, na perspectiva de identificar possíveis diferenças entre os processos vivenciados por crianças e adultos, quando ambos estão se apropriando da escrita.

A hipótese básica desta investigação defendia que a fase inicial da apropriação da escrita por adultos pouco ou não-escolarizados apresentava como uma de suas características o fato de os adultos utilizarem estratégias distintas daquelas elaboradas pelas crianças para representarem suas intenções de escrita. Essas estratégias seriam distintas, em parte, por conta da experiência desses adultos com diferentes materiais escritos.

Compartilhando de conclusões defendidas por Ferreiro e Teberosky ([1986], 1999) e Moreira (1994), há distinção em tais estratégias em relação à forma como esse conhecimento é processado, pois os adultos parecem mais conscientes do que a escrita representa. Ainda segundo Ferreiro (1983), a experiência com materiais escritos leva o adulto a reconhecer a função da escrita e a necessidade de usar letras para escrever o que querem representar em suas interações comunicativas.

Além disso, o alfabetizando adulto parece ter consciência do papel da escrita em sua vida, como forma de legitimar sua participação na sociedade. Tais dados foram confirmados já na entrevista inicial, quando a maioria dos adultos entrevistados foi enfática ao validar a importância de saber fazer seu nome ou aprender a escrever para poder participar de situações em que a escrita se faz necessária.

As respostas dadas à entrevista inicial demonstram que as experiências dos adultos pouco ou não-escolarizados com a escrita levaram esses sujeitos a perceberem, de modo diferenciado, as regularidades e princípios da escrita alfabética e interferiram nas estratégias utilizadas por eles, durante o processo de apropriação da linguagem escrita.

A aplicação do segundo instrumental também atestou a relevância que os alunos dão à escrita. O reconhecimento de informações em diferentes gêneros e suportes textuais demonstrou que os sujeitos da pesquisa reconheciam a função da escrita em suas vidas e em suas práticas sociais. Ao serem interpelados sobre o que estava escrito em uma oração, muitos afirmaram que deveria ser o nome da santa para quem a reza era feita. Um dos entrevistados afirma: “*se eu soubesse escrever, eu sabia quem era a Santa, como não sei... Na próxima vou saber mais*” (S17.F59.02).

As respostas dadas a este instrumental demonstraram que as experiências dos adultos pouco ou não-escolarizados com a escrita levaram esses sujeitos a perceberem, de modo diferenciado, as regularidades e princípios da escrita alfabética e interferiram nas estratégias utilizadas por eles, durante o processo de apropriação da linguagem escrita.

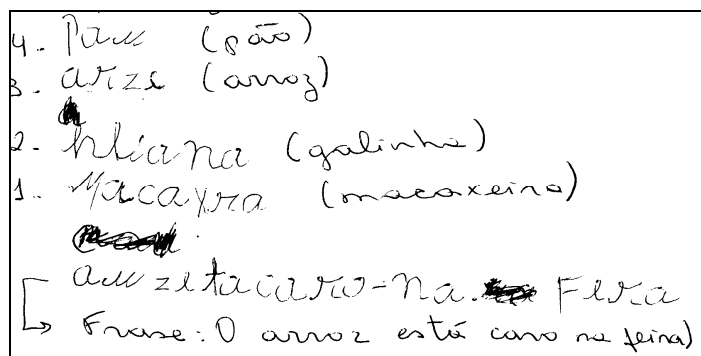
Dentre esses princípios vale destacar que os adultos não se basearam nas características do objeto para representá-lo através da escrita. Ao nomear um objeto, eles utilizaram características próprias da escrita, tais como estabelecer a relação entre o fonema inicial da palavra e a escolha entre letras que representassem esse fonema. Pesquisas com crianças revelaram que a escrita infantil caracteriza-se pela tendência das crianças em utilizarem o tamanho e a quantidade desses objetos como base para a escrita dos nomes dos objetos que lhe são apresentados, conforme atestam Ferreiro e Teberosky (*idem*).

Na pesquisa em tela, a análise dos protocolos referentes ao teste da relação figura-nome demonstrou que os sujeitos se basearam na letra inicial para nomear os animais que lhe eram apresentados em gravuras. Desse modo, corroboraram a hipótese de que utilizam características próprias da escrita ao escrever e centram-se nas características sonoras das palavras para elaborarem sua escrita, uma vez que estabeleceram a relação entre o desenho e a palavra pela identificação da letra inicial dessa palavra.

Pode-se concluir, inicialmente, que o contato anterior com a escrita também interferiu nas respostas dos sujeitos ao participarem do teste em que deveriam relacionar figuras de animais ao nome de cada um desses animais. Diferentemente das crianças, ao relacionar a figura de um animal a seu nome os adultos não se guiaram pelo tamanho do animal, mas pela vocalização desse nome e a conseqüente relação entre o nome desses animais e a primeira letra dessa palavra. Os sujeitos que não estabeleceram a relação figura-nome, através da primeira letra de cada palavra, assumiram que não sabiam ler e não tinham condições de saber como o nome do animal deveria ser escrito, associando, assim, a imagem acústica da palavra a seu conceito ou imagem.



