



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIVIANE FERNANDES FRAGA DA SILVA**

**ORALIDADE E ESCRITA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS E DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador  
2011

**VIVIANE FERNANDES FRAGA DA SILVA**

**ORALIDADE E ESCRITA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS E DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iara Rosa Farias

Salvador  
2011

SIBI/UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Viviane Fernandes Fraga da.

Oralidade e escrita : narrativas de professoras alfabetizadoras e de alunos da educação de jovens e adultos / Viviane Fernandes Fraga da Silva. – 2011.  
124 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Rosa Farias.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Alfabetização de adultos. 2. Oralidade. 3. Escrita. I. Farias, Iara Rosa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.012 - 22. ed.

**VIVIANE FERNANDES FRAGA DA SILVA**

**ORALIDADE E ESCRITA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS E DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 04 de abril de 2011.

**Banca Examinadora**

Iara Rosa Farias – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo.  
Universidade Federal de São Paulo

Maria Olivia de Matos Oliveira \_\_\_\_\_  
Doutora em Calidad y procesos de Innovación Educativa pela Universidade  
Autonoma de Barcelona.  
Universidade do Estado da Bahia

Cleverson Suzart Silva \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.  
Universidade Federal da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Às Professoras alfabetizadoras e aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, por terem colaborado na constituição deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo amparo e conforto espiritual.

A Iara Rosa Farias, sempre cuidadosa, atenciosa e receptiva na condução da pesquisa. Uma orientadora exemplar.

A Fábio, pela paciência, pelo companheirismo, carinho, apoio,...

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos, pelo carinho, em especial, a Verônica, irmã querida que, mesmo a distância, mantém-se sempre preocupada e atenciosa.

Ao núcleo de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFBA, pela qualidade no trabalho do corpo docente e dos seus funcionários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos concedida.

Às professoras alfabetizadoras e aos alunos da Educação de Jovens Adultos, pela confiança, colaboração e doação dos seus depoimentos, enfim, pela contribuição efetiva na elaboração deste trabalho.

A todos muito obrigada por permitirem essa experiência enriquecedora, de grande importância no meu crescimento como pessoa e profissional.

*“A linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos. É o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade, seus atos. Instrumento ao qual ele influencia, e é influenciado; a base mais profunda da sociedade humana”.*

Louis Hjelmslev, linguista dinamarquês

## RESUMO

O texto dissertativo procura levantar as concepções das professoras alfabetizadoras e dos alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) sobre a relação entre linguagem oral e escrita e suas implicações na aprendizagem da escrita. Tem o objetivo de expor o imaginário de escrita e de oralidade das professoras alfabetizadoras e dos alunos. As concepções foram coletadas através de observações das aulas e entrevistas coletivas realizadas numa escola municipal que fica situada na cidade de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador – Ba, em três salas, duas turmas de EJA 1, que corresponde à 1ª e 2ª séries, as quais são denominadas turma A e B, e a outra, de EJA 2 (3ª e 4ª séries). As análises dos dados coletadas no campo estão sustentadas pelos teóricos da Linguagem e pelas reflexões do pesquisador, e os teóricos da linguagem também fundamentam a pesquisa teórica. Quanto aos resultados obtidos, às concepções, aos valores, às atitudes das alfabetizadoras e dos alunos sobre a escrita e a oralidade, verificou-se que influenciam tanto a prática docente quanto o processo de aquisição da língua escrita realizado pelos alunos, já que o imaginário de escrita e de oralidade construído por eles é compartilhado entre os indivíduos da sociedade.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Alfabetização de Jovens e Adultos.



## **ABSTRACT**

The text dissertation tries to raise the conceptions of the educators and of the students of EJA (Education of Youths and Adults) on the relation between oral and written languages and its implications for the learning of the written language. It has the objective to expose the imaginary of writing and of orality of the educators and of the students. The conceptions were collected through observation in the classrooms and also, during interviews, carried out in a Municipal School (Lauro de Freitas, Metropolitan Region of Salvador – Ba). The students were divided into: group A and group B (both EJA 1), and finally group EJA 2. The analysis of the data collected in the field support the Theoreticians of the Language and the reflections of the investigator, and the theoreticians of the language also substantiate the theoretical research. As for the results obtained (the conceptions, the values, the attitudes of the educators and of the students on the writing and the orality) it was established, that they influence both the teaching practice and the process of acquisition of the written language carried out by the students, since the imaginary of writing and of orality built by them, is practiced within the society.

**Keywords:** Orality. Written. Alphabetization of Youths and Adults.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1	Alfabetização de Jovens e Adultos: compreendendo o processo.....	14
<b>2</b>	<b>PANORAMA HISTÓRICO DA ESCRITA</b> .....	27
2.1	As primeiras escritas: Sintéticas e Analíticas.....	28
2.2	Escritas Fonéticas ou Alfabéticas.....	36
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA</b> .....	45
3.1	Emília Ferreiro: um pouco de sua história .....	46
3.2	Características e Particularidades do Sistema Linguístico.....	47
3.3	Reflexões sobre as etapas de evolução da escrita .....	50
3.3.1	Fase Pré-Silábica: o sujeito não conhece o valor simbólico das letras .....	54
3.3.2	Fase Silábica: início da relação entre letras e sons .....	56
3.3.3	Fase Silábico-Alfabética: a um passo para a escrita convencional .....	57
3.3.4	Fase Alfabética: a fonetização da escrita .....	60
3.4	E agora, o que fazer? .....	61
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	65
4.1	Pesquisa Qualitativa: postulados do paradigma interpretativo .....	65
4.2	Os Sujeitos e os Instrumentos da Pesquisa .....	66
4.3	Análise das Observações das Aulas de EJA .....	68
<b>5</b>	<b>ANÁLISES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS ALUNOS E COM AS PROFESSORAS DE EJA SOBRE A ESCRITA E A ORALIDADE</b> .....	79
5.1	As Concepções dos alunos sobre a escrita e a oralidade.....	79
5.2	As Concepções das professoras alfabetizadoras sobre a escrita e a oralidade.....	91
<b>6</b>	<b>PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	98

6.1	Escrita Pré-Silábica .....	99
6.2	Escrita Silábica.....	103
6.3	Escrita Silábico-Alfabética.....	105
6.4	Escrita Alfabética .....	107
6.5	Relação Oralidade e Escrita: dificuldades e superações das professoras e dos alunos de EJA.....	110
<b>7</b>	<b>REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>

## 1. Introdução

A temática estudada neste trabalho teve origem nas discussões das aulas da disciplina EDC 285 Alfabetização, do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA<sup>1</sup>, que culminou na leitura do livro *Preconceito Lingüístico*, de Marcos Bagno (2006). O autor traz diversas inquietações a respeito do ensino da língua materna nas escolas. Por exemplo, a noção de que a relação entre fala e escrita é especular, isto é, a fala como espelho da escrita. Assim, quem não fala segundo as regras da escrita é discriminado socialmente. Além disso, essa obra também aborda um dos fenômenos existentes em todas as línguas do mundo que são as variedades linguísticas de distintos grupos sociais. Isto vem desmistificar a relação que a sociedade estabelece entre a fala e a escrita, como se todos pudessem falar do mesmo jeito e próximo da escrita. Cada pessoa fala de acordo com seu contexto ou comunidade; na linguagem oral, não existe o certo e o errado, mas o diferente. A língua, também é um instrumento de identidade e de identificação social, isto é, ela está intimamente ligada à subjetividade e indica a procedência social de uma pessoa.

Além do que foi exposto acima, meu objetivo e desejo surgiram na época de estudante do antigo magistério, no ano de 1996 a 1998, e também no curso de pedagogia, de 2004 a 2008: contribuir para a melhoria do ensino público numa perspectiva de inclusão social. Mesmo com a universalização do ensino fundamental público, a chamada democratização da educação, os índices de repetência, a distorção série-idade e a evasão escolar são altos. Esses problemas ocorrem por motivos diversos, como questões socioeconômicas dos alunos, formação docente e condições precárias no trabalho do professor, entre outros. No entanto, sabendo que não posso abarcar todos os problemas de uma só vez, gostaria, se possível contribuir com a reflexão sobre a questão da relação entre fala e escrita. Esta não é uma relação óbvia, nem simples, como veremos.

Na pós-graduação, continuo com o mesmo objetivo que me impulsionou até aqui, agora tendo a oportunidade de fazer mais leituras e, com isso, colaborar para mudar a situação atual. Em particular, na alfabetização de jovens e adultos, pois tive a chance de ter sido monitora de uma classe de alfabetização de adultos, no período da graduação, e vi o quanto esses alunos têm potencial para aprender, neste caso, a ler e a escrever. Entretanto, o que lhes falta, além de outros aspectos, para aprender a leitura e a escrita, é um professor que tenha uma boa formação e conhecimento teórico para conduzir o processo de aquisição da escrita.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia

Na época da graduação, como posto anteriormente, cursando a disciplina Alfabetização, dei os primeiros passos para ingressar na pesquisa, pretendendo que, futuramente, pudesse trazer possíveis contribuições para o trabalho pedagógico do professor. A construção do projeto de pesquisa na disciplina EDC 289 Pesquisa em Educação, cujo título foi *Educação Inclusiva numa ótica de inclusão social – a partir da linguagem*, resultou no plano de trabalho como bolsista voluntária do PIBIC<sup>2</sup> 2006/2007. O título do projeto de iniciação científica foi: *Relações entre a linguagem e a inclusão social: a alfabetização de adultos*, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iara Rosa Farias. Neste trabalho, buscou-se fazer um estudo teórico sobre a linguagem, observar as relações entre a linguagem e a inclusão social, as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, levar alunos e professores a refletir sobre a função social da linguagem. A minha monografia, intitulada, *Alfabetização e Linguagem: o ensino da língua materna aos alunos de EJA*<sup>3</sup> numa perspectiva emancipadora, sob a orientação do Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Miguel Bordas, iniciou-se uma discussão sobre as diferenças entre a fala e a escrita, e a necessidade do professor conhecer sobre os aspectos que tangem a linguagem na busca de melhorar o ensino da língua escrita nas classes de alfabetização de jovens e adultos. Com isso, foram ampliadas as discussões sobre as diferenças entre os dois usos da língua nesta dissertação, trazendo as reflexões dos teóricos e as do pesquisador, apontando a necessidade de se investir na formação do professor alfabetizador através das análises que foram feitas das observações das aulas e das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras e com os alunos de EJA.

O que pude observar, nos trabalhos relatados acima, através das reflexões dos autores pesquisados, é que a escola precisa tomar conhecimento e entender mais sobre as implicações do ensino da língua materna. Por exemplo, a relação fala e escrita e sua arbitrariedade, isto é, a fala não é a escrita e vice-versa, porque cada uma atende a determinadas necessidades e especificidades de comunicação. Dessa forma, a escola pública tem um grande desafio: alfabetizar crianças e adultos das classes populares, muitas vezes provenientes de meio carente em material escrito e que trazem uma linguagem que não é aceita socialmente. O professor por, algumas vezes, não conhecer os aspectos que tangem ao ensino da língua, pode ter um olhar preconceituoso a respeito desses alunos que falam “errado” e que, por causa disso, não aprenderão a ler e a escrever, segundo a Norma Padrão exigida pela sociedade. Com isso, aumenta o número de alunos que não conseguem aprender a língua escrita e utilizá-la no seu dia-dia.

---

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

<sup>3</sup> Educação de Jovens e Adultos

No mesmo período da graduação e da pesquisa PIBIC, mencionada anteriormente, tive oportunidade de participar de um programa de extensão universitária da UFBA, em 2006, que foi o MUDA<sup>4</sup>, cujo objetivo foi alfabetizar jovens e adultos vinculados às entidades parceiras deste programa. A FUNDAC<sup>5</sup> foi uma entidade que tinha essa parceria, na qual fui monitora, como já destacado. A classe de alfabetização era composta por pais dos menores e jovens que estavam sob os cuidados dessa Instituição. Uma das experiências que vivenciei nas atividades com a linguagem oral, foi que, no início, eles não gostavam de falar, pois achavam que sua fala era “feia” ou não “sabiam” falar. Quando iam para algum lugar, por exemplo, resolver algum problema, eles tinham dificuldade de ser atendidos por conta da sua fala. Com isso, levavam alguém que tivesse mais “instruções” do que eles para resolver o problema. Muitos dos que já tinham tido acesso à escola, disseram que os professores não os deixavam falar: “porque não sabiam”, “não explicavam direito”. Portanto, eles deveriam prestar atenção na forma como tais professores falavam para aprender a falar “correto”. O que mais me motivou a entrar no caminho da pesquisa foi justamente no final do programa, quando os alunos me disseram “que eu tinha feito uma enorme diferença nas vidas deles”, “que iriam continuar a estudar”, pois eu já tinha dado para eles o “suporte” através do aprendizado da leitura e da escrita, para viver nesse mundo cruel, discriminador, que não dá oportunidades. E tudo o que fiz foi não os discriminar pelo jeito de ser e, principalmente, pela forma como se expressavam oralmente e por escrito.

Diante dos acontecimentos descritos acima, cheguei à conclusão que o ensino da língua pressupõe leituras, pesquisa, experiências como professora alfabetizadora, observações em aulas de alfabetização, e que a prática do professor está relacionada com seu embasamento teórico, ou melhor, com suas concepções sobre seu objeto de trabalho, a linguagem. Isso tudo, provavelmente, resultará na aprendizagem da escrita e no uso que os alunos, neste caso, jovens e adultos das classes de alfabetização, farão desse instrumento em suas práticas sociais. O professor é um dos responsáveis, mas não o único, no domínio da escrita e da leitura que eles construirão no decorrer da sua vida escolar.

O grande desafio encontrado na educação de jovens e adultos, principalmente nas salas de alfabetização, é o ensino da língua escrita. De acordo com os dados do IBGE<sup>6</sup>, a taxa de analfabetismo caiu no Brasil, porém, foi muito pouco. No ano de 1999, a taxa era de 13,3%, em 2009 foi para 9,7%, ou seja, cerca de 14,1 milhões de pessoas ainda não “sabem”

---

<sup>4</sup> Movimento Universitário de Alfabetização, realizado pela UFBA.

<sup>5</sup> Fundação da Criança e do Adolescente.

<sup>6</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ler e nem escrever. A região Nordeste, em 2009, ainda tinha a maior taxa de analfabetismo do país: 52,2%. A taxa de pessoas que frequentam cursos de alfabetização de adultos entre 15 e 24 anos e 25 e 39 anos, na região Nordeste, respectivamente, é 24,7% e 35,7%. E, com relação a pessoas com mais de 15 anos sem instrução e com menos de um ano de estudo, novamente a região nordestina, em 2009, mantinha a maior taxa do país, 18,1%.

Conforme os dados acima divulgados pelo IBGE no senso de 2010, em relação ao ensino de alfabetização de adultos, apesar dos avanços, ainda é tudo muito precário e precisa de melhoria urgente. Por exemplo, é necessário modificar a estrutura dos programas de alfabetização, ou seja, ao invés de ser um curso de curta duração, prolongá-lo para garantir que todos, de fato, aprendam a ler e a escrever. Além disso, investir na formação do professor e garantir que os alfabetizadores sejam pessoas com formação pedagógica, pois muitos cursos de alfabetização de adultos são ministrados por pessoas que não têm formação pedagógica.

O caráter descontínuo e precário do ensino elementar para pessoas jovens e adultas têm ligação histórica, portanto para entendermos as razões da precariedade deste ensino é necessário conhecer melhor como aconteceu sua inserção na educação brasileira.

### **1.1. Alfabetização de Jovens e Adultos: compreendendo o processo**

A educação de jovens e adultos (EJA) começou a sua inserção na História da Educação Brasileira a partir dos anos 30 do século passado, quando o sistema público de educação elementar começou sua consolidação. Nesta época, o Brasil passava por grandes transformações, por exemplo, o processo de industrialização e o crescimento dos grandes centros urbanos. Com isso, a oferta de ensino básico gratuito começou a aumentar consideravelmente nos diversos setores sociais, assim, o governo federal deu início à ampliação da educação elementar por todo país. Ribeiro (1997) descreve:

A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40. (RIBEIRO, 1997, p.19).

A partir da década de 40 do século XX, surgiu, pela primeira vez, um indício de uma política educacional para a educação de jovens e adultos. Segundo Moura (1999), esse período foi considerado áureo para essa modalidade de ensino, pois, nesta época, houve

diversas iniciativas políticas e pedagógicas muito importantes para o início da “implantação” deste ensino.<sup>1</sup>

Neste período, a autora constata a coexistência de três frentes de lutas no campo das propostas e iniciativas para a educação de jovens e adultos, as quais foram:

A predominância das campanhas, que duraram até 1963; a sistematização e divulgação do ensino Supletivo, concentrado nas capitais e desenvolvido em sua maioria através de professores leigos e a emergência de grupos nacionalistas, percebendo a educação como um instrumento de difusão de idéias, necessitando de ser estimulada e proporcionada a todos. (MOURA, 1999, p.26).

Vale ressaltar que a primeira campanha de Educação de Adultos, em 1947, e a implantação das primeiras escolas “supletivas”, tinham um ensino caracterizado por um processo “aligeirado” e “infantilizado”. (SANTOS, 2003). A alfabetização de adultos, nesta época, era desenvolvida como uma prática semelhante às das crianças, por isso o ensino era considerado “infantilizado”, pois, não apenas os procedimentos e recursos metodológicos eram transplantados da educação para crianças, mas toda a sua prática de ensino.

A educação de jovens e adultos não significa uma adaptação da educação de crianças, pelo contrário, ela possui uma história própria, associada ao descaso dos poderes públicos frente às questões educacionais, em outras palavras, “relacionada à exclusão e à violência”. (SANTOS, 2003, p.71). Exclusão social, econômica e também do processo de aprendizagem, isso tudo caracteriza a violência simbólica dirigida às pessoas que não tiveram acesso à educação na infância. Além disso, um adolescente e um adulto têm experiências e expectativas diferentes das crianças, por isso é necessário que o ensino seja diferenciado para eles.

No início da implantação desta modalidade de ensino, a maioria das pessoas que ensinavam nas classes de EJA era de leigos, ou seja, pessoas que não tinham formação profissional na área da educação; naquela época, tinha-se a ideia de que qualquer pessoa que tivesse estudo poderia ser professor, ou seja, não era necessário ter profissionais qualificados para realizar uma tarefa tão “simples”, que é ensinar uma pessoa a ler e a escrever. Vale lembrar que ainda existem casos de professores leigos ensinando nos programas de

---

<sup>1</sup> A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais], incentivando e realizando estudos na área; surgimentos das primeiras obras especificamente dedicados ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. [...] a realização de dois eventos fundamentais para a área: O 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949. (MOURA, 1999, p.25).



alfabetização de adultos. Isso mostra a falta de políticas públicas para a educação de jovens e adultos e, também, o desconhecimento sobre a complexidade que é o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

No final da década de 40, com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o Brasil vivia a efervescência na política por conta da redemocratização. Com o término da Segunda Guerra Mundial, a ONU (Organização das Nações Unidas) alertava o mundo para a integração dos povos, visando à paz e à democracia. Esses acontecimentos contribuíram para que a educação de jovens e adultos ganhasse importância tanto quanto a educação elementar comum, já que era necessário aumentar a mão de obra nos setores de produção, visto que, neste momento, o país vivia o processo de redemocratização e industrialização, já mencionado anteriormente. Além disso, também era preciso aumentar as bases eleitorais. (RIBEIRO, 1997).

Nesse momento, como já destacado, a educação de adultos foi definida por uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Na primeira etapa, houve uma ação extensiva, que previa a alfabetização com a duração de três meses, além disso, a condensação do antigo curso primário em dois períodos, com a duração de sete meses. Depois dessa etapa, o ensino era voltado para capacitação profissional e para o desenvolvimento comunitário. Ribeiro (1997) destaca os principais resultados deste período:

[...] a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios. (RIBEIRO, 1997, p.20).

Por meio desta exposição geral, podemos observar que a educação de jovens e adultos, desde o início de sua implantação, sempre teve um caráter descontínuo. O processo de ensino e de aprendizagem sempre acontecia de forma rápida, na busca de “sanar”, melhor dizendo, “erradicar” o analfabetismo, como se tal fosse uma doença, ou seja, o indivíduo a adquiriu, porque não tomou as precauções devidas. Isto implica dizer que a questão do analfabetismo não era vista como uma consequência da situação social, econômica e cultural do país. Com isso, o adulto analfabeto era legitimado como uma pessoa incapaz, cuja culpa de ser “analfabeto” era dada ao próprio indivíduo, e não por consequência das questões socioeconômicas do país.

A concepção sobre o analfabetismo e a pessoa não-alfabetizada, conforme destacada anteriormente, ainda é tão forte que, mesmo hoje em dia, muitos professores alfabetizadores, como também os próprios alfabetizandos e grande parte da sociedade, acreditam que a culpa é do sujeito, por não ter estudado no período correto, ou seja, a culpa é exclusiva do indivíduo e não por causa do descaso político em relação à educação pública das pessoas das camadas populares. Apesar de a aprendizagem da escrita ser complexa, as pessoas que tiveram acesso e permanência na educação de qualidade, dominam e fazem uso da escrita no seu cotidiano, ou seja, são usuários competentes da língua escrita. Portanto, o problema não está no jovem e no adulto que não aprenderam a ler e a escrever, mas no sistema de política pública para este tipo de educação e, assim, as pessoas das camadas populares são vítimas, quer dizer, são excluídas dos bens sociais, econômicos e culturais produzidos neste país.

Assim, Ribeiro (1997) caracteriza o campo teórico-pedagógico na época da instauração da Campanha de Educação de Adultos, em 1947, no qual o analfabetismo era visto como causa e não como consequência da situação socioeconômica do país:

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. (RIBEIRO, 1997, p.20).

O adulto não alfabetizado era visto, e talvez ainda o seja, como uma pessoa incapaz. É como se a aprendizagem da escrita legitimasse a capacidade de uma pessoa, enquanto outros aprendizados não são entendidos como aprendizados que requerem construções as quais dependem da estrutura cognitiva (formação), experiências, entre outros. Por exemplo, na profissão de pedreiro, a grande maioria aprende sobre a construção civil vivenciando a prática, sem frequentar cursos profissionalizantes desta área profissional. Mas isso não significa que não seja importante estudar, e nem aprender a ler e a escrever, pelo contrário, é muito importante. Por isso, o jovem e o adulto voltam a estudar. Entretanto, o que quero dizer é que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser vista como um aprendizado superior às outras aprendizagens, ou seja, o fato de uma pessoa não saber ler e escrever não significa que ela seja incapaz de aprender outras coisas ou, até mesmo, aprender a escrita, mesmo que o indivíduo esteja na adolescência ou na fase adulta.

Ribeiro (1997) aponta que foi durante a campanha de 1947 que começou a mudar essa concepção sobre o adulto não alfabetizado, “reconhecendo o adulto analfabeto como ser

produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas”. (RIBEIRO, 1997). As teorias modernas da psicologia contribuíram para essas mudanças, comprovando que a capacidade de aprendizagem de um adulto, independente de ele saber ler ou escrever, seria maior que a da criança. Do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, uma pessoa jovem ou adulta tem estruturas mentais mais desenvolvidas do que a criança. Sabendo disso, pela primeira vez, o Ministério da Educação produziu, nesta época, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos, o *Primeiro guia de leitura*, distribuído em grande quantidade nas escolas supletivas do país. Esse guia de leitura era orientado pelo método silábico, no qual as lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas de acordo com suas características fonéticas. Ribeiro (1997) descreve como era esse guia de leitura:

A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. (RIBEIRO, 1997, p.21-22)

De acordo com a descrição acima, a escrita era vista como um código, sua aprendizagem resultava na reprodução, melhor dizendo, na cópia de palavras, para o aluno não escrever “errado”. Por isso ele tinha que memorizar as sílabas para poder formar outras palavras sem “erros”. Deste modo, os alunos “escreviam” palavras soltas, descontextualizadas, sem a menor relação com sua realidade, ou seja, não cabia sua compreensão e análise crítica sobre o processo de aprendizagem da escrita e, muito menos, pensar criticamente sobre sua condição na sociedade.

No final da década de 50 e início de 60 foram feitas várias críticas à Campanha de Educação de Adultos (1947), tanto no campo administrativo quanto no pedagógico. Segundo Ribeiro (1997), várias denúncias foram feitas referentes ao ensino superficial, rápido e à inadequação do método para os alunos de EJA de diferentes regiões do país. Tudo isso levou a pensar num novo paradigma pedagógico para a EJA. Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi um evento que constituiu um marco histórico para esta modalidade, com a presença do educador pernambucano Paulo Freire, que apresentou um Relatório intitulado *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos mocambos*. Este trazia diversas iniciativas políticas e pedagógicas para o ensino de EJA. (MOURA, 1999). Neste momento, “vive-se uma verdadeira efervescência no campo da educação de

adultos e da alfabetização [...]”. (MOURA, 1999, p.28). Freire defendia e trazia várias propostas para a educação de adultos na qual se:

Estimulasse a colaboração, a decisão, à participação e a responsabilidade social e política. [...] o reconhecimento ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como ponto de partida da prática pedagógica. (MOURA, 1999, p.28).

A proposta pedagógica trazida por Freire contribuiu para a mudança na concepção de alfabetização de adultos. Antes, os alunos de EJA eram vistos como pessoas que não tinham conhecimento, não sabiam pensar de forma crítica sobre sua realidade, ou seja, eles eram considerados como se fossem caixas “vazias”, que precisavam da escola para “preenchê-las” de conhecimentos; esta prática, Freire a chamou de educação bancária. Nesta “educação”, o adulto é como se fosse um depósito, no qual a escola depositava seus “conhecimentos” em suas cabeças. Isto implica dizer que os alunos eram formados na passividade, sem pensar, sem analisar criticamente a sua realidade. Freire (1998) acreditava que:

O nosso povo não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento. Daí a nossa preocupação em jamais sugerir aos camaradas que memorizassem mecanicamente as coisas. Daí a nossa preocupação em desafiar os camaradas a pensar, a analisar a realidade. (FREIRE, 1998, p.87).

A proposta educacional de Freire tem uma essência libertadora, transformadora, na qual o aluno é co-responsável, co-construtor do seu aprendizado, seja no aprendizado escolar, seja na vida. Além disso, a aprendizagem escolar não poderá estar desvinculada da realidade social de cada sujeito. Isto significa dizer que o ato de estudar é de caráter social, pois o indivíduo, por ser um ser histórico e social, suas atitudes não transformam apenas a si, mas, também, o mundo. Deste modo, Freire (1998) afirma:

[...] O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem. (FREIRE, 1998, p.60).

Assim, o pensamento de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular durante o início dos anos 60, que tiveram apoio dos intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Eles desenvolveram e aplicaram as novas propostas pedagógicas de Freire, nas quais atuaram os:

[...] educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. (RIBEIRO, 1997, p.22).

Desse modo, a educação de jovens e adultos tinha o apoio de várias pessoas de diversos segmentos sociais, como destacado acima. Essas pessoas pressionavam o poder público para implantar um projeto nacional para a educação do jovem e do adulto. Segundo Ribeiro (1997), em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, o qual previa a disseminação de programas de alfabetização em todo o Brasil, orientados pela proposta de Freire. Este plano contava com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos instigados pela efervescência política da época. Infelizmente, este plano foi interrompido alguns meses depois pelo golpe militar.

O período militar representou um retrocesso para a alfabetização de adultos, pois os programas estavam em processo de transformação, no plano administrativo e no plano pedagógico, com as novas propostas do educador Paulo Freire. O golpe militar proibiu a utilização das suas propostas, por serem de caráter libertador e transformador, já que o alfabetizando pensaria criticamente sobre sua realidade. Os programas de alfabetização, que se multiplicaram entre os anos de 61 e 64, foram extintos pelos militares, porque, segundo eles, ameaçavam a “ordem”. “O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização”. (RIBEIRO, 1997, p.26).

O Mobral seguiu as orientações pedagógicas do início dos anos 60, porém sem o sentido crítico, reflexivo, transformador e problematizador que a proposta de Freire trazia. A concepção de alfabetização desse programa era baseada nas concepções filosóficas positivistas, seguindo as características dos modelos econômicos liberal e neoliberal; concepções empirista-associacionistas, “que consideram o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; e uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente”. (MOURA, 1999, p.32). Deste modo, sua prática era centrada no autoritarismo, isto é, centrada nas exposições orais e autoritárias do professor, e o educando não tinha direito à palavra. Além disso, houve o retorno à

utilização de recursos didáticos semelhantes às experiências com a alfabetização infantil. Isto mostra o atraso que significou a alfabetização de adultos, durante a ditadura militar, já que a alfabetização de adultos estava em processo de mudança com a contribuição do pensamento pedagógico de Freire.

Durante a década de 70, o Mobral foi expandido por todo o país com atuação diversificada. O PEI – Programa de Educação Integrada – foi um dos programas de alfabetização mais importantes desta época, pois correspondia à condensação do antigo primário, o qual abria possibilidades aos recém-alfabetizados de continuar os estudos e, também, às pessoas consideradas analfabetas funcionais, isto é, as pessoas que dominam de forma precária a leitura e a escrita. (RIBEIRO, 1997).

Mesmo com a pressão da ditadura militar, pequenos grupos isolados alfabetizavam as pessoas, claro, às escondidas, seguindo os postulados de Freire, com práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Assim, essas experiências eram ligadas aos:

[...] movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidade religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. Paulo Freire, que fora exilado, seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e depois em países africanos. (RIBEIRO, 1997, p.27).

Os grupos que alfabetizavam de forma clandestina, no período dos anos 80, começaram a ganhar força, por conta do enfraquecimento do militarismo. Deste modo, suas experiências foram ampliadas na busca de construir canais de troca, reflexão e articulação com os outros grupos. Com isso, várias iniciativas foram realizadas, e

Projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização, onde se avançava no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas. Também as administrações de alguns estados e municípios maiores ganhavam autonomia com relação ao Mobral, acolhendo educadores que se esforçaram por reorientar seus programas de educação básica de adultos. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985. (RIBEIRO, 1997, p.27).

Com a extinção do Mobral, a Fundação Educar assume seu lugar, mas abriu mão de realizar, diretamente, os programas, ficando responsável por apoiar, financeira e tecnicamente, as iniciativas de governos, entidades civis e empresas conveniadas por esta instituição. (RIBEIRO, 1997).

A reabertura política, pondo um fim na ditadura militar no final dos anos 80, foi palco de vários acontecimentos como, por exemplo, a implantação da Assembleia Nacional Constituinte, a revitalização dos movimentos sociais, o retorno de Paulo Freire ao Brasil, dentre outros acontecimentos importantes para o país. Toda essa efervescência política trouxe

significativas contribuições e conquistas na área da educação e, também, na educação de adultos. Por exemplo, a garantia obrigatória do Estado na educação básica para a EJA, registrado na Constituição de 1988. (MOURA, 1999).

No início dos anos 90, com a disseminação do modelo econômico neoliberal, o qual emprega a política de “estado mínimo”, isto é, o estado isentando-se de suas responsabilidades com as questões sociais, transferindo-as para o setor privado, houve corte nos investimentos em serviços sociais como educação, saúde, moradia e aumento das privatizações. No que diz respeito à obrigatoriedade de o Estado garantir educação básica para os jovens e adultos, como está na Constituição, volta-se à estaca “zero”. Por causa dessa política neoliberal, o Estado apenas se responsabiliza por garantir a educação para crianças e adolescentes, entre 7 e 14 anos, e a educação profissional.

Dentro deste contexto, o governo vê no investimento da educação de jovens e adultos “um empreendimento muito caro, considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo”. (MOURA, 1999, p.36). Por isso o governo federal continua fazendo programas ou campanhas em curto prazo, e fazendo parcerias com entidades não governamentais que alfabetizam a custos muito baixos, além de transferir a responsabilidade da educação de adultos para os estados e municípios, que, por sua vez, não são obrigados a oferecer esta modalidade de ensino.

Assim, a educação de jovens e adultos tem deixado a desejar, já que os poderes políticos não investem em políticas públicas que são fundamentais para a estruturação dessa educação como, por exemplo, um ensino regular a longo prazo, ou seja, que contemple as necessidades de aprendizagem do aluno e a formação de professores, para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É preciso entender que o ensino da língua escrita requer conhecimentos teóricos para que o professor possa compreender o processo de construção da escrita realizado pelos alunos, como, também, saber intervir e criar condições para que eles possam dominar, de fato, a leitura e a escrita.

Enquanto a educação de adultos for concebida como um ensino compensatório, cujos alunos, nesta faixa etária, não têm mais condições para aprender a ler e a escrever, o problema do analfabetismo irá perdurar. Mais ainda, enquanto o ensino da língua escrita for visto como uma técnica, no qual é necessário o sujeito apenas saber discriminar visual e auditivamente as palavras para aprender a escrever dentro da convenção, realmente, a alfabetização continuará sendo um fracasso, conseqüentemente, aumentando o número de jovens que “não” sabem ler e escrever.

