



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**JÉSSICA OLIVEIRA DOS SANTOS
MARTA DOS SANTOS FERREIRA SILVA**

**TESTE CLOZE COMPREENSÃO DE DÍGRAFOS COM ESTUDANTES DO 6º ANO
E DA EJA: UM ESTUDO COMPARATIVO.**

**ARAPIRACA, AL
2023**

JÉSSICA OLIVEIRA DOS SANTOS
MARTA DOS SANTOS FERREIRA SILVA

TESTE CLOZE COMPREENSÃO DE DÍGRAFOS COM ESTUDANTES DO 6° ANO
E DA EJA: UM ESTUDO COMPARATIVO.

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas, Campus Arapiraca.

Orientador: Prof. Dr. Alisson Hudson Veras Lima

ARAPIRACA, AL

2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Arapiraca

S237t

Santos, Jéssica Oliveira dos.

Teste cloze compreensão de dígrafos com estudantes do 6º ano e da EJA: um estudo comparativo / Jéssica Oliveira dos Santos, Marta dos Santos Ferreira Silva. – 2023.

1 PDF: il. (1 arquivo: 796 kB).

Arquivo digital no formato PDF do trabalho acadêmico com 51 folhas.

Orientação: Prof. Dr. Alisson Hudson Veras Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, Licenciatura em Letras-Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2023.

1. Aquisição da linguagem. 2. Teste cloze. 3. Dígrafos. 4. Estudo comparativo. I. Título.

CDD: 401.93


JÉSSICA OLIVEIRA DOS SANTOS
MARTA DOS SANTOS FERREIRA SILVA

TESTE CLOZE COMPREENSÃO DE DÍGRAFOS COM ESTUDANTES DO 6º ANO
E DA EJA: UM ESTUDO COMPARATIVO.

Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Graduação em Letras Português, do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras-Português.


Aprovado em: 30/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ALISSON HUDSON VERAS LIMA
Data: 20/12/2023 14:33:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Álisson Hudson Veras Lima (Orientador)

Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente
 DIVANIR MARIA DE LIMA REIS
Data: 20/12/2023 17:30:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Divanir Maria de Lima Reis

Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente
 SANDRA ARAUJO LIMA CAVALCANTE
Data: 21/12/2023 00:45:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Sandra Araújo Lima Cavalcante

Instituto Federal de Alagoas - IFAL

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois tudo o que sou vem dEle, por toda força que me tem concedido para a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos que me deram todo apoio durante toda minha vida acadêmica, me incentivando e acreditando no meu potencial.

Ao meu amado esposo Genivaldo, por nunca ter soltado minha mão, por ter me acompanhado e me motivado todos os dias, desde o ingresso na faculdade até a conclusão do curso.

À Marta, minha querida parceira de trabalho, estamos juntas desde o início da graduação, sem sua parceria este trabalho não teria sido possível. Ao Alisson, meu orientador, meu mais profundo e sincero agradecimento, por ter nos acolhido, mostrado o caminho e ter tornado possível a construção desse trabalho. Muito obrigada!

As minhas grandes amigas que tornaram o caminho menos árduo, Paula e Bruna, obrigada pelas risadas, lanches e conversas no decorrer do curso, seguiremos juntas.

As minhas crianças (mesmo que não gostem de ser chamadas assim), que tornam meus dias mais alegres e me fazem amar, mesmo que seja difícil à docência.

Jéssica Oliveira dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem ele não seria possível nenhuma das lindas realizações em minha vida.

A minha família, especialmente minha mãe, minha maior referência de ser humano e profissional da educação.

Meus irmãos que sempre me incentivaram a seguir meus sonhos e me fizeram acreditar que seria possível.

Jéssica, minha dupla de escrita e amiga, trabalhamos juntas sempre nos motivando e apoiando desde o início da graduação.

Minhas amigas da faculdade, Bruna e Paula, que transformaram o processo da graduação mais leve.