Uma amostra do teste das quatro palavras e uma frase confirmou, ainda, que os adultos buscam seguir princípios inerentes à escrita, na tentativa de registrar suas intenções de escrita. Como exemplo dessa tentativa, um dos sujeitos da pesquisa utilizou a letra (H) na tentativa de escrever a primeira sílaba da palavra GALINHA, conforme demonstrado no quadro abaixo, em uma fidelização ao princípio de reificação que torna possível a representação escrita das intenções do falante.



(Teste das quatro palavras e uma frase - S21.M54.03)

Scliar (2003) defende que, dentre as várias propriedades da linguagem, é a produtividade ou criatividade que viabiliza a representação de experiências reificadoras, através da linguagem oral ou escrita. Pode-se dizer que os sujeitos da pesquisa, ao tentarem escrever, buscaram essa reificação. Segundo a autora, essa propriedade permite articulações possíveis dentro de um dado sistema lingüístico que possibilitam ao homem fazer um recorte em suas experiências e representá-las, utilizando-se dos mesmos signos lingüísticos com diferentes sentidos.

Em relação às variáveis consideradas nesse estudo, pode-se deduzir que as experiências anteriores com material escrito influenciaram, de forma significativa, no processo de apropriação da escrita por esses sujeitos, pois o fato de terem contato com material escrito contribuiu para que esses adultos indicassem, mesmo sem saber ler, o nome dos produtos que lhe foram apresentados, independentemente de morarem no campo e na cidade.

Vale ressaltar que esses adultos não leram os nomes dos produtos, mas, entre todas as informações apresentadas nos rótulos e embalagens que lhe foram apresentados, reconheceram o nome do produto ou a função daquele texto em suas vidas, como ocorreu, por exemplo, durante o contato com a oração. Ou seja, esses adultos atribuíram um sentido aos textos com os quais estavam interagindo, mesmo sem saber ler.

No dizer de Scliar-Cabral (1988:199) e de Lopes (1999), os signos verbais são símbolos que traduzem intenções comunicativas, pois só um signo verbal pode traduzir o plano

do conteúdo e o plano da expressão de outro signo. Tal capacidade caracteriza a função semiológica da língua ou a capacidade que a língua possui de representar o mundo, na visão de seus usuários e a partir de suas experiências.

O reconhecimento da função simbólica da língua é uma das etapas do processo de aprendizagem da escrita. Nesse processo, o aprendiz elabora estratégias, em que utiliza seus conhecimentos prévios e lingüísticos para compreender a relação simbólica entre sons e letras, como “primeiro passo” para se apropriar da escrita.

Dessa forma, o aprendiz vivencia diferentes processos complementares: enquanto se apropria da escrita como representação da fala, o aprendiz vai estabelecendo o valor de cada letra em determinados contextos. O primeiro processo caracteriza-se pela compreensão da natureza do sistema de escrita da língua, ou seja, quando esse aprendiz compreende o que a escrita representa e como essa representação ocorre. O outro processo ocorre quando o aprendiz compreende as características da escrita, tais como a arbitrariedade nas relações entre sons e letras e o valor dessas relações em um dado contexto.

Para Scliar (2003), essa compreensão ocorre quando o aprendiz desenvolve uma consciência fonêmica, ou melhor, quando esse aprendiz apreende os princípios que regem a escrita. À medida que interage com a cultura escrita, o usuário da língua se apropria das normas e regras que regem a escrita, assim como passa a compreender as diferentes funções dessa modalidade da linguagem articulada.

Um dos movimentos que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonêmica ocorre quando esse sujeito epistêmico compreende que, além da escrita representar a fala, essa representação se torna mais legítima quando ele domina o que Scliar Cabral (2003:38) denomina de terceira e quarta articulações, em complemento à teoria da “dupla articulação” postulada por Martinet (1971). O aprendiz, para escrever e tornar sua escrita compreensível, além de dominar as relações letra-som, deve combinar traços gráficos em torno de uma linha geral ou imaginária, além da rotação e se apropriar das relações que se estabelecem entre as classes sintáticas, os sintagmas, as orações e os períodos em um texto, de modo coerente.

Os sujeitos dessa pesquisa, ao realizarem a leitura de pseudo-palavras ou logatomas (Scliar-Cabral, 2003), buscaram perceber tais relações e, quando não conseguiam, utilizavam o que conheciam da língua para identificar as palavras que lhes eram apresentadas, conforme revelou as estratégias utilizadas pelos adultos, tais como a leitura do logatoma “gueta” como poeta e a troca de “pudo” por pudim, em uma tentativa de atribuir um sentido às palavras que lhe foram apresentadas.

Tfouni (1989) também defende que a aprendizagem da escrita ocorre a medida que “o usuário, ao compreender o sistema utilizado pela sociedade em que ele está inserido, passa a utilizá-lo. Esse processo, denominado alfabetização, requer a construção, pelo aprendiz, da representação de objetos diversos através da escrita.

A autora ressalta, então, que a escrita não deve ser reconhecida como a “transcrição gráfica de unidades sonoras, mas como um sistema de representação que evoluiu historicamente” (*idem*:18). Deve-se, portanto, considerar o processo de “simbolização” construído pelo aprendiz que é complexo, porque passa por estágios que vão desde a representação de um som por um determinado grafema, constituído historicamente, até um nível mais elaborado, por assim dizer, quando se trata de representar um sujeito ausente por meio de um determinado gênero textual.