Diante do panorama que apresentamos acima, este trabalho buscou levantar as concepções, não só dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a linguagem oral e escrita, mas, também, dos alunos, visto que as implicações na aprendizagem da escrita poderão estar relacionadas com o imaginário que os professores e os alunos têm a respeito da oralidade e da escrita. E isso, presume-se, vai influenciar nas práticas do professor e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos. Assim, nasceu a pergunta-problema desta pesquisa: *quais são as concepções dos professores alfabetizadores e alunos de EJA sobre oralidade e escrita, e quais as possíveis implicações no ensino e na aprendizagem da língua escrita?*

Acredita-se que os discursos são construídos socialmente; neste caso, as concepções sobre a língua são baseadas na relação entre “certo” e “errado”, quer dizer, sem nenhuma base científica. Wagner (1998) afirma que:

A forma como as pessoas pensam sobre as coisas “reais e imaginárias” do seu mundo, isto é, o conhecimento que as pessoas têm do seu universo, é o resultado de processos discursivos e, portanto socialmente construídos. [...] esse conhecimento é criado pelo grupo. (WAGNER, 1998, p.11).

As percepções sobre a linguagem tanto oral quanto escrita são frutos de uma construção social a qual Bagno (2006) denomina de mitos, por exemplo: escrever é difícil; português é uma língua difícil; para escrever bem, deve-se saber falar bem, dentre outras.

Neste caso, a falta de conhecimento teórico do professor sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita o leva a cometer vários equívocos a respeito das produções escritas dos alunos, por exemplo, relacionar os “erros” das escritas deles originados do não saber pronunciar as palavras, ou pensar que a aprendizagem da escrita acontece por meio da reprodução ou transcrição de sons. Isto significa reduzir a aprendizagem deste objeto a uma técnica e não considerar como um processo de construção, onde o aluno levanta hipóteses na busca de compreender a estrutura do sistema de escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

Por isso, aprender a escrever, do ponto de vista construtivista e dos conhecimentos linguísticos, não é nada fácil. Segundo Ferreiro (1983), tanto a criança quanto o adulto, para compreender a língua escrita, terão que construir hipóteses e conceitos sobre este objeto. Pois, tanto a linguagem oral quanto a escrita são arbitrárias, ou seja, nada lembra o objeto, o seu nome, a forma como é pronunciado e a sua escrita. Por exemplo, o que motiva o objeto *cama* a ter esse nome, /kâma/ ter esses sons, ser escrito dessa forma c-a-m-a, com o conceito “leito de dormir”? Nada. Quer dizer, a arbitrariedade está na fala em relação ao significado (conceito) e significante (imagem acústica), ou seja, a união entre o significado e o



significante é arbitrária. Essa união foi chamada por Saussure (1972) de signo linguístico. Retomando o exemplo anterior, qual é a relação entre o conceito de *cama* com a imagem acústica, que pode ser a impressão psíquica ou o próprio som físico? Nenhuma.

Entretanto, por não ser tão visível a arbitrariedade na fala, ela surge com toda força na aprendizagem da escrita; ao escrever, o aluno fará diversas relações, seja a partir do objeto, da palavra (sons), dentre outras. Mas essas relações que os alunos fazem são a partir de sua compreensão sobre a formação e estrutura da escrita alfabética, na qual essa compreensão é construída processualmente. Ferreiro (1991) afirma exatamente isto, que as hipóteses dos alunos evoluem conforme o seu entendimento a respeito da escrita alfabética: “[...] ao que nota a escrita, se o significado (as propriedades físicas ou conceituais do objeto) ou o seu significante (a seqüência sonora das palavras) [...]”. (MOURA, 2003, p.3).

Por isso escrever é considerado complexo, do ponto de vista de como é estruturada a linguagem escrita, conforme mencionado anteriormente, numa relação arbitrária em relação aos conceitos (significado) e aos sons (significante). Por exemplo<sup>2</sup>, o que leva os alunos a escreverem: “cuadro” para quadro, “em pilhado” para empilhado, “ouvio” para ouviu, “agumtempo” para algum tempo? Esses escritos são construções dos alunos; portanto, a compreensão que eles têm sobre a escrita é baseada na relação entre som e letra. Por isso suas escritas têm irregularidades do ponto de vista ortográfico e estrutural. A escrita da palavra “agumtempo” mostra que os alunos veem a fala como se ela fosse linear, é como se as palavras estivessem “grudadas” uma nas outras. Ao contrário, a escrita da palavra “em pilhado” mostra que o aluno, provavelmente, percebe esta palavra na oralidade de forma separada, é como se a palavra *empilhado* fosse duas palavras e não uma, já que existe a palavra *em*, por que não “em pilhado”? Esse fenômeno da fala, os alunos trazem para a escrita. Por isso, algumas palavras os alunos poderão escrever junto ou separado, conforme os exemplos anteriores. Mas isso vai depender de como eles perceberão as palavras na oralidade e tenham tido alguma experiência com a escrita (ver um cartaz e a partir dele estabelecer relações com o que vai escrever, embora não seja a mesma palavra que viu).

Os exemplos acima mostram que os alunos da educação de jovens e adultos constroem, interpretam, elaboram hipóteses sobre a estrutura da escrita. Mesmo trazendo conhecimentos prévios de práticas sociais de escrita mais elaboradas do que as crianças, o processo de aquisição da língua no aluno adulto é semelhante ao daquelas, já que este aprendizado é que impõe isso, como será discutido no decorrer deste texto dissertativo. A

---

<sup>2</sup> Os exemplos utilizados são de produções escritas de alguns alunos do EJA 2 (3º e 4º séries), coletado durante a pesquisa de campo.

aprendizagem da escrita ocorre por meio de construções de hipóteses temporárias sobre a estrutura do sistema de escrita alfabético. Noutras palavras, para o aluno compreender a escrita, ele construirá um percurso com várias hipóteses a respeito deste objeto e, na medida em que for compreendendo a estrutura desse sistema, sua escrita irá modificar, por isso que, no decorrer deste aprendizado, aparecerão diversos tipos de escrita, os quais são construções dos alunos e não informações do professor.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi levantar e interpretar as concepções dos professores alfabetizadores e dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a relação que fazem sobre a oralidade e a escrita, buscando observar suas implicações no ensino e na aprendizagem da língua escrita. A partir do objetivo geral, os específicos foram desdobrados em três: a) observar a relação entre oralidade e escrita, e as implicações desta relação no ensino da escrita em língua materna; b) identificar, nos discursos dos professores e alunos, elementos/categorias que mostrassem suas concepções sobre oralidade e escrita c) observar como a concepção da relação (ou não) da oralidade e da escrita feita pelos professores e alunos pode ou não sustentar um preconceito linguístico.

Desse modo, os capítulos foram divididos em cinco: 1) Panorama histórico da escrita; 2) Reflexões sobre a aprendizagem da escrita; 3) Percurso metodológico e análises das observações das aulas nas salas de EJA; 4) Análises das entrevistas realizadas com os alunos e as professoras alfabetizadoras; 5) Produções escritas dos alunos de EJA.

O capítulo Panorama histórico da escrita apresentar-se-á, de forma geral, de como aconteceu o advento da escrita na humanidade, desde a escrita pictográfica até chegar à escrita alfabética. Este capítulo dá subsídio para compreender o processo de aquisição da escrita, neste caso, do aluno jovem e adulto, que é de natureza psicogenética. Por exemplo, as elaborações das hipóteses que os alunos fazem para compreender a estrutura do sistema de escrita estão relacionadas, não só com a natureza do objeto (linguagem escrita), mas, também, com a natureza humana (psicogenético). Por isso, este processo é considerado por Ferreiro (1991; 2001) como um processo histórico e psicogenético, pois as interpretações que os alunos fazem sobre a escrita são semelhantes às que a humanidade construiu durante o advento deste objeto; é como se o indivíduo nascesse “programado” geneticamente para fazer esse percurso. Esta discussão será ampliada junto com outros teóricos da linguagem, no capítulo dois, Reflexões sobre a aprendizagem da escrita.

O capítulo de Metodologia traz as análises das observações das aulas nas salas de EJA junto com os teóricos da Linguagem. As análises das entrevistas realizadas com os alunos e as professoras alfabetizadoras constituem o capítulo quatro, que apresenta as concepções desses

sujeitos sobre a escrita e a oralidade. A concepção que eles têm sobre a escrita e a fala é de “erro”, ou seja, os “erros” cometidos pelos alunos nas suas produções escritas estão relacionados com a maneira “errada” de eles pronunciarem as palavras.

No capítulo Produções escritas dos alunos de EJA, serão apresentadas as escritas dos alunos separadas por etapas (pré-silábica; silábica; silábico-alfabética; alfabética). Essas escritas foram coletadas durante a pesquisa de campo e mostram que o processo de aquisição da escrita dos alunos desta modalidade é semelhante ao das crianças, além de contribuir para a reflexão sobre o pouco tempo que esses alunos têm nos programas de alfabetização para aprender este objeto, que não é nada simples.

Por fim, trazemos nossas conclusões, visando refletir sobre o ensino da língua escrita na alfabetização de adultos, buscando trazer possíveis contribuições para essa modalidade de ensino.

## 2. Panorama Histórico da Escrita

O ser humano criou diversas maneiras para expressar seus pensamentos e sentimentos. Além da oralidade, no início da história da humanidade, o sujeito começou a utilizar outros meios e instrumentos de expressão, como, por exemplo, os desenhos registrados, principalmente, nas pedras e paredes das cavernas; o tambor servia para transmitir alguma notícia rapidamente em código sonoro, utilizado, ainda hoje, entre alguns povos da África Ocidental e da Melanésia; além da linguagem dos gestos e das mãos. (HIGOUNET, 2003).

Contudo, a escrita foi uma das invenções que marcou a história da humanidade, pois ela fixa a linguagem e a faz atravessar o tempo e o espaço. Mas, para esse objeto chegar à estrutura que se encontra hoje, nas sociedades ocidentais, não foi uma ação rápida e muito menos fácil. Nas palavras de Higounet: “a aquisição desse simbolismo e desse esquematismo se faz por séries de desenvolvimentos mais ou menos lentos e acabados segundo a mentalidade e a língua das sociedades em que são operados”. (HIGOUNET, 2003, p.11).

Ainda segundo o autor, o processo de desenvolvimento da escrita passou por três grandes etapas essenciais na história das grandes civilizações: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas. As escritas sintéticas, assim chamadas pelo autor, ou ideográficas (KATO, 1999; MASSINI-CAGLIARI, 1999) compreendem a escrita de ideias, ou seja, cada sinal ou grupo de sinais servia para sugerir uma frase inteira ou as ideias contidas numa frase. A escrita analítica foi marcada pela notação de palavras, ou seja, a decomposição da frase em seus elementos (palavras). De acordo com Higounet (2003), a escrita nasce justamente nesse estágio.

Da notação de palavras, o sujeito passou a notar os sons; esta fase da escrita ficou caracterizada como escrita fonética, que pode ser silábica ou alfabética. Houve poucos exemplos de escritas puramente silábicas, no entanto, o silabismo existiu entre as populações sírias e mediterrâneas desde o segundo milênio antes de nossa era. A escrita alfabética ficou caracterizada pela distinção entre consoantes e vogais dentro das sílabas e a “notação de cada consoante por um sinal distinto levou, depois de muitas tentativas, ao alfabeto consonantal fenício de meados do segundo milênio”. (HIGOUNET, 2003, p.14). Este foi a base para a criação do alfabeto grego, por sua vez, a base para o nosso alfabeto.

As fases da escrita descritas acima serão abordadas no decorrer deste capítulo, e é lógico que a história não acontece de forma linear e repentina, por exemplo, um povo que tem um sistema de escrita ideográfico, no outro dia não acorda no sistema de escrita fonográfico

ou fonético. No entanto, a evolução da escrita ocorre de forma dinâmica, quer dizer, tudo acontecendo ao mesmo tempo. A organização de forma linear dos estágios da escrita tem objetivo didático, para “facilitar” a compreensão sobre como “mais ou menos” ocorreu o advento da escrita na humanidade. Adiantando a discussão, não foi simples, muito menos fácil, para se chegar ao sistema de escrita que é utilizado hoje, pois a humanidade levou milênios para construir o sistema de escrita alfabética.

Este capítulo servirá, também, para entender o processo de aprendizagem deste objeto feito pelos jovens e adultos que estão nas classes de alfabetização, já que o processo de advento da escrita feito pelos seres humanos é semelhante ao dos alunos de EJA, do ponto de vista da construção dos conceitos. É claro que o aluno jovem e adulto não levará o mesmo tempo que a humanidade levou para construir o sistema de escrita alfabética, mas, para ele entender esse sistema de escrita, precisará de tempo para simbolizar este objeto.

Além disso, o capítulo também vai substanciar a discussão deste trabalho sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade; por exemplo, no aprendizado, mostrando que a escrita não faz parte do ser humano, ou seja, a aprendizagem da escrita não é “natural” como a da fala. Mas esse é um aprendizado simbólico e conceitual, por isso que, para o aluno compreender o sistema de escrita, precisará construir conceitos e interpretações sobre este objeto. Do mesmo modo, o capítulo mostrará que a escrita é uma construção coletiva, e a humanidade levou milênios para simbolizá-la até chegar ao sistema alfabético. Portanto, antes de ser um objeto de estudo da língua, o qual a escola tomou como “seu”, a escrita é um produto social.

## **2.1. As primeiras escritas: Sintéticas e Analíticas**

O sistema de escrita mais antigo, cuneiforme, inventado pelos sumérios, começou por volta de 3 100 a.C. Pode-se dizer que a escrita começou neste período. A Suméria era um país localizado numa região chamada Mesopotâmia, que significa *entre rios*, o Tigre e o Eufrates. (CAGLIARI, 1999). Por ser em forma de “cunha”, foi chamada de escrita cuneiforme, era caracterizada pelo seu aspecto exterior e anguloso, “seus sinais, impressos, mais que traçados, nas tabuletas de argila com um junco cortado obliquamente segurando com a mão fechada, mais raramente gravados sobre pedra, se apresentam, com efeito, ordinariamente sob a forma

de combinações de pregos triangulares”. (HIGOUNET, 2003, p.29). A escrita dos sumérios se propagou por toda a Ásia, onde se tornou o meio de expressão de diversas línguas desse continente. (idem, 2003).

A origem e a língua dos sumérios são desconhecidas por pesquisadores. Há hipótese de que seja uma língua de tipo aglutinante, que compreendia muitos elementos monossilábicos, os quais podiam aglomerar ou igualmente servir de sufixo e afixo. Com isso, várias palavras eram pronunciadas da mesma maneira, mesmo tendo sentido diferente. (HIGOUNET, 2003).


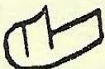






	Warka	Djemdet Nasr	Cuneiforme primitivo	Cuneiforme clássico
cabeça				
mulher				

FIG.1 – Evolução da escrita cuneiforme. HIGOUNET, 2003.

Segundo Higounet (2003), no início, a escrita dos sumérios não era ainda cuneiforme, encontrava-se no estágio semipictográfico, isto é, quase se reconheciam, nos sinais, os objetos representados. Esta é uma das características desse estágio inicial da escrita: representar o mundo de maneira *direta*. (MASSINI-CAGLIARI, 1999). O uso do *gunu* é um exemplo de escrita suméria, ela é caracterizada por traços que complementam a ideia expressa por um sinal. O uso dos traços correspondeu em notar a língua sem aumentar os números de sinais correspondentes às palavras. Ilustrada na figura abaixo:

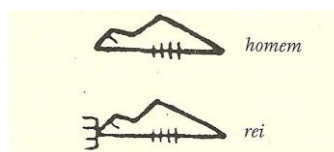
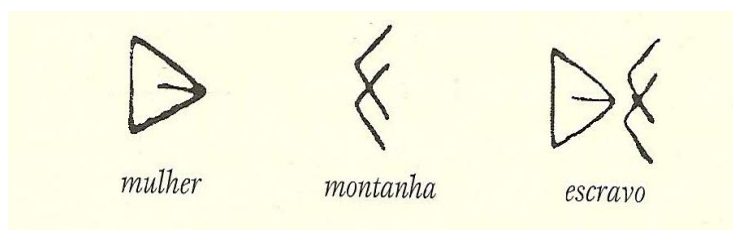


FIG.2 – Uso do gunu. HIGOUNET, 2003.

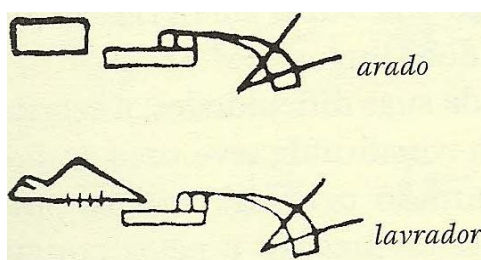
Os quatro pequenos traços acrescentados ao desenho da palavra *homem* dão o sentido de *rei*.

O outro exemplo de escrita suméria foi o *agregado lógico*, seu procedimento correspondeu à justaposição de dois sinais que buscavam exprimir uma nova ideia. Por exemplo, *mulher* e *montanha*, juntos, dão o sentido de *escravo*, como mostra a figura 3:



**FIG. 3** – Agregado lógico. HIGOUNET, 2003.

Os sumérios inventaram o sistema de determinativos, que são sinais não pronunciados postos diante das palavras, e pode indicar a categoria a que elas pertencem, como, também, completar sua própria significação. Por exemplo, “o mesmo sinal do arado, precedido do determinativo *homem*, significa o *lavrador*, e precedido do determinativo *madeira*, o próprio instrumento de arar”. (HIGOUNET, 2003, p.33) (grifos do autor).



**FIG.4** Determinativo. HIGOUNET, 2003.

Os egípcios também fizeram uso de determinativos, por tomarem emprestado dos sumérios, “não apenas a “idéia da escrita”, mas a logografia, a fonografia e a linearidade com seqüência”. (FISCHER, 2009, p.35). Além do uso de determinativos, os egípcios também criaram a acrofonia, isto é, o uso de um hieróglifo para representar apenas a consoante inicial de uma palavra. Por exemplo, “o signo para perna representava *b*” (idem). Ao contrário dos egípcios, os sumérios utilizavam os signos para representar sílabas inteiras. Este procedimento ficou conhecido como *rébus*, será apresentado mais a frente.

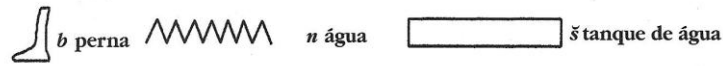
Fischer (2009) afirma que os egípcios:

também elaboraram signos para duas consoantes e para três consoantes; signos representando complementos fonéticos (signos adicionais, reiterativos, para assegurar que o leitor saiba o que se pretende); signos que eram logogramas individuais (“signos-palavras”) e determinativos (“identificadores”); o uso de muita redundância (repetindo coisas para

diminuir a ambigüidade); e outros. Um signo podia ser tanto um logograma como um fonograma. Com frequência, só o contexto determinava qual leitura prevaleceria. (FISCHER, 2009, p.36).

A figura 5 exemplifica a notação egípcia descrita acima:

1. Uni-consonantais:



2. Bi-consonantais:



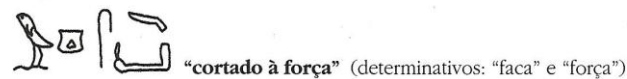
3. Tri-consonantais:



4. Complementos fonéticos:



5. Determinativos (logogramas de identificação):



**FIG.5** Alguns tipos de hieróglifos (logogramas, fonogramas e determinativos). FISCHER, 2009, p.37.

Essa inovação foi, sem dúvida, uma das contribuições do Egito para a formação do alfabeto em outras civilizações, inclusive para o alfabeto latino, que é utilizado hoje por nós. Assim, afirma Fischer (2009):

Esse era o primeiro alfabeto do mundo, embora não incluísse vogais, nem seu uso colocava habitualmente esses signos consonantais separados de outros signos fonéticos dos hieróglifos egípcios. Os signos consonantais eram quase sempre usados junto com o inventário completo de logogramas, fonogramas e determinativos. (FISCHER, 2009, p.36).



	'a	águia		h	cordinha
	i, j	folha de junco		h	disco
	'a	braço		h	bastão
	w	codorniz		s	tranca
	b	perna		s'	fio
	p	trança		š	bacia
	f	víbora cornuda		q	triângulo
	m	coruja		k	corte
	n	água			assento
	r	boca		t	pão
	h	cercado		t	corda
				d	mão
				d	serpente

FIG.6 – Sinais egípcios com o valor fonético inicial das consoantes. HIGOUNET, 2003.

De acordo com a figura 6, cada letra corresponde ao valor fonético inicial das palavras (objetos), ou seja, é muito provável um possível início na relação entre som e letra. Como não se tem registros precisos sobre isso, são apenas suposições. Porém, baseadas na paráfrase de Higounet (2003), apresentada anteriormente, o uso de determinativos feito pelos egípcios significou a definição e a concretização do sentido das palavras escritas foneticamente. Com isso, além de os egípcios usarem determinativos, isto é, objetos representados através de desenhos, eles acrescentavam as consoantes isoladas foneticamente.

Desse modo, os egípcios já compreendiam o princípio consonantal alfabético, ou seja, a escrita só com consoantes. Esta notação foi datada em 2 000 a.C. A ideia de escrita desse povo expandiu-se entre os semitas: fenícios, hebreus, árabes, arameus, ugarítico, dentre outros, os quais “geraram os vários proto-alfabetos semíticos do Sinai<sup>1</sup> e do Levante<sup>2</sup>. Este deu origem ao alfabeto latino que usamos hoje”. (FISCHER, 2009, p.45). Apesar de a ideia da escrita completa ter surgido entre os sumérios, no entanto, as letras que são utilizadas hoje descendem dos fundadores egípcios antigos (Fig.7). (idem).

<sup>1</sup> “O Sinai é uma [península](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sinai) montanhosa e desértica do [Egito](http://pt.wikipedia.org/wiki/Egito), entre os golfos de [Suez](http://pt.wikipedia.org/wiki/Suez) e [Aqaba](http://pt.wikipedia.org/wiki/Aqaba)”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sinai>>. Acesso em: 15 fev.2011.

<sup>2</sup> “O termo levante (do [latim](http://pt.wikipedia.org/wiki/Latim) *Levante*) refere-se à parte [oriental](http://pt.wikipedia.org/wiki/oriental) de um território e também pode significar "nascente" e "este". Corresponde a região da costa mediterrânica de Gaza e Turquia”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Levante>>. Acesso em: 15 fev.2011.

Egípcio	Proto-sinaítico	Fenício	Grego antigo	Grego	Latim
					A
					B
					G
					E
					K
					M
					N
					O
					P
					T
					S

**FIG.7** – Os hieróglifos egípcios antigos continuam, de maneira transformada, em nosso próprio alfabeto. (FISCHER, 2009, p.46)

A letra “a” era representada pelos egípcios por uma cabeça de boi, a letra “m” vem da palavra semita *mayim* (água), que representa as ondas, o “o” era representado por um olho, e assim sucessivamente.

O rébus<sup>3</sup> é um exemplo de outro tipo de notação, contribuição exclusiva dos sumérios para a humanidade; ele utilizava a justaposição de sinais (determinativos) com valores fonéticos semelhantes, como mostra o exemplo dado por Kato (1999) na nota de rodapé. O interessante é que o indivíduo, naquela época, já começava a reconhecer os pedaços dos sons de uma palavra (sílabas), e isso mostra que as etapas da escrita não têm um marco ou uma data precisa. Pelo contrário, parece que elas foram “construídas” de forma dinâmica, e isto dependia da necessidade e da realidade linguística de cada povo.

<sup>3</sup> O princípio rébus permitia a utilização de uma imagem que exprimia um som. Por exemplo, “o pictograma (desenho de uma cara) para representar ‘cara’ e o pictograma (barco a vela) para representar ‘vela’. Se compusermos com eles a palavra *caravela*, estaremos usando apenas as propriedades fonéticas e não semânticas”. (KATO, 1999, p.15). Como mostra as imagens a seguir.

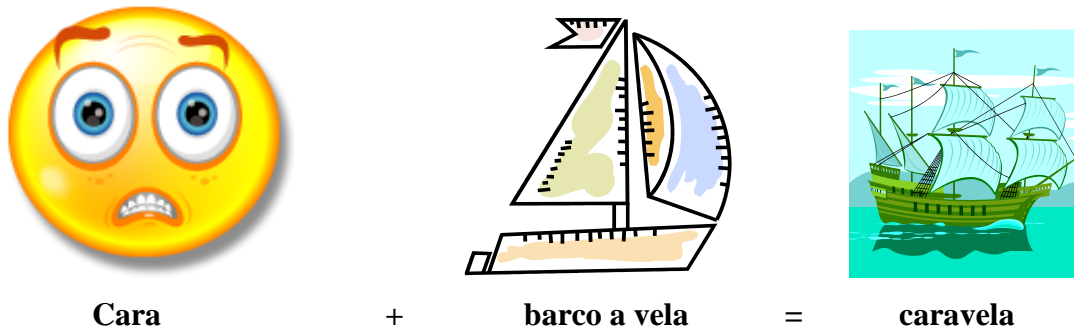


FIG.8 Exemplo fenômeno *rébus*.

Segundo Fischer (2009), o foneticismo sistêmico foi, possivelmente, induzido entre os sumérios por conta da sua natureza linguística, já que a maior parte da língua deles era caracterizada por palavras monossilábicas e homófonas (sons iguais), e também “o sumério era aglutinador, juntando em palavras-núcleo prefixos e sufixos que não poderiam se sustentar sozinhos, de forma que os sons da palavra mostrassem essas ligações necessárias também, de maneira a dar sentido a uma declaração oral”. (FISCHER, 2009, p.30). Isso mostra que o símbolo gráfico começa a ser lido a partir dos sons representados pelos objetos, isto significa dizer que “o som assumiu a prioridade no sistema”. (idem.). Com isso, a escrita tornou-se completa, ou seja, ela preenchia os três requisitos, que são os seguintes:

tinha como seu objetivo a comunicação;  
 consistia de marcas gráficas artificiais sobre um suporte durável;  
 usava marcas voltadas convencionalmente para articular a fala de maneira que a comunicação fosse alcançada. (FISCHER, 2009, p.31).

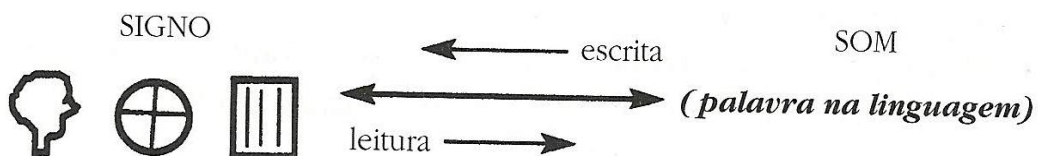


FIG.9 - FONETICISMO SISTÊMICO: a escrita plena tornou-se possível quando o signo e o som não estavam mais ligados a um sistema referenciado em objeto externo. (FISCHER, 2009, p.32).

O processo de expansão da escrita fonética parece ter acontecido por volta de 3 700 a.C. e expandiu-se para além do Tigre e do Eufrates. Essa ideia de escrita enraizou-se entre as civilizações em formação, cujas adaptações desta tecnologia seguiam as diferenças nos idiomas e necessidades sociais de cada povo.

As principais escritas do mundo antigo, mostradas no decorrer deste item, evoluíram para o silabismo. Ao deixar de notar apenas palavras, [entenda-se como notação de desenhos

(sinais)], passa-se, agora, a notar os sons das sílabas. Com isso, diminui-se o estoque de sinais desenhados. (HIGOUNET, 2003). Por exemplo, a escrita egípcia notava as consoantes iniciais das palavras, isto é, os valores fonéticos iniciais das palavras, como foi destacado anteriormente.

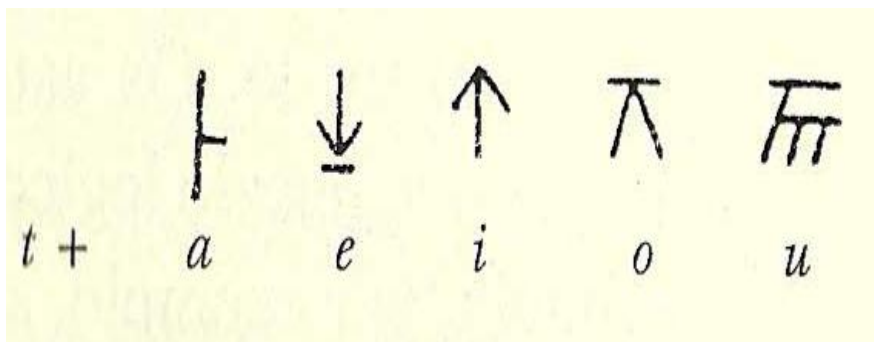


FIG. 10 - O sistema silábico cipriota. HIGOUNET, 2003.

Um exemplo de sistema silábico antigo, apresentado na gravura acima, pertence à escrita da ilha de Chipre, um dos mais acabados sistemas silábicos. Observa-se que os sinais fazem alusão à união das vogais com a consoante, que é o princípio da sílaba. Esse sistema foi criado para notar a língua cipriota anterior à vinda dos gregos. (HIGOUNET, 2003). Vale ressaltar, também, que todas as escritas de Chipre eram fonéticas. (FISCHER, 2009).

Mesmo tendo conservado quatro ideogramas e seus sinais tenham tido, ao mesmo tempo, um valor silábico e um valor alfabético, a escrita persepolitana foi, também, uma escrita silábica, utilizada, principalmente, pelos reis persas aquemênidas<sup>4</sup> para suas inscrições oficiais do século VI ao século IV a.C. Segue um exemplo abaixo:



FIG.11 – Sistema silábico persepolitano. HIGOUNET, 2003.

De acordo com a imagem acima, a escrita persepolitana tomou emprestada a forma e os sinais da escrita cuneiforme da babilônia, “mas sua estrutura e sua tendência consonantal sugerem uma influência provável da escrita egípcia e, de todo modo, das novas escritas semíticas ocidentais”. (HIGOUNET, 2003, p.57).

<sup>4</sup> “A dinastia aquemênida, também designada de Acmenida, acamênida, etc, governou a [Pérsia](#) em seu primeiro período monárquico independente. Sua linhagem remonta ao rei [Aquêmenes da Pérsia](#)”. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio\\_Aquem%C3%AAnida](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Aquem%C3%AAnida)>. Acesso em: 06 jan.2011.

Segundo Higounet (2003), a estrutura silábica persepolitana tinha trinta e seis sinais, além de contar com os ideogramas para *rei*, *província*, *país* e *Ahura-Mazda* (nome de divindade). (idem, p.58, grifos do autor). Havia um sinal, que indicava a separação de palavras, seus caracteres em forma de cunhas e cravos eram parecidos com os dos sumero-acádicos; a orientação de sua escrita era da esquerda para a direita.

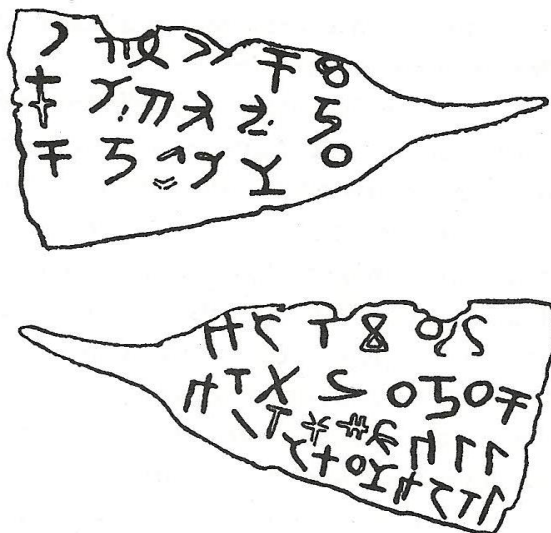
Esse sistema, como também os outros sistemas de escrita e os tipos de caracteres tinham sido determinados “mais pela economia, política, religião e prestígio cultural do que por necessidades da língua e da escrita”. (FISCHER, 2009, p.61). Deste modo, a escrita, desde seu advento, está ligada mais às questões políticas, culturais, sociais e econômicas, como disse o autor, do que com as questões da própria linguagem. Por isso, esta tecnologia tem um poder e um prestígio maior para a sociedade, principalmente a ocidental, do que a fala.

Os processos de evolução da escrita, mesmo que apresentados de forma geral, mostram como a linguagem foi fixada, e o quanto isso contribuiu na transição entre o sistema analítico-sintético para o sistema fonético-alfabético. Mas a divisão da escrita em etapas (analíticas, silábicas e alfabéticas) é muito delicada, pois, como se pôde ver no decorrer da história apresentada, os elementos fonéticos coexistiram com os elementos ideográficos. Por exemplo, como foi abordado nesta parte, os egípcios notando as consoantes, embora o alfabeto ainda neste período não tivesse sido “descoberto”. Portanto, como já dito no início deste capítulo, a história não é linear, mas é dinâmica, ou seja, tudo pode ocorrer ao mesmo tempo.

## 2.2. Escritas Fonéticas ou Alfabéticas

O alfabeto é um sistema de sinais que exprime os sons elementares da linguagem. O nome alfabeto veio do latim *alphabetum*, formado com os nomes das duas primeiras letras do alfabeto grego, *alpha* e *beta*, que também foram emprestadas das línguas semíticas. (Higounet, 2003). Os egípcios, como já apresentado, tiveram a ideia de escrever apenas as consoantes, por isso o alfabeto desse povo ficou conhecido como alfabeto consonantal.

