

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DOUTORADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Alberto Santos Arruda

ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA METATEXTUAL:
Uma Análise do Conceito de Letramento

Recife

2008

Alberto Santos Arruda

**ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA METATEXTUAL:
Uma Análise do Conceito de Letramento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Prof. Dra. Alina Galvão Spinillo

Recife
2008

Arruda, Alberto

Alfabetização e consciência metatextual : uma análise do conceito de letramento / Alberto Arruda. – Recife: O Autor, 2008.

217 folhas : il., fig.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2008.

Inclui: bibliografia, anexos e apêndice.

1. Psicologia. 2. Psicologia cognitiva. 3. Metacognição. 4. Alfabetização. 5. Letramento. I. Título.

**159.9
150**

**CDU (2. ed.) UFPE
CDD (22. ed.) BCFCH2008/30**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Alberto Santos Arruda

Alfabetização e Consciência Metatextual: uma análise do conceito de letramento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 21 de julho de 2008

Banca Examinadora

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

Profa. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Eliane B. Albuquerque

Profa. Dra. Kátia Leal Reis de Melo
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Kátia Leal Reis de Melo

Profa. Dra. Selma Leitão Santos
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Selma Leitão Santos

Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^a. Alina Spinillo, cujas contribuições desde a fase em que este trabalho constituía apenas um projeto foram além de seus valiosos pareceres e sugestões.

À Prof^ª. Dr^a. Selma Leitão e à Prof^ª. Dr^a. Eliana Albuquerque pela valiosa contribuição dada tanto no processo de qualificação quanto no processo de defesa da tese.

À Prof^ª. Dr^a. Kátia Melo e à Prof^ª. Dr^a. Sandra Ataíde pela valiosa contribuição dada no processo de defesa da tese.

Aos demais professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, pelo muito que ensinaram mediante inúmeros e dedicados esclarecimentos dados ao longo das disciplinas e em outras discussões que compuseram uma parte fundamental do doutoramento.

Aos companheiros de turma, Argus, Henrique, Leo, Alex e Andréa, com os quais a convivência nestes anos constituiu não apenas uma importante parte intelectual do doutoramento como também uma parte afetuosa e prazerosa.

Aos demais colegas, doutorandos e mestrandos, com os quais pude interagir e aprender, enriquecendo minhas perspectivas.

Àqueles que na secretaria e em outros setores deram o suporte necessário ao bom andamento das atividades do Programa: Vera Amélia, Vera Lúcia, Elaine, Ivo e João.

À minha esposa Germana, companheira sem a qual os últimos anos teriam transcorrido sem poesia e os percalços que apenas ameaçaram a jornada no doutoramento teriam se transformado em obstáculos intransponíveis.

Ao CNPq e a CAPES pelo apoio financeiro sem o qual este trabalho não teria sido viabilizado.

Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga.

Paulo Freire

RESUMO

ARRUDA, A. S. **Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento**. 2008. 217 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

Este trabalho foi desenvolvido com a finalidade de estudar a contribuição do letramento para o desenvolvimento da consciência metalingüística de indivíduos com diferentes níveis de alfabetização escolar. Vários estudos como os de Albuquerque (1994), Barrera (2003), Gombert (2003) e Spinillo (2003), entre outros, têm mostrado que as capacidades metalingüísticas se instalam paralelamente à alfabetização, processo que exige reflexão deliberada e consciente. Não obstante, Vygotsky (1991, 1993) ressalta que a produção dos conceitos científicos e espontâneos são processos dialeticamente relacionados, e autores como Rogoff (2005), Oliveira (1995, 1999), Ratto (1995) e Luria (1990, 1988) verificaram que contextos não escolares podem apresentar práticas culturais capazes de promover a metacognição em indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade. Partindo dessas considerações, buscou-se estudar a relação à consciência metatextual e o letramento, termo que designa o uso efetivo de habilidades de leitura e escrita em situações e práticas cotidianas. Julgou-se ser a consciência metatextual a habilidade metalingüística mais adequada a essa finalidade, por considerar-se o texto simultaneamente um artefato cultural empírico encontrado cotidianamente e uma unidade lingüística sujeita a reflexão consciente em meio às práticas do cotidiano escolar e não escolar. Na pesquisa realizada foram individualmente entrevistadas 48 crianças do ensino fundamental e 49 jovens e adultos frequentando um programa municipal de educação de jovens e adultos (EJA), indivíduos de baixa renda, de ambos os sexos, com diferentes possibilidades e características de letramento: Grupo 1 (25 crianças da 1ª série); Grupo 2 (23 crianças da 3ª série); Grupo 3 (25 adultos do 1º ciclo); e Grupo 3 (24 adultos do 2º ciclo). A consciência metatextual referente a aspectos estruturais, o letramento e aspectos do conhecimento dos participantes sobre textos foram avaliados mediante instrumentos elaborados especificamente para este trabalho e os resultados foram analisados mediante um teste estatístico não paramétrico (Qui-Quadrado). Não foram verificadas relações significativas referentes às crianças pouco alfabetizadas mas, entre as alfabetizadas, a maioria das que demonstraram habilidade metatextual apresentaram também um nível amplo de letramento e de conhecimento sobre textos. Surpreendentemente, não foram verificadas relações significativas referentes aos adultos alfabetizados. Quanto aos adultos pouco alfabetizados, a consciência metatextual mostrou-se relacionada apenas a alguns dos aspectos do letramento e ao conhecimento sobre portadores de textos. Concluiu-se que, em se tratando das crianças, isoladamente a alfabetização contribui menos para o desenvolvimento metatextual do que quando associada ao letramento e ao conhecimento sobre textos mas, por outro lado, em se tratando dos adultos, situações sociais complexas podem fazer emergir campos semiótico-temporais de desenvolvimento (ZDPs) particularmente configurados, com diferentes graus de complexidade que podem afetar de forma imprevisível o curso de suas atividades escolares, seu letramento e outros processos relacionados como, por exemplo, a construção do conhecimento sobre textos.

Palavras-Chave: Alfabetização. Consciência Metatextual. Letramento.

ABSTRACT

ARRUDA, A. S. **Reading and writing acquisition and metatextual awareness: one analysis of the concept of literacy**. 2008. 217 f. Thesis (Doctoral) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

This study was developed with the objective to study the literacy contribution to the development of the metalinguistic awareness of individuals with different levels of formal reading and writing acquisition. Many studies such as those of Albuquerque (1994), Barrera (2003), Gombert (2003), and Spinillo (2003), among others, have shown that metalinguistic capacities appear in parallel to reading and writing acquisition, process that demands conscious and deliberate reflection. Vygotsky (1991, 1993) emphasizes that the spontaneous and scientific concept production are dialectically related, and authors such as Rogoff (2005), Oliveira (1995, 1999), Ratto (1995) e Luria (1990, 1988) verify that non scholarly contexts may present cultural practices that are able to promote the metacognition in individuals with little or no schooling. Having these considerations as the start point, it was tried to study the relation to the metatextual awareness and literacy, term that means the effective skill usage of reading and writing in situations and daily practices. It was said that the metatextual awareness was the more adequate metalinguistic ability to this end, because the text is simultaneously a daily found empirical cultural object and a linguistic unit, subjected to conscious reflection within the daily scholarly and non scholarly practices. In the carried out research 48 children from primary school and 49 young adults and adults from a municipal education program for adults (EJA) were individually interviewed, people with low income, of both sexes, with different possibilities and characteristic of literacy: Group 1 (25 children of 1st grade); Group 2 (23 children of 3rd grade); Group 3 (25 adults of 1st grade); Group 4 (24 adults of 3rd grade). The metatextual awareness referent to structural aspects, the literacy and knowledge aspects of the participants about texts were evaluated through specifically elaborated instruments to this research and the results were analyzed through a no parametric statistic test (Qui-Quadrado). It was not verified significant relations referent to children with little literacy, but among the literate children, the majority that showed metatextual skills also showed a high level of literacy and of knowledge about texts. Surprisingly it was not verified significant relations regarding literate adults. Regarding adults with little literacy the metatextual awareness was related to only some aspects of literacy and knowledge about texts. It was concluded that, regarding children, the isolated reading and writing acquisition contributes less to the metatextual development than when associated to literacy and knowledge about texts, but on the other hand, regarding adults, complex social situations may lead to temporal semiotic fields of development (ZDPs) with different levels of complexity that may affect in an unforeseeable way their school activity lives, their literacy and other processes related to, for instance, their text knowledge.

Keywords: Writing Acquisition. Metatextual Awareness. Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METACOGNIÇÃO.....	13
2.1 Desenvolvimento cognitivo e metacognitivo.....	15
2.1 Metacognição e contexto escolar.....	24
3 CONSCIÊNCIA METATEXTUAL.....	32
3.1 Consciência metalingüística.....	35
3.2 Consciência metatextual.....	40
3.2.1 <i>Sub-campos da atividade metatextual.....</i>	<i>41</i>
3.2.2 <i>Pesquisas sobre a consciência metatextual.....</i>	<i>43</i>
3.3 Desenvolvimento da consciência metatextual.....	48
4 ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA DA LÍNGUA.....	52
4.1 Alfabetização como processo metalingüístico.....	55
4.2 O mito da escrita.....	64
5 LETRAMENTO: A LINGUAGEM ESCRITA.....	69
5.1 Críticas à alfabetização descontextualizada.....	70
5.1.1 <i>Artificialismo.....</i>	<i>70</i>
5.1.2 <i>Preconceito.....</i>	<i>75</i>
5.2 A invenção do letramento.....	77
5.2.1 <i>Conceitualização do letramento.....</i>	<i>79</i>
5.2.2 <i>Avaliação do letramento.....</i>	<i>83</i>
6 RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	86
6.1 Desarticulação entre alfabetização e letramento.....	87
6.2 A mediação social entre a alfabetização e o letramento.....	91
6.3 Alfabetizar letrando: a articulação entre alfabetização e letramento.....	95
7 MÉTODO E SISTEMA DE ANÁLISE.....	99
7.1 Participantes.....	99
7.2 Planejamento experimental.....	101
7.3 Descrição dos instrumentos: objetivos, procedimentos, materiais e sistema de análise.....	103
7.3.1 <i>Entrevista sobre letramento....</i>	<i>103</i>
7.3.2 <i>Tarefa 1 – Usos e funções da leitura e da escrita.....</i>	<i>112</i>
7.3.3 <i>Tarefa 2 – Predição do conteúdo de portadores de texto.....</i>	<i>114</i>
7.3.4 <i>Tarefa 3 –Identificação de gêneros textuais.....</i>	<i>117</i>
7.3.5 <i>Tarefa 4 – consciência metatextual relativa à estrutura de texto.....</i>	<i>119</i>
7.3.5 <i>Tarefa 5 – consciência metatextual relativa à anomalias na estrutura de texto....</i>	<i>122</i>

8 RESULTADOS.....	128
8.1 Alfabetização e conhecimentos sobre textos.....	129
8.2 Alfabetização e o letramento.....	136
8.3 Letramento e conhecimentos sobre textos.....	142
8.4 Alfabetização e consciência metatextual.....	144
8.5 Conhecimentos sobre textos e consciência metatextual.....	153
8.6 Letramento e consciência metatextual.....	158
8.6.1 <i>Análise dos grupos formados por crianças</i>	163
8.6.1 <i>Análise dos grupos formados por adultos</i>	165
8.7 Resumo dos resultados.....	166
 9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	 172
9.1 Resultados da Alfabetização.....	173
9.2 A importância do letramento.....	179
9.3 Texto e consciência metatextual.....	181
9.4 Contribuições, limitações do estudo e pesquisas futuras.....	183
 REFERÊNCIAS.....	 187
 APÊNDICES	 198

1 INTRODUÇÃO

As sociedades modernas se caracterizam pelo uso do conhecimento em sentido amplo, colocando para crianças e adultos demandas cada vez maiores e mais imediatas com relação às habilidades de leitura e escrita.

Nesse campo, a psicologia identifica dois planos do conhecimento sobre unidades lingüísticas (palavra, frase, texto, etc.): o cognitivo, caracterizado por processos como, por exemplo, atenção, memória, raciocínio e linguagem; e o metacognitivo, caracterizado por processos como, por exemplo, metamemória, metaraciocínio e metalinguagem (consciência metafonológica, consciência metasintática, consciência metalexical, etc.).

Vários estudos como os de Albuquerque (1994), Barrera (2003), Gombert (2003) e Ferreira e Spinillo (2003), entre outros, têm mostrado que as capacidades metalingüísticas se instalam paralelamente à alfabetização, processo que submete a língua a uma reflexão deliberada e consciente. Não obstante, autores como Rogoff (2005), Oliveira (1995, 1999), Ratto (1995) e Luria (1990, 1988) verificaram determinadas práticas culturais não escolares que podem promover a metacognição em indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade.

Cabe então questionar se é necessário total distanciamento das práticas e usos sócio-comunicativos da leitura e da escrita para que a língua possa ser tomada como objeto de reflexão e análise. Partindo dessa indagação, este trabalho foi elaborado com o objetivo de investigar a relação entre o letramento – uso efetivo de habilidades de leitura e escrita em eventos e práticas cotidianas – e a consciência metalingüística, optando-se por estudar crianças e adultos escolarizados e crianças e adultos no início da escolarização, uma vez que o letramento e as habilidades metalingüísticas encontram-se relacionadas à alfabetização.

Julgou-se ser a consciência metatextual a habilidade metalingüística mais adequada a essa investigação, por considerar-se o texto tanto uma unidade lingüística sujeita a reflexão quanto um artefato cultural encontrado nos cotidianos escolar e não escolar.

Dada a centralidade do texto na alfabetização e no letramento, além do conhecimento metatextual (plano metacognitivo) dos indivíduos foi também investigado seu conhecimento textual (plano cognitivo) sobre os gêneros textuais e sobre a presença de diferentes gêneros em diferentes portadores de texto (objetos que apresentam texto impresso).

Assim sendo, foram estabelecidos como objetivos específicos: avaliar de que maneira o avanço no processo de alfabetização está relacionado ao letramento, ao desenvolvimento do conhecimento textual, e ao desenvolvimento da consciência metatextual; avaliar de que maneira o letramento está relacionado ao conhecimento textual e a consciência metatextual; e avaliar de que maneira a consciência metatextual está relacionado ao conhecimento textual.

Na pesquisa realizada, foram individualmente entrevistadas 48 crianças do ensino fundamental e 49 jovens e adultos freqüentando um programa municipal de educação de jovens e adultos (EJA), indivíduos de baixa renda, de ambos os sexos, com diferentes possibilidades e características de letramento: Grupo 1 (25 crianças da 1ª série); Grupo 2 (23 crianças da 3ª série); Grupo 3 (25 adultos do 1º ciclo); e Grupo 3 (24 adultos do 2º ciclo).

A consciência metatextual (referente a aspectos estruturais), o letramento e o conhecimento dos participantes sobre textos foram avaliados mediante instrumentos adaptados ou elaborados especificamente para este trabalho e os resultados foram analisados mediante um teste estatístico não paramétrico (Qui-Quadrado). Os resultados obtidos serão apresentados após os capítulos destinados às considerações teóricas e à explicitação do método utilizado na realização da pesquisa.

2 METACOGNIÇÃO

Concebendo-se a cognição como sendo a atividade mental que *ocorre mediante* processos e conteúdos cognitivos, utiliza-se o prefixo "meta" para indicar uma atividade cognitiva que *ocorre sobre* processos e conteúdos cognitivos. Mais precisamente, trata-se da distinção apontada por Leitão (2003) entre a cognição, reflexão relativa a aspectos da realidade (mundo material/simbólico), e a metacognição, reflexão que tem por objeto os próprios processos cognitivos e o próprio conhecimento.

Pode-se a partir dessa distinção propor conceitos como, por exemplo, “metaconsciência”, a consciência reflexiva ou consciência acerca da atividade mental (FRAWLEY, 2000); “metaprocesso”, operação mental intencional e conscientemente realizada, e “epiprocesso”, que se refere às operações mentais não conscientes, espontaneamente realizadas pelos indivíduos (GOMBERT, 1992).

A metacognição implica, basicamente, na realização de dois metaprocessos complementares descritos por Martí (1995): *monitoramento* (conhecimento) e *controle*. Um indivíduo pode conhecer a capacidade de sua própria memória, identificar diferentes níveis de dificuldade em áreas de conhecimento distintas, ter consciência de seu grau de compreensão em relação a determinadas informações, etc.

Sendo assim, em termos de monitoramento a atividade metacognitiva se aplica aos diversos processos envolvidos na cognição (metamemória, metaraciocínio, metalinguagem, etc.) e às diversas áreas do conhecimento (metametemática, metalingüística, etc.), cabendo observar que pelo fato de a linguagem constituir o que Gombert (1993) denomina de substrato do funcionamento cognitivo, ela é tanto processo cognitivo quanto área do conhecimento.

A grande maioria dos teóricos atribui principalmente a John Flavell a ampliação dos estudos sobre cognição que passou a incluir a da cognição da cognição (metacognição), resultando nos anos 70 em trabalhos sobre um conjunto de modalidades de metamemória agruparam por Madruga e Lacasa (1995) em dois eixos: a) a consciência em relação ao esforço requerido em processos de armazenamento e recuperação de informação; b) o conhecimento dos fatores capazes de afetar o processo de recuperação.

Quanto ao controle dos aspectos cognitivos, segundo Brown (1987), são três metaprocedimentos básicos envolvidos: a) o planejamento, que consiste em antecipar dificuldades, estratégias e resultados relativos a uma determinada atividade a ser desenvolvida; b) a verificação, empreendido durante a atividade na forma de revisão e retificação; e c) a avaliação, empreendida de modo a verificar os resultados das ações realizadas.

A maioria das concepções de metacognição elaboradas na literatura abarca o monitoramento e o controle: conhecimento e cognição sobre objetos cognitivos (FLAVELL, 1987); conhecimento e controle sobre o próprio sistema cognitivo (BROWN, 1987); conhecimento sobre os processos cognitivos e sua regulação (MARTÍ, 1995); conhecimento e regulação das próprias características e limitações cognitivas (MADRUGA; LACASA, 1995); o conhecimento do próprio funcionamento cognitivo (MARTÍN; MARCHESI, 1995) o conhecimento sobre os atos e os processos de conhecer (SEMINERIO; ANSELME; CHAHON, 1999); a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer (RIBEIRO, 2003); conhecimento sobre o conhecimento (GARNER; ALEXANDER, 1989); a capacidade auto-reflexiva de pensar sobre os próprios pensamentos (BORUCHOVITCH, 2004).

2.1 Desenvolvimento cognitivo e metacognitivo

O desenvolvimento dos seres vivos em geral envolve essencialmente a finalidade primordial de sobrevivência (auto-conservação), que depende tanto de condições internas (auto-regulação) quanto de condições externas (eco-regulação). Assim sendo, pode-se considerar o desenvolvimento um fenômeno que Raymundo (1993) denomina auto-eco-organização: um processo emergente de auto-organização, regido por determinismos e acasos que configuram reorganizações das estruturas e aptidões internas de modo interdependente das determinações do ambiente.

No ser humano, os mecanismos de auto-regulação do recém-nascido são puramente biológicos e de caráter reativo, uma vez que se baseiam em reflexos e processos homeostáticos corporais. Com a maturação e a experiência, porém, a auto-regulação da criança vai se ampliando, passando a ser também psicológica e de caráter reflexivo na medida em que a criança desenvolve o controle sobre suas ações e se torna consciente do mundo.

Assim sendo, embora existam diferentes compreensões teóricas sobre esse processo, existe certo consenso quanto a tratar a representação mental e a aquisição da linguagem como aspectos importantes da auto-regulação cognitiva. Mais precisamente, além de produzir e reter imagens mentais do mundo, a criança passa a referir-se ao mundo valendo-se da língua, definida por Saussure (1995) como um sistema de representação simbólica (por meio de signos) da realidade, aprendida ao longo de sua crescente interação social.

Nos termos de Peirce (1977, p. 46), “Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto, representa algo para alguém”, recurso do qual a criança se apropria lentamente

dado que, como observa Rivière (1995), como os animais, os bebês e as crianças menores de um ano não respondem a signos lingüísticos, mas sim a sinais ambientais.

De fato, segundo Piaget (1964, 1973, 1978) a criança se apropria dos signos mediante um processo de imitação, inicialmente utilizando-os apenas para designar objetos e situações presentes, o que a libera de articular seu uso de signos com as imagens mentais relativas aos referentes.

[...], poderíamos dizer que, se uma criança nascesse num mundo em que o mesmo evento nunca ocorre de forma repetida, o mesmo objeto nunca aparece duas vezes e os adultos nunca usam a mesma linguagem no mesmo contexto, seria difícil imaginar como a criança - sejam quais forem suas aptidões cognitivas - poderia adquirir uma língua natural. (TOMACELLO, 2003, p. 152).

Não obstante, desde que a criança viva em um mundo com atividades sociais estruturadas, ou seja, com regularidade e previsibilidade que as tornem inteligíveis, a criança progressivamente atingirá a capacidade de utilizar signos para designar objetos e situações não presentes, passando a lidar com abstrações.

O único significante que as condutas senso-motores conhecem é o *índice* (por oposição a símbolos e signos) ou o *sinal* (condutas condicionadas). Ora, o índice e o sinal são significantes, relativamente, indiferenciados de seus significados. [...] A formação da função simbólica consiste, ao contrário, em diferenciar os significantes dos significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos. (PIAGET, 1964, p. 86, grifos do autor).

Cabe ressaltar a distinção concebida por Piaget (1971a) quanto a dois tipos essenciais de abstração: o primeiro é a abstração empírica, representação cujo referente é um objeto da realidade sensível, acessível a partir da experiência físico-sensorial do indivíduo no meio; o outro tipo é a abstração reflexiva, uma construção mental de natureza lógica, sem referente no mundo físico, *depreendida* a partir das ações efetuadas pelo próprio indivíduo sobre os

objetos, um primeiro passo para que as estruturas cognitivas possam vir a prescindir dos elementos concretos do ambiente.

Mais precisamente, esse aprimoramento da função simbólica faz com que o esquema motor (ação organizada no nível prático) seja internalizado pela criança, transformando-se em esquema cognitivo, a estrutura cognitiva mais elementar. A substituição da estrutura cognitiva inferior da criança (sensório-motora) por estruturas superiores (pré operacional, operacional concreta e lógico-formal) depende de uma dinâmica de *equilibração* entre a *assimilação* (incorporação) de novos dados da realidade compatíveis com a estrutura presente, conservando-a, e a *acomodação* (modificação) dessa estrutura para a assimilação de dados particularmente indispensáveis mas incompatíveis com a estrutura. (PIAGET, 1971b, 1978).

Uma vez atingida a estrutura lógico-formal, afirma Piaget (1964, p. 64), “As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir ao seu modo as reflexões e teorias.”

Até este ponto o modelo piagetiano e a abordagem sócio-histórica inaugurada por Lev Vygotsky apresentam semelhanças em dois aspectos. O primeiro deles é a natureza dos conceitos: segundo Vygotsky (1993) o significado de um signo é, em última instância, um processo de generalização, que pode ser de dois tipos:

(a) o conceito concreto (também denominado espontâneo) corresponde à generalização de objetos ou situações objetivas, semelhante, portanto, à noção piagetiana de abstração empírica;

(b) o conceito abstrato (também denominado não espontâneo), qualificável no âmbito da concepção piagetiana de abstração reflexiva, corresponde à generalização de conceitos ou, nos termos de Luria (2001), constitui uma categoria supra-ordenada (sistema lógico-verbal

hierárquico) que agrupa conceitos subordinados (elaborada a partir das inter-relações entre conceitos de diferentes níveis de generalidade).

A outra semelhança refere-se à formação dos conceitos concretos/abstrações empíricas: considerando funções primordiais da linguagem a comunicação e a interação social. Para Vygotsky (1993) a construção e o uso dos conceitos concretos se desenvolvem “espontaneamente”, o que significa:

(a) *de forma não consciente*, uma vez que “Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento” (p. 79);

(b) *de forma não deliberada*, uma vez que “[...] o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela.” (p. 78).

Nota-se, portanto, semelhança entre esta descrição e a idéia piagetiana quanto à formação das abstrações empíricas, sobretudo considerando-se que para Vygotsky (1991, 1993) os processos de imitação por parte da criança desempenham papel importante no aprendizado. A semelhança cessa, entretanto, no tocante à compreensão acerca da construção de conceitos abstratos/abstrações reflexivas, dando lugar a duas importantes discrepâncias.

Enquanto o modelo piagetiano foi inspirado na concepção kantiana de sujeito transcendental, dotado de uma estrutura racional *a priori* (anterior a toda experiência), advinda do espírito, a abordagem vygotskyana foi inspirada na concepção hegeliana de que a razão não constitui um atributo subjetivo do indivíduo e sim um atributo da própria realidade objetiva de caráter histórico. Dessa distinção emerge uma discrepância fundamental quanto ao papel constitutivo da linguagem junto ao desenvolvimento cognitivo.

Mais precisamente, segundo a ótica piagetiana, ao longo do processo de equilibração (desequilíbrio-reequilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio majorante) de suas estruturas a criança constrói tanto o conhecimento empírico quanto o conhecimento abstrato sempre a partir de sua própria ação reflexiva e à margem das convenções sócio-culturais que compõem a semiosfera¹ a seu redor. Em outras palavras, Piaget (1964) reconhece a importância da linguagem, mas elege a equilibração como o grande fator a explicar o desenvolvimento cognitivo:

[...] conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel (p. 86). A linguagem amplia, indefinidamente, seu poder, conferindo às operações uma mobilidade e uma generalidade que não possuiriam sem ela. Mas ela não é a origem de tais coordenações. (p. 88).

Nesta perspectiva, a linguagem fica subordinada ao pensamento operatório, premissa pontuada por Furth (1974), por exemplo, ao observar que “A teoria do conhecimento operativo de Piaget é singular, no sentido de dispensar a representação mediadora, [...]. Ele consegue descrever as estruturas de seus três estágios de desenvolvimento sem mencionar a palavra representação ou internalização” (p. 96). Martí (1996, p. 65-66, tradução nossa) atenta para essa premissa de modo ainda mais contundente:

Formas externas de conhecimento, transportados por vários sistemas simbólicos e semióticos, parcialmente construído pelo sujeito mas forjado durante a interação social, jogam um papel menor no sistema explanatório de Piaget. Para Piaget, formas simbólicas (gestos, movimentos, imagens) são de importância secundária na construção do conhecimento e na internalização do pensamento, e são consideradas como simples suportes do pensamento operatório.

Entretanto, Vygotsky (1991, 1993, 2000) realizou um enquadre sócio-histórico do

¹ Termo foi utilizado pelo semiólogo Iuri Lotman para referir-se à diversidade dos atos de comunicação possível devido à generalidade do sistema semiótico composto por todos os textos e linguagens imagináveis. (TEIXEIRA, 2008).

desenvolvimento cognitivo circunscrevendo a ontogênese a um plano de desenvolvimento que denominou de *sociogenético*, no qual a linguagem não apenas “conecta” os indivíduos a conteúdos da cultura (transmissão de informação e conhecimento) como também implementa formas diferenciadas de funcionamento cognitivo para a mediação da ação como, por exemplo, estratégias mnemônicas ou racionais. Nos termos de Clay (2000, p. 182), “[...] os seres humanos aprendem a pensar baseados nos modelos de pensamento que têm a oportunidade de experimentar.”

Conforme observaram Cole (1985) e Lave (1988) as reflexões que elevam os contextos sócio-culturais da condição de simples panos de fundo à condição de cenários cognitivamente constitutivos não são comuns na psicologia focada no indivíduo, embora recorrentes na antropologia. Para Geertz (1973), por exemplo, a inserção efetiva do ser humano *na* cultura viabiliza o desenvolvimento e a realização de seus poderes mentais *através* da cultura, inexistindo uma natureza humana qualificável como independente da cultura.

[...] não se trata de emparelhar os vários tipos de consciência com os vários tipos de organização social e depois desenhar flechas causais que partem de alguns dos cantos da segunda categoria na direção da primeira [...]. Ao contrário, trata-se de considerar a cognição, emoção, motivação, percepção, imaginação, memória, e outras coisas mais, como sendo, elas próprias, sem quaisquer intermediários, “coisas sociais.” (GEERTZ, 1997, p. 228).

Outro exemplo é a reflexão de Goody (1988), segundo a qual, o que os historiadores denominam de “progresso do conhecimento” pressupõe processos psicológicos imbricados nos modos de comunicação através dos quais o homem interage com o homem transmitindo de geração em geração a sua cultura (nada senão uma série de atos de comunicação), podendo-se relacionar mudanças históricas nos sistemas de comunicação a algumas das mudanças nas estruturas e processos cognitivos (progressos do conhecimento e da capacidade humana de

armazenar e ampliar conhecimento).

Basicamente, assume-se no modelo vygotskyano que às mudanças nos significados das palavras correspondem mudanças na consciência, assumindo-se que em contextos sócio-culturais distintos são valorizados e difundidos tipos diferenciados de ação cognitiva (atenção, memória, raciocínio, etc.), selecionados e ensinados por indivíduos mais desenvolvidos a partir dos sistemas culturais lingüísticos e levados à consciência os indivíduos mediante um processo de *internalização*, um importante conceito para a compreensão do desenvolvimento metacognitivo:

As funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre os sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, *transformam-se para construir* o funcionamento interno. Esse plano interno, intra-subjetivo, não é um plano de consciência preexistente que é atualizado mas um modo de funcionamento que se *cria* com a internalização, pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito. (LEONTIEV, 1981 apud GÓES, 2000, p. 22, grifo da autora).

A outra discrepância entre o modelo piagetiano e a abordagem sócio-histórica vygotskyana refere-se, portanto, a metacognição. De um lado, o processo de tomada de consciência descrito na teorização piagetiana corresponde ao desenvolvimento de uma auto-regulação consciente, porém a equilibração não constitui um processo de auto-regulação auto-consciente e a ênfase sobre o conceito de abstração reflexiva não implica necessariamente uma ênfase na reflexão sobre as próprias operações reflexivas, capacidade a ser considerada outro novo poder advindo de estruturas superiores e não um requisito para seu desenvolvimento.

Por outro lado, mesmo não fazendo uso do termo metacognição, Lev Vygotsky elaborou trabalhos na década de 30 nos quais descreveu o desenvolvimento de atividades mentais atualmente qualificadas como metacognitivas: “A atenção, que antes era involuntária,

passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança.” (VYGOTSKY, 1993, p. 77).

Por considerar que a criança não constrói conceitos abstratos da forma solitária preconizada na teoria piagetiana (a partir de sua própria ação reflexiva), Vygotsky (1991, 1993, 2001) tomou a atividade metacognitiva como requisito do desenvolvimento cognitivo, afirmando que, dada sua complexidade, esse tipo de conceito não pode ser apreendido mecânica ou espontaneamente, exigindo da criança uma vigorosa atividade mental que ela somente realiza mediante a assistência (insistência) de indivíduos mais experientes, promovida em formato instrucional do qual faz parte a difícil tarefa de levar a criança a tomar consciência do próprio conhecimento e dos próprios processos cognitivos, ou seja, transformando-os em objetos de reflexão.

Em outras palavras, como o pensamento infantil é inicialmente inconsciente de si próprio e não deliberado, para que domine conceitos abstratos precisa ser levado por algum tipo de interferência instrucional a uma auto-regulação auto-consciente, que lhe fará/permitirá progressivamente transcender suas experiências pessoais imediatas com a realidade concreta. (OLIVEIRA, 1999).

Como observa Egan (2000), a ausência inicial da consciência acerca das abstrações bem como da capacidade para manipulá-las conscientemente não se deve a uma condição geneticamente estabelecida: “A ausência significa que sua linguagem ainda não desenvolveu as ferramentas de reflexão que levarão a uma maior consciência sobre seu próprio pensamento e uso da linguagem.” (p. 431).

De fato, via de regra, as crianças pequenas não conseguem explicitar quaisquer das

atividades psicológicas que realizam na resolução de situações problemáticas ou mesmo as estratégias que utilizam, mas vale ressaltar que como parte dos recursos para a apreensão (interpretação) da realidade a cultura seleciona através da linguagem tipos específicos de discurso sobre os “estados internos” dos indivíduos, que segundo Astington e Pelletier (2000) podem ajudar a criança a transformar conhecimento em objeto de reflexão:

Durante os anos de pré-escola, as crianças vêm a compreender a atividade humana, atribuindo estados mentais às pessoas (p. 494). Ao ingressarem na escola, as crianças diferirão quanto ao grau em que tiveram experiência com a fala familiar sobre as motivações e os pensamentos das pessoas. [...]. Falar sobre diferentes perspectivas na família pode ajudar as crianças a compreenderem que as pessoas têm crenças sobre o mundo, que suas crenças podem ser diferentes das crenças de outras pessoas; e que as crenças podem mudar quando uma pessoa adquire novas informações. (p. 496).

A partir destas colocações, ganha mais visibilidade a fase primária do desenvolvimento metacognitivo, que Seminerio, Anselme e Chahon (1999) denominam metacognição fraca, por estar ainda longe de configurar a metacognição propriamente dita.

[...] o homem sempre foi capaz de fazer avaliações metacognitivas e perceber o sentido replicativo desta atitude: de fato todas são capazes de emitir juízos sobre os processos cognitivos das pessoas – julgando-as inteligentes, perspicazes, sinceras ou não, incluindo nessa gama de avaliações subjetivas os autojulgamentos. [...]. A partir dessas avaliações, elaboram-se estratégias úteis para monitorar ou controlar as próprias cognições, notadamente o uso e a eficiência da memória e da compreensão. [...] É a metacognição espontânea, hoje amplamente estudada, que nós costumamos designar como “metacognição fraca” [...]. (SEMINERIO; ANSELME; CHAHON, 1999, p. 112).

A atividade metacognitiva (propriamente dita), enfatiza Flavell (1985 apud GARNER; ALEXANDER, 1989), consolida-se mediante anos de experiência de domínio da cognição, merecendo destaque as experiências de aprendizagem sistemática (deliberada) que ocorrem regularmente na escola, nas quais se exige que os indivíduos descontextualizem a atividade cognitiva e tornem-na objeto de estudo.

2.2 Metacognição e contexto escolar

Bruner (1997, 1998, 2001) identifica duas modalidades de discurso cultural coexistindo apesar de corresponderem a modos distintos de organizar a experiência: enquanto o discurso narrativo pode recorrer a qualquer tipo de conceito e tem por finalidade organizar a experiência humana no mundo sócio-cultural, ocupando-se das ações e inter-ações humanas de modo geral, o discurso lógico-científico recorre prioritariamente a conceitos abstratos científicos e tem por finalidade a descrição e a explicação justificada da realidade.

Na ótica vygotskyana os planos narrativo e lógico-científico se relacionam e influenciam-se constantemente: mais precisamente, Vygotsky (1991) postula que os conceitos concretos “ascendem” ao nível mais abstrato enquanto os conceitos abstratos tornam-se mais concretos e, sendo assim, o desenvolvimento prévio de conceitos concretos é necessário para que a criança possa compreender conceitos abstratos que, por sua vez, propiciarão as condições para que os conceitos concretos da criança atinjam o plano auto-consciente (metaconsciente) e submetam-se ao uso deliberado.

Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. [...]. Uma criança aprende a palavra *flor*, e logo depois a palavra *rosa*; durante muito tempo o conceito “flor”, embora de aplicação mais ampla do que “rosa”, não pode ser considerado o mais geral para a criança. Não inclui e nem subordina a si a palavra “rosa” - os dois são intercambiáveis e justapostos. Quando “flor” se generaliza, a relação entre “flor” e “rosa”, assim como entre “flor” e outros conceitos subordinados, também se modifica na mente da criança. Um sistema está se configurando. (VYGOTSKY, 1993, p. 80, grifos do autor).

Nessa perspectiva, ganha relevância a pesquisa de Luria (1988) em que foram analisados camponeses das regiões de Uzbequistão e Kirghizia, na União Soviética, nas quais estavam ocorrendo rápidas mudanças sócio-econômico-culturais ligadas à implantação de

programas governamentais de coletivização e mecanização da agricultura.

Mediante a aplicação de uma série de avaliações psicológicas incluindo tarefas de classificação, categorização e raciocínio lógico-dedutivo, grupos de camponeses analfabetos vivendo em vilas remotas e sobrevivendo da agricultura tradicional (economia individualista) foram comparados a indivíduos com até três anos de escolarização e a indivíduos apenas alfabetizados, envolvidos no trabalho modernizado de fazendas coletivas.

Observou-se que os agricultores analfabetos tinham sua cognição fortemente baseada em informação perceptual imediata e em sua experiência pessoal em situações práticas envolvendo o uso de objetos concretos, porém aqueles cujas atividades mantinham um caráter predominante prático mas haviam recebido alguma formação escolar ou freqüentado por certo tempo algum programa de treinamento tendiam a misturar modos abstratos e concretos de cognição.

Os indivíduos mais escolarizados tinham sua cognição mais independente de suas experiências concretas e fortemente baseada em conceitos e categorias abstratas: resolviam problemas matemáticos puramente hipotéticos, realizavam deduções e inferências referentes a situações imaginárias incompatíveis com a experiência pessoal e agrupavam cores e diversos tipos de objetos de acordo com sua pertença a categorias supra-ordenadas como "ferramentas", por exemplo. Vale ressaltar que “Investigações contemporâneas realizadas com adultos pouco escolarizados também indicam essa mesma contraposição.” (OLIVEIRA, 1995, p. 150).

Diante destes resultados, Vygotsky (1991) salienta que o aprendizado das crianças começa muito antes de sua fase escolar. Assim, qualquer situação de aprendizado da criança na escola tem sempre uma história prévia, porém é muito enfático ao ressaltar que, por estar voltado para a assimilação de princípios do conhecimento científico, além da sistematização o

aprendizado escolar produz um novo avanço no desenvolvimento da criança. Mais precisamente:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1993, p. 79).

Tentando clarificar a complexa dinâmica do aprendizado escolar Vygostky (1991, p. 97) formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, através do qual ressalta o hiato entre os desempenhos individuais independentes e a resolução de problemas com o uso de estratégias ainda não internalizadas, possível apenas mediante o auxílio de um indivíduo mais experiente: “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Vygostky (1991) não foi específico quanto a variações de ambientes, assistências, indivíduos e outros aspectos da ZDP, mas revisões têm redimensionado interpretações pedagogizantes do conceito, remetendo-o a um plano mais abrangente de desenvolvimento cognitivo. Rogoff e Wertsch (1984), por exemplo, concebem a ZDP como sendo o espaço público (socialmente compartilhado) das interações sócio-simbólicas, e segundo Meira (2003) as ZDPs correspondem a campos semiótico-temporais nos quais a interação e a comunicação mediada pelos instrumentos semióticos disponíveis promovem desenvolvimento guiado pela aprendizagem, gerando a emergência do desenvolvimento humano amplo.

Igualmente inespecíficas são as colocações feitas quanto ao papel dos instrumentos semióticos empíricos (materializados) no fluxo das ZDPs – segundo Tomacello (2003, p. 132-133) “[...] artefatos simbólicos foram criados com o propósito de possibilitar ou facilitar certos tipos de interações cognitivas e sociais” – assim como sobre a natureza da atividade cognitiva desencadeada na ZDP.

Por exemplo, Vygostky (1991) afirma que “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (p. 97), e afirma que “Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 101, grifo do autor).

Existem ainda outros exemplos no mesmo texto: “[...], o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (p. 101); “Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar” (p. 102).

Não obstante, outros fragmentos do pensamento vygotskyano permitem considerar que o elemento especificamente novo que Vygotsky (1993) visualizou na experiência escolar é a promoção da atividade metacognitiva:

A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente (p. 74). Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. (p. 78).

Segundo consideram Van der Veer e Valsiner (1996), o cerne do pensamento vygotskyano quanto ao papel da escola é a idéia de que o grau de dificuldade da aprendizagem de conteúdos científicos ministrados na escola exige monitoramento consciente da aprendizagem. Nessa ótica, a instrução constitui o que Newman e Holzman (1993) definiram dialeticamente como “processo e produto” (*tool-and-result*) de desenvolvimento.

“Assim, o espaço institucional da escola produz práticas específicas de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento e promovem o adensamento das funções psicológicas”, afirma Meira (2003, p. 2), e Oliveira (1995) ressalta que a escola constitui a mais intensa e ampla atividade de compartilhamento cultural do empreendimento científico, cuja própria essência são os processos deliberados de generalização e a construção de categorias abstratas.

[...] na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares. (OLIVEIRA, 1995, p. 156).