Desse modo, a relação entre escrita e alfabetização não está circunscrita à aquisição de habilidades de leitura e escrita, embora o ato de alfabetizar remeta ao desenvolvimento de tais habilidades. Na opinião da autora, a natureza do objeto de conhecimento - que é a escrita - deve ser considerada durante o processo, numa clara referência às conclusões de Ferreiro (2001) sobre o sistema de representação alfabética, tanto quanto a perspectiva do aprendiz ao compreender a elaboração da escrita. Para se apropriar desse sistema, o aprendiz elabora hipóteses que o levarão a compreender a natureza da escrita e utilizá-la, segundo as funções que são peculiares à escrita e as necessidades de seus usuários.

Na abordagem psicogenética da alfabetização, nas palavras de Landsman (1995:38), é a interação entre o aprendiz e a escrita que viabiliza essa apropriação, havendo, no entanto, diferenças entre crianças e adultos na forma como essa interação se processa: as crianças acreditam que há uma ligação referencial entre os traços do objeto representado e sua representação por escrito, usando desenhos para estabelecer essa representação, no início de sua relação com a escrita. Já os adultos não usam o desenho em lugar da escrita e, as crianças, à medida que crescem, vão deixando de lado essa forma de representação.

Tfouni (1995) ao definir a escrita como um produto cultural, atrelado, evidentemente, à função desse produto em diferentes meios, ressalta que a apropriação desse sistema inicia-se, geralmente, com a compreensão de um código que represente tal sistema, assim como sua função e estrutura. Esse processo não se dá por meio de um modelo linear de desenvolvimento, exige níveis diferentes de elaboração do sistema, que vai desde a representação de um som por um determinado grafema, constituído historicamente, até um nível mais elaborado, durante a produção de um determinado gênero textual.

Um outro dado fornecido pelo teste das quatro palavras e uma frase confirmou a hipótese da existência de algumas diferenças entre crianças e adultos, em relação às hipóteses estabelecidas por ambos durante a apropriação da escrita. Tais diferenças podem ser assim estabelecidas:

- os adultos não usam desenhos ou garatujas para representarem suas intenções de escrita, enquanto que, pelos estudos de Ferreiro e Teberosky, as crianças costumam representar suas intenções de escrita através de desenhos e garatujas;
- esses sujeitos ou escrevem algumas letras relacionadas às palavras que ele pretende codificar ou não as escreve, afirmando que ainda não sabe como fazê-lo. Ou seja, os adultos utilizam seus conhecimentos anteriores sobre a escrita para viabilizarem suas intenções de escrita ou assumem que ainda não sabem representar tais intenções, enquanto que as crianças representam essas intenções com letras ou desenhos.

Os testes aplicados no presente estudo demonstraram que os adultos entrevistados utilizaram, principalmente, a estratégia fonológica - ou movimento dos lábios - e a verbalização antes da escrita das palavras para representarem graficamente as palavras ditadas no segundo teste. Esses sujeitos também usaram a vocalização para “descobrirem ou escolherem” a letra que deveriam usar para escrever as palavras ditadas.

Embora os adultos tenham apresentado uma escrita semelhante à escrita infantil, utilizando-se do uso indiferenciado de letras e da escrita alfabética, pode-se dizer que há diferenças na forma como os adultos constroem a aprendizagem da escrita.

Pode-se dizer que a apropriação da escrita por crianças e adultos ocorre através de processo intelectual permanente e contínuo durante toda a vida humana, com formas de organização características da atividade psicológica. No entanto a diferença reside na organização dos esquemas assimilativos adaptativos, responsáveis pelas formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto de conhecimento.

Na alfabetização infantil, essa compreensão ocorre quando a criança começa a ser exposta à escrita e ao interpretar as informações que recebe, transformando a escrita convencional de acordo com sua intenção. *Ao perceber que o adulto ou seus pares não compreendem essa escrita, a criança entra em conflito, desequilibra e reequilibra seus esquemas.* Os adultos já procuram ater-se ao que conhecem sobre a escrita para se apropriarem dessa modalidade da linguagem, embora busquem, como a criança, se fazer entender.

Desse modo, as diferenças entre crianças e adultos, em relação às hipóteses estabelecidas por ambos durante a apropriação da escrita, foram confirmadas e podem ser assim estabelecidas:

- os adultos não usaram desenhos ou garatujas para representarem suas intenções de escrita;
- esses sujeitos ou escreveram algumas letras relacionadas às palavras que pretendiam codificar ou não as escreveram, afirmando que ainda não sabiam como fazê-lo.
- quando escreviam, usavam letras conhecidas por eles, pelo menos no início da palavra, embora reconhecessem que a escrita não estava completa por não conhecerem as outras letras ou por não saberem junta-las;
- ao escreverem, os adultos refletiam sobre o número de letras necessário à escrita de uma dada palavra, contando nos dedos os sons das sílabas e relacionando-os com as letras que já haviam escrito.