De acordo com Higounet (2003), a escrita pseudo-hieroglífica das inscrições de Biblos<sup>1</sup> é a ligação mais segura da pré-história do alfabeto. Essas inscrições eram gravadas em pedra ou bronze, totalizando dez inscrições.



**FIG.12** – O anverso (acima) e reverso (abaixo) de uma espátula da Idade do Bronze em Biblos, Canaã inscritas com “pseudo-hieroglífico” silabário de Biblos. (FISCHER, 2009, p.66).

Fischer (2009) descreve dois momentos (Idade do Bronze e do Ferro) nos textos de Biblos:

algumas poucas inscrições em pedra e metal na Idade do Bronze (antes de 1200 a.C.), redigidas em escrita pictorial chamada de “pseudo-hieróglifos”, uma vez que os sinais se assemelhavam a hieróglifos egípcios (fig.12) e aos de muitas inscrições fenícias no dialeto de Biblos que usavam alfabeto fenício e datavam de Idade do Ferro (depois de 1 200 d.C.). (FISCHER, 2009, p.65).

Segundo o autor, a escrita de Biblos, na Idade do Bronze, apresentava sinais demais para um alfabeto, eram mais ou menos 114; mesmo assim, esse número era considerado menor em relação à escrita egípcia e mesopotâmica. Isto significa dizer que o silabário dos Biblos era simples, por ter um número limitado de sinais, que reproduzia sílabas inteiras, no qual a maioria tinha uma estrutura CV (consoante e vogal). Além disso, os escribas de Biblos inventaram um sistema simplificado, baseado na notação de *rébus*.

Segundo Higounet (2003), os achados de Ras Shamra, localizado na costa síria do Norte, junto com os achados de Biblos, revelaram o sistema de escrita dos escribas de Ugarit,

<sup>1</sup> “foi um dos primeiros centros semitas ocidentais que teve comércio florescente com o Egito e pontos do norte e oeste no terceiro milênio a.C.” (FISCHER, 2009, p.65).

e chegaram ao mecanismo do alfabeto por volta do século XIV a.C. Esses achados figuram entre as mais importantes descobertas arqueológicas para a história da escrita.

Os caracteres da escrita ugarítica também são cuneiformes, mesmo sendo da época cuja escrita já era considerada alfabética, ainda existia aquele tipo de escrita. Por isso, mais uma vez, reforço a dificuldade de falar sobre a história da escrita, pois os povos, no decorrer da evolução ou construção desse advento, não deixavam ou anulavam uma característica (etapa) de escrita para começar uma outra, mas esse processo foi marcado, principalmente, por empréstimos de sistema de escrita entre os povos.

Voltando aos aspectos da escrita ugarítica, os escribas de Ugarit foram considerados os “inventores” da ideia de alfabeto. Por ter reduzido os caracteres a trinta, antes era um total de cento e catorze, modificaram a seu modo o material cuneiforme, além de ter notado, em cada sinal, apenas uma consoante ou um dos três sons vocálicos, *a*, *e* e *u*, combinado com o sutil *alef* semítico. Assim, pode-se dizer que se tem um verdadeiro alfabeto consonantal. São os textos dos Biblos que contêm os rudimentos gráficos da escrita alfabética de que nos servimos até hoje. (HIGOUNET, 2003, p. 64).

Outro fato interessante, que o autor coloca, é que esses documentos antigos são anteriores ao século X a.C., contrapondo-se à data da “descoberta” do alfabeto, que foi no século referido. Mas isso não vem ao caso; por sua vez, infelizmente, Higounet (2003) não apresenta no livro essas inscrições antigas, até mesmo para certificar o que ele aborda. Por fim, o autor diz que “é durante a segunda metade do segundo milênio a.C. que os fenícios elaboraram seu alfabeto”. (HIGOUNET, 2003, p.65).

A atribuição da invenção do alfabeto aos fenícios foi baseada, justamente, nas descobertas de Ras Shamra e de Biblos. Estas inscrições que continham rudimentos gráficos de escrita alfabética, conforme apresentada anteriormente. Eles, sem dúvida, se inspiraram no princípio dos egípcios, pois sua escrita, como já abordado, era caracterizada pela notação das consoantes. Além disso, a língua dos fenícios favoreceu a criação desse sistema, por ser também de origem semítica.

De acordo com Higounet (2003), o alfabeto fenício possui vinte e dois sinais consonantais. “Apenas com o auxílio dos sinais consonantais, ele dava a possibilidade de escrever qualquer palavra”. (idem, p.65). No entanto, ainda não eram utilizados os sons vocálicos.

O alfabeto fenício surgiu por volta do século X a.C., era uma escrita de tipo arcaica, com base em Biblos, e foi difundida amplamente, através das navegações de Tiro para atividades econômicas e fundação de suas colônias. Este alfabeto manteve as vinte e duas

letras do alfabeto arcaico (inscrições de Biblos e Ras Shamra). A orientação de sua escrita foi sempre em linha horizontal da direita para a esquerda, sua letra era gravada de forma mais angular e delgada; depois aparece a escrita cursiva, no século V a.C. com traços à tinta, escritos em argila ou papiro. (HIGOUNET, 2003).

A ordem e os nomes das letras do alfabeto fenício foram conservados do alfabeto hebraico. Segundo Higounet (2003), existe uma opinião, longamente admitida, que esses nomes foram derivados da forma dos objetos representados originariamente pelos sinais. Por exemplo, “o do *alef*, que parece reproduzir uma cabeça de boi, ou o do ‘*ain*, cuja forma lembra a de um olho, o desenho corresponde ao nome da letra”. (HIGOUNET, 2003, p.68) (grifos do autor). Isso mostra que, neste período, o indivíduo representava o mundo através da escrita de forma direta. Este foi um dos princípios do sistema ideográfico. (MASSINI-CAGLIARI, 1999). Interessante que esse princípio é construído pelos alunos quando eles estão na fase da escrita fonética, ou seja, eles escrevem (representam) os sons da fala, exatamente conforme são pronunciados. (idem.).

Os arameus também adotaram a escrita fenícia desde o século IX a.C. para poder notar sua língua que também era de tipo semítica. Eles eram, de início, povos nômades no deserto da Síria, depois essas tribos se fixaram em pequenos estados ao redor de Damasco, Hamat e Alepo. Por estarem sob o domínio dos assírios e persas, os arameus foram responsáveis por difundir o alfabeto fenício pelas rotas do Oriente Médio e por meio das caravanas de Tiro, que assegurou essa difusão através de seus navios. (HIGOUNET, 2003). A difusão da escrita, inicialmente, estava relacionada com as atividades econômicas, portanto a serviço da contabilidade. Como mostra Cagliari nesta passagem:

A maneira mais antiga de escrever servia à contabilidade. As primeiras manifestações de escrita continham números e a figura dos objetos que estavam sendo contados. Depois, surgiram os nomes dos envolvidos em transações comerciais e, por fim explicações adicionais, formando, assim, verdadeiros textos. (CAGLIARI 1999, p.164).

Os aspectos da escrita aramaica são similares à dos fenícios. Por exemplo, as monumentais inscrições aramaicas foram copiadas das inscrições fenícias; a escrita cursiva, também foi derivada da escrita cursiva da fenícia, porém, traçada sobre folhas de papiro com um cálamo largo e curto, por isso se tornou mais pesada e mais rígida. Essa escrita foi encontrada em papiros, por sua vez encontrados em Elefantina, próximo de Assuan no Egito, onde um rei estabeleceu uma colônia militar de sírios e de judeus (século V a.C.). (HIGOUNET, 2003).



Além das caravanas comerciais, as de cunho religioso foram também responsáveis pela difusão da escrita nos reinos do oriente médio para notar suas línguas. E é bem provável que as religiões, através da escrita, tenham difundido as suas crenças entre esses reinos.

Notemos que, ao entrar em contato com outros povos, a escrita aramaica foi adquirindo outras características, como vemos na figura apresentada abaixo. Noutros termos, há diferentes caracteres do grupo aramaico a depender do povo que a utiliza.

	fen.	aram.	heb.	nab.	palm.	estr.	árabe
'(a)	𐤀	ܐ	א	𐤁	𐤂	𐤃	ا
k	𐤀	ܟ	כ	𐤄	𐤅	𐤆	ك
m	𐤁	ܡ	מ	𐤇	𐤈	𐤉	م
š	𐤁	ܫ	ש	𐤈	𐤉	𐤊	ش

FIG. 13 – Caracteres do grupo aramaico. HIGOUNET, 2003.

Outro alfabeto que proveio dos arameus foi o hebraico que, por sua vez, é baseado no alfabeto fenício. Segundo Higounet (2003), a língua fenícia e a língua hebraica são dois dialetos da mesma língua Cananéia. De acordo com os primeiros documentos onde essa escrita aparece, provavelmente, remontam ao século II a.C.

A escrita hebraica, também tomada como base do alfabeto fenício, possui vinte e duas letras, apenas consoantes. As letras são utilizadas, também, para representar os números (as nove primeiras representam as unidades; as nove seguintes, as dezenas; as últimas, 100, 200, 300 e 400). (HIGOUNET, 2003). A leitura da escrita hebraica é feita da direita para a esquerda.

Outra escrita que utiliza até hoje apenas as consoantes é a árabe. Ela foi difundida para três continentes antigos e é, hoje, depois da latina, uma das grandes escritas internacionais. (HIGOUNET, 2003). O Islã foi um dos responsáveis por sua difusão. Tanto o hebraico quanto o árabe são escritas ligadas às suas respectivas religiões, o judaísmo e o islamismo.

Depois dessa breve jornada sobre o início do advento da escrita alfabética, por fim chegamos ao alfabeto grego. Este tem uma importância capital na história da escrita e também da civilização ocidental, por ter servido para notar “a mais rica língua de cultura do mundo antigo e de ter transmitido a mensagem de um pensamento incomparável, ele foi também o

intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, intermediário não apenas histórico, geográfico e gráfico, mas estrutural”. (HIGOUNET, 2003, p.87).

Os gregos foram os primeiros a notar integral e rigorosamente as vogais. Quanto à sua origem, apesar de os gregos terem tomado emprestado dos fenícios, é evidente, como já foi abordado, que os egípcios foram os primeiros a “representar consoantes individuais com apenas um sinal correspondente a cada fonema consonantal em sua língua”. (FISCHER, 2009, p.107). A forma primitiva da maioria das letras gregas, a ordem e seus nomes apontam para origem fenícia, por sua vez, foi originado dos egípcios, como vemos na relação abaixo entre grego arcaico e clássico e sua notação em cidades gregas (Mileto e Beócia).

	Fenício	grego arcaico	Mileto	Beócia	grego clássico	
,	Α	Α	Α	Α	Α	a
b	Β	Β	Β	Β	Β	b
g	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	g
d	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	d
h	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	é
w	Υ	Υ		Υ	Ζ	z
z	Ζ	Ζ	Η	Θ	Η	e
h	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	th
t	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	i
y	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	k
k	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	l
l	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	m
m	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	n
n	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	x
s	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	o
k	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	p
r	Φ	Φ		Φ		
š	Ψ	Ψ		Ψ		r
k	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	s
t	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	t
		Υ	Χ	Χ	Χ	ph
		Ϝ	Ϝ	Ϝ	Ϝ	kh
		Ϟ	Ϟ	Ϟ	Ϟ	ps
		Ϡ	Ϡ	Ϡ	Ϡ	σ

FIG. 14 – Alfabetos gregos comparados. HIGOUNET, 2003.

O alfabeto revolucionou a escrita, pois, apenas com um sinal para cada fonema, pode-se escrever qualquer palavra de acordo com o idioma de cada nação. Com isso, diminuíram os sinais para escrever, já que, com “menos de trinta “letras” (sinais em um alfabeto), eram

necessárias para transmitir os fonemas consonantais de qualquer idioma”. (FISCHER, 2009, p.109).

Segundo Higounet (2003), é bem provável que o empréstimo do alfabeto que os gregos fizeram dos fenícios e sua adaptação para sua língua tenha acontecido por volta do fim do segundo milênio ou bem no início do primeiro milênio a.C.. Esta hipótese se mantém por terem encontrado nesta época “as mais antigas inscrições, as do cálice do Dípilo de Atenas, dos vasos do monte Himeto, das cerâmicas de Corinto e talvez as da ilha de Tera, que são do século VIII a.C.” (HIGOUNET, 2003, p.87). Mas essa adaptação não foi feita de uma só vez, pelo contrário, foi realizada uma série de tentativas regionais, por exemplo, no oriente, nas cidades Cíclades, Ática, Mégara, Corinto, Argos, colônias jônicas da Sicília e da Itália meridional, no ocidente, Eubéia, Grécia continental, colônias não-jônicas, dentre outras. (HIGOUNET, 2003).

Quanto à unificação do alfabeto, foi ocorrendo aos poucos, no século IV a.C., o alfabeto oriental de Mileto, chamado de jônico, tornou-se o alfabeto típico depois que Atenas decidiu oficialmente, em 403-402 a.C., o uso desse alfabeto para todos os documentos atenienses. (FISCHER, 2009).

De acordo com as primeiras inscrições, a orientação da escrita do alfabeto grego era da direita para a esquerda, às vezes bustrofédon, isto é, uma escrita alternada, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita. Por volta do século VI a.C., “a maioria dos escribas preferia escrever da esquerda para a direita em linhas sucessivas. Esse método, por fim, substituiu todos os outros”. (FISCHER, 2009, p.115). Além disso, a disposição das letras desde os fenícios até o grego clássico sofreu modificações (fig.14). Por exemplo, a letra A que era escrita pelos fenícios de forma horizontal, portanto deitada, no sentido da direita para a esquerda, diferente do grego clássico, que já escrevia verticalmente da esquerda para a direita, como é escrito hoje.

Outra particularidade que merece um pouco mais de atenção é o modo como os gregos fizeram a notação das vogais, pois foi com essa inovação que o alfabeto grego tornou-se o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos. Porém os fenícios e os egípcios, como já foi destacado, notavam apenas as consoantes, pois eles não “escutavam” (percebiam) as vogais. Possivelmente, esses povos não percebiam as vogais por conta da sua realidade linguística. (FISCHER, 2009; HIGOUNET, 2003). Assim, o sistema de escrita de cada civilização foi construído a partir de um modelo de outro sistema, mas transformado dentro da realidade da língua de cada povo.

Por exemplo, os gregos notaram as suas vogais a partir das transformações que eles fizeram das consoantes guturais dos fenícios; por sua vez, os gregos não as possuíam. Entretanto, os gregos tinham consoantes aspiradas desconhecidas nas línguas semíticas. Por isso eles transformaram os sinais guturais dos fenícios, que não serviam para eles, em sinais necessários à notação das vogais. Logo, “O’*alef* foi transformado na vogal *alfa* (*a*); o *hê* se transformou em *épsilon* (*e*); o *wau*, inicialmente *digama*, em seguida veio a dar o *ypsilon* (*y*), o *yod* foi transformado em *iota* (*i*) e o *ain* em *ômicron* (*o*)”. (HIGOUNET, 2003, p.90) (grifos do autor). Portanto, os gregos adaptaram o sistema de notação semítica à realidade de sua língua, como foi dito anteriormente.

O alfabeto latino, cujo advento foi datado do século I a.C. surgiu completamente constituído, com suas vinte e três letras. Segundo Higounet (2003), ele é, definitivamente, um alfabeto grego ocidental transformado, com uma forte influência etrusca<sup>2</sup>. E foi o único a sobreviver entre os outros; isso só foi possível acontecer porque “se tornou o alfabeto do povo vencedor, que o impôs inicialmente à Península Itálica, depois a todo o Ocidente antigo, com sua língua e sua escrita”. (HIGOUNET, 2003, p.105).

Portanto, esse alfabeto do século I a.C. termina essa longuíssima fase da história da escrita, tanto na sua gênese quanto na sua constituição, que é, de fato, o que nos interessa para compreender como foi, mais ou menos, o processo de construção da escrita até chegar a essa estrutura que é utilizada hoje.

Diante de tudo o que foi dito até aqui, podemos notar quantas modificações a escrita sofreu para poder chegar ao sistema que usufruímos até o momento. Com isso, paulatinamente, na história da humanidade, vai surgindo uma nova maneira de escrever: antes eram usados símbolos para representar objetos (desenhos), ou letras isoladas (consoantes); depois as consoantes junto com as vogais, por sua vez, juntam os dois tipos de sons [vogais e consoantes], que dão origem às sílabas, que, por fim, formarão a escrita das palavras de uma língua. Reiteramos, é claro, que isso irá depender do sistema que cada língua irá adotar, respeitando a realidade, particularidade e as características de cada uma. Por exemplo, no caso da língua portuguesa, as palavras, basicamente, são estruturadas pela união das consoantes e vogais.

Assim, de acordo com a história da escrita apresentada de forma geral, a humanidade levou milênios para simbolizar e chegar ao sistema de escrita que é utilizado até os nossos

---

<sup>2</sup> Os Etruscos eram um aglomerado de povos que viveram na [Península Itálica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Etruscos). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Etruscos>>. Acesso em: 18 fev.2011

dias. Por tudo isso, o indivíduo, para dominar e compreender a estrutura do sistema de escrita alfabética, constata que não é nada fácil e nem muito menos simples; por exemplo, basta darmos uma olhada nos primeiros escritos de uma pessoa que está no processo inicial de aprendizagem da escrita, onde podemos encontrar: desenhos, rabiscos, várias letras do repertório do seu nome; ou seja, até o sujeito chegar à escrita das palavras (alfabética), ele passará por diversas etapas, nas quais o indivíduo construirá seu aprendizado a respeito deste objeto. É lógico que o adulto não levará milênios para aprender a escrever, mas as fases da escrita por que ele passará representam a evolução da escrita que a humanidade construiu durante milênios. Isso poderá ser observado nas escritas dos adultos, coletadas no campo de pesquisa e durante as observações das aulas, juntamente com o capítulo seguinte, que falará sobre as reflexões de Emília Ferreiro a respeito desse processo de construção da escrita dos sujeitos.

### 3. Reflexões sobre a aprendizagem da escrita

O processo de construção do sistema de escrita, realizado pela humanidade, foi de caráter evolucionista e representacional. De acordo com a história da escrita, conforme apresentado no capítulo anterior, cada fase foi construída a partir da compreensão de cada civilização de como poderia ser representada as coisas do mundo por meio da escrita. Por exemplo, na fase pictográfica, buscava-se representar a realidade do mundo através dos desenhos; na alfabética, através das letras. Esse é um dos motivos de a escrita ser considerada um objeto de representação e não de codificação. Noutras palavras, o sistema de escrita é a tentativa de representação da linguagem, ela não pode ser vista como um produto de transcrição dos sons da fala. Essa ideia nasceu a partir dos estudos linguísticos e, mesmo já tendo mostrado isso através de pesquisas, muitos acreditam que a escrita é uma transcrição da fala e seu aprendizado ainda se dá por meio de reprodução, ou seja, cópia de escritos e transcrição dos sons da língua falada e não de evolução da escrita.

Este capítulo traz uma discussão sobre como ocorre o processo de construção da escrita, neste caso, dos jovens e adultos na alfabetização. Emília Ferreiro, uma das estudiosas sobre como as crianças compreendem e constroem seu conhecimento sobre a escrita, dará consistência às nossas reflexões. Apesar de as suas pesquisas serem voltadas para crianças, no entanto ela revela que a aquisição da escrita feita pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é diferente daquelas, como aponta Branco (2007):

Emília Ferreiro (1985, p. 192-224) nos dá algumas pistas, ao revelar que as crianças e também os jovens e adultos reconstróem o sistema da língua escrita para poder se apropriar dele. Deixa claro que no caminho da construção a descoberta da relação letra/som ocorre quando os sujeitos atingem a compreensão silábica do sistema, e nesse momento muitas outras aquisições já foram feitas, como: a distinção entre desenho e escrita e as hipóteses quantitativa, qualitativa e do realismo nominal. Portanto, a descoberta do princípio alfabético não se dá no início do processo de reconstrução do sistema da escrita pelo aprendiz. (BRANCO, 2007, p.9).

Os jovens e adultos, na aprendizagem inicial, constroem seu conhecimento sobre a escrita através de representações, seja inicialmente através de rabiscos, letras do repertório do próprio nome e, assim, sucessivamente. Isso significa dizer que eles fazem percurso parecido com o que a humanidade fez para inventar a escrita, com algumas diferenças. Os alunos de EJA e as crianças fazem isso, não porque têm problemas de aprendizagem ou cognitivos, mas por conta das características impostas por esse objeto, pois sua aquisição ocorre por meio de

representações, como mostra a discussão, já que é da própria natureza da escrita. Por ser de natureza representacional, portanto, as dificuldades que os jovens e adultos irão enfrentar são de caráter conceituais parecidas com às da construção inicial do sistema de escrita.

### **3.1. Emília Ferreiro: um pouco de sua história**

Falar sobre a história da Emília Ferreiro se traduz na sua imensa contribuição para as mudanças na concepção de alfabetização. Suas pesquisas são pautadas sobre como a criança constrói seu conhecimento, isto é, como a criança compreende e constrói seu aprendizado a respeito da escrita. Este processo ficou conhecido como Psicogênese da Língua Escrita. Esse objeto de estudo a levou a ser orientada, no seu doutorado na Universidade de Genebra, por Jean Piaget. Este foi um dos construtores da teoria construtivista, cujo objeto de pesquisa é compreender “como” as crianças constroem o conhecimento no decorrer do seu desenvolvimento (desde o nascimento a adolescência). Esse período foi denominado por ele de estágios de desenvolvimento, que são os seguintes: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto, operatório-formal. (AZENHA, 2006).

Esses estágios, observados por Piaget nas suas pesquisas, evidenciam a existência de uma série de construções contínuas de novidades no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, a relação do sujeito com o objeto de conhecimento é ativa. Isto significa que as crianças, na interação com o objeto, “reinventam” formas para compreendê-lo, como afirma Azenha na breve descrição sobre os estágios de desenvolvimento:

O primeiro passo seria a constituição de uma lógica de ações, anterior à linguagem (no período sensório-motor), seguido pela conceptualização das ações pela representação, depois pelos “agrupamentos” logicamente estruturados, para finalizar com a lógica proporcional hipotético-dedutiva [...]. (AZENHA, 2006, p.28).

Isso mostra como as bases epistemológicas da teoria construtivista embasaram o trabalho de Ferreiro, por exemplo, nas análises do aprendizado da língua escrita, nas mudanças da concepção sobre alfabetização e, principalmente, sobre o sujeito em desenvolvimento, que agora será visto como construtor do seu aprendizado. No que tange ao aprendizado da escrita, será visto como são os processos de aquisição desse objeto, já que antes esse aprendizado era considerado como uma técnica, que dependia dos métodos de

ensino. Logo, caso o aluno não conseguisse aprender a ler e a escrever, a culpa poderia ser do método utilizado ou do próprio aluno. Esta era a concepção de alfabetização e, também, de como era visto o sujeito em desenvolvimento, na relação entre os melhores e piores métodos de ensino com a aprendizagem da escrita. Isto implica dizer que a alfabetização era vista como uma busca constante de métodos para o ensino da escrita e o sujeito era passivo nesse processo de ensino.

Portanto, as investigações de Ferreiro são articuladas para demonstrar que o sujeito possui mecanismos (estruturas) mentais para ser considerado como sujeito epistêmico, ou seja, sujeito do conhecimento, como apresentado na teoria construtivista, na interação com o objeto. Neste caso, na linguagem escrita, ele busca compreender esse objeto através das “reinvenções” de escritas. Por isso os alunos escrevem de forma “estranha”, que, muitas vezes, não é compreendida por uma pessoa que já escreve convencionalmente. Por exemplo, o professor ensina a palavra “casa”, alguns alunos poderão escrever: AZ ou KAZ. O que Ferreiro descobre é o motivo dessas variações nas escritas e a lógica que o sujeito emprega está relacionada com os esquemas de assimilação ao objeto que está sendo estudado (a escrita). Noutras palavras, essas variações na escrita e a lógica empregada pelo indivíduo servem, justamente, para ele compreender e, também, interpretar o objeto em estudo.

### **3.2. Características e Particularidades do Sistema Linguístico**

Os estudos linguísticos de Sausurre (1972) mostraram que a unidade linguística é constituída da união de dois termos, isto é, o significado (conceito) e o significante (imagem acústica). Entende-se por imagem acústica, não o som material, puramente físico, mas a impressão psíquica desse som, quer dizer “a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial” [...]. (SAUSURRE, 1972, p.80). Isto implica que o ato de falar não se resume apenas à emissão de sons, mas seu ato é psíquico e está unido no cérebro do indivíduo por um vínculo de associação entre a ideia (conceito) e a imagem acústica (significante). Por exemplo, ao falar a palavra árvore, no cérebro do indivíduo aparece a imagem acústica, que pode ser chamada, também, de impressão psíquica, que está unida ao conceito que o sujeito tem de árvore.



No entanto o objeto em si não dá conta de designar tudo que pode ser expresso na língua. A própria palavra *árvore*, a depender da experiência de cada pessoa, ela poderá lembrar da *mangueira* que tem no seu quintal, da *jaqueira*, da *amêndoa*, dentre outras árvores. Isto implica dizer que o conceito de *árvore* é a representação de todas as árvores, ou seja, o conceito de um objeto não é a realidade que ele designa, mas a sua representação. Por exemplo, o conceito de um objeto não designa a sua classe, ou quais são as suas propriedades. Noutro termos, numa língua, além de existir os objetos, eles estão, também, agrupados em classes, como mostra o exemplo acima da classe de árvores. Quer dizer, a língua é uma forma de categorizar, organizar e interpretar o mundo. Por isso, não pode ser reduzida a um sistema de mostraçãõ de objetos e nem a uma nomenclatura, que se aplica a uma realidade preexistente. (FIORIN, 2007).

Isso tudo é para dizer que a unidade linguística é composta pela união de dois termos, como mencionado no início deste item, por um conceito e uma imagem acústica, que designa o signo linguístico. Desse modo, ele une não uma coisa e uma palavra, mas o conceito e a imagem acústica. Vale ressaltar, também, que essa imagem acústica não é o som propriamente dito, mas a sua impressão psíquica; isto supõe dizer que não é a representação natural da palavra e, por sua vez, não está vinculada ao aspecto motor (articulatório) da fala.

O conceito de signo linguístico poderá ajudar a entender o que os alunos de EJA fazem no processo de aprendizagem da escrita, isto é, como eles imaginam (pensam) a escrita das palavras, a partir de sua compreensão referente aos objetos. Por exemplo, os alunos escrevem a palavra “pedreiro”, cada aluno irá escrevê-la de diversas formas. Estas diversas maneiras de escrever a palavra “pedreiro” estão articuladas com a compreensão que cada aluno tem sobre a estrutura do sistema de escrita e, também, com o conhecimento que eles têm sobre essa palavra, isto é, o conceito (ideia) e a sua impressão psíquica. Deste modo, é interessante que os alunos, nesse processo de aprendizagem, escrevam palavras que fazem parte de sua realidade, para que eles possam fazer essa relação entre o conceito e a imagem acústica dos objetos. Isto implica dizer que a escrita é uma atividade mental, melhor dizendo, a linguagem é uma atividade mental e simbólica.

Assim sendo, qual é a relação entre a palavra *mar*, com o nome /mar/ e o mar que nós vemos? Nenhuma. Por isso a língua é considerada uma atividade simbólica, uma vez que as palavras, além de serem formadas por um sistema autônomo, ou seja, independente tanto dos nomes dos objetos quanto dos seus conceitos; por isso foi considerada por Saussure como uma relação arbitrária.

Toda essa reflexão é baseada nos estudos linguísticos de Saussure (1972), que nos fez e faz pensar sobre a relação entre significado (conceito) e significante (som/imagem acústica), pois é, como já dito anteriormente, uma relação arbitrária e cultural. Para ilustrar o que Saussure (idem.) chama de significado e significante, segue o exemplo: a palavra “cadeira”, objeto que “serve para sentar” ou “assento com encosto”, é o conceito que a sociedade designou, nomeou e também convencionou a escrita desse objeto. Isto significa que ficou convencionado que a palavra “cadeira” é escrita dessa forma e não de outra. Portanto, o significado é o conceito dos objetos no mundo; o significante são os sons da palavra, por exemplo, “cadeira” /ka/ /dei/ /ra/. Qual a relação entre o objeto (cadeira) com o conceito, o nome da palavra, os sons e a escrita desse objeto?

Desse modo, Saussure (1972) chamou a relação entre significado e significante de arbitrária. Entende-se por arbitrário o que não é motivado, ou seja, onde não há nenhuma relação natural entre o som (fala e imagem acústica) e o sentido (conceito). Mais ainda, não há nada que lembre o conceito ou palavra com a fala e vice-versa. Isso aponta, também, a diversidade das línguas. A palavra cadeira é *chair* em inglês. Qual é a relação que existe entre os sons cadeira ou *chair*, e qual é a relação entre o conceito “Assento com encosto”? *Cadeira* poderia ser chamada de outra forma, mas ficou convencionado em ser chamada desse jeito. Isto implica que a língua é uma convenção social, ou seja, uma construção coletiva de comum acordo entre os membros de uma comunidade linguística.

Apesar de essa relação (significado e significante) ser arbitrária, ela é necessária para a comunicação. Noutras palavras, é um contrato que a humanidade utiliza para se comunicar, isto é, está fora do alcance das pessoas mudarem alguma coisa num signo, por estar estabelecido na comunidade linguística. Como expõe Benveniste (1991):

Um dos componentes do signo, a imagem acústica, constitui o seu significante; a outra, o conceito, é o seu significado. Entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é *necessário*. O conceito (“significado”) “boi” é forçosamente idêntico na minha consciência ao conjunto fônico (“significante”) *boi*. (BENVENISTE, 1991, p.55) (grifos do autor).

Quer dizer, o sujeito, ao falar uma palavra, ele automaticamente irá projetar essa palavra na sua mente, foi o que o autor chamou de imagem acústica. Por isso a relação entre significado e significante é arbitrária e cultural. Mas também necessária, pois o indivíduo aprende a falar dentro de um determinado contexto. Logo, os conceitos, junto com os seus significantes (sons) e as imagens acústicas, irão compor a estrutura da língua na mente do sujeito.

Diante do que foi discutido, a arbitrariedade também está na fala em relação ao objeto, mas isso não é percebido, então, parece que ela não existe. É justamente na aprendizagem da escrita que ela aparece com toda força, é só observar o processo de apropriação da escrita dos alunos: por exemplo, tem aluno que escreve *felis* ao invés de feliz, *tba* ao invés de tubarão, *ceuva* ao invés de selva, ou escreve só letra do repertório do próprio nome. Eles escrevem assim, porque, além de eles estarem “reinventando” a escrita para poder interpretar e compreender a estrutura e formação desse objeto, a linguagem, como está em discurso, é também estruturada nessa relação simbólica, entre significado e significante, que Saussure chamou de arbitrária.

De acordo com a discussão, a língua é uma atividade simbólica, pois ela representa a realidade do mundo; da mesma forma, a língua escrita, no caso a alfabética, também é uma atividade simbólica e tenta representar a linguagem oral. Deste modo, Ferreiro (1991; 2001) trouxe os conhecimentos linguísticos para mostrar que a escrita é arbitrária em relação à fala e aos objetos do mundo, mais ainda, tanto a criança quanto o adulto, no processo de aquisição desse objeto, “reinventam” o sistema de escrita porque ele impõe isso, por ser da natureza desse sistema. Por isso, para o jovem e adulto poderem se apropriar e compreender a estrutura do sistema de escrita, eles passarão pelas etapas de evolução deste objeto, ou seja, na medida em que forem construindo conceitos e interpretações a respeito da língua escrita, eles poderão escrever convencionalmente.

### **3.3. Reflexões sobre as etapas de evolução da escrita**

O processo histórico de construção da escrita é de um sistema de representação e não de codificação, como pôde ser notado no capítulo anterior. Segundo Ferreiro (2001), as dificuldades enfrentadas no início da aprendizagem dessa tecnologia estão no campo conceitual, que faz parte da estrutura e formação da linguagem escrita. Consequentemente, “semelhantes às da construção do sistema e por isso pode dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas”. (FERREIRO, 2001, p.13). Neste caso, o jovem e o adulto reinventam a escrita para compreender o processo de construção e as regras de produção do objeto em estudo, seja no âmbito da estrutura, seja no âmbito da formação. Isto implica dizer, como está sendo discutido, que a “base” da aprendizagem da escrita tanto do adulto quanto

da criança ocorre por meio da interpretação e da compreensão. Noutros termos, seus escritos são produtos dos seus esforços intelectuais, por se tratar de um objeto complexo, de natureza simbólica e representacional que é a escrita.

De acordo com a discussão anterior, o signo linguístico é formado pela união entre o conceito (significado) e a imagem acústica (significante), e essa união é arbitrária. Em relação ao signo e ao objeto também existe a arbitrariedade, porém as relações que são estabelecidas entre som/conceito e signo/palavra e objeto são necessárias para a comunicação. Trazendo esse conceito para a escrita, Ferreiro (2001) faz uma série de questionamentos a respeito:

[...] o que a escrita realmente representa? Por acaso representa diferenças nos significados? Ou diferenças nos significados com relação à propriedade dos referentes? Representa por acaso diferenças entre significantes? Ou diferenças entre os significantes com relação aos significados? (FERREIRO, 2001, p.13).