Meu orientador maravilhoso, Alisson, que foi um anjo na reta final da minha formação, e tornou possível a construção dessa pesquisa, nos ajudando sempre que preciso.

Meus alunos da EJA, que me fizeram descobrir o amor pela docência, aceitaram participar desse momento importante.

Minha querida aluna e amiga Leide, que participou da formação dos dados dessa pesquisa, e agora descansa junto de Deus.

Meus sinceros agradecimentos.

Marta dos Santos Ferreira Silva

RESUMO

O presente trabalho visa analisar o processo de aquisição da linguagem escrita de estudantes do 6º ano e da Educação de Jovens e Adultos, por meio de um estudo comparativo. A partir das teorias da aquisição da linguagem pelos vieses da Psicologia Behaviorista, Epistemologia genética e interacionismo, bem como a aquisição da linguagem pela Linguística, com gerativismo e Conexionismo. Além disso, utilizou-se teorias da aquisição da escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Através do método hipotético-dedutivo, e a pesquisa do tipo descritiva, utilizou-se o teste Cloze de compreensão; para a realização dessa técnica, visando analisar os conhecimentos prévios dos estudantes, recorremos ao conteúdo correspondente a sua série escolar, sendo este, dígrafos consonantais. A partir da seguinte investigação é possível traçar estratégias pedagógicas e comportamentais pautadas em dados diversificados, tendo em vista a perspectiva sociocultural que abrange os dois grupos observados, sendo eles, de faixa etária totalmente distinta, fator determinante para a análise de dados. Os resultados mostram significativas lacunas no processo de aquisição da escrita dos alunos que cursam o ensino fundamental II, que revelam desafios, enquanto os alunos da EJA, que apresentam processo educacional fragmentado, obtiveram resultados satisfatórios na compreensão dos dígrafos. Pode-se explicar tais resultados através das características essenciais do aprendizado, pois, ele acarreta vários processos do desenvolvimento internamente, os quais, funcionam apenas quando o indivíduo interage com seu ambiente de convívio, sendo assim, o estudo comparativo permite averiguar o nível de percepção de acordo com as vivências de cada grupo estudado. Essas percepções são processos mentais, segundo a teoria sociocultural de Vygotsky, fazendo parte da formação do pensamento humano. Assim os processos de internalização influenciam na formação dos conceitos científicos desenvolvidos na escola, ou seja, há saberes que os indivíduos aprendem antes mesmo de frequentar a escola. Por fim, é através de diferentes correntes teóricas que se observa concepções distintas no processo de aquisição da linguagem escrita.

Palavras-Chave: teste Cloze; aquisição da escrita; dígrafos; estudo comparativo.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the process of acquiring written language in 6th grade and Youth and Adult Education students, through a comparative study. Based on theories of language acquisition through the bias of Behaviorist Psychology, Genetic Epistemology and interactionism, as well as language acquisition through Linguistics, with generativism and Connectionism. Furthermore, theories of writing acquisition by Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1991) were used. Using the hypothetical-deductive method and descriptive research, the Cloze comprehension test was used; To carry out this technique, aiming to analyze the students' prior knowledge, we used the content corresponding to their school grade, which is consonant digraphs. From the following investigation, it is possible to outline pedagogical and behavioral strategies based on diverse data, taking into account the sociocultural perspective that encompasses the two groups observed, with them being of a completely different age group, a determining factor for data analysis. The results show significant gaps in the writing acquisition process of students attending elementary school II, which reveal challenges, while EJA students, who have a fragmented educational process, obtained satisfactory results in understanding digraphs. Such results can be explained through the essential characteristics of learning, as it entails several development processes internally, which only work when the individual interacts with their living environment, therefore, the comparative study allows us to ascertain the level of perception according to the experiences of each group studied. These perceptions are mental processes, according to Vygotsky's sociocultural theory, forming part of the formation of human thought. Thus, internalization processes influence the formation of scientific concepts developed at school, that is, there is knowledge that individuals learn even before attending school. Finally, it is through different theoretical currents that different conceptions are observed in the process of acquiring written language