Essas evidências, mais uma vez, confirmaram tese de que a aprendizagem da escrita é um conhecimento que se constrói como um processo, dando lugar a conceitualizações que explicam, dentro da visão do aprendiz, a relação entre a escrita e os objetos a serem representados por ela, levando a validar a definição de Scliar Cabral (2003), acerca da língua escrita. Para a autora, a escrita é um *sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados escritos aceitáveis numa dada comunidade lingüística*. No entanto, Scliar-Cabral ressalta que esses meios não se constituem apenas na relação grafofônica, mas, principalmente, nas marcas diacríticas, na segmentação entre palavras e nos meios utilizados para que a combinação entre tais símbolos ou letras e os princípios que regem a escrita resultem no produto que, de fato, representará uma dada intenção comunicativa.

A apropriação desses símbolos e princípios poderá ocorrer através do que Cagliari (1990) define de estratégia fonológica e Kato (1998) chama de estratégia metacognitiva quando o aprendiz usa recursos possíveis do próprio sistema de escrita para adivinhar a maneira de escrever palavras cujas formas ortográficas desconhece, em um processo analítico-sintético, conforme demonstrado pelos sujeitos dessa pesquisa, durante suas tentativas de escrita.

As respostas dos sujeitos ao teste das quatro palavras comprovaram o fato de adultos utilizam estratégias metacognitivas para aprender a escrever, ou seja, eles utilizaram,

conscientemente, seus conhecimentos anteriores sobre os princípios e regularidades do sistema alfabético para viabilizarem suas intenções de escrita. A vocalização ou verbalização das palavras antes de serem escritas atestam a tentativa do aprendiz para estabelecer um conceito do que lê pretendia representar ou, em caso de não se fazer compreender por seus pares, estabelecer um paralelo entre a fala e a escrita.

Ferreiro (1983) em sua pesquisa com adultos também aponta o uso de estratégias metacognitivas, durante as tentativas de escrita dos adultos não-alfabetizados. Esses adultos ora utilizavam letras indiferenciadas para escrever, ora faziam uma análise minuciosa do número de sílabas da palavra que estava sendo escrita, na tentativa de estabelecer uma quantidade mínima de letras que pudesse representar a palavra que estava sendo escrita.

Enfim, os adultos, ao elaborarem seus saberes sobre a escrita, utilizam seus conhecimentos sobre o sistema, evitam o uso de desenhos ou garatujas para representarem suas intenções de escrita e exploram diferentes possibilidades para a construção dessa escrita.

Desse modo, ao responder as questões iniciais, pode-se dizer que as experiências do adulto com a escrita tornam a aprendizagem da escrita um processo consciente da apreensão das características desse sistema. Além disso, mesmo sem escrever dentro das convenções estabelecidas, esses adultos tanto têm consciência da função da escrita em suas vidas como reconhecem que, para produzi-la, necessitam usar letras ou grafemas arbitrados socialmente que, por sua vez, vão representar a fala.

Embora as hipóteses apresentem similaridades com a escrita infantil, essas estratégias utilizadas pelos adultos sinalizam que esses sujeitos têm consciência das características da escrita, embora ainda não a dominem para representá-la convencionalmente.

As diferentes etapas da aprendizagem da escrita também devem ser consideradas, uma vez que, aceitando-se a tese da ontogênese da escrita como uma recriação de sua filogênese (Kato, 1998:103), pode-se supor que o aprendiz reinventa a escrita até apropriar-se dela, embora essa reinvenção esteja proporcionalmente ligada à experiência anterior do aprendiz com a escrita.

Além disso, o domínio da escrita viabiliza o recorte consciente da cadeia da fala e determina as unidades que são objetos desse recorte. Essa consciência emerge à medida em que o aprendiz apreende como uma dada língua representa tais unidades, que são os fonemas, no caso da Língua Portuguesa. É a ação de um sujeito epistêmico que desconstrói o objeto de conhecimento para se apropriar dele. Tal processo consiste na compreensão e uso de diferentes materiais escritos requeridos por essa comunidade e utilizados pelos indivíduos que a integram.

Trocando em miúdos, a partir do presente estudo pode-se concluir que adultos e crianças utilizam estratégias diferenciadas durante o início do processo de apropriação da escrita, mas ambos chegam a um mesmo destino: apropriar-se de um código que lhes permita compreender e interferir no mundo em que vivem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. “O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?” In KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1994.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CONTINI JUNIOR, José. “A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar”. In: KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1994.

DUBOIS, J. et alli. **Dicionário de Lingüística**. Cultrix: São Paulo, 2001.

FARACO, Carlos Aberto. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993, 21ª. ed – Coleção Questões de nossa época.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FERREIRO E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, ([1984], 1999).

FERREIRO *et alli*. **Los adultos no-alfabetizados u sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1983. Cuadernos de Investigaciones Educativas – No. 10.

FOSS, Donald J. & HAKES, David T. **Psycholinguistics; an introduction to the psychology of language**. United States of America: Prentice-Hall Inc., 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Oxford University Press. 1989.

KATO, Mary A. *et alli*. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psicolingüística e da sociolingüística**. Campinas, SP: Pontes, 1998.



\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LANDSMANN, Liliana T. “Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico de escrita”. In: GOODMAN, Y. M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEMLE, Míriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1999

MATTOSO CÂMARA JR. J. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

MOREIRA, Nadja da C. R. “Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo”. In KATO, Mary A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1994.

MOURA, Tânia M. de Melo. “Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro e Vigotski – Contribuições teórico-metodológicas à formação de propostas pedagógicas”. In: MOURA, Denilda (org.). **Os Múltiplos Usos da Língua**. Maceió:UFAL, 1999, pp. 159-163.