Multiplicam-se, portanto, as ênfases no papel da mediação lingüística promovida a partir da presença do “outro” no processo de aprendizagem, bem como as críticas à premissa piagetiana que propunha subordinar a linguagem às operações cognitivas, descartando não apenas os efeitos do discurso lógico-científico sobre a cognição como também a inserção da metacognição no quadro dos objetivos programáticos do ensino-aprendizagem.

Entende Piaget que a “equilibração majorante”, pela qual ocorre o salto de uma estrutura menos acabada para uma estrutura mais acabada, não depende de qualquer tipo de ensinamento recebido: seria o produto de uma construção interna, na atividade cognitiva da criança, fruto de uma descoberta espontânea. [...] Dentro desse espírito, acreditava ainda Piaget que qualquer tentativa para ensinar o que depende do salto de estrutura, antes que este se verifique, é inócua: a criança poderá até memorizar mecanicamente o resultado de uma conservação ou de uma inclusão de classes, mas de modo hábil e passageiro, por não entender o fundamento da lógica e conseqüentemente das implicações envolvidas. Do que nós desde cedo suspeitamos é

que isto possa efetivamente ocorrer, caso se tente ensinar pelo arcaico método tradicional da repetição associativa. Mas a metacognição traz realmente uma revolução: é possível ensinar não mais o resultado e sim regras implícitas no processo (SEMINERIO; ANSELME; CHAHON, 1999, p. 120, grifo dos autores).

Essa revolução começa pelas práticas da escolarização, uma vez que as tarefas e práticas escolares visam basicamente ampliar dos conhecimentos científicos dos alunos, partindo de sua consciência acerca do que sabem e do que não sabem, porém devem evoluir rumo à consciência acerca das estratégias cognitivas necessárias para que possam adquirir novos conhecimentos.

Sendo assim, deve-se levar em consideração a distinção entre tarefas de exercício (situações em que os conhecimentos e habilidades necessárias para que o objetivo da tarefa seja atingido são previamente conhecidos) e tarefas de problematização (situações novas ou diferentes das já aprendidas, cuja resolução requer conhecimentos e habilidades não previstas ou plenamente disponíveis).

No cenário da escolarização problematizadora, ganha relevância um diferencial apontado por Walkerdine (1988): em várias situações do cotidiano extra-escolar os indivíduos controlam suas atividades no mundo (permanecendo apenas conscientes ou recorrendo a uma metacognição fraca), enquanto na escola emergem muitos contextos² em que os indivíduos se percebem destituídos do controle quer dos problemas quer de suas soluções.

Esse desafio às capacidades dos alunos põe em evidência outros dois importantes diferenciais metacognitivos do contexto escolar, destacados por Davis, Nunes e Nunes (2005). Um deles é a possibilidade de controlar o tempo dos eventos em estudo através de estratégias

² A autora utiliza o termo contexto para demarcar a natureza social da linguagem e da cognição, em oposição à divisão entre processos mentais e situações ou atividades nas quais estes ocorrem.

comparáveis aos recursos *pause* e *slow motion* de alguns aparelhos eletrônicos, de modo a identificar aspectos centrais do objeto de estudo e realizar generalizações.

O outro diferencial metacognitivo do contexto escolar a ser destacado refere-se ao uso da linguagem para promover interação e integração diferenciadas nas atividades conjuntas professor-alunos (COLL; ONRUBIA, 1998). Como observa Wells (1998), por exemplo, a relação entre linguagem e atividade é um aspecto de importância essencial para a compreensão na construção do conhecimento em sala de aula e outros processos escolares de ensino-aprendizagem e Valsiner (1998) salienta ainda que é por meio de dispositivos semióticos específicos que os limites e as restrições que agem no contexto de sala de aula são negociados.

Usar um tipo específico de vocabulário (determinadas categorias de signos) possibilita não apenas de nomear como também de promover uma explicitação mais acurada acerca das modalidades de atividade cognitiva, sem a superficialidade ou a ambigüidade que costuma marcar a linguagem cotidiana extra-escolar e a chamada metacognição fraca.

Palavras tais como “conclusão”, “hipóteses”, “teorias”, “evidências” constituem bons exemplos. Assim, se o aluno diz: – “Eu acho isso a respeito daquilo”, o professor deve responder, por exemplo: – “Interessante essa sua teoria”, indicando que o aluno pode representar seu pensamento, ou a forma pela qual articulou diferentes idéias, com maior precisão. O objetivo é evitar palavras excessivamente vagas, como “achar”, “acreditar”, “sentir”, “encontrar”, substituindo-as por: “a minha hipótese é...”, “a minha conclusão é...”, “investigando o assunto...”, “esta idéia foi confirmada pelas seguintes evidências...”, “eu interpreto estes dados...”, “este fato implica...”, “essa noção não se confirmou por...”, e assim por diante. (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005, p. 210).

Quando utilizados pelo professor, esses dispositivos semióticos fornecem aos alunos indicações de como utilizar a mente, e quando utilizados pelos alunos estes dispositivos tornam mais fácil compartilhar tanto os conteúdos do pensamento quanto as estratégias selecionadas para resolver determinada tarefa.

Por exemplo, Bruner (1998) destaca o fato de que na fala de professores dirigida a professores o uso de marcadores auxiliares modais de incerteza e probabilidade, a exemplo de *pode* e *poderia*, supera em muito o uso desses marcadores na fala de professores dirigida a alunos, apresentando-lhes um mundo menos passível de negociação.

Deve-se ressaltar também que outros tipos de mecanismos semióticos podem ser utilizados como estratégias de ensino na sala de aula, a exemplo dos evidenciados por Billig e seus colaboradores (1988): através do diálogo os professores podem introduzir conhecimento novo, questionar o conhecimento tido como estabelecido, parafrasear, sumarizar, etc., porém podem ainda usar pistas gestuais para demonstrar aprovação ou reprovação, usar o silêncio para marcar dúvida ou não-aceitação, ignorar colocações ou soluções indesejáveis, etc.

Cabe, portanto, considerar a escola um "lugar enunciativo privilegiado" (ROJO, 2001a, p. 65) e sendo assim, reconhecer que embora a escolarização abarque inúmeros metaprocessos, a metalinguagem se destaca entre as demais habilidades metacognitivas, uma vez que a linguagem constitui não apenas substrato do funcionamento cognitivo, como mencionado no início deste capítulo, mas também o substrato do funcionamento metacognitivo.

Nesta pesquisa, o interesse recai sobre um aspecto da atividade metalingüística, a consciência metatextual, variável a ser examinada no próximo capítulo.

3 CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Em latim a palavra "texto" raramente era utilizada para significar a composição de sentenças bem dispostas. Sua aplicação mais freqüente era a acepção de "tecido" ou "contextura", e somente a partir do século XIV é que realmente passou a ter a acepção que hoje lhe é atribuída. (ILLICH, 1995, p. 43).

Nos dias atuais, o texto tornou-se de fundamental importância em praticamente todas as modalidades de comunicação, mas adquiriu um valor essencial no âmbito da educação, a ponto de ser explicitamente identificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como objeto de ensino, e com ênfase na diversidade caracterizada pela pluralidade dos tipos e gêneros textuais.

A partir das considerações de Cardoso (2002), Marcuschi (2001, 2004) e Rojo (2001b, 2005) é possível estabelecer as noções básicas referentes aos conceitos de tipo textual e gênero textual. Primeiramente, o tipo textual corresponde a uma categoria conceitual de composição textual, definida a partir de critérios lingüísticos como, por exemplo, o léxico, sintaxe, tempos verbais, entre outros, podendo-se estabelecer a partir destes critérios um número reduzido de categorias a exemplo da narração e da argumentação, que podem ou não figurar em um determinado gênero textual específico.

Por outro lado, o gênero textual extrapola a condição de categoria conceitual, constituindo-se também como categorização de objetos empíricos, ou seja, os textos materializados encontrados cotidianamente, que apresentam características sócio-comunicativas como conteúdo, propriedades funcionais e estilo, por exemplo. O gênero textual é definido por sua estrutura composicional, formas padrão relativamente estáveis e

histórico-culturalmente consolidadas.

Ao lado de inúmeros gêneros textuais orais, a exemplo do telefonema, da cantiga e da confissão, pode-se verificar a existência de incontáveis gêneros textuais escritos como carta, bula, livro didático, tratado filosófico, inquérito, artigo científico e cardápio, entre outros.

Neste amplo cenário, conforme observa Spinillo (2001), o texto e seus gêneros tornaram-se objetos do constante interesse de estudiosos de diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a psicolingüística e a educação, cujo resultado foi a constituição de um quadro substancial de informações.

Mais precisamente, toda atividade de leitura e escrita envolve uma vasta gama de aspectos, destacando-se os de natureza lingüística como fonética, léxico, e outros, mas envolve também processos cognitivos como, por exemplo, atenção, memória e raciocínio, bem como a interação entre os aspectos lingüísticos e cognitivos que configura o campo da consciência metalingüística.

Assim sendo, as habilidades textuais de crianças e adultos, quer a produção quer a compreensão de textos, podem apresentar dificuldades tão particulares que qualificam o texto como um elemento lingüístico diferenciado em relação aos termos e sentenças tomadas isoladamente, e geram enfoques teóricos diferenciados.

Na psicologia o texto é considerado, basicamente, um objeto do conhecimento. O estudo de Moreira (1988), por exemplo, investigou os conhecimentos de crianças entre cinco e nove anos sobre os usos da escrita a partir dos seus conhecimentos sobre vinte portadores de texto, ou seja, objetos que apresentam um texto impresso que pode ser lido. Solicitando-se às crianças que predissessem os conteúdos escritos presentes em cada portador, observou-se que as crianças recorrem tanto a atributos inerentes ao próprio portador (enquanto objeto) quanto

a atributos externos ao portador, constatando-se que as concepções que as crianças constroem sobre os portadores de texto evoluem de critérios internos para critérios externos. Segundo a autora (p. 15), “No momento em que a criança define um portador de texto como um objeto que serve para ler, podemos supor já ter descoberto alguns dos usos da escrita.”

Mais recentemente, no estudo de Barros (2008) sobre os efeitos da escolaridade sobre o conhecimento de crianças de 7 a 8 anos acerca de textos constatou-se que as crianças adquirem mais facilmente conhecimentos sobre os portadores de texto e suas funções do que sobre seus conteúdos ou sobre os gêneros textuais, porém foi associado aos anos de escolaridade um avanço observado na habilidade de estabelecer relações entre determinados gêneros textuais e seus prováveis portadores.

Na abordagem psicológica as unidades lingüísticas são também consideradas objetos sujeitos a processos de conhecimento e controle deliberados e conscientes que definem um construto teórico denominado de consciência metalingüística, que segundo Gombert (1993) apresenta vários subdomínios como, por exemplo, consciência metafonológica, consciência metasintática, consciência metalexical e a consciência metapragmática.

Gombert (1992, 2003) considera o texto uma unidade lingüística que envolve processos de conhecimento e controle metalingüísticos suficientemente específicos para justificar a postulação de um subdomínio da consciência metalingüística, denominado consciência metatextual, diferenciado em relação a outros subdomínios como a consciência metafonológica ou a consciência metasemântica dado que aglutina aspectos das consciências metassintática e metapragmática.

Neste cenário, para uma compreensão mais sistemática da consciência metatextual, torna-se relevante promover em primeiro lugar uma análise acerca da atividade

metalingüística e seus subdomínios.

3.1 Consciência metalingüística

Segundo Gombert (1992), o termo metalinguagem é um neologismo utilizado por lingüistas a partir da segunda metade do século passado para designar uma das funções da linguagem. Mais precisamente, a língua, definida por Saussure (1995) como um sistema de representação simbólica (por meio de signos) da realidade, pode ser usada de várias maneiras e, principalmente, com várias e distintas finalidades.

Como observa Jakobson (1973, p. 19): “qualquer ato de fala envolve uma mensagem e quatro elementos que lhe são conexos: o emissor, o receptor, o tema (*topic*) da mensagem e o código utilizado”, e na medida em que a ênfase no tema não é a única possibilidade, cada fator envolvido na comunicação acaba por determinar uma função específica da língua (emotiva, poética, conativa, referencial, fática e metalingüística), conforme se verifica na sistematização elaborada por Epstein (1990, p. 43):



Jakobson (1973) define como primárias as funções emotiva, conativa e referencial, e define como secundárias as funções fática, poética e metalingüística. A relação entre cada fator comunicativo e a função lingüística que determina foi abordada por Chalhoub (2002) da seguinte forma:

- (a) a mensagem emotiva enfatiza o emissor (Quem);
- (b) a mensagem referencial enfatiza aquilo do que se fala (O quê);
- (c) a mensagem conativa enfatiza o receptor (Para quem);
- (d) a mensagem poética enfatiza a configuração ou estética da mensagem (Como);
- (e) a mensagem fática enfatiza o suporte da mensagem (prolongamento, interrupção ou reafirmação da comunicação), como na arte (Onde);
- (f) a mensagem metalingüística enfatiza o próprio código, o que constitui uma propriedade que tem a língua, ou seja, referir-se não somente aos objetos e fenômenos do mundo como também de desvincular-se deles para referir-se à própria língua (Com o quê).

Em outras palavras, a metalinguagem corresponde ao uso da língua com a finalidade de abordar a própria língua, abarcando a totalidade dos componentes da terminologia lingüística desde os itens mais simples como "palavra" e "frase" até os mais complexos como a sintaxe, por exemplo.

Tomar a língua como objeto é uma atividade reflexiva que pode ser realizada apenas por indivíduos com capacidade para adquirir conhecimento lingüístico, elaborando hipóteses ou mesmo tendo *insights* sobre a língua e a linguagem. Sendo assim, lingüisticamente falando a metalinguagem corresponde a uma propriedade da língua, porém do ponto de vista

psicológico (psicolingüístico), a função metalingüística implica em uma habilidade psicológica metacognitiva denominada consciência metalingüística.

Trata-se, basicamente, da capacidade que os indivíduos precisam desenvolver para suplantiar o uso espontâneo da língua enquanto um *meio* de comunicação e tomá-la como uma *finalidade* em si mesma, isto é, um objeto de reflexão e análise, o que segundo Gombert (1992) envolve operações mentais não conscientes.

A consciência metalingüística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Cabe observar que algumas práticas sociais a exemplo da atividade acadêmico-científica e da militância política não são incompatíveis com a tomada da língua como objeto de reflexão e análise; no entanto, em termos de operação mental, como observam Spinillo e Simões (2003), ao priorizar a forma em que a linguagem se apresenta na transmissão do significado o indivíduo deixa em segundo plano o significado veiculado pela linguagem.

Gombert (1992, 1993, 2003) define a consciência metalingüística como conhecimento e controle deliberados e conscientes de elementos da língua (fonemas, palavras, frases, textos, sintaxe, etc.), identificando-se três enfoques metalingüísticos distintos:

(a) enfoque demonstrativo:

Prioriza a consciência acerca das *características da linguagem*, ou seja, a reflexão sobre a língua e seu uso, ótica que consegue se diferenciar da abordagem puramente lingüística por tratar o processamento da linguagem como operação/estrutura cognitiva ao invés de situá-lo no plano normativo.

(b) enfoque processual:

Prioriza a consciência acerca das *propriedades da linguagem*, tendo em vista a transmissão de conteúdos, dando à metalinguagem a conotação de habilidade voltada para a produção e a compreensão lingüísticas.

(c) enfoque equilibrador:

Um outro grupo de estudiosos aparentemente não considera a consciência acerca das características e a consciência acerca das propriedades lingüísticas como sendo duas instâncias metalingüísticas distintas, propondo concepções que abarcam ambas.

Gombert (1992, 1993) identifica ainda cinco importantes subdomínios da consciência metalingüística: consciência metafonológica, consciência metasintática, consciência metalexical, consciência metapragmática e a consciência metatextual.

(a) Consciência metafonológica:

Esse subdomínio metalingüístico corresponde à habilidade de refletir sobre as palavras a partir de suas diferentes características sonoras (tamanho, semelhança, diferença), fonemas e unidades supra-segmentares como, por exemplo, as sílabas. Segundo Santos e Maluf (2004, p. 91), “A consciência da estrutura fonológica tem sido estudada em várias investigações que, com sucesso, têm conseguido ensinar a crianças pequenas aspectos da consciência fonológica tais como habilidade de rima, aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica.”

(b) Consciência metasintática:

Um número limitado de unidades lingüísticas permite construir um número infinito de mensagens mediante diferentes combinações; isso ocorre somente graças a regras de combinação entre as palavras que permitem produzir enunciados com sentido.

A sintaxe é diretamente responsável pelo caráter articulatório da linguagem humana, mas como observa Melo (2002), a capacidade precoce das crianças para produzirem sentenças gramaticalmente corretas faz parte do uso espontâneo da língua e, conseqüentemente, não pode ser tomada como evidência de uma consciência metasintática, entendida como a habilidade de refletir sobre a estrutura gramatical das sentenças.

(c) Consciência metalexical:

Segundo Barrera e Maluf (2003), embora crianças sejam capazes de produzir e compreender enunciados, seu conhecimento lexical é inconsciente e involuntário, razão pela qual se denomina de consciência metalexical a habilidade de refletir sobre a segmentação da linguagem em palavras, considerando-se termos que possuem um significado independente do contexto (função semântica), como, por exemplo, os substantivos e os adjetivos, bem como aqueles com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos).

(d) Consciência metapragmática:

Gombert (1992, 1993) define a consciência metapragmática como a habilidade de exercer sobre o discurso (enquanto objeto) uma atividade reflexiva e reguladora, cabendo ressaltar a diferença entre o caráter pragmático da atividade lingüística, que rege as situações em que os interlocutores voltam-se para os significados em foco, e a possibilidade de tomar esse “caráter pragmático” da atividade lingüística como objeto da consciência metalingüística, então denominada de metapragmática.

As definições dos subdomínios metasintático e metapragmático da consciência metalingüística são centrais para que a noção de consciência metatextual ganhe mais

visibilidade, que por ser o subdomínio de destaque neste trabalho, será apresentada em um tópico específico, a seguir.

3.2 Consciência metatextual

Na concepção de consciência metapragmática adotada por Gombert (1992) encontram-se integrados o aspecto metassintático, essencialmente intralingüístico, e um aspecto metasemântico (a consciência acerca das relações entre o sistema lingüístico e o mundo concreto), essencialmente extralingüístico. O autor admite que este subdomínio da metapragmática é teoricamente complexo e polêmico pelo fato de aproximar-se do uso social da linguagem mas considera que, se a consciência metalingüística abarca a totalidade de atividades lingüísticas passíveis de reflexão e controle intencional, a atividade metapragmática corresponde à consciência das atividades lingüísticas que se aproximam do uso social da linguagem.

Essa discussão é importante para a compreensão do que vem a ser a atividade metatextual: basicamente, o autor concebe a consciência metatextual restringindo a atividade metapragmática ao âmbito do texto escrito, um subdomínio que, à semelhança do metapragmático, também é teoricamente complexo e polêmico.

Além do fato de ser freqüentemente assimilado dentro do campo da metapragmática, dois outros fatores têm contribuído para esta condição: (1) na maioria das vezes a consciência metatextual é analisada a partir da perspectiva dos estudos sobre escrita (atividade de escrita e leitura); (2) a produção de texto em linguagem oral é largamente negligenciada [...]. (GOMBERT, 1992, p. 121, tradução nossa).

Não obstante, Gombert (1992) postula a existência de atividades metatextuais envolvidas no monitoramento e no controle deliberados do texto, tanto na compreensão quanto na produção, assim considerado o texto uma unidade lingüística sujeita aos processos metatextuais de conhecimento e controle conscientes. Vários autores elaboraram suas concepções específicas acerca da consciência metatextual, a exemplo de Spinillo e Simões (2003), que definiram a atividade metatextual como sendo a análise intencional das propriedades do texto independentemente de preocupações com a finalidade de sua veiculação.

Vale ressaltar que, para Gombert (1992), a consciência metatextual abarca três sub-campos específicos de atividade.

3.2.1 Sub-campos da atividade metatextual

Os três sub-campos da atividade metatextual visualizados por Gombert (1992) são o monitoramento da coerência textual, o monitoramento da coesão textual e o monitoramento da estrutura textual, descritos a seguir.

(a) o monitoramento da coerência textual:

A consciência metatextual referente à coerência textual corresponde à habilidade para refletir sobre as ligações entre as idéias contidas no texto, priorizando-se a capacidade de detectar contradições no nível conceitual.

Esse monitoramento implica a detecção consciente de contradições entre a informação contida no texto e o conhecimento prévio do indivíduo; a detecção consciente de contradições entre as informações contidas no texto (coerência intratextual), e a detecção consciente do uso

de inferências para completar informações explicitadas no texto com informações consideradas omitidas.

(b) o monitoramento da coesão textual:

Na medida em que um texto constitui algo mais do que uma simples sequência de orações, cabe reconhecer que o grau de coesão do texto (as relações entre os termos que compõem uma sentença e as relações entre sentenças) depende da consciência acerca dos chamados marcadores de coesão e da forma como seu uso pode ser intencionalmente manipulado.

Esse monitoramento abarca metaprocessos envolvendo caracteres como anáforas³, artigos definidos, conjunções, pronomes e, em se tratando de textos escritos, também a pontuação.

(c) o monitoramento da estrutura textual:

A importância das relações entre as sentenças que compõem o texto não se restringe ao âmbito dos marcadores de coesão, sendo essencial também no âmbito da estruturação das partes (conjuntos de sentenças) que compõem o texto.

O monitoramento da estrutura textual requer um monitoramento da organização geral do texto, a detecção consciente das diferenças entre tipos distintos de estrutura textual, e a detecção consciente de anomalias na estrutura textual.

³ Em lingüística, anáfora é uma expressão que se refere a uma outra que ocorre na mesma frase ou texto. Em algumas teorias, a definição de anáfora inclui somente referências a expressões anteriores, denominando-se catáfora as referências a expressões posteriores e, mais genericamente, endófora a ambos os tipos de referências.

Segundo Spinillo e Simões (2003), a consciência metatextual é freqüentemente estudada tanto mediante a análise dos processos de produção quanto mediante a análise dos processos de compreensão de textos, podendo-se observar a predominância de dois focos de investigação (aspectos micro-textuais e aspectos macro-textuais) estabelecidos a partir dos três sub-campos da atividade metatextual visualizados por Gombert (1992).

3.2.2 Pesquisas sobre a consciência metatextual

Enquanto o primeiro foco de investigação sobre a consciência metatextual restringe-se aos aspectos micro-textuais da consciência metatextual (os elos coesivos e a pontuação), correspondendo, portanto, ao monitoramento da coesão textual, o segundo foco abarca os aspectos macro-textuais da consciência metatextual (conteúdo e estrutura), englobando assim tanto o monitoramento da coerência textual quanto o monitoramento da estrutura textual.

3.2.2.1 Estudos empíricos sobre aspectos micro-textuais

Na literatura relativa aos coesivos, cabe citar a metodologia utilizada na pesquisa de Spinillo, Rego, Lima e Souza (2002) sobre cadeias coesivas, definidas por Antunes (1996) como o encadeamento de nexos semanticamente semelhantes dispostos no texto de modo a formar uma rede de significados.

Com o objetivo de avaliar se crianças de 8 anos seriam capazes de compreender os diferentes sentidos dos nexos presentes nas cadeias coesivas em uma história, a estratégia de mensuração utilizada foi a de solicitar a cada criança uma explicitação verbal de seu conhecimento sobre: a) os termos coesivos (pronomes pessoais, substantivos) destacados em um texto previamente lido; b) justificativas para suas respostas.

As crianças se mostraram capazes de explicitar sua compreensão sobre as diferentes cadeias coesivas do texto, mas tiveram dificuldades em explicar as razões que justificavam a relação que postularam entre os nexos e seus referentes.

A mensuração da consciência metatextual através de explicitação verbal foi também utilizada por Anderson (1996 apud SPINILLO; SIMÕES, 2003) em outro trabalho relevante sobre aspectos micro-textuais, cujo enfoque se deu sobre a pontuação. Trata-se de um estudo de caso com uma criança de 7 anos que, ao ser questionada sobre os usos e funções de diferentes marcas de pontuação presentes em um determinado texto, mostrou-se capaz de explicitar não apenas seu conhecimento sobre a pontuação mas também sobre o papel facilitador dessas marcas para a compreensão geral do texto.

3.2.2.2 Estudos empíricos sobre aspectos macro-textuais

Como mencionado anteriormente, um dos aspectos macro-textuais da consciência metatextual é monitoramento do conteúdo no texto. Diferentemente dos estudos descritos anteriormente, as pesquisas que versam sobre este aspecto frequentemente analisam a

consciência da criança acerca das idéias principais do texto, bem como acerca de contradições nas sentenças em um texto ou da coerência entre as sentenças e o título fornecido.

Ao pesquisar a capacidade de crianças para detectar erros e inconsistências Ruffman (1996) requereu uma explicitação indireta, solicitando apenas uma qualificação acerca da presença ou ausência de sentido no texto apresentado. Críticas a esta estratégia fizeram com que nas pesquisas subseqüentes fossem comparadas duas histórias ao invés da qualificação de apenas uma, diminuindo assim o nível de exigência sobre a criança.

Uma mudança na mensuração foi utilizada por Taylor (1984) ao analisar a consciência de crianças acerca das idéias principais de um texto, passando a solicitar uma explicitação escrita. Mais precisamente, o autor solicitou aos sujeitos, crianças entre 9 e 11 anos, que escrevessem um resumo de um texto lido, verificando que as crianças tendiam a omitir as idéias principais do texto, o que significa que elas tiveram dificuldade para diferenciar as informações relevantes das irrelevantes.

Outro aspecto macro-textual da consciência metatextual tratado em pesquisas é a estrutura do texto. No tocante à produção de textos, Ferreira e Spinillo (2003) ressaltam que, enquanto os processos de produção podem ser automáticos, a consciência da organização hierárquica das partes constituintes de um texto não é imediata, sendo um processo mais complexo que a produção. Em outras palavras, a literatura indica que é mais fácil produzir um texto do que refletir sobre sua estrutura, habilidade esta que a criança desenvolve mais tardiamente.

Investigações recentes têm focado a capacidade do indivíduo em refletir sobre a estrutura e a organização de textos salientando as noções de gêneros textuais (FERREIRA; SPINILLO, 2003). Esse enfoque abre uma nova perspectiva de investigação sobre a

consciência metatextual, a exemplo das pesquisas de Rego (1996) e de Albuquerque e Spinillo (1997, 1998).

O trabalho de Rego (1996) destaca-se por ser um dos primeiros no Brasil a tratar da consciência da estrutura do texto em crianças, por ser um estudo longitudinal, com crianças entre 7 e 8 anos, e por apresentar uma tarefa com grau elevado de dificuldade: a explicitação de critérios para definição do gênero história. As crianças foram solicitadas a qualificar determinados textos-estímulo (apresentado em uma versão longa e em uma versão curta) e justificar suas respostas.

Verificou-se que apenas por volta dos 8 anos as crianças tornaram-se conscientes das características formais determinantes deste gênero textual história, tendo as respostas variado desde a ausência de justificativas definidas (aceitavam todos os textos-estímulo como sendo histórias) até a expressa capacidade de refletir acerca das partes constituintes do texto (começo, meio e final).

Em estudo semelhante, Albuquerque e Spinillo (1997) investigaram em primeiro lugar a capacidade de crianças de 5, 7 e 9 anos para a discriminação de diferentes gêneros de textos (história, carta e notícia de jornal), analisada em função do número de identificações corretas. Em segundo lugar, investigaram a capacidade de explicitação de justificativas, concluindo-se que essas capacidades progridem, especialmente no tocante às justificativas, uma vez que crianças mais jovens identificam corretamente os textos mas têm dificuldade em explicitar os critérios nos quais se fundamentam.

Em pesquisa posterior, Albuquerque e Spinillo (1998) utilizam uma tarefa visando atingir a consciência metatextual mais diretamente relacionada à estrutura dos textos, chamando a atenção sobre as partes constituintes dos diferentes gêneros textuais. Neste

segundo estudo, também realizado com crianças de 5, 7 e 9 anos, a tarefa era determinar se um texto-estímulo (história, carta ou notícia de jornal) encontrava-se completo ou incompleto, sendo necessário justificar as respostas.

Diferentemente do observado no primeiro estudo, uma vez requerendo-se uma reflexão deliberada sobre partes específicas dos textos apresentados, verificou-se que a estrutura do texto passou a ser adotada como justificativa para a qualificação dos textos, concluindo-se que o gênero textual é fator importante no julgamento de textos, sobretudo os de características mais salientes para os sujeitos.

Spinillo e Pratt (2002) estudaram a consciência metalingüística acerca dos gêneros textuais em indivíduos de diferentes contextos socioculturais, e replicaram (2005) os estudos de Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) com crianças entre 8 e 9 anos, divididas em três grupos: crianças de classe média, freqüentando escola; crianças de baixa renda, freqüentando escola; e crianças de baixa renda, não escolarizadas (crianças de rua).

Ambos os grupos de crianças escolarizadas identificaram com sucesso os gêneros textuais apresentados (história, carta ou notícia de jornal), inclusive adotando a estrutura como justificativa. Porém, as crianças de rua tiveram dificuldades na identificação e nunca recorriam à estrutura em seus julgamentos.

Além das tarefas propostas, foram realizadas entrevistas com os pais, professores e as próprias crianças, que permitiram observar uma relação positiva entre o conhecimento das crianças sobre a estrutura textual e seu nível de contato cotidiano com textos.

Spinillo e Simões (2003) ressaltam que o tipo narrativo, em especial a história, tem sido o mais recorrentemente utilizado nas pesquisas, sendo raros os estudos como o realizado por Silva (2000), no qual foi examinada a consciência metatextual da estrutura de textos

argumentativos, apresentando-se a crianças de 2^a e 5^a séries do ensino fundamental cinco versões de um mesmo texto, variando quanto à presença progressiva de elementos da estrutura argumentativa: ponto de vista; ponto de vista e justificativa; ponto de vista, justificativa e contra-argumento; o ponto de vista, justificativa, contra-argumento e a resposta (texto argumentativo completo); e um texto não argumentativo.

As crianças foram solicitadas a julgar se o texto lido era ou não convincente quanto ao tema que tratava (duração do recreio em uma escola) e a justificar suas respostas. Para as crianças mais novas e menos escolarizadas, a presença do contra-argumento constituiu um obstáculo ao convencimento, enquanto as mais velhas tendiam a considerá-lo ora como obstáculo, ora como elemento importante do convencimento. Somente algumas das crianças mais velhas e mais escolarizadas julgavam como mais convincente a versão que continha todos os elementos da estrutura argumentativa.

Estas pesquisas oferecem subsídios importantes para uma reflexão sobre o desenvolvimento da consciência metatextual.

3.3 Desenvolvimento da consciência metatextual

Segundo Spinillo (2008?) a discussão acerca do desenvolvimento da consciência metatextual envolve dois questionamentos essenciais: o primeiro deles é “Como se desenvolve consciência metatextual?”, que evidencia a necessidade de compreender o percurso do desenvolvimento; o segundo questionamento é “Como desenvolver consciência metatextual?”, que traduz a necessidade de compreender os fatores que podem ser responsáveis por esse

processo. Segundo a autora, as respostas para essas respostas podem ser visualizadas a partir da diferenciação feita por Gombert (1992, 2003) entre as habilidades epilingüísticas e metalingüísticas.

Como mencionado no capítulo anterior, Gombert (1992, 2003) denomina de “metaprocessos” as operações mentais intencional e conscientemente realizadas, um conceito delineado em oposição aos “epiprocessos”, ou seja, operações mentais não conscientes, espontaneamente realizadas pelos indivíduos.

De acordo com essa conceitualização, assim como na “fronteira” entre os domínios cognitivo e metacognitivo as atividades metacognitivas são precedidas por atividades cognitivas, na “fronteira” entre os domínios lingüístico e metalingüístico as atividades lingüísticas não conscientes e espontâneas precedem as atividades metalingüísticas, que envolvem de fato reflexão clara e explícita. Gombert (1992) demarca essa diferença qualificando de atividades epilingüísticas os usos não conscientes e espontâneos da língua.

Aceitando como princípio que um caráter refletido e intencional é inerente à atividade estritamente metalingüística, Gombert (1990) propôs utilizar o termo “epilingüístico” (termo criado por Antoine Culioli em 1968 para designar “a atividade metalingüística inconsciente” implicada no comportamento lingüístico) para designar esses comportamentos que se assemelham ao comportamento metalingüístico, mas que não são conscientemente controlados pelo sujeito. Os epiprocessos que estão subentendidos aos comportamentos epilingüísticos não são nada além da intervenção dos conhecimentos lingüísticos do sujeito nos tratamentos que ele opera. Eles estão sistematicamente em ação em todo tratamento lingüístico. (GOMBERT, 2003, p. 20, grifos do autor).

São exemplos de atividade epilingüística a sensibilidade precoce à gramaticalidade, à auto correção de palavras e frases incorretas, à escolha de palavra mais apropriada, à substituição de palavras inapropriadas, à clarificação de um discurso para o interlocutor, etc.

À luz do pensamento vygotskyano, abordado no capítulo anterior, é possível responder os dois questionamentos feitos por Spinillo (2008?) quanto ao desenvolvimento da consciência

metatextual, assumindo-se que a atividade metatextual não se desenvolve mecânica ou espontaneamente na criança por exigir uma vigorosa atividade mental, concluindo-se, portanto, que esse desenvolvimento somente se realiza mediante a assistência (insistência) de indivíduos mais experientes promovida em formato instrucional. Mais precisamente, para Gombert (2003, p. 21):

Contrariamente às habilidades epilingüísticas que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento lingüístico da criança, as capacidades metalingüísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais freqüentemente de natureza escolar. Particularmente vários estudos mostraram que as capacidades metalingüísticas se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura.

De fato, autores como Herriman e Myhill (1984), por exemplo, já haviam constatado que as habilidades lingüísticas que vão além das envolvidas nas práticas comunicativas surgem a partir do período de desenvolvimento infantil em que a maioria das sociedades determina o início da escolarização, à semelhança do que observou Flavell (1985 apud GARNER; ALEXANDER, 1989) em relação ao papel das experiências escolares junto ao aparecimento da atividade metacognitiva.

Não obstante, as pesquisas de Spinillo e Pratt (2002, 2005), apresentadas no tópico passado, evidenciam a existência de muitos aspectos teórico-práticos além da escolarização que devem integrar a agenda de pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência metatextual, a exemplo do efeito de experiências de aprendizagem em situações informais, o efeito de outras habilidades metalingüísticas e metacognitivas sobre o desenvolvimento da consciência metatextual e o efeito de fatores sociais como a exclusão social.

Assim sendo, dando continuidade ao programa de pesquisa estabelecido por Spinillo e seus colaboradores (1997, 1998, 2002, 2003, 2005), o presente estudo enfoca o monitoramento da estrutura textual (aspectos macro-textuais) e insere nessa agenda de pesquisas uma

indagação sobre qual o papel do letramento no desenvolvimento da consciência metatextual, sobrepondo a uma investigação acerca da escolarização uma investigação sobre o contato com textos e práticas de leitura e de escrita que se verificam no cotidiano extra-escolar.

Por um lado, o texto constitui um artefato sócio-cultural de natureza essencialmente pragmática, como lembra Bagno (2002) ao definir os textos como realizações empíricas; por outro lado, enquanto as letras, as sílabas e as palavras raramente são alvos de uma atividade metalingüísticas em meio às práticas do cotidiano não escolar, o mesmo não acontece com relação a aspectos e usos do texto, sobre os quais os indivíduos necessitam refletir em várias ocasiões.

Portanto, o texto corresponde a um importante elemento do letramento, devendo-se investigar não apenas o desenvolvimento de habilidades metatextuais durante a escolarização, mas também sua relação com as interações e práticas sociais da leitura e da escrita vividas como significativas por crianças e adultos de grupos sociais distintos.

Para esta investigação, tecer algumas considerações sobre a alfabetização e sobre o letramento torna-se não apenas oportuno como também necessário, razão pela qual esses temas serão respectivamente abordados no quarto e quinto capítulos.

4 ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA DA LÍNGUA

A mediação semiótica da ação humana gerada a partir das várias pistas informativas presentes na natureza (pegadas, fumaça, galhos quebrados, etc) é muito anterior à criação artificial de signos (gestos, desenhos, palavras, etc), porém, como enfatiza Rivière (1995), somente os signos adquiriram o *status* de substitutos (representantes) dos objetos e eventos do mundo real (a fumaça indica o fogo mas não o representa).

Sendo esta a natureza do signo, adota-se neste trabalho a concepção de língua proposta por Saussure (1995): um sistema de representação simbólica da experiência (realidade), regido por regras, exterior e pré-existente aos indivíduos, o qual possibilita a referência a objetos e fenômenos presentes ou ausentes (referentes) por meio de signos (significantes) imbuídos de significados (conceituação).

A estruturação da língua foi inicialmente efetivada oralmente. Mais precisamente, segundo Luria (1979) o predomínio dos gestos se manteve por inúmeras centenas de anos antes do surgimento dos primeiros signos sonoros rudimentares que evoluíram durante aproximadamente dois mil anos.

Uma trajetória muito mais longa teve que ser percorrida da fase em que figuras representavam (retratavam) objetos até a estruturação de recursos gráficos destinados à transcrição da fala, que Pontecorvo (1997) denomina de *escrita da língua*. Segundo levantamento realizado por Olson (1997), evidências históricas indicam que a maioria dos sistemas de escrita pode ter evoluído de um conjunto de peças de argila desenvolvido na Mesopotâmia pelos antigos sumérios do nono milênio a.C.

Além de um processo de evolução muito lenta, por representarem instrumentos de

poder (vantagem para seus possuidores) os sistemas de escrita tiveram também um processo muito lento de difusão nas sociedades antigas, tanto no que se referiu às escritas baseadas em palavras quanto no que se referiu às escritas baseadas em sílabas e ao alfabeto grego.

Em função de relações de poder e dominação, durante séculos a escrita foi utilizada ora para disseminar idéias ora para ocultá-las, de modo a garantir o poder àqueles que a ela tinham acesso e impediam que o povo pudesse aprender a ler e escrever (TFOUNI, 2005). Sendo assim, “[...] pessoas comuns lendo ou escrevendo, não é algo freqüente até os séculos XVIII e XIX. Antes desse período, a leitura e a escrita eram, na maioria das vezes, associadas aos clérigos, intelectuais ou funcionários da administração.” (SANTOS, 2005, p. 23).

Não obstante, sob a influência da escrita o mundo atingiu transformações sócio-culturais radicais. Para Havelock (1996), por exemplo, o sistema de escrita foi em grande parte responsável por mudanças dramáticas ocorridas na Grécia clássica, quando noções poéticas foram transformadas em conceitos filosóficos.

Nessa trajetória, os sistemas de escrita se tornaram ferramentas histórico-culturais imprescindíveis e predominantes na história da grande maioria das civilizações, sobretudo após a invenção da imprensa no século XV e da alfabetização promovida através da escolarização de massa iniciada no século XVIII.

Como resultado, a burocratização, a industrialização e a urbanização, sempre regidas por grandes avanços em campos diversos do conhecimento como a filosofia, a literatura e principalmente na ciência e na tecnologia, fizeram das sociedades modernas sistemas sócio-culturais caracterizados pelo que Giddens (2002) denomina de ampla autodeterminação constitutiva.

“A opinião atual é que a existência continuada do analfabetismo é que representa

perigo” (COOK-GUMPERZ, 1991a, p. 33), tornando as exigências com relação às habilidades de leitura e escrita cada vez maiores e mais imediatas, muito embora os esforços e programas educacionais implementados em vários países permaneçam à margem dessa demanda.

O Brasil, por exemplo, “[...] entrou no século XXI com o desafio de alfabetizar nada menos do que 16,3 milhões de jovens e adultos analfabetos de quinze anos ou mais, ou 11,2 milhões nos grupos de quinze a 64 anos de idade” (FERRARO, 2004, p. 200), sendo forçoso reconhecer que a alfabetização sempre esteve entre os maiores problemas que desafiam o sistema educacional, marcado por grandes desigualdades socioeconômicas que se refletem em condições muito heterogêneas de escolarização.

Em uma avaliação apressada, não seria impossível concluir que o país está superando a endemia do analfabetismo considerando-se que, segundo Ferraro (2004), o Censo Demográfico brasileiro de 1920 constatou uma taxa de 64,9% de analfabetos na população a partir de quinze anos de idade, que em 1950 chegou a 50%, caindo para 25% em 1980 e chegando a 13,6% em 2000, e considerando-se que a partir dos anos 50, como destacam Moraes e Albuquerque (2007) e Soares (2004a), aumentaram as exigências para classificar as pessoas como sendo alfabetizadas, não mais bastando escrever o próprio nome e passando-se também a indagar sobre a capacidade para ler/escrever um bilhete simples.