Keywords: Cloze test; acquisition of writing. digraphs. comparative study.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Grupo experimental 6º ano.....	43
QUADRO 2 -	Grupo controle 6º ano.....	44
QUADRO 3 -	Grupo experimental EJA.....	45
QUADRO 4 -	Grupo controle EJA.....	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO: TEORIAS DA AQUISIÇÃO	14
2.1	TEORIAS DA AQUISIÇÃO PELA PSICOLOGIA	14
2.1.1	Behaviorismo.....	14
2.1.2	2.1.2 Epistemologia genética.....	17
2.1.3	Interacionismo.....	19
2.2	TEORIAS DA AQUISIÇÃO PELA LINGUÍSTICA.....	21
2.2.1	Gerativismo.....	21
2.2.2	Conexionismo	24
2.3	AQUISIÇÃO DA ESCRITA	27
3	METODOLOGIA	33
3.1	MÉTODOS DE ABORDAGEM.....	34
3.2	MÉTODOS DE PROCEDIMENTOS.....	36
3.3	TIPOS DE PESQUISA.....	37
3.3.1	Teste cloze.....	38
3.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	40
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE A - Texto utilizado para o teste Cloze	52

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem é uma das teorias que cada vez mais tem sido estudada por pesquisadores no mundo todo. Diferentes teorias tentam explicar como ocorre o processo de aquisição da linguagem. A exploração das teorias tanto pelo viés psicológico quanto linguístico, é imprescindível para a compreensão desse processo.

O Behaviorismo tem como enfoque a aprendizagem de comportamentos observáveis. Primeiramente, o foco da psicologia é o Behaviorismo Metodológico de John B. Watson, tem como foco principal o papel do ambiente no processo de aprendizagem, em seguida, o Behaviorismo Radical de Skinner, que defende a ideia do reforço positivo e negativo.

Em seguida, a Epistemologia Genética de Jean Piaget apresenta resultados sobre o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo ele, a aquisição da linguagem surge a partir de fatores genéticos e sociais, onde a criança passa por estágios de desenvolvimento até chegar ao nível de linguagem.

Outra abordagem significativa da psicologia para a aquisição da linguagem são os estudos de Lev Vygotsky, o Interacionismo é destacado pela interação da criança pelo meio social, Vygotsky defende que o meio social é de suma importância para o desenvolvimento. Ou seja, o senso cognitivo está sendo relacionado às mudanças e interação com o mundo, visto que a cultura influencia de forma direta no processo de desenvolvimento, sendo ela uma prática natural que se adequa à realidade.

As teorias de aquisição da linguagem pelo viés da linguística buscam compreender a forma no qual o indivíduo adquire a capacidade de armazenar o código linguístico, bem como, a maneira que a língua foi introduzida agregada ao indivíduo. Para tanto, Chomsky (1968) enfatiza seus estudos na linguagem humana no campo da cognição; contrariamente às teorias que apontavam para um ensino por meio de condicionamento.

As fases para desenvolvimento da linguagem escrita são citadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, (1991) as quais afirmam que antes de ler, uma criança já desenvolve ideias prévias sobre um texto, bem como, mesmo antes dos indivíduos conseguirem realizar uma leitura, ao observar o texto ele é capaz de atribuir funções a ele. Diante disso, Ferreiro e Teberosky, trazem preceitos cruciais para ajudar a compreender em que momento, ou em que fase desse processo de desenvolvimento da escrita há lacunas, e de qual maneiras essas lacunas podem ser preenchidas. Em busca de descobrir como se dá o processo de retomada de informações e internalização de símbolos linguísticos, utilizou-se o método hipotético-dedutivo, abordagem que permite a formulação de hipóteses a partir de questões empíricas. Utilizando o método estatístico, visando uma análise precisa dos dados obtidos. Para compreender possíveis causas implícitas aos resultados, a escolha do método de pesquisa descritiva é de suma importância. Ademais, foi utilizada a técnica de teste Cloze, compreensão de leitura, com alunos matriculados no sexto ano do ensino fundamental e alunos matriculados na Educação de Jovens Adultos, (EJA), visando observar como conhecimentos pré estabelecidos servem de aporte simbólico para desenvolvimento de atividades propostas.