OLSON, David R. **O Mundo no Papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. **Seis estudos em psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, ([1964],1991).

REGO, Lúcia Lins Browne. “O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização”. In: CARRAHER, T. N. (org.). **Aprender pensando**: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de Escrita: Tipologia, História e Psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. “Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português” In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

SIM-SIM, Inês. “Literacia e Alfabetização: dois conceitos não coincidentes”. In: **Revista RILP – O Foco.** Escola Superior de Educação de Lisboa, dezembro, 1989.

STUBS, Michel. “As funções da linguagem escrita”. In **Linguagem e Letramento: a sociolinguística da leitura e da escrita,** 1980.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, (1995).

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** São Paulo: Martins Fontes. Tradução e adaptação de Clarisse Madureira Sabóia *et alli*, 1979.

VIGOTSKI, L, S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOGT, Carlos *et alli* (trad.). **Textos selecionados (de) Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Louis Trolle Hjelmslev e Noam Chomsky.** São Paulo: Abril Cultural, 1985. Coleção “Os Pensadores”.

**ANEXOS**

**ANEXO 1****Entrevista**

Instrumentos utilizados na pesquisa:

1.Nome e idade do entrevistado:

---

---

2.Local da entrevista:

---

---

→ Parte 1:

a)O que você sabia sobre escrita antes de entrar na escola?

---

---

b)O que você já lê e escreve no dia-a-dia?

---

---

c)O que você gostaria de aprender na escola?

---

---

d)Você já foi à escola antes? Quando? O que você aprendeu nesse período?

---

---

→ **Parte 2:**

a)Qual destes textos você já viu antes?

---

---

b)Qual deles você utiliza no dia-a-dia?

---

---

c)Por favor, escolha os textos que você já conhece e passe-os pra mim.

d)Qual foi o texto que você me entregou em primeiro lugar? E em segundo lugar? Em terceiro? E por último?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

e) Como você sabe que isto é (acrescentar o nome do gênero textual identificado)?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

f) Para que a gente usa este texto?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

g) O que você acha que está escrito aqui, neste texto?

---

---

---

---

h) Qual destes textos você mais usa em sua vida? Por quê?

---

---

---

---

→ **Parte 3:**

- Atitudes do entrevistado:

---

---

---

---

- Avaliação final:

---

---

---

## ANEXO 2

### Portadores ou Gêneros Textuais utilizados na Entrevista

#### Rótulos de produtos alimentícios

**Nestlé**

**NINHO**  
Instantâneo

400g  
LEITE EM PÓ INTEGRAL INSTANTÂNEO

Agora rico em  
**Ferro+**  
**Vitaminas**

Uma dica Ninho  
A prática de atividades físicas e uma alimentação equilibrada são importantes para contribuir com hábitos de vida saudáveis.

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL  
Porção de 26 g (2 colheres de sopa)\*  
Quantidade por porção % VD (\*\*)

Valor energético	130 kcal = 546 kJ	7%
Carboidratos	9,9 g	3%
Proteínas	6,8 g	20%
Gorduras totais	7,1 g	13%
Gorduras saturadas	4,6 g	21%
Gorduras trans	não contém	***
Fibra alimentar	0 g	0%
Calcio	269 mg	38%
Ferro	3,4 mg	38%
Sódio	92 mg	4%
Potássio	319 mg	***
Vitamina A	187 µg RE	37%
Vitamina D	1,9 µg	38%
Vitamina C	15 mg	32%

\* Fração suficiente para o preparo de 200ml  
\*\* % Valores Diários de referência com base em uma dieta de 2.000 kcal ou 8.400kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores, dependendo de suas necessidades energéticas. DR de proteínas, calcio, ferro e vitaminas para crianças de 7 a 10 anos de idade. \*\*\* VD não estabelecido.

FAZ BEM SABER

DESDE 1866

Uma informação importante  
Ninho é um leite rico em Calcio (natural do leite), Ferro e Vitaminas. Apenas 2 colheres de sopa recomendadas.

Indústria Brasileira

#### Embalagem de remédio

LABORATÓRIOS PFIZER LTDA.  
Av. Monteiro Lobato, 2.270  
CEP 07190-001 - Guarulhos - SP  
CNPJ nº 46.070.868/0001-69  
Indústria Brasileira.

S.A.C.  
LINHA PFIZER  
0800-16-7575

**Pfizer**

MS-1.0216.0024.001-9  
Farmacêutico Responsável:  
José Francisco Bomfim  
CRF-SP nº 7009

**TERRAMICINA®**  
oxitetraciclina  
cloridrato 5mg/g  
polimixina B  
sulfato 10.000 U/g

COM Sulfato de POLIMIXINA B

USO ADULTO

**POMADA OFTÁLMICA**

Composição: cada grama de Terramicina® com sulfato de polimixina B - pomada oftálmica contém cloridrato de oxitetraciclina e sulfato de polimixina B equivalente a 5 mg de oxitetraciclina base e 10.000 U de polimixina B.  
**USO OFTÁLMICO**  
Conservar o medicamento bem fechado, em temperatura ambiente (entre 15 e 30°C), protegido da luz.

Informações ao paciente, indicações, contra-indicações, precauções, reações adversas e posologia: vide bula.