Entretanto, em números absolutos houve um longo movimento de ascensão que durou até 1980, indo de 11,4 milhões de analfabetos em 1920 para 13,2 milhões em 1940, 15,3 milhões em 1950, 16 milhões em 1960, 18,1 milhões em 1970 e 18,7 milhões em 1980, antes de diminuir para 8,6 milhões em 1991, e em termos percentuais o que na verdade se verifica é “[...] um movimento de queda do analfabetismo absolutamente lento e gradual, o que sugere tratar-se de fenômeno que tem curso próprio, imune, no caso brasileiro, à interferência de

determinações legais, de planos, de campanhas e principalmente de discursos contra o analfabetismo.” (FERRARO, 2004, p. 199).

Devido a cenários como este as Nações Unidas estabeleceram o período de 2003 a 2012 como sendo a Década da Alfabetização no Mundo, então transformada em um dos principais objetivos da escolarização. Não obstante, a compreensão clara e o enfrentamento do problema dependem das respostas a várias indagações como, por exemplo, a respeito de: a) regiões ou subgrupos da população que se encontram em maior desvantagem e por isso necessitariam de atendimento diferenciado; b) estratégias de mobilização desses subgrupos; c) tipos de ação educacional ou metodologias necessárias para garantir níveis consolidados de alfabetismo; d) condições ambientais e fatores sócio-relacionais que favorecem ou dificultam o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos; e) condições e fatores psicológicos que favorecem ou dificultam o desenvolvimento destas habilidades nos indivíduos.

Parte do problema situa-se, portanto, no âmbito sócio-econômico e político-cultural, mas sua outra face remete aos processos cognitivos inerentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita, o que torna o estudo dessa atividade cognitiva uma relevante contribuição para o desenvolvimento de ações e práticas educacionais capazes de promover na sociedade um acesso efetivo à alfabetização e um acesso mais amplo à cultura.

4.1 Alfabetização como processo metalingüístico

Na visão de Olson (1997, p. 93, grifo do autor), quando “As invenções dos escribas levaram a um tipo de leitura *que permitiu ver a linguagem composta por palavras*

relacionadas entre si por meio de uma sintaxe” extrapolaram os simples objetivos mnemônicos e comunicativos da representação escrita dos padrões sonoros da fala, transformando os constituintes fundamentais da escrita em objeto de análise consciente.

Em outras palavras, lentamente o homem passou da capacidade de simbolização de primeira ordem (representação do mundo) para a capacidade de simbolização de segunda ordem (representação da língua enquanto sistema simbólico), e foi tornando-se consciente de unidades lingüísticas como a palavra, a sílaba e o som, até que a partir do alfabeto grego começou a utilizar um símbolo para cada som. (KATO, 2004).

Os sons elementares que o aparelho fonador humano pode produzir constituem as menores unidades distintivas de uma língua oral. Existem aproximadamente 90 destes sons, denominados de fonemas, sendo que uma língua necessita em torno de 40. A letra ou conjunto de letras que correspondem à expressão gráfica de um fonema denomina-se de grafema (SANVITO, 1991). Como observa Olson (1997), por ser o único capaz de capturar esses constituintes elementares da fala, o sistema alfabético é tradicionalmente considerado o ápice dos sistemas de escrita.

[...] um sistema alfabético de escrita não representa diretamente o significado da palavra, mas a seqüência de seus sons; em termos técnicos, a escrita não representa diretamente os aspectos *semânticos* da palavra mas sua seqüência fonológica. Isto significa que as palavras têm grafias parecidas quando têm sons parecidos e não quando têm significados relacionados. Por exemplo, as palavras "mamãe" e "papai", associadas em seu significado, não são tão parecidas em sua grafia como "mamãe" e "mamão", que não se parecem em seus significados, mas têm uma seqüência fonológica muito semelhante. (NUNES, 1993, p. 15-16).

Segundo Illilch (1995, p. 43), trata-se também do sistema mais vantajoso: “O leitor que se vê diante de ideogramas, hieróglifos ou da notação semítica sem vogais deve entender o sentido da linha antes que possa pronunciá-la. Somente o alfabeto torna possível ler

corretamente, sem a necessidade da compreensão.”

A ênfase na relação entre som e grafia faz com que a alfabetização seja comumente compreendida como o processo que promove um domínio da chamada tecnologia da escrita. Por exemplo, o dicionário Houaiss da língua portuguesa qualifica a alfabetização como sendo a iniciação ao uso do sistema ortográfico ou processo de ensino/aprendizagem do código alfabético: aquisição de domínio sobre um código e as habilidades necessárias para a escrita (codificação de fonemas em grafemas) e a leitura (decodificação de grafemas em fonemas).

Segundo Albuquerque (2005), as concepções de “escrita” como processo de “codificação” e de “leitura” como processo de “decodificação” foram levadas para a escola a partir do final do século XIX, mediante a adoção de métodos de alfabetização denominados analíticos (globais), que partem da palavra ou de unidades maiores, e de métodos denominados sintéticos (silábicos ou fonéticos), que partem de elementos menores que a palavra, ambos resultando em experiências escolares caracterizadas pela repetição e pela memorização.

Nos métodos globais o foco principal é dirigido à criação de um extenso vocabulário gráfico que associe de forma direta as palavras e seu significado, permitindo conseqüentemente um reconhecimento imediato do significado. Por outro lado, nos métodos fonéticos o objetivo básico é ensinar à criança o código mediante o qual os sons da língua são convertidos em letras ou grafemas e vice-versa, de modo a possibilitar a decodificação de todas as palavras escritas e a codificação de palavras conhecidas oralmente. (SÁNCHEZ, 1995).

Esses “velhos métodos associacionistas”, como os qualifica Morais (2005, p. 30), conferem ao processo de alfabetização uma conotação mecânica: tratam a escrita como mera

transcrição gráfica, colocando em primeiro plano a discriminação perceptiva (auditiva e visual), e resumem a leitura e a escrita ao manejo de informação lingüística mediante o emprego das normas de utilização prescritas no sistema.

No entanto, como observa Albuquerque (2005), essa perspectiva enfocando codificação/decodificação passou a ser amplamente criticada a partir da década de 1980, um período em que surgiram importantes contribuições de estudos dos mais diferentes campos como psicologia, história, sociologia, pedagogia, entre outros.

Cabe mencionar inicialmente uma ressalva feita por Kato (2004) e Cagliari (1998). As autoras salientam que, embora a escrita alfabética tenha por princípio a transcrição fonética, na verdade as diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impedem a transcrição de natureza estritamente fonética, que por vezes torna-se essencialmente fonêmica, o que torna a ortografia da palavra um conhecimento necessário para sua representação na forma estabelecida na língua.

O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético, é ortográfico. Se as pessoas escrevessem simplesmente alfabeticamente, uma mesma palavra seria escrita de maneiras diferentes, por falantes de dialetos diferentes numa mesma língua, ou por um mesmo falante, em circunstâncias diferentes quando, ao observar a sua fala, percebe que fala palavras de maneiras diferentes. Por exemplo, ao escrever a palavra "pote", poderia escrever *pote* ou *poti* ou, talvez, até *poth*. Um outro falante poderia escrever *potchi*, porque é assim que se diz no seu dialeto. Uma palavra como "dentro" poderia ser escrita *dentro*, *dentru* e, talvez, até *drento*. (CAGLIARI, 1998, p. 75-76).

Essa ressalva contesta a idéia de alfabetização como domínio de um código simples, mas Ferreiro e Teberosky (1986) contestam a própria atribuição da noção de codificação à escrita e, à luz da concepção saussureana de língua, defendem a concepção de escrita como sistema de representação uma vez que, como observa Ferreiro (2001), o termo “código” refere-se apenas a uma transcrição alternativa de um sistema de representação já constituído

como, por exemplo, o sistema alfabético ou o sistema numérico.

Os códigos são, portanto, uma representação simples de um sistema de representação complexo, construída a partir de um princípio de equivalência, ou seja, de uma correspondência entre a representação original já conhecida por quem constrói ou aprende o código e a transcrição alternativa, como ocorre no código telegráfico, no código Braille, entre outros.

Por outro lado, ressalta Ferreiro (2001), diferentemente da elaboração de um código a elaboração de um sistema de representação não parte de algo previamente definido, constituindo uma tarefa mais difícil que requer um longo processo sócio-histórico para que o sistema chegue a ser socialmente compartilhado.

Quanto à aprendizagem de um sistema de representação, sobretudo um particularmente complexo como a escrita alfabética, segundo Ferreiro (2001) não se resume apenas à memorização de equivalências ou mesmo de regras: embora a escrita alfabética seja pré-existente ao aprendiz, *compreender* como o sistema funciona, ou seja, que a escrita alfabética *representa* as seqüências fonológicas das palavras segundo algumas normas, não constitui uma tarefa simples nem para as crianças nem para os adultos analfabetos; ao contrário, coloca problemas comparáveis àqueles enfrentados na elaboração do sistema.

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 2001, p. 12-13).

Uma evidência disso é a observação de Ferreiro (2005) quanto aos modos aparentemente caóticos (quando contrastadas com o modo alfabetizado de ver a escrita) de representação pré-alfabética da linguagem que precedem sua representação alfabética: inicialmente surgem modos de representação alheios a qualquer tentativa de correspondência entre som e grafia, sucedidos por modos de representação silábicos e modos de representação silábico-alfabéticos.

De fato, primeiramente a criança torna-se consciente do mundo (objetos e ações) sobre o qual se fala e depois de uma longa trajetória torna-se consciente da fala sobre o mundo (as palavras). Por outro lado, a consciência acerca das regras a serem usadas no controle da produção lingüística, sua própria e de outros, é um processo incerto e mais demorado.

Assim sendo, na medida em que os indivíduos não conscientes das convenções formais da escrita estão relativamente livres para criar seus próprios signos (especialmente as crianças), pode-se considerar que os signos são, em certo sentido, mais *construídos* (reconstruídos) do que adquiridos.

Partindo desta ótica, Kress (2000) afirma que mesmo a repetição e a imitação são sempre um refazer de “rabiscos iniciais” de qualquer tipo e tamanho, que passam por graduais e constantes transformações antes que se atinja a produção (reconstrução) dos signos pré-convencionados.

Um forte argumento ilustrativo (Figura 1) é oferecido por Kress (2000, p. 215), o qual consiste em uma comparação entre um manuscrito e um desenho de dinossauro reproduzido a partir de um modelo de esqueleto em madeira, ambos de autoria de uma criança de três anos de idade, e visando-se contribuir com o argumento, foi proposta a elaboração de uma ilustração comparativa (Figura 2).

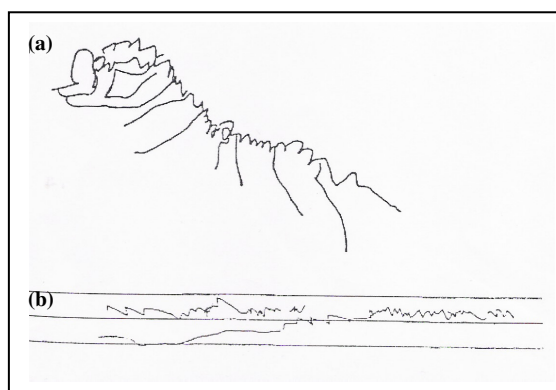


Figura 1 – “Desenho” (a) e “Escrita Inicial” (b)

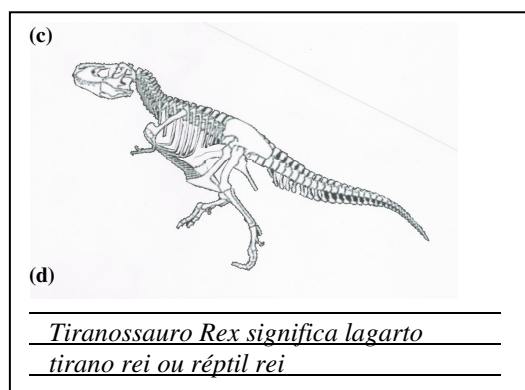


Figura 2 – Desenho (c) e Escrita (c)

Dada a semelhança entre o desenho da criança e a “escrita” por ela produzida, Kress (2000) considera a possibilidade de que a criança estivesse realizando uma mesma “leitura” representacional da realidade aludida na Figura 2, e produzindo uma mesma representação semiótica pré-alfabética para os dois “objetos”, ou seja, tanto do modelo de madeira quanto de uma escrita. Nos termos o autor (p. 215), “Colocando-se isso de uma forma provocadora, gostaria de dizer que ela [a criança] estava desenhando a escrita e escrevendo o modelo.”

Deve-se então corroborar a reflexão de Moraes (2005, p. 45) segundo a qual tomar a escrita como um sistema de representação implica não apenas no abandono de termos como “código”, “codificação” e “decodificação”, mas também e principalmente no reconhecimento da necessidade de ajudar o aprendiz a desvendar os enigmas do alfabeto, ou seja, a necessidade de “[...] criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções.”

Partindo destas considerações, neste trabalho entende-se a alfabetização, em seus objetivos e em suas práticas, como sendo um empreendimento metalingüístico. Em outras palavras, assume-se que a alfabetização corresponde a um processo de aprendizagem de

natureza metalingüística que, ao tomar a língua como objeto de reflexão, confere ao aprendiz o domínio do que Soares (2004a) descreve como tecnologia de leitura e escrita.

De fato, Barrera e Maluf, (2003, p. 491) observam que a alfabetização “[...] pressupõe uma reflexão deliberada da fala que, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia a dia, deve tornar-se objeto de sua atenção consciente, [...]”.

Como ressalta Olson (1997, 1998), a atividade metalingüística não foi pré-condição para o desenvolvimento dos sistemas de escrita, porém passou a constituir um recurso adquirido no processo de aprendizado da escrita e da leitura.

Isso é compreensível uma vez que, como mencionado no capítulo anterior, ao contrário do discurso narrativo, o discurso científico-pedagógico que caracteriza a escola recorre prioritariamente a conceitos abstratos científicos voltados para a descrição e a explicação justificada da realidade, suscitando nos alunos um funcionamento metacognitivo.

Enquanto processo sob o regime da escolarização, a alfabetização se configura mediante um tipo específico de vocabulário composto por termos-conceito, rotineiramente dirigido aos alunos com a finalidade de dar visibilidade a aspectos e propriedades indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita embora desnecessários para um domínio espontâneo da fala (linguagem cotidiana extra-escolar).

De fato, uma infinidade de termos-conceito se distribui ao longo das várias etapas da alfabetização, que se inicia demarcando “letras” e “palavras” mas com o tempo passa a abarcar termos-conceito como, por exemplo, “verbos”, “pronomes”, “orações coordenadas assindéticas” e “texto.”

Assim sendo, em qualquer das etapas da alfabetização visa-se a promoção do controle deliberado e consciente dos elementos formais da escrita e, conseqüentemente, “A tarefa do

aprendiz confrontado à escrita não se restringe à instalação das capacidades específicas ao tratamento dos perceptos lingüísticos visuais, mas compreende igualmente a conquista de capacidades metalingüísticas.” (GOMBERT, 2003, p. 22).

Qualquer que seja a dimensão lingüística formal considerada (fonológica ou sintática), a abordagem metalingüística da aprendizagem da leitura parece poder trazer elementos para uma melhor compreensão dessa aprendizagem. Essa abordagem considera a leitura como uma atividade lingüística particular na qual as exigências de controle cognitivo consciente pelo indivíduo são muito mais fortes que a maioria das tarefas de manipulação da linguagem oral. (GOMBERT, 2003, p. 23).

Vários pesquisadores (ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1997; BARRERA, 2003; BARRERA; MALUF, 2003; FERREIRA; SPINILLO, 2003; GOMBERT, 2003; GUIMERÃES, 2003; REGO, 1995; SANTOS; MALUF, 2004; SIMÕES, 2002; SPINILLO; PRATT, 2005) interessados em investigar os processos metalingüísticos relacionados à alfabetização já identificaram relações empíricas entre a aprendizagem da leitura e da escrita e o aparecimento de subdomínios da consciência metalingüística como a consciência metafonológica, a consciência metasintática e consciência metalexical.

No debate referente à condição antecedente (pré-requisito) ou conseqüente (produto) da atividade metalingüística em relação ao processo de alfabetização, segundo Barrera (2003, p. 67) a abordagem mais aceita “sustenta a existência de uma influência mútua entre ambos os fatores”, muito embora a partir de uma ótica etnocêntrica conceba-se a leitura e a escrita necessariamente como sendo a grande causa não apenas do desenvolvimento da consciência metalingüística como também de outros atributos psicológicos e sócio-culturais.

4.2 O mito da escrita

A contribuição da leitura e da escrita alfabéticas para as transformações da sociedade, via de regra tida como inquestionável, alicerçou durante muito tempo a idéia de superioridade das culturas de tradição escrita em relação às orais ágrafas.

Na visão de Street (1984), essa perspectiva radicalmente grafocêntrica fundamenta-se essencialmente em duas asserções, sendo a primeira delas a de que a escrita deve ser tratada como uma tecnologia cultural direcionada unicamente para o progresso, que a chamada sociedade civilizada considera ser o grande avanço da humanidade.

A segunda asserção corresponde à concepção de que a escrita apresenta qualidades intrínsecas autônomas que, independentemente de seu contexto de produção, afetam a racionalidade não apenas no que se refere à assimilação de conteúdos transmitidos através de material escrito, mas também no que se refere aos processos cognitivos como, por exemplo, a lógica, o pensamento abstrato e o pensamento crítico.

Pode-se lançar alguma luz sobre esse grafocentrismo recorrendo-se ao conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1989, 1990); trata-se de uma espécie de senso ou sentido (não racional ou sequer normativo) de realidade que impregna atores e agentes sociais, evidenciado na força e na resistência de suas crenças e atitudes, bem como em sua disposição para determinadas práticas que afirmem e reafirmem o próprio *habitus*.

Partindo-se dessa concepção, em uma sociedade centrada no que é construído pela escrita, um *habitus* grafocêntrico afirma e reafirma a extensa gama de efeitos desejáveis da escrita no âmbito social e cognitivo atribuindo-os à escrita em si mesma. Trata-se, segundo Graff (1979 apud KLEIMAN, 1995), de um mito que vem se mantendo nos últimos trezentos

anos, contestado, por exemplo, por Illich (1995), que defende a necessidade de analisar distintamente as sociedades nas quais a capacidade de escrita se desenvolveu e os indivíduos que desenvolveram pessoalmente a habilidade para ler e escrever.

De fato, Olson (1995) ressaltou estudos que corroboram essa aposição demonstrando que na comparação de grupos de tradição cultural oral ágrafa com grupos de tradição cultural escrita, de um lado, os lingüistas não constatarem diferenças sistemáticas em estruturas lexicais, sintáticas e discursivas; de outro lado, os psicólogos não constatarem variações significativas quanto à resolução de problemas ou quanto aos processos cognitivos como a argumentação, a lógica e a abstração, entre outros utilizados na resolução de problemas.

Assim sendo, vários autores, dentre eles Cook-Gumperz (1991a, 1991b), Denny (1995), Kleiman (1995), Marcuschi (2004), Oliveira (1995), Signorini (2001), Souza (2001) e o próprio Street (1984), criticam a postura grafocêntrica qualificando-a como resultado do etnocentrismo daqueles que analisam as culturas de tradição oral sempre a partir do ponto de vista da cultura escrita, sempre desconsiderando o que Geertz (1997) denomina "o ponto de vista dos nativos."

Ainda se poderia tentar defender a idéia de superioridade dos grupos culturais providos da escrita a partir de constatações como a feita por Luria (1988, p. 50) em sua pesquisa na União Soviética (mencionada no capítulo anterior): "[...] a tendência de contar com operações usadas na vida prática foi o fator controlador no caso de pessoas analfabetas e que não tinham recebido qualquer educação."

Entretanto, essa mesma pesquisa evidenciou também a influência das atividades de trabalho no desenvolvimento cognitivo: os camponeses que trabalhavam nas fazendas coletivas do período pós-revolução, com demanda de planejamento de ações coletivas e

tomada de decisões com base em regras ou princípios gerais de classificação e raciocínio, apresentaram um pensamento claramente atrelado a critérios que ultrapassassem as necessidades e motivações individuais contextuais.

Somam-se a esse os resultados das pesquisas de Ratto (1995) sobre a promoção de transformações cognitivas associadas ao envolvimento em atividades sócio-políticas, a exemplo da militância partidária e da participação em movimentos sociais civis e organizações sindicais, bem como o da pesquisa de Oliveira (1999), na qual adultos trabalhadores de nível sócio-econômico baixo freqüentando um programa de alfabetização foram comparados a estudantes universitários freqüentando um curso de licenciatura, refutando-se a hipótese de que o eixo grau de alfabetização/escolaridade diferenciaria esses grupos no tocante a organização conceitual ao se verificar, por exemplo, que:

Dadas as características do conteúdo e do formato das respostas dos estudantes universitários, pode-se dizer que procedimentos metacognitivos estavam aparentemente ausentes dessas respostas. Parece que os estudantes universitários não distinguiram aspectos relevantes de aspectos não relevantes das questões propostas, não selecionaram instrumentos intelectuais apropriados para pensar sobre eles, nem escolheram ferramentas adequadas para a organização e a comunicação de seus pensamentos. Por outro lado, os trabalhadores entrevistados mostraram uma evidente atitude metacognitiva no processo de reflexão a respeito dos temas propostos na entrevista, demonstrando estar trabalhando conscientemente em uma atividade de pensamento. (OLIVEIRA, 1999. p. 93).

Conclui-se, portanto, que não apenas através da alfabetização como também através de vários outros diferentes tipos de atividade que transcendam a experiência individual concreta é possível promover o desenraizamento dos dados contextuais, favorecendo-se o desenvolvimento de uma atividade metacognitiva em que se toma o real como objeto de reflexão e não apenas de ação.

A pesquisa que Sylvia Scribner e Michael Cole realizaram na Libéria ao investigarem a influência de vários tipos de alfabetização sobre as habilidades cognitivas dos indivíduos

pertencentes ao povo *Vai* corrobora essa conclusão: com exceção da habilidade metalingüística, a pesquisa indicou que os ganhos cognitivos atribuídos à escrita em si podem ser melhor compreendidos considerando-se, por um lado, as diferentes práticas sociais nas quais os indivíduos empregavam cada tipo de escrita que dominavam e, por outro lado, o processo de escolarização.

Mais precisamente, embora não tenham se diferenciado dos demais no tocante ao que foi denominado de “atitude abstrata”, os indivíduos com experiência escolar (alfabetizados na escrita inglesa) apresentaram diferenças quanto à forma de resolução das tarefas de classificação, categorização e raciocínio lógico, e quanto à explicitação dos princípios envolvidos na resolução.

Seguindo-se essa linha de pensamento, ganha relevância a argumentação de Denny (1995) segundo a qual os efeitos da escrita sobre o pensamento são com frequência mal interpretados e exagerados:

Acredita-se que o pensamento ocidental, para o qual muito contribuiu a cultura escrita, seja mais reflexivo, mais abstrato, mais complexo e mais lógico que o pensamento de sociedades agrícolas e caçadoras-coletoras, anteriores à escrita. Entretanto, as pesquisas existentes mostram que essa é uma crença errônea e que o pensamento ocidental apresenta apenas uma propriedade distinta, que o separa do pensamento das duas culturas, a agrícola e a caçadora-coletora: a descontextualização. (p. 75). As diferenças entre as formas de pensamento de diversas culturas dizem respeito às maneiras de pensar, e não à capacidade de pensar. Todos os seres humanos são capazes de executar e praticar tanto o pensamento diferenciado e seu oposto, o pensamento integrado, quanto o pensamento contextualizado e o descontextualizado. Contudo, diferentes culturas tornam esses padrões de pensamento fluentes e automáticos, enquanto os padrões opostos permanecem incomuns e tacanhos. (p. 76).

Deve-se assumir, portanto, que no processo de alfabetização promovido na cultura escrita ocidental toma-se a língua como objeto de reflexão estritamente metalingüística, distanciada dos conteúdos (significados) e objetivos comunicativos, não necessariamente

devido a um *habitus* grafocêntrico, mas possivelmente em mera observância ao papel da escola na difusão do pensamento descontextualizado enquanto padrão dessa cultura.

Ao enorme grau de descontextualização da alfabetização escolar já foram feitas várias críticas significativas ao longo do tempo, cujo fortalecimento gerou, entre outras conseqüências, a cunhagem do conceito de letramento, abordado no próximo capítulo.

5 LETRAMENTO: A LINGUAGEM ESCRITA

Neste trabalho, a língua foi compreendida como sistema de representação simbólica (por meio de signos) da realidade (SAUSSURE, 1995), o texto compreendido como objeto lingüístico empírico (CARDOSO, 2002; MARCUSCHI, 2001, 2004) e a alfabetização compreendida como aquisição da tecnologia de leitura e escrita (SOARES, 2004a), um processo metalingüístico de aprendizagem no qual a língua é tomada como objeto de reflexão.

Não obstante, enfatizando-se, por exemplo, a distinção feita por Rojo (2005) entre o enfoque na descrição da materialidade textual (*teoria dos gêneros de texto*) e o enfoque no estudo das situações envolvendo os textos e seus aspectos sócio-históricos (*teoria dos gêneros do discurso*), cabe reconhecer que focar nos textos apenas sua estrutura composicional (ver capítulo 3) e restringir a discussão sobre a alfabetização apenas ao âmbito do desenvolvimento metalingüístico implica incorrer em uma espécie de maniqueísmo na medida em que as práticas sociais envolvendo leitura e escrita são também determinantes da realidade histórico-culturalmente estabelecida em cada sociedade chamada letrada.

Mais especificamente, a escrita e seus usos são determinantes para o encaminhamento de diversos tipos de ação e de atividade com propósitos práticos que integram a dinâmica da sociedade letrada e, assim sendo, a alfabetização constitui um pré-requisito para o acesso ao conhecimento sistematizado (livros, manuais, tec.), para o desempenho de papéis e funções sociais e, conseqüentemente, para a inserção dos indivíduos em determinados grupos sociais.

Neste cenário, é forçoso admitir que a alfabetização pode afetar significativamente a vida dos indivíduos, não apenas no tocante a formação de sua identidade social como também no tocante a sua realidade social, política, econômica e cultural, uma perspectiva que contrasta

enormemente com a descontextualização que caracteriza a concepção de alfabetização resumida à aquisição da tecnologia de leitura e escrita (examinada no capítulo anterior). Assim sendo, como ressalta Cook-Gumperz (1991b, p. 13), “[...] a alfabetização é um processo metacognitivo que torna possíveis outros progressos cognitivos e sociais.”

O acúmulo de críticas feitas ao longo do tempo a essa descontextualização fez instalar-se um processo que Soares (2004b) denominou de “desinvenção” da alfabetização, cujo reflexo foi um processo concomitante e progressivo de “invenção” da palavra e do conceito de *letramento*, que segundo a autora expressa a necessidade de mudanças.

5.1 Críticas à alfabetização descontextualizada

Várias são as críticas significativas feitas ao grau de descontextualização que costuma caracterizar a alfabetização escolar, mas uma das principais é a que se opõe ao artificialismo dos conteúdos e práticas da alfabetização escolar.

5.1.1 Artificialismo

A apropriação da linguagem oral demonstra a crescente capacidade da criança para interpretar situações e dar sentido tanto ao que as pessoas fazem quanto ao que as pessoas dizem, o que significa que ao longo de suas interações sociais os indivíduos encontram-se intensa e incessantemente engajados na construção comunicativa de significados.

Sendo assim, o desenvolvimento da atividade simbólica requer “apenas” a imersão das crianças em interações sociais em que pessoas tentam se compreender, prescindindo de instrução formal apesar de constituir um empreendimento difícil para as crianças, dada a sofisticação lingüística da noção de representação.

[...] as outras pessoas fazem uns barulhos e movimentos manuais engraçados para a criança parecendo esperar alguma resposta em troca. Para chegar a ver esses barulhos e movimentos manuais como algo com um significado comunicativo que pode ser aprendido e usado, a criança tem de compreender que eles são motivados por um tipo especial de intenção, isto é, uma intenção comunicativa. (TOMACELLO, 2003, p. 134).

Isso ocorre uma vez que o campo semiótico que flui naturalmente em práticas e eventos da vida diária se caracteriza pelo uso *motivado* (carregado de subjetividade e intencionalidade) dos recursos simbólicos disponíveis, que emerge para compartilhar significados em meio a coordenação de atividades com propósitos práticos.

Em se tratando das crianças, salienta Kress (2000), esse uso motivado dos recursos simbólicos permite-lhes alterar até mesmo as próprias junções entre os significados e as formas sígnicas (materialidade dos signos) utilizadas:

Quando as crianças tratam uma caixa de papelão como um navio-pirata, elas estão fazendo um signo no qual a forma material (a caixa) é um meio adequado para a expressão do significado (o navio-pirata), porque o que consideram como os aspectos característicos de “navio-pirata” – “contenção”, “mobilidade”, etc., é expressado adequadamente na forma da caixa. A linguagem não é exceção; toda forma lingüística é usada de uma maneira motivada (não-arbitrária) na expressão de significado. (p. 194, grifos do autor).

Verifica-se, entretanto, que uma parte considerável dos processos de alfabetização em andamento nas escolas circunscreve-se a visões e crenças pedagógicas conservadoras (WEISZ, 2001) que delineiam uma alfabetização fortemente restrita ao problema da adequação da

linguagem dos alunos aos padrões oficiais lingüísticos cultos (ou cultíssimos), o qual se torna o objetivo essencial a ser alcançado.

Em consequência disso, ao longo da escolarização os meios semióticos que os alunos empregam espontaneamente na construção comunicativa de significados vão recebendo cada vez menos atenção, sendo, portanto, cada vez mais desencorajados.

[...] as crianças chegam à escrita como construtoras exaustivamente experientes de significados e de signos em qualquer mídia disponível. A vasta gama de meios semióticos que elas empregam de modo natural não é usada na escolarização, na qual existe, ao invés disso, um foco no meio isolado de representação por letras – “alfabetização” – [...]. Com esta disposição, elas chegam à escrita que tem, para o aprendiz, todos os aspectos de um sistema de signos arbitrariamente construído. Isso diverge de seu próprio senso do que são os signos e de como funcionam. (KRESS, 2000, p. 192, grifo do autor).

De fato, como observa Bazerman (2005), tradicionalmente o ensino da leitura e da escrita se preocupou, na maior parte do tempo, apenas com indivíduos bem formados em termos da capacidade de seguir regras gerais de adequação em aspectos como, por exemplo, a caligrafia, a ortografia e a gramática, bem como a escolha lexical e a organização textual. Não obstante:

Apesar da ênfase do sistema escolar na linguagem e na escrita em particular, algumas crianças transformam-se em cartunistas, carpinteiros, médicos, pintores, músicos, arquitetos, *designers* ou matemáticos ao crescerem; elas insistem em usar outros modos de representação como seus modos favoritos de expressão, de representação e de comunicação. (KRESS, 2000, p. 202).

Nesse cenário, algumas considerações enfáticas foram feitas por Bagno (2002) em relação aos estágios mais avançados da alfabetização, nos quais são valorizadas regras que não necessariamente contribuem para aumentar a capacidade de compreensão ou de produção de material escrito. Para o autor, a escola guia-se por um mito quando assume que “[...] para alguém falar e escrever bem era necessário, *previamente*, adquirir um saber gramatical, um

conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas” (p. 48, grifo do autor).

Na concepção de Bagno (2002), a capacidade metalingüística de reflexão técnica e sistemática sobre a língua e os fenômenos gramaticais depende necessariamente de um prévio e eficiente domínio da fala, da leitura e da escrita.

Trata-se, portanto, de um verdadeiro absurdo, um crime pedagógico, um desperdício enorme de tempo e de esforço na tentativa de ensinar coisas absolutamente irrelevantes e sem nenhuma utilidade prática objetiva (a menos que alguém consiga me convencer da imperiosa necessidade, para a vida normal de qualquer pessoa, de saber a diferença entre "adjunto adnominal" e "complemento nominal", por exemplo... Primeiro, será que existe mesmo essa diferença, ou ela não passa de uma delimitação artificial? Segundo, mesmo admitindo-se que tal diferença exista, conhecê-la tecnicamente tornará de fato mais eficiente o desempenho oral e escrito daquela pessoa? (BAGNO, 2002, p. 49, grifos do autor).

Como observa Donaldson (1994, p. 71, grifos da autora), a mente humana não se envolve facilmente com símbolos descontextualizados: “A maioria de nós tem de lutar quando se trata de *ps* e *qs*. Mas não se pode ignorar o fato de que nosso tipo de sociedade dá o maior valor ao tipo de pensamento do qual “Se *p*, então *q*. Não *q*, portanto não *p*” é um exemplo extremo (embora elementar, ao mesmo tempo).”

Contudo, diante do exposto, deve-se ressaltar que o problema da descontextualização requerida na alfabetização escolar (como no sistema educacional em geral) não se refere estritamente ao grau de dificuldade cognitiva implicado: como visto no capítulo anterior, todos os seres humanos são capazes de executar e praticar tanto o pensamento contextualizado quanto o pensamento descontextualizado (DENNY, 1995).

Sendo assim, a crítica ao artificialismo da alfabetização se dá, em grande parte, por faltar ao ensino escolar (descontextualizado) da escrita a preocupação com a subjetividade da

intenção comunicativa, isto é, com o caráter motivado que o uso dos recursos simbólicos adquiriu desde sua mais tenra apropriação.

Como afirma Vygotsky (1991), por não serem conhecimentos desenvolvidos espontaneamente (demandam enlaces lógico-verbais hierarquicamente constituídos), a escrita e a leitura devem se transformar em uma necessidade intrínseca inerente a tarefas necessárias e relevantes para sua vida: “Só então poderemos estar certos de que ela [a escrita] se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.” (p. 133).

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. (VYGOTSKY, 1991p. 119).

Alguns autores citados por Hemphill e Snow (2000) corroboram esse posicionamento, a exemplo de Goodman e Goodman (1979), que afirmam ser a necessidade de comunicar-se a única grande motivação que leva a criança a aprender a ler e a escrever tanto quanto a ouvir e a falar; e a exemplo de Holdaway (1986), para quem a alfabetização, embora envolva a descontextualização e a abstração de interações lingüísticas, deve ser ligada a contextos fortemente comunitários e guiada por satisfações sociais, assim como a linguagem oral.

Da crítica ao artificialismo resulta, portanto, uma outra crítica bastante contundente, expressa por Cook-Gumperz (2002b) ao ressaltar que a descontextualização pode ser apenas evidência do caráter cognitivo-lingüístico do raciocínio abstrato, necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, mas pode também ser evidência de uma desvalorização das formas de leitura e escrita que norteiam as práticas comunicativas do senso comum e de sua restrição dentro da sala de aula.

5.1.2 Preconceito

Como observa Garfinkel (1984), o senso comum não é produzido por “idiotas culturais”; ao contrário, os quadros sociais são mantidos em contínua construção mediante uma racionalidade exigida na vida cotidiana em inúmeras e diversificadas atividades simbólicas, embora distintas do tipo utilizado na resolução de problemas científicos.

Há um número de razões pelas quais tratar o senso comum como um corpo organizado de pensamento deliberado, em vez de considerá-lo como aquilo que qualquer pessoa que usa roupas e não está louco sabe, [...]. A análise do senso comum, e não necessariamente seu exercício, deve, portanto, iniciar-se por um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente - ou seja lá o que for que meramente e casualmente apreendemos - e uma sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga ou avalia esta realidade. (GEERTZ, 1997, p. 114-115).

Entretanto, não raro a desvalorização das formas de comunicação do senso comum configura-se como um preconceito, parte do *habitus* grafocêntrico que atinge vários campos, como a alfabetização matemática por exemplo, muito embora atividades matemáticas desenvolvidas fora da escola tenham sido analisadas em trabalhos como o de Carraher, Carraher e Schliemann (1988), no qual constatou-se que algumas estratégias orais de resolução de problemas matemáticos, utilizadas em situações informais por indivíduos com pouca ou nenhuma escolarização, podem ser muito eficientes apesar de sensivelmente distintas da matemática escolar.

De fato, como observam Bowman e Woolf (1998) e Goody (1986, 1987), a partir da difusão da escrita as chamadas elites pensantes, geralmente ligadas ao poder político, perderam o estrito monopólio sobre a escrita, que passou a emergir como elemento estruturante em uma extensa gama de atividades ditas comuns, fora do escopo da ciência, da filosofia, da literatura e

do direito, como por exemplo o comércio, o lazer e as interações sociais em geral, gerando-se a expansão do que Rojo (2005) denomina de domínios discursivos, ou seja, instâncias de produção da comunicação que propiciam o surgimento de materiais escritos caracterizados por gêneros textuais bastante específicos.

Na diferenciação entre domínios discursivos considerados culturalmente mais complexos como a comunicação de cunho científico, por exemplo, e os domínios constituídos a partir da interação simbólica denominada cotidiana, caracterizada pelo predomínio de gêneros textuais considerados culturalmente simples como, por exemplo, carta, bilhete, cardápio, jornal, e propaganda, é forçoso reconhecer de imediato um preconceito grafocêntrico contra as formas de comunicação do senso comum, retratado na qualificação da comunicação em termos de “culturalmente complexos” e “culturalmente simples.”

De fato, não é inédita a constatação de que além de objeto do debate ideológico a educação é também geradora de ideologias (BILLIG; CONDOR; EDWARDS; GANE; MIDDLETON; RADLEY, 1988), porém, neste cenário, gesta-se a expectativa de que a alfabetização volte-se (também) para o manejo das habilidades extra-escolares de leitura e escrita.

Dito de outra forma, gerou-se uma expectativa crescente de que a alfabetização pudesse se apoiar não apenas nas competências escolares de leitura e escrita como também na interação interdependente entre essas competências e as habilidades lingüísticas que os alunos trazem de seus próprios contextos sócio-culturais extra-escolares, ou seja, as formas e práticas sócio-comunicativas de leitura e escrita que os alunos utilizam em seu cotidiano fora da escola.

5.2 A invenção do letramento

A alfabetização sensível aos diferentes contextos e demandas sócio-culturais existentes na sociedade foi preconizada pela UNESCO desde a década de 70, ao deliberar em um relatório que "Em vez de um fim em si mesma, a alfabetização deve ser considerada como um modo de preparar o homem para um papel social, cívico e econômico que vai além dos limites do treinamento elementar em alfabetização, [...]" (COOK-GUMPERZ, 1991a, p. 28).

Reflexos desta preocupação com o papel sócio-comunicativo da alfabetização podem ser observados nas metas estabelecidas para a alfabetização brasileira no final dos anos 90, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Mais precisamente, a partir deste documento ficou determinado que “Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (p. 41), devendo o ensino escolar da língua portuguesa organizar-se de modo a capacitar o aluno a:

(a) Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

(b) Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;

(c) Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;

(d) Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;

(e) Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.

A diferenciação entre a concepção de alfabetização como tendo um fim em si mesma e a concepção alfabetização como ferramenta para a inserção/inclusão social mediante a realização de práticas e atividades sócio-políticas e econômico-culturais que exigem habilidades efetivas de leitura e escrita, ou seja, para além dos limites do treinamento elementar, incorporou-se às discussões que visam reformular a alfabetização, buscando suas novas formas e possibilidades.

Mais precisamente, passou-se a comparar a idéia de “alfabetizar” à idéia de “letrar”, expressão que quer significar a retirada da alfabetização do vácuo artificial.

5.2.1 Conceitualização do letramento

A palavra letramento surge como uma adaptação do termo em inglês “literacy”, que segundo o dicionário *Webster’s* da língua inglesa significa a qualidade ou estado de habilidade para ler e escrever. No dicionário Houaiss da língua portuguesa a acepção de letramento é “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de tipos diferentes de material escrito.”

Em seu sentido amplo, o termo letramento constitui uma referência ao emprego social amplo das habilidades de leitura e escrita em práticas e atividades enraizadas em circunstâncias essencialmente sócio-históricas da vida cotidiana.

Pode ser de grande relevância para trazer mais visibilidade ao conceito de letramento, bem como ao contraste entre letramento e alfabetização, a distinção entre dois conceitos formulados por Pontecorvo (1997): a noção de *escrita da língua*, entendido como sendo a tecnologia da escrita, e a noção de *linguagem escrita*, entendido como as variadas possibilidades de processos e produtos da escrita, com propriedades distintas de organização e veiculação de conteúdos diversos em inúmeros contextos.