Vale ressaltar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar a natureza bifásica do signo linguístico de forma equilibrada. Entende-se por natureza bifásica do signo linguístico a relação entre significado (conceito) e significante (imagem acústica), conforme apresentado anteriormente. O que Ferreiro questiona é o que a escrita realmente representa, se representa as diferenças entre os significantes ou diferenças entre os significados. A escrita alfabética, por exemplo, apesar de privilegiar a representação das diferenças entre os significantes, no entanto, utiliza recursos ortográficos que são componentes da escrita ideográfica, como, por exemplo, os números, as abreviaturas, dentre outros. O mesmo acontece com a escrita ideográfica, que inclui componentes fonéticos da escrita alfabética no seu sistema, por exemplo, as placas de trânsito (a letra E com um traço vermelho em cima significa: proibido estacionar), a indicação nas portas dos banheiros (F - para Feminino e M – para Masculino). Portanto, nenhum desses sistemas pode ser considerado “puro”, como mencionado no início do parágrafo, nenhum sistema de escrita conseguiu representar de forma equilibrada a natureza bifásica do signo linguístico. (FERREIRO, 1991; 2001).

Desse modo, um dos primeiros problemas enfrentados pelo estudante de EJA na aprendizagem da escrita, como já dito, é compreender “o que as marcas sobre o papel representam e como se realiza essa representação”. (AZENHA, 2006, p.50). Este é o grande problema, pois, para os alunos conseguirem compreender e se apropriar do sistema de escrita, irá depender não só deles, mas, justamente, da concepção de escrita que embasa a prática docente. Se o professor imagina a linguagem escrita como um código de transcrição em que se convertem os sons da fala em unidades gráficas, conseqüentemente, seu ensino estará no

plano apenas da discriminação visual e auditiva, ou seja, basta saber olhar e saber ouvir para escrever as palavras de forma correta. Neste caso, a escrita é vista como um código de transcrição, é como se seu aprendizado acontecesse de forma reprodutiva, só é preciso ver os escritos para poder ler e escrever. Ferreiro traz exemplos de programas que utilizam esse pressuposto de escrita:

Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado destruímos o signo linguístico. (FERREIRO, 2001, p.15).

A linguagem é uma atividade simbólica, contextual, e formada por sentidos. Em termos mais simples, quando Sausurre (1972) formulou o conceito de signo linguístico, foi com o objetivo de mostrar que o signo faz parte de uma realidade por se unir a um conceito (significado) e a uma imagem acústica (significante) que não é a mesma da realidade física das pessoas. Porém as coisas do mundo existem para os sujeitos, porque eles deram nomes aos objetos, criaram palavras para denominá-los. Por exemplo, o indivíduo pensa no cavalo, ou seja, cria uma imagem acústica /cavalu/, ele não evoca um cavalo particular, mas uma ideia geral de cavalo. Noutras palavras, o conceito de cavalo não leva em conta as diferenças das raças, dos tamanhos, cores, entre outros, conforme mencionado no item anterior. Portanto, “o significado não é a realidade que ele designa, mas sua representação”. (FIORIN, 2007, p.58). Quem amplia essa realidade é o próprio sujeito. É o que acontece com a linguagem escrita, por ela ser a representação da linguagem oral, esse sistema não dá conta de designar a realidade da língua falada.

Por isso, conceber a escrita apenas como transcrição dos sons da fala em unidades gráficas leva à destruição do signo linguístico, como colocou Ferreiro na passagem anterior, pois significa reduzir a linguagem escrita a uma série de sons, desassociada dos conceitos. Isto é, sons com relação a traços, mas que não têm a função de nomear as coisas, a realidade do mundo, mesmo que esta relação mundo-palavra seja arbitrária. É como se a escrita fosse formada no vazio, sem nenhuma relação com o mundo.

Esse conceito linguístico foi um avanço para entender a linguagem e, conseqüentemente, a escrita. É só observar a relação entre a escrita com a fala e os objetos existentes e inexistentes do mundo. Por exemplo, o que motiva a palavra *felicidade* ser escrita dessa maneira? Esta escrita tem relação com o conceito e os sons? Não. Por esse

motivo a relação entre a escrita e a fala é também arbitrária, porém, necessária, pois a escrita é construída a partir de uma convenção, portanto, o sujeito não tem autoridade de mudar as regras de produção desse objeto.

Se a aprendizagem da escrita fosse apenas baseada para discriminar visualmente e auditivamente as palavras, ou simplesmente conviver e observar materiais escritos, então, por que existem alunos de EJA que têm muita dificuldade para aprender a ler e a escrever, mesmo sabendo das práticas sociais da escrita e do seu valor na sociedade? Isto pressupõe que o ensino e a aprendizagem desse objeto passam além de uma técnica que depende de métodos de ensino. Mas, principalmente, depende do entendimento do professor de que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita acontece através da sua compreensão sobre a linguagem (oral e escrita), tomando como ponto de vista o aluno em desenvolvimento. Isto significa que a prática do professor estará embasada no processo de aprendizagem do aluno, neste caso, no processo de construção da linguagem escrita. Portanto, as produções escritas dos alunos de EJA servirão de material para o professor entender e interpretar como os alunos compreendem a escrita para, depois, ele poder intervir e criar condições para os mesmos chegarem à etapa da escrita convencional.

As pesquisas de Ferreiro sobre o processo de aprendizagem da escrita foram desenvolvidas a partir das escritas espontâneas das crianças. Na sua concepção, estas produções trazem indícios das suas explorações na compreensão da natureza do processo. Entretanto, o aluno jovem e o adulto, conforme mencionado, também trazem, nas suas produções escritas, indícios das suas elaborações e interpretações sobre a escrita, como será apresentado no capítulo cinco. Este é o problema dos professores alfabetizadores em avaliar as escritas dos alunos de EJA como erradas, pois elas não correspondem à escrita socialmente aceita. Esta ideia é apoiada na crença de que, se não evitar o erro, este poderá se consolidar. (AZENHA, 2006).

Muitas vezes, a escrita ainda é vista apenas nos seus aspectos figurativos, ou seja, nos aspectos gráficos, que estão relacionados com a qualidade do traço gráfico, na distribuição das formas, orientação da escrita ou traçado das letras e, também, dentro das convenções ortográficas. Entretanto, Ferreiro (1991) procurou demonstrar, nas escritas espontâneas, que vão muito além do que a escola sempre privilegiou, são o que o sujeito quis “representar e as estratégias utilizadas para fazer diferenciações e representações”. (AZENHA, 2006, p.70). Isto implica que os processos construtivos da escrita, ou seja, a aprendizagem desse objeto do conhecimento passa por uma evolução, por isso que a hipótese de Ferreiro é colocada como fases de escrita, enquanto etapas.

Do ponto de vista da construção ou evolução da escrita, a pesquisadora Emília Ferreiro confirma a existência de cinco fases da escrita, claro que não são estanques e, também, que, necessariamente, todos os indivíduos passarão por elas da mesma forma. Estas serão apresentadas a seguir.

### **3.3.1. Fase Pré-Silábica: o sujeito não conhece o valor simbólico das letras**

O indivíduo na fase pré-silábica ainda não simboliza o som, isto é, seus registros escritos não têm relação com o registro sonoro do que foi proposto para escrever. A compreensão de escrita do sujeito nesta fase está pautada nas propriedades referentes ao objeto e não à palavra em si. Por exemplo, pede-se para o aluno escrever a palavra *formiga*, ele escreve com poucas letras, por conta de este inseto ser pequeno. Uma das características dessa fase é a quantidade de letras ou de traço estar relacionada com o tamanho do objeto.

Outras hipóteses construídas pelo sujeito nesta fase são os critérios de variação interna de caracteres e a quantidade mínima de letras. Para que se possa ler, é preciso que essas grafias variem, ou seja, não repetir as letras e ter no mínimo três. Ferreiro (2001) afirma que essas construções são próprias da criança. No entanto, observamos que ocorrem, também, nas produções dos alunos jovens e adultos, como serão apresentadas nas suas produções escritas no capítulo cinco. Nas palavras de Ferreiro:

[...] no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna. São construções próprias da criança que tampouco podem ser explicadas por confusões perceptivas. Ao invés de confusão trata-se de uma convicção: não há aqui um problema perceptivo, mas sim um problema conceitual. (FERREIRO, 2001, p.47).

Desse modo, as “dificuldades” do sujeito em relação à escrita estão ligadas à natureza, melhor, às questões conceituais do próprio objeto, pois a escrita é arbitrária em relação ao objeto, ao nome e à fala. Por exemplo, qual é a relação entre a escrita da palavra “mesa”, com o seu conceito “móvel de superfície lisa” e a fala /mza/. Mais do que isso, o aluno, ao construir essas regras ou hipóteses “temporárias” a respeito da língua escrita, está buscando compreender, entender, quer dizer, construindo maneiras que deem sentido para ele a esses emaranhados de desenhos pretos sob um papel.

Relembrando um pouco a história da escrita, no início da sua formação, buscavam-se representar os objetos de maneira direta, inclusive as letras foram originadas a partir dos aspectos dos objetos. Por exemplo, a letra A e a letra O, que a princípio foram chamadas pelos egípcios respectivamente de *alef* e *ain*, surgiram a partir do “[...] que parece reproduzir uma cabeça de boi, ou o do ‘*ain*, cuja forma lembra a de um olho, o desenho corresponde ao nome da letra”. (HIGOUNET, 2003, p.68) (grifos do autor). Esse princípio da história da formação da escrita assemelha-se com a fase pré-silábica, na qual o sujeito procura representar as propriedades do objeto na escrita, ou seja, a compreensão que ele tem sobre a língua escrita está ligada ao objeto em si e não à sua palavra. Por exemplo, o indivíduo, nesta fase, ao escrever a palavra *girafa*, irá escrevê-la com muitas letras por esse animal ser grande, quer dizer, sua escrita não terá relação com a palavra, mas com as propriedades do animal.

Assim sendo, podemos inferir que as construções ou hipóteses da escrita realizadas pelo sujeito são elaborações internas que retomam o processo de construção da escrita através da história, como apresentado anteriormente. De acordo com o conceito de signo linguístico, não importa a língua que o indivíduo fale, suas interpretações e compreensões a respeito do mundo serão semelhantes, por exemplo, na própria aprendizagem da escrita. A partir das pesquisas de Ferreiro, percebeu-se que o processo de aquisição da escrita é semelhante tanto com as crianças mexicanas quanto com as brasileiras. Pois a atividade linguística é natural, psíquica e faz parte da natureza humana.

Logo, a partir do trabalho de Ferreiro, pode-se entender que, na aprendizagem da língua escrita, o aluno de EJA passará por um percurso similar ao que a humanidade também passou na construção desse sistema; basta comparar as construções conceituais do indivíduo desta fase com as do início da formação do sistema escrito. O problema é ver o processo de aprendizagem desses indivíduos, porque os professores não veem as produções escritas dessa fase como escrita, por conta das suas concepções, que se restringem a entender como àquela que está próxima da convencional. No período da pesquisa de campo, foram encontrados, nas três salas, alunos que estão na fase pré-silábica e os professores demonstraram dificuldade em trabalhar com esses alunos; conseqüentemente, eles eram rotulados pelos professores como pessoas que têm dificuldades de aprendizagem, têm problemas psicológicos, a mente nessa idade é “lenta”, dentre outros. Com isso, os professores consideram que os alunos não sabem a função da escrita e, por isso, estes não conseguem aprender a ler e a escrever.



### 3.3.2. Fase Silábica: início da relação entre letras e sons

A hipótese silábica é caracterizada pelo início da relação entre os aspectos sonoros da linguagem com os aspectos gráficos da escrita. Nesta fase, o indivíduo representa uma letra por sílaba, que poderá corresponder à letra com valor sonoro ou uma outra qualquer. É uma evolução em relação à fase anterior. Antes, a compreensão da escrita estava ligada ao objeto; na fase silábica, o indivíduo já começa a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa parte dos sons da fala. Como caracteriza Azenha: “O saldo qualitativo representado por essa estratégia leva a criança à superação global entre a forma escrita e a expressão oral, fazendo com que, pela primeira vez, trabalhe-se com a hipótese de que a escrita representa partes da fala”. (AZENHA, 2006, p.81).

Porém existem equívocos de interpretação em relação a essa fase, mencionados com muita frequência entre professores. Para eles, a criança ou o jovem e o adulto, por estarem na fase silábica, significa conhecer e empregar o valor sonoro convencional das letras e apresentar uma qualidade na grafia. Este pensamento é equivocado, pois, como foi dito no início, a principal característica da hipótese silábica é o sujeito começar a atribuir um valor silábico a cada parte da palavra, que poderá ser a letra com o valor sonoro convencional ou outra letra qualquer, desde que a fragmentação sonora tenha a mesma quantidade no escrito; este é o indicador de que o sujeito já começa a conceber a escrita como representação sonora da linguagem. Por exemplo, um aluno de EJA registra a palavra CANA para COSTUREIRA (cos-tu-rei-ra). Observe que cada letra registrada corresponde a uma sílaba, e ele já consegue representar duas letras com valor sonoro convencional: as letras C e A som inicial e final.

Como a construção do sistema de escrita é o resultado de um esforço coletivo “para representar o que se quer simbolizar: a linguagem”. (FERREIRO, 2001, p.55). Consequentemente, a fase silábica corresponde a uma etapa desse processo, pois as elaborações do sujeito na hipótese silábica são semelhantes às da época da formação do sistema de escrita. Por exemplo, o *rébus* foi um tipo de notação que utilizava sinais (desenhos) com valores fonéticos das partes das palavras; os egípcios notavam as consoantes de forma isolada, também com valores fonéticos, como abordado no capítulo anterior; ou seja, desde o princípio da formação da escrita, o indivíduo “descobre” que as partes sonoras das palavras podem ser representadas através da escrita, seja a princípio por desenhos e, mais tarde, por letras. Isto significa dizer que as interpretações do sujeito a respeito da estrutura do sistema de escrita não são casuais e nem confusas, mas são de cunho histórico.

Isso mostra que as construções dos sujeitos quanto ao desenvolvimento da escrita, não são interpretações aleatórias nem confusas, mas que fazem parte da natureza humana; é como se a criança, o jovem e o adulto “repetissem” o mesmo percurso que a humanidade fez ao inventar a escrita. Isto implica dizer que aprender a escrever não é reproduzir o que está posto, ou seja, copiar, nem muito menos se reduz à transcrição sonora em unidades gráficas, pelo contrário, esse aprendizado passa por uma análise interpretativa do sujeito, que não é nada simples, pois o sistema escrito é estruturado de forma complexa e abstrata. Logo, Ferreiro define este processo:

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades. (FERREIRO, 2001, p.55).

Assim, para o estudante de EJA se apropriar da escrita, ele terá que ter tempo para estudar, refletir e aprender. Não é com quatro meses de curso que ele irá aprender a ler e a escrever, pois é muito pouco para simbolizar, interpretar e compreender a estrutura desse sistema. Enquanto o ensino da escrita estiver no âmbito da reprodução, sem considerar os escritos dos alunos como suas elaborações conceituais, eles vão continuar escrevendo fora da convenção social.

### **3.3.3. Fase Silábico-Alfabética: a um passo para a escrita convencional**

A hipótese silábico-alfabética constitui-se num momento de transição, em que o sujeito, sem abandonar os conceitos de escrita da fase anterior, começa a analisá-la como fonemas. Porém, do ponto de vista do alfabetizador, esse tipo de escrita poderá ser considerada como falha, por existir “omissões” de letras nos registros ou a não atribuição do valor sonoro convencional das letras. Entretanto, se for analisar as escritas silábicas com as desta fase, o que o indivíduo faz é acrescentar letras e não omitir. Como argumenta Ferreiro (2001):

[...] este tipo de escrita é “acrécimo de letras”. A criança está introduzindo mais letras do que as de que necessitava em sua análise silábica prévia. Sobretudo, em decorrência do fracasso da hipótese silábica ao tentar

atribuir significado à escrita socialmente constituída, a criança aprendeu que necessita ir “além da” análise silábica. (FERREIRO, 2001, p.84).

O mesmo acontece na escrita do estudante de EJA quando está nesta fase, por exemplo<sup>1</sup>, ele escreve a palavra MARCENEIRO desse jeito “MASNTO”. Este aluno já começa a identificar as partes menores dos sons nas sílabas, como mostra na sua escrita, pois, na primeira sílaba, ele escreveu “MA”, no entanto não escreveu nesta sílaba a letra “R”; provavelmente, não sabe ainda que uma sílaba pode ter mais de duas letras, ou também não consegue reconhecer o som dessa letra; a letra “S” está se referindo à sílaba “CE”, a letra “N” à sílaba “NEI”, a letra “T” pode estar se referindo à letra “R” da última sílaba “RO”, mas ele reconhece a letra “O”.

Se o professor concebe a aprendizagem da escrita como simples observação e reprodução dos escritos, ou seja, a mera cópia de palavras ou transcrição sonora dos sons da fala, ele poderá, então, perguntar-se, por que nas produções escritas, por exemplo, da fase silábico-alfabética, os alunos “comem” tantas letras, o que está errado? São os alunos que não “copiam” direito ou não conseguem ouvir? Não sabem pronunciar direito as palavras? Ou tem alguma coisa de errado com o sistema de escrita?

Os alunos não comem letras, conforme o exemplo anterior, eles ainda não reconhecem todos os sons menores da fala. Além disso, uma das características da fase silábico-alfabética é o acréscimo de letras e não a falta, por conta da hipótese anterior, em que, antes, o sujeito atribuía apenas uma letra para cada parte sonora da palavra. Nesta fase, ele já começa a acrescentar mais uma letra por sílaba. Portanto, sem ter conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem da escrita, os professores acham que o problema está no próprio aluno e não reconhecem que faz parte de suas construções interpretativas sobre o objeto em estudo.

A escrita não é um objeto concreto, cuja aprendizagem ocorre por meio de estímulos, reduzindo a uma atividade behaviorista do tipo estímulo-resposta. Ao contrário, a aprendizagem ocorre por elaborações conceituais, por se tratar de um sistema abstrato, no qual sua relação é arbitrária em relação à linguagem. E, para o indivíduo compreender esse sistema, ele inventa esses tipos de escritas, que também têm uma relação histórica, ou seja, não são concepções confusas e nem aleatórias, mas têm princípios psicogenéticos, isto é, fazem parte da natureza humana.

---

<sup>1</sup> Esse exemplo foi coletado de uma produção escrita de um aluno durante a pesquisa de campo, e ao apresentá-la para o pesquisador, a professora disse que o aluno não está escrevendo.

O processo de construção do sistema de escrita, realizado não só pela criança, mas pelo jovem e adulto, como está sendo enfatizado diversas vezes, está relacionado, desde o princípio, com a sua invenção. Isto implica dizer que o processo de formação da escrita, até chegar à escrita alfabética, é semelhante às fases do processo de aprendizagem dos alunos, no que tange aos problemas conceituais e suas representações. Tomemos por exemplo os gregos, quando tomaram emprestado dos fenícios o alfabeto: além de os primeiros terem acrescentado outras letras e adaptado a partir da realidade de sua língua, inventaram as vogais, criando, assim, o início do princípio silábico. Antes, os fenícios não as utilizavam porque se acredita que eles não as simbolizavam, porque não as conseguiam ouvir, ou não era a realidade de sua língua. Como descreve Higounet:

[...] a língua fenícia tinha, por outro lado, consoantes guturais que o grego não possui. O grego, ao contrário, tem consoantes aspiradas desconhecidas nas línguas semíticas. Por isso os gregos transformaram os sinais das guturais semíticas, inúteis para eles, em sinais necessários à notação das vogais. O *alef* foi transformado na vogal *alfa* (*a*); o *hê* se transformou em *épsilon* (*e*); o *wau*, inicialmente *digama*, em seguida veio a dar o *ypsilon* (*y*), o *yod* foi transformado em *iota* (*i*) e o *ain* em *ômicron* (*o*). (HIGOUNET, 2003, p.90).

Isso mostra que a base de construção da escrita foi feita a partir de interpretações, as quais eram representadas a partir da realidade da língua de cada povo. Por isso a aprendizagem da escrita ocorre por meio de elaborações que estão no campo conceitual do próprio objeto.

Como conclui Ferreiro:

Numa sociedade alfabética, ninguém ensina às crianças como escrever silabicamente; no entanto, elas inventam esse tipo de escrita construindo, ao mesmo tempo, um poderoso esquema interpretativo. Do ponto de vista construtivista, o problema é muito mais complicado do que simplesmente pôr ou omitir tais ou quais letras: o problema é como e em que circunstâncias é possível mudar os esquemas interpretativos. (FERREIRO, 2001, p.85).

Para que o professor conheça *como* e em *que* circunstâncias é possível mudar os esquemas interpretativos dos alunos, como colocou acima Ferreiro, é necessário que ele saiba como acontece o processo de aprendizagem da escrita, conheça os aspectos da linguagem e a teoria construtivista, para poder mudar sua concepção de escrita e, também, de aprendizagem. Isto significa que é necessário o professor observar a aprendizagem do aluno a partir do ponto de vista do aluno em desenvolvimento. Em termos mais simples, o conhecimento teórico é para o professor ver que as produções escritas do estudante são

construções interpretativas. Para o aluno compreender a estrutura do sistema de escrita, cada fase de escrita servirá na compreensão da estrutura desse sistema até que ele consiga escrever convencionalmente. Isso tudo vai depender, principalmente, da condução do trabalho do professor, ou seja, como ele vai observar esse processo de aprendizagem e intervir para que todos os alunos avancem e consigam escrever dentro da convenção.

### **3.3.4. Fase Alfabética: a fonetização da escrita**

O sujeito, nesta fase, já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão do sistema escrito, pois ele já realiza uma análise sonora sistemática dos fonemas das palavras na hora de escrever. Por exemplo, todos os caracteres da escrita correspondem aos valores sonoros da linguagem oral. (AZENHA, 2006).

Entretanto, um outro conteúdo que ainda precisa ser dominado são as regras normativas da ortografia, para que as produções escritas dos alunos de EJA possam estar dentro da norma padrão. Porém, o conteúdo ortográfico e os outros referentes aos aspectos figurativos da escrita, por exemplo, “distinção entre letras e números, letras e sinais de pontuação, nomeação e valor convencional das letras e orientação espacial da leitura”, (AZENHA, 2006, p.96) são informações que o professor deverá repassar aos alunos. Em termos mais simples, a aprendizagem desses conteúdos dependerá do ensino sistemático, pois eles não fazem parte dos aspectos dedutivos e construtivos do conhecimento da escrita. É como se o ensino da escrita, a partir desta fase, fosse mais “técnico”, no sentido, por exemplo, de superar as falhas da ortografia e das regras normativas da língua, para que o aluno possa ampliar e se apropriar da prática da escrita como um competente e conhecedor da sua língua materna e não como um “aplicador” de regras descontextualizadas, fora da realidade da sua língua.

Infelizmente, os professores, ao se depararem com escritas com falhas ortográficas, consideram-nas como “erros” e dizem que: “os alunos não escutam bem”, “não sabem falar”, dentre outros argumentos. Do ponto de vista do aluno em desenvolvimento, ele não cometeu “erro”, porque está fazendo a relação som e letra, isto é, está tomando como referência a fala no momento da produção escrita. Este é o principal conceito de escrita desta fase, isto é, transcrição da linguagem oral para a escrita.

Depois dos estudos linguísticos de Saussure (1972), como foi discutido, percebeu-se que existe uma separação entre a escrita e os objetos do mundo, e da escrita em relação à linguagem oral, ou seja, nada lembra a escrita de uma determinada coisa com a própria coisa e os seus sons. Porém, tanto o aluno quanto o professor, na maioria das vezes, não sabem que a linguagem escrita é uma tentativa de representação da fala, ou seja, a escrita não é uma transcrição direta da fala e vice-versa. Desse modo, as regras ortográficas foram construídas para anular, na escrita, as diversas maneiras de falar. Noutras palavras, a ortografia não representa a fala de ninguém. Portanto, a forma como o sujeito vai escrever as palavras deverá ser regida pelas regras ortográficas, ao contrário da fala, que não é regida pela escrita, mas pelo contexto social em que cada indivíduo convive.

### **3.4. E agora, o que fazer?**

A principal discussão até hoje na educação é a busca dos métodos de ensino ideais para melhoria do desempenho dos alunos da escola pública, principalmente no início da escolarização. Segundo Azenha (2006), a disputa ocorre entre duas orientações para o ensino na alfabetização: o método fônico e o construtivismo, e suas implicações pedagógicas.

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer que o construtivismo ainda é visto pelos professores como um método de ensino, mas, na verdade, não o é. De acordo com a breve apresentação feita no início deste capítulo, o construtivismo é uma teoria sobre a construção do conhecimento, cujo fundador é Jean Piaget. Piaget buscou pesquisar como o sujeito constrói seu conhecimento, partindo do pressuposto de que todas as pessoas, com estruturas psíquicas normais, são sujeitos epistêmicos, isto é, sujeitos do conhecimento. Isto significa que todos os indivíduos em condições normais são construtores do conhecimento, ou seja, são pessoas ativas que, para compreender o mundo que os rodeia, elas (des)constróem, (re)constróem e constróem o objeto de conhecimento. Deste modo, o que qualifica essa teoria psicológica como construtivista são as suas formulações “que procuram captar os processos, o “como”, os elementos presentes que poderiam ser responsáveis pelos pontos de viragem do desenvolvimento”. (AZENHA, 2006, p.10).

Por ser de caráter construtivista, busca compreender como acontece o desenvolvimento intelectual dos seres humanos. Assim, Piaget mostrou, através de suas

pesquisas, que o processo de desenvolvimento do sujeito é evolutivo, isto é, as passagens entre os estágios de desenvolvimento ocorrem do menos qualitativo para o mais qualitativo, através de uma sucessão de fases de funcionamento mental cada vez mais complexo.

Emília Ferreiro, por ter sido orientada no doutorado por esse pesquisador, traz pressupostos teóricos do construtivismo para entender a linguagem e para explicar como acontece o processo de aquisição da escrita, visto que este ocorre de forma evolutiva, como acontece com o desenvolvimento da inteligência humana, demonstrada nas pesquisas de Piaget.

Por esse motivo, o Construtivismo não é um método, pois o método de ensino é como se fosse um manual, ou uma receita, dando o passo a passo de como se deve ensinar. Isso a teoria não faz, porque seu objetivo é levar o professor a pensar, compreender, entender, estudar e pesquisar como pode acontecer, neste caso, o processo de aquisição da linguagem escrita realizada pelo sujeito em fase de desenvolvimento deste aprendizado, já que os jovens e adultos, no momento de aprendizagem deste objeto, também elaboram conceitos sobre a escrita semelhantes às crianças.

Os métodos de ensino falham porque não buscam que os professores entendam a natureza do objeto de ensino e aprendizagem (escrita). Não só isso. O método não dá conta da complexidade e da diversidade da realidade em cada sala. Diferente da teoria, que não fecha em si mesma, mas convida os professores a compreenderem e observarem as produções escritas dos alunos como processo de aprendizagem necessário para a compreensão deste sistema. Este é o principal desafio dos professores: verem a aprendizagem dos alunos a partir do ponto de vista daqueles que estão aprendendo, ou seja, as escritas dos alunos não podem ser consideradas a partir da escrita convencional adulta, mas do ponto de vista do aluno em desenvolvimento.

Desse modo, o professor poderá construir, isto é, planejar seu trabalho a partir do desenvolvimento de cada sala. Isto significa que ele terá a liberdade de ensinar sem, necessariamente, seguir um método de ensino, ou uma receita, pois, como mencionado anteriormente, o método não dá conta da complexidade que é ensinar e não tem um lastro teórico que dê conta da natureza do objeto de ensino.

Entretanto, esse ponto de vista teórico não é nada fácil de trabalhar e, muito menos, mostra como conduzir o trabalho docente, mas ajuda o professor a refletir, por exemplo, sobre o motivo da diversidade de escrita dos alunos e o processo de aquisição desse objeto, a linguagem escrita.

O professor que tomar o ponto de vista construtivista na sua prática poderá mudar sua postura diante da aprendizagem dos alunos, isto é, eles terão liberdade de explorar a escrita de forma espontânea, sem medo de “errar”, e o docente poderá, por exemplo, acompanhar o desenvolvimento de cada um. Mas esse acompanhamento não pode ser entendido como um mero espectador do processo de aprendizagem, mas como um interlocutor entre o conhecimento e os alunos. Por exemplo, ler histórias, construir textos coletivos que, no caso de turmas de EJA, pode ser cordel, poema, receitas. Enfim, planejar aulas que apresentem a escrita para os alunos como objeto social, isto é, como um produto construído coletivamente pela humanidade.

Mas, para tudo isso poder acontecer, uma das coisas que precisa ser modificada é a formação do professor alfabetizador, no caso do professor de EJA, pois ainda existem, nas salas dessa modalidade de ensino, pessoas que não têm formação pedagógica adequada. Por exemplo, formação com nível superior (Pedagogia); dentre as professoras pesquisadas, apenas uma tem o curso de Pedagogia completo, outra está no início do curso e a outra professora só tem apenas o magistério, com mais ou menos 25 anos que concluiu. Quer dizer, ainda perdura a ideia de que qualquer pessoa que possui o ensino médio completo poderá ser professor alfabetizador de EJA, uma vez que não é necessário ter conhecimento teórico e pedagógico para ensinar uma pessoa adulta a aprender a escrever. Esta ideia existe desde o início da implantação da Educação de Jovens e Adultos, a figura do professor leigo, ou seja, qualquer pessoa que tivesse estudos, naquela época, poderia ser professor de EJA.

Além disso, muitos ainda acreditam que, pelo fato de os alunos serem adultos e já terem tido acesso à escola, não terão dificuldades em aprender a ler e a escrever. É como se para aprender a escrita fosse necessário apenas ter “contato” com materiais escritos, o que não é verdade, como foi apresentado neste capítulo. O aprendizado da escrita é processual, os alunos constroem hipóteses a respeito deste objeto de conhecimento, ou seja, assim como as crianças simbolizam e interpretam a estrutura do sistema de escrita para poder, no final, aprender este sistema, os alunos jovens e adultos também levantam e elaboram conceitos sobre a escrita para poder aprender. Isto implica dizer que, se o ensino da escrita para os estudantes de EJA continuar sendo visto como um ensino compensatório, de curto prazo, como se fosse um reforço por não ter aprendido a leitura e a escrita quando criança, conseqüentemente, eles continuarão sem aprender, de fato, a ler e a escrever, como exige a sociedade, adquirindo o domínio da escrita dentro da norma padrão.

Dando continuidade às discussões, no capítulo seguinte serão apresentadas as análises das observações das aulas nas salas de EJA, dentre as quais foram escolhidas cinco situações



que mostrassem as concepções de escrita das professoras alfabetizadoras. Essas análises foram fundamentais pelos teóricos da Linguagem.

## 4. Percurso Metodológico

### 4.1. Pesquisa Qualitativa: postulados do paradigma interpretativo

Um grupo de pesquisadores, no início dos anos 20 do século passado, se reuniu na chamada Escola de Frankfurt, os quais devemos nomear Theodor Adorno e Jürgen Habermas para apresentar as primeiras críticas sistemáticas ao positivismo clássico de Comte e ao neopositivismo que se constituiu nessa época em torno de outros pensadores como Ernst Mach e Rudolf Carnap, com o objetivo de construir um outro paradigma ou abordagem alternativa para se fazer ciência: o paradigma interpretativo. (BORTONI-RICARDO, 2008).

Auguste Comte, ao desenvolver o positivismo, propôs para as ciências sociais e humanas usarem os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que fundamentam a pesquisa das ciências da natureza ou, como também são chamadas, de ciências exatas. Mas os críticos de Comte reagiram a essa ideia no início do século XX, pois eles argumentavam que a compreensão nas ciências sociais não poderia deixar de considerar o contexto no qual está desenvolvida a pesquisa. Como afirma Hughes:

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos. Iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização. (HUGHES, 1980, p.109 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p.31).

O mesmo afirma Silverman, que crítica o método fragmentário positivista utilizado nas pesquisas da sociologia, baseadas na metodologia das pesquisas de *surveys* (levantamentos):

Nosso foco é particularmente o mundo partilhado de significados sociais, por meio dos quais, a ação social (entendida no sentido de Weber como toda ação que leva em conta os motivos dos outros) é gerada e interpretada. Como sociólogos [...], procuramos entender as regras utilizadas para localizar (fixar) significados nas ações, expressões, gestos e pensamentos dos outros. (SILVERMAN, 1972, p.4 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma interpretativo, nasce como uma alternativa ao positivismo, pois não temos como observar o mundo sem percebermos suas práticas sociais e os significados vigentes. Sem falar no olhar do pesquisador, que está impregnado com seus próprios significados, porque não é um observador passivo, muito pelo contrário, este é tão ativo quanto os sujeitos que estão sendo observados.