**TUDO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.**

7 891268 104721

VENDA SOB PRESCRIÇÃO MÉDICA

VENDA SOB PRESCRIÇÃO MÉDICA

## Oração

### ORAÇÃO A NOSSA SENHORA DO CARMO

Ó santíssima e imaculada Virgem Maria, ornamento e glória do Carmelo, vós que velais tão particularmente sobre os que vestem o vosso sagrado escapulário, velai também sobre nós e cobri-nos com o manto de vossa maternal proteção.

Fortalecei nossa fraqueza com o vosso poder e dissipai com vossa luz as trevas do nosso coração.

Aumentai em nós a fé, a esperança e a caridade. Ornai nossa alma com todas as virtudes a fim de que ela se torne sempre mais amada pelo vosso Divino Filho.

Assisti-nos durante a vida, consolai-nos com vossa amável presença na hora da morte e apresentai-nos à Santíssima Trindade como vossos filhos e servos fiéis, para que possamos louvar-vos eternamente no Céu. Assim seja.

1 Salve-Rainha

Nossa Sra. do Carmo, rogai por nós

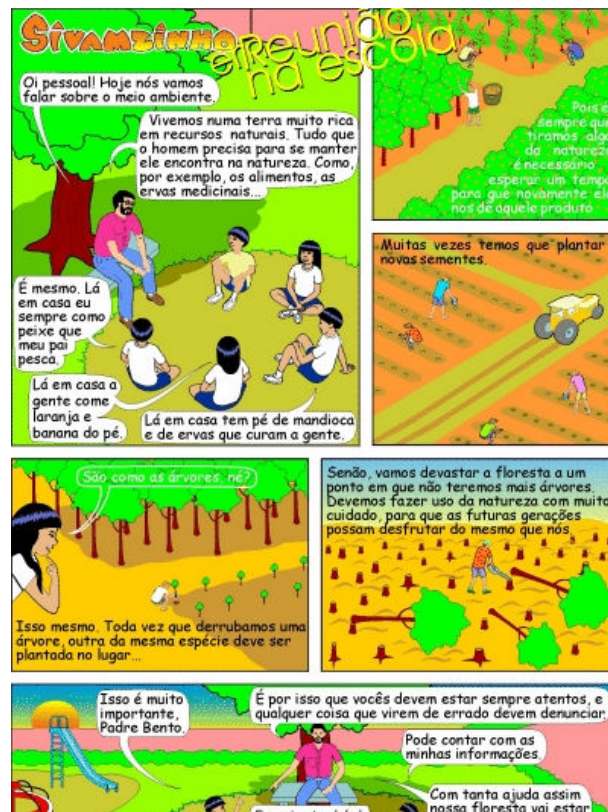


NOSSA SENHORA DO CARMO

## Cartão de boas-vindas



## Revistinha educativa

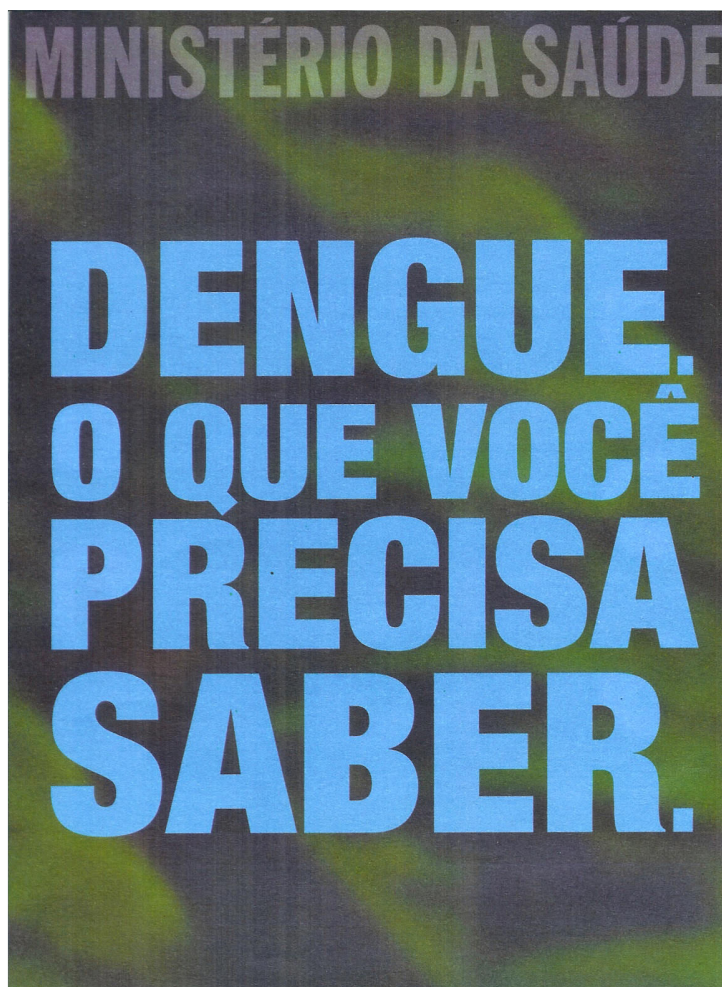


## Panfletos





## Cartaz Publicitário



## Receita

## Receita : Baião-de-dois

500g de feijão de corda seco ou verde  
 500g de arroz tipo 1 longo  
 100g de toucinho de porco  
 10g de alho  
 100g de cebola picada  
 1 maço de cheiro verde picado  
 3 unidades de pimenta de cheiro  
 1 colher chá cheia de sal  
 200g de queijo coalho cortado em cubos  
 4 colheres(sopa) de nata  
 manteiga da terra a gosto