Nestes termos, a aquisição da escrita da língua, que corresponde à alfabetização, não é suficiente para garantir a um indivíduo um domínio efetivo das variadas possibilidades e situações de emprego da linguagem escrita em contextos distintos do cotidiano, que corresponde ao letramento, conforme explicita a definição dada por Soares (2004c, p. 47):

“Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

Enquanto a noção de alfabetização remete estritamente à conquista da escrita da língua por parte de um indivíduo ou grupo social, a noção de letramento remete aos aspectos sócio-culturais ligados ao domínio da linguagem escrita, quer por indivíduos quer por grupos sociais.

Em última instância, essa distinção encontra-se relacionada a alguns conceitos que integram uma concepção ampla do que vem a ser o letramento, a exemplo do conceito de *prática de letramento*: habilidades sociais de leitura e escrita (localizar informação em material escrito, anotar informações, seguir instruções de um texto, elaborar listas, comparar informações, realizar operações burocráticas e comerciais, mobilizar e manipular dados, etc).

As várias práticas de letramento são bastante comuns nos diversos ambientes que caracterizam os diferentes contextos da experiência cotidiana como, por exemplo, os âmbitos doméstico, profissional e religioso, os quais Ribeiro (2004, p. 13) denomina de *esferas de letramento* nas quais estão presentes “[...] diversos suportes, tipos e gêneros de textos escritos correspondentes e os diversos objetivos que motivam a leitura e a escrita (distrair, informar, registrar, controlar etc).”

Soares (2004a) salienta a distinção metodológica entre o conceito de prática de letramento, utilizado por Scribner e Cole (1981) e por Street (1984), e o conceito de *evento de letramento*, proposto por Heath (1982, 1983), então considerados os componentes básicos do fenômeno do letramento, entendendo-se por evento de letramento:

[...] as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982:93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância,

autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). (SOARES, 2004a, p. 104).

À luz destes conceitos, verifica-se que a preocupação com o letramento não diminui a relevância da escola, apenas ressalta suas especificidades. Mais precisamente, deve-se reconhecer que na esfera educacional ocorre um *letramento escolar* que, como demonstra Soares (2004a), distingue-se do *letramento social* uma vez que é composto por tipos particulares de evento de letramento, planejados visando-se a implementação de práticas de letramento criadas com propósitos especificamente pedagógicos.

Conforme observam Santos e Albuquerque (2005), os textos não podem entrar na escola mantendo estritamente a mesma funcionalidade que apresentam na realidade extra-escolar, ou seja, obedecendo as já mencionadas prerrogativas das práticas emergentes fora do cotidiano escolar, sob pena de negar-se a escola como um lugar específico de ensino-aprendizagem.

Street (1995b apud SOARES, 2004a, p. 107) denomina esse fenômeno de pedagogização do letramento, “[...] processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares.”

Em termos sociológico-educacionais, por um lado, o letramento é produzido mediante a ação de diferentes atores sociais como os pais e os educadores, os assistentes sociais e os políticos, entre outros agentes de letramento; por outro lado, é produzido pela ação de instituições sociais como família, escola, governo, imprensa, ONGs e outras entidades da

sociedade civil organizada consideradas *agências de letramento*. (COOK-GUMPERZ, 1991a; KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2004, p. 23).

A escola é considerada uma agência de letramento, ao lado de outras instituições a exemplo da, porém permanece como espaço diferenciado: “Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 20, grifo da autora).

Para Cook-Gumperz (1991a, p. 55), “[...] existem poucas razões para crer-se que as escolas ou alguma forma de escolarização e a instituição dos sistemas educacionais não continuarão a exercer um papel ainda maior na organização das sociedades modernas”.

De fato, parece estar reservado à educação um papel assegurado na sociedade, tendo em vista o “efeito catraca” da evolução cultural descrito por Tomacello (2003, p. 282): na medida em que a humanidade passou a desenvolver-se interagindo com os melhores artefatos culturais inventados (ferramentas e símbolos), aprenderam não apenas a utilizá-los como também a modificá-los e superá-los, criando novos artefatos materiais e simbólicos a serem legados às gerações seguintes.

Diante da complexidade da conceitualização do letramento, cabe abordar também a outra preocupação específica emergente nesse campo de discussão: trata-se da avaliação do letramento.

5.2.2 Avaliação do letramento

Como observa Cook-Gumperz (1991a, p. 30): “As tentativas para estimar-se a efetividade dos programas de alfabetização, ou para estabelecer-se orientações para os programas, levam a julgamentos sobre a utilidade da alfabetização e isto cria exigências burocráticas para uma definição suficientemente geral e formal.”

De fato, no final dos anos 1970 a Unesco passou a sugerir que além do monitoramento dos índices de alfabetização e analfabetismo fosse também avaliado nas estatísticas educacionais o *alfabetismo funcional*, referente a um repertório de habilidades de leitura e escrita que suplantam a simples capacidade de escrever o próprio nome e ler um texto simples, indicando assim que os indivíduos estão aptos ao exercício do letramento.

Morais e Albuquerque (2007) e Soares (2004a) ressaltam que o critério escolhido para essa avaliação foi o número de séries escolares concluídas. Mais precisamente, assumiu-se uma equivalência entre o nível de escolarização de um indivíduo e sua capacidade de fazer uso efetivo e competente da leitura e da escrita, isto é, seu nível de letramento. A partir dessa classificação os indivíduos com menos de quatro anos de escolaridade passaram a ser considerados analfabetos funcionais.

Esse tipo de avaliação dos níveis de letramento foi aprimorada por Ferraro (2004), que propôs três níveis de letramento correspondentes a três subdivisões na escala de anos de escolaridade: de um a três anos de estudo (nível 1); de quatro a sete anos de estudo (nível 2); e oito anos de estudo ou mais (nível 3).

(a) No nível 1 de letramento: não fica assegurado o que Ferraro (2004, p. 203) denomina de “competência mínima” para exercer cotidianamente a leitura e a escrita com

alguma desenvoltura, ou mesmo afastar a possibilidade de uma reversão ao analfabetismo;

(b) No nível 2 de letramento: esse risco fica afastado, representando este um domínio da leitura e da escrita capaz de permitir à pessoa seu uso fluente no cotidiano;

(c) No nível 3 de letramento: se verificaria então a consolidação do letramento estabelecido pela Constituição de 1988, correspondendo este à conclusão da Educação Fundamental.

Não obstante, uma forma diferenciada de avaliação do letramento foi implementada com a criação do O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, aplicado em 2001. Como esclarece Ribeiro (2004), esse teste difere de avaliações de caráter escolar, a exemplo de outras como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na medida em que objetiva abarcar não só as habilidades e práticas de leitura e escrita como também os usos da linguagem escrita em diversas esferas de letramento da experiência cotidiana em que textos de tipos e gêneros distintos e portadores de texto diversos se fazem presentes.

A partir de materiais escritos comuns no cotidiano (anúncios, cartas, reportagens, listas de produtos, etc) reunidos em uma revista elaborada especialmente para a testagem, questões abertas em parte respondidas oralmente e em parte respondidas por escrito permitiram o estabelecimento de três níveis de *alfabetismo*, terminologia escolhida considerando-se o termo *letramento* suficientemente disseminado apenas no meio acadêmico e considerando-se a expressão *analfabetismo funcional* como muito propenso a promover estigmatizações. Sobre os níveis estabelecidos nesta avaliação, Ribeiro (2004) esclarece:

(a) O nível 1 de alfabetismo: denota a capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos como, por exemplo, um anúncio de uma campanha de vacinação;

(b) O nível 2 de alfabetismo: corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos a exemplo de uma carta;

(c) O nível 3 de alfabetismo: corresponde à capacidade de ler textos mais longos, localizando mais de uma informação.

As tentativas de avaliação do letramento a partir da escolaridade remetem a uma discussão que ocupa lugar central no âmbito deste trabalho, ou seja, a reflexão acerca da relação entre a alfabetização e o letramento, a ser empreendida no próximo capítulo.

6 RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Historicamente, é possível constatar transformações significativas na relação entre a alfabetização e o letramento. No século XVIII, por exemplo, antes do surgimento da escolarização em massa havia uma identidade, ou seja, não havia separação entre processo de alfabetização e processo de letramento, configurado por as práticas de leitura e escrita pautadas nas necessidades espontaneamente desenvolvidas pelos indivíduos em suas comunidades daquela época.

Como esclarece Cook-Gumperz (1991a, p. 32), “[...] antes do desenvolvimento de um sistema burocrático e complexo de educação em massa, o domínio da leitura e da escrita tendia a ser conquistado através da interação informal em grupos localizados”, um processo denominado pela autora de “alfabetização comum”:

[...] a alfabetização era transmitida quase que do mesmo modo que as habilidades ocupacionais tradicionais. A maioria das crianças aprendia a ler e, talvez, a escrever com seus pais ou com vizinhos, sem licença e sem treinamento, em ambientes que hoje e até mesmo no século dezanove os observadores teriam hesitado em chamar de escolas. (LAQUEUR, 1976 apud COOK-GUMPERZ, 1991a, p. 37).

Essa antiga fusão entre alfabetização e letramento devia-se muito provavelmente ao fato de que, naquela cultura efetivamente organizada em torno da escrita, a escrita afetava não apenas a vida das pessoas pertencentes a classes ou grupos sociais privilegiados como também a vida das pessoas comuns, constituindo uma parte essencial de seu cotidiano e, sendo assim, dava-se um uso verdadeiramente motivado dos recursos de leitura e escrita.

As motivações específicas para aprender a ler ou escrever devem ser vistas em termos da estrutura de significados que definia a cultura popular do século dezanove em diante. As pessoas não se alfabetizavam por esta ou aquela razão particular, mas por que se sentiam mais e mais tocadas em todas as áreas de suas vidas pelo poder da comunicação que apenas a palavra escrita torna possível. Havia, portanto, uma

motivação para aprender a ler e escrever; estas habilidades permitiam que homens e mulheres funcionassem mais efetivamente em uma variedade de contextos sociais. Isto explica por que, na ausência de escolas externamente patrocinadas, ambientes apoiados internamente eram responsáveis pela criação e transmissão da alfabetização popular. (LAQUEUR, 1976 apud COOK-GUMPERZ, 1991a, p. 36).

Ganha extrema relevância, portanto, a ressalva feita por Santos (2005) acerca da autonomia existente entre a história da escolarização em massa e a história da alfabetização: não se pode afirmar que com a escolarização em massa todas as pessoas da sociedade ocidental passaram a ter domínio sobre a escrita da língua, realidade que ainda se verifica no que se refere aos segmentos menos favorecidos da sociedade atual, reforçando a tese de que o processo de alfabetização escolar se transformará em um aprendizado mais difícil ou menos desejado para os alunos caso sejam desconsiderados o conhecimento e as práticas de letramento social por eles desenvolvidas.

Neste cenário, uma vez deslocada do seio do letramento para o âmbito da escolarização, a história da alfabetização passou a apresentar também uma relativa desarticulação em relação às práticas de leitura e escrita pautadas nas necessidades cotidianas espontaneamente desenvolvidas pelos indivíduos em suas comunidades, de modo que a relação entre o processo de alfabetização e o processo de letramento deixou de ser de indentidade.

6.1 Desarticulação entre alfabetização e letramento

Um dos aspectos marcantes da desarticulação está no reconhecimento de um grande leque de diferenças entre as prioridades das práticas de leitura e escrita realizadas nas

atividades escolares (letramento escolar) e as prerrogativas das práticas não estritamente escolares emergentes fora do cotidiano escolar (letramento social), que são facilmente reconhecíveis, como demonstrado por Soares (2004a) através de exemplos simples:

Na vida cotidiana, o jornal é folheado em casa, no ônibus, no banco da praça, o leitor escolhe, levado por interesses pessoais ou profissionais, uma determinada reportagem ou notícia, graficamente apresentada em colunas, acompanhada de fotos, e lê com maior ou menor atenção, para logo em seguida passar a outras páginas; *na escola*, a reportagem ou notícia aparece reproduzida no manual didático ou em folhas soltas, com outra apresentação gráfica, e, haja ou não interesse, deve ser lida com atenção, deve ser interpretada, pressupostos devem ser identificados, inferências devem ser feitas. (SOARES, 2004a, p. 106, grifos da autora).

De fato, como mencionado no capítulo anterior, o letramento escolar distingue-se do letramento social e, portanto, coloca-se em dúvida a real possibilidade de promoção do conhecimento e das práticas pertencentes ao âmbito do letramento social a partir do processo de alfabetização escolar, muito embora existam expectativas e cobranças explícitas neste sentido, a exemplo das metas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentadas no capítulo anterior.

A cada vez que se denunciam níveis precários de alfabetização, seja em crianças, jovens ou adultos, a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura. (SOARES, 2004a, p. 89).

Ferraro (2004) contribuiu para este debate ao comparar os resultados de duas das avaliações do letramento apresentadas no capítulo anterior, ou seja, a classificação com base em anos de estudo obtida a partir da contagem de 1996 feita pelo IBGE e a classificação com base no teste do INAF 2001.

A classificação feita a partir da contagem realizada pelo IBGE apresentou os seguintes

dados:

- (a) Sem instrução e menos de 1 ano de estudo: 11,5%;
- (b) Nível 1 de letramento (1 a 3 anos de estudo): 17,8
- (c) Nível 2 de letramento (4 a 7 anos de estudo): 34,6
- (d) Nível 3 de letramento (8 anos de estudo ou mais): 35,3%

Por outro lado, a classificação com base no teste do INAF 2001 apresentou os seguintes dados:

- (a) Analfabetos (0 a 2 acertos): 9%
- (b) Nível 1 de alfabetismo (3 a 9 acertos): 31%
- (c) Nível 2 de alfabetismo (10 a 15 acertos): 33%
- (d) Nível 3 de alfabetismo (16 a 20 acertos): 26 %

Mediante uma comparação destes dados pode-se constatar que a diferença é entre os resultados das duas avaliações está nos níveis 1 e 3, uma vez que na contagem de 1996 o percentual de indivíduos foi de 17,8% no nível 1 de letramento e de 35,3% no nível 3 de letramento, ao passo que o teste aplicado no INAF 2001 classifica 31 % no nível 1 e apenas 26% no nível 3 de alfabetismo.

Segundo o teste da pesquisa correspondente ao INAF 2001, dentre cada quatro jovens ou adultos com educação fundamental completa (oito anos de estudo ou mais) ao menos um não atingiu o nível 3 de alfabetismo. Sendo assim, assumindo-se que o teste utilizado não é demasiado rigoroso, é possível concluir que o desempenho da do ensino fundamental promovido na escola brasileira não está respondendo plenamente às necessidades dos usuários

em termos de letramento e, considerando-se ainda o fato de que decorreram cinco anos entre uma pesquisa e outra (1996 e 2001), aumenta a possibilidade de que os dados relativos ao Censo 2000 venham a revelar um agravamento desse quadro. (FERRARO, 2004).

Ao analisar apenas dados provenientes do INAF 2001, Soares (2002a) chegou a uma avaliação ainda mais contundente. Mais precisamente, uma vez que o grau de instrução constitui um dos itens registrados no INAF 2001, foi possível contrastar os graus de escolaridade com as medidas de alfabetismo o que, por um lado, evidenciou uma relação positiva entre a escolaridade e o letramento (alfabetismo): 88% dos indivíduos classificados no nível 1 de alfabetismo não têm o Ensino Fundamental completo enquanto 82% dos indivíduos classificados no nível 3 completaram o Ensino Fundamental ou mais.

Por outro lado, Soares (2004a, p. 99) ressalta que “[...] pode-se inferir que há uma evidente correlação entre letramento e escolarização; ou que a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento. Entretanto, é necessário analisar o avesso dos dados, [...]”. A autora refere-se ao fato de que 42% dos que completaram o Ensino Médio não atingiram o alfabetismo nível 3 e os níveis 1 ou 2 foram encontrados em 22% dos que têm curso superior completo.

Pode-se afirmar que na maioria das sociedades modernas os letramentos escolar e social se complementam, uma vez que a escola representa a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos (ROJO, 2001b), mas diante destes dados é forçoso reconhecer que em um número não desprezível de casos essa relação se enfraquece como no Brasil, e as discussões desenvolvidas em torno da relação entre o processo de letramento e o processo de alfabetização pouco avançaram, podendo-se formular vários conceitos de letramento sem que o elemento polêmico deixe de ser o espaço da alfabetização dentro destes conceitos.

6.2 A mediação social entre a alfabetização e o letramento

O engajamento dos indivíduos na construção comunicativa de significados não permanece restrito ao uso oral da língua; ao contrário, desde muito cedo delineia na vida dos indivíduos um campo maciço de semiotização composto tanto por signos expressos oralmente quanto por signos escritos, imprimindo aspectos da cultura escrita na vida cotidiana muito anterior ao ingresso na escola.

Por exemplo, formas emblemáticas de "escrita" como o logotipo *Coca-Cola* permitem uma "leitura" que ajuda até mesmo crianças e adultos que não sabem ler a trazerem para a consciência os sentidos culturais específicos nelas depositadas.

Não obstante, vários autores (ALBUQUERQUE, 2005; BAGNO, 2002; CARVALHO, 2005; DUARTE, 1998; KLEIMAN, 2004; LEAL, 2005a, 2005b; LEMOS, 2005; MARCUSCHI, 2004; MORTATTI, 2004; OLIVEIRA 2004; ROJO, 2001a, 2001b; PEREIRA, 2004; RIBEIRO, 2001; SANTOS, 2005; SOARES, 2004a, 2004b; STROMQUIST, 2001; TFOUNI, 2005) constataam a existência de um grande número de pessoas que, apesar de alfabetizadas, são praticamente incapazes de responder às demandas sociais referentes à linguagem escrita, como também a existência de pessoas não alfabetizadas que, embora não tenham acesso direto ao conhecimento sistematizado em textos, demonstram conhecimentos sobre funções e práticas utilizadas em situações cotidianas que giram em torno da escrita.

Dentro desta perspectiva, embora algumas definições de letramento pressuponham as habilidades de leitura e escrita, a exemplo da apresentada por Soares (2004c, p. 47), segundo a qual o letramento constitui um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever,

mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, é possível afirmar que no contexto brasileiro o conceito denominado letramento pode englobar mas não substituir o conceito de alfabetização. Como destaca Albuquerque (2005, p. 16-17):

Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de "iletrados", pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

Nestes termos, em seu sentido amplo o letramento constitui um campo prático-simbólico de interface entre práticas sócio-comunicativas (orais e escritas), emergente em toda sociedade centralmente organizada a partir da leitura e da escrita, que abarca não apenas habilidades como também conhecimentos e atitudes referentes ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, guardando grande semelhança com a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Meira (2003), apresentada no segundo capítulo.

Partindo-se desta reflexão, passa-se a pesar o fato de que as sociedades não são fenômenos homogêneos, existindo, portanto, grupos sociais com diferentes graus de letramento e não sociedades letradas como um todo, assumindo-se uma compreensão do letramento como um amplo campo de práticas e atividades sócio-comunicativas no qual pode ocorrer o envolvimento de indivíduos com diferentes níveis de habilidade e diferentes posições sociais, apresentando diferentes potenciais para o funcionamento interpsicológico.

Significa dizer que em uma sociedade letrada o letramento é um processo praticamente inexorável, do qual a alfabetização pode fazer parte em graus variados, dependendo de qual o segmento social enfocado. Não há, portanto, uma única configuração possível para a relação entre alfabetização e letramento.

Como constata Kleiman (1995, p 18), por exemplo, “[...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”, e segundo Marcuschi (2004, p. 10) “O certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade”.

Assim sendo, como lembra Stromquist (2001), uma referência a classes e grupos sociais se faz necessária dado que o problema da pobreza torna as necessidades de sobrevivência uma prioridade sempre mais urgente do que qualquer pretensão educativa, um dos problemas incrustados na sociedade letrada que geram o acesso desigual à cultura escrita.

Nesta perspectiva, a preocupação com grupos sociais alfabetizados e não alfabetizados gestados dentro de uma sociedade com ofertas e demandas prático-simbólicas regidas por um estatuto sócio-cultural letrado deixa de ser um viés etnocêntrico, sobretudo assumindo-se que os processos cognitivos são instrumentos desenvolvidos mediante práticas culturais específicas, constituindo formas situadas de cognição. Portanto, questões como as formuladas por Tfouni (2005, p. 20-21) tornam-se essenciais para os debates sobre mediação social entre alfabetização e letramento:

Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada? Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”? Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?

As respostas a questões como essas dão visibilidade à formação de verdadeiros guetos sócio-culturais em meio às sociedades letradas, uma ampla segregação imposta a um enorme contingente de cidadãos, sobretudo jovens e adultos completamente à margem da

alfabetização e do letramento. Nos termos de Oliveira (1995, p. 148):

O modo de inserção dos membros dos grupos "pouco letrados" na sociedade tem a marca da exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade. (grifo da autora).

Deve-se observar que para as famílias de baixa renda a escola pode representar uma ruptura de mundos, tanto para crianças quanto para adultos, havendo pouco encorajamento inclusive das crianças quanto a certos aspectos do letramento; por outro lado, para os grupos de indivíduos da classe economicamente favorecida as práticas e os eventos de letramento são muito valorizados, tornando a escola uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico doméstico.

Uma diferença marcante entre os dois grupos é que os adultos com menos escolarização não estendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de eventos ou objetos semelhantes nos livros que conhecem. Não existem a verbalização e retomadas constantes que caracterizam o grupo majoritário. Atividades do cotidiano, como cozinhar ou montar um brinquedo, não são comentadas ou descritas numa série de passos ou procedimentos sequenciais: por exemplo, para ensinar a criança a segurar a bola na forma correta, em vez de dizer "coloca o polegar neste lugar e depois abre os dedos" como o adulto das classes majoritárias faz, o adulto nos grupos menos escolarizados confia nos poderes de observação da criança dizendo apenas "faz assim, ó". (KLEIMAN, 1995, p. 43).

Assumir que, ao lado de condições ambientais e pedagógicas para o aprendizado da leitura e da escrita, são também essenciais as condições sociais e as experiências de vida que ocorrem fora do ambiente escolar permite constatar que é necessário estabelecer uma relação direta entre alfabetização e letramento, ou seja, coloca para a alfabetização o desafio de alfabetizar letrando, promovendo a inserção plena dos indivíduos no mundo da linguagem escrita juntamente com a tarefa de capacitá-los quanto ao domínio da escrita da língua.

6.3 Alfabetizar letrando: a articulação entre alfabetização e letramento

Diante dos contrastes sociais, em primeiro lugar não se pode negligenciar o fato de que a proposta da alfabetização é introduzir a utilização da escrita como recurso em um repertório de habilidades anteriormente pautado na oralidade, cabendo questionar que mundo extra-escolar efetivamente corresponde à realidade dos alunos e quais são de fato suas experiências de vida.

Seguindo este princípio, três visões sobre a relação entre a alfabetização e o letramento têm sido apresentadas. A mais restrita refere-se apenas à adoção de materiais didáticos que garantam a diversidade de tipos e gêneros textuais utilizados nas atividades de leitura e de produção de textos realizadas na sala de aula, no entanto Albuquerque (2005) e Leal (2005a, 2005b) lembram que a escola deve considerar os usos e funções de cada gênero em questão visando garantir que sejam de fato significativos para os alunos.

Assim sendo, uma visão um pouco mais ampla considera que a relação entre a alfabetização e o letramento se estabelece ao se “Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula alguns exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade”. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 97, grifo nosso).

Entretanto, enquanto alguns professores utilizam textos como o jornalístico, por exemplo, exclusivamente em atividades escolares de recorte e colagem de palavras ou letras sem qualquer tentativa de interpretação ou discussão do texto (CARVALHO, 2005), outros professores escolhem iniciar um trabalho com os gêneros presentes no jornal porque as alunas

desejam saber o que acontecerá nas novelas ou porque os alunos se interessam pelos anúncios de carros dos classificados. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005).

Dentro da visão mais completa da relação entre a alfabetização e o letramento se estabelece como recursos didáticos textos de tipos e gêneros variados e significativos para os alunos, porém ainda observando-se duas ressalvas. A primeira ressalva é feita por Albuquerque (2005) ao lembrar que alfabetizar letrando não prescinde de um trabalho sistemático de reflexão metalingüística sobre as características da escrita enquanto sistema de representação.

A segunda ressalva é feita por Morais (2005, p. 44, grifo do autor) ao ressaltar que inúmeros “defensores da dimensão ‘letradora’ da alfabetização” permanecem concebendo-a como codificação e decodificação, e consideram ser possível alfabetizar letrando independentemente do método utilizado, bastando realizar as práticas de leitura e produção da sala de aula a partir de gêneros textuais variados.

Mas é preciso também que eles se apropriem da escrita que usamos ao escrever textos, que, no nosso caso, é a escrita alfabética. Não adianta muito o indivíduo saber identificar a que gênero o texto se refere e para que ele serve, se ele não é capaz de recuperar sozinho as marcas registradas no papel. Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 98).

Como exemplo prático do estabelecimento de uma relação entre a alfabetização e o letramento (alfabetizar letrando), Santos e Albuquerque (2005) destacam um trabalho desenvolvido por uma professora que leu uma história atrativa para as crianças, explorou palavras-chave do texto como LOBO e BOLO, refletiu sobre suas semelhanças e diferenças, e depois promoveu uma reflexão sobre a composição das palavras solicitando que todos os

alunos escrevessem palavras correspondentes a seus medos e invertessem as sílabas.

Preocupações análogas devem nortear também a alfabetização de adultos. Segundo Ferreiro e Teberosky (1984), em geral os adultos não alfabetizados apresentam menos dificuldades do que as crianças para sua alfabetização uma vez que, em uma sociedade letrada, ainda que não alfabetizados os adultos não desconhecem o sistema da escrita e sua função, dadas as suas condições de sócio-interação bastante diferenciadas na fase adulta. Não obstante, sentem-se menos encorajados para escrever utilizando os conhecimentos que possuem do sistema da escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1984), os vários processos envolvidos não são lineares e sim determinados por possibilidades às vezes extremamente diferenciadas de interação com a linguagem escrita, o que pode redundar em variações acentuadas no curso do processo de alfabetização, fator que deve ser considerado nas propostas educativas.

Assim sendo, Pereira (2004) observa que na alfabetização de adultos a incorporação da cultura e das experiências dos alunos é igualmente necessária, devendo-se estimular sobretudo sua criatividade e seu espírito crítico.

Mais precisamente, como observa Kleiman (1995) as “Situações conflitivas na aula de alfabetização de adultos, que terminam com o aluno se negando a continuar, poderiam ser previstas” (p. 55); pode-se então considerar que “O conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno na aula de alfabetização de adultos pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas discursivas que reproduzem, na sala de aula, práticas sociais dominantes” (p. 57), tendo em vista que “Ensinamos língua para que o aluno aprenda a problematizar o cotidiano através da linguagem, para que possa interagir de forma intensa e consciente nas diferentes esferas de participação social.” (LEAL, 2005, p. 73).

Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. (FREIRE, 1992 p. 79).

Em síntese, como mencionado anteriormente, o uso motivado dos recursos simbólicos disponíveis faz da linguagem uma forma de ação sócio-simbólica carregada de pensamentos e emoções, cuja função primordial é dar (construir) sentido ao mundo. Nos termos de Bruner (1997): os vínculos com os significados que dão sentido à vida são tão poderosos que tanto os desejos quanto as ações que deles resultam são mediados pelo simbólico.

Vista por esse prisma, a alfabetização pode contribuir para a ampliação dos níveis de letramento dos indivíduos somente quando utilizada para produzir sentido em suas vidas, atendendo-lhes em suas reais necessidades sócio-comunicativas, e o letramento pode contribuir com o processo de alfabetização somente quando dele se apropriarem adequadamente os educadores, de modo que de alfabetização responda aos educandos em seu desejo e em suas necessidades.

7 MÉTODO E SISTEMA DE ANÁLISE

Esta pesquisa tem por objetivo estudar a relação entre a consciência metatextual e o letramento, ou seja, do conjunto de situações e práticas envolvendo o uso efetivo de habilidades de leitura e escrita que ocorrem no cotidiano fora da escola.

Com esta finalidade, decidiu-se investigar a consciência metatextual em um grupo formado por crianças e em um grupo formado por jovens e adultos, indivíduos com diferentes possibilidades e características de letramento. No entanto, considerando-se que o letramento e as habilidades metalingüísticas encontram-se relacionadas à alfabetização, optou-se por subdividir cada um desses grupos a partir do grau de escolarização dos indivíduos.

7.1 Participantes

Um total de 97 participantes de baixa renda, todos eles estudando em uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba, 43 do sexo feminino e 54 do sexo masculino, sendo 48 crianças freqüentando o ensino fundamental e 49 jovens e adultos freqüentando um programa municipal de educação de jovens e adultos (EJA). Os participantes foram subdivididos em quatro grupos:

Grupo 1: 25 crianças com idades entre seis e oito anos, cursando pela primeira vez a 1ª série do ensino fundamental;

Grupo 2: 23 crianças com idades entre nove e dez anos, cursando pela primeira vez a 3ª série do ensino fundamental;

Grupo 3: 25 participantes com idades entre 15 e 50 anos, cursando pela primeira vez o 1º ciclo do programa público municipal de educação de jovens e adultos – EJA, (equivalente à 1ª série do ensino fundamental);

Grupo 4: 24 participantes com idades entre 15 e 50 anos, cursando pela primeira vez o 2º ciclo do programa público municipal de educação de jovens e adultos – EJA, (equivalente à 3ª série do ensino fundamental).

Segundo informações obtidas na diretoria da escola, no processo de escolarização das crianças que participaram da pesquisa (Grupo 1 e Grupo 2) adota-se um programa unificado e um material didático padrão fornecido pela prefeitura e os professores ministram suas aulas com autonomia suficiente para deliberarem os procedimentos didáticos a serem empreendidos, predominando entre os professores o autoritarismo e a desmotivação.

Por outro lado, segundo a diretoria da escola no programa EJA no qual se inserem os adultos participantes da pesquisa (Grupo 3 e Grupo 4) não há adoção de um programa unificado ou de material didático padrão. Os professores ministram suas aulas com autonomia suficiente para deliberarem tanto os procedimentos didáticos quanto os conteúdos a serem empreendidos. Alunos com todos os tipos de experiência escolar precária são aceitos no programa e não se exige que os professores que assumem a função tenham uma capacitação

específica prévia quanto ao atendimento de jovens e adultos, e após iniciada sua atuação não são submetidos a treinamento ou reciclagem, quer para um nivelamento quer para avaliação periódica regular.

7.2 Planejamento experimental

Os dados foram coletados individualmente por um mesmo examinador, em duas sessões com tempo livre de duração, que ocorreram em dias consecutivos. As sessões consistiam em entrevistas de natureza clínica em que existia um roteiro com questões pré-determinadas, sendo que outras perguntas e intervenções foram feitas, visando obter maior precisão para as respostas dos participantes, que foram fornecidas oralmente e registradas (por escrito) nas fichas relativas a cada participante.

Primeira sessão

No início da primeira sessão, os participantes devidamente esclarecidos (Apêndice A) que se dispuseram a colaborar com a pesquisa responderam a uma entrevista (Apêndice B) elaborada com a finalidade de avaliar o letramento (o uso efetivo de habilidades de leitura e escrita no cotidiano envolvendo textos) e obter dados sócio-demográficos (sexo, idade e escolaridade) e dados histórico-educacionais: a série escolar cursada, histórico de reprovações escolares e, em se tratando-se dos jovens e adultos do programa EJA, foi também solicitado

que indicassem a série escolar cursada antes de seu afastamento da escola e o tempo que durou esse afastamento até seu ingresso no EJA.

Essa entrevista foi sempre realizada na primeira sessão por ser abrangente e de caráter pessoal, abarcando inúmeros aspectos do cotidiano dos participantes.

Segunda sessão

Na segunda sessão, cada participante realizou cinco tarefas. As Tarefas 1, 2, 3 avaliaram aspectos do conhecimento sobre os textos: Tarefa 1 – Usos e Funções da Leitura e da Escrita; Tarefa 2 – Predição de Conteúdos dos Portadores de Texto; Tarefa 3 – Identificação de Gêneros Textuais.

Somadas, as Tarefas 4 e 5 avaliaram a consciência metatextual relativa à estrutura textual: Tarefa 4 – Consciência da Estrutura do Texto; Tarefa 5 – Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto. Cabe ressaltar, portanto, que nesta pesquisa o sub-campo da consciência metatextual relativo à coerência textual não foi avaliado, assim como o sub-campo relativo à coesão textual.

Por ser mais geral, a Tarefa 1 (Apêndice C) foi sempre apresentada no início da primeira sessão, e a Tarefa 3 foi sempre apresentada antes da Tarefa 4 (Apêndice D), por estarem articuladas. Sendo assim, ficou limitado o número de combinações na ordem de apresentação da Tarefa 2 (Apêndice E) e da Tarefa 5 (Apêndice F), conforme apresentado no Quadro 1.

Ordem de apresentação das tarefas		Número de participantes
1ª Sessão	2ª Sessão	
Entrevista sobre letramento	Tarefas: 1, 2, 3, 4 e 5	17
Entrevista sobre letramento	Tarefas: 1, 2, 5, 3 e 4	16
Entrevista sobre letramento	Tarefas: 1, 3, 4, 5 e 2	16
Entrevista sobre letramento	Tarefas: 1, 3, 4, 2 e 5	16
Entrevista sobre letramento	Tarefas: 1, 5, 2, 3 e 4	16
Entrevista sobre letramento	Tarefas: 1, 5, 3, 4 e 2	16

Quadro 1 – Ordem de Apresentação das Tarefas.

7.3 Descrição dos instrumentos: objetivos, procedimentos, materiais e sistema de análise

7.3.1 Entrevista sobre letramento

Esta era uma entrevista estruturada que tinha por objetivo avaliar o letramento dos participantes, ou seja, levantar informações sobre as diferentes práticas e situações cotidianas dos participantes relacionadas à leitura e à escrita, habilidades e competências gerais e específicas quanto aos usos da leitura e da escrita e o manejo de gêneros textuais diversos, bem como levantar informações sobre o tipo de inserção dos participantes nessas práticas, quer como agentes quer como observadores.

Procedimento

Para a elaboração desta entrevista foram tomadas como referencial as seis esferas de letramento (doméstica, religiosa, educacional, do lazer e da participação cidadã) abordadas no Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) aplicado no ano de 2001. Entretanto, um levantamento preliminar feito entre os participantes da pesquisa demonstrou que seu letramento escolar restringia-se quase que por completo às atividades de sala de aula (biblioteca desativada, inexistência de eventos envolvendo leitura e escrita, etc) e que as atividades de lazer pouco ou nada implicavam em leitura ou escrita.

Assim sendo, considerando-se que o letramento circunscrito à participação cidadã restringia-se aos adultos, foram abordadas apenas três esferas de letramento: a doméstica, a religiosa, e uma esfera concebida nesta pesquisa, denominada de esfera dos serviços. Uma vez que o instrumento utilizado no INAF não estava acessível, nesta pesquisa foram elaboradas 87 questões que compuseram uma entrevista estruturada abordando três esferas de letramento:

- (a) esfera doméstica: inclui a administração da casa, a vivência em família, o cuidado e a educação das pessoas, além de outras atividades relacionadas ao consumo, às finanças pessoais, aos deslocamentos etc. (62 questões)
- (b) esfera religiosa: inclui as práticas de leitura relacionadas à participação em atividades religiosas. (10 questões)
- (c) esfera dos serviços: inclui práticas como utilização de serviços bancários, agências de correio, feiras e supermercados, etc. (15 questões)

O levantamento preliminar já mencionada demonstrou também a diversidade de eventos e práticas de leitura e escrita individual e assistidamente realizáveis no ambiente doméstico (comunicação entre os familiares, encaminhamentos da correspondência externa, registros coletivos e privados, procedimentos culinários e de saúde, uso e manutenção de equipamentos e utensílios, atividades de diversão, etc), bem como limitações da inserção de crianças entre seis e dez anos de idade em atividades realizadas fora do ambiente doméstico. Por essa razão, foi elaborado um maior número de questões referentes à esfera doméstica de letramento.

Dentre as 87 questões, 47 admitiam respostas variando apenas entre "Não" e "Sim". Para a resposta "Não" foi atribuído um escore "zero", enquanto que para a resposta "Sim" foram atribuídos escores diferentes quando a pergunta enfocava níveis distintos de inserção em eventos de letramento ou enfocava habilidades de leitura e escrita requeridas em uma prática, conforme explicitado a seguir:

(a) para a resposta "Sim" foi atribuído um escore "um", quando a pergunta se referia à simples inserção do participante em eventos de letramento. Exemplos:

"Passa carteiro na sua casa?"

"Alguém na sua casa recebe cartas?"

(b) para a resposta "Sim" foi atribuído um escore "dois", quando a pergunta se referia à inserção mais direta do participante em eventos de letramento de uma prática de letramento. Exemplos:

"Você já recebeu uma carta?"

"Alguém já leu a bíblia para você?"

(c) para a resposta “Sim” foi atribuído um escore “três”, quando a pergunta se referia a habilidades e competências do participante para a realização de uma prática de letramento. Exemplos:

“Você já escreveu uma carta?”

“Você já leu jornal?”

As 40 questões restantes admitiram respostas variando entre “Não”, “De vez em quando” e “Muitas vezes”. Para a resposta “Não” foi novamente atribuído um escore “zero”, enquanto que para as respostas “De vez em quando” e “Muitas vezes” foram atribuídos escores diferentes quando a pergunta enfocava níveis distintos de inserção em eventos de letramento ou enfocava habilidades de leitura e escrita requeridas em uma prática, conforme explicitado abaixo:

(a) para as respostas “De vez em quando” e “Muitas vezes” foram atribuídos, respectivamente, os escores “um” e “dois”, quando a pergunta se referia à simples inserção do participante em eventos de letramento. Exemplos:

“Você já foi a uma agência bancária (Banco)?”

“Na sua casa tem revistas?”

(b) para as respostas “De vez em quando” e “Muitas vezes” foram atribuídos, respectivamente, os escores “dois” e “três”, quando a pergunta se referia à inserção do participante em eventos de letramento como observador direto de uma prática de letramento. Exemplos:

“Você já viu alguém preencher um cheque?”

“Alguém já leu uma lista de compras para você?”

(c) para as respostas “De vez em quando” e “Muitas vezes” foram atribuídos, respectivamente, os escores “três” e “quatro”, quando a pergunta se referia às habilidades e competências do participante para a realização de uma prática de letramento. Exemplos:

“Você já preencheu um cheque?”

“Você lê a Bíblia?”

Visando dar maior visibilidade a essa atribuição de escores realizada no tocante à entrevista de letramento, foi elaborado o Quadro 2:

ATRIBUIÇÃO DE ESCORES NA ENTREVISTA SOBRE LETRAMENTO		
Níveis distintos de inserção	Opções de Resposta	Escore Atribuído
Inserção indireta em eventos	Não	0
	Sim	1
	Não	0
	De vez em quando Muitas vezes	1 2
Inserção direta em eventos	Não	0
	Sim	2
	Não	0
	De vez em quando Muitas vezes	2 3
Realização de práticas	Não	0
	Sim	3
	Não	0
	De vez em quando Muitas vezes	3 4

Quadro 2 – Atribuição de escores aos itens da entrevista de letramento

Material

A realização da entrevista demandou seis folhas contendo as 87 questões elaboradas e os respectivos campos para registro por escrito das respostas fornecidas oralmente.

Análise das respostas dos participantes

Considerando-se que quanto maior a soma dos escores obtidos maior o letramento, foi possível calcular o escore de cada participante em cada esfera específica de letramento.

Por exemplo, a soma dos escores obtidos por um participante em cada uma das 10 questões sobre letramento na esfera religiosa correspondeu ao seu escore de letramento religioso.

(a) Níveis de letramento em cada esfera específica

Uma vez que a entrevista não se constituiu como produto de processos de validação e padronização, não seria adequado classificar os participantes situando-os entre os escores mínimo e máximo obteníveis em cada esfera de letramento (desempenho possível); assim sendo, os participantes foram classificados observando-se seus escores efetivamente obtidos (desempenho verificado), ou seja, colocando-se em ordem crescente os escores verificados em cada esfera de letramento para poder subdividi-los em grupos segundo seus níveis de letramento.

Optou-se por subdividir o total de participantes em apenas dois grupos, formados 50% (aproximadamente) por participantes com escores inferiores e 50% (aproximadamente) por participantes com escores superiores, ficando assim estabelecidos dois níveis de letramento: o letramento considerado “restrito”, identificando os participantes com escores mais baixos, e o letramento considerado “amplo”, identificando os participantes com escores mais altos.