A escolha do conteúdo a ser pesquisado, dígrafos consonantais, partiu do princípio que os indivíduos tendem a escrever da maneira na qual pronunciam as palavras, sendo assim ao testar a compreensão de texto a partir da anulação de dígrafos das palavras, observa-se a atuação dos alunos em relação a concepção de escrita e os métodos que podem ser aplicados a fim de melhorias futuras.

Ao explorar a compreensão de dígrafos nesses estudantes, a presente pesquisa almeja compreender possíveis disparidades no processo de aquisição da linguagem escrita em diferentes contextos. O método comparativo destaca a importância de considerar variações sociais na aquisição da escrita.

Concordando com Vygotsky (1983) ao apontar a relação em processos perceptivos transformados em outras atividades intelectuais, de forma voluntária e sociocultural, esta pesquisa propõe um estudo comparativo entre alunos da mesma série escolar, mas com faixa etária totalmente diferentes, realidades distintas, bem como percursos educacionais totalmente opostos.

Refletir acerca desse processo implica em aprofundar-se a respeito das teorias que englobam a aquisição da linguagem. Para tanto, é necessário adentrar-se também a estudos com enfoque na aquisição da linguagem escrita, uma vez que durante o processo de escrever o indivíduo torna-se de fato integrante de uma sociedade.

Para melhor compreensão da pesquisa, o trabalho divide-se em primeiro capítulo fundamentação teórica, onde apresentaremos as contribuições de Finger (2007), sobre a Psicologia e a Linguística no processo de aquisição da linguagem, bem como de Ferreiro e Teberosky (1991), com contribuições sobre a linguagem escrita.

O segundo capítulo apresentará a metodologia escolhida para a coleta dos dados, que segundo Gil (2002), (2008), é fundamental para a escolha dos métodos utilizados, além disso, apresentamos a exploração dos resultados obtidos. Por fim, as considerações finais, onde discute-se as implicações dos resultados e propõe sugestões para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO: TEORIAS DA AQUISIÇÃO

Apresentamos, nesta seção, as teorias que fundamentam a nossa pesquisa, a saber, as teorias de aquisição da linguagem, pelo viés comportamental e também pelo linguístico, e como acontece o processo de aquisição da escrita em língua materna.

2.1 TEORIAS DA AQUISIÇÃO PELA PSICOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a perspectiva do ensino de comportamentos, pelo viés da Psicologia, incluindo a língua/linguagem.

2.1.1 Behaviorismo

A teoria behaviorista é uma abordagem psicológica surgida no começo do século XX para não somente explicar comportamentos, como também ensiná-los. Sendo base para os estudiosos desta teoria, o comportamento observável, deixando de ser o funcionamento da mente a base para as explicações para todo e qualquer comportamento humano ou animal.

Há, nesta teoria, dois percursos teóricos, sendo o primeiro conhecido como Behaviorismo Metodológico, tendo em John B. Watson a figura de fundador, partindo do pressuposto de que

“(a) os estudos psicológicos devem priorizar a análise do papel do ambiente na aprendizagem e desenvolvimento humano, ao invés de supostos conteúdos da consciência humana, e (b) que os princípios que governam o comportamento dos seres humanos são essencialmente idênticos àqueles que regem o comportamento de outros animais” (FINGER, 2007, p. 9).

Nesta fase da teoria behaviorista, Watson recorre à noção de condicionamento clássico, conforme proposto por Pavlov, buscando, a partir das noções de que cães salivam quando postos diante de um alimento, saindo daí a noção de resposta natural e, posteriormente, de resposta incondicionada.