## Modo de preparo

Cozinhe o feijão com a pimenta de cheiro, cebola e sem sal para o feijão não muchar. Quando o feijão estiver quase cozido retire do fogo e coe, separando o caldo do feijão. Em uma outra panela aberta, coloque o toucinho de porco bem picado e leve ao fogo para fritar. Acrescente o arroz e refogue bem. Acrescente o caldo do feijão e sal, tampe a panela e deixe cozinhar um pouco, uns 5 minutos. Acrescente o feijão ao arroz e deixe terminar de cozinhar. Na hora de servir espalhe o cheiro verde, o queijo picado e a nata, mexa com um garfo e sirva bem quentinho. Um bom acompanhamento é uma carne de sol acebolada, e uma paçoca.

## Bilhete de loteria

**TOTEC SHOW**  
Um show de prêmios pra você, todo domingo na TV.

**Cartela R\$ 5,00**

**23ª extração**  
13/07/2003  
Sorteio transmitido ao vivo pela TV Jangadeiro e TV Diário, a partir das 9h.

**1º Prêmio**  
**50.000**

**2º Prêmio**  
R\$ **20.000**

**3º Prêmio**  
R\$ **15.000**

**4º Prêmio**  
R\$ **10.000**

**5º Prêmio**  
R\$ **5.000**

**Ganhe também com 19 bolas**

**GARANTIA LOTERIA ESTADUAL DO CEARÁ**

**SELO TOTEC SHOW**

**VÁLIDA SOMENTE PARA 13/07/03**  
**VÁLIDA SOMENTE PARA 13/07/03**

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
RG/CIC: \_\_\_\_\_  
Vendedor: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

POSTOS DE VENDAS

Revendedor Credenciado **CECIBIO PAGUE BOLSAS** LOTÉRICAS DA CAIXA **FARMÁCIAS Pague BOLSAS**

## Recibo

RECIBO	Nº	VALOR
Recebi (emos) de _____		
a quantia de _____		
Correspondente a _____		
e para clareza firmo (amos) o presente.		
_____ de _____ de _____		
Assinatura _____		
Nome _____	CPF / RG _____	
Endereço _____		

## Conta telefônica



TELEMAR NORTE LESTE S/A  
 CNPJ: 33.000.118/0016-74 INSCRICAO ESTADUAL: 06.106.206-7  
 AV BORGES DE MELO, 1677 FORTALEZA - CE CEP 60416-610

NOTA FISCAL - FATURA DE SERVIÇOS DE TELECOMUNICAÇÕES		Modalidade Serviço: LOCAL, LONGA DISTANCIA, LDI	
Número: 032106860	PAG. 1/1	Tipo Terminal: RESIDENCIAL	
Emissão: 19/02/2003	Conta: FEVEREIRO/2003	Assinante: GERAIS	
Emissor: MARIA EROTILDES MOREIRA E SILVA RUA PEDRO CRUZ SAMPAIO, 328 ANTIGA ESTRADA DAS MALVAS		LOCAL: 03485	TELEFONE: 512-9569
JUJENCIO SANTANA JUAZEIRO DO NORTE-CE 63000-000		LOCALIDADE: JUAZ NORTE	CJ SU Ciclo-AE: 0 1 08 18
Endereço Telemar para Divulgação: AV BORGES DE MELO, 1677 FORTALEZA		Código para Débito Automático: 010901774477	
		CPF / CNPJ: 00036030627388	
		Inscrição Estadual:	

## 31 DDD desse Brasil

Ligue 31 para qualquer lugar do Brasil:  
 0 + 31 + código da cidade + nº do telefone.

PAGINA LINHA	DATA	DESCRICAO/SERVICO	TELEFONE ORIGEM N. DOCUMENTO	TARIFAS	TELEFONE CHAMADO	HORARIO HH:MM:SS	DURACAO HH:MM:SS	VALOR	ICMS
PRESTADORA TELEMAR									
CODIGO PROXIMO AO VALOR DA CHAMADA IDENTIFICA DESCONTO E/OU PARTICIPACAO EM PLANO PROMOCIONAL DA TELEMAR, CONFORME ABAIXO: FD - PLANO ALTERNATIVO 31 DDD AMIGO									
0001/01	19/02/2003	ASSINATURA USO RESIDENCIAL	FEV/2003					26,58	25
0001/02	19/02/2003	CONF/CHAM ESP						3,91	25
0001/03	28/01/2003	DLC LOCAL A COBRAR		NORMAL	TP572-0856	12:24:43	00:01:00	0,13	25
0001/04	14/02/2003	COMUNICACAO LOCAL TEL.FIXO P/ CELULAR					00003,12 MINUTOS	1,65	25
0001/05	10/02/2003	DDC FORTALEZA		FLAT D4	TP281-8135	21:05:38	00:08:48	1,73	25
0001/08	02/02/2003	DDD QUARULHOS		FLAT D4	8407-5330	13:23:38	00:01:00	0,25	25
0001/07	02/02/2003	DDD QUARULHOS		FLAT D4	8407-5330	13:30:21	00:01:00	0,25	25
TOTAL								34,50	
PRESTADORA EMBRATEL									
SERVICO LONGA DISTANCIA INTERNACIONAL									
0001/08	19/01/2003	DDI ESPANHA		REDUZID	88052-0517	12:52:58	00:13:30	26,86	25
TOTAL								26,86	