A abordagem qualitativa é utilizada hoje, na grande maioria, por pesquisadores da educação, pelas razões ditas acima, ou seja, todo fato social tem um contexto, está ligado a outro fato social de forma direta ou indireta. Noutros termos, os acontecimentos têm ligações explícitas e implícitas de forma a criar uma rede de relações. Por isso as escolas, principalmente, nas salas de aula, mostraram ser espaços privilegiados para a realização de pesquisa qualitativa, pois, nestes espaços, os fenômenos sociais são interligados por outros fenômenos, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, a observação do pesquisador, nas salas de aula, é fundamental para a interpretação desses fenômenos sociais.

Para poder entender e interpretar os fenômenos que acontecem nesses lugares, essa abordagem ou paradigma fundamentou esta pesquisa de mestrado, que contou com a realização de observações de aulas das professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante dois meses, e entrevistas com elas e os alunos de EJA para levantar as questões a respeito da escrita e da oralidade, procurando entender essas pessoas e como concebem a relação entre essas duas modalidades de linguagem. Essas análises das entrevistas estão registradas no capítulo seguinte, o quatro.

## **4.2. Os Sujeitos e os Instrumentos da Pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada numa escola municipal da cidade de Lauro de Freitas, área metropolitana de Salvador. O período da pesquisa teve início no dia 12 de abril e finalizou em 28 de maio de 2010. As observações foram realizadas três vezes por semana, cada dia em uma turma diferente. Para não prejudicar as análises, não tinha um dia específico em cada sala, por exemplo, tinha semana em que as observações eram feitas na segunda, terça e quarta-feira, na outra semana: terça, quarta e quinta-feira ou segunda, quarta e quinta-feira; quer dizer, sempre alternando as turmas, conforme mencionado anteriormente. As professoras foram informadas de que o pesquisador iria três vezes na semana em dias alternados. Esta foi

uma maneira encontrada para que elas e os alunos não se sentissem constrangidos e que a presença do pesquisador não influenciasse ou atrapalhasse as aulas.

O número de turmas era três: duas turmas de EJA1 (A e B), que equivalem à 1ª e 2ª séries e uma turma de EJA2, que equivale à 3ª e 4ª séries. Foram cinco aulas observadas por turma, num total de quinze aulas. As professoras estão identificadas nas análises por P1 (EJA2), P2 (EJA1 Turma A) e P3 (EJA1 Turma B).

As entrevistas aconteceram no final das observações, com o objetivo de contrapor com os dados coletados durante este período, já que somente as entrevistas não dão uma dimensão maior e mais segura das opiniões, atitudes e imagens das professoras a respeito do que está sendo pesquisado, quer dizer, a relação entre escrita e oralidade. E as entrevistas dos alunos também ajudaram na reflexão sobre as implicações no ensino e no aprendizado da língua escrita.

Essas entrevistas foram realizadas em conjunto, porém cada um respondeu individualmente. No caso das professoras, foi reservado um horário do AC (reunião de planejamento) para fazer a entrevista, que foi gravada.

As questões que constituíram a pesquisa foram as seguintes:

- A) Vocês veem relação entre fala e escrita? Qual?
- B) Vocês acham que a fala ajuda na aprendizagem da escrita? Por quê?
- C) Vocês acham que falar bem ajuda a escrever bem? Por quê?
- D) Vocês consideram que os seus alunos já escrevem? Por quê?

As entrevistas dos alunos foram feitas por turma e cada aluno dava sua resposta. Todas elas foram gravadas e, depois, transcritas para análise. As questões perguntadas para os alunos foram as seguintes:

- A) Vocês acham que a fala tem alguma relação com a escrita?
- B) Vocês acham difícil escrever? Por quê?
- C) Para que serve a escrita?

Para as análises das entrevistas, os alunos foram identificados por A1, A2... Junto com as respectivas turmas e professoras.

Quanto à formação das professoras, as três participantes da pesquisa cursaram o magistério, sendo que P2 concluiu o curso de Pedagogia em 2006. Ela tem 25 anos de tempo de serviço, é servidora da cidade de Salvador e do município de Lauro de Freitas, com carga horária de 60 horas. P1 não tem curso superior e também tem 25 anos de tempo de serviço, é

servidora somente do município de Lauro de Freitas, com carga horária de 20 horas. P3 está no terceiro semestre do curso de Pedagogia, tem 33 anos de tempo de serviço, também é somente servidora desse município, com carga horária de 20 horas.

As características dos alunos, de um modo geral, no que se refere à idade, variam entre 15 a 50 anos. A maioria trabalha e suas profissões são diversas, por exemplo, ajudante de pedreiro, pedreiro, babá, cozinheira, empregada doméstica, diarista, encanador, aposentado, cabeleireira, pintor, entre outras. E o trabalho foi um dos principais motivos que os levaram a desistir de estudar.

No próximo item, serão apresentadas as análises dos dados coletados durante as observações das aulas. Foram selecionadas cinco situações, as quais apresentassem os conhecimentos das professoras sobre a língua escrita. Essas análises estão pautadas na discussão dos teóricos e na do pesquisador.

### **4.3. Análise das Observações das Aulas de EJA**

As observações das aulas foram proveitosas para a compreensão de alguns problemas referentes a essa modalidade de ensino e, também, na coleta dos dados para a constituição desta pesquisa. Foram selecionadas algumas situações observadas nas aulas que pudessem levantar os conhecimentos das professoras sobre a escrita, com objetivo de relacionar com os conhecimentos teóricos e o ponto de vista do pesquisador.

Situação 1: produção de texto - descrição de uma gravura.

Os alunos escrevem sozinhos, enquanto a professora ficou sentada na sua carteira, fazendo outras coisas. Em nenhum momento, ela levantou para acompanhar as produções deles, ver como eles pensam na hora que vão escrever, até mesmo para fazer intervenções quando for necessário. Depois que os alunos terminaram de escrever, a professora não fez nenhuma intervenção sobre a escrita de cada aluno, por exemplo, quais os pensamentos construídos para escrever, se escreve com x ou ch? Quais as dificuldades que tiveram. Percebe-se que, na maioria, das produções escritas, os alunos já escrevem, mas apresentam algumas questões relacionadas às regras ortográficas. Nas escritas, apareceu bastante a

oralidade dos alunos, por exemplo, “brazileo” para brasileiro, “di” para de. Apenas um aluno, não conseguiu escrever dentro do sistema de escrita. Não se sabe como esse aluno pensou na hora de escrever, pois não teve intervenção da professora, apenas um comentário: “a aluna tem problemas psicológicos, por isso não consegue aprender”. P3 EJA -1 (1ª e 2ª séries) Turma B.

Esse fragmento da aula pode apontar a concepção de escrita e, também, o processo de ensino e aprendizagem da professora. Em relação à concepção de escrita, transparece que as escritas dos alunos para a professora não são escritas, pois aparecem muitos “erros” ortográficos e parece que, para ela, esse problema não tem como ser resolvido. Ficou subentendido que a professora não sabe como intervir em relação aos “erros” de escrita dos alunos. Com isso, se omite e deixa a situação como está.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, no momento em que os alunos estão produzindo os textos escritos, P3 não acompanha a construção para ver, por exemplo, como os alunos agem cognitivamente sobre a escrita, ou seja, quais as relações que os alunos fazem entre o que querem escrever e o que escrevem, seus questionamentos para escrever uma palavra e uma frase. Isso poderá ser fundamental na compreensão e na aprendizagem dos alunos sobre a estruturação do sistema de escrita. O professor, ao conhecer as dificuldades dos alunos em relação à escrita e saber como intervir, possivelmente, poderá criar condições para que os alunos aprendam a língua escrita.

Segundo Cagliari (1999), ser professor-mediador não é ser um mero espectador ou constataador do que o aluno faz ou deixa de fazer, mas significa estar entre o aprendiz e o conhecimento, com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação entre os dois:

[...] Ser “mediador” não pode ser entendido apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constataador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos. (CAGLIARI, 1999, p.225).

O papel do professor alfabetizador é conhecer o seu trabalho, neste caso, quais os modos para se desenvolver a escrita no aluno. Pois, acredita-se que, quando o professor conhece o que faz, poderá saber como lidar com as dificuldades dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem é um elo entre o professor e o aluno. O segundo deve fazer parte desse processo como construtor do seu aprendizado, que também poderá contribuir para o crescimento do professor e vice-versa.

Uma situação parecida à primeira situação descrita ocorreu numa outra sala. P1 manteve certa distância, no momento em que os alunos estavam respondendo à atividade de matemática envolvendo as quatro operações. Ela não procurava estar próxima para ver, por exemplo, como eles respondem, isto é, como estão operando cognitivamente, no momento de responder às questões propostas. A mesma só chegava próximo do aluno quando era solicitada.

Nesse tipo de comportamento, podemos inferir que o professor se preocupa, apenas, com o produto final e não com o processo, por exemplo, como o aluno chegou a uma determinada resposta. Agindo assim, está reduzindo o pensamento do aluno apenas a “certo” ou “errado”, sem considerar o caminho que ele construiu para chegar às respostas das questões propostas pelo professor.

Mesmo diante de tantos problemas, a professora poderia perguntar, no momento da correção da atividade, como cada aluno chegou às respostas propostas na atividade de matemática. Esta é uma maneira, dentre outras, de comparar as estratégias que cada um utilizou para responder cada questão, e isso também é fundamental no processo de aprendizagem, pois os alunos poderão perceber que existem outros caminhos para se chegar a uma determinada resposta, além do que o livro didático propõe. Deste modo, eles, provavelmente, poderão se sentir mais seguros na construção do seu processo de aprendizagem. Além disso, as aulas poderão ser mais construtivas e, principalmente, prazerosas e significativas.

Situação 2: correção do questionário de interpretação de texto de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, nas séries iniciais.

A professora faz a correção da atividade oralmente, dando as respostas das questões e, também, dizendo como são escritas as palavras, letra por letra, sem perguntar aos alunos como acham que se escrevem as palavras ou quais foram suas respostas em cada questão. Ela não tem muita paciência com os alunos. Por exemplo, tem um aluno que escreve as palavras todas juntas sem dar espaço entre uma palavra e outra. Quando ela o viu escrevendo assim, disse: “você deveria prestar mais atenção, porque não escrevemos tudo junto, mas dando espaço entre uma palavra e outra”. P1 EJA -2 (3ª e 4ª séries).

A situação destacada acima mostra várias questões a respeito do não conhecimento do professor em relação ao ensino da língua escrita. A professora, provavelmente, não conhece,

por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita. No caso desse aluno, mencionado acima, não desenvolveu a consciência de palavra, por isso ele escreve as palavras sem dar espaço, pois, quando falamos, a sensação que se tem é de que as palavras estão todas juntas, e os alunos levam esse fenômeno da oralidade para a escrita.

Outro aspecto, P1 não cria condições para que os alunos pensem, problematizem, levantem hipóteses de como as palavras podem ser escritas. Embora pareça perda de tempo conversar sobre o que pensam os alunos sobre a escrita, essa é uma etapa fundamental para eles aprenderem sobre este objeto. A postura de P1 mostra que sua concepção de escrita é de uma escrita que não pode ter nenhuma letra “faltando” nas palavras, que os alunos têm que saber sobre a estruturação do sistema de escrita, por exemplo, dar espaços entre uma palavra e outra. Infelizmente, por falta de conhecimento, a professora não percebe a evolução da escrita dos alunos. É como se a aprendizagem da escrita fosse igual à da fala, é só observar como as palavras estão escritas, depois escrevê-las e lê-las. Mas, não é bem assim, pois a fala e a escrita são aprendizagens totalmente diferentes. Enquanto a primeira aprende-se “naturalmente”, ou seja, observando o outro falar; a segunda necessita de um ensino sistemático e formal, neste caso, a escola é a instituição responsável por esse ensino.

Com isso, a falta de conhecimento do professor em relação à linguagem, neste caso, a escrita, poderá tornar problemático o ensino e a aprendizagem desse objeto. Logo, muitos alunos de EJA poderão não aprender, melhor, não dominar a escrita e a leitura. E os professores continuarão a justificar que os alunos não aprendem porque têm mente “lenta” ou “não têm mais idade para aprender”. O que não é verdade, como mencionado no início deste parágrafo, a falta de conhecimento do professor sobre a língua escrita, é um dos motivos pelo qual os alunos não conseguem aprender a ler e a escrever.

Como mostra Cagliari nesta passagem:

Infelizmente, por falta de formação adequada e de informação técnica correta, muitos professores alfabetizadores desconhecem como o sistema de escrita funciona, o que é, de fato, a ortografia, como se estabelecem as relações entre letras e sons, como se decifra uma escrita, como se educam as dúvidas ortográficas e, conseqüentemente, como se deve conduzir o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização. (CAGLIARI, 1999, p.106).

Outra situação semelhante aconteceu na sala de P2, segue a situação abaixo:



A professora lançou um desafio: para o grupo preencher, sozinho, os elementos que compõem o Título de Eleitor e falou que o aluno tinha que pensar na escrita da palavra no momento de escrever. Ela se mostrou preocupada com a escrita dos alunos, por exemplo, em não estar faltando nenhuma letra. Ela falou, também, sobre a diferenciação da fala na escrita, mas referindo-se como um “erro”, isto é, a forma “errada” como falamos e que, por isso, cometemos “erros” na hora de escrever. A professora disse da seguinte maneira: “temos esse erro na hora de escrever, trocar, por exemplo, a letra “e” por “i”, isto é, o som /i/, mas na hora de escrever é e”. P2 EJA 1 (1º e 2º séries) Turma A.

A situação acima mostra outra concepção de escrita, pautada na não compreensão ou não entendimento do professor alfabetizador sobre a oralização na escrita, isto é, tomar como referência a fala na hora de escrever, fato muito comum na aquisição da escrita. Por exemplo, os alunos escrevem na fase alfabética, “azas” para asas, “ceuva” para selva, entre outros. Eles escrevem assim, não porque quiseram errar, mas porque eles chegaram à fase de escrita na qual faz a relação som e letra. Isso é um grande avanço: conseguir representar os sons da fala com as letras do alfabeto, pois, antes dessa fase, os alunos fazem outros tipos de relação na hora de escrever, que também são importantes para o entendimento de como o sistema de escrita é estruturado.

A oralização na escrita também não é compreendida como algo que ocorre porque falamos mais do que escrevemos. Um sujeito, que tem poucos anos de escolarização e não tem muita prática de leitura e de escrita, terá apenas como referência a relação som e letra. Poderá escrever palavras fazendo a analogia entre os sons, por exemplo, “xeque” para cheque, entre outros. “Assim, quem escreveu CHÍCARA em vez de XÍCARA não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Se existe CHINELO, CHICOTE, CHIQUEIRO, CHICLETE, por analogia se chega à possibilidade de também haver CHÍCARA”. (BAGNO, 2006, p.126) (grifos do autor).

Por isso é importante, também, trabalhar, nas salas de alfabetização, palavras com sons semelhantes, mas com grafias diferentes. Simultaneamente, os alunos vão começar a perceber que, nem sempre, o som que estiver ouvindo, será escrito da mesma forma como é grafado em outras palavras. Por exemplo, as palavras “gelo” e “jejum” têm sons semelhantes nas primeiras sílabas, mas com escritas diferentes. Os alunos poderão escrever “jelu” para gelo, “gejum” para jejum.

Mas, infelizmente, o discurso que prevalece muito forte entre as professoras alfabetizadoras, de acordo com o que foi observado nas aulas de EJA, é que os alunos cometem “erros” na hora de escrever, “trocam” as letras, não têm atenção. O que elas não

sabem é que este fenômeno, relacionar a fala com a escrita, é cometido por todas as pessoas que estão na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, como já mencionado, e também pelas pessoas com alguns anos de escolarização, por elas não terem o hábito de ler e de escrever e, ainda, não utilizarem o dicionário: assim, poderão ser encontrados alguns “erros” nos seus registros por tomar como referência a linguagem oral. Isso, provavelmente, acontece porque a escola não sabe ou não compreende as questões da fala e da escrita, que são duas modalidades de uso da língua, cada uma possui características próprias; “isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala”. (KOCH, 2006, p.43). Se a escola não abordar para os alunos essas características da linguagem, muitos indivíduos continuarão a escrever tomando como referência a fala e a consequência disso é ter alguns “erros” de ortografia, mas que não se pode confundir com “erros” de português. (BAGNO, 2006).

P2 fala o tempo todo de “erro”: o aluno escreve a palavra “errada”. Ela não compreende que a escrita do aluno, naquele momento, está em fase de construção, de compreensão da estrutura do sistema de escrita; não percebe, por exemplo, os avanços dos alunos, como os alunos estão compreendendo essa tecnologia. A grande preocupação do professor é se o aluno está escrevendo “certinho”, sem faltar nenhuma letra, ou seja, se o aluno segue as regras e normas ortográficas. Esquecendo-se de que a aprendizagem da escrita passa por uma construção e compreensão dos alunos de como a escrita é estruturada. Por isso, os alunos passam pelas fases ou hipóteses de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), conforme já apresentado no capítulo anterior.

Situação 3: ocorreu na sala da mesma professora, numa outra aula.

Confecção de cartão para o dia das Mães.

Frases que a professora falou no momento em que os alunos estavam escrevendo o cartão:

“Tem que evitar o máximo para não errar na hora de escrever”.

“As pessoas não vão compreender o que vocês escreveram”.

“Eu não posso colocar os escritos de vocês com erros no mural para outra pessoa ler”.

“O aluno do noturno é muito lento, não consegue aprender”. P2 EJA1 (1ª e 2ª séries) Turma A.

Essas frases mostram o não conhecimento do professor em relação à aprendizagem dos alunos. Parece haver um “esquecimento” de que esses alunos estão na alfabetização, ou seja, as escritas deles não vão estar iguais às de uma pessoa que já tem alguns anos de escolarização e prática de leitura e de escrita. Todas as pessoas tidas como normais passam por várias fases de escrita, inclusive a própria professora. De acordo com a história da humanidade, como foi apresentada no capítulo um, a escrita passou por várias fases desde a pictografia até o alfabeto. Noutras palavras, os sujeitos, nesse período, levaram milênios para construir este objeto até chegar ao atual sistema alfabético que, ao construir palavras, simboliza o mundo. É claro que o aluno adulto não levará milênios para aprender a ler e a escrever, mas, até ele compreender a estruturação desse sistema, passará por diversas fases. Portanto, caberá ao professor, não só entender, mas buscar diversas estratégias para que os jovens e adultos consigam se apropriar desse tipo de linguagem.

O mais interessante é que tanto as crianças quanto os jovens e adultos fazem uma parte do percurso que a humanidade fez na descoberta da escrita, conforme já mencionado no capítulo anterior. Por exemplo, a fase pictográfica é semelhante à fase pré-silábica, porque, em ambas, o sujeito representa o mundo de forma direta, quer dizer, ele toma como referência, na hora de escrever, o objeto em si e não a palavra. Por isso ele escreve, por exemplo, com poucas letras objetos menores, ou o contrário, com muitas letras objetos maiores. Além da fase pictográfica, temos a fase fonética, cuja principal característica é a observação da própria fala. Esta etapa se assemelha às hipóteses silábica, silábico-alfabética e alfabética, pois o sujeito já começa a reconhecer os valores sonoros convencionais das letras, ou seja, ele já começa a compreender a formação do sistema de escrita alfabética, que foi o ápice da gênese desse sistema para os povos ocidentais que o adotaram.

De acordo com a apresentação geral acima do advento da escrita, por exemplo, um aluno que apresentar, nos seus registros, palavras escritas todas juntas, ou escrever para cada som escutado uma letra, que pode ser uma vogal ou uma consoante, este aluno faz isso, não porque tem problema de audição e, nem muito menos de atenção, muito pelo contrário, ele está em perfeito estado para a aprendizagem da leitura e da escrita. O que ele está fazendo é o que a humanidade fez há muitos e muitos anos, no período de construção da escrita. É como se nós nascêssemos programados para fazer esse percurso de uma forma mais rápida.

Portanto, as escritas dos alunos não podem ser consideradas como “erradas”, pois os professores estão tomando como ponto de vista (comparação) a escrita de uma pessoa que já domina as regras desse objeto, quer dizer, já compreendeu a sua estruturação. As escritas dos alunos na alfabetização, neste caso, dos jovens e adultos, estão em fase de construção e

compreensão desse objeto. Para eles chegarem às fases de escritas alfabéticas e ortográficas, precisam escrever e, principalmente, ler. O professor alfabetizador deve ler para os alunos de EJA, para que eles vejam como a escrita está estruturada e perceber, também, a relação som e letra: “[...] o fundamental é partir da leitura, ensinando as relações entre letras e sons, mostrando como estas relações são diferentes [...]”. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.117).

As frases pronunciadas pela professora, conforme apresentadas no início desta situação, afloram sentimentos nos alunos em relação à escrita. Por exemplo, o medo, como será apresentado nas entrevistas realizadas com eles, no capítulo seguinte. Esse medo está relacionado com o “erro”, ou seja, medo de escrever “errado” e a professora apontá-los. Isto poderá os intimidar, além de aumentar a resistência em não querer escrever. No momento da escrita, os alunos devem se sentir livres, sem medo de “errar”, sem se sentir constrangidos. Eles devem saber que este momento é de aprendizagem, de risco, pois só se aprende quando há riscos; e os “erros” não são para serem vistos como uma coisa “horível”, mas como uma fase, um momento de construção. Além disso, é preciso mostrar para os alunos os seus avanços e quanto seu conhecimento sobre a escrita está maduro e avançado. Isso é muito importante para a sua autoestima e incentivo na hora de escrever. Além disso, os professores deveriam lembrar que estão trabalhando com um público muito sofrido e que lhes foi negado condições necessárias para estudar na infância: os alunos de EJA.

Situação: Ditado de um exercício de ciências.

Frases da professora:

“Gente, olha como estou pronunciando a palavra “PROIBIDO”. Quando falo “pro”. Quais são as letras que têm em “pro”?”

“Têm que memorizar as palavras escritas, vocês já escreveram a palavra e não sabem escrever direito...”.

“Como se escreve “local”?” - Perguntou a professora.

O aluno respondeu: “locáu”.

Profª: “Não termina com “u”, termina com “l”. Se fosse com “u”, ficaria “locáu”. P1 EJA 2 (3ª e 4ª séries)

A situação mostra que a professora percebe a escrita como espelho da fala. O interessante é que, ao responder a pergunta da professora, como é escrita a palavra “local”? O

aluno respondeu dizendo as letras que ele escutava: l-o-c-a-u. Mas, ao responder, a professora disse que, no final, a palavra é escrita com a letra “l” e não com a letra “u”, e, para mostrar que a palavra termina com “l” e não com “u”, ela artificializou a fala. Com isso, a professora apontou para o grupo que a fala tem relação com a escrita e vice-versa.

Infelizmente, se a alfabetizadora conhecesse as questões referentes à linguagem tanto oral quanto escrita, poderia expor para os alunos a diferença entre essas modalidades de comunicação, ou seja, a escrita é uma tentativa de representação da fala, não é a fala. O valor atribuído à escrita pela sociedade é tão grande que parece que quem comanda a fala é a escrita e não o inverso.

Nas palavras de Cagliari:

A escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura. Quem quiser ter acesso à mensagem do texto escrito, aos aspectos literários, enfim, ao discurso lingüístico, precisa transformar o escrito em oral através da leitura. [...] O valor atribuído à escrita nas sociedades é tão grande e importante que pode levar alguém a pensar que a escrita é que comanda a fala e não o contrário. A escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica. (CAGLIARI, 1999, p.64).

Diante dessa explicação da professora sobre as diferenças entre a escrita e a fala, percebe-se que ela não tem conhecimento sobre essas duas modalidades de comunicação, por exemplo, a escrita não é a transcrição da fala e vice e versa. A escrita é tentativa de representação do discurso falado, por isso que a forma como é falado é diferente como é escrito. Essa falta de conhecimento da professora poderá dificultar a aprendizagem dos alunos.

Revisão de português para a avaliação.

Os assuntos foram os seguintes: alfabeto maiúsculo e minúsculo, vogais, encontros vocálicos e consonantais, dígrafos, separação de sílabas e sua classificação. P3 EJA 1 (1ª e 2ª séries) Turma B.

A revisão de português mostra como a escrita ainda é trabalhada nas escolas, sem nenhuma relação com sua função social, ou seja, totalmente descontextualizada do uso social. Saber vogais, letras maiúsculas e minúsculas, separar sílabas, tritongo, entre outros conteúdos, não garante e nem são pré-requisitos para o aluno, por exemplo, tornar-se um bom leitor ou um bom escritor. Até porque para torná-los bons leitores e escritores o caminho que a escola

deverá tomar é outro. Por exemplo, tornar o ambiente na sala de aula propício para eles criarem estratégias de leitura e de escrita. O professor, inicialmente, deve ser o leitor e o escritor do grupo, preparar atividades de estratégias de leitura, por exemplo, montar em ordem tiras de um poema que já foi trabalhado; preparar atividades de escritas espontâneas para o professor ver como os alunos estão pensando sobre a escrita. Esses são exemplos de atividades que podem proporcionar aos alunos a compreensão, por exemplo, de como é estruturado o sistema de escrita, tornando a aprendizagem mais significativa, reflexiva e construtiva.

Assim diz Gnerre:

No trabalho de alfabetização rotineiro temos que encontrar estratégias que contribuam para novas atitudes com relação à escrita, que sugiram hipóteses interessantes sobre o uso e as funções da escrita e que, longe de apressar o processo de alfabetização, tratem de preparar o contexto psicológico e sócio-cultural mais adequado para que ele se realize. (GNERRE, 1998, p.60).

Continua ainda a afirmar:

[...] temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. Todas estas, e outras, seriam as práticas necessárias para fortalecer ou até mesmo instituir a fase de mediação entre oralidade e escrita. (GNERRE, 1998, p.61).

O ensino da escrita, como mostra a discussão do autor, não pode ser reduzido à cópia de palavras descontextualizadas ou a saber diferenciar letras maiúsculas e minúsculas, e, ainda, saber as vogais e as consoantes. Mas, principalmente, trabalhar diversos suportes de leitura, como, livros de histórias, poemas, leitura de notícias, propaganda, cordel, imagens, enfim, coisas que os alunos possam encenar, por exemplo, recitar poemas, ou seja, atividades que contemplem, também, a oralidade, pois poderão ajudar os jovens e adultos a aprender a ler e a escrever.

Diante das discussões apresentadas, um dos problemas relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita está relacionado com a falta de conhecimento do professor sobre a linguagem (oral e escrita). A concepção de escrita das professoras alfabetizadoras, observada nas aulas das três turmas, é que é uma transcrição da fala, isto significa dizer que seu aprendizado ocorre por meio de reprodução entre o auditivo e o visual, quer dizer, a aprendizagem da escrita, para as alfabetizadoras, não é vista como uma construção, um levantamento de hipóteses, ou seja, como uma evolução. Além disso, elas

também não sabem que esse processo de construção é fundamental para os alunos compreenderem a estrutura do sistema de escrita. Conforme mencionado no capítulo anterior, o aprendizado da língua escrita é que impõe isso, pois a linguagem escrita é arbitrária em relação à fala e as coisas do mundo.

Para ampliar as reflexões, o capítulo seguinte comporta as análises das entrevistas realizadas com as professoras e com os alunos sobre a relação entre a escrita e a oralidade.

## **5. Análises das entrevistas realizadas com os alunos e com as professoras de EJA sobre a escrita e a oralidade**

As análises das entrevistas realizadas com os alunos e com as professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscaram identificar, nos seus discursos, suas concepções sobre a oralidade e a escrita, serão apresentadas a seguir.

### **5.1. As concepções dos alunos sobre a escrita e a oralidade**

Os alunos relataram suas dificuldades, seus sentimentos, a necessidade de aprender a escrever e a importância desse objeto na sociedade. Por exemplo, a palavra “tempo” apareceu várias vezes nas falas deles. Ela está relacionada como um dos motivos, ou seja, uma das principais causas de os alunos não aprenderem a escrever. Isto implica o pouco tempo de estudo que um aluno de EJA tem para aprender e estudar. Como mostram nas suas respostas:

“Fiquei muito tempo sem estudar, não tive tempo para estudar” (A6 EJA1 Turma A).

“Porque eu tive pouco tempo na escola. Então [...] (pausa na fala), aprendi pouco” (A5 EJA1 Turma A).

“Eu acho que a gente tem pouco tempo para aprender a ler e a escrever na escola [...] A gente tem pouco tempo para aprender na escola porque nós passamos pouco tempo na sala de aula” (A3 EJA1 Turma A).

“Porque tem muito tempo que a gente está sem estudar. Tem muito tempo que a gente se alfabetizou. Então, tudo isso confunde a mente da gente, temos filhos, trabalho. Eu escrevo, mas escrevo tudo errado” (A7 EJA1 Turma A).

Esse problema, com relação à falta de tempo para os alunos de EJA se dedicarem ao aprendizado, é muito sério. Não só eles, mas também os professores têm tido pouco tempo



para se dedicar, por exemplo, à preparação das aulas, aos estudos. Noutros termos, a formação continuada, que, diga-se de passagem, é feita de forma rápida e, na maioria das vezes, são oficinas, quer dizer, receitas de como se dá uma determinada aula. Esses problemas estão relacionados com a falta de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino nunca foi realmente planejada, nem muito menos tratada de forma responsável. Por exemplo, não se tem um currículo que contemple o contexto social e histórico desse público, o que se vê é o aluno de EJA estudar nos livros do ensino fundamental das séries iniciais para crianças. E isso foi observado durante a pesquisa de campo.

Mas, apesar do pouco tempo que os alunos de EJA têm para estudar e também para aprender a ler e a escrever, se lhes for assegurado um ensino de qualidade durante as aulas, é bem provável que eles aprenderão a leitura e a escrita. Pois, mesmo na fase adulta, a pessoa continua aprendendo. Como afirma Gallart (1999):

Parece razoável pensar, por um lado, que quando alguém se torna adulto pode continuar aprendendo; por outro lado, essa aprendizagem, sob uma perspectiva construtivista, tem um impacto favorável no desenvolvimento, que o favorece e o beneficia. (GALLART, 1999, p.190).

Continua afirmando a autora:

Essas tendências também auxiliaram na observação de que existe um desenvolvimento intelectual ao longo de todo o ciclo vital; esse desenvolvimento não é uma continuação linear da inteligência infantil, com seqüências universais e bem-estabelecidas, mas mostra características de multidimensionalidade, grande plasticidade contextual e enormes diferenças interindividuais. (GALLART, 1999, p.190).

Esse pensamento científico da Psicologia mostra que, mesmo a pessoa na idade adulta pode continuar aprendendo, ou seja, toda pessoa jovem ou adulta, que não teve oportunidade, quando criança, de aprender a leitura e a escrita poderá aprender, como está sendo discutido. É claro, respeitando as diferenças, individualidades, experiências e interesses de cada adulto aprendente.

Continuando nessa mesma questão... Apesar de o aluno jovem e adulto ter capacidade de aprender a ler e a escrever, entretanto, ninguém aprende a escrever tão rapidamente, uma vez que o alfabetizando percorrerá um caminho parecido com o que a humanidade passou para desenvolver esse objeto, como já foi abordado. É claro, como já foi dito, os jovens e adultos não levarão o mesmo tempo que a humanidade levou para chegar à estrutura da escrita, que é utilizada hoje, dentro das normas e regras ortográficas. Mas terão que ter tempo para adquirir essa tecnologia, não é em um curso, por exemplo, de apenas quatro meses, que

eles irão aprender a escrever. A aquisição está relacionada não apenas com a cognição de cada aluno, mas, principalmente, com as características que a escrita impõe, como foi visto nos capítulos um e dois. Por este objeto ter características simbólicas, quer dizer, para o indivíduo chegar à escrita alfabética, ele precisará construir diversas “simbologias” para então, compreender a estrutura do sistema de escrita. Essas simbologias são marcadas desde a fase de escrita representada através de desenho (icônico) até a escrita alfabética.

Portanto, um sujeito que está na fase alfabética escreve com a letra “z”, por exemplo, uma palavra que tenha o som da letra “z”, ao invés de escrever com a letra “s”; ele faz isso não porque “não presta atenção” ou tem dificuldades de aprendizagem, ele “troca” as letras porque já consegue simbolizar os sons, isto é, representá-los com as respectivas letras escutadas. Nesta fase, ele não conhece, ainda, as “irregularidades” da escrita e nem a ortografia oficial. Por isso o professor não pode considerar os escritos dessa fase como “erros” ou “equivocos” de língua, como foi visto veemente nas observações das aulas e também nas entrevistas, mas como evolução da escrita, ou seja, fase da escrita.

Essa noção de “erro” em relação à escrita, também pronunciada pelos alunos, gera neles sentimentos como, medo, vergonha, raiva, angústia, confusão e nervosismo no momento que estão escrevendo, pois as professoras sempre dizem: “está errado” ou “não escreve assim”.

Seguem os fragmentos:

“(…) Não sei se na hora dá branco ou é nervosismo, boto letra demais, letra de menos. O que é com “s”, eu boto com “c”” (A4 EJA1 Turma B).

“A angústia que tenho é que não sei ler. Isso impede na hora de escrever” (A8 EJA1 Turma B).

“Ontem mesmo, a professora passou aquele texto, aí eu não fiz porque fico logo nervosa na hora de escrever. Não consegui escrever na sala, levei o dever para casa, meu marido foi me dizendo as letras que tenho que escrever” (A6 EJA1 Turma B).