Compreendendo tais concepções, Watson busca, em seus estudos do comportamento humano, mostrar que humanos também podem ser condicionados a darem respostas aos estímulos ambientais, saindo, daí, o primeiro método de estudos pelo viés da teoria behaviorista, a partir da noção de estímulo → resposta.

No segundo momento da teoria behaviorista, conhecida como Behaviorismo Radical, os estudos de Skinner retomam o primeiro momento, adicionando a noção de que o ambiente interfere na aquisição de comportamentos, servindo como reforço positivo ou negativo, sendo um processo que envolve o método de estímulo → resposta → reforço.

De acordo com a perspectiva de Skinner, a língua(gem) é um comportamento como qualquer outro e, por isso, pode ser ensinado, sendo necessário um ambiente que apresente estímulos necessários para que a criança gere resposta e o outro possa reforçar positiva ou negativamente a resposta dada.

Pela perspectiva skinneriana, uma criança não desenvolve a linguagem por fatores inatos ou apenas porque os anos passam e o cérebro matura, mas porque o ambiente é cheio de estímulos e respostas precisam ser dadas, sendo reforçadas, tal como o fato de andar de bicicleta, isto é, a língua(gem) deve ser ensinada.

Por conta desta aceção, Skinner propõe que, para ensinar uma criança a se desenvolver linguisticamente, operantes verbais precisam ser ensinados e que, caso a criança, em processo de aquisição/ensino, estacione em um deles, os estímulos e os reforços precisam ser alterados, até que se encontre algo que propicie a resposta esperada. Os operantes verbais são: mando, tato, ecóico, textual e intraverbal.

O mando é um comportamento verbal que tem como antecedente um comportamento não verbal, isto é, um momento no qual a criança não demonstra nenhum tipo de comportamento linguístico.

Para que o mando ocorra, o único estímulo necessário é a presença de um ouvinte, já que, por estar vivenciando algum tipo de privação, o falante produzirá um comando/pedido, tendo como reforço o que é seu objeto de desejo, caso a resposta emitida seja correta em dado ambiente.

O tato enfatiza a relação entre estímulo e resposta, sendo o resultado de um estímulo não verbal, sendo o reforço social, isto é, o reconhecimento do outro por meio de elogios, por exemplo, que este operante vai sendo internalizado. O tato é operante que a criança usa para nomear seres e objetos no mundo, sendo o reflexo de sua capacidade de se referir a algo.

O comportamento ecóico é uma resposta verbal por meio da qual o falante ouve uma dada sequência e a repete inteiramente. Já o comportamento textual é o operante pelo qual a criança transita em situações de leitura, sendo a resposta verbal proveniente de um estímulo escrito.

O operante intraverbal ocorre quando o antecedente verbal serve como estímulo, gerando a possibilidade de resposta verbal arbitrária, sendo resultantes de conhecimentos adquiridos na comunidade de fala.

Os intraverbais dão conta de situações de transmissão de informação em geral, que é realizada através de algum tipo de associação de palavras, que prevê que uma certa palavra determine a palavra ou conjunto de palavras que virão a seguir na sequência. São exemplos de intraverbais as associações livres, como dizer 'jacaré' ao ler 'crocodilo', ou, no caso de uma língua estrangeira, dizer 'casa' como resultado de ouvir 'home'. Normalmente, os intraverbais envolvem informações decoradas/memorizadas sobre ciência, fatos, eventos históricos, conhecimento da tabuada, etc. (por exemplo, aprender a contar: '1, 2, 3...', memorizar o alfabeto: 'A, B, C, D...', cantar uma música, etc.). (FINGER, 2007, p. 19).