Por exemplo, colocando-se em ordem crescente os escores dos participantes quanto ao letramento na esfera religiosa (Quadro 2), observou-se que cinco participantes apresentaram o menor escore verificado (zero) e três participantes apresentaram o maior escore verificado (15).

Escores Obtidos	Número de Participantes	Percentual	Percentual Acumulado
0	5	5,2	5,2
1	1	1,0	6,2
2	6	6,2	12,4
3	5	5,2	17,5
4	13	13,4	30,9
5	15	15,5	46,4
6	9	9,3	55,7
7	10	10,3	66,0
8	12	12,4	78,4
9	4	4,1	82,5
10	4	4,1	86,6
11	5	5,2	91,8
12	1	1,0	92,8
13	3	3,1	95,9
14	1	1,0	96,9
15	3	3,1	100,0
Total	97	100	

Quadro 3 – Ordem crescente dos escores letramento na esfera religiosa

Subdivididos em apenas dois grupos, na esfera religiosa do letramento 46,4% dos participantes apresentou escores entre zero e cinco (letramento restrito), enquanto 53,6% dos participantes apresentou escores entre 6 e 15 (letramento amplo), conforme ilustra o Quadro 4.

Letramento na Esfera Religiosa	Percentual de Participantes	Número de Participantes	Classes de Frequência (Escores Menor e Maior)
Restrito	46,4	45	0 – 5
Amplo	53,6	52	6 – 15
TOTAL	100,0	97	

Quadro 4 – Níveis de letramento na esfera religiosa

Seguindo-se essa sistemática, também foram estabelecidos dois níveis de letramento nas esferas doméstica e dos serviços.

(b) Níveis de letramento (todas as esferas conjuntamente)

A sistemática adotada no tocante a cada esfera de letramento foi também adotada no tocante à entrevista como um todo, ou seja, no tocante às 87 questões sobre o letramento, desconsiderando-se nesta análise as especificidades das esferas. Como resultado, os participantes tiveram seu letramento qualificado em dois níveis, conforme apresentado no Quadro 5.

Letramento	Percentual de Participantes	Número de Participantes	Classes de Frequência (Escores Menor e Maior)
Restrito	50,5	49	12 – 74
Amplio	49,5	48	77 – 138
TOTAL	100,0	97	

Quadro 5 – Níveis de letramento dos participantes

(c) Níveis de participação em eventos de letramento

Foram somados separadamente os escores obtidos a partir das 32 questões que enfocaram um dos componentes básicos do letramento, os eventos de letramento, obtendo-se como resultado uma qualificação em dois níveis (restrito e amplo) para o engajamento dos participantes nesse tipo de evento.

(d) Níveis de prática de letramento

Foram também somados separadamente os escores obtidos a partir das 55 questões que enfocavam o outro componente básico do letramento, as práticas de leitura e escrita, obtendo-se como resultado uma qualificação em dois níveis (restrito e amplo) para a realização de práticas de letramento entre os participantes.

7.3.2 Tarefa 1 – Usos e funções da leitura e da escrita

A Tarefa 1 teve como objetivo investigar os usos e funções atribuídas por cada participante à leitura e à escrita.

Procedimento

Esta tarefa corresponde à pergunta “Para que serve ler e escrever?”, elaborada com base no estudo feito por Spinillo, Albuquerque, e Lins e Silva (1996) com crianças entre cinco e nove anos, no qual foi utilizada a pergunta “Para que serve a leitura e a escrita?”.

Material

Para a realização da Tarefa 1 foi necessária apenas uma folha contendo a pergunta correspondente e espaço para registro por escrito das respostas fornecidas oralmente.

Análise das respostas dos participantes

As respostas dos participantes foram analisadas a partir de um processo de categorização, o mesmo recurso utilizado por Spinillo, Albuquerque, e Lins e Silva (1996).

Mais precisamente, na presente pesquisa dois juízes conduziram um processo de categorização por discussão e consenso, tendo como critério de classificação a diferenciação dos tipos de ganhos promovidos pela leitura e pela escrita, a partir do qual as opiniões (visões) dos participantes acerca das finalidades da leitura e da escrita foram classificadas em três categorias, explicitadas abaixo:

(a) Práticas extra-escolares: realizar atividades da vida diária fora da escola. Exemplos:

“Aprender coisas de deus” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Escrever cartas” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Assinar documentos” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Fazer compras nas lojas” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Viajar sem perguntar a direção aos outros” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Ler jornal” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Para pegar ônibus” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Fazer compras nas lojas” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

(b) Práticas escolares: realizar atividades próprias da cultura escolar

“Serve para pegar os cadernos e fazer tarefa” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Escrever nos cadernos” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Para passar de ano” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Tirar boas notas” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Aprender a fazer as tarefas certas” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Terminar os estudos” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Porque é bom estudar, aprender mais” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Fazer tarefa e aprender” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

(c) Trabalho: objetivos profissionais e ampliação de oportunidades de trabalho

“Para ser médico” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Ter um trabalho bom” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Conseguir emprego” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Ganhar dinheiro” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Arrumar um emprego melhor” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Ganhar um salário melhor” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Para saber fazer as coisas no emprego” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Conseguir trabalho” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

Considerando-se que cada participante apresenta inicialmente (primeira resposta) ou exclusivamente uma destas três visões da leitura e da escrita, esse processo permitiu uma subdivisão dos participantes em três categorias.

7.3.3 Tarefa 2 – Predição de conteúdos de portadores de texto

A Tarefa 2 teve como objetivo investigar que tipos de gêneros textuais seriam atribuídos pelos participantes a diferentes portadores de texto.

Procedimento

A predição de conteúdos escritos de portadores de texto foi estudada em um trabalho feito por Moreira (1988), no qual a autora solicitou a crianças entre cinco e nove anos que

predissem os conteúdos escritos de vinte portadores de texto através da pergunta “O que você acha que está escrito no(a) denominação do portador ?”. A autora perguntou, por exemplo, “O que você acha que está escrito no mapa?”.

Nesta pesquisa a pergunta-chave foi reformulada e passou a constituir um processo de múltipla escolha configurado através da pergunta “Você acha que no(a) denominação do portador pode aparecer denominação do gênero textual ?”. Conforme exemplificado no Quadro 6, para cada portador de texto apresentado, nove gêneros textuais considerados com maior probabilidade de ocorrência no cotidiano não escolar eram mencionados, um de cada vez, e o participante era solicitado a indicar se considerava o gênero textual mencionado como estando presente ou ausente do portador de texto citado.

“Você acha que no *jornal* pode aparecer ?”

Cartas	() Sim Não()
Problemas de matemática	() Sim Não()
Notícias de jornal	() Sim Não()
Receitas de comida	() Sim Não()
Histórias	() Sim Não()
Discurso político	() Sim Não()
Poesia	() Sim Não()
Propaganda	() Sim Não()
Sermão religioso	() Sim Não()

Quadro 6 – Exemplo de item da Tarefa 2

Os portadores de texto citados na Tarefa 2 foram cinco nos quais diversos gêneros textuais podem ser veiculados (livro, jornal, revista, bíblia e caderno), o que eliminou da seleção vários portadores de texto com capacidade para veicular apenas um único gênero textual, a exemplo de portadores como o mapa, a nota fiscal, etc.

Sendo assim, a avaliação da habilidade de predição de conteúdos dos portadores de texto totalizou 45 questões com possibilidade de resposta variando apenas entre "Sim" e "Não", cuja ordem de apresentação permaneceu fixa (conforme evidencia o Quadro 5), porém a ordem de apresentação dos portadores de texto foi aleatória, definida por sorteio feito previamente para cada participante.

Através de um processo de classificação por discussão e consenso, tendo como parâmetro a probabilidade de ocorrência em geral observada para cada gênero textual em cada portador de texto examinado, dois juízes estabeleceram uma opção aceitável como correta (mais provável) para cada questão. Isso permitiu que as respostas obtidas fossem analisadas em termos do número de acertos.

Material

Para a realização da Tarefa 2 foram necessárias cinco folhas (uma para cada portador de texto selecionado), cada uma delas contendo as perguntas correspondentes e os respectivos campos para registrar (assinalar) as respostas fornecidas oralmente.

Análise das respostas dos participantes

Considerando-se que quanto maior o número de acertos obtidos maior a habilidade para predizer os conteúdos dos portadores de texto, foi adotada a sistemática

anteriormente utilizada no tocante ao letramento, obtendo-se como resultado uma qualificação em dois níveis (restrito e amplo) de predição de conteúdos de portadores de texto.

7.3.4 Tarefa 3 – Identificação de gêneros textuais

A Tarefa 3 teve como objetivo avaliar a habilidade de cada participante para identificar gêneros textuais.

Procedimento

Nesta tarefa foi tomado como base o sistema de análise adotado por Albuquerque e Spinillo (1997). Nove textos previamente retirados de portadores veiculados, um texto de cada gênero abordado na Tarefa 2, foram lidos pelo examinador (um por vez), obedecendo-se uma ordem aleatória definida por sorteio feito previamente para cada participante.

Após a leitura de cada texto pelo examinador, através da pergunta-chave “Você acha que este texto que eu li é...?” seguida da apresentação de três alternativas de gênero textual, fornecidas oralmente pelo examinador, solicitou-se ao participante que identificasse o gênero textual recém lido, um processo de múltipla escolha mediante o qual o participante podia indicar apenas uma opção a ser assinalada pelo examinador, como exemplificado no Quadro 7:

“Você acha que este texto que eu li é...?”

- ☐ uma história
- ☐ um problema de matemática
- ☐ um bilhete

Quadro 7 – Exemplo de item da Tarefa 3

Um total de nove itens foi apresentado, cada um admitindo apenas uma opção correta. Assim sendo, as respostas obtidas foram analisadas em termos do número de acertos (capacidade de identificar corretamente o gênero textual apresentado).

Cabe ressaltar que a Tarefa 3 encontra-se articulada com a Tarefa 4 e, por esta razão, a cada vez que o participante respondia a pergunta correspondente à Tarefa 3 era em seguida solicitado a responder também a pergunta correspondente à Tarefa 4, a ser explicitada no relato sobre o procedimento adotado na Tarefa 4.

Material

Foram necessárias nove folhas (uma para cada gênero textual), cada uma delas contendo um item e os respectivos campos para registrar (assinalar) as respostas fornecidas oralmente.

Análise das respostas dos participantes

Considerando-se que quanto maior o número de acertos obtidos maior a habilidade para identificar gêneros textuais, optou-se por manter a sistemática anteriormente adotada no tocante ao letramento, qualificando-se em dois níveis (restrito e amplo) a habilidade dos participantes para identificar gêneros textuais.

7.3.5 Tarefa 4 – Consciência metatextual relativa à estrutura do texto

O objetivo desta tarefa é avaliar a consciência metatextual relativa à estrutura de textos referentes a gêneros distintos.

Procedimento

Como mencionado, a Tarefa 4 encontra-se articulada com a Tarefa 3: sete textos (carta, problemas de matemática, notícias de jornal, receitas de comida, histórias, poesia e propaganda) lidos um a um pelo examinador ao longo da Tarefa 3 deram suporte tanto à pergunta-chave da Tarefa 3 quanto à pergunta-chave da Tarefa 4. Mais precisamente, logo após efetuar a pergunta referente à Tarefa 3, o examinador também fazia ao participante a pergunta referente à Tarefa 4, “Como você sabe que este texto é um(a) *gênero textual indicado*

pelo participante?”, independentemente de o participante haver respondido corretamente a pergunta anterior (referente à Tarefa 3).

As respostas foram analisadas por dois juízes a partir de um processo de categorização por discussão e consenso, princípio de análise das respostas seguiu o adotado no estudo original de Albuquerque e Spinillo havendo, porém algumas alterações: estabelecendo-se como critério de classificação a simples diferenciação entre as respostas metatextuais (explicitando elementos da estrutura textual) e outros tipos de resposta, fundamentadas em conhecimentos de outra natureza, foram verificadas três categorias. Exemplos:

(a) Respostas metatextuais: apontam elementos textuais característicos de um gênero

Não houve respostas metatextuais (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Porque tem rimas” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Porque tem uma conta pra fazer” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Carta tem cabeçalho: João pessoa...” Grupo 3 (1º Ciclo/adultos)

“Porque diz oferta válida” Grupo 3 (1º Ciclo/adultos)

“Por causa do ‘Era uma vez’” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Porque começa com Campina Grade e a data” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

(b) Respostas de conteúdo: menção ou interpretação de partes escritas do texto

“Porque o macaco é muito chato” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Porque a sobrinha foi ficar com a tia” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Fala em dinheiro” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Porque fala em corrupção” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Fala de cartão de crédito” Grupo 3 (1º Ciclo/adultos)

“Fala de cartão de crédito” Grupo 3 (1º Ciclo/adultos)

“Fala sobre política” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Porque fala do menino guloso” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

(c) Outras respostas: respostas vagas, sem sentido ou sem referência ao texto

“Minha vó mandou eu entregar a meu tio no presídio” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)
 “Já vi na televisão” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Pelo jeito que tá escrito” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)
 “Já ouvi história de menino guloso” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Isso acontece com qualquer um... não pode ser uma história!” Grupo 3 (1º Ciclo /adultos)
 “Já fui no médico e vi como é” Grupo 3 (1º Ciclo /adultos)

“Se a pessoa é muito gulosa não quer saber de deus” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)
 “Pra ganhar a eleição fazem de tudo” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

Material

Para a realização da Tarefa 4 foi necessário apenas acrescentar em cada uma das nove folhas utilizadas na Tarefa 3 a pergunta correspondente à Tarefa 4 e o respectivo espaço para registro por escrito das respostas fornecidas oralmente pelos participantes.

Análise das respostas dos participantes

Considerando-se que quanto maior o número de respostas metatextuais maior o nível de consciência metatextual relativa à estrutura de texto, optou-se por manter a sistemática anteriormente adotada no tocante ao letramento, qualificando-se em dois níveis a consciência metatextual dos participantes relativa à estrutura de textos, conforme explicita o Quadro 8.

Consciência Metatextual da Estrutura do Texto	Percentual de Participantes	Número de Participantes	Classes de Frequência (Número de respostas Maior e Menor)
Nível I	72,2	70	--
Nível II	27,8	27	1 – 3
TOTAL	100,0	97	

Quadro 8 – Níveis de consciência metatextual relativa à estrutura de texto

7.3.6 Tarefa 5 – Consciência metatextual relativa a anomalias na estrutura do texto

O objetivo desta tarefa é avaliar a capacidade de detecção consciente de anomalias na estrutura de um texto, uma atividade metatextual considerada fundamental para os processos de produção e compreensão textual.

Procedimento

A capacidade de detecção consciente de anomalias na estrutura de um texto foi inicialmente estudada em um trabalho feito por Dias (2005). Nesta tarefa um total de seis pares de textos foram apresentados a cada participante: dois pares envolviam o gênero textual “carta”, dois pares envolviam o gênero textual “história” e dois pares envolviam o gênero textual “notícia jornalística”, sendo que um dos textos de cada par apresentava um problema estrutural, metade das vezes presente no primeiro texto lido e metade das vezes presente no segundo texto lido.

À semelhança dos trabalhos realizados por Albuquerque e Spinillo (1998) e Dias (2005), foram selecionados dois tipos de problema estrutural: a Incompletude⁴ e o Hibridismo⁵. Cada um desses problemas ocorreu uma vez em cada gênero textual, totalizando três ocorrências da Incompletude e três ocorrências do Hibridismo, conforme o Quadro 9:

Pares de Textos	Estrutura dos Pares de Texto			
	GÊNERO(s)	ANOMALIA	GÊNERO(s)	ANOMALIA
1º Par	História	-	História Incompleta	<i>Incompletude</i>
2º Par	História + Carta	<i>Híbridismo</i>	História	-
3º Par	Notícia	-	Notícia + História	<i>Híbridismo</i>
4º Par	Notícia Incompleta	<i>Incompletude</i>	Notícia	-
5º Par	Carta	-	Carta Incompleta	<i>Incompletude</i>
6º Par	Carta + Notícia	<i>Híbridismo</i>	Carta	-

Quadro 9: Organização dos textos apresentados na tarefa 5.

Os seis pares de textos foram apresentados a cada participante em uma ordem previamente definida mediante sorteio, o que garantiu a apresentação aleatória dos gêneros textuais (História, Carta e Notícia de Jornal) bem como a aleatoriedade da ocorrência de problemas no primeiro texto lido e no segundo texto lido.

Após a leitura de cada par de texto, solicitou-se ao participante que identificasse qual dos textos recém lidos apresentava uma anomalia, utilizando-se para isso uma afirmação introdutória “Um destes textos está com um defeito!” seguida da pergunta “Qual deles você acha que é?”.

⁴ Textos em que foi subtraído seu início ou seu final.

⁵ Textos resultantes de uma junção incoerente de dois trechos de textos de gêneros textuais distintos.

Feito isso, independentemente de o participante haver indicado corretamente o texto com anomalia, o examinador perguntava “Qual o defeito deste texto?”, que correspondente à pergunta-chave da Tarefa 5 propriamente dita, avaliando a capacidade de detecção consciente de anomalias na estrutura de um texto.

Por se tratar de uma pergunta aberta, respondida livremente pelos participantes, a questão admite como resposta conteúdos semânticos variados e não previamente determinados, que foram analisados por dois juízes a partir de um processo de categorização por discussão e consenso, cujo critério de classificação foi a diferenciação entre as respostas metatextuais (apresentando explicitação consciente de anomalias na estrutura textual – Incompletude ou Hibridismo) e outros tipos de resposta, fundamentadas em conhecimentos de outra natureza. A adoção deste critério resultou em três categorias, conforme exemplificado abaixo:

(a) Respostas metatextuais: explicitam a anomalia presente no texto

“Porque falava de um peixinho mas depois falou do menino que tirou 10 em matemática” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Porque falava de uma coisa e depois mudou pra outra” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Não tem a continuação da história” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Porque misturou uma história com outra” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“Começa com uma história e depois termina com outra” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Porque falou do temporal e mudou pra história da flor” (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos)

“Porque misturou: falou uma história e depois falou outra” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Porque a história não teve fim” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

(b) Respostas de conteúdo: menção ou interpretação de partes escritas do texto

“Porque o barco virou” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Porque a flor ficou sozinha” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“O porquinho era cheio de direito” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“A filha não devia mandar a carta pra ele” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“O menino estava doente” (Grupo 3: 1º Ciclo/ adultos)

“O barco afundou” (Grupo 3: 1º Ciclo/ adultos)

“A raposa não pode carregar nada pesado” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Fala sobre amor” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

(c) Outras respostas: respostas vagas, sem sentido ou sem referência ao texto

“Tem um nome (palavra) errado” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Não sei...” (Grupo 1: 1ª Série/crianças)

“Porque eu acho...” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“A outra eu gosto mais.” (Grupo 2: 3ª Série/crianças)

“A polícia é corrupta, não prende ninguém!” (Grupo 3: 1º Ciclo/ adultos)

“Porque falta amor pra muitas pessoas” (Grupo 3: 1º Ciclo/ adultos)

“Porque a flor não vai conversar com ninguém, flor não conversa!” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

“Porque ensina coisas erradas” (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos)

Material

Para a realização desta tarefa foram necessárias seis folhas, uma para cada par de textos, seguidos das intervenções introdutórias e da pergunta referente à detecção consciente

de anomalias na estrutura do texto, com os respectivos campos para registrar as respostas fornecidas oralmente.

Análise das respostas dos participantes

Considerando-se que quanto maior o número de respostas metatextuais maior o nível de consciência metatextual relativa a anomalias na estrutura do texto, optou-se por manter a sistemática anteriormente adotada no tocante ao letramento, qualificando-se em dois níveis (Nível I e Nível II) a consciência metatextual dos participantes relativa a anomalias na estrutura do texto conforme explicita o Quadro 10.

Consciência Metatextual de Anomalias na Estrutura do Texto	Percentual de Participantes	Número de Participantes	Classes de Frequência (Número de respostas Maior e Menor)
Nível I	66,0	64	– –
Nível II	34,0	33	1 – 6
TOTAL	100,0	97	

Quadro 10 – Níveis de consciência metatextual relativa às anomalias na estrutura de texto

Cabe ressaltar que, seguindo-se essa sistemática, foram somados o número de respostas metatextuais relativas à estrutura de texto (Tarefa 4) e o número de respostas metatextuais relativas a anomalias na estrutura de texto (Tarefa 5), obtendo-se uma avaliação geral da consciência metatextual relativa à dimensão estrutural do texto, também apresentando dois níveis, conforme apresentado no Quadro 11.

Consciência Metatextual	Percentual de Participantes	Número de Participantes	Classes de Frequência: (Escores Maior e Menor)
Nível I	57,7	56	– –
Nível II	42,3	41	1 – 8
TOTAL	100,0	97	

Quadro 11 – Níveis de consciência metatextual

8 RESULTADOS

O delineamento da pesquisa foi elaborado visando-se averiguar se a consciência metatextual está significativamente relacionada ao letramento e ao conhecimento sobre textos. Entretanto, no tocante a ambas as variáveis deve-se considerar a centralidade do processo de alfabetização, razão pela qual foram realizadas algumas análises relativas a este aspecto, considerando-se como pouco alfabetizados os participantes do Grupo 1 (crianças da 1ª Série) e do Grupo 3 (adultos do 1º Ciclo), e considerando-se como alfabetizados os participantes do Grupo 2 (crianças da 3ª Série) e do Grupo 4 (adultos do 2º Ciclo).

Em primeiro lugar, investigou-se a relação entre a alfabetização e aspectos do conhecimento sobre os textos (Tarefa 1 – Usos e Funções da Leitura e da Escrita; Tarefa 2 – Predição de Conteúdos dos Portadores de Texto; Tarefa 3 – Identificação de Gêneros Textuais).

O passo seguinte foi investigar a relação entre a alfabetização e a consciência metatextual, que nesta pesquisa, conforme mencionado no capítulo anterior, correspondeu especificamente ao que Gombert (1992) denomina de “monitoramento da estrutura textual”, uma atividade metatextual cuja avaliação resultou da soma dos escores obtidos na Tarefa 4 (Consciência da Estrutura do Texto) e na Tarefa 5 (Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto).

Foi também investigada a relação entre a consciência metatextual e os aspectos do conhecimento sobre os textos, acima mencionados, e somente na última seqüência de análises o letramento passou a ser enfocado, averiguando-se sua relação com a alfabetização, com o conhecimento dos indivíduos sobre os textos e com a consciência metatextual.

8.1 Alfabetização e conhecimentos sobre textos

Conforme relatado no capítulo anterior, em se tratando do conhecimento dos participantes sobre usos e funções da leitura e da escrita (Tarefa 1), as respostas dos participantes foram classificadas em três categorias: práticas escolares, práticas extra-escolares, e trabalho, como mostra o Gráfico 1.

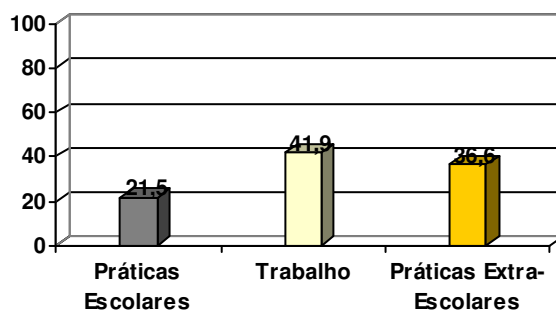


Gráfico 1 – Porcentagem de participantes em cada categoria de resposta sobre os usos e funções da leitura e da escrita (Tarefa 1).

Verificando-se que, no âmbito geral, apenas 21,5% dos participantes atribuiu usos e funções escolares à leitura e à escrita enquanto os demais participantes enfocaram seus usos fora da escola, ou seja, seus usos profissionais (41,9%) e no cotidiano extra-escolar (36,6%), procurou-se então investigar se esse resultado variaria em função da alfabetização ou em função dos grupos de participantes.

Mais precisamente, decidiu-se investigar a possibilidade de haver diferenças importantes entre os indivíduos pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) e os indivíduos alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos), assim como a possibilidade de haver diferenças importantes

entre os grupos: Grupo 1 (1ª Série/crianças), Grupo 2 (3ª Série/crianças), Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) e Grupo 4 (2º Ciclo/adultos).

De fato, mediante a realização de um teste Qui-Quadrado (X^2), apresentado no Gráfico 2, foi possível constatar ($X^2 = 8,21$; gl = 2; p = .016) que a maioria dos indivíduos que atribuíram usos escolares para a leitura e a escrita pertence a um dos grupos pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos).

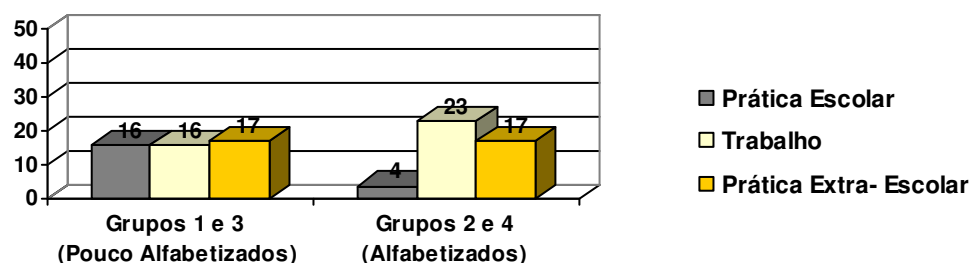


Gráfico 2 – Número de participantes em função das três categorias de usos e funções da leitura e da escrita (Tarefa 1) e dos níveis de alfabetização: pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) e alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Entretanto, conforme demonstrado no Gráfico 3, analisando-se cada um dos grupos de participantes verificou-se ($X^2 = 28,99$; gl = 6; p = .000) que apenas o Grupo 1 (1ª Série/crianças) de fato priorizou os usos escolares a leitura e a escrita, diferenciando-se dos demais grupos: o Grupo 2 (3ª Série/crianças), o Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) e o Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) priorizam os usos profissionais e cotidianos extra-escolares da leitura e da escrita, não havendo, portanto, uma visão homogênea da leitura e da escrita compartilhada pelos participantes pouco alfabetizados.

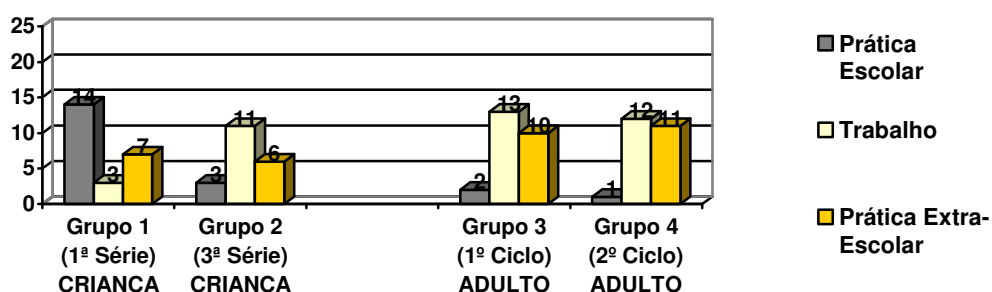


Gráfico 3 – Número de participantes em função das três categorias de usos e funções da leitura e escrita (Tarefa 1) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

A análise da predição de conteúdos dos portadores de texto (Tarefa 2) também se mostrou relevante. No âmbito geral, foi pequena (9,2%) a diferença entre o percentual de indivíduos apresentando nível *restrito* de predição de conteúdos de portadores de texto (54,6%) e o percentual de indivíduos apresentando nível *amplo* dessa habilidade (45,4%), como mostra o Gráfico 4.

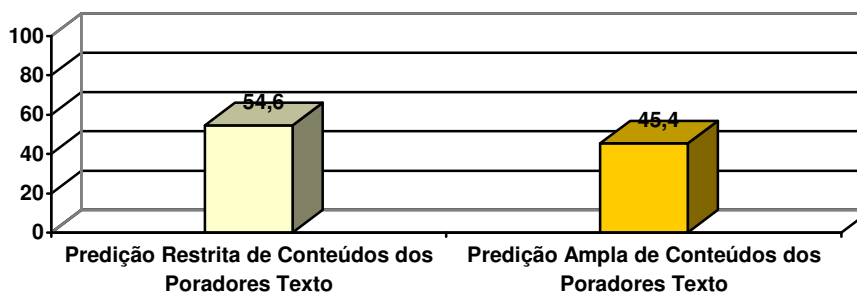


Gráfico 4 – Percentagem de participantes em cada nível (restrito ou amplo) de predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2).

Não foi verificada diferença estatisticamente significativa entre a predição de conteúdos de portadores de texto quando comparados os indivíduos pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) aos indivíduos alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos) mas, por outro lado, a partir da

análise dos grupos de participantes, apresentada no Gráfico 5, observou-se ($X^2 = 16,09$; $gl = 3$; $p = .001$) uma diferença marcante entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças), no qual predominou o nível *restrito* de predição dos conteúdos de portadores de texto, e os demais grupos.

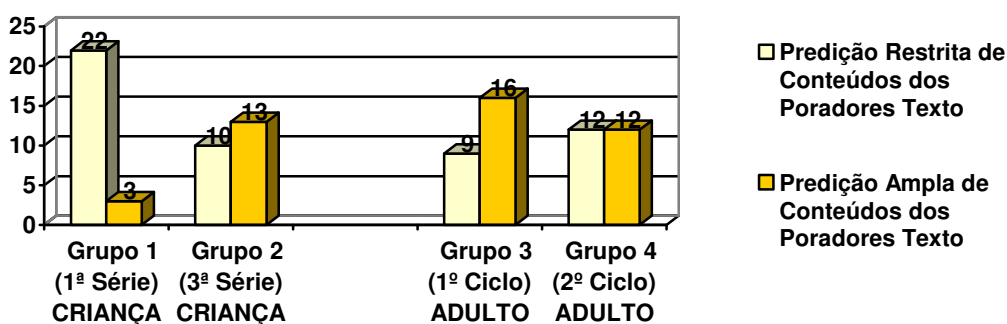


Gráfico 5 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Cabe destacar também que o Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) não apresentou diferenças em relação ao Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), podendo-se então concluir que apenas em se tratando das crianças⁶ o avanço da alfabetização encontra-se relacionado a um aumento do conhecimento sobre o conteúdo dos portadores de texto.

As dificuldades específicas de predição de conteúdos dos portadores de texto foram detalhadas no Quadro 12, no qual se observa que alguns grupos apresentaram dificuldades quanto a determinados portadores, a exemplo da dificuldade do Grupo 2 (3ª Série/crianças) quanto ao “jornal”, porém a diferença entre o número de predições corretas do Grupo 1 (1ª Série/ crianças) e do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) evidencia que

⁶ Testes Qui-Quadrado aplicados separadamente aos dados referentes aos adultos e aos dados referentes às crianças confirmam essa análise, obtendo-se resultado significativo ($X^2 = 10,09$; $gl = 1$; $p = .001$) apenas quanto às crianças.

também na predição de conteúdos dos portadores de texto não há homogeneidade entre os participantes pouco alfabetizados.

PORTADOR	NÚMERO DE ACERTOS POR GRUPO				Total Acertos	Teste χ^2
	Grupo 1 (1ª Série)	Grupo 2 (3ª Série)	Grupo 3 (1º Ciclo)	Grupo 4 (2º Ciclo)		
Revista	124	146	155	152	577	.001 (Sig.)
Jornal	131	128	155	158	572	.145 (Ñ Sig.)
Caderno	117	130	130	117	494	.478 (Ñ Sig.)
Livro	116	140	143	132	531	.002 (Sig.)
Bíblia	122	162	166	151	601	.000 (Sig.)
Total	610	706	752	710	2775	--

Quadro 12 – Número de acertos na predição de conteúdo para cada portador de texto apresentado na Tarefa 2 em função dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos), com os respectivos valores de significância identificados nos Qui-Quadrado referentes às comparações entre os grupos.

Em se tratando da identificação de gêneros textuais (Tarefa 3), no âmbito geral o percentual de indivíduos apresentando nível *amplo* de identificação de gêneros textuais (58,8%) foi quase 20% (17,6%) maior do que o percentual de indivíduos apresentando nível *restrito* dessa habilidade (41,2%), como mostra o Gráfico 6.

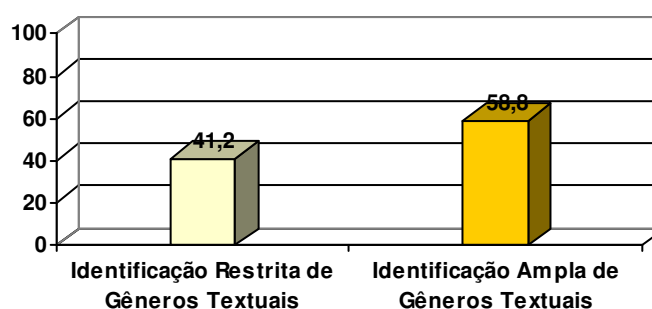


Gráfico 6 – Porcentagem de participantes em cada nível (restrito ou amplo) de identificação de gêneros textuais (Tarefa 3).

Constatou-se ($\chi^2 = 6,93$; gl = 1; p = .008) que entre os indivíduos alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos) há um grande predomínio do nível

amplo de identificação de gêneros textuais, diferentemente do que se verificou entre os indivíduos pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos), como mostra o Gráfico 7.

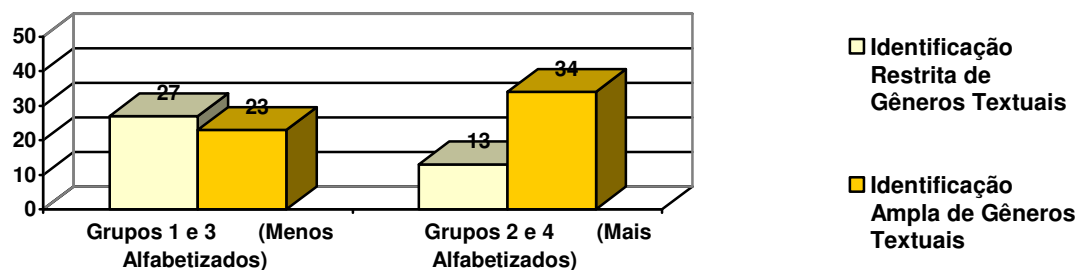


Gráfico 7 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de identificação de gêneros textuais (Tarefa 3) e dos níveis de alfabetização: pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) e alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Esse resultado permitiria afirmar que o aumento do conhecimento relativo aos gêneros textuais encontra-se relacionado ao avanço da alfabetização, no entanto o resultado apresentado no Gráfico 8 compromete essa conclusão.

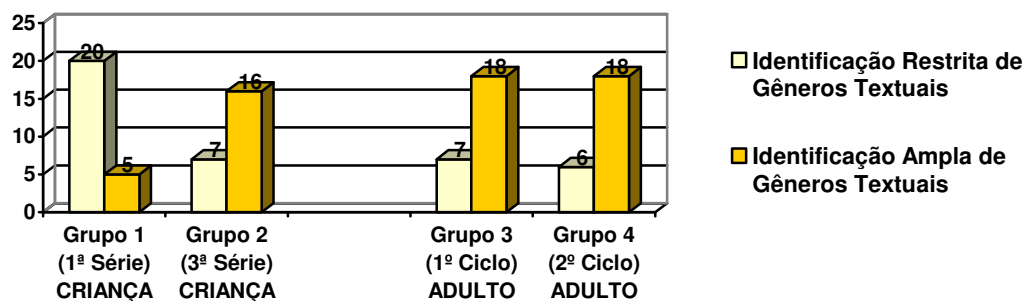


Gráfico 8 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de identificação de gêneros textuais (Tarefa 3) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Mais precisamente, na medida em que não se verificou diferença entre a identificação de gêneros textuais realizada pelos indivíduos do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) e a realizada pelos indivíduos do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), o gráfico permite constatar ($X^2 = 21,02$; gl = 3; $p = .000$) que apenas em se tratando das crianças⁷ (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 2: 3ª Série/crianças) o aumento do conhecimento relativo aos gêneros textuais encontra-se relacionado ao avanço da alfabetização.

De fato, conforme o Quadro 13 os grupos em geral apresentaram maior dificuldade na identificação de alguns gêneros textuais específicos, a exemplo da “notícia de jornal” e do “discurso político”, mas observa-se uma diferença entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças) e o Grupo 2 (3ª Série/crianças) quanto ao número de predições corretas (102 contra 143), diferença que não foi observada entre o Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) e o Grupo 4 (2º Ciclo/adultos).

GÊNERO	NÚMERO DE ACERTOS POR GRUPO				Total Acertos	Teste X^2
	Grupo 1 (1ª Série)	Grupo 2 (3ª Série)	Grupo 3 (1º Ciclo)	Grupo 4 (2º Ciclo)		
História	21	22	23	16	82	.02 (Sig.)
Carta	10	17	13	15	55	.10 (Ñ Sig.)
Poesia	13	21	23	22	79	.00 (Sig.)
Prob. Matemática	9	19	20	21	69	.00 (Sig.)
Receita	19	21	25	22	87	.04 (Sig.)
Propaganda	11	13	16	19	59	.08 (Ñ Sig.)
Notícia Jornal	5	5	8	7	25	.73 (Ñ Sig.)
Sermão Relig.	7	14	20	18	59	.00 (Sig.)
Discurso Político	7	11	13	16	47	.05 (Sig.)
Total	102	143	161	156	--	--

Quadro 13 – Número de acertos em cada gênero textual apresentado na Tarefa 3 em função dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos), com os respectivos valores de significância identificados nos Qui-Quadrado referentes às comparações entre os grupos.

⁷ Testes Qui-Quadrado aplicados separadamente aos dados referentes aos adultos e aos dados referentes às crianças confirmam essa análise, obtendo-se resultado significativo ($X^2 = 11,95$; gl = 1; $p = .001$) apenas quanto às crianças.

Deve-se ressaltar ainda que a diferença entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças) e o Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) demonstra não haver homogeneidade entre os grupos de participantes pouco alfabetizados em se tratando da identificação de gêneros textuais.

8.2 Alfabetização e letramento

A avaliação do letramento foi realizada mediante uma entrevista que abarcou os componentes básicos do letramento (eventos e práticas) encontrados em três esferas de letramento (doméstica, religiosa e dos serviços). Como mencionado no capítulo anterior, aos participantes que obtiveram os escores mais baixos na entrevista foi atribuído o nível *restrito* de letramento e aos participantes que obtiveram os escores mais altos foi atribuído o nível *amplo* de letramento, sistemática aplicada à entrevista como um todo e também às suas subdivisões (esferas e componentes básicos).

Uma vez que já foram verificadas diferenças quanto aos conhecimentos textuais apresentados pelos grupos de participantes pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos), bem como entre os grupos de participantes alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos), decidiu-se realizar a investigação sobre o letramento considerando-se cada um dos quatro grupos de participantes da pesquisa.

De fato, conforme demonstrado no Gráfico 9, através de um Qui-Quadrado observou-se ($X^2 = 24,65$; gl = 3; $p = .000$) que o Grupo 1 (1ª Série/crianças) se diferenciou dos demais grupos, nele predominando o letramento *restrito*, e o Grupo 2 (3ª Série/crianças) apresentou

resultado semelhante ao do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), predominando em ambos o letramento *amplo*, o que os diferenciou do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), no qual houve equilíbrio entre os níveis de letramento *restrito* e *amplo*.

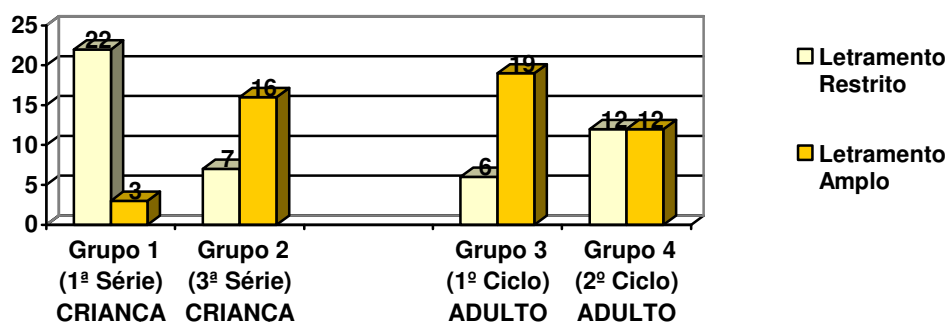


Gráfico 9 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Segundo esse resultado, o avanço do letramento só pode ser associado ao avanço na alfabetização em se tratando das crianças⁸, tendo em vista que foram encontrados mais indivíduos com Nível II de consciência metatextual no Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) do que no Grupo 4 (2º Ciclo/adultos).