“Para mim, o que é vergonhoso é não saber preencher um formulário, para mim isso aí, eu acho que é uma vergonha”. (A11 EJA2).

“(…) tem que escrever o endereço da rua, não tem como fazer, tem que ficar pedindo para os outros pra fazer. Eu mesma já cansei de fazer isso, eu fico até com vergonha de escrever” (A2 EJA1 Turma A).

“A professora falou aqui, essa semana, que o medo faz com que aconteçam essas coisas [...] (pausa na fala). No caso comigo [...], talvez seja o medo

mesmo, que eu tenha que enfrentar, ir lá e fazer. Talvez, se eu perder o medo, eu faça numa boa” (A1 EJA1 Turma A).

“Quando tenho que escrever sem olhar, acho difícil. Eu fico com medo de escrever tudo errado, por isso acho difícil escrever” (A7 EJA1 Turma A).

“A gente quer escrever alguma coisa e a gente erra uma letra, a gente fica logo agoniado. A gente não sabe fazer aquele nome. A gente tem dificuldade. A gente soletra e sabe que está errado, que não é aquele nome o que a gente quer botar e sabe que não é” (A8 EJA1 Turma A).

“Na hora que tento copiar, eu copio errado, a professora fala que copiou errado. Por isso tenho medo de copiar errado e a professora falar” (A4 EJA1 Turma A).

“Dá uma raiva os outro escreve, a pró vê se está certo. Ela manda apagar de novo, o que eu escrevo. Aí, me dá uma raiva, eu não quero mais escrever” (A3 EJA1 Turma A).

Essas falas nos mostram os sentimentos dos alunos e, também, as suas concepções desse objeto tão “difícil” de entender, de manipular, em outras palavras, de dominar. Pois, a escrita é uma linguagem simbólica e abstrata, que é regida por uma convenção social, ou seja, não tem explicações concretas sobre a escrita das palavras. Não só por esse motivo, os alunos ficam nervosos, angustiados, enraivados, medrosos, confusos, envergonhados por não “saberem” escrever. Mas esses sentimentos estão ligados, também, às concepções de escrita das professoras, isto é, as escritas que estão fora das normas ortográficas são consideradas por elas como “erradas”. Isto implica que a aprendizagem da escrita, segundo as professoras, não passa por uma evolução, por isso as produções dos alunos, fora da escrita padrão, são vistas como “erros”. Isso irá refletir, também, no conceito que os alunos têm sobre a escrita e o seu aprendizado, como foi apresentado nos fragmentos. Essas imagens são construídas, não só por alunos e professores, mas em conjunto com a sociedade.

Segundo Moscovici (2009), as imagens e os hábitos sobre um determinado objeto são “herdados”, quer dizer, aprendidos, por representações “superimpostas”, recordações que preservamos das nossas categorias culturais. Isto quer dizer que a noção de “erro” está ligada às questões sociológicas e ideológicas, pois a escrita é um elemento de distinção social e, também, de poder, ou seja, quem não sabe ler e escrever, não é bem visto pela sociedade. Além disso, é discriminado e ridicularizado pelas pessoas, como colocou tão bem um aluno: “as pessoas ficam *mangando*, que coisa *ridícula*, uma pessoa dessa idade não sabe ler e nem escrever” (A7 EJA1 Turma A).

Para alguns membros da sociedade, a pessoa jovem e adulta é culpada por não dominar a escrita, e isso, também, é uma visão do alfabetizador e de alguns alunos. Eles não percebem que o fato de uma pessoa, nesta fase da vida, não saber ler e nem escrever está ligado a uma questão social e não individual. Por exemplo, a alfabetização de jovens e adultos é justamente o reflexo da estrutura social e econômica do país, as pessoas das camadas populares não tiveram, e nem muito menos lhes foi assegurado, o acesso à escola quando crianças. A grande maioria dos alunos relatou a falta de tempo que eles têm para estudar: “fiquei muito tempo sem estudar, não tive tempo para estudar” (A6 EJA1 Turma B); “porque eu tive pouco tempo na escola, eu aprendi pouco” (A5 EJA1 Turma B).

Outras concepções foram destacadas nas respostas dos alunos sobre a escrita e, ao mesmo tempo, eles trazem exemplos de práticas sociais de escrita nas suas rotinas. As palavras são: esforço, força de vontade, lento, necessidades pessoais, conhecimento. Dentro da questão sobre as dificuldades na escrita, teve um aluno que as relacionou com *esforço* e *força de vontade*, quer dizer, para aprender a escrever tem que se esforçar e ter força de vontade. Segue a fala: “*eu tento me esforçar, mas, se a gente não se esforçar, não vamos aprender (...) acho que tem que se esforçar, ter força de vontade*” (A5 EJA1 Turma A). Esse discurso é muito propagado pelos professores e, também, pela sociedade, no qual o sucesso ou insucesso do aluno só dependerá dele, ou seja, como se a aprendizagem fosse algo individualista e autossuficiente. Com isso, se eximem os outros atores e fatores sociais que também são determinantes do sucesso ou insucesso desse indivíduo. Noutros termos, é como se a relação ensino e aprendizagem fosse uma via de mão única, na qual apenas o aluno é responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Essa relação deveria ser uma via de mão dupla, ou seja, tanto o professor quanto o aluno, e também os aspectos sociais e econômicos são responsáveis pelo sucesso escolar do aluno.

Outro fato interessante dentro dessa resposta é a visão que esse aluno tem sobre a escrita, como se fosse algo conquistado, uma coisa concreta, ou seja, um bem material, que devemos nos esforçar para conquistar. O respondente, de forma intuitiva, relaciona um objeto simbólico (escrita) com algo concreto. É como se fosse uma superação, isto é, deve-se ter força de vontade, superação das dificuldades para aprender a dominar essa tecnologia muito cobiçada por todos.

Mais um ponto de vista em relação ao sujeito que não sabe escrever foi considerado pelo aluno: “*a escrita é o fator fundamental para os estudos, para nos desenvolver em tudo. Nós precisamos da escrita, porque se nós não soubermos ler e escrever, nós não somos nada, se não souber a escrita, não sabe de mais nada*” (A5 EJA1 Turma A). Essa resposta mostra o

quanto o respondente tem consciência do valor que a sociedade atribui à escrita, pois está atrelada ao *desenvolvimento*, quando diz: “a escrita é o fator fundamental para os estudos, para nos *desenvolver* em tudo”, *conhecimento*, quando fala: “se não souber a escrita, *não sabe de mais nada*”. E ao *poder*: “Nós precisamos da escrita, porque se nós não soubermos ler e escrever, *nós não somos nada*”. As pessoas que não dominam esse objeto são consideradas pela sociedade como indivíduos sem desenvolvimento e conhecimento, além disso, são discriminados. A escrita não pode ser vista como único meio de acesso ao conhecimento, ou o fato de alguém não a dominar, não o faz pior e nem menos inteligente que ninguém, como mostra Pattanayak:

O que deve ser levado em conta é a extensão e a natureza da racionalidade dos analfabetos e dos desconhecedores da cultura escrita e, então, demonstrar que seu conhecimento amplia e enriquece qualitativamente essa natureza. Tanto os analfabetos quanto os desconhecedores da cultura escrita inserem-se nela e, portanto, os modos do discurso escrito e não-escrito, ao invés de se oporem, acabam por se complementar. Deve-se entender que a cultura escrita não constitui solução para todos os problemas, mas um problema em si mesma. (PATTANAYAK, 1995, p.118).

Outro aspecto relatado por um aluno, a respeito dos motivos das dificuldades na aprendizagem da escrita, é que os alunos de EJA são “lentos” por conta da idade: “*eu acho que temos uma dificuldade maior na escrita, por conta da nossa cabeça ser mais “lenta” nessa idade. A escrita tem que ser mais um pouco devagar, mais paciente para poder sair mais alguma coisa*” (A1 EJA1 Turma B).

Esse ponto de vista é muito mencionado pelos próprios professores, por considerarem que os alunos de EJA têm dificuldade de aprender porque têm uma mente “lenta”, trabalham muito, entre outros fatores. O que não é verdade, conforme as pesquisas da Psicologia, como foram apresentadas anteriormente, nos dizem que qualquer pessoa adulta tem capacidade de aprender, independente da idade, da carga de trabalho e responsabilidade. De acordo com as observações das aulas e respostas nas entrevistas mostraram que os alunos sabem e refletem sobre a estrutura da escrita, mas o problema de a maioria não reconhecer que está aprendendo, é por conta de os professores acharem que a escrita é aquela que tem que estar dentro das normas ortográficas. Sabemos que este conhecimento os alunos irão aprender no decorrer de sua vida escolar, até porque nem nós, que temos um bom tempo de escolarização, dominamos todas as regras e normas ortográficas.

A aprendizagem da escrita está relacionada com as práticas de letramento, ou seja, com os usos sociais da escrita que os alunos irão fazer no decorrer, não só da vida escolar,

mas no dia-dia, por exemplo, leitura de jornal, revista, receitas, escrita de carta, listas, entre outros. O ato de escrever exige a memorização de como as palavras são escritas, e essa memorização está aliada, também, às práticas de leitura e de escrita, por exemplo, leitura de receitas, revistas, planfetos publicitários, escrita de um bilhete ou carta, entre outras. Enfim, práticas sociais de escrita que tenham sentido e significado para o aluno adulto. Como traz muito bem, Marcuschi (2001), sobre as práticas de letramento: “[...] são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.37).

O mais interessante é que os alunos relacionam a escrita com sua prática social. Noutras palavras, os usos sociais desse objeto simbólico nas suas atividades diárias. Por exemplo, escrever carta, preencher formulário, abrir negócios, entre outros. Como mostram nas suas respostas:

“Se a gente não souber escrever, como é que vai escrever uma carta para o namorado?” (A7 EJA1 Turma B).

“Ter que assinar algum documento, deixar um bilhete” (A5 EJA1 Turma B).

“Para aprender a ler é muito bom. No trabalho mesmo, o patrão vem com a carta de demissão manda a gente assinar, tem que ler antes de assinar, se tiver alguma coisa que ele não colocou e a gente tem direito?” (A6 EJA1 Turma B).

“Ler alguma coisa, botar no formulário: o nome do pai, da mãe” (A6 EJA1 Turma B).

“Dependendo do que você for resolver: assinar um papel, ir ao médico, ele pede para você colocar o seu nome. Hoje em dia, normalmente, a escrita está em tudo que você for fazer, antigamente, não tinha isso” (A4 EJA1 Turma B).

“Pegar ônibus, abrir empresa, para poder anotar os pedidos dos salgados, escrever no cheque” (A1 EJA1 Turma A).

“Saber dirigir, ser cobrador de ônibus, conhecer os lugares, arranjar um emprego” (A2 EJA1 Turma A).

“Uma forma de você conseguir um trabalho, como uma entrevista de trabalho, as pessoas não só se pronunciam, mas escrevem”. (A11 EJA2).

As falas dos alunos evidenciam que eles sabem para que serve a escrita, ou seja, são letrados, porém, não são alfabetizados. Segundo Soares (2001), o letramento é o resultado da

ação do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18). Mesmo os jovens e adultos, não escrevendo de forma “correta”, como esperam “desesperadamente” as professoras, no entanto, eles sabem da importância e da necessidade de aprender a ler e a escrever. Além disso, os alunos contextualizaram essa prática social, como mostram as respostas acima, com isso, sustentando o ponto de vista de Tfouni (1997) sobre a existência de “graus de letramento” nas sociedades industriais modernas. Assim, ela afirma:

[...] o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso pressuponha sua inexistência. (TFOUNI, 1997, p.23).

Para esta autora, não existe letramento “grau zero”; mesmo o indivíduo “não” sabendo ler e escrever, entretanto, ele consegue construir estratégias para sobreviver numa sociedade letrada. Por exemplo, paga contas, viaja, pega ônibus, vai ao médico. Quer dizer, o conceito que ela traz de letramento está associado com as experiências do sujeito nas práticas sociais de escrita, por isso, ela diz que, numa sociedade industrial e moderna, o que existem são “graus de letramento”, isto é, quanto maiores as suas experiências com a leitura e a escrita, maior será o seu “grau de letramento”.

Apesar de as professoras tentarem trabalhar com atividades baseadas nos eventos e práticas de letramento, infelizmente, na maioria das vezes, não dá muito certo, pois terminam trabalhando com a leitura apenas para decodificar, sem buscar a compreensão e a interpretação dos alunos, e a escrita sem muito sentido, com objetivo de ver se eles estão escrevendo “certinho”. Quer dizer, as professoras, ao invés de começar as aulas levantando os conhecimentos que os alunos têm sobre a escrita e a leitura, pelo contrário, elas começam do que eles “não” sabem. Com isso, elas, além de baixar a estima dos alunos, reforçam a ideia de que eles são incapazes de aprender.

Dando continuidade a essas discussões, a maioria dos alunos respondeu que a fala tem relação com a escrita. Um dos principais argumentos que sustenta essa relação é o seguinte: se a pessoa falar certo, vai escrever certo, por sua vez, se falar errado, vai escrever errado. Esse ponto de vista reforça um dos mitos: “o certo é falar assim porque se escreve assim”, o qual Bagno (2006) discute com muita clareza, que não existe a relação entre a escrita e a fala, porque existe a variação. Nas suas palavras: “O que acontece é que em toda língua do mundo

existe um fenômeno chamado *variação*, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico” (BAGNO, 2006, p.52) (grifo do autor).

Para ilustrar esse mito, seguem as falas dos alunos:

“Se a pessoa fala certo, vai escrever certo. Se a pessoa prestar bem atenção, ela fala certo e escreve certo. Se a pessoa for pronunciar duas a três vezes a palavra com atenção, vai escrever certo. Se pronunciar errado, vai escrever errado” (A1 EJA2).

“Se você pronunciar a palavra errada, vai escrever errada. Então, eu acho que tem haver a fala com a escrita, por causa disso. Se a gente não sabe escrever e a gente pronunciar a palavra errado, a gente vai escrever errada” (A5 EJA1 Turma A).

“Se eu falo errado, é claro que a gente vai escrever errado” (A3 EJA1 Turma B).

As falas acima representam um discurso muito forte na sociedade, de que a escrita é o espelho fala. Essa relação está pautada no poder social que foi atribuído à escrita, ou seja, tornando-a superior a fala. Mas, felizmente, os estudos linguísticos mostraram o contrário, a escrita é uma tentativa de representação da fala. Noutras palavras, a escrita não é a fala, como coloca tão bem Bagno: “Quando digo que a escrita é uma tentativa de representação, é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade”. (BAGNO, 2006, p.54). E não tem mesmo, se formos comparar as duas modalidades de uso da língua, existem características distintas e próprias entre elas. Na fala, por exemplo, existem expressões (gestos), que não têm como ser “reproduzidos” na escrita, no máximo a utilização de sinais de pontuação, como as exclamações, interrogações, entre outros.

Além disso, dois alunos trouxeram a relação entre falar bem com aprender a ouvir e conviver com pessoas que tenham “cultura”:

“No meu caso, eu acho que convivi com pessoas com certa cultura, eu peguei muitas coisas. Eu vejo pessoas aqui na sala, por exemplo, falando “bicicreta”, eu não falo assim”. Eu considero que falo bem, mas, na hora de escrever, às vezes, escrevo errado” (A3 EJA2).



“Têm pessoas que podem escrever certo, mas aquele costume, aquele local, faz com que a pessoa fale errado, pega aquele ritmo daquele local, do interior [...]” (A5 EJA2).

A primeira resposta reforça um dos mitos, no qual a pessoa sem instrução fala “errado”, ou seja, qualquer palavra que o sujeito falar, no caso, se estiver fora das convenções da escrita, estará errado. Como mostra o exemplo trazido pelo aluno, existem colegas na sala de aula que falam “bicicreta”, mas ele frisou bem que não fala desse jeito. Entretanto, o que esse aluno não sabe, e também outras pessoas, neste caso, o próprio professor alfabetizador, é que os indivíduos que falam: *praca, pranta, cráudia...*

[...] pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola. (BAGNO, 2006, p.42) (grifo do autor).

As pessoas letradas, na maioria das vezes, falam próximo das convenções da escrita, quer dizer que, possivelmente, tiveram acesso à educação formal e aos bens culturais da elite e também conviveram com pessoas que falam assim. Já que a aprendizagem da fala acontece no contexto social em que o sujeito está inserido, conseqüentemente, terá características semelhantes à dos seus pares. Por isso o respondente (A3) não identificou sua fala com a dos seus colegas.

Na segunda resposta, observa-se um preconceito com as variantes faladas no interior, isto é, elas estão relacionadas com o “erro”, visto que a fala que não estiver dentro das normas da escrita será considerada, mais uma vez, como errada. Esse discurso mostra a ideia de que existe apenas uma variante correta, é como se a língua falada fosse uma unidade. Sendo que essa variante está próxima da escrita como já mencionado. Este é o primeiro mito muito bem combatido por Bagno (2006): “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc. (BAGNO, 2006, p.15).

Além desses mitos, outros foram destacados nas respostas dos alunos: *“para falar, você precisa saber ler e escrever para não passar vergonha na frente de outras pessoas”* (A2 EJA1 Turma A); *“Para falar bem e escrever bem tem que ter estudo”* (A1 EJA1 Turma A).

Para falar bem você precisa dominar a escrita, como disse o primeiro respondente, é como se a fala fosse regida pela escrita, mas tudo isso está relacionado com o poder que a sociedade atribuiu a esse objeto, como já foi dito, e também à linguagem, pois a língua é a marca da identidade das pessoas, ou seja, ela identifica de onde o sujeito vem, isto é, qual sua origem social, regional. Por estarmos estruturados numa sociedade estratificada em classes, existe preconceito das pessoas das camadas dominantes em relação às dominadas, e uma forma de a primeira discriminar a segunda é através da linguagem.

Por isso brota um sentimento de vergonha em relação à língua, isto é, a maneira como o sujeito fala não é bem aceita socialmente. O respondente A2 (EJA1 Turma A) traz isso: para falar, precisa saber escrever *“para não passar vergonha na frente de outras pessoas”*. Isto mostra que, provavelmente, ele passou por essa situação, por ter sido discriminado por outras pessoas por falar de uma forma que não é bem vista pela sociedade. Portanto, *“o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social”*. (BAGNO, 2006, p.43).

A segunda resposta evidencia a aprendizagem da escrita como se passasse pelo crivo da aceitação, no caso dos alunos de EJA, que já passaram por diversas experiências na vida, por exemplo, trabalho, ir ao médico, entre outras. De certa forma, sofreram algum constrangimento por não saberem escrever, porém esse motivo está *“velado”*, relacionado, também, com a fala. Quando o respondente diz: *“para falar bem e escrever bem tem que ter estudo”* (A1 EJA1 Turma A). Isso mostra, de forma sutil, que, para o indivíduo ser aceito e respeitado nas instituições sociais, tem que falar bem e, ainda, escrever bem; no entanto, terá que estudar. Por isso o ensino da língua escrita, não só é visto pelos estudantes de EJA, mas por grande parte das pessoas, como uma maneira de se promover socialmente. (CAGLIARI, 1997).

Outro mito muito bem difundido na sociedade é achar a língua portuguesa complicada. Este é o terceiro mito argumentado por Bagno (2006): *“Português é muito difícil”*. Segue a resposta do aluno: *“eu já acho a língua portuguesa muito complicada. A escrita é bem complicada. Por exemplo, a palavra “homem”, você fala “omem”, não vê o som do “h”, para que tem esse “h” aí? Eu acho que seria muito mais fácil, o povo complica”*. (A1 EJA1 Turma B).

A ideia de achar o português difícil é baseada na relação entre fala e escrita, como o aluno perguntou sobre a escrita da palavra “homem”, por que começa com “h” se não é pronunciado a letra “h”? O que esse aluno não sabe é que o problema não está na língua falada, mas na escrita, uma vez que esta é regida por uma convenção, etimologia e segue normas e regras ortográficas. Deste modo, a escrita é uma língua conservadora, como diz Lemle:

Por que a língua escrita é conservadora? Porque guardamos duas maneiras diversas, ç e ss, para representar o mesmo [s], porque guardamos o z e o s, porque temos tantos casos de representações diversas na escrita para um único tipo de som da fala? Há dois porquês, um linguístico, outro social. (LEMLE, 2004, p.58).

Esse não conhecimento do aluno sobre as diferenças entre as duas modalidades de uso da língua está pautado com o do professor. Por esse motivo, os alunos colocam a culpa neles próprios por não conseguirem escrever da maneira “correta”, já que muitos fazem a relação entre som e letra na hora de escrever e não entendem por que escreve com a letra “z” um som que é com “z”, mas é escrito com “s”. A única explicação que o professor dá para isso é que eles não prestam atenção ou têm uma mente muito lenta. Assim, expondo a língua como uma coisa difícil, como o respondente mencionou, a língua portuguesa é complicada e quem a complica é o povo. Esta atitude dificulta, cada vez mais, a aprendizagem dos alunos.

A ideia de que existe relação entre a fala e a escrita é tão forte que alguns alunos afirmam, com veemência, que a forma como é escrito, é falado. Foi feita uma pergunta ilustrativa para o grupo, para ver as respostas dos alunos sobre *a relação entre fala e escrita*, a pergunta, a saber, foi: como é que vocês acham que escreve a palavra “bolo”?

“Como você fala”: “bolo”. Este respondente pronunciou a palavra como é escrita convencionalmente. Eu indaguei para o respondente A1: “quais são as letras que você escuta na palavra “bolo””? O respondente disse: “b-o-l-o”. Pronunciou a palavra como é escrita e não como é falada. Novamente indaguei: Não tem nenhuma diferença entre a forma como pronuncio a palavra “bolo” para a escrita? A1 falou: “tem diferença *apenas* no som”. Mas continuou a dizer que é a mesma coisa entre o escrito e o falado. (A1 EJA1 Turma B).

Ao contrário de A1, o respondente A2 disse: “*a fala e a escrita são semelhantes, mas não são iguais. Existem diferenças entre elas: “ontem, ajudando o menino pequeno (colega da turma) juntar o ‘b’ com o ‘a’, o ‘b’ tem um nome, um som e o ‘a’ já tem um outro som. Até ele conseguir identificar as outras letras, foi uma dificuldade. Realmente tem diferença, a semelhança é algo parecido, mas não é igual”*”.

Um dos grandes desafios é (des) construir algo que está cristalizado. Por exemplo, a relação entre fala e escrita, pois se acredita tanto que a escrita comanda a fala, que isso passa despercebido para a grande maioria das pessoas. Esse motivo está associado com algo que faz parte de nós, a linguagem, pois, falar de uma coisa que está impregnada em nós mesmos, não é nada fácil. Questionar, por exemplo, por que falamos de um jeito, mas temos que escrever de outro, ainda são questões que não são muito bem respondidas, neste caso, pelo professor. Já que ele também não se dá conta de estar trabalhando com um objeto tão abstrato e simbólico, que é o ensino da língua. Como está sendo discutido, um dos motivos é a falta de conhecimento do professor sobre esse objeto, que está aliada à sua formação que, por sua vez, é precária.

Assim, vamos encontrar alunos, por exemplo, o respondente A4 (EJA1 Turma B) dizendo: *“no meu caso, eu falo certo, e escrevo errado. Deve estar faltando um pedaço do cérebro, não sei se na hora dá branco ou é nervosismo, boto letra demais, letra de menos”*. Ele pensa que o problema está nele por escrever “errado”, não sabendo que o sistema linguístico é simbólico com relação à fala e à escrita, visto não haver relação nenhuma entre elas, quer dizer, a fala não é a escrita e vice-versa. Por isso o aluno escreve “penti” ao invés de “pente”, “belesa” para “beleza”, “di” para “de”, “omem” para “homem” e, assim, sucessivamente. O professor, ao ver esses tipos de escrita, logo denuncia: estão “erradas”. Infelizmente, ele não percebe, por exemplo, a reflexão linguística que o aluno faz no momento que escreve. Isso mostra, mais uma vez, que os professores da alfabetização não compreendem, isto é, não sabem os conhecimentos linguísticos necessários para o ensino da escrita. Com isso, as imagens que eles têm sobre a escrita dos alunos estão associadas ao “erro” e não com o processo de construção desse objeto, como será apresentado no próximo item.

## **5.2. As concepções das professoras alfabetizadoras sobre a escrita e a oralidade**

Na primeira questão, que se refere a se existe relação entre a fala e a escrita, as três professoras afirmaram que existe relação, porém as professoras veem essa relação com a *aprendizagem da leitura e da escrita*. Com mostra as suas respostas:

“Ele vai ler o que escreveu. Isso vai ajudá-lo na leitura”. (P1 EJA2).

“Eu tenho alguns alunos que realmente fazem a relação entre a fala e a escrita”; “eu tenho outros alunos que não fazem a relação entre fala e escrita, eles estão escrevendo aleatoriamente, lá do jeito que eles acham que é”. Apesar de serem adultos, sabem do que falam, escrevem. Eles não têm ideia da função da escrita, eles estão no nível pré-silábico”. (P2 EJA1 Turma A).

“A minha turma não tem muita coisa não, porque eu tenho um grupo que tem avançado e tem aquele grupinho, que separei, eles têm muita dificuldade até mesmo na escrita e na leitura” (P3 EJA1 Turma B).

De acordo com as respostas acima, as professoras trouxeram a relação entre as duas modalidades de uso da língua pautada na contribuição que essas modalidades darão aos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, como já mencionado. As professoras acreditam que, se falar certo, vai escrever certo, ou seja, para elas a escrita é o espelho da fala. E o interessante é que, para elas, o aluno é o único responsável pelo seu aprendizado e não a maneira como elas irão conduzir as aulas.

Na fala de P2, provavelmente ela comparou a relação entre fala e escrita com a *relação som e letra*, isto é, quando os alunos identificam os sons das palavras, a partir daí, eles começam a escrevê-los. P2 também trouxe outra passagem: “*apesar de serem adultos, sabem do que falam, escrevem; eles não têm idéia da função da escrita, estão no nível pré-silábico*”. Nesta resposta, a professora diz que os alunos, apesar de serem adultos, sabem que a fala pode ser escrita, mas eles não têm ideia da função da escrita, por estarem no nível pré-silábico. Primeiro, os alunos sabem da função social da escrita, como foi apresentado nas suas respostas, independente de estarem no nível pré-silábico. Além disso, eles também falaram dos seus sentimentos por não “dominar” esse objeto. A resposta da professora transparece que os alunos só terão ideia da função da escrita quando escreverem dentro da estrutura do sistema de escrita.

P3 trouxe a dificuldade da sua turma na aprendizagem da leitura e da escrita, e as disparidades entre os alunos: “*A minha turma não tem muita coisa não, porque eu tenho um grupo que tem avançado e tem aquele grupinho, que separei, eles têm muita dificuldade até mesmo na escrita e na leitura*”. Um comentário para a postura de P3, quanto à rotulação de alunos “avançados” e a “separação” da turma. Realmente, isso ela fazia nas aulas que tinham produções de escrita; teve até um comentário de um aluno “grupo forte” e “grupo fraco”.

Essa professora, nesta mesma questão, falou sobre sua *concepção de escrita*, nestas passagens: “*Ele não sabendo escrever a palavra correta, eu vou dizendo, é com tal letra*”; “*não pode escrever com letra maiúscula no meio de palavra*”. Para ela, a escrita dos alunos deve estar na forma “*correta*”, dentro das normas e regras ortográficas; detalhe, é uma classe de alfabetização, na qual todos os alunos estão na aprendizagem inicial de escrita.

Um fato curioso é a relação que essa professora faz entre a escrita e a fala: “*Eles podem até não saber escrever, mas eles têm uma oralidade muito boa, eles falam bastante*”. É como se, para saber falar, seja necessário saber escrever. Isso mostra que a concepção de P3 sobre a fala e a escrita é resultado de uma construção social. De acordo com o conceito de representação social de Moscovici (2009), é uma construção não só individual, mas social, ou seja, construída através das interações e relações entre os grupos sociais. Para o sujeito ser considerado como quem sabe falar, ele precisa ter um discurso lógico, coerente, pronunciar as palavras corretamente, fazer a concordância verbal, entre outros requisitos. Além disso, ele tem que saber escrever, pois a aprendizagem da língua escrita é primordial para ser aceito na sociedade, pois ter domínio da escrita ainda é sinônimo de ter conhecimento, ter acesso à informação e, principalmente, de poder, como será tratado.

Na questão se a fala ajuda na aprendizagem da escrita, as professoras responderam da seguinte forma:

“Quando eles discutem em grupo, isso ajuda, porque eles se desenvolvem mais na escrita. Se não houver uma discussão da fala, eles ficam mais tímidos para escrever. A partir do momento que acontecer uma discussão sobre um determinado assunto, os alunos poderão se sentir mais à vontade em grupo para criar um texto” (P1 EJA2).

“Embora eles tenham os seus equívocos de palavras, mas ele está se desenvolvendo, é um grande desenvolvimento. Acho que é um dos pontos fundamentais da alfabetização e letramento, é justamente isso, da fala, da oralidade, quanto mais eles falam, mais acredito que haja desenvolvimento; uma das coisas da fala, da oralidade em grupo é justamente a ampliação de vocabulário; ele vai tomando gosto pelas palavras, vai tendo até a necessidade, a vontade de ler; é justamente quando a gente fala, propõe esse momento, que se desenvolve bastante” (P2 EJA1 Turma A).

Nas respostas de P1 e P2, as discussões orais são transformadas em propostas de atividades para a produção de textos escritos. A palavra *desenvolvimento* aparece nas falas das duas professoras, que também está relacionada com a produção escrita, a ampliação de

vocabulário e o desenvolvimento geral do indivíduo. Na resposta de P2, ela traz, de forma sutil, o preconceito em relação à língua falada dos alunos, quando diz: “Embora eles tenham os seus *equivocos* de palavras, mas ele está se desenvolvendo, é um grande desenvolvimento”. Provavelmente, o que ela chama de “equivocos” são as palavras que não são faladas próximas da escrita.

No ponto sobre as concepções de fala e de escrita, as três disseram que “*falar bem ajuda a escrever bem*”. Elas trouxeram diversos pontos sobre essa relação, por exemplo, no ditado de texto, quando o *professor expressa bem a palavra, vai ajudar os alunos a escrever melhor*, caso o professor não fale bem, os alunos não vão entender, portanto, não vão escrever bem. Esse é o ponto de vista de P1: “*Eles têm muito essa dificuldade no “m” antes do “p” [...] (pausa na fala). Quando você fala de maneira legível e bem, eles pegam melhor a palavra, para que eles aprendam a escrever*”.

É muito comum os professores alfabetizadores falarem de forma artificial, quer dizer, próximo da escrita, para que os alunos possam escrever da maneira “certa”, sem faltar nenhuma letra ou “troca-la”. *O problema é que os alunos têm dificuldade na hora de escrever o “m” antes do “p”, como disse P1*. A questão é que, quando falamos palavras com o “m” antes do “p”, não escutamos o som da letra “m”. Por isso os alunos não escrevem a letra “m”. Isso evidencia, mais uma vez, que a professora, além de desconhecer as distinções entre a fala e a escrita, não sabe, também, que esse conhecimento está relacionado com a ortografia. Esta não deve ser ensinada tentando artificializar a fala, já que a escrita não é comandada pela fala e vice-versa, como disse Bagno: “É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma”. (BAGNO, 2006, p.52).

Para P2, a leitura é que vai fazer com que a pessoa fale bem, prossegue a resposta: “o que a gente tem que fazer, quando a gente percebe esse discurso [...] (pausa na fala) é fazer intervenções para que a pessoa *comece a melhorar*, através de leituras, produções”. Nesta fala, além de ter a relação entre a leitura com o falar bem, tem o preconceito linguístico da professora sobre a língua dos alunos, quando ela diz: “*geralmente, a gente conserta esses equivocos na escola, é o que a gente tenta fazer*”. É como se o professor tivesse a função de “consertar” a língua oral do aluno.

Na realidade, o que o professor deveria fazer é mostrar aos alunos as diversas variantes linguísticas que existem nas regiões brasileiras e, também, falar das que são estigmatizadas pela sociedade. Isto implica apresentar aos alunos a língua como se fosse um

guarda-roupa: se, em cada ocasião, devemos usar determinados tipos de roupas, consequentemente, em cada momento, temos uma maneira para falar. Essa postura é que o professor deveria ter diante das variantes linguísticas, respeitá-las, ou melhor, entender que não tem língua certa e nem errada, mas diferente. Com isso, ensinar aos alunos como essas variantes linguísticas funcionam e, também, comparando-as entre si e mencionando seus valores sociais. Cagliari afirma que:

[...] A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condição de igualdade lingüística. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribuiu valores sociais modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e errado lingüístico, têm conseqüências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas. (CAGLIARI, 1997, p.82).

Neste sentido, Bagno diz:

Esse ensino tradicional, como eu já disse, em vez de incentivar o uso das habilidades lingüísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja conseqüência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. (BAGNO, 2006, p.107).