Já os operantes do tipo autoclíticos são respostas verbais que modificam outras do mesmo tipo, envolvendo outros operantes verbais básicos. São considerados autoclíticos, os comentários sobre algo que o falante emite por meio de respostas verbais como "Eu ouvir falar" ao, por exemplo, associar o operante verbal ecóico em uma resposta verbal como "Eu ouvi falar que o assassino está preso".

Dessa forma, percebemos que, em uma teoria na qual a língua(gem) é entendida como um comportamento moldado pelo ambiente, estímulo → resposta → reforço podem dar conta de como o falante adquire uma língua, em qualquer momento de sua vida, já que comportamentos podem ser ensinados.

2.1.2 Epistemologia genética

A teoria da Epistemologia Genética, conforme proposta por Jean Piaget é pouco conhecida no que tange à aquisição da linguagem, mas oferece indícios importantes sobre este processo, sobretudo para os aspectos desviantes dessa aquisição, sejam eles motivados pelo organismo, pelo meio ou por ambos (RAMOZZI CHIAROTTINO, 2007, p.47).

Por se tratar de uma teoria que, como posto no próprio nome, leva em consideração questões genéticas, leva-nos a entender que o ser humano, ao desenvolver físico-mental do corpo, deve ter as chamadas condições necessárias para desenvolver a linguagem e que, devido ao amadurecimento cerebral, há certos estágios de desenvolvimento que devem ser atingidos.

As condições necessárias para a aquisição da linguagem levam em consideração questões ligadas ao aparelho fonador humano, à capacidade de raciocinar e de reter informações na mente e considera também de que maneira o meio auxilia o falante a desenvolvê-la.

Para Piaget, a linguagem é constituída a partir do encontro de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social; aliás de forma análoga ao conhecimento” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2007, grifos da autora, p.49-50).

Esta visão leva-nos a entender que, para os adeptos dessa teoria, a linguagem é um tipo de conhecimento. Isto sugere que há um ponto de partida na experiência da vida humana para que a linguagem seja desenvolvida, mas que não necessariamente derive dela.

De acordo com Piaget (1963), dos zeros aos dois anos de idade, a criança passa por um processo de organização de imagens mentais que interligar-se-ão entre si por relações lógicas. Estas relações, por sua vez, são previstas no funcionamento das estruturas mentais orgânicas específicas para o ato de conhecer, o que permitirá o surgimento da linguagem falada como verbalização da interligação imagética que terá reflexos nas ações da criança no seu meio.

Segundo a teoria da Epistemologia Genética, a criança adquire a *função semiótica* por volta dos dois anos de idade. Esta função se refere à capacidade que a criança passa a ter para distinguir o significado do significante, sendo uma condição necessária para a construção da linguagem. É através de função semiótica que a criança completa os *aspectos figurativos* necessários para o processo cognitivo.

Os aspectos figurativos dizem respeito à capacidade da criança de fazer uma correspondência entre o mundo real e o mundo não real em si por meio de um processo de *correspondência aproximativa*, por meio de suas ações em dado meio.

Para generalizar informações e adquirir conhecimento, há três tipos de conhecimentos figurativos: a percepção, a imitação e a imagem mental. O primeiro funciona com a presença do objeto ao qual se refere por intermédio de um campo sensorial; o segundo, funciona na presença ou não do objeto referido, mas com algum tipo de reprodução motora; o terceiro, só existe na ausência do objeto ao qual a criança se refere, por meio de reprodução interiorizada, isto é, pensamento. Afirmam-se, aqui, a base psicológica da teoria piagetiana, por buscar explicar de que maneira a criança é capaz de armazenar informações em sua mente, associando signos a objetos e referindo-se a eles por meio do pensamento, enquanto conhecimento, através de um processo de cópia da realidade.

Nesta teoria, é mister compreender o papel do meio social, pois este fator contribui para o desenvolvimento da linguagem, mas não é fator decisivo para que tal ocorra.

O meio social serve para explicar de quais condições básicas o indivíduo dispõe para estar apto a estar em sociedade e de que maneira será influenciado por tal. Assim, percebemos que a sociedade funciona como gerador de conhecimento, permitindo a construção de conceitos.