Cabe salientar que, investigando-se a esfera doméstica de letramento, obteve-se resultado significativo ($X^2 = 19,84$; gl = 3; $p = .000$) análogo a este, conforme se verifica no Gráfico 10.

⁸ Testes Qui-Quadrado aplicados separadamente aos dados referentes aos adultos e aos dados referentes às crianças confirmam essa análise, obtendo-se resultado significativo ($X^2 = 14,45$; gl = 1; $p = .000$) apenas quanto às crianças.

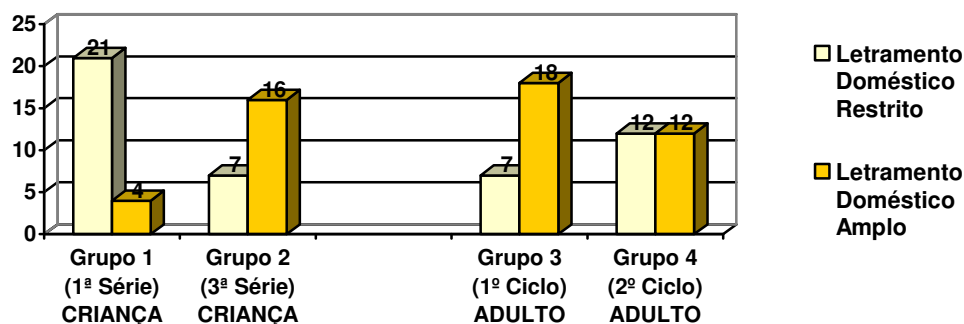


Gráfico 10 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de letramento na esfera doméstica (Entrevista) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Mais precisamente, observa-se no gráfico que o Grupo 1 (1ª Série/crianças) se diferenciou dos demais grupos, nele predominando indivíduos com letramento *restrito* na esfera doméstica, e que o Grupo 2 (3ª Série/crianças) apresentou resultado semelhante ao do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), predominando em ambos o letramento *amplo* na esfera doméstica, o que os diferenciou do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), no qual houve equilíbrio entre os níveis *restrito* e *amplo* de letramento nessa esfera.

Assim sendo, novamente verificou-se que o avanço do letramento, tratando-se especificamente neste resultado da esfera doméstica, só pode ser associado ao avanço da alfabetização em se tratando das crianças.⁹

Quanto ao letramento na esfera dos serviços, ilustrado no Gráfico 11, verifica-se um resultado significativo ($X^2 = 14,20$; gl = 3; $p = .003$) que não contradiz os anteriores.

⁹ Testes Qui-Quadrado aplicados separadamente aos dados referentes aos adultos e aos dados referentes às crianças confirmam essa análise, obtendo-se resultado significativo ($X^2 = 14,14$; gl = 1; $p = .000$) apenas quanto às crianças.

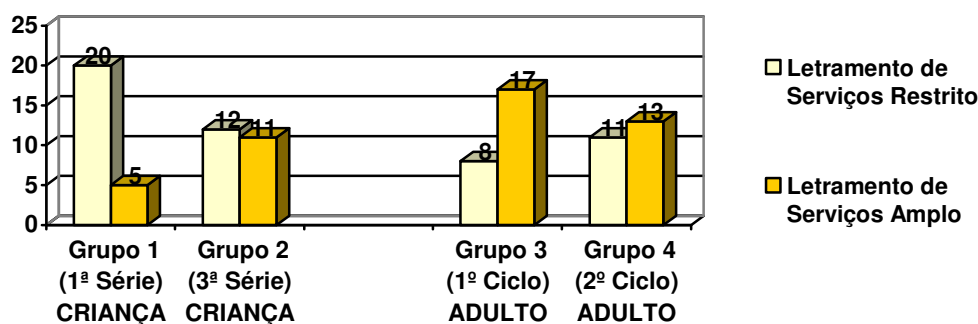


Gráfico 11 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de letramento na esfera dos serviços (Entrevista) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

De fato, conforme o gráfico, o avanço do letramento na esfera de serviços só pode ser associado ao avanço na alfabetização em se tratando das crianças¹⁰, uma vez que foram encontrados mais indivíduos com Nível II de consciência metatextual no Grupo 2 (3ª Série/crianças) do que no Grupo 1 (1ª Série/crianças), porém a diferença entre o número de indivíduos do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) com Nível II de consciência metatextual não foi significativamente maior do que o encontrado no Grupo 3 (1º Ciclo/adultos).

À semelhança do que foi acima apresentado, o estudo do letramento na esfera religiosa ($X^2 = 8,56$; gl = 3; $p = .036$), Gráfico 12, também apontou diferenças entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças) e o Grupo 2 (3ª Série/crianças), no qual predominou o nível *amplo* de letramento nesta esfera, mas não apontou diferenças entre o Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) e o Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), confirmando a importância da alfabetização para o letramento nesta esfera (à semelhança das demais) mas apenas em se tratando das crianças.

¹⁰ Testes Qui-Quadrado aplicados separadamente aos dados referentes aos adultos e aos dados referentes às crianças confirmam essa análise, obtendo-se resultado significativo ($X^2 = 4,17$; gl = 1; $p = .041$) apenas quanto às crianças.

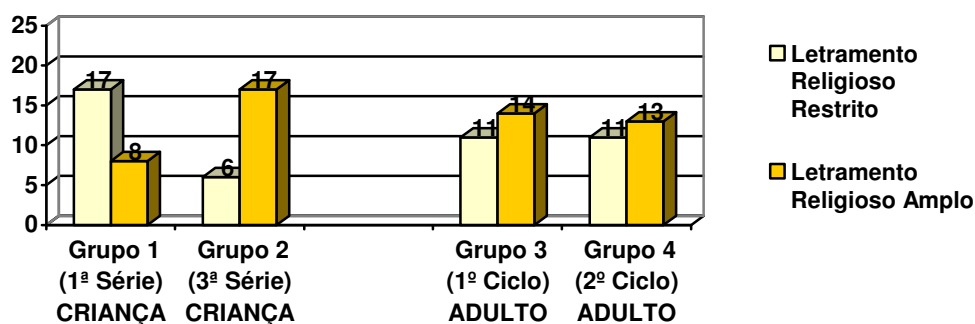


Gráfico 12 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de letramento na esfera religiosa (Entrevista) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

À luz deste último resultado decidiu-se investigar também os dois componentes básicos do letramento (eventos e práticas) e, mediante um teste Qui-Quadrado ($X^2 = 26,27$; gl = 3; $p = .000$), apresentado no Gráfico 13, verificou-se que apenas entre as crianças¹¹ o avanço da alfabetização relaciona-se a um avanço das práticas de letramento.

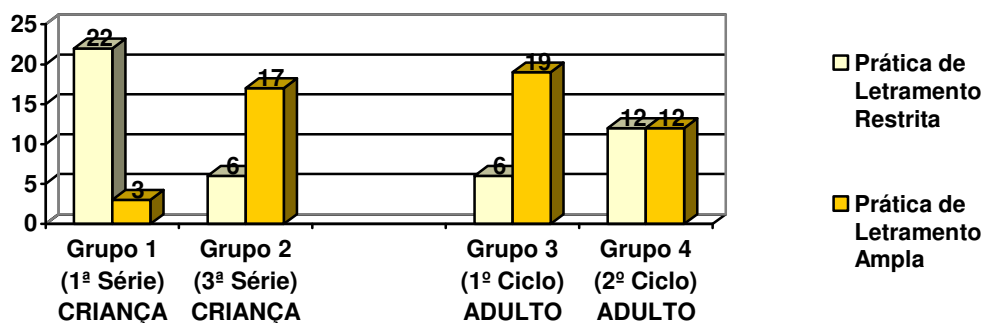


Gráfico 13 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de prática de letramento (Entrevista) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

¹¹ Testes Qui-Quadrado aplicados separadamente aos dados referentes aos adultos e aos dados referentes às crianças confirmam essa análise, verificando-se uma relação positiva entre alfabetização e prática de letramento no caso das crianças ($X^2 = 18,89$; gl = 1; $p = .000$) e uma relação negativa no caso dos adultos ($X^2 = 3,56$; gl = 1; $p = .059$).

Mais precisamente, a partir do gráfico observa-se diferença acentuada entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças) e o Grupo 2 (3ª Série/crianças) quanto ao número de indivíduos com nível *amplo* de prática de letramento, porém não é possível afirmar o mesmo em se tratando do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) e do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos).

Conclusão análoga foi gerada ao se investigar o outro componente básico do letramento, isto é, a participação em eventos de letramento, verificando-se ($X^2 = 14,14$; gl = 3; $p = .003$) uma diferença entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças) e o Grupo 2 (3ª Série/crianças) no que se referiu ao número de indivíduos com nível *amplo* de participação em eventos de letramento que, conforme demonstrado no Gráfico 14, não foi encontrada entre o Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) e o Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), o que permite afirmar que apenas em se tratando das crianças o avanço da participação em eventos de letramento pode ser associado a um avanço na alfabetização.

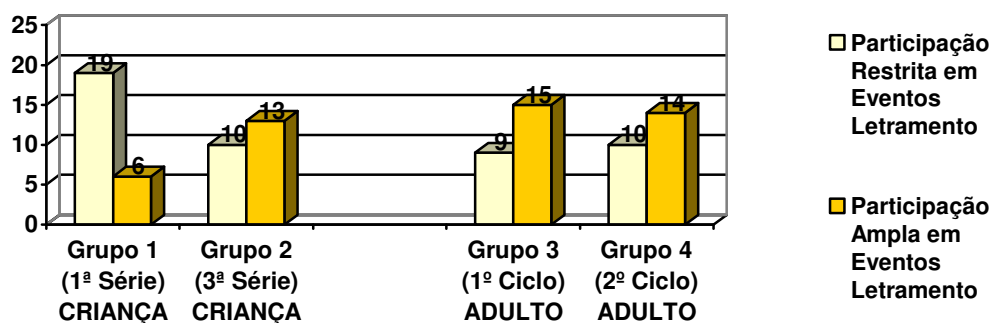


Gráfico 14 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de participação em eventos de letramento (Entrevista) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Tendo sido identificada uma relação positiva entre a alfabetização e o letramento apenas entre as crianças, e considerando-se a importância dos aspectos relativos ao

conhecimento sobre textos (Tarefa 1 – Usos e Funções da Leitura e da Escrita; Tarefa 2 – Predição de Conteúdos dos Portadores de Texto; Tarefa 3 – Identificação de Gêneros Textuais) tanto junto à alfabetização quanto junto à consciência metatextual, optou-se por analisar a relação entre estes aspectos e o letramento.

8.3 Letramento e conhecimento sobre textos

Considerando-se os resultados sobre letramento verificados no tópico anterior, foram realizadas análises voltadas para a comparação entre os grupos formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série) e voltadas para a comparação entre os grupos formados por adultos (Grupo 3: 1º Ciclo; e Grupo 4: 2º Ciclo). As análises referentes aos grupos formados por adultos não apresentaram resultados significativos, assim como a análise referente aos grupos formados por crianças no tocante aos usos e funções da leitura e da escrita (Tarefa 1).

Por outro lado, quanto à análise da predição de conteúdos dos portadores de texto (Tarefa 2), mediante um Qui-Quadrado as crianças com letramento *restrito* ($X^2 = 6,13$; gl = 1; $p = .013$) foram comparadas às crianças com letramento *amplo* (X^2 não significativo), observando-se que entre as crianças pouco alfabetizadas (Grupo 1: 1ª Série) predominou a predição *restrita* de conteúdos dos portadores de texto independentemente de apresentarem letramento *restrito* ou *amplo*, e entre as crianças alfabetizadas (Grupo 2: 3ª Série) predominou a predição *ampla* de conteúdos dos portadores de texto e o letramento *amplo*, conforme apresentado no Gráfico 15.

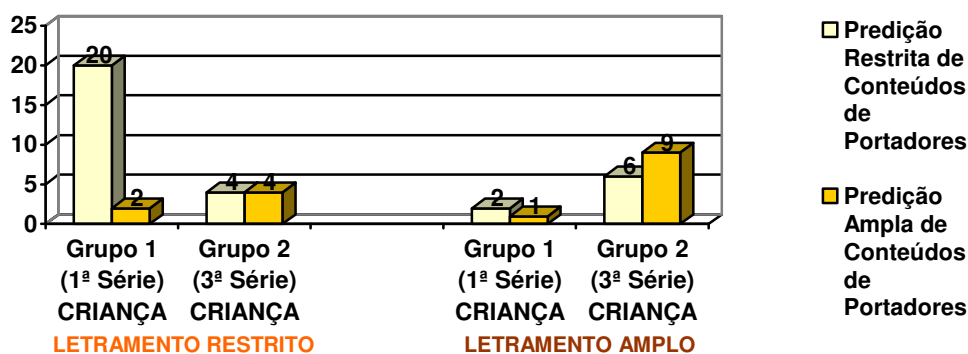


Gráfico 15 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de letramento, dos níveis (restrito ou amplo) de predição de conteúdo dos portadores de texto (Tarefa 2) e dos grupos de participantes formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série).

Constata-se, portanto, um efeito da alfabetização sobre a predição de conteúdos dos portadores de texto, bem como uma relação entre a predição de conteúdos dos portadores de texto e o letramento, podendo-se considerar que isoladamente a alfabetização de crianças contribui menos para a predição de conteúdos dos portadores de texto do que quando associada ao letramento.

Passando-se a análise da identificação de gêneros textuais (Tarefa 3), o Gráfico 16 ilustra o teste Qui-Quadrado que comparou as crianças com letramento *restrito* ($X^2 = 4,11$; gl = 1; $p = .040$) às crianças com letramento *amplo* ($X^2 = 9,35$; gl = 1; $p = .031$), no qual observa-se que entre as crianças pouco alfabetizadas (Grupo 1: 1ª Série) predominou a identificação *restrita* de gêneros textuais independentemente do letramento *restrito* ou *amplo*, mas entre as crianças alfabetizadas (Grupo 2: 3ª Série) predominaram a identificação de gêneros textuais *ampla* e o letramento *amplo*.

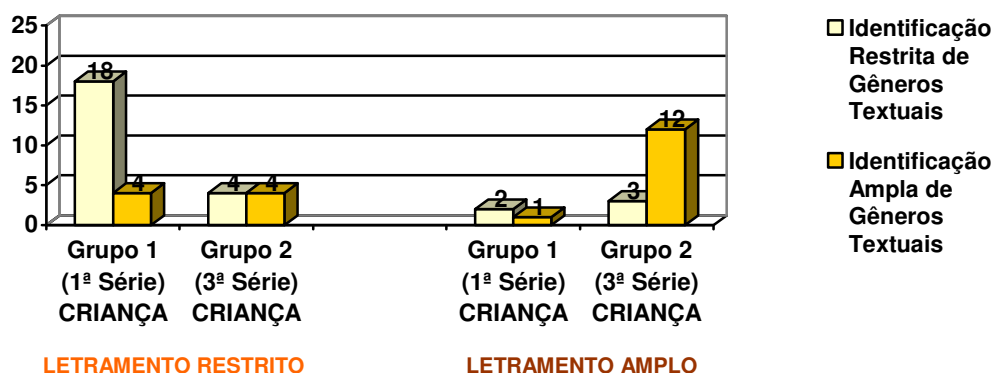


Gráfico 16 – Número de participantes em função dos níveis (restrito ou amplo) de letramento, dos níveis (restrito ou amplo) de identificação de gêneros textuais (Tarefa 3) e dos grupos de participantes formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série).

Constata-se, portanto, um efeito da alfabetização sobre a identificação de gêneros textuais mas demonstra-se também uma relação entre os níveis de letramento e a identificação de gêneros textuais, podendo-se afirmar que isoladamente a alfabetização de crianças contribui menos para a identificação de gêneros textuais do que quando associada à identificação de gêneros textuais.

8.4 Alfabetização e consciência metatextual

Como mencionado anteriormente (no início deste capítulo), a atividade metatextual abordada nesta pesquisa corresponde ao monitoramento da estrutura textual, avaliado a partir da soma dos escores obtidos na Tarefa 4 (Consciência da Estrutura do Texto) e na Tarefa 5 (Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto).

Aparentemente os indivíduos tiveram bastante dificuldade em relação a esse aspecto da consciência metatextual uma vez que, como demonstrado no Gráfico 17, obteve-se 45,6%

(567) de respostas com natureza vaga e 56,6% (579) de respostas referentes ao conteúdo semântico dos textos utilizados nas tarefas, verificando-se apenas 7,8% (97) de respostas metatextuais, ou seja, evidenciando monitoramento da estrutura dos textos utilizados.

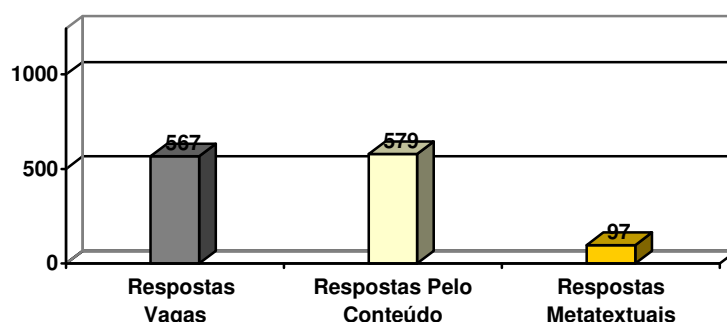


Gráfico 17 – Número de respostas obtidas em cada categoria de resposta encontrada na avaliação da consciência metatextual (Tarefa 4 - Consciência da Estrutura do Texto e Tarefa 5 - Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto).

As dificuldades específicas quanto ao monitoramento da estrutura textual em cada um dos grupos foram detalhadas nos Quadros 14, 15, 16 e 17.

TAREFA	ITEM AVALIADO	CATEGORIAS DE RESPOSTA			Nº de Alunos
		Resposta Metatextual	Conteúdo	Não Sabe/ Resp. Vaga	
(4) Consciência da Estrutura do Texto	Estrutura de Poesia			25	25
	Estrutura de Probl. Matemática		7	18	25
	Estrutura de História		3	22	25
	Estrutura de Carta		4	21	25
	Estrutura de Receita Culinária			25	25
	Estrutura de Propaganda		2	23	25
	Estrutura de Notícia de Jornal			25	25
(5) Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto	Estrutura Híbrida (História)	1	14	10	25
	Estrutura Híbrida (Notícia)	1	11	13	25
	Estrutura Híbrida (Carta)		8	17	25
	Estrutura Incompleta (História)		16	9	25
	Estrutura Incompleta (Notícia)		10	15	25
	Estrutura Incompleta (Carta)		6	19	25
TOTAL		2	81	242	

Quadro 14 – Número de respostas apresentadas pelos participantes do Grupo 1 (1ª Série/crianças) em cada categoria de resposta (vaga, conteúdo ou metatextual) referente à consciência metatextual (Tarefa 4 - Consciência da Estrutura do Texto e Tarefa 5 - Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto)

Conforme o Quadro 14, para os indivíduos do Grupo 1 (1ª Série/crianças) todos os itens que compuseram a avaliação da consciência metatextual apresentaram grande dificuldade, sobretudo os itens da Tarefa 4 (Consciência da Estrutura do Texto), na qual predominaram as respostas de natureza vaga.

No Quadro 15 observa-se que dentre os tarefas que compuseram a avaliação da consciência metatextual, os indivíduos do Grupo 2 (3ª Série/crianças) apresentaram mais dificuldade quanto ao monitoramento da estrutura textual do que quanto ao monitoramento das anomalias estruturais de hibridismo.

TAREFA	ITEM AVALIADO	CATEGORIAS DE RESPOSTA			Nº de Alunos
		Resposta Metatextual	Conteúdo	Não Sabe/ Resp. Vaga	
(4) Consciência da Estrutura do Texto	Estrutura de Poesia		9	14	23
	Estrutura de Probl. Matemática	2	19	12	23
	Estrutura de História	4	16	3	23
	Estrutura de Carta	7	12	3	23
	Estrutura de Receita Culinária	2	13	8	23
	Estrutura de Propaganda	5	10	7	23
	Estrutura de Notícia de Jornal	2	5	18	23
(5) Consciência De Anomalias na Estrutura do Texto	Estrutura Híbrida (História)	14	7	2	23
	Estrutura Híbrida (Notícia)	14	6	3	23
	Estrutura Híbrida (Carta)	5	8	10	23
	Estrutura Incompleta (História)	5	15	2	23
	Estrutura Incompleta (Notícia)		16	7	23
	Estrutura Incompleta (Carta)	5	10	8	23
	TOTAL	43	146	97	

Quadro 15 – Número de respostas apresentadas pelos participantes do Grupo 2 (3ª Série/crianças) em cada categoria de resposta (vaga, conteúdo ou metatextual) referente à consciência metatextual (Tarefa 4 - Consciência da Estrutura do Texto e Tarefa 5 - Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto)

Observa-se no Quadro 16 que, à semelhança do que foi verificado no quadro anterior, os indivíduos do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) também demonstraram mais habilidade no que se referiu ao monitoramento das anomalias estruturais de hibridismo.

TAREFA	ITEM AVALIADO	CATEGORIAS DE RESPOSTA			Nº de Alunos
		Resposta Metatextual	Conteúdo	Não Sabe/ Resp. Vaga	
(4) Consciência da Estrutura do Texto	Estrutura de Poesia	1	13	11	25
	Estrutura de Probl. Matemática	1	19	5	25
	Estrutura de História	3	14	7	25
	Estrutura de Carta	2	14	9	25
	Estrutura de Receita Culinária	1	5	19	25
	Estrutura de Propaganda	4	12	9	25
	Estrutura de Notícia de Jornal	1	5	20	25
(5) Consciência De Anomalias na Estrutura do Texto	Estrutura Híbrida (História)	7	16	2	25
	Estrutura Híbrida (Notícia)	9	13	3	25
	Estrutura Híbrida (Carta)	4	17	4	25
	Estrutura Incompleta (História)	3	15	7	25
	Estrutura Incompleta (Notícia)	1	19	5	25
	Estrutura Incompleta (Carta)	3	16	6	25
TOTAL		40	178	107	

Quadro 16 – Número de respostas apresentadas pelos participantes do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) em cada categoria de resposta (vaga, conteúdo ou metatextual) referente à consciência metatextual (Tarefa 4 - Consciência da Estrutura do Texto e Tarefa 5 - Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto)

O Quadro 17, por outro lado, apresenta maior semelhança com o Quadro 14, referente aos os indivíduos do Grupo 1 (1ª Série/crianças), uma vez que ilustra a grande dificuldade dos indivíduos do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) em todos os itens.

TAREFA	ITEM AVALIADO	CATEGORIAS DE RESPOSTA			Nº de Alunos
		Resposta Metatextual	Conteúdo/ Função	Não Sabe/ Resp. Vaga	
(4) Consciência da Estrutura do Texto	Estrutura de Poesia		8	16	24
	Estrutura de Probl. Matemática		17	7	24
	Estrutura de História	1	10	13	24
	Estrutura de Carta	1	11	12	24
	Estrutura de Receita Culinária	1	4	19	24
	Estrutura de Propaganda	1	8	15	24
	Estrutura de Notícia de Jornal		2	22	24
(5) Consciência De Anomalias na Estrutura do Texto	Estrutura Híbrida (História)	3	18	2	24
	Estrutura Híbrida (Notícia)	2	19	3	24
	Estrutura Híbrida (Carta)	2	17	5	24
	Estrutura Incompleta (História)		22	2	24
	Estrutura Incompleta (Notícia)	1	19	2	24
	Estrutura Incompleta (Carta)		19	3	24
TOTAL		12	174	121	

Quadro 17 – Número de respostas apresentadas pelos participantes do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) em cada categoria de resposta (vaga, conteúdo ou metatextual) referente à consciência metatextual (Tarefa 4 - Consciência da Estrutura do Texto e Tarefa 5 - Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto)

Conforme demonstrado no Gráfico 18, as semelhanças entre os indivíduos do Grupo 1 (1ª Série/crianças) e do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), bem como as semelhanças entre os indivíduos do Grupo 2 (3ª Série/crianças) e do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), não se evidenciam quando comparados os indivíduos pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos), que juntos produziram 42 das respostas de natureza metatextual (6,4%), aos indivíduos alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos), que juntos produziram 55 das respostas de natureza metatextual (9,3%).

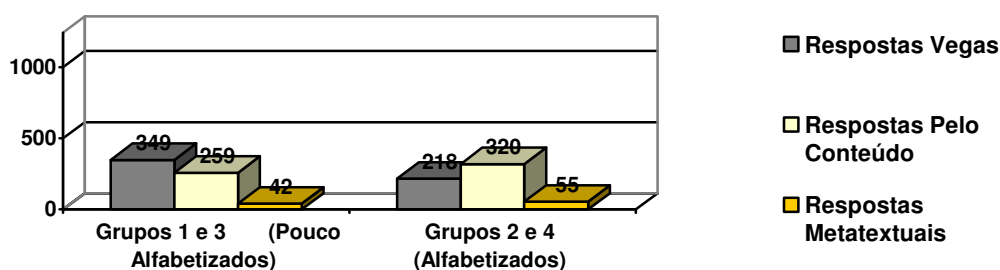


Gráfico 18 – Porcentagem de participantes em cada categoria de resposta referente às tarefas sobre consciência metatextual (Tarefa 4 - Consciência da Estrutura do Texto e Tarefa 5 - Consciência de Anomalias na Estrutura do Texto) em função dos níveis de alfabetização: pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) e alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Assim sendo, decidiu-se aprofundar a análise da consciência metatextual investigando-se a possibilidade de haver diferenças significativas entre os grupos. Com essa finalidade, e tendo em vista o fato de os participantes poderem apresentar as três categorias de resposta ao longo das tarefas, optou-se por desconsiderar as respostas de natureza vaga e as respostas referentes ao conteúdo semântico, de modo a examinar especificamente as respostas de natureza metatextual.

Mais precisamente, conforme explicado no capítulo anterior (Quadro 11), os indivíduos que não apresentaram respostas de natureza metatextual foram qualificados como tendo consciência metatextual Nível I (CMT Nível I), que representa portanto o escore zero de habilidade metatextual, cabendo aos indivíduos que apresentaram ao menos uma resposta de natureza metatextual a qualificação denominada de consciência metatextual Nível II (CMT Nível II).

Como se observa no Gráfico 19, mais da metade (57,7 %) dos indivíduos apresentou consciência metatextual Nível I.

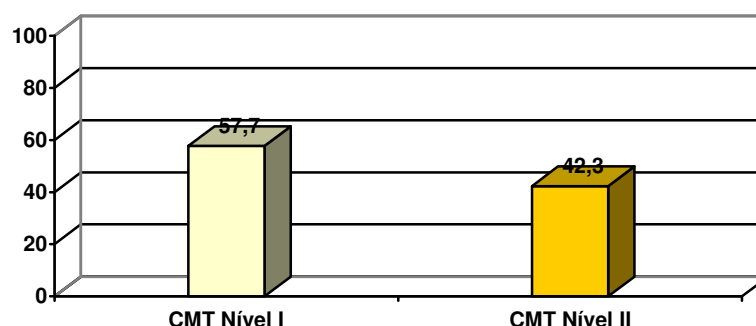


Gráfico 19 – Porcentagem de participantes em cada nível (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5).

Mediante a realização de um teste Qui-Quadrado constatou-se ($X^2 = 4,45$; $gl = 1$; $p = .035$) que a consciência metatextual se encontra relacionada à alfabetização. Como evidenciado no Gráfico 20, entre os indivíduos pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) predominou o Nível I de consciência metatextual, mas em se tratando dos indivíduos alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos) houve um equilíbrio entre os Níveis I e II.

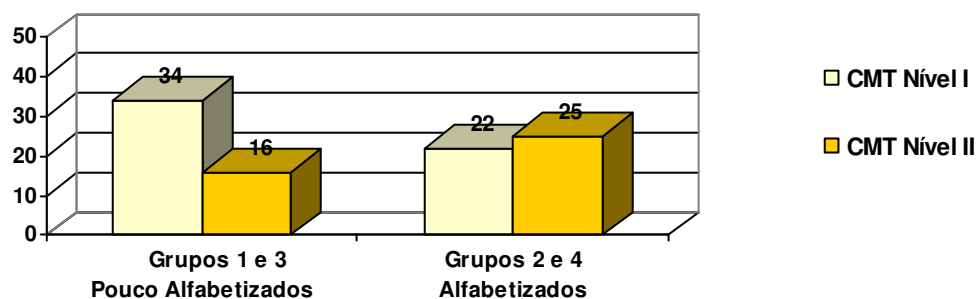


Gráfico 20 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis de alfabetização: pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) e alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Esperava-se por resultado semelhante uma vez que os alunos do Grupo 1 (1ª Série/crianças) encontram-se apenas no início do processo de alfabetização e os alunos do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) encontram-se apenas iniciando a retomada desse processo.

No entanto, considerando-se as semelhanças anteriormente observadas entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças) e o Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), bem como entre o Grupo 2 (3ª Série/crianças) e o Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), foi realizada a análise mostrada no Gráfico 21.

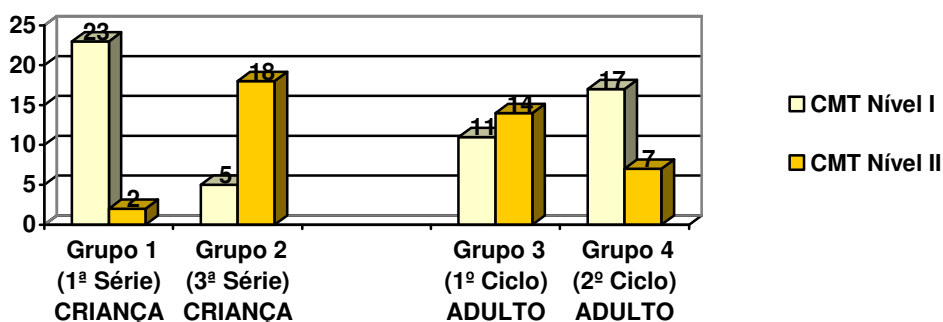


Gráfico 21 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Considerando-se cada um dos quatro grupos, constatando-se ($X^2 = 27,86$; $gl = 3$; $p = .000$) que de fato no Grupo 1 (1ª Série/crianças), formado por indivíduos pouco alfabetizados, houve predomínio do Nível I de consciência metatextual, ao contrário do que se verificou no Grupo 2 (3ª Série/crianças), formado por os indivíduos pouco alfabetizados.

Embora essa diferença entre o Grupo 1 (1ª Série/crianças) e o Grupo 2 (3ª Série/crianças) corrobore o que foi observado no Gráfico 20, o Gráfico 21 apresenta também um dado nada previsível, ou seja, o fato de que o número de indivíduos do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) que atingiram o Nível II de consciência metatextual é duas vezes maior do que o número de indivíduos do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) que atingiram esse nível, mostrando que entre as crianças¹² o avanço da alfabetização encontra-se relacionado a um aumento da consciência metatextual, mas entre os adultos o nível de consciência metatextual não está relacionado ao avanço da alfabetização.¹³

Diante deste resultado inesperado, foram enfocados dois aspectos relativos unicamente ao histórico educacional dos grupos formados por adultos (Grupo 3: 1º Ciclo; e Grupo 4: 2º Ciclo), levantados pelo examinador no início da primeira sessão de pesquisa com os participantes: trata-se do número de séries escolares que os adultos freqüentaram antes de abandonarem o ensino fundamental e do tempo que eles permaneceram sem estudar até ingressarem no programa EJA.

Constatou-se ($X^2 = 13,10$; $gl = 2$; $p = .001$) que a maior parte dos indivíduos do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) havia cursado o ensino fundamental somente até a 1ª Série, enquanto a

¹² Um teste Qui-Quadrado aplicado especificamente aos dados referentes às crianças confirmou essa análise, verificando-se uma relação positiva entre alfabetização e consciência metatextual ($X^2 = 24,33$; $gl = 1$; $p = .000$).

¹³ Um teste Qui-Quadrado aplicado especificamente aos dados referentes aos adultos confirmou essa análise, verificando-se uma relação negativa entre alfabetização e consciência metatextual ($X^2 = 3,60$; $gl = 1$; $p = .058$).

maior parte dos indivíduos do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) obteve escolarização superior à 2ª Série, como se pode constatar no Gráfico 22.

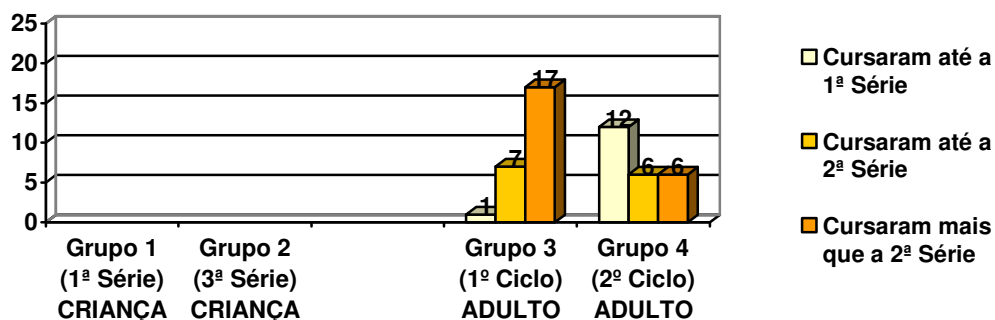


Gráfico 22 – Número de participantes em função do número de séries escolares previamente cursadas (1ª série; 2ª série; mais que a 2ª série) e dos grupos de participantes adultos (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Observou-se ($X^2 = 4,63$; $gl = 1$; $p = .031$) também, como demonstrado no Gráfico 23, que a maioria dos indivíduos do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) permaneceu fora da escola por tempo predominantemente superior a 9 anos, ao contrário do que se verificou em relação aos indivíduos do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), cujo tempo fora da escola foi predominantemente inferior a 9 anos.

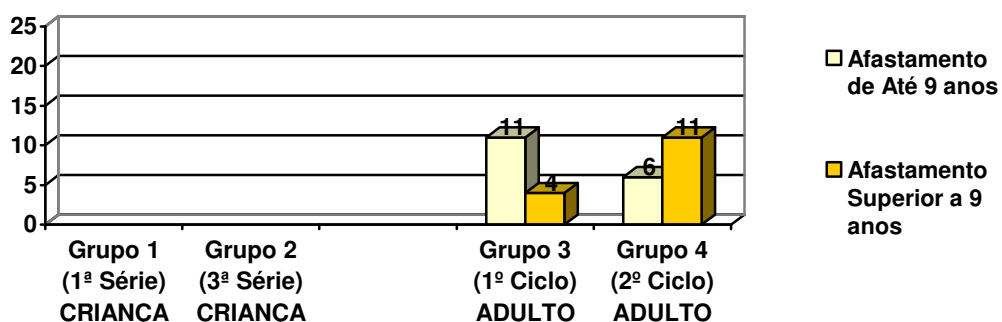


Gráfico 23 – Número de participantes em função do tempo de afastamento do ensino fundamental (até 9 anos ou acima de nove anos) e dos grupos de participantes adultos (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Embora se tenha verificado uma base escolar diferenciada entre os indivíduos do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), que apresentaram uma maior escolarização prévia bem como um menor período de afastamento da atividade escolar, os testes estatísticos realizados não identificaram resultados significativos relacionando qualquer destes aspectos aos seus níveis de consciência metatextual.

Sendo assim, passou-se a investigar a relação entre a consciência metatextual e os aspectos do conhecimento sobre os textos (Tarefa 1 – Usos e Funções da Leitura e da Escrita; Tarefa 2 – Predição de Conteúdos dos Portadores de Texto; Tarefa 3 – Identificação de Gêneros Textuais).

8.5 Conhecimentos sobre textos e consciência metatextual

Em se tratando das respostas dos participantes sobre os usos e funções da leitura e da escrita (Tarefa 1), não foi identificada relação significativa com a consciência metatextual. Por outro lado, a análise da relação entre a predição de conteúdos dos portadores de texto (Tarefa 2) e a consciência metatextual apresentou resultado significativo ($X^2 = 6,98$; gl = 1; $p = .008$), como demonstrado no Gráfico 24.

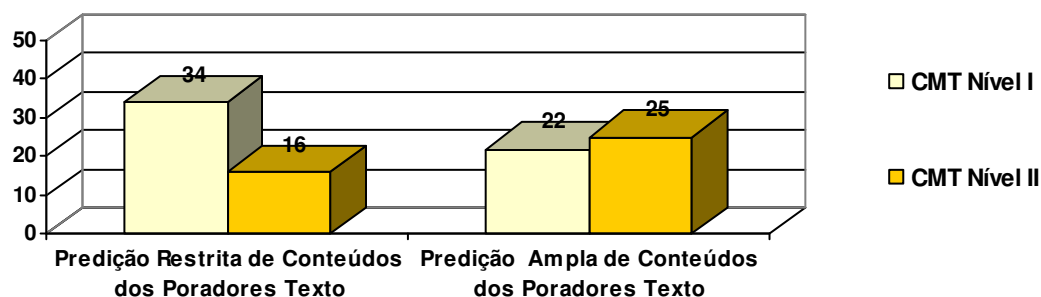


Gráfico 24 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis (restrito ou amplo) de predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2).

Observa-se no gráfico que no tocante aos indivíduos com nível *amplo* de predição de conteúdos de portadores de texto verificou-se um equilíbrio entre os Níveis I e II, porém entre os indivíduos com nível *restrito* de predição de conteúdos de portadores de texto predominou o Nível I de consciência metatextual, podendo-se afirmar que desenvolver o conhecimento sobre o conteúdo dos portadores de texto pode auxiliar a ampliar a consciência metatextual que, por sua vez, pode auxiliar a ampliar o conhecimento sobre esses conteúdos.

Não obstante, considerando-se que em se tratando da predição de conteúdo dos portadores de texto foram anteriormente encontradas (Gráfico 5) diferenças relevantes apenas entre os grupos formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série), foram realizadas mais duas análises, uma voltada para a comparação entre os grupos formados por crianças e outra voltada para a comparação entre os grupos formados por adultos.

No primeiro teste Qui-Quadrado as crianças com predição *restrita* de conteúdos dos portadores de texto ($X^2 = 19,36$; gl = 1; $p = .000$) foram comparadas às crianças com predição *ampla* de conteúdos dos portadores de texto (X^2 não significativo), observando-se que entre as crianças pouco alfabetizadas (Grupo 1: 1ª Série) predominou o Nível I de consciência metatextual independentemente de apresentarem predição de conteúdos dos portadores de

texto *restrita* ou *ampla*, e entre as crianças alfabetizadas (Grupo 2: 3ª Série) predominou o Nível II de consciência metatextual independentemente de apresentarem predição de conteúdos dos portadores de texto *restrita* ou *ampla*, conforme apresentado no Gráfico 25.

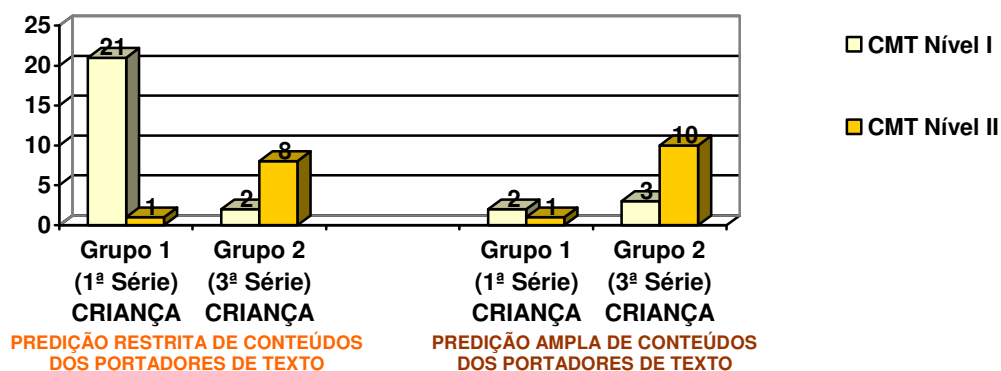


Gráfico 25 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual, dos níveis (restrito ou amplo) de predição de conteúdo dos portadores de texto (Tarefa 2) e dos grupos de participantes formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série).

Pode-se, portanto, constatar entre as crianças um efeito da alfabetização sobre a predição de conteúdos dos portadores de texto porém não se verifica uma relação entre os níveis de consciência metatextual e a predição de conteúdos dos portadores de texto.