PULSOS MES	S/MEDIDO CONSUMO	BASE DE CALCULO	ICMS	ALIQX	VALOR	VENCIAMENTO
02/03	0000088	81,38		25	15,34	07/03/2003
01/03	0000129					
12/02	0000090					
11/02	0000149					
10/02	0000085					
09/02	0000075					
Pagando até o vencimento você evita:					TOTAL A PAGAR	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cobrança de multa de 2% + juros de 1% ao mês</li> <li>Suspensão da prestação de serviços</li> <li>Cancelamento da linha com a perda do número</li> <li>Inclusão nos cadastros dos Serviços de Proteção ao Crédito (SERASA, SPC e similares).</li> </ul>					61,36	
Contribuições					ISS	
Para o FUST (1%) FUNTTEL (0,5%) do valor dos serviços, não repassadas às tarifas.						

TELEMAR NORTE LESTE S/A - NOTA FISCAL N.: 032106860  
 CNPJ: 33.000.118/0016-74 INSCRICAO ESTADUAL: 06.106.206-7  
 AV BORGES DE MELO, 1677 FORTALEZA - CE CEP 60416-610



CODIGO PARA DEBITO AUTOMATICO	LOCAL	TELEFONE/CONTRATO	CJ	SU	CONTA	DV	VENCIAMENTO	TOTAL A PAGAR R\$
010901774477	03485	512-9569	0	1	02/2003	5	07/03/2003	DEBITO AUTOMATICO

ATENCAO: DEBITO AUTOMATICO.

ESTA NOTA FISCAL SERA DEBITADA EM SUA CONTA CORRENTE, NO VENCIAMENTO.

8487000000-9 81360015030-4 30703485051-0 29568010302-9



### ANEXO 3

#### Teste com Logatomas ou Pseudo-Palavras

Baterias de palavras retirada de: Scliar-Cabral, L. *Guia Prático de Alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003:195-197.

#### Teste com logatomas ou pseudo-palavras

1	pudo	budo	qudo	lopa	pude
2	lefa	tefa	Tela	defa	vode
3	feca	teça	Boma	veca	faca
4	doga	rajo	Nova	uoga	noga
5	salho	satho	Alho	salo	duva

6	loia	jóia	Gorva	lóia	loia
7	cufo	gufo	Dufo	zufo	mada
8	queta	gueta	Suago	quieta	quata
9	bexa	jogo	Zoco	zogue	zogo
10	queta	güeta	Mosu	gueto	gueta



## ANEXO 5

### Teste das Quatro Palavras e uma Frase

#### 1. Fase de preparação:

Escolher quatro palavras de um mesmo valor semântico, obedecendo ao critério do número de sílabas.

Exemplo: a) uma palavra polissílaba: gafanhoto

b) uma palavra trissílaba: cavalo

c) uma palavra dissílaba: vaca

d) uma palavra monossílaba: boi

- Formular uma frase com uma das palavras escolhidas

#### 2. Fase de aplicação:

- Incentivar o aluno para a escrita das palavras, de acordo com o que ele sabe
- Ditar as quatro palavras, obedecendo a ordem do maior para o menor
- Ditar a frase formulada com uma das quatro palavras
- Perguntar ao entrevistado o que está escrito e anotar ao lado da produção do aluno.
- Descobrir, junto ao entrevistado, quantas letras ele precisou para escrever a palavra ditada.
- Observar e anotar, no Protocolo de Observação, os aspectos ligados ao item acima, para posterior análise da escrita dos alunos.

#### 3. Fase de análise:

- Verificar os seguintes aspectos na escrita dos alunos:
- Correspondência entre uma letra ou sinal gráfico usado pelo entrevistado e a palavra inteira.
- Interferência do tamanho do objeto no número e no tamanho das letras utilizadas na escrita.
- Escrita das palavras ditadas com o mesmo sinal gráfico.
- Percepção do grau de diferenciação entre as letras.
- Correspondência entre o número de sílabas e o número de letras utilizadas para escrever a palavra.
- Correspondência entre o som e as letras e entre o som e as sílabas
- Percepção da quantidade de letras em uma sílaba
- Relação entre a grafia e o som convencional das letras
- Representação de todas as palavras da frase ditada

Observação: Outros aspectos poderão surgir e devem ser analisados, tendo-se em vista que a produção do aluno indica o modo como ele constrói a escrita.

**ANEXO 6: Protocolo de Observação**  
**Teste das quatro palavras e uma frase:**

1. Nome e idade do entrevistado:

\_\_\_\_\_

2. Escola: \_\_\_\_\_

3. Data e horário da observação:

\_\_\_\_\_

4. Panorama da situação:

- Escrita da primeira palavra:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Escrita da segunda palavra:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Escrita da terceira palavra:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Escrita da quarta palavra:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Escrita da frase:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Atitudes do entrevistado:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Análise final

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_