De acordo com Bagno (2006), P2 faz ao contrário, faz intervenções quando necessário, como ela mesma falou na resposta anterior. P2 também trouxe um exemplo da fala do aluno de EJA: *“nóis foi onte para o xoping”* (nós fomos ontem para o shopping). Para ela, o aluno disse tudo, falou bem. Porém se contradiz nesta resposta: “ele não falou dentro do aspecto de leitura, de fala, da normalidade acadêmica”. Isso mostra que sua concepção de fala está relacionada com a escrita, isto é, que só existe um tipo de linguagem, a que está dentro das convenções da escrita, e as que estiverem fora das normas gramaticais são consideradas “equivocos” de língua, como foi mencionado várias vezes por essa professora. Esse discurso, como está sendo apresentado, é difundido socialmente, de que a fala deve estar dentro dos aspectos da escrita, e a que estiver fora desse círculo é considerada como “equivoco”, “erro” na língua.

Outra resposta de P2: *“O aluno da EJA tem um discurso perfeito, ele não tem a colocação das palavras assim [...] (pausa na fala). A concordância verbal e nominal”*. Para a professora, o discurso do aluno pode ser até coerente, porém tem “erros” de expressão.

Ao contrário de P2, para P3, *“falar todo mundo fala, mas, na escrita, é o grande problema, pois os alunos vão escrever palavras “faltando letras”; o aluno fala, mas não*



*escreve*". A escrita, para ela, deve estar "correta", "sem faltar letras". Essa é a sua grande preocupação; em nenhum momento a professora mencionou a maneira como os alunos falam, se eles falam "certo" ou "errado", apenas comparou a postura dos alunos de hoje com o passado: "*hoje a gente está tendo sorte com os alunos, antigamente, eles nem falavam, agora eles já têm até argumentos*". Mas P2 interveio e disse: "a palavra não é sorte, são as intervenções, que nós estamos fazendo, estão dando certo. A gente está propondo discussões para que eles argumentem. Agora, a sala de aula está diferente".

As professoras falaram, também, sobre suas concepções da escrita, como registramos a seguir: "*eles só não escrevem corretamente as palavras*" (P1); "*eles têm os equívocos*" (P2); "*possa ser até que não seja uma coisa perfeita*" (P3). Estes conceitos das professoras sobre a escrita, particularmente das escritas dos seus alunos, são os "nós" da alfabetização, de como lidar com os chamados "erros" ortográficos. Uma das maneiras que o professor pode lidar com esses "erros" é considerá-los como escritas fonéticas, ou seja, um dos desejos de transcrever a fala tal como ela se realiza. Outra maneira de ver esses "erros" é não os considerar, apenas, como mera transcrição da fala, mas como uma reflexão produtiva e construtiva de fatos do próprio sistema de escrita com o qual os alunos estão começando a lidar. Os alunos não têm "equívocos" nos escritos, mas reflexões sobre como a escrita é estruturada e formada. Se eles escrevem, por exemplo, *trabaio* ao invés de trabalho, *auga* ao invés de alga, *gairo* ao invés de galho, é porque eles já conseguem perceber "os sons das letras". Na verdade, o que acontece é que a ortografia não representa a fala de ninguém, seu objetivo é anular as variações linguísticas na palavra escrita e não na palavra falada do indivíduo. Por exemplo, escrevemos a palavra *porta* dessa maneira em qualquer parte do Brasil, mas a falamos na forma como nosso contexto a pronuncia, e não por causa da sua forma escrita. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999).

De acordo com as análises das entrevistas dos alunos e das professoras alfabetizadoras de EJA, apresentadas neste capítulo, os registros mostraram que, para eles, a escrita é uma ideia associada à não evolução, isto é, o que eles compreendem sobre escrita é aquela que deve estar dentro das normas e regras ortográficas. Mesmo existindo pesquisas científicas que mostram que a aprendizagem da escrita passa por um processo evolutivo, no entanto, o que impera, ainda, é o discurso de que a escrita é aquela que está dentro da convenção social, neste caso, as professoras de EJA e os seus alunos consideram como "erradas" as escritas que estiverem fora da convenção. Isto implica que eles não concebem a ideia de que o aprendizado desse objeto, nos processos iniciais de construção ou aquisição, passa por um

caminho evolutivo, ou seja, para os alunos compreenderem a estrutura do sistema de escrita, eles terão que passar pelas fases (evolução) da escrita, como foi apresentado no capítulo dois.

Além disso, a escrita para esses sujeitos é considerada o espelho da fala, ou seja, a fala e a escrita têm relação. Deste modo, as pessoas que não falam próximo da língua escrita têm “equivocos” de palavras, isto é, problemas de concordância, pronúncia, dentre outros. Com isso, reforçando o mito de que para saber escrever, deve-se saber falar e, para falar bem deve ter estudos. Para as professoras alfabetizadoras e para os alunos de EJA, a aprendizagem da escrita está relacionada com a linguagem oral. Noutras palavras, eles não sabem que essas duas modalidades linguísticas são diferentes, ou seja, a fala não é a escrita e nem a escrita é a fala. As questões referentes à aprendizagem da escrita não estão ligadas com a maneira de falar, mas com os conceitos desse aprendizado, ou seja, o que faz a pessoa escrever “faltando” ou “trocando” letras são os aspectos conceituais da linguagem, dentre os quais, um deles é a não relação entre essas duas modalidades, isto é, a arbitrariedade entre a oralidade e a escrita, conforme destacado no capítulo dois.

Entretanto, as concepções tanto dos alunos quanto das professoras sobre a oralidade e a escrita são construções sociais, ou seja, as atitudes, os valores, as imagens sobre esses dois usos da língua são construções compartilhadas entre os indivíduos. Com isso, essas concepções irão implicar na aprendizagem da língua escrita, ou seja, por este aprendizado não ser visto por eles como um processo, mas como uma técnica desassociada de construções hipotéticas, conseqüentemente, isto poderá dificultar a aprendizagem dos alunos, pois eles poderão continuar sem aprender a escrever dentro do padrão, por conta de as professoras não terem conhecimento teórico sobre os aspectos da aprendizagem deste objeto; em razão disso, elas não poderão criar condições para que os alunos avancem no processo de aquisição da língua escrita.

No próximo capítulo, serão apresentadas as produções escritas dos alunos de EJA coletadas durante a pesquisa de campo. Elas estão organizadas por fases (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) denominadas por Ferreiro (1991), as quais mostraram que os alunos jovens e adultos constroem hipóteses sobre a estrutura da escrita de forma semelhante às das crianças e, por isso, eles precisam de tempo para poder se apropriar deste objeto, como está sendo enfatizado nesta pesquisa.

## 6. Produções escritas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos

De acordo com as reflexões a respeito da aprendizagem da escrita nas classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não só as crianças, mas os alunos dessa modalidade de ensino também elaboram conceitos de escrita no processo de aquisição desse objeto. Entretanto, por esses alunos já terem passado pela escola e também viverem experiências com a escrita seja no trabalho, no supermercado, pagamento de contas, dentre outros, o aluno de EJA tem conhecimento mais qualitativo sobre o sistema de escrita do que a criança, em função de saberem da importância e da necessidade de ler e escrever. Por exemplo, o adulto já distingue desenho de letra, nos seus escritos aparecem letras convencionais, sabe escrever de forma linear e conhece o direcionamento da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), entre outros saberes. Como aponta Picoli (2001):

[...] na medida em que se encontra inserido numa sociedade letrada, participando dela como trabalhador e como consumidor, o sujeito necessariamente constrói conhecimentos sobre o código para poder sobreviver. Uma análise do processo de aquisição do código pelo adulto permite, portanto, revelar quanto desse conhecimento o sujeito adulto analfabeto já possui. Permite mostrar quanto sabem “os que nada sabem”. (PICOLI, 2001, p.105).

No entanto, infelizmente, a escola ensina a escrita para os alunos de EJA como se não soubessem nada sobre esse objeto, ou seja, é como se os seus conhecimentos sobre a escrita não fossem válidos para o aprendizado desse sistema. E o interessante, como foi apresentado nas entrevistas, os alunos sabem a função da escrita, a importância que ela tem para a sociedade. Noutras palavras, eles são letrados, porém não são alfabetizados. Embora esse cenário se desenhe, a concepção dos alfabetizadores sobre a aprendizagem da escrita é que ela gira em torno da simples reprodução e transcrição, ou seja, para aprender a escrever é necessária a simples observação visual e auditiva das palavras e a repetição exaustiva. Assim, as professoras alfabetizadoras não percebem, ou melhor, não sabem que a aprendizagem da escrita é processual e evolutiva, isto é, as escritas dos alunos passam por fases, cujos conceitos que eles constroem são necessários à compreensão da estrutura do sistema de escrita.

Desse modo, tanto a criança quanto o adulto, no processo de aquisição da linguagem escrita, elaboram esses conceitos de forma semelhante, como poderemos notar neste capítulo, através das produções escritas dos alunos de EJA coletadas no campo e separadas por fases de escrita. Com isso, se reforçará o que está sendo discutido e reiterado neste trabalho, que o

aluno dessa modalidade de ensino precisa de tempo para simbolizar o objeto em estudo, que um curso rápido de alfabetização de jovens e adultos não é suficiente e nem garante para esse público a aprendizagem, de fato, da escrita, processo não efetivado durante o período que tiveram acesso à escola.

## **6.1. Escrita Pré-Silábica**

As produções escritas apresentadas neste item revelam a característica central da fase pré-silábica, que é a não correspondência entre o registro e o som, ou seja, “o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros”. (FERREIRO, 2001, p.24).

A atividade foi um ditado de alguns nomes de profissões e a escrita de uma frase.<sup>1</sup> Seguem abaixo:

1. Pedreiro
2. Costureira
3. Soldado
4. Marceneiro
5. Mecânico
6. Pintor
7. A costureira fez um belo vestido.

---

<sup>1</sup> Todas as atividades escolhidas neste capítulo foram em razão por apresentar a escrita espontânea dos alunos.

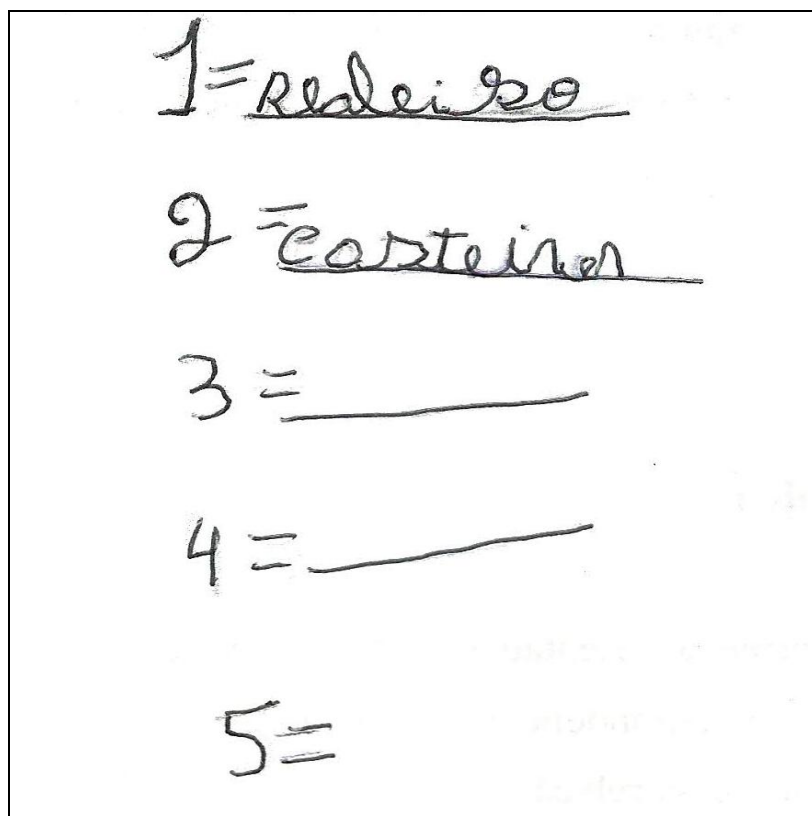


Figura 6.1A - EJA1 Turma A

Nas duas escritas (pedreiro e costureira) aparece o início da relação entre grafia e som, mas, como não esteve presente nesta atividade, não sei informar como esse aluno escreveu essas duas palavras. Acredito que foi com a ajuda de um colega ou da própria professora, pois o aluno, no período da pesquisa, escrevia sem fazer correspondência sonora. Isto era um problema para a professora, pois ela queria que ele escrevesse conforme as palavras eram escritas. Provavelmente, por esse motivo, ele não escreveu o restante da lista, porque o aluno acha que não sabe escrever “direito” para que a professora possa compreender. Como já dito nos capítulos anteriores, os alunos que estão na fase pré-silábica nas classes de EJA não são bem vistos pelos professores, isto implica dizer que seus escritos não são considerados como uma produção escrita, porque “não são legíveis” aos olhos do professor. Com isso, os alunos são deixados de lado, e os alfabetizadores se preocupam, apenas, com os alunos que já fazem relação som e letra, pois com eles é mais “fácil” trabalhar.

Isso mostra que a escrita é um código para os professores dessa modalidade de ensino, cujo aprendizado se reduz à transcrição sonora da fala em unidades gráficas. Além disso, as escritas que estiverem fora do convencional são consideradas como mero “erro”, e não como construções hipotéticas para a compreensão do sistema de escrita.

A atividade foi para escrever o nome de quinze objetos que aparecem na gravura. A pesquisadora também não estava presente nesta atividade.

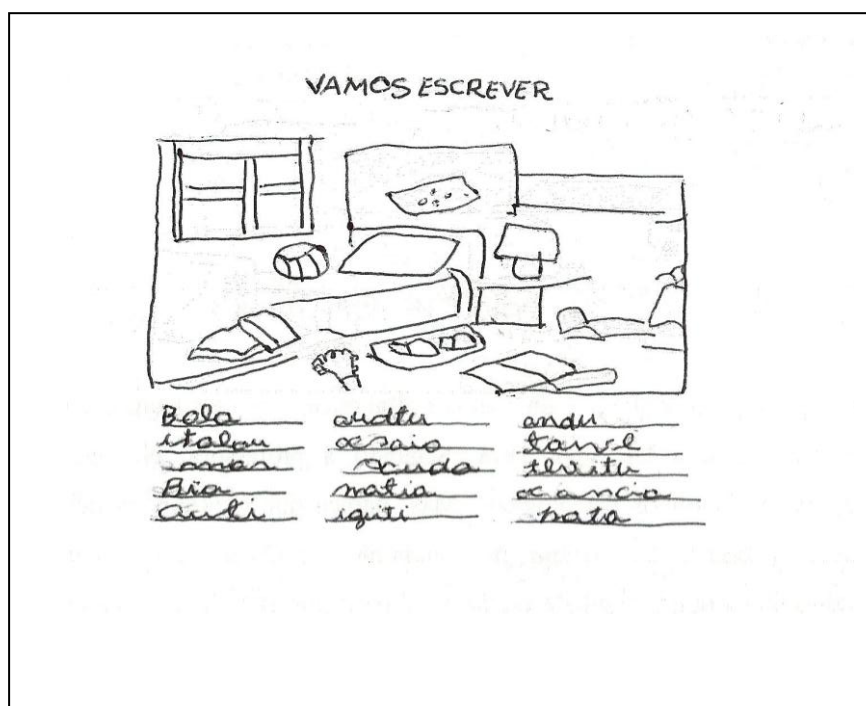


FIGURA 6.1 B – EJA 1 Turma A

O aluno escreveu a palavra “bola” conforme a escrita convencional, mas parece que escreveu a palavra “Bia” para “Bíblia”, fazendo correspondência com a gravura de livros. Porém, infelizmente, não tem como saber se foi isso mesmo que ele quis escrever, pois nem os objetos e nem as linhas foram enumeradas. Com isso, não tem como fazer uma análise das outras palavras escritas pelo aluno. No entanto, essas palavras escritas por ele não correspondem nem ao nome dos objetos, nem ao seu som, conforme apresentados. Interessante notar que não houve a preocupação de organizar, numerando, por exemplo, os objetos, para que o próprio professor pudesse corrigir o exercício. Além disso, como os alunos poderiam ajudar uns aos outros se não tinham uma direção para o exercício?

A figura 6.1C corresponde à escrita de um bilhete e foi realizada na sala EJA1 (1ª e 2ª séries) turma B. Segue a produção escrita do aluno.

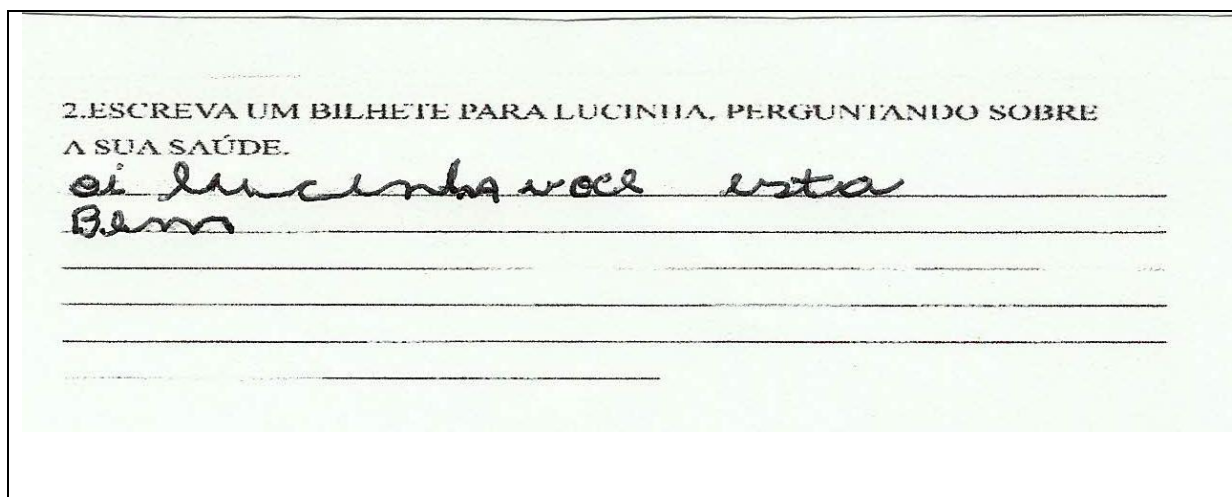


Figura 6.1C - EJA1 Turma B

Apesar de parecer que já é uma escrita alfabética, essa aluna escreveu desse jeito porque o colega ditou letra por letra. Segundo a professora, ela tem problemas de aprendizagem, por motivos psicológicos. Mas, parece que o problema dela em relação à aprendizagem da escrita é conceitual, pois ainda não reconhece o valor simbólico das letras. Como mostra a atividade abaixo escrita por esta aluna. Esta atividade era para escrever uma história de acordo com a gravura.



Figura 6.1D - EJA1 Turma B

Nesta produção, a aluna não teve ajuda de nenhum colega, observa-se que as letras não têm um valor simbólico, ou seja, não há uma correspondência convencional entre letra e

som. Infelizmente, não se tem como saber o que ela quis escrever, por não ter tido nenhuma intervenção da professora, já que para ela esse tipo de escrita não é legível, portanto, não quer dizer nada.

Os alunos que estão na fase pré-silábica têm muita resistência no momento de uma produção escrita, pois, além de eles reconhecerem que “não sabem escrever”, os professores reforçam esse discurso, ao invés de desconstruí-lo. Desse modo, muitos deles, mais uma vez, evadem de um programa de alfabetização ou da escola, por serem excluídos do processo de aprendizagem, já que suas produções escritas são vistas pelos alfabetizadores como ilegíveis ou incompreensíveis e não como construções conceituais na busca de compreender a estrutura do sistema de escrita, pois este objeto impõe isso. Noutros termos, as características da linguagem escrita impõem que o sujeito construa interpretações para adquirir e se apropriar desse objeto que denominamos escrita.

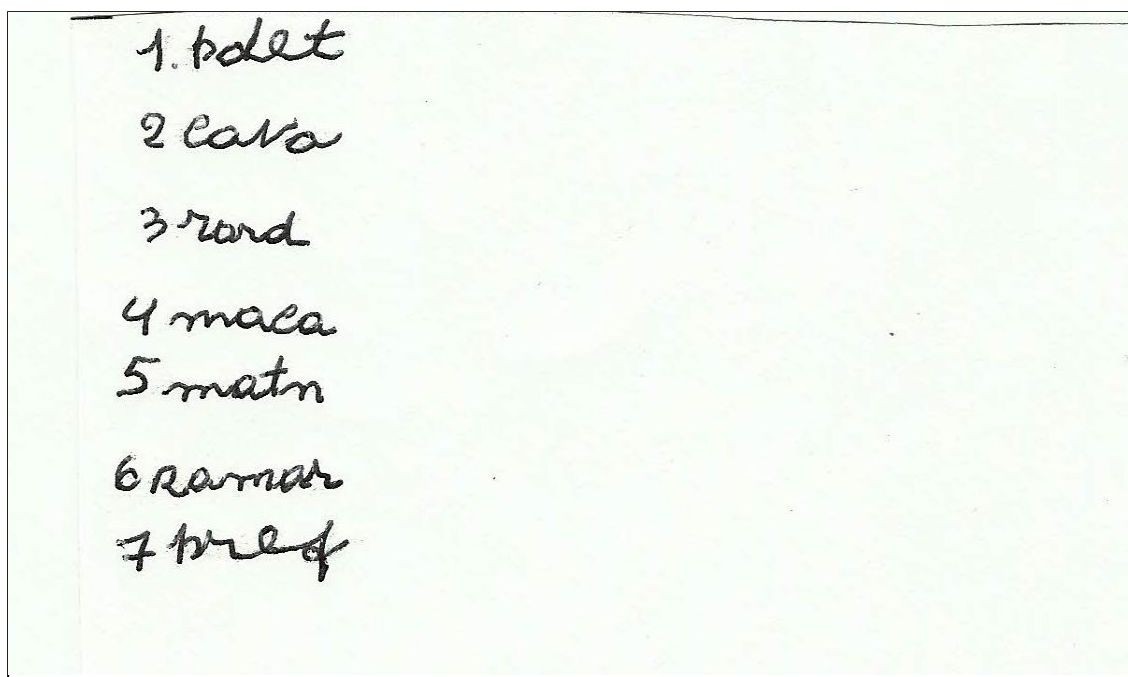
## **6.2. Escrita Silábica**

Nesta fase, o sujeito escreve para cada sílaba ou para cada parte escutada de uma palavra uma letra, que pode ser a letra correspondente ao valor sonoro da palavra referente ou outra que convencionalmente não corresponda. Conforme afirma Ferreiro:

É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. [...] No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. (FERREIRO, 2001, p.24-25).

Embora as pesquisas de Ferreiro tenham sido realizadas com crianças, entretanto, os alunos adultos também elaboram conceitos sobre o sistema de escrita alfabética de forma semelhante às crianças, conforme já reiterado, e como mostra a figura 6.2, ditado de alguns nomes de profissões e a escrita de uma frase.





**Figura 6.2** – EJA1 Turma A

O aluno escreveu “cana” para costureira; “maca” marceneiro; “matn” mecânico; “pmr” pintor; respectivamente correspondem aos números: 2, 4, 5, 6. A palavra costureira (nº2) tem quatro sílabas, o aluno escreveu com quatro letras, sendo que as letras “a” (primeira) e “n”, seus valores sonoros não correspondem com as partes da palavra falada, mas ele registrou a letra “c”, que corresponde à escrita inicial, e a letra “a”, que corresponde à sílaba final “ra”.

O mesmo acontece com as palavras *mecânico* (nº 5), *marceneiro* (nº 4) e *pintor* (nº 6), o aluno escreveu nas suas respectivas iniciais as letras “m” e “p”. Interessante notar que a palavra *pintor* o aluno escreveu com quatro letras, sendo que esta palavra tem duas sílabas, Como a primeira sílaba tem um som nasal, então, seu som é mais longo do que a segunda sílaba, provavelmente, ele pode ter associado isso como mais uma sílaba. Nota-se, também, que o aluno atribuiu para o som nasal a letra M (na língua portuguesa o som nasal é representado pelo sinal gráfico ~ (til) e pelas letras M e N). Nesta mesma palavra, ele registra a letra “r” no final, possivelmente, ele reconheceu o último som, o qual corresponde com esta letra.

Na palavra pedreiro, ele escreveu “pdet” (nº 1), apesar de ter três sílabas, o mesmo escreveu com quatro letras, é bem provável que tenha conseguido escutar a letra “e” da segunda sílaba (drei). O mesmo acontece na palavra soldado (nº 3), o aluno escreveu “sord”, é uma palavra com três sílabas, mas escreveu com quatro letras. Outro detalhe é que parece que o aluno escreveu esta palavra como pronuncia, “sordado”. Esta é uma variante linguística

muito comum nas classes de EJA, falar as palavras com “r” que são escritas/sonorizadas com a letra “l”. Por exemplo, escreve “voltar”, mas eles falam /vortá/, “calçar” /carcá/, dentre outras. Isto acontece por conta de a grande maioria ser proveniente da zona rural, e este tipo de variante é comum nessas regiões. Conforme a análise, é muito provável que este aluno pode estar iniciando uma transição para a fase silábico-alfabética.

### 6.3. Escrita Silábico-Alfabética

As escritas, nesta fase, são caracterizadas pela transição entre a fase silábica e o início da análise da escrita como fonemas (escrita alfabética), em alguns segmentos das palavras, ou seja, “marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos”. FERREIRO (2001).

Na figura 6.3A, a aluna escreveu a seguinte frase: “gotei do tabaro pami foioitmo pamifioiepeciau” (Gostei do trabalho. Para mim, foi ótimo. Para mim foi especial.), mas a professora registrou abaixo do escrito da aluna: “trabalho para mim foi tudo bem, para mim foi especial”. Não se sabe o motivo de a professora ter mudado algumas passagens do escrito desta aluna, mas, acredito, que foi em função da correção, na busca da normatização da sintaxe: Sujeito-Verbo-Predicado.

Observa-se, em algumas palavras que foram escritas juntas, que são: “pami” para mim, “foioitmo” foi ótimo, “pamifioiepeciau”, para mim foi especial. Este fenômeno é chamado de hiposegmentação, ou seja, a não separação das palavras. (ABAURRE, 2006). Isto acontece por causa do ritmo e entonação da fala, não só a criança, mas o adulto também tem a sensação de que está tudo junto. Por isso a aluna escreveu “pami” ao invés de para mim, “foioitmo” foi ótimo, “pamifioiepeciau” para mim, foi especial.

Além disso, essa aluna está no processo de transição da fase silábico-alfabética para a fase alfabética. Ela já registra as palavras dissílabas, já consegue reconhecer as partes menores das sílabas (fonemas). No entanto, as letras que não foram registradas nas palavras, “gotei” goSteí, “tabaro” tRabaLHo, “pa” paRa, “epeciau” eSpecial (o som do L em português é pronunciado como U, com exceções como no Rio Grande do Sul, por exemplo). Isto ocorre porque a aluna não consegue, ainda, relacionar o valor sonoro com as letras convencionais.

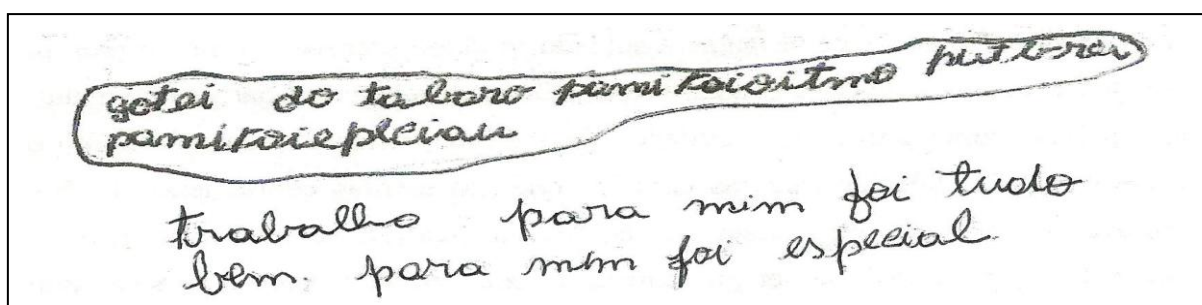


Figura 6.3A – EJA1 Turma B

A figura seguinte corresponde à escrita da lista de profissão, que já foi apresentada. O aluno escreveu, conforme a ordem da figura, “pedjlo” para pedreiro; “cotea”, costureira; “sodado” soldado; “masnto”, marceneiro; “megno”, mecânico; “pito”, pintor; “cata feitito” a costureira fez um belo vestido. Conforme a escrita desse aluno, ele já faz a análise da escrita como fonemas em alguns segmentos. Apesar de algumas letras ainda não terem a relação do seu valor sonoro com as partes da palavra falada, esta é uma das características dessa fase da escrita. Na frase “a costureira fez um belo vestido”, o aluno também escreveu as palavras “fez” e “vestido” juntas, como mostra no início deste parágrafo, “feitito”.

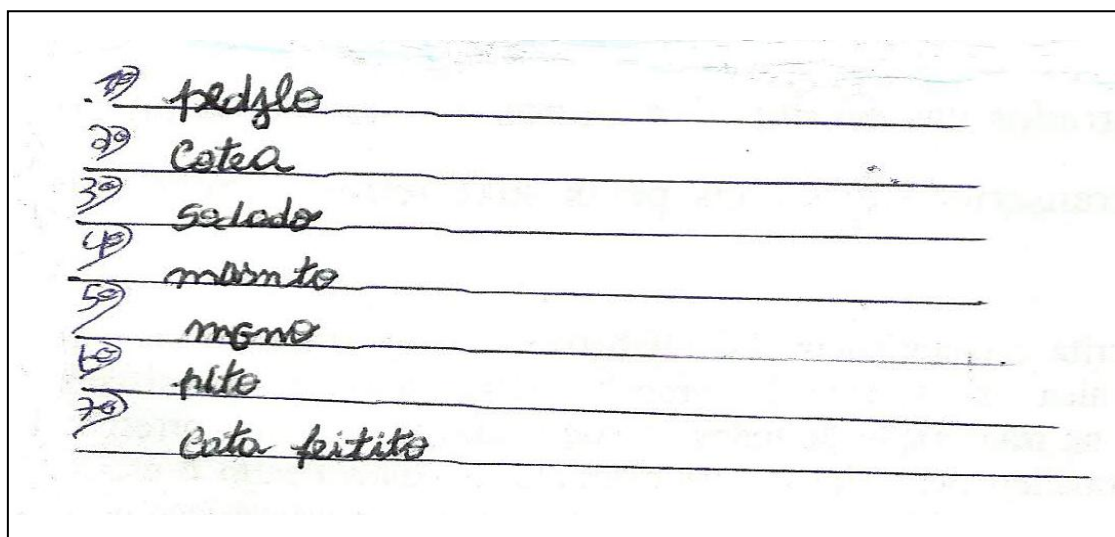


Figura 6.3B - EJA1 Turma B

Nas fases silábica e silábico-alfabética, os alunos já começam a perceber, ou seja, registrar os sons da fala na escrita, como foi apresentado nas suas produções. Desse modo, as características da linguagem oral estarão representadas na escrita. Por isso, também é encontrado o fenômeno da oralidade na escrita dos alunos, durante o processo de aquisição desse objeto, por exemplo, o não espaçamento das palavras, relação som e letra, dentre outros.

## 6.4. Escrita Alfabética

Na fase alfabética, os alunos já consolidaram as questões conceituais para a compreensão do sistema de escrita. Isto significa que eles já fazem uma análise sonora sistemática dos fonemas das palavras que vão escrever. Como nos diz Ferreiro (2001):

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. (FERREIRO, 2001).

Como mostra a figura 6.4A, a aluna escreveu um texto sobre como confeccionou uma pulseira com caixa de leite reciclada: “eu fiz a pulceira com a caua doleitiressiclado e enrolamos patecdo e não deumuitotrabalho” (Eu fiz a pulseira com a caixa do leite reciclado. E enrolamos pano de tecido. E não deu muito trabalho).