O Gráfico 26 apresenta um teste Qui-Quadrado que comparou os adultos com predição *restrita* de conteúdos dos portadores de texto (X^2 não significativo) aos adultos com predição *ampla* de conteúdos dos portadores de texto ($X^2 = 5,25$; gl = 1; $p = 0.022$), no qual se observa que entre os adultos alfabetizados (Grupo 4: 2º Ciclo) predominou o Nível I de consciência metatextual independentemente de apresentarem predição de conteúdos dos portadores de texto *restrita* ou *ampla*.

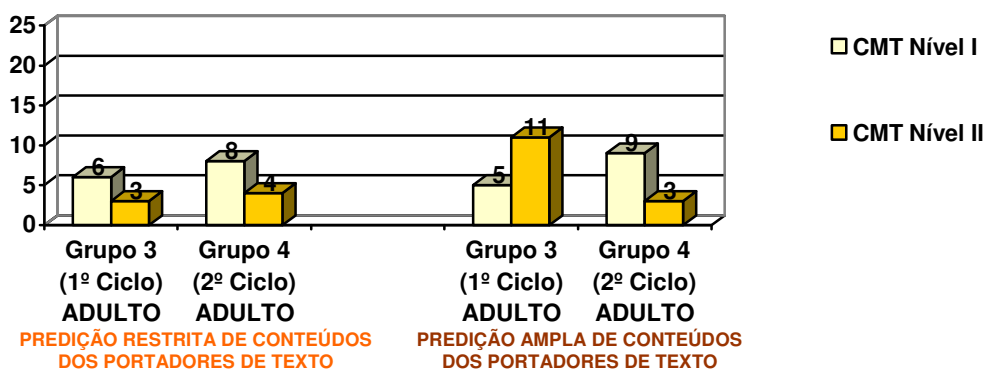


Gráfico 26 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual, dos níveis (restrito ou amplo) de predição de conteúdo dos portadores de texto (Tarefa 2) e dos grupos de participantes formados por adultos (Grupo 3: 1º Ciclo; e Grupo 4: 2º Ciclo).

Por outro lado, verifica-se que o número de adultos pouco alfabetizados (Grupo 3: 1º Ciclo) que apresentaram Nível II de consciência metatextual é maior entre os adultos pouco alfabetizados que apresentaram predição de conteúdos dos portadores de texto *ampla*, constatando-se que neste grupo há uma relação entre a predição de conteúdos dos portadores de texto e a consciência metatextual. Assim sendo, não foi possível verificar um efeito da alfabetização dos adultos sobre a consciência metatextual.

Na análise da relação entre a identificação de gêneros textuais (Tarefa 3) e a consciência metatextual, também foi encontrado um resultado significativo ($X^2 = 6,08$; gl = 1; $p = .014$), conforme demonstrado no Gráfico 27.

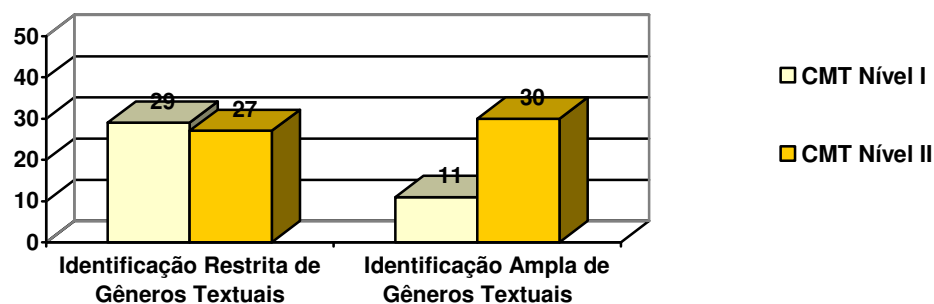


Gráfico 27 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis (restrito ou amplo) de identificação de gêneros textuais (Tarefa 3).

A partir do gráfico observa-se que no tocante aos indivíduos com nível *restrito* de habilidade de identificação de gêneros textuais houve equilíbrio quanto aos níveis de consciência metatextual, porém entre os indivíduos com nível *amplo* dessa habilidade predominou o Nível II, podendo-se afirmar que desenvolver o conhecimento sobre gêneros textuais pode auxiliar a ampliar a consciência metatextual que, por sua vez, pode auxiliar a ampliar o conhecimento sobre os gêneros.

Entretanto, considerando-se que em se tratando da identificação de gêneros textuais foram anteriormente encontradas (Gráfico 8) diferenças relevantes apenas entre os grupos formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série), foram realizadas mais duas análises, uma voltada para a comparação entre os grupos formados por crianças e outra voltada para a comparação entre os grupos formados por adultos (Grupo 3: 1º Ciclo; e Grupo 4: 2º Ciclo).

O Gráfico 28 ilustra o teste Qui-Quadrado que comparou as crianças com identificação *restrita* de gêneros textuais ($X^2 = 17,59$; gl = 1; p = .000) às crianças com identificação *ampla* de gêneros textuais ($X^2 = 4,81$; gl = 1; p = .027), no qual observa-se que entre as crianças pouco alfabetizadas (Grupo 1: 1ª Série) predominou o Nível I de consciência metatextual independentemente de apresentarem identificação de gêneros textuais *restrita* ou *ampla*, mas entre as crianças alfabetizadas (Grupo 2: 3ª Série) predominaram a identificação de gêneros textuais *ampla* e o Nível II de consciência metatextual.

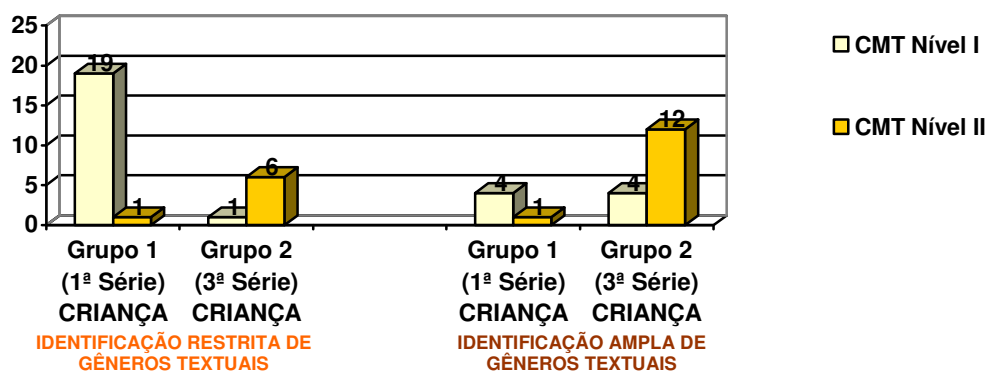


Gráfico 28 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual, dos níveis (restrito ou amplo) de identificação de gêneros textuais (Tarefa 3) e dos grupos de participantes formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série).

Portanto, constata-se entre as crianças um efeito da alfabetização sobre o desenvolvimento metatextual mas demonstra-se também uma relação entre os níveis de consciência metatextual e a identificação de gêneros textuais, podendo-se afirmar que isoladamente a alfabetização de crianças contribui menos para o desenvolvimento metatextual do que quando associada à identificação de gêneros textuais.

Quanto ao teste Qui-Quadrado que comparou os adultos com identificação *restrita* de gêneros textuais aos adultos com identificação *ampla*, não foram encontrados resultados significativos.

8.6 Letramento e consciência metatextual

Foi identificada uma relação significativa ($X^2 = 12,82$; gl = 1; $p = .000$) entre o letramento e a consciência metatextual: conforme destaca o Gráfico 29, entre indivíduos com

o nível *amplo* de letramento houve grande predomínio da consciência metatextual Nível II, ao contrário do que se verifica entre os indivíduos com o nível *restrito* de letramento.

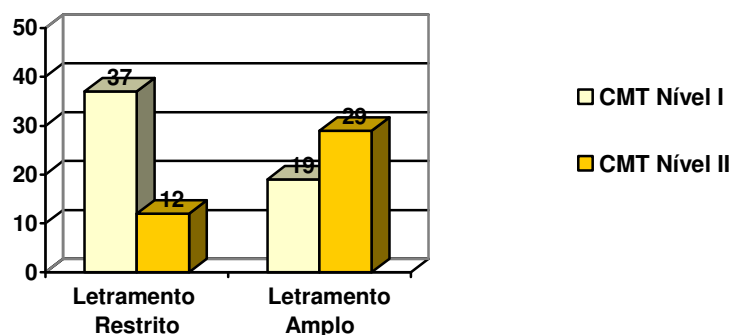


Gráfico 29 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista).

Vale ressaltar que foram também verificados resultados análogos em se tratando da prática de letramento ($X^2 = 15,11$; gl = 1; $p = .000$) e da participação em eventos de letramento ($X^2 = 4,28$; gl = 1; $p = .039$), dados que poderiam ser considerados a realização do objetivo proposto na pesquisa mas, para uma análise mais cuidadosa, faz-se necessário considerar também que, de modo geral, somente entre as crianças constatou-se que a melhoria das diversas habilidades investigadas se dá concomitantemente ao avanço no processo de alfabetização, inclusive no que se referiu à consciência metatextual (Gráfico 25) e ao letramento (Gráfico 9).

Optou-se então por avaliar a relação entre a consciência metatextual e letramento observando-se cada um dos quatro grupos de participantes e, de fato, como ilustra o Gráfico 30, a comparação entre indivíduos com letramento *restrito* ($X^2 = 11,55$; gl = 3; $p = .009$) e indivíduos com letramento *amplo* ($X^2 = 11,83$; gl = 3; $p = .008$) permitiu constatar que entre os indivíduos do Grupo 1 (1ª Série/crianças) e do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) não se

verifica variação da consciência metatextual quer em função de um letramento *amplo* quer em função de um letramento *restrito*, ao contrário do que se observa quanto aos indivíduos do Grupo 2 (3ª Série/crianças) e do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), entre os quais predominam o Nível II de consciência metatextual e o letramento *amplo*.

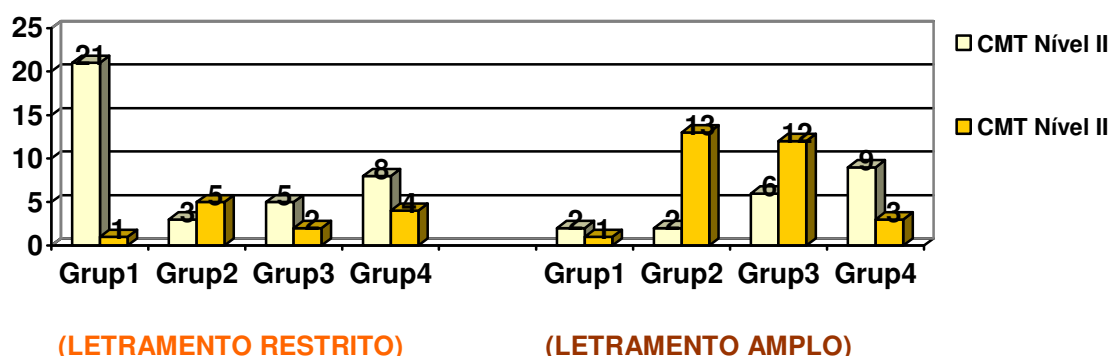


Gráfico 30 – Número de participantes em função e dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5), dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista) e dos grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos).

Comparando-se o Grupo 1 (1ª Série/crianças) com o Grupo 2 (3ª Série/crianças), pode-se constatar um efeito da alfabetização sobre a consciência metatextual e uma relação entre a consciência metatextual e o letramento, concluindo-se que isoladamente a alfabetização de crianças contribui menos para o desenvolvimento da consciência metatextual do que quando associada ao letramento.

No tocante ao Grupo 3 (1º Ciclo/adultos), pode-se também constatar uma relação entre a consciência metatextual e o letramento, porém não fica evidenciado um efeito da alfabetização dos adultos sobre a consciência metatextual, uma vez que, ao contrário do verificado na condição de letramento restrito, na condição de letramento amplo o número de adultos do grupo pouco alfabetizado (Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) que

atingiram o Nível II de consciência metatextual supera o número de adultos do grupo alfabetizado (Grupo 4: 2º Ciclo/adultos) que atingiram esse nível.

Sendo a relação entre consciência metatextual e letramento o principal foco de análise da pesquisa, para maior clareza os resultados referentes a cada grupo foram isolados em gráficos específicos. O primeiro deles, Gráfico 31, ilustra como a relação entre o letramento e a consciência metatextual se apresenta no Grupo 1 (1ª Série/crianças):

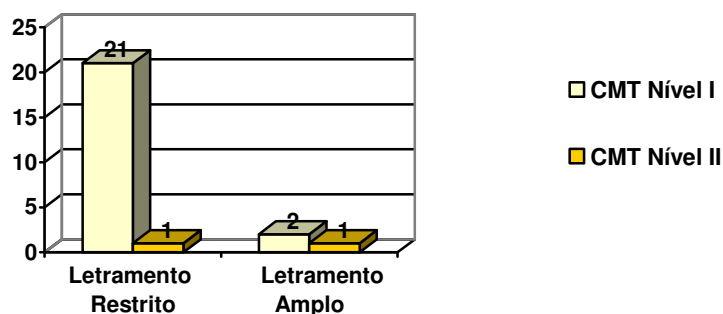


Gráfico 31 – Número de participantes do Grupo 1 (1ª Série/crianças) em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista).

No Gráfico 32, ilustra-se como a relação entre o letramento e a consciência metatextual se apresenta no Grupo 2 (3ª Série/crianças):

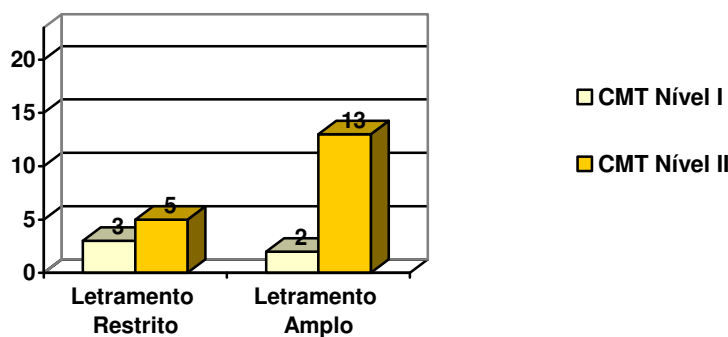


Gráfico 32 – Número de participantes do Grupo 2 (3ª Série/crianças) em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista).

Ilustra-se no Gráfico 33 a relação entre o letramento e a consciência metatextual referente ao Grupo 3 (1º Ciclo/adultos):

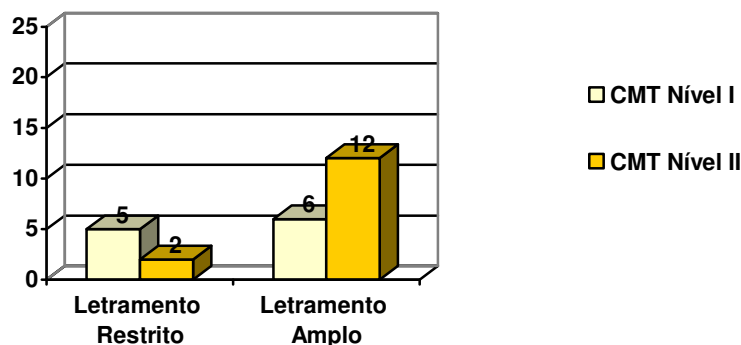


Gráfico 33 – Número de participantes do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos) em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista).

Por último, a relação entre o letramento e a consciência metatextual que se apresenta no Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) é ilustrada no Gráfico 34.

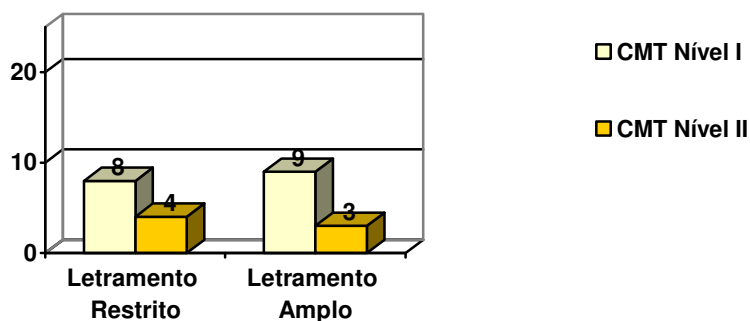


Gráfico 34 – Número de participantes do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos) em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) e dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista).

Ainda tendo em vista a centralidade da relação entre consciência metatextual e letramento para a pesquisa, decidiu-se também buscar mais visibilidade para o papel desempenhado pela alfabetização junto a essa relação, optando-se pela realização de análises

voltadas para a comparação entre os grupos formados por crianças, o Grupo 1 (1ª Série) e o Grupo 2 (3ª Série), e análises voltadas para a comparação entre os grupos formados por adultos, o Grupo 3 (1º Ciclo) e o Grupo 4 (2º Ciclo).

8.6.1 Análises dos grupos formados por crianças

Conforme o Gráfico 35, na análise das crianças com letramento *restrito* ($X^2 = 9,28$; gl = 1; p = .026) e com letramento *amplo* ($X^2 = 4,11$; gl = 1; p = .043) observou-se que entre as crianças do Grupo 1 (1ª Série) predominou o letramento *restrito* e o Nível I de consciência metatextual, ao contrário do verificado entre as crianças do Grupo 2 (3ª Série), entre as quais predominaram o letramento *amplo* e o Nível II de consciência metatextual, demonstrando-se que isoladamente a alfabetização de crianças contribui menos para o desenvolvimento metatextual do que quando associada ao letramento.

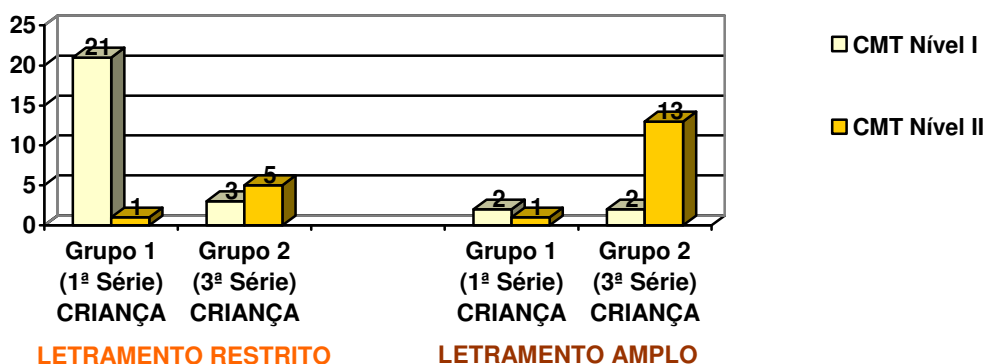


Gráfico 35 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual, dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista) e dos grupos de participantes formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série).

Diante desse resultado, decidiu-se investigar também o papel específico das esferas de letramento (doméstica, religiosa e dos serviços) e de seus componentes básicos (eventos e práticas) na mediação da relação entre alfabetização e consciência metatextual.

A primeira análise realizada, apresentada no Gráfico 36, enfocou as crianças com letramento *restrito* na esfera doméstica ($X^2 = 9,82$; gl = 1; $p = .000$) e as crianças com letramento *amplo* na esfera doméstica ($X^2 = 6,66$; gl = 1; $p = .010$), observando-se que entre as crianças do Grupo 1 (1ª Série) predominou o letramento *restrito* na esfera doméstica e o Nível I de consciência metatextual, ao contrário do verificado entre as crianças do Grupo 2 (3ª Série), entre as quais predominaram o letramento *amplo* na esfera doméstica e o Nível II de consciência metatextual, demonstrando-se que isoladamente a alfabetização de crianças contribui menos para o desenvolvimento metatextual do que quando associada ao letramento na esfera doméstica.

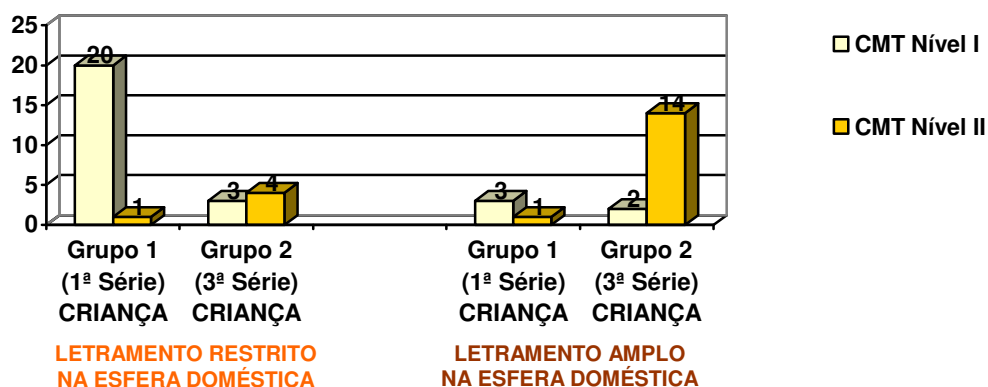


Gráfico 36 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual, dos níveis (restrito ou amplo) de letramento na esfera doméstica (Entrevista) e dos grupos de participantes formados por crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série).

Resultados análogos a este foram encontrados no tocante ao letramento nas esferas religiosa e de serviços, bem como no tocante aos componentes básicos do letramento (realização de práticas e participação em eventos), constatando-se não haver para as crianças uma dimensão específica de letramento contribuindo para otimizar os efeitos da alfabetização sobre o desenvolvimento metatextual das crianças.

Assim sendo, cabe apresentar as análises voltadas para a comparação entre os grupos formados por adultos (Grupo 3: 1º Ciclo; e Grupo 4: 2º Ciclo).

8.6.2 Análises dos grupos formados por adultos

O Gráfico 37 ilustra a análise feita dos adultos com letramento *restrito* (X^2 não significativo) e dos adultos com letramento *amplo* ($X^2 = 5,00$; gl = 1; $p = .025$).

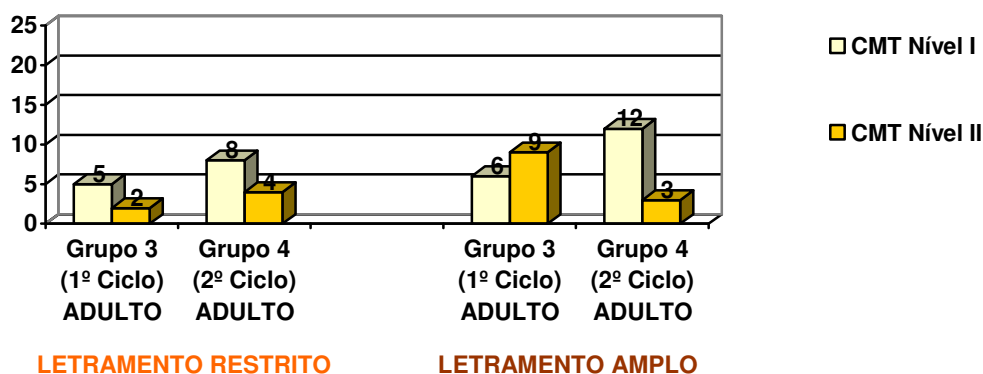


Gráfico 37 – Número de participantes em função dos níveis (Nível I ou Nível II) de consciência metatextual, dos níveis (restrito ou amplo) de letramento (Entrevista) e dos grupos de participantes formados por adultos (Grupo 3: 1º Ciclo; e Grupo 4: 2º Ciclo).

Observa-se no gráfico que entre os adultos com letramento *amplo* o número de adultos pouco alfabetizados (Grupo 3: 1º Ciclo) apresentando o Nível II de consciência metatextual é três vezes maior do que o apresentado pelos adultos alfabetizados (Grupo 4: 2º Ciclo).

Portanto, entre os adultos pouco alfabetizados (Grupo 3: 1º Ciclo) se verifica um efeito positivo do letramento sobre a consciência metatextual, fato que não permite evidenciar efeito da alfabetização dos adultos sobre esse desenvolvimento. Cabe ressaltar que resultados significativos análogos a este foram obtidos nas análises que enfocaram o letramento na esfera doméstica e a realização de práticas de letramento.

8.7 Resumo dos resultados

O Quadro 18 permite uma visão geral dos resultados observados no tocante ao grupo das crianças pouco alfabetizadas (Grupo 1: 1ª Série).

VARIÁVEIS	NÍVEIS APRESENTADOS			
	Restrito	Amplio	Nível I	Nível II
Conhecimentos Sobre Textos				
• Predição de Conteúdos de Portadores de Textos	22	3		
• Identificação de Gêneros Textuais	20	5		
Letramento				
• Letramento	22	3		
• Letramento Doméstico	21	4		
• Letramento Religioso	17	8		
• Letramento de Serviços	25	5		
• Práticas de Letramento	22	3		
• Eventos de Letramento	19	6		
Consciência Metatextual			23	2

Quadro 18 – Escores obtidos pelas crianças pouco alfabetizadas (Grupo 1: 1ª Série) nas variáveis: predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2), identificação de gêneros textuais (Tarefa 3), letramento, letramento na esfera doméstica, letramento na esfera religiosa, letramento na esfera de serviços, prática de letramento e participação em eventos de letramento (Entrevista) e consciência metatextual (Tarefas 4 e 5).

O Quadro 19 permite uma visão geral dos resultados observados no tocante ao grupo das crianças alfabetizadas (Grupo 2: 3ª Série).

VARIÁVEIS	NÍVEIS APRESENTADOS			
	Restrito	Amplio	Nível I	Nível II
Conhecimentos Sobre Textos				
• Predição de Conteúdos de Portadores de Textos	10	13		
• Identificação de Gêneros Textuais	7	16		
Letramento				
• Letramento	7	16		
• Letramento Doméstico	7	16		
• Letramento Religioso	6	17		
• Letramento de Serviços	12	11		
• Práticas de Letramento	6	17		
• Eventos de Letramento	10	13		
Consciência Metatextual			5	18

Quadro 19 – Escores obtidos pelas crianças alfabetizadas (Grupo 2: 3ª Série) nas variáveis: predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2), identificação de gêneros textuais (Tarefa 3), letramento, letramento na esfera doméstica, letramento na esfera religiosa, letramento na esfera de serviços, prática de letramento e participação em eventos de letramento (Entrevista) e consciência metatextual (Tarefas 4 e 5).

O Quadro 20 permite uma visão geral dos resultados observados no tocante ao grupo dos adultos pouco alfabetizados (Grupo 3: 1º Ciclo).

VARIÁVEIS	NÍVEIS APRESENTADOS			
	Restrito	Amplio	Nível I	Nível II
Conhecimentos Sobre Textos				
• Predição de Conteúdos de Portadores de Textos	9	16		
• Identificação de Gêneros Textuais	7	18		
Letramento				
• Letramento	6	19		
• Letramento Doméstico	7	18		
• Letramento Religioso	11	14		
• Letramento de Serviços	8	17		
• Práticas de Letramento	6	19		
• Eventos de Letramento	9	15		
Consciência Metatextual			11	14

Quadro 20 – Escores obtidos pelos adultos pouco alfabetizados (Grupo 3: 1º Ciclo) nas variáveis: predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2), identificação de gêneros textuais (Tarefa 3), letramento, letramento na esfera doméstica, letramento na esfera religiosa, letramento na esfera de serviços, prática de letramento e participação em eventos de letramento (Entrevista) e consciência metatextual (Tarefas 4 e 5).

O Quadro 21 permite uma visão geral dos resultados observados no tocante ao grupo dos adultos pouco alfabetizados (Grupo 4: 2º Ciclo).

VARIÁVEIS	NÍVEIS APRESENTADOS			
	Restrito	Amplio	Nível I	Nível II
Conhecimentos Sobre Textos				
• Predição de Conteúdos de Portadores de Textos	12	12		
• Identificação de Gêneros Textuais	6	18		
Letramento				
• Letramento	12	12		
• Letramento Doméstico	12	12		
• Letramento Religioso	11	13		
• Letramento de Serviços	11	13		
• Práticas de Letramento	12	12		
• Eventos de Letramento	10	14		
Consciência Metatextual			17	7

Quadro 21 – Escores obtidos pelos adultos alfabetizados (Grupo 4: 2º Ciclo) nas variáveis: predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2), identificação de gêneros textuais (Tarefa 3), letramento, letramento na esfera doméstica, letramento na esfera religiosa, letramento na esfera de serviços, prática de letramento e participação em eventos de letramento (Entrevista) e consciência metatextual (Tarefas 4 e 5).

O Quadro 22 permite uma visão comparativa geral dos resultados observados entre as crianças (Grupo 1: 1ª Série; e Grupo 2: 3ª Série) e entre os adultos (Grupo 3: 1º Ciclo; e Grupo 3: 1º Ciclo).

VARIÁVEIS	CRIANÇAS		ADULTOS	
	(1ª Série)	(3ª Série)	(1º Ciclo)	(2º Ciclo)
Conhecimentos Sobre Texto				
• Predição de Conteúdos de Portadores de Textos	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 ≈ Grupo 4
• Identificação de Gêneros Textuais	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 ≈ Grupo 4
Letramento				
• Letramento	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 ≈ Grupo 4
• Letramento Doméstico	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 ≈ Grupo 4
• Letramento Religioso	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 ≈ Grupo 4
• Letramento de Serviços	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 ≈ Grupo 4
• Práticas de Letramento	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 > Grupo 4
• Eventos de Letramento	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 ≈ Grupo 4
Consciência Metatextual	Grupo 1	<	Grupo 2	Grupo 3 > Grupo 4

Quadro 22 – Comparação entre os grupos de participantes (Grupo 1: 1ª Série/crianças; Grupo 2: 3ª Série/crianças; Grupo 3: 1º Ciclo/adultos; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos) em termos de resultado menor (<), maior (>) ou aproximadamente igual (≈) em se tratando das variáveis: predição de conteúdos de portadores de texto (Tarefa 2), identificação de gêneros textuais (Tarefa 3), letramento, letramento na esfera doméstica, letramento na esfera religiosa, letramento na esfera de serviços, prática de letramento e participação em eventos de letramento (Entrevista) e consciência metatextual (Tarefas 4 e 5).

9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi elaborada de modo a se investigar a contribuição do letramento (Entrevista) e dos conhecimentos sobre textos (Tarefa 1 – Usos e Funções da Leitura e da Escrita; Tarefa 2 – Predição de Conteúdos dos Portadores de Texto; Tarefa 3 – Identificação de Gêneros Textuais) para o desenvolvimento da consciência metatextual (Tarefas 4 e 5) de indivíduos com diferentes níveis de alfabetização escolar.

Constatou-se ser inadequado realizar comparações entre os participantes pouco alfabetizados (Grupo 1: 1ª Série/crianças; e Grupo 3: 1º Ciclo/adultos) e os participantes alfabetizados (Grupo 2: 3ª Série/crianças; e Grupo 4: 2º Ciclo/adultos) tendo em vista as semelhanças entre os indivíduos do Grupo 1 (1ª Série/crianças) e do Grupo 4 (2º Ciclo/adultos), bem como as semelhanças entre os indivíduos do Grupo 2 (3ª Série/crianças) e do Grupo 3 (1º Ciclo/adultos).

Assim sendo, as considerações que serão apresentadas remeterão, em sua maioria, a comparações entre crianças pouco alfabetizadas (Grupo 1: 1ª Série) e crianças alfabetizadas (Grupo 2: 3ª Série), ou comparações entre adultos pouco alfabetizados (Grupo 3: 1º Ciclo) e adultos alfabetizados (Grupo 4: 2º Ciclo).

Serão apresentadas em primeiro lugar as análises quanto aos efeitos da alfabetização. Em seguida, as análises envolvendo o letramento; e por último, o que foi observado quanto a relação entre a consciência metatextual e o conhecimento sobre textos.

9.1 Resultados da alfabetização

Verificou-se, por um lado, que as crianças pouco alfabetizadas (1ª Série) apresentaram escores mais baixos do que as crianças alfabetizadas (3ª Série) no tocante às habilidades de identificação de gêneros textuais e de predição dos conteúdos dos portadores de texto, ratificando a existência de uma relação positiva entre a alfabetização e essas habilidades.

Esse resultado assemelha-se ao obtido no estudo de Moreira (1988), no qual foi constatado que as concepções que as crianças constroem sobre os portadores de texto evoluem com a escolarização. No entanto, ao contrário do verificado no estudo de Barros (2008) realizado com crianças de 7 a 8 anos, nesta pesquisa não foi observada maior dificuldade das crianças relacionada aos conteúdos dos portadores de texto do que a relacionada aos gêneros textuais, uma vez que entre as crianças de 7 a 9 anos, pouco alfabetizadas (1ª Série), 12% apresentou predição *ampla* dos conteúdos dos portadores de texto e 20% apresentou identificação *ampla* de gêneros textuais.

Entre as crianças alfabetizadas (3ª Série), pertencentes a uma faixa etária diferente da estudada por Barros (2008), também não houve semelhança com os resultados da autora, verificando-se que 56,5% as crianças alfabetizadas (3ª Série) apresentou predição *ampla* dos conteúdos dos portadores de texto e 69,6% apresentou identificação *ampla* de gêneros textuais.

Somente uma comparação aprofundada poderia trazer visibilidade a essa discrepância, mas, para esta pesquisa, cabe ressaltar inicialmente que apesar de submetidas a um processo de alfabetização predominantemente tradicional e com material didático pouco voltado para o letramento, as crianças apresentaram uma evolução de suas habilidades relativas aos textos

após um período de aproximadamente dois anos.

Por outro lado, surpreendentemente não foi encontrada diferença entre adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) e adultos alfabetizados (2º Ciclo) quer em se tratando da identificação de gêneros textuais quer em se tratando da predição dos conteúdos dos portadores de texto. Uma hipótese comumente levantada frente a dados semelhantes refere-se à eficiência do programa de ensino em questão, porém não há dados disponíveis que permitam afirmar que os adultos alfabetizados (2º Ciclo) não tiveram ampliados seus conhecimentos sobre os textos ao longo de seu processo de alfabetização.

Assim sendo, permanece apenas a constatação de que o grupo de adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) demonstra níveis de conhecimento sobre textos equiparáveis aos apresentados pelos adultos alfabetizados (2º Ciclo) que já freqüentavam o programa educacional havia um ano.

Passando-se a uma avaliação do letramento apresentado nos grupos, resultado semelhante ao relativo ao conhecimento sobre textos foi verificado. Mais precisamente, observou-se primeiramente que em todas as medidas de letramento (letramento, letramento na esfera doméstica, letramento na esfera religiosa, letramento na esfera de serviços, prática de letramento e participação em eventos de letramento) as crianças alfabetizadas (3ª Série) apresentaram níveis maiores do que as crianças pouco alfabetizadas (1ª Série).

Contata-se, portanto, que apesar da diversidade das esferas de letramento e suas respectivas práticas a alfabetização de crianças pode contribuir de forma abrangente para o avanço do letramento. Não foi, porém, encontrada diferença entre o letramento apresentado pelos adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) e o apresentado pelos adultos alfabetizados (2º Ciclo), exceto quanto aos níveis de prática de letramento, em relação a qual, vale

salientar, foram os adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) que apresentaram melhores níveis do que os adultos alfabetizados (2º Ciclo).

Não há dados disponíveis que permitam afirmar que os adultos alfabetizados (2º Ciclo) não tiveram ampliado seu letramento ao longo de seu processo de alfabetização, ou lançar luz sobre o fato de os adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) apresentarem níveis de letramento (excetuando-se os níveis de prática de letramento) equivalentes (sem diferença estatisticamente significativa) aos apresentados pelos adultos já alfabetizados (2º Ciclo), mas cabe ressaltar a constatação de Soares (2004a, p. 99): “[...] pode-se inferir que há uma evidente correlação entre letramento e escolarização; ou que a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento. Entretanto, é necessário analisar o avesso dos dados, [...]”.

Soares (2004a) refere-se ao fato de que, nos dados obtidos a partir do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF de 2001, 88% dos que apresentaram alfabetismo nível 1 (capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos) não completaram o Ensino Fundamental enquanto 82% dos que apresentaram alfabetismo nível 3 têm Ensino Fundamental completo ou mais; entretanto, por outro lado, 42% dos que completaram o Ensino Médio não atingiram o alfabetismo nível 3 e os níveis 1 ou 2 foram encontrados em 22% dos que têm curso superior completo.

Em resumo, tratando-se das crianças que participaram desta pesquisa foi verificada uma relação positiva entre letramento e alfabetização nos moldes do verificado no INAF de 2001, muito embora em se tratando dos adultos os resultados se assemelhem ao “avesso dos dados” do INAF de 2001, resultado que atesta a plasticidade da relação entre alfabetização e letramento, que encontra-se mediada por inúmeros fatores que podem emergir quer no plano das experiências idiossincráticas a que estão submetidos indivíduos de diversas camadas

sociais quer no plano das experiências a que estão submetidos determinados grupos sociais de camadas sociais específicas (classes sociais).

Cabe, portanto, ressaltar também a constatação de Vygotsky (1991, p. 87): “[...] nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes. [...] O aprendizado tem suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia.”

Um outro dado relevante e de difícil compreensão é o fato de que nenhum dos dois grupos de adultos superou significativamente o grupo de crianças alfabetizadas (3ª Série) quer em termos de letramento quer em termos das habilidades de identificação de gêneros textuais e predição dos conteúdos dos portadores de texto demonstradas.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), em geral os adultos não alfabetizados apresentam menos dificuldades do que as crianças para sua alfabetização uma vez que, em uma sociedade letrada, ainda que não alfabetizados os adultos não desconhecem o sistema da escrita e sua função. Esperava-se, portanto, observar por parte dos adultos alfabetizados níveis diferenciados de habilidade para a identificação de gêneros textuais e para a predição dos conteúdos dos portadores de texto.

Não obstante, se entendidas como amplos campos semiótico-temporais de interações sócio-simbólicas, conforme proposto por Meira (2003) e por Rogoff e Wertsch (1984), as ZDPs podem então ser consideradas como situações sociais amplas (práticas, experiências e circunstâncias) e, assim sendo, diferentes graus de complexidade caracterizariam a vida adulta, de modo bastante distinto do comumente acessível às crianças.

Nos termos de Ferreiro e Teberosky (1985), os vários processos envolvidos não são

lineares e sim determinados por possibilidades às vezes extremamente diferenciadas de interação com a linguagem escrita, o que pode redundar em variações acentuadas no curso do processo de alfabetização, fator que deve ser considerado nas propostas educativas.

Verifica-se, portanto, que entre as crianças uma maior linearidade da relação entre alfabetização e o desenvolvimento de habilidades ligadas aos textos é de fato esperada, enquanto entre adultos as reais expectativas de que o domínio da escrita da língua promovido (ou objetivado) na alfabetização venha a se converter em ampliação do letramento, ou em aumento efetivo do conhecimento sobre textos, são menos lineares e previsíveis do que o observado em se tratando das crianças.

Uma vez avaliados os resultados de adultos e crianças acerca do conhecimento sobre textos e acerca do letramento, serão avaliados seus resultados em termos da consciência metatextual. Em primeiro lugar, deve-se salientar que esses resultados foram obtidos mediante a análise de uma habilidade verificada apenas em 7,8% (97) de respostas dadas às perguntas das tarefas (Tarefas 4 e 5) utilizadas para a avaliação da consciência metatextual, enquanto mais da metade 56,6% (579) das respostas apoiaram-se no conteúdo semântico dos textos utilizados nas tarefas e 45,6% (567) foram simplesmente respostas vagas.

Apesar de pouco freqüente entre os participantes, conforme se esperava foi identificada uma relação entre a alfabetização e a consciência metatextual, verificando-se que a maioria (78,3%) das crianças alfabetizadas (3ª Série) demonstrou essa habilidade metatextual enquanto apenas um número muito pequeno (2%) de crianças pouco alfabetizadas (1ª Série) a demonstrou.

Enquanto esse resultado reforça a asserção de que “[...] as capacidades metalingüísticas se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura” (GOMBERT, 2003, p. 21), por outro

lado, relação análoga não se confirmou entre os adultos: ao contrário, o número de adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) que demonstraram habilidade metatextual (56%) foi praticamente o dobro do número de adultos alfabetizados (2º Ciclo) que demonstraram ter essa habilidade (29,2%).

Esse resultado abre novo espaço para reflexões, mas deve-se isentar de crítica imediata o programa educacional investigado, salientando-se novamente a inexistência de dados disponíveis que permitam afirmar que os adultos alfabetizados (2º Ciclo) não tiveram ampliada sua habilidade metatextual ao longo de seu processo de alfabetização.

O foco de interesse recai, portanto, sobre a habilidade metatextual demonstrada pelas crianças alfabetizadas (3ª Série) e pelos adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo). Enquanto a habilidade metatextual das crianças alfabetizadas (3ª Série) mostra-se associada ao processo de alfabetização (ou mesmo a elementos da base educacional prévia dos adultos), não há parâmetros escolares aos quais associar a habilidade metatextual dos adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo).