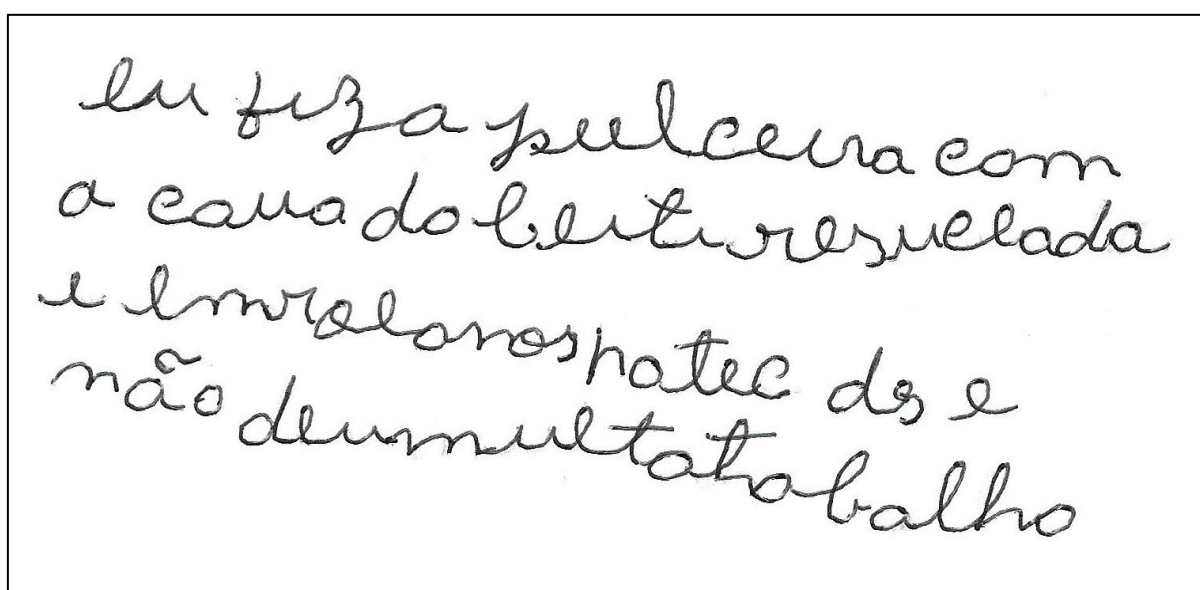
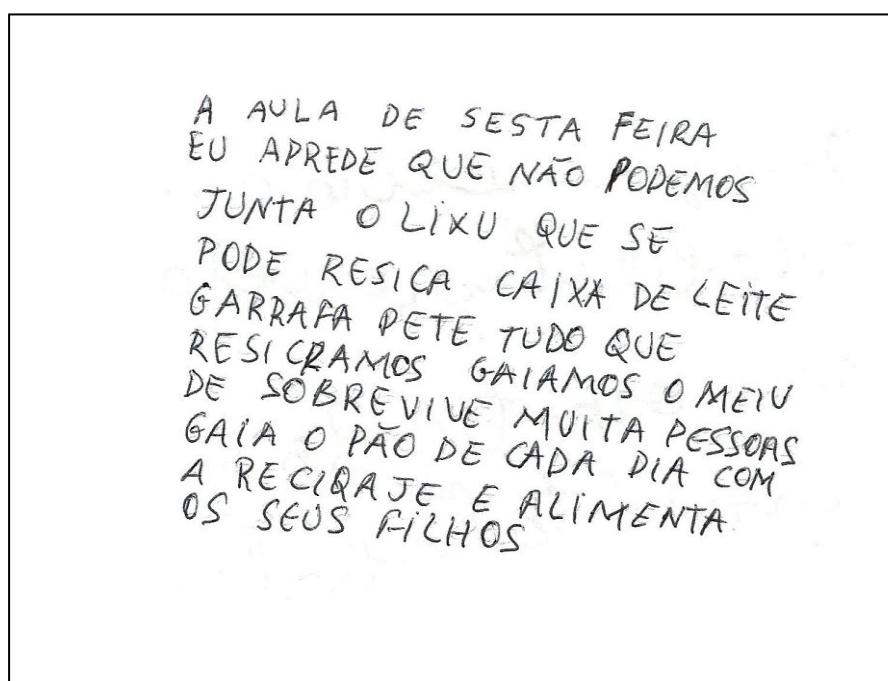


Figura 6.4A – EJA1 Turma A

Essa aluna já consegue fazer uma análise sonora das palavras, como mostra a figura acima, mas, nas palavras “pano”, “tecido” e “caixa”, ela não conseguiu registrar totalmente as letras. Além disso, há ainda uma hiposegmentação. Isto pode estar relacionado com o não reconhecimento do som, ou seja, qual letra registrar para determinado som. A leitura e a escrita constante, ou seja, o convívio diário com as palavras vai auxiliar na aquisição da grafia convencional.

Na figura 6.4B, o aluno escreveu um texto sobre a reciclagem do lixo como meio de sobrevivência. No seu texto, aparecem palavras que evidenciam uma das características da fase alfabética, a transcrição da fala na escrita, isto é, a relação som e letra. Nesta fase, o aluno percebe que a base do sistema de escrita é fônica. Por isso este aluno escreveu no seu texto: “sesta feira” sexta-feira; “aprede” aprendi; “lixu” lixo; “resica” reciclar; “gaiamos” ganhamos, dentre outras. Ele escreve assim, não porque tem algum problema ou simplesmente quis errar, mas porque compreende, e já percebe, que a base da escrita, como dito anteriormente, é fônica, logo os sons vão corresponder às letras do alfabeto. Desse modo, o aluno que está nesta fase de escrita compreende o sistema como uma transcrição fonética. Sabemos, no entanto, por tudo que foi dito e descrito anteriormente neste trabalho, que a escrita não é uma transcrição fonética, mas uma representação dos fonemas, ou seja, um fonema pode representar ou corresponder a uma, ou mais, letra(s) do alfabeto. Por exemplo, o fonema /p/ corresponde com a letra p, em qualquer palavra, ele não sofrerá variações nos sons: pato, papai, panela. Porém o fonema /i/, poderá ser representado pela letra “e” ou pela letra “i”, isso dependerá da posição que essas letras estarão nas palavras e também de outras normas.



**Figura 6.4B** – EJA1 Turma A

No texto da figura 6.4B, o aluno escreve “aprede” para aprendi. Ora, se têm palavras escritas terminadas com a letra “e” com som da letra “i”, por exemplo, pente, dente, quente, gente... Então, por que não escrever “aprende”. O mesmo vale para o fonema /u/, que pode ser representado pelas letras “u” ou “o”, por exemplo, meio, lixo, luxo, viu, guardou, dentre

outras. Por isso, o aluno escreveu “meiu” e “lixu”, pois ele não fez a relação som e letra convencional, ou seja, onde alguns sons correspondem a determinadas letras. Este aluno já evoluiu muito na sua aprendizagem, pois entende a escrita como se fosse uma transcrição de sons, e compreende que estes sons correspondem às letras do alfabeto.

No entanto, a escrita não é transcrição da fala e nem muito menos a fala é regida pela escrita. Porém esse conhecimento é fundamental para que os alunos compreendam a base da estrutura da escrita, que é alfabética, isto é, as letras do alfabeto representam os fonemas, porém, como já mencionado, a escrita não é uma transcrição fonética. A escrita busca representar os sons de uma língua. Apenas o contato com a escrita é que vai ajudar o aluno a entender e fixar as convenções da escrita.

Desse modo, as escritas dos alunos nesta fase terão algumas “irregularidades”, como mostram as duas figuras, pois a base que eles tomam na hora de escrever é a fala, e este é um conceito construído pelos alunos, e não ensinado pelo professor, ou seja, todos os conceitos que os alunos construíram ao longo do processo de aquisição da escrita, apresentados nas fases, são construções dos alunos para poderem se apropriar desse objeto. Isto significa que o conteúdo referente à escrita, o qual o professor deverá ensinar, é a ortografia, já que o princípio deste conteúdo é meramente técnico, regido por regras e normas convencionadas pela sociedade. Por exemplo, qual o princípio de se escrever [casa] e [azar], sendo que nas duas palavras temos o fonema /z/, no entanto as letras para este são escritas pelas letras “s” e “z”? Como os alunos saberão distinguir quando escrever com “s” ou “z”?

Portanto, qual o problema de os alunos escreverem “caza” casa, “feis” fez, na fase de apropriação da escrita? Não há intenção de erro, mas um aprendizado a ser consolidado pela leitura, pela escrita, enfim, pelos exercícios que virão. Não tem problema nenhum, pois eles já compreenderam a estrutura do sistema de escrita, o que eles ainda não sabem é que a escrita não é uma transcrição fonética, que as palavras nem sempre são escritas como são pronunciadas e que há uma convenção para ser seguida.

Para o professor que não conhece as questões da linguagem tem problema, pois ele dirá que essas escritas estão “erradas”, que os alunos “trocam as letras”, “não sabem ouvir” ou não têm atenção na hora de escrever. Infelizmente, este é ainda o ponto de vista do alfabetizador de EJA, apontar “os erros” de escritas dos alunos. E o pior é que os alunos de EJA já vão para a escola com a expectativa de que não sabem ler e nem escrever, com a imagem de que são analfabetos, que nada irão aprender.

Felizmente, apesar de não encontrarmos muitos estudos na área da aprendizagem da escrita e da leitura voltada para os adultos, no entanto, o estudo da psicogênese da escrita,

realizado com crianças, poderá ser utilizado em alguns aspectos com os alunos de EJA. Isto foi apresentado, de forma inicial neste trabalho, com o objetivo de mostrar que o jovem e o adulto também elaboram hipóteses sobre a formação e a estrutura do sistema de escrita alfabética, ou seja, a aprendizagem desse objeto para eles será também processual.

Diante das reflexões acima, o professor terá que conhecer, ou melhor, incluir na sua formação conhecimentos sobre a linguagem, neste caso, oral e escrita, saber das características dessas duas modalidades de comunicação (diferenças, semelhanças) e como acontece o processo de aquisição da escrita. Desse modo, os alfabetizadores poderão mudar sua concepção sobre a escrita e o processo de ensino e aprendizagem que, como já foi dito, é um aprendizado processual, no qual a aprendizagem da escrita é evolutiva, e o aluno é que constrói seu aprendizado a respeito desse objeto.

Entretanto, é ainda um desafio tanto para o professor mediar quanto para o aluno de EJA aprender a leitura e a escrita, conforme foi apresentado nas respostas das entrevistas com as professoras alfabetizadoras e com os alunos de EJA, eles veem relação entre a oralidade e a escrita, ou seja, se a pessoa falar errado irá escrever errado, é como se a escrita fosse regida pela fala. Com isso, para eles, o aprendizado da língua escrita não é evolutivo, como será apresentado na próxima seção.

## **6.5. Relação Oralidade e Escrita: dificuldades e superações das professoras e dos alunos de EJA**

De acordo com as respostas das entrevistas das professoras e dos alunos, coletadas na pesquisa de campo, a linguagem oral tem relação com a escrita; para eles, quem falar errado irá escrever errado. Por isso os alunos: “comem letras”, “trocaram uma letra por outra”, “escrevem letras demais ou de menos”, ou seja, a escrita, do ponto de vista tanto do professor quanto do aluno de EJA, é uma transcrição da fala. Como mostra este fragmento de uma professora:

“Eles têm muito essa dificuldade no “m” antes do “p” [...] (pausa na fala) Quando você fala de maneira legível e bem, eles pegam melhor a palavra, para que eles aprendam a escrever”. (P2 EJA2)

A professora não percebe que a letra “m” antes do “p”, na fala, tem o mesmo som da letra “n”. Por isso os alunos, na maioria das vezes, escrevem essa letra. O problema não está na fala, está na escrita, pois ela não é transcrição sonora, ela é uma busca de representação da fala, ou seja, as letras de cada língua são um esforço para representar os seus sons, que podem corresponder à letra do alfabeto ou não. Os “erros” encontrados nas escritas dos alunos, que se encontram na fase alfabética, são relacionados com a transcrição dos sons pelas suas letras correspondentes. Nas palavras de Lemle (2004):

Os erros de escrita característicos dos alfabetizandos que ainda se encontram na etapa monogâmica da teoria do vínculo entre sons e letras consistem, principalmente, na transcrição de todos os sons pelas suas letras correspondentes em seu valor fonético mais típico. Por exemplo: a palavra *pato* é escrita *patu*, porque o aluno escreve como pronuncia, e em sua mente a transcrição do som [u] só pode ser feita pela letra *u*. Pela mesma lógica, ele escreve *devi* em vez de *deve*, *treis* em vez de *três*, *tonbo* em vez de *tombo*, *derão* em vez de *deram*. (LEMLE, 2004, p.30) (grifos da autora).

A lógica que os alunos usam na hora de escrever, quando estão na fase alfabética, é a relação dos sons da fala com os valores sonoros correspondentes às letras do alfabeto, e essa lógica não pode ser considerada como “erro”, pois, do ponto de vista do aluno em desenvolvimento, está “certa”, já que os sons correspondem às letras, como já mencionado.

Infelizmente, a falta de informação e de formação dos professores dificulta o processo de aquisição da língua escrita, porque os professores não veem os “erros” como parte do processo de aquisição, como uma forma de interação dos alunos com a escrita, eles acreditam que os alunos não sabem escrever, já que escrevem tudo “errado”, “faltando letra”, “trocando letra”. Os professores não percebem que o mundo escrito tem muitas variações e algumas repetições, palavras com sentidos diferentes podem ser escritas da mesma forma, por exemplo, como disse essa professora: “os alunos vão escrever palavras “faltando letras”, o aluno fala, mas não escreve”. (P3 EJA1 Turma B). Essa imagem que a professora tem de que os alunos escrevem faltando letras, e por isso não sabem escrever, é também reproduzida pelos alunos, como mostram as suas falas:

“Às vezes eu troco o “s” pelo “c”” (A5 EJA1 Turma B);

“Eu escrevo, mas escrevo tudo errado. Tenho dificuldade com as letras” (A5 EJA1 Turma B);

Eu “como” letra. Não sei se na hora dá branco ou é nervosismo, boto letra de mais, letra de menos. O que é com “s”, eu boto com “c”. (A4 EJA1 Turma B)

O mesmo acontece com os outros alunos de outras salas:



“Se a gente não sabe escrever e a gente pronunciar a palavra errado, a gente vai escrever errada”. (A5 EJA2);

“Eu sempre boto uma letra diferente”, a pessoa, quando vai ler, diz que estou trocando a letra”. (A10 EJA2).

“Eu mesmo, lendo a palavra, eu vou e escrevo, não escrevo errado. Quando tenho que escrever sem olhar, acho difícil. Eu fico com medo de escrever tudo errado, por isso acho difícil escrever”. (A7 EJA1 Turma A)

As respostas dos alunos sobre suas produções escritas estão relacionadas com a ideia de “erro” e não de aprendizagem de algo novo para eles e que tem muitos detalhes a serem dominados. Por sua vez, esta autocrítica é constituída a partir da imagem que as professoras também têm, ou seja, os alunos não *sabem escrever, escrevem tudo errado, trocam letras, comem letras*. Isto significa dizer, mais uma vez, que a falta de conhecimento do professor sobre seu trabalho compromete o processo de aprendizagem dos alunos, neste caso, da escrita, pois as professoras alfabetizadoras de EJA não sabem o motivo de tantos “erros” nas escritas dos alunos, apenas elas dizem que eles escrevem “errado”. Deste modo, fica evidente a falta de preparo dessas professoras para o ensino da escrita, que pode resultar, muitas vezes, no abandono do processo de ensino, pois constatam que não sabem o que ensinar. Cagliari (1999) traz algumas questões feitas pelas professoras por não saberem o que ensinar e como ensinar o aluno a escrever:

O abandono do processo de ensino por parte de alguns professores tem a ver com a constatação de que não sabem o que ensinar. É o fato de que mais freqüentemente os professores se queixam: “O que eu faço se meu aluno escreve só vogais? Eu explico (sic!) que o aluno precisa escrever vogais e consoantes, mas ele escreve faltando letras e eu não sei mais o que fazer!... O aluno só copia e não entende o que faz... e eu não sei mais o que fazer!... Por que um aluno escreve, mas não sabe ler?”. Essas perguntas revelam uma atitude de incapacidade por parte dos professores e de falta de apoio dos métodos e técnicas que usam para alfabetizar. (CAGLIARI, 1999, p.223).

Na realidade, o que falta para o professor na alfabetização é uma formação continuada de qualidade para o seu trabalho. Neste caso, entender as particularidades e as diferenças das linguagens escrita e oral. O conhecimento sobre os dois usos comunicativos da língua será fundamental para o professor compreender o processo de aquisição da escrita, por exemplo, entender o motivo de os alunos escreverem faltando letra, trocando-as, dentre outros. Como já foi mencionado, os alunos escrevem dessa forma, porque eles fazem a relação som e letra, já que compreendem que a fala pode ser escrita. Por eles não saberem que a escrita é uma

representação da fala, seus escritos terão “irregularidades”. Quem deverá informá-los sobre isso é o professor, pois essa informação o aluno não poderá aprender sozinho, já que os conhecimentos ortográficos são meramente regidos por convenções sociais, ou seja, a ortografia não faz parte da construção conceitual da escrita.

Conseqüentemente, os alunos escrevem *patu*, porque falam desse jeito, mas ficou convencionalizado que será escrito dessa forma *pato*. A mesma coisa a palavra *felis*, os alunos escrevem assim, porque falam dessa forma, mas, convencionalmente, se escreve *feliz*, e assim por diante. Para o aluno escrever ortograficamente, terá que saber algumas questões sobre a língua, a primeira é que a fala e a escrita são diferentes. Isto é, as palavras são escritas diferentemente da forma como são faladas, isto não quer dizer que as pessoas falam errado, mas a escrita segue convenções, regras e normas próprias, que são convencionalizadas socialmente, enquanto que a linguagem oral não é regida pela escrita. Como já foi destacado, são duas realidades linguísticas diferentes, a escrita segue regras que não acontecem na oralidade e vice-versa.

Tudo o que foi tratado acima nos leva a pensar que, enquanto a educação de jovens e adultos tiver essa estrutura de programas ou campanhas para alfabetização como curso rápido, ou seja, com duração de três ou quatro meses, será difícil fazer com que todos aprendam, de fato, a ler e a escrever, uma vez que este aprendizado não é “tão” simples como a sociedade imagina e muito menos o seu ensino. Como foi discutido, a aprendizagem da escrita requer tempo, e isso foi diversas vezes apontado nas falas dos alunos nas entrevistas. A falta de tempo para estudar, entender, simbolizar este objeto é um dos principais obstáculos, e jovens e adultos, na maioria das vezes, saem desses programas de alfabetização sem aprender a escrever.

Um dos principais problemas da estrutura da educação nessa modalidade está relacionado com a falta de investimento e de políticas públicas, como foi apresentado no capítulo de introdução deste trabalho. Vimos que, desde a implantação da primeira campanha de educação de jovens e adultos, nunca, de fato, o governo federal assumiu a responsabilidade de organizar essa educação, com investimentos financeiros, formação de professores, como foi feito para a educação elementar para as crianças. No entanto, ao observar a realidade, vemos que a educação pública de qualidade nunca foi alvo do interesse dos políticos, por isso que nas classes de jovens e adultos estão com muitos adolescentes. Estes são frutos da exclusão do processo de aprendizagem das escolas elementares, ou seja, a falta de preparo (formação) dos professores das séries iniciais do ensino fundamental é muito grande, somada

às precárias condições de trabalho, longas jornadas e falta de material adequado para este tipo de ensino.

Somado a isso, esses professores desconhecem, ainda, questões que tangem ao ensino da escrita. Mesmo com toda divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro sobre a aquisição da língua escrita, os professores, na maioria das vezes, continuam reproduzindo o que lhes fora ensinado na escola quando criança; quer dizer, o ensino de sílabas, palavras, frases totalmente fora do contexto, isto é, a ideia de que a escrita é um código, e não uma língua que está em diversos textos produzidos e utilizados pela sociedade.

Se não houver, de fato, investimento do poder público na educação básica, seja na estrutura administrativa, física (equipamentos, materiais didáticos, dentre outros) e também no trabalho docente (formação continuada), o ensino nas séries iniciais do fundamental continuará produzindo alunos “fracassados”. Por sua vez, os excluídos do ensino regular irão ingressar no ensino de EJA e também continuarão sem aprender a língua escrita, por causa da falta de estrutura da educação de jovens e adultos. Esta é a realidade de todos os dias e em todas as regiões brasileiras, principalmente, nas regiões norte e nordeste do país, onde o número de pessoas não alfabetizadas é ainda muito alto.

## 7. Reflexões e Contribuições do trabalho

A dissertação buscou levantar as concepções das professoras alfabetizadoras e dos alunos das classes de alfabetização da educação de jovens e adultos (EJA), em uma escola em Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador – Ba, sobre a escrita e a oralidade. O objetivo foi mostrar o imaginário de escrita e de oralidade dos sujeitos desta pesquisa, partindo do pressuposto de que essas concepções podem influenciar tanto na prática de ensino dos alfabetizadores quanto na aprendizagem dos alunos.

O que ficou evidente nos discursos tantos das professoras quanto dos alunos, coletados nas entrevistas e registrados durante as observações das aulas, é que a concepção de linguagem oral e escrita desses grupos está baseada na ideia de “erro”. Em outras palavras, os “erros” cometidos nas produções escritas dos alunos estão relacionados com a maneira “errada” de eles pronunciarem as palavras. Tanto as professoras quanto os alunos não percebem (e, muitas vezes, não sabem) que o processo de aprendizagem da escrita é evolutivo, conforme apresentado nos capítulos três e seis, ou seja, a aprendizagem da escrita passa por fases, nas quais cada uma representa um conceito construído pelo aluno sobre a estrutura do sistema de escrita.

Podemos dizer, a partir das nossas leituras e reflexões, que as fases das escritas construídas pelos alunos nas classes de alfabetização de EJA, conforme foi apresentado nos capítulos três e seis, são muito semelhantes àquelas que a humanidade construiu na época do advento da escrita. Na fase pictográfica, os desenhos representavam, de forma direta, os objetos do mundo, por exemplo, a cabeça de um boi era representada por uma cabeça de boi e, assim, sucessivamente. Na fase pré-silábica, o conceito de escrita construído tanto pela criança quanto pelo adulto está relacionado ao objeto, por exemplo, relação quantidade de letras com o tamanho do objeto: se o objeto for grande, terá uma grande quantidade de letras, e vice-versa. Quer dizer, os conceitos construídos sobre a estrutura e formação da escrita na fase pictográfica e pré-silábica são semelhantes, pois, nesta fase, a escrita está ligada ao objeto e não à palavra em si. Deste modo, o processo de aprendizagem da escrita é também de cunho histórico, ou seja, o processo de aquisição da escrita que o sujeito constrói é bastante semelhante ao da humanidade. É como se isto tivesse gravado geneticamente em cada ser humano. Claro que há exceções, mas o que queremos dizer é que, de maneira geral, o aprendente da escrita passa por fases muito semelhantes às que a humanidade passou para adquirir a escrita.

De acordo com o capítulo três, as pesquisas de Ferreiro sobre o processo de aquisição da escrita, realizadas com as crianças, além de este ser histórico, mostraram que elas constroem hipóteses temporárias sobre a estrutura do sistema de escrita, as quais foram denominadas fases. Entretanto, não só as crianças fazem isto, como foi confirmado pela própria pesquisadora, os alunos das classes de alfabetização de EJA também constroem hipóteses sobre a escrita, como foi apresentado no capítulo seis, as produções escritas dos alunos evidenciam que eles pensam, levantam e elaboram hipóteses sobre este objeto de estudo. Apesar de não serem crianças, os alunos jovens e adultos elaboram conceitos sobre a escrita semelhantes às daquelas, mesmo eles já sabendo da importância de se aprender a ler e a escrever, viverem experiências com práticas de escrita no seu cotidiano, como, por exemplo, pagamento das contas, no trabalho, dentre outras. Mesmo assim, os alunos de EJA têm dificuldades conceituais parecidas com as das crianças sobre o sistema de escrita. Quer dizer, as elaborações e interpretações sobre este objeto, construídas tanto pela criança quanto pelo adulto, não são aleatórias, mas sim, de caráter conceitual e, ainda, histórico.

Conforme a história da escrita, até chegar ao sistema alfabético, o sujeito levou séculos, milênios para conseguir representar os sons da fala através dos conjuntos de letras, inicialmente, vinte e três letras do alfabeto. Isto significa que, para chegar ao sistema de escrita alfabético, as crianças e os jovens e adultos também construirão hipóteses para *compreender a estrutura desse sistema*, ou seja, o processo de aprendizagem deste objeto requer tempo, isto não quer dizer que o aluno de EJA levará o mesmo tempo que a humanidade levou para se apropriar do sistema de escrita alfabético, mas, para ele poder compreender e entender este sistema, deverá ter um tempo maior para simbolizar e levantar hipóteses, para daí ser capaz de escrever convencionalmente.

No entanto, como os alunos da educação de jovens e adultos poderão, de fato, aprender a ler e a escrever dentro da Norma Padrão, se eles estudam num curso de duração rápida, no qual os professores não têm uma formação pedagógica de qualidade para entender as questões de aprendizagem da escrita? Esta é a grande questão, que não deve ser entendida como a única, para “solucionar” um dos problemas desta modalidade de ensino, por exemplo, a evasão nas séries iniciais (EJA 1 e 2), pois os alunos, ao se depararem com suas dificuldades referentes à aprendizagem da escrita e da leitura, saem da escola ou do programa, mais uma vez, sem aprender o que eles tanto desejam: a leitura e a escrita.

As observações das aulas, durante a pesquisa de campo, apontaram que as professoras não têm formação suficiente para lidar com as dificuldades dos alunos sobre a escrita e, por conta disso, infelizmente, elas colocam a culpa neles, por não “saberem” escrever. A falta de

conhecimento do professor sobre o seu objeto de trabalho, a linguagem oral e escrita, é um dos problemas para o insucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois ele não sabe que a aprendizagem da escrita ocorre por meio de construções conceituais que os alunos fazem sobre este objeto de estudo, e não por transcrição de sons em letras e muito menos por reprodução. Deste modo, as professoras, ao depararem-se com escritas fora da convenção, dizem que estas estão “erradas”, que os alunos não “sabem” a função da escrita, falam “errado”, não sabem escrever, dentre outras afirmações. Estes discursos mostram que são conceitos construídos socialmente, já que a sociedade também pensa que a aprendizagem da escrita ocorre por meio de reprodução, ou seja, o sujeito precisa copiar, ou ouvir, várias vezes uma palavra para poder escrever certo. Além disso, para escrever corretamente tem que saber pronunciar as palavras certas, ou seja, para escrever bem, se deve saber falar bem. Estes conceitos são difundidos diariamente, no cotidiano, inclusive na mídia.

Os alunos, conforme as suas respostas, têm *medo* de escrever porque sabem que está tudo *errado*, têm vergonha de falar porque as pessoas “mangam”, dizem que não sabem falar. Estes sentimentos estão relacionados com o que as professoras pensam a respeito da escrita e da fala desses alunos, isto é, eles não sabem escrever porque escrevem “errado”, pois eles “não sabem” falar. Isso mostra que a falta de conhecimento teórico faz, neste caso, as professoras reproduzirem, nas suas práticas, concepções construídas no cotidiano, sobre a linguagem oral e escrita, de que, por exemplo, escrever é difícil; as pessoas falam errado por isso escrevem errado, dentre outras. Ao invés de (des)construir estes discursos nas suas aulas, para que os alunos não tenham medo de escrever e nem de falar, ao contrário, elas o reforçam e, conseqüentemente, os alunos evadem da escola, pensando que o problema está neles, por não aprenderem a ler e a escrever.

Portanto, um dos desafios da educação de jovens e adultos, em particular nas classes de alfabetização, é a mudança da estrutura desse curso, por exemplo, a sua duração. De acordo com as discussões deste trabalho, o aluno de EJA precisa de tempo para aprender a estrutura da escrita alfabética, não é com três ou quatro meses de curso que ele vai, de fato, aprender a escrever. O que os poderes públicos e os profissionais da educação dessa modalidade de ensino precisam entender é que a aprendizagem da escrita é processual também para o adulto. O fato de este já ter passado diversas vezes por escolas, vivenciar práticas sociais de escrita, não significa que ele já tenha conhecimento suficiente para escrever dentro do sistema de escrita alfabética. Além disso, o aluno adulto que “não” escreve também levanta hipóteses sobre a estrutura desse sistema de escrita, pois isto não é

característica apenas da criança, mas de qualquer pessoa, e em qualquer idade, que “não sabe” escrever: pode construir conceitos sobre este sistema.

O problema do “analfabetismo” só acabará quando os professores alfabetizadores e, principalmente, os políticos compreenderem que os alunos adultos precisam de uma educação sólida, organizada e, sobretudo estruturada, voltada para as suas necessidades, para que eles possam fazer uso das práticas sociais de escrita, seja para atender às necessidades do seu cotidiano, como, também, na sua vida profissional. Mas, para isso, é necessário que os políticos cumpram com suas responsabilidades, uma delas é o investimento em políticas públicas para essa modalidade educacional, e, também, o professor alfabetizador reconheça que ele é um dos responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos seus alunos.

Observou-se que a evasão dos alunos nas classes de alfabetização está relacionada, não só com os seus problemas pessoais, mas, principalmente, com o fato de não aprenderem a ler e a escrever, uma vez que os alfabetizadores se preocupam mais com os alunos que já estão na fase de escrita alfabética, do que com aqueles que estão na fase pré-silábica, silábica ou silábico-alfabética. Estes últimos são os mais prejudicados no processo de aprendizagem, pois, além de ser rotulados pelos professores como pessoas que têm problemas psicológicos, dificuldades de aprendizagem, entre outros, eles acabam saindo da escola sem ao menos saber que o problema de não aprender a escrever dentro da convenção não está neles, mas no aprendizado, que acontece de forma a não considerar suas evoluções. A aprendizagem da escrita, como já desatacado, é processual e evolutivo, compreender a estrutura deste objeto requer que os alunos construam hipóteses de escritas. Noutras palavras, cabe ao professor dizer para os alunos que eles já escrevem, e que cada “fase” significa um aprendizado sobre a escrita.

Entretanto, para isso poder acontecer, a professora alfabetizadora, ou o professor alfabetizador, precisa ter uma formação pedagógica de qualidade, a qual aborde questões relativas à linguagem, aprendizagem da escrita, dentre outros conteúdos necessários para ela/ele compreender o processo de ensino e aprendizagem, neste caso, da leitura e da escrita. A Universidade, por exemplo, tem um papel fundamental para garantir essa formação pedagógica de qualidade, como, por exemplo, na mudança dos currículos dos cursos de Pedagogia e de Letras, isto é, estes devem contemplar essas questões debatidas nesta dissertação sobre a linguagem e o ensino da língua escrita para que os alunos das classes de alfabetização de EJA consigam de fato dominar a linguagem escrita e utilizá-la no seu cotidiano.

Além disso, é necessária, também, a mudança de paradigma a respeito da educação de adultos, no que se refere à estrutura (currículo, duração, entre outras) e à responsabilidade do poder público em garantir investimentos para essa modalidade de ensino. Em outras palavras, a educação de jovens e adultos só terá, de fato, êxito, quando o ensino da língua escrita for visto como um direito de todo cidadão que convive numa sociedade que tem como uma dentre outras práticas de comunicação, a escrita; ou seja, que o direito do sujeito a aprender a ler e a escrever seja, de fato, assegurado, para que ele possa usufruir desse tipo de linguagem no seu dia-dia, seja para o entretenimento, para interesses profissionais ou para cumprir tarefas diárias. Estes são os desejos mencionados pelos alunos das classes de alfabetização de jovens e adultos que ajudaram a constituir esta pesquisa, que está longe de ter um ponto final, pois ela se propõe a continuar, através de outros trabalhos, a mostrar que os alunos de EJA podem aprender a leitura e a escrita, como mostraram as discussões teóricas, apesar de ser um aprendizado que, normalmente, se inicia na infância; mesmo assim, os alunos adultos são capazes de construir, interpretar, levantar, simbolizar e, de fato, compreender a estrutura do sistema de escrita alfabética. Isto implica dizer que aprender a ler e a escrever não é só coisa de criança, mas de qualquer pessoa e em qualquer idade, que queira, deseje, tenha sede de aprender este objeto.



## REFERÊNCIAS:

- ABAURRE, Bernadete. Fonética e fonologia ajudam a alfabetizar. **Revista Letra A**, Belo Horizonte, fev./mar. de 2006, ano 2, n.º 5, p. 10-12.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.º 1, p. 18-43, jan./jun. de 2008.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 40. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Trad. Maria da Gloria Novak e Maria Luiza Néri. Revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 3. ed. Campinas: Pontes, 1991.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTTÉRO, Jean; MORRISON, Ken (org.) **Cultura, pensamento e escrita**. Trad. Rosa Maria Boaventura (francês) e Valter Lellis Siqueira (inglês). São Paulo: Ática, 1995.
- BRANCO, Verônica. A sala de aula na educação de jovens e adultos. **Educar em Revista**, no.29, Curitiba, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19 abr.2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

- CALVET, Luis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- FERREIRO, Emilia et al. Los adultos no-alfabetizados Y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cadernos Investigaciones Educativas**, nº 10. México, 1983. In: MOURA, Dayse Cabral de. Alfabetização e letramento de jovens e adultos: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética. Pernambuco, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 18 abr.2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: FIORIN, José Luiz. (org.). **Introdução à lingüística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GALLART, Isabel Solé. As práticas educativas dirigidas aos adultos: a educação permanente. In: SALVADOR, César Coll (org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº. 128, p.403-432, maio/ago. de 2006.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, p.9-25, Abril/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acesso em: 19 fev.2011.

- HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. **Dicionário de Alfabetização:** Vocabulário de leitura e escrita. Trad. Beatriz Viégas – Faria. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 27 jan.2011.
- KATO, Mary A.. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Gramática do Português falado no Brasil – Vol. I:** Construção do texto falado. São Paulo: Editora Unicamp, 2006.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 16. ed. Revista e atualizada. São Paulo: Ática, 2004.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Quando desenho é escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. Escrita ideográfica & Escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI; Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MOURA, Dayse Cabral de. Alfabetização e letramento de jovens e adultos: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética. UFPE, 2003.
- Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 18 abr.2011.
- PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.
- PICOLI, Fabíola. “Para mio a mudasa na tie probemas”: as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo / Brasília: MEC, 1997.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SANTOS, Maria Leda Lóss dos. **Educação de Jovens Adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola**: numa perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.