Em ambos os casos, ganha relevância a linha de reflexão calcada na concepção vygotskyana de sociogênese, a partir da qual assume-se que “[...] os seres humanos aprendem a pensar baseados nos modelos de pensamento que têm a oportunidade de experimentar” (CLAY, 2000, p. 182).

Mais precisamente, embora ao elevar os contextos sócio-culturais da condição de meros panos de fundo à condição de cenários cognitivamente constitutivos Vygotsky (1991, 1993) tenha enfatizado o papel da escola na construção dos conceitos abstratos que potencializam a metacognição, autores como Oliveira (1995, 1999) e Ratto (1995) verificaram que não apenas a alfabetização ou a escolarização mas também outros diferentes tipos de

atividade realizadas fora do contexto escolar (social, profissional, etc) favorecem o desenvolvimento metacognitivo.

Significa dizer que crianças e adultos apresentam perfis sociogenéticos em que a alfabetização pode incidir de maneiras diferenciadas. Assim sendo, visando-se alcançar algum esclarecimento quanto a essa questão, deve-se avaliar os resultados das análises envolvendo o letramento e seus vários aspectos investigados, ou seja, suas esferas (doméstica, religiosa e de serviços) e seus componentes básicos (realização de práticas e participação em eventos).

9.2 A importância do letramento

Em se tratando das crianças pouco alfabetizadas (1ª Série) nada se pôde afirmar, uma vez que o percentual de crianças deste grupo que demonstraram habilidade metatextual é tão pequeno (2%) que nele a consciência metatextual praticamente não se constitui como uma variável, o que inviabiliza qualquer tentativa de relacioná-la com outra variável.

Não foi observada relação significativa entre o letramento e a consciência metatextual em se tratando dos adultos alfabetizados (2º Ciclo) porém, constatou-se a importância do letramento para o desenvolvimento da consciência metatextual das crianças alfabetizadas (3ª Série), verificando-se que a habilidade metatextual foi predominantemente apresentada por aquelas com nível amplo de letramento, repetindo-se esse resultado para todas as outras medidas de letramento (letramento na esfera doméstica, letramento na esfera religiosa, letramento na esfera de serviços, prática de letramento e participação em eventos de letramento).

A reflexão anteriormente realizada quanto ao papel da estratégia pedagógica predominantemente tradicional e do material didático pouco voltado para o letramento a que estão submetidas as crianças podem ser rediscutidas em função deste resultado. Mais precisamente, uma vez estando todo o grupo submetido às mesmas condições educacionais, sobressaíram-se em termos de habilidade metatextual predominantemente as crianças com letramento *amplo*, o que torna o letramento um fator elucidativo por ser capaz de dar suporte ao aprendizado em condições não ideais.

Não obstante, reforçando a idéia de que os processos envolvidos na alfabetização não são lineares, o resultado observado no tocante aos adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) foi mais semelhante ao verificado em se tratando das crianças alfabetizadas (3ª Série) do que ao verificado em se tratando dos adultos alfabetizados (2º Ciclo), constatando-se que a consciência metatextual foi predominantemente apresentada por aqueles com nível amplo de letramento.

No entanto, diferentemente das crianças alfabetizadas (3ª Série), entre os adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo) a consciência metatextual mostrou-se significativamente associada apenas ao letramento como um todo (entrevista completa), ao letramento na esfera doméstica (parte da entrevista) e à realização de práticas de letramento (parte da entrevista). Sendo assim, em se tratando de adultos é possível identificar campos específicos em que o letramento social deve ser focado visando-se a otimização do letramento escolar.

Esses resultados, principalmente o relativo ao grupo das crianças alfabetizadas (3ª Série), dão um suporte à asserção de que “Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados” (VYGOTSKY, 1993, p. 93), mas de uma maneira que requer aprofundamento.

Mais precisamente, uma primeira implicação dessa asserção é reconhecer o letramento como sendo nicho de conhecimento espontâneo e pensamento concreto que favorecem a construção de conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento abstrato no âmbito escolar.

No entanto, considerando-se válida a reflexão feita anteriormente sobre a constitutividade metacognitiva dos contextos extra-escolares, deve-se reconhecer o letramento também como instância em que campos semiótico-temporais podem emergir promovendo um desenvolvimento metacognitivo, o que pode constituir outro aspecto do letramento a favorecer a construção de conhecimento científico e a atividade metacognitiva que se verificam na escola.

Neste contexto, cabe salientar que nos grupos formados por adultos nenhuma relação significativa foi observada entre o letramento e as habilidades de identificação de gêneros textuais e de predição dos conteúdos de portadores de texto, mas no grupo das crianças alfabetizadas (3ª Série) constatou-se o contrário, observando-se relações positivas entre o letramento e as habilidades de identificação de gêneros textuais e de predição dos conteúdos de portadores de texto.

9.3 Texto e consciência metatextual

Dentre as análises realizadas foram verificados apenas dois resultados significativos. Constatou-se que a maioria das crianças alfabetizadas (3ª Série) que apresentaram habilidade metatextual também apresentaram nível amplo de identificação de gêneros textuais, mas não

se verificou o mesmo em se tratando da predição de conteúdos de portadores de texto.

O outro resultado significativo encontrado é relativo aos adultos pouco alfabetizados (1º Ciclo), cuja habilidade metatextual mostrou-se relacionada apenas à predição dos conteúdos de portadores de texto, ao contrário do observado entre as crianças alfabetizadas (3ª Série).

A partir dos resultados anteriores pode-se afirmar a importância do conhecimento sobre os textos para a alfabetização e juntamente com esses resultados pode-se assumir que desempenham papel importante no desenvolvimento de habilidades metatextuais, dado que são objeto das atividades de letramento que mostraram-se relevantes para o desenvolvimento metatextual, ao menos em alguns grupos.

Vale salientar que Spinillo e Pratt (2002) estudaram a consciência metalingüística acerca dos gêneros textuais em indivíduos de diferentes contextos socioculturais (crianças de classe média freqüentando escola; crianças de baixa renda freqüentando escola; e crianças de rua) e constataram uma relação positiva entre o conhecimento das crianças sobre a estrutura textual e seu nível de contato cotidiano com textos.

No entanto, os indícios providos pelos dados não evidenciaram com suficiente nitidez um papel direto dos textos na promoção da habilidade metatextual referente a aspectos estruturais dos textos.

9.4 Contribuições, limitações do estudo e pesquisas futuras

Segundo Soares (2004a, p. 89), “Pode-se afirmar que estão já relativamente bem caracterizadas, em pesquisas e farta literatura, as relações entre alfabetização e escolarização; o mesmo não ocorre, porém, com as relações entre alfabetização e letramento, ainda pouco estudadas: [...]”, mas os resultados obtidos propiciam uma visão preliminar da complexidade e da plasticidade que permeiam essa relação.

Em se tratando das crianças, as variações nas habilidades metatextuais encontram-se tão intimamente relacionadas aos resultados em termos do conhecimento sobre textos e do letramento que pode-se considerar que a relação entre os conhecimentos espontâneos e científicos apresenta, além do vetor cognitivo descrito no pensamento vygotskyano, também um vetor disposicional, na medida em que as situações nas quais a linguagem escrita é utilizada fora da escola parecem *dar sentido* a escrita da língua utilizada na escola como instrumento com um fim em si mesmo.

Reforça-se, portanto, a necessidade de compreender a relação entre pensamento e linguagem como resultado de um esforço motivado, ou seja, ação determinada por objetivos individuais ou propósitos compartilhados.

No debate referente à condição antecedente (pré-requisito) ou conseqüente (produto) da atividade metalingüística em relação ao processo de alfabetização, permanece o fato de que “[...] as capacidades metalingüísticas se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura” (GOMBERT, 2003, p. 21), mas ao menos em se tratando da consciência metatextual, desconfigura-se a possibilidade de uma interpretação mecanicista dessa equação, dada a relação entre a consciência metatextual e aspectos do amplo contato com a leitura e a escrita,

não exclusivamente restritos ao âmbito da instrução escolar para o domínio tecnológico da codificação e decodificação.

Em outras palavras, não se pode considerar a emergência da consciência metatextual como simples decorrência da alfabetização, quer entre as crianças quer entre os jovens e adultos.

Não obstante, a discrepância entre os resultados obtidos quanto s crianças e adultos revela que mais do que um instrumento cultural que configura formas de agir e de pensar a partir da participação em práticas sócio-simbólicas desenvolvidas em um determinado grupo, na sociedade moderna a linguagem constitui uma forma cultural de pensamento, diferentemente concebida em diferentes grupos e instituições sociais, e veiculada entre os indivíduos por meio de variadas práticas orais e escritas.

Essa discrepância põe em evidência, portanto, uma idéia de cognição diluída entre pessoas, instrumentos e práticas, que compõem eventos variados, que ocorrerem em esferas distintas, que podem ser mais ou menos intercambiáveis e “multi-inter-constitutivas” a depender tanto da extensão total da rede prático-simbólica (âmbito sociogenético) formada pelos grupos e instituições (família, igreja, trabalho, etc) a que pertence cada indivíduo, quanto das características pessoais desse indivíduo (âmbito ontogenético), aspectos que sobrepostos delineiam seqüências específicas de experiência (âmbito microgenético).

Na ótica do desenvolvimento humano, as relações entre alfabetização e letramento revelam um processo de desenvolvimento pessoal guiado pela aprendizagem guiada pela participação em atividades socioculturais guiadas pela inserção em grupos sociais, situando a consciência metatextual em uma complexa interface entre a *escrita da língua* e a *linguagem*

escrita, com suas várias possibilidades de produtos textuais com propriedades distintas de organização e veiculação de conteúdos diversos.

Posto assim, mais do que um recurso adicional para a formulação de procedimentos instrucionais de intervenção para melhoria do desenvolvimento metalingüístico ou para a avaliação da efetividade das práticas educacionais quanto a esse desenvolvimento, a pesquisa acerca da consciência metatextual promovida com o suporte da educação formal ainda pode vir a revelar um canal de otimização do processo de alfabetização de crianças e adultos.

O papel dos textos na promoção destes desenvolvimentos não ficou suficiente nítido a partir dos dados mas isso não implica desconsiderar, por exemplo, a premissa presente no pensamento de Tomacello (2003, p. 132-133), segundo a qual os “[...] artefatos simbólicos foram criados com o propósito de possibilitar ou facilitar certos tipos de interações cognitivas e sociais”; implica sim na necessidade de empreender abordagens qualitativas que permitam investigar mais aprofundadamente esta e outras possíveis dimensões metalingüísticas associadas ao campo do letramento.

Nessas abordagens, inúmeras questões merecerão atenção como, por exemplo, uma mensuração mais efetiva no tocante à visão dos participantes sobre as funções da leitura e da escrita (utilidade ligada a Práticas Escolares, utilidade ligada a Trabalho e utilidade ligada a Práticas Extra-escolares).

Mais precisamente, a avaliação feita nesta pesquisa quanto à visão dos participantes sobre as funções da leitura e da escrita poderia ter sido mais esclarecedora caso abordasse diretamente a importância da leitura e da escrita junto a objetivos e projetos de vida de cada participante em vez de simplesmente questioná-los sobre as utilidades da leitura e da escrita sem implicá-los nesses usos.

A pesquisa provê indicações importantes sobre futuras análises das relações observadas, devendo-se enfocar por exemplo o papel dos textos no desenvolvimento metatextual de crianças da classe média. Novos estudos provavelmente obterão resultados importantes investigando também o papel dos diferentes métodos e materiais didáticos utilizados nos processos de alfabetização de crianças e adultos, bem como investigando em grupos sócio-culturais diferenciados outros tipos de habilidade metatextual além do monitoramento da estrutura textual, bem como as relações entre a consciência metatextual e outros subdomínios da consciência metalingüística.

Assumindo-se que as experiências extremamente diferenciadas dos adultos com a linguagem escrita podem redundar em variações acentuadas no curso do processo de alfabetização, esse aspecto precisa ser melhor explorado tanto no tocante ao grupos de participantes a serem futuramente estudados quanto no tocante ao método a ser utilizado. Um estudo com adultos analfabetos ainda não introduzidos em qualquer programa educacional será especialmente importante, assim como a elaboração de estudos longitudinais que permitam visualizar processos de construção de ações metalingüísticas simultaneamente ao andamento de vários processos de interação social e experiências de letramento, a serem mapeados de maneira etnográfica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. *O desenvolvimento da consciência metalingüística de texto e sua relação com a produção*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. 1994.

_____. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-21.

ALBUQUERQUE, E.B.C. de; SPINILLO, A.G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n. 3, p. 329-338, 1997.

_____. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*. v. 3, n. 2, p. 145-158, 1998.

ANTUNES, I. C. *Aspectos da coesão do texto: uma análise e editoriais jornalísticos*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996.

ASTINGTON, J. W.; PELLETIER, J. A linguagem da mente: seu papel no ensino e na aprendizagem. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 26.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Orgs.). *Língua materna – letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo fundamental com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BARROS, M. T. A. *Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação* – Chales Bazerman. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BILLIG, M., CONDOR, S., EDWARDS, D., GANE, M., MIDDLETON, D. E RADLEY, A. *Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking*. London: Sage, 1988.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNEC, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem – processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. *Language and symbolic power*. Malden: Polity Press, 1990.

BOWMAN, A. K.; WOOLF, G. *Cultura escrita e poder no mundo antigo*. São Paulo: Ática, 1998.

BROWN, A. Metacognition, executive control, self-reguation, and other more mysterius mechanisms. In: WEINERT, F.; KLUWE, R. (Orgs.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: *Alfabetização e letramento – perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CARRAHER, T. CARRAHER, D. E SCHLIEMANN, A. *Na Vida Dez, Na Escola Zero*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar – um diálogo entre a teoria e a prática*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2005.
- CHALHUB, S. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios, 119).
- CLAY, M. M. Acomodando a diversidade na alfabetização inicial. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 10.
- COLE, M. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. V. (Ed.), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, J (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1991a. p. 27-57.
- _____. Introdução: a construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1991b. p. 11-26.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula – aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DAVIS, C.; NUNES, M.; NUNES, C. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230, mai/ago. 2005.

DENNY, P. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p.75-100.

DONALDSON, M. *A mente da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DUARTE, M. *Alfabetização de adultos – leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EGAN, K. O desenvolvimento da compreensão. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 23.

EPSTEIN, I. *O signo*. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios, 15).

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil – reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 195-208.

FERREIRA, L. F.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M. R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: pesquisa e prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 14).

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. London: Heiveman Educational Books, 1984.

_____. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEITNERT, F.; KLUWE, R. (Eds.). *Metacognition, motivation and undertanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

FRAWLEY, W. *Vygostky e a ciência cognitiva - linguagem e integração das mentes social e computacional*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FURTH, H. G. *Piaget e o Conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge Polity Press, 1984.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychology*, v. 24, n. 2, p. 143-158, 1989.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

_____. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, ano 20, n. 24, p. 21-29, 2000.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic Development*. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

_____. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, v. 28, n. 5, p. 571-580, 1993.

_____. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisas para a prática da alfabetização*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

GOODY, J. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. (Studies in the Literacy, Family, Culture and the State).

_____. *The interface between the written and the oral*. New York: Cambridge University Press, 1987.

_____. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988.

GUIMARÃES, S. R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HAVELOCK, E. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996.

HEMPHILL, L; SNOW, C. Desenvolvimento da linguagem e da alfabetização.; descontinuidades e diferenças. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 9.

HERRIMAN, M. L.; MYHILL, J. Metalinguistic awareness and education. In: TUMMER, W.E., PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children - theory, research, and implications*. New York: Springer-Verlag, 1984.

ILLICH, I. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 35-54.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KATO, M. A. *No mundo da escrita - uma perspectiva psicolingüística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Fundamentos, 9).

KLEIMAN, A. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-64.

KRESS, G. Escrever e aprender a escrever. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 26.

LAVE, J. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LEAL, T. F. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 73-93.

_____. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização* apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 89-110.

LEITÃO, S. Argumentação como processo de construção do conhecimento. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO: reflexões para o ensino, 2., Belo Horizonte, 2003. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 11-26.

LEMO, C. T. G. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. *Desenvolvimento cognitivo*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MADRUGA, J. A. G.; LACASA, P. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. cap. 15.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação fala/escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTÍ, E. *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto*. [S.L.: s.n.], 1995.

_____. Mechanisms of internalization and externalization of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. In: TRYPHON, A.; VONECHE, J. (Orgs). *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. East Sussex, UK: Psychology Press. 1996.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. cap. 2.

MEIRA, Luciano . Zonas de desenvolvimento proximal nas salas de aula de ciências e matemática. In: CASTRO, Monica Rabelo de. (Org.). *VETOR: Série de divulgação científica em educação matemática*. Campos, v. 1, p. 5-23, 2003. FAFIC.

MELO, K. L. R. *Compreendendo as relações entre consciência gramatical e habilidades de leitura e de escrita: um estudo de intervenção*. 2002. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva)- Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2002.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização: aproximação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?. *Construirnotícias*, Recife, ano 7, n. 37, p.5-13, nov/dez. 2007.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. London: Routledge, 1993.

NUNES, T. Leitura e escrita: processo e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 13-50.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; M. K. OLIVEIRA. (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artemed, 1999. p. 55-64.

OLSON, D. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 267-286.

_____. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. A escrita e a mente. In: WERTSCH, J. V.; RIO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 89-111.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977. (Coleção Estudos, 46).

PEREIRA, M. L. *A construção do letramento – na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIAGET, J. *Seis estudos em psicologia*. São Paulo: Forense, 1964.

_____. *O nascimento da inteligência da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971a.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas – problema central do desenvolvimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971b.

_____. *Biologia e conhecimento: ensaios sobre as relações entre regulações orgânicas e os processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PONTECORVO, C. Introduction – Studing writing and writing acquisition today: a multidisciplinary view. In: Pontecorvo, C. (Ed.). *Writing development: an multidisciplinary view*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins., 1997.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

RAYMUNDO, J. *Auto-organização: novas bases para o conhecimento humano*. João Pessoa: Idéia, 1993.

REGO, L.L.B. *Literatura infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1995.

_____. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, M. G. B. B.; SPINILLO, A. G. (Orgs.). *Tópicos em psicologia cognitiva*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, mai. 2003.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.283-300, jul./dez. 2001

_____. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIVIÈRE, A. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação –*

psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. cap. 7.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, B.; WERTSCH, J. V. *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

ROJO, R. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação fala/escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2001a. p. 7-19.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação fala/escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2001b. p. 51-74.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

RUFFMAN, T. Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In: Cornoldi, C.; Oakhill, J. (Orgs.). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1996. p.33-67.

SÁNCHEZ, E. Estratégias de intervenção nos problemas de leitura. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidade educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3. cap. 8.

SANTOS, C. F. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 95-110.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: MALUF, M. R. (Org.). *Psicologia educacional – questões contemporâneas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.

SANVITO, W. L. *O cérebro e suas vertentes*. 2. ed. São Paulo: Roca, 1991.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SEMINERIO, F. L. P.; ANSELME, C. R. S.; CHAHON, M. Metacognição: um novo paradigma. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 9, p. 110-126, jan/mar. 1999.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita outras cenas de fala. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação fala/escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 97-134.

SILVA, R.P. O. *Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SIMÕES, P. M. U. *O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. 2002.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, jan/abr, p. 5-17, 2004b.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal dos kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. Em J. Correa; A.G. SPINILLO; S. LEITÃO (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade* (pp.73-116). Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

_____. A consciência metatextual. In: MOTA, M. (Org.). *Consciência metalingüística*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008?

SPINILLO, A.G., ALBUQUERQUE, E.G.C. DE; LINS E SILVA, M.E. Para que serve ler e escrever? O depoimento de alunos e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 77 (184). 1996. p. 477-496.

SPINILLO, A.G.; PRATT, C. Text production and metalinguistic awareness for text genres in children of different social backgrounds. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION, 8. Stafford. *Anais...* Stafford, UK: EARLI, 2002. p. 114.

_____. Sociocultural differences in children's knowledge. In: KOSTOULI, T. (Ed.). *Writing in context(s)*. New York: Springer, 2005.

SPINILLO, A.G.; REGO, F.B. LIMA; E.B.; SOUZA, N. A aquisição da coesão textual: Uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: SPINILLO, A. G.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. (Orgs.). *Aquisição da linguagem: Teoria e pesquisa*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

SPINILLO, A.G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Revista de Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STROMQUIST, N. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n.2, p.301-320, jul./dez. 2001.

- TAYLOR, K.K. Can college students summarize? *Journal of Reading*, v. 26, p. 524-528, 1984.
- TEIXEIRA, I. Sensações de uma imagem escrita. *Discutindo literatura*, ano 1, n. 2, p. 14-19, 2008. (Edição Especial).
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, 47).
- TOMACELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VALSINER, J. Indeterminação restrita nos processos de discurso. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula – aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WALKERDINE, V. *The mastery of reason - cognitive development and the production of rationality*. New York: Routledge, 1988.
- WEISZ, T. Prefácio. In: FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 14).
- WELLS, G. Da adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de ciências. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula – aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

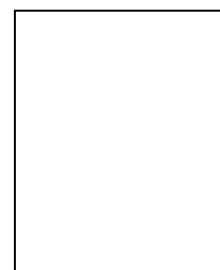
Esta pesquisa intitula-se *Alfabetização e Consciência Metatextual: uma análise à luz do conceito de letramento*, e está sendo desenvolvida por Alberto Santos Arruda da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sob a orientação da Prof^a. Alina Spinillo. Os objetivos da pesquisa são descobrir qual o nível de influência da alfabetização sobre a consciência metatextual, uma habilidade mental ligada ao texto escrito, e qual a importância das práticas cotidianas envolvendo textos escritos (letramento) para o aprendizado da leitura e da escrita. Sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar da pesquisa, ou resolva desistir a qualquer momento, você não sofrerá nenhum dano, prejuízo, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na escola. Trata-se de uma pesquisa sobre seus conhecimentos envolvendo o uso de textos no seu dia-a-dia, sem qualquer implicação ou consequência para as avaliações feitas pelos professores da escola. A realização da pesquisa consiste apenas de algumas perguntas respondidas oralmente, como em uma entrevista, não sendo necessário ler ou escrever. Não será necessário que o(a) senhor(a) se identifique e nenhuma informação ou opinião dada pelo(a) senhor(a) durante a entrevista será revelada a ninguém, mas solicito sua permissão para apresentar os resultados gerais deste estudo em eventos científicos e publicá-los em revista científica. Será garantida a privacidade dos dados e informações fornecidas, que serão mantidas em caráter confidencial. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em completo sigilo. O pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Ficando registrado meu conhecimento de que estas informações e dados serão usados pelo responsável pela pesquisa com propósitos científicos, Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar da pesquisa e dou meu consentimento para a publicação dos resultados. Fica registrado também que estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Testemunha (em caso de analfabeto)

Assinatura do Pesquisador



Impressão Digital

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

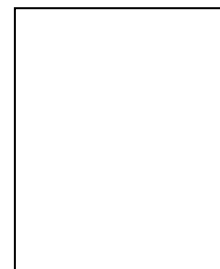
Esta pesquisa intitula-se *Alfabetização e Consciência Metatextual: uma análise à luz do conceito de letramento*, e está sendo desenvolvida por Alberto Santos Arruda da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sob a orientação da Profa. Alina Spinillo. Os objetivos da pesquisa são descobrir qual o nível de influência da alfabetização sobre a consciência metatextual, uma habilidade mental ligada ao texto escrito, e qual a importância das práticas cotidianas envolvendo textos escritos (letramento) para o aprendizado da leitura e da escrita. A participação de sua criança na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) autorizá-la a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não deixá-la participar da pesquisa ou sua criança decida não participar, nem ela nem o(a) senhor(a) não sofrerão qualquer dano, prejuízo, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na escola. Trata-se de uma pesquisa sobre os usos de textos no dia-a-dia das crianças, sem qualquer implicação ou consequência para as avaliações feitas pelos professores da escola. A realização da pesquisa consiste apenas de algumas perguntas respondidas oralmente, como em uma entrevista; a criança não precisa ler ou escrever e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento. A criança não será identificada e nenhuma informação ou opinião dada por ela durante a entrevista será revelada a ninguém, mas solicito sua permissão para apresentar os resultados gerais deste estudo em eventos científicos e publicá-los em revista científica. Será garantida a privacidade dos dados e informações fornecidas, que serão mantidas em caráter confidencial. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome e o nome de sua criança serão mantidos em completo sigilo. O pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Ficando registrado meu conhecimento de que estas informações e dados serão usados pelo responsável pela pesquisa com propósitos científicos, Eu, _____, responsável pelo menor, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para que o mesmo participe da pesquisa e para a publicação dos resultados. Fica registrado também que estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____ de _____ de 2007.

Assinatura dos Pais ou Responsável Legal

Testemunha (em caso de analfabeto)

Assinatura do Pesquisador



Impressão Digital

APÊNDICE B – Entrevista sobre letramento

ENTREVISTA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA:

Estou investigando o contato que as pessoas têm com textos no seu dia-a-dia. A gente tem contato com textos nas mais diversas situações: em casa, na escola, na rua, no trabalho, na igreja, no banco. Vou fazer algumas perguntas sobre você e sobre essas situações, sobre os textos que aparecem nessas situações e sobre o que as pessoas fazem com esses textos quando estão nessas situações.

Sexo: Masc () Fem () Idade: _____

Você Sabe LER ? : () Não
() Sim: () Um Pouco () Bastante

Você Sabe ESCREVER ? : () Não
() Sim: () Um Pouco () Bastante

(PARA OS ADULTOS): Esta é a primeira vez que você freqüenta a escola ?

SIM () NÃO ()

Estudou antes: na ESCOLA REGULAR ()
no EJA ()

Até que série chegou ? _____
Quanto tempo faz que parou de estudar ? _____

(I - LETRAMENTO NA ESFERA DOMÉSTICA):

Vamos pensar em sua casa...

1) Passa carteiro na sua casa ? () SIM () NÃO

2) Você já RECEBEU:

Carta: () Sim () Não	Cartão de Natal: () Sim () Não
Bilhete: () Sim () Não	Telegrama: () Sim () Não
Convite (Aniversário/Formatura/Casamento/Batizado)	() Sim () Não

3) Você já ESCREVEU:

Carta: () Sim () Não	Cartão de Natal: () Sim () Não
Bilhete: () Sim () Não	Telegrama: () Sim () Não
Convite (Aniversário/Formatura/Casamento/Batizado)	() Sim () Não

4) Além de você, ALGUÉM NA SUA CASA RECEBE OU ESCRIVE:

Carta: ☐ Sim ☐ Não Cartão de Natal: ☐ Sim ☐ Não

Bilhete: ☐ Sim ☐ Não Telegrama: ☐ Sim ☐ Não

Convite (Aniversário/Formatura/Casamento/Batizado) ☐ Sim ☐ Não

5) Na sua casa se faz LISTA DE COMPRAS para ir na feira/ venda/ supermercado/ na padaria ? ☐ SIM ☐ NÃO

6) VOCÊ JÁ LEU uma lista de compras?

☐ NÃO ☐ De vez em quando ☐ Muitas vezes

7) ALGUÉM JÁ LEU uma lista de compras pra você?

☐ NÃO ☐ De vez em quando ☐ Muitas vezes

8) VOCÊ JÁ ESCRVEU uma lista de compras?

☐ NÃO ☐ De vez em quando ☐ Muitas vezes

9) ALGUÉM JÁ ESCRVEU uma lista de compras pra você?

☐ NÃO ☐ De vez em quando ☐ Muitas vezes

10) Na sua casa tem:

Revista: ☐ SIM ☐ NÃO

Jornal: ☐ SIM ☐ NÃO

Gibi (História em quadrinhos): ☐ SIM ☐ NÃO

11) VOCÊ JÁ LEU:

Revista: ☐ SIM ☐ NÃO

Jornal: ☐ SIM ☐ NÃO

Gibi (História em quadrinhos): ☐ SIM ☐ NÃO

12) ALGUÉM JÁ LEU algum destes textos pra você?

☐ NÃO ☐ De vez em quando ☐ Muitas vezes

13) Alguém na sua casa lê:

Revista: ☐ SIM ☐ NÃO

Jornal: ☐ SIM ☐ NÃO

Gibi (História em quadrinhos): ☐ SIM ☐ NÃO

14) Na sua casa tem livros? ☐ SIM ☐ NÃO

15) VOCÊ JÁ LEU algum destes LIVROS ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

16) ALGUÉM JÁ LEU algum destes LIVROS pra você?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

17) Você ESCREVE:

Histórias: () NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Poesia: () NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Diário: () NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Agenda: () NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

18) Alguém na sua casa:

LÊ Livro de História: () SIM () NÃO

LÊ Livro de Poesia: () SIM () NÃO

LÊ Dicionário: () SIM () NÃO

Consulta a agenda () SIM () NÃO

19) Alguém na sua casa ESCREVE:

História: () SIM () NÃO Diário: () SIM () NÃO

Poesia: () SIM () NÃO Agenda () SIM () NÃO

20) Na sua casa Tem:

Livro DE RECEITA? () SIM () NÃO

Receita tirada de jornal () SIM () NÃO

Receita copiada de alguém/algum lugar? () SIM () NÃO

21) Você usa receitas para cozinhar?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Você mesmo(a) LÊ as receitas:

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Alguém LÊ as receitas pra você:

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

22) Alguém na sua casa usa receitas para cozinhar? () SIM () NÃO

23) Quando você vai tomar remédio:

Você mesmo(a) LÊ a bula:

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Alguém LÊ a bula pra você:

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

24) Quando você vai dar um telefonema:

Você mesmo(a) LÊ o catálogo telefônico/agenda de telefone:

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Alguém LÊ o catálogo telefônico/agenda de telefone pra você:

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

25) Na sua casa tem JOGOS? () SIM () NÃO

26) Quando você vai aprender um jogo:

Você mesmo(a) LÊ as instruções de jogo: () SIM () NÃO

Alguém LÊ as instruções de jogo pra você: () SIM () NÃO

27) Na sua casa quando chega um aparelho eletrodoméstico (como rádio, televisão, ou geladeira):

Você mesmo(a) LÊ as instruções do aparelho jogo: () SIM () NÃO

Alguém LÊ as instruções do aparelho pra você: () SIM () NÃO

(II – LETRAMENTO NA ESFERA RELIGIOSA):

Vamos pensar em religião...

38) Na sua casa tem BÍBLIA? () SIM () NÃO

29) VOCÊ LÊ a Bíblia ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

Você LÊ para os outros ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

30) ALGUÉM LÊ a Bíblia pra você:

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

31) Além de você, na sua casa alguém LÊ a Bíblia: () SIM () NÃO

32) Você participa de Missas ou Cultos ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

33) Você participa de aulas de catequese ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

34) Você participa de grupos de oração ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

35) Você aprendeu as orações: LENDO ()

OUVINDO ()

36) Você participa de grupos de estudo bíblico?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

(III – LETRAMENTO NA ESFERA DOS SERVIÇOS):

Vamos pensar em lugares fora de sua casa...

37) Você já foi a uma LIVRARIA ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

38) Você já foi a uma BANCA DE REVISTA ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

39) Você já foi a uma AGÊNCIA BANCÁRIA (BANCO) ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

40) Você já preencheu um CHEQUE ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

41) Você já viu alguém preenchendo um Cheque ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

42) Você já preencheu um FORMULÁRIO/FICHA ?

() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

43) Você já viu alguém preenchendo um Formulário/Ficha ?
() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

44) Você já preencheu um RECIBO DE PAGAMENTO ? () NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

45) Você já viu alguém preenchendo um Recibo de pagamento ?
() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

46) Você já usou MÁQUINAS DE CAIXA ELETRÔNICO ? () NÃO () De vez em quando () Muitas vezes
--

47) Você já viu alguém usando MÁQUINAS DE CAIXA ELETRÔNICO ?
() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

48) Você já foi a uma AGÊNCIA DO CORREIO ?
() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

49) Você já foi a um SHOPPING ?
() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

50) Você já foi a um SUPERMERCADO ?
() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

51) Você já foi a uma FEIRA ?
() NÃO () De vez em quando () Muitas vezes

APÊNDICE C – Tarefa 1

1) Para que serve LER e ESCREVER?

a) _____

b) _____

c) _____

APÊNDICE D – Tarefas 3 e 4

EU VOU LER ALGUNS TEXTOS PRA VOCÊ TENTAR IDENTIFICAR CERTO?

Começou a vacinação no Estado. Mais de três milhões de crianças entre 0 e 14 anos, deverão ser vacinadas contra o sarampo e a paralisia infantil durante os trinta dias de duração da Campanha de Vacinação. Página B-5.

Você acha que este texto que eu li é uma:

Bula de Remédio ()

Notícia de Jornal ()

Receita Médica ()

Como você sabe que isso é um(a).....? _____

Se você tem salário de mil reais, solicite já o seu novo cartão de crédito para dividir suas despesas e somar pontos. Oferta válida até 30 de abril.

Você acha que este texto que eu li é:

Anotação de Agenda ()

Problema de Matemática ()

Propaganda ()

Como você sabe que isso é um(a).....? _____

Modo de preparo: Deixe o feijão de molho na água no dia seguinte cozinhe até ficar macio. Tempere os camarões com suco de limão e sal e deixe por 20 minutos, depois junte os camarões e o feijão, pedaços de queijo e alface.

Você acha que este texto que eu li é:

Receita de Comida ()

Receita Médica ()

Instrução de Jogo ()

Como você sabe que isso é um(a).....? _____

Era uma vez um menino muito guloso. Certo dia, sua mãe ganhou uma caixa de chocolates e o menino comeu todos eles. No dia seguinte acordou com dor de barriga e prometeu nunca mais ser tão guloso.

Você acha que este texto que eu li é:

Instrução de Jogo ()

Anotação de Agenda ()

História ()

Como você sabe que isso é um(a).....? _____

Num estacionamento chegaram 5 carros. Depois entraram mais 8 carros e agora estão saindo 3 carros. Quantos carros estão no estacionamento?

Você acha que este texto que eu li é:

História ()

Problema de Matemática ()

Bilhete ()

Como você sabe que isso é um(a).....? _____

Campina Grande, 02 de fevereiro de 2007.

Querida Renata

Como você está? Aqui todos vão bem.

Assim que entrar de férias pode vir passar uns dias com a gente aqui na fazenda.

Você vai se divertir muito. Estamos lhe esperando.

Um grande beijo da sua tia, Roberta.

Você acha que este texto que eu li é:

Telegrama ()

Bilhete ()

Carta ()

Como você sabe que isso é? _____

De tudo, ao meu amor serei atento

Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto

Que mesmo em face do maior encanto

Dele se encante mais meu pensamento

Você acha que este texto que eu li é:

Telegrama ()

Poesia ()

Propaganda ()

Como você sabe que isso é uma? _____

APÊNDICE E – Tarefa 2

Você acha que na BÍBLIA pode aparecer:

Cartas	() Não	() SIM
Problemas de matemática	() Não	() SIM
Notícias	() Não	() SIM
Receitas de comida	() Não	() SIM
Histórias	() Não	() SIM
Discurso político	() Não	() SIM
Poesia	() Não	() SIM
Propaganda	() Não	() SIM
Sermão religioso	() Não	() SIM

Você acha que no CADERNO pode aparecer:

Cartas	() Não	() SIM
Problemas de matemática	() Não	() SIM
Notícias	() Não	() SIM
Receitas de comida	() Não	() SIM
Histórias	() Não	() SIM
Discurso político	() Não	() SIM
Poesia	() Não	() SIM
Propaganda	() Não	() SIM
Sermão religioso	() Não	() SIM

Você acha que No LIVRO pode aparecer:

Cartas	() Não	() SIM
Problemas de matemática	() Não	() SIM
Notícias	() Não	() SIM
Receitas de comida	() Não	() SIM
Histórias	() Não	() SIM
Discurso político	() Não	() SIM
Poesia	() Não	() SIM
Propaganda	() Não	() SIM
Sermão religioso	() Não	() SIM

Você acha que na REVISTA pode aparecer:

Cartas	() Não	() SIM
Problemas de matemática	() Não	() SIM
Notícias	() Não	() SIM
Receitas de comida	() Não	() SIM
Histórias	() Não	() SIM
Discurso político	() Não	() SIM
Poesia	() Não	() SIM
Propaganda	() Não	() SIM
Sermão religioso	() Não	() SIM

Você acha que no JORNAL pode aparecer:

Cartas	() Não	() SIM
Problemas de matemática	() Não	() SIM
Notícias	() Não	() SIM
Receitas de comida	() Não	() SIM
Histórias	() Não	() SIM
Discurso político	() Não	() SIM
Poesia	() Não	() SIM
Propaganda	() Não	() SIM
Sermão religioso	() Não	() SIM

APÊNDICE F – Tarefa 5

AGORA EU VOU LER DOIS TEXTOS DE CADA VEZ PRA VOCÊ ME DIZER QUAL
DELES TEM ALGUMA COISA ERRADA...

(1) - Era uma vez uma leoa e seus dois filhotes. Certo dia eles fugiram. A leoa ficou triste e começou a procurá-los, mas não os encontrou. Depois de alguns dias os filhotes se arrependeram e voltaram. A leoa ficou feliz.

(2) - Era uma vez uma raposa que todos os dias sumia na mata com uma coisa muito pesada. O macaco quis saber o que estava acontecendo, então fez o seguinte.

Um destes textos está com um defeito ! QUAL DELES você acha que é ?	(1)	ou	(2)
QUAL O DEFEITO DESSE TEXTO? _____ _____ _____			

HI

(1) – Era uma vez um peixinho verde que nadou rapidamente para engolir uma minhoca mas, de repente, ficou pendurado em um anzol. Estou escrevendo para dizer que tirei uma nota muito boa em matemática e por isso mamãe e papai vão me dar um presente. Beijo na vovó, Pedrinho.

(2) – Era uma vez um porquinho brigão, que tinha muitos amigos, mas sempre arrumava confusão. Um dia, ele ganhou um brinquedo novo mas seus amigos não queriam mais brincar com ele. Depois desse dia o porquinho aprendeu a lição e nunca mais brigou com seus amiguinhos.

Um destes textos está com um defeito ! QUAL DELES você acha que é ?	(1)	ou	(2)
QUAL O DEFEITO DESSE TEXTO? _____ _____ _____			

H-C

(1) - Através de uma denúncia anônima, foi efetuada ontem a prisão de cinco fugitivos da penitenciária de Campina Grande que estavam escondidos em um matagal próximo à rodoviária.

(2) - Por causa de um temporal que inundou a cidade muitas pessoas ficaram desabrigadas. Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste pois não havia ninguém para conversar.

Um destes textos está com um defeito ! QUAL DELES você acha que é ?	(1)	ou	(2)
QUAL O DEFEITO DESSE TEXTO? _____			

N-H

(1) – Depois que aconteceu o fato trágico, o garoto Cláudio recebeu os primeiros socorros e foi levado com ainda vida.

(2) - Cinco pessoas levaram um susto ontem em um passeio de barco. O número de pessoas era superior a capacidade do barco e ele afundou na entrada do porto de Santos. Todos foram salvos e passam bem.

Um destes textos está com um defeito ! QUAL DELES você acha que é ?	(1)	ou	(2)
QUAL O DEFEITO DESSE TEXTO? _____			

NI

(1) – Recife, 10 de fevereiro de 2007. Cara professora. Hoje não fui para a escola porque acordei com febre, mas mamãe já me deu um remédio. Aproveito para informar também uma outra coisa muito importante.

(2) – João Pessoa, 5 de abril de 1992. Querido papai. Como você está? Eu estou com muita saudade de você, então resolvi escrever. Volte logo. Um grande beijo da sua filhinha, Erica.

Um destes textos está com um defeito !

QUAL DELES você acha que é ?

(1)

ou

(2)

QUAL O DEFEITO DESSE TEXTO? _____

CI

(1) – Recife, 11 de abril de 1992. Querida vovó. Chove muito e nós não podemos ir à praia ou ao parque. Como está o tempo aí? Você tem passeado muito? Mamãe e papai estão com saudades. Um beijo da sua netinha, Joana.

(2) – João Pessoa, 15 de julho de 2005. Querido papai. O transplante de coração realizado no estado é destaque nacional. O trabalho da equipe médica paraibana vem se destacando entre os mais modernos centros de atendimento. Página A - 7.

Um destes textos está com um defeito !

QUAL DELES você acha que é ?

(1)

ou

(2)

QUAL O DEFEITO DESSE TEXTO? _____

C-N