Nesta teoria, ao tratar sobre a aquisição da linguagem, ganham destaque três fatores fundamentais da linguagem: sintaxe, semântica e pragmática. Para Piaget (1963), a sintaxe tem a ver com a lógica das ações e com as noções espaço-temporais que a criança adquire durante o estágio sensório-motor, o que ocorre, dos zero aos dois anos de idade, por um processo de compreensão e extensão.

O observador cientificamente preparado pode encontrar no comportamento da criança, desde os primeiros meses de vida, uma *compreensão* (conjunto de qualidades comuns sobre as quais se apóiam suas generalizações) e uma *extensão* (conjuntos de situações às quais elas se aplicam) que comportam uma espécie de classificação, ou seja, aquilo que Piaget chama de *classement* (em oposição a *classification*, que é a classificação lógica ou operatória). Por volta dos oito meses, a criança começa a coordenar esquemas para alcançar um objetivo. Nesse momento, um esquema que era, anteriormente, um fim em si mesmo, torna-se um meio para conseguir alguma coisa, e a criança passa a ordenar suas próprias ações no espaço e no tempo.

Está surgindo aquilo que Piaget chama de 'lógica das ações' (...) e que segundo, segundo ele, prefigura a Lógica de classes e relações e ao mesmo tempo constitui-se na sintaxe universal de qualquer possibilidade de linguagem, inclusive a natural (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2007, *grifos da autora*, p. 53).

É através da lógica das ações que a criança se coloca como sujeito de suas ações, resultando o sujeito de uma frase, sendo a manipuladora dos demais objetos, funcionando como complementos de um verbo, dando origem a, por exemplo, na língua portuguesa, origem ao esquema sintática da ordem direta constituída como sujeito - verbo - complemento.

A semântica constitui-se através da capacidade da criança de interpretar suas próprias ações, sendo, portanto, um processo posterior à sintaxe e interligado à pragmática que é derivada de nossas experiências no mundo.

Dessa forma, entendemos que, na teoria piagetiana, há fatores de ordem genética e de ordem social que se caracterizam como condições necessárias para o desenvolvimento da linguagem do sujeito, sendo a língua entendida como conhecimento.

2.1.3 Interacionismo

O Interacionismo abre a possibilidade de articular, ao falar-se em investigação da cognição humana, o conexionismo é considerado o

Chomsky propõe extrapolar essa perspectiva, entendendo a linguagem como algo específico da espécie humana. Obviamente, postula-se que o ambiente interfira na formação do ser humano, mas isso seria um fator muito mais relacionado com a doutrina do que com a essência humana (CHOMSKY, 1988, p. 165-167).

É importante ressaltar a necessidade de compreender esse processo de maneira mais minuciosa, busca atentar-se a não reprodução mecânica da escrita, e sim, na construção da reflexão sobre o que está sendo escrito, sendo assim, é fundamental que a instituição de ensino básico, e conseqüentemente o corpo docente, tenha essa visão totalmente estabelecida em seu critério de ensino.

Vygotsky discorre acerca dessa questão:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (...) E o resultado é a produção de uma fala morta (VYGOTSKY, 1998, p. 119).

Ainda nessa perspectiva Schön (2000), afirma que o professor precisa atuar como um profissional que reflete sobre suas experiências e saberes, pois na medida em que coloca para si as questões do cotidiano com situações de desafio, estará abrindo espaços para a consolidação desse processo de reflexão.

Dessa forma, a significação que envolve a proposta deste estudo de campo segue de encontro com a perspectiva de aperfeiçoamento em relação às práticas educacionais. Sobre o que diz respeito à alfabetização, Freire (2001) afirma: “Não basta saber ler ‘Eva via a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Vygotsky (1984) destaca que o aprendizado da escrita é iniciado pela criança:

[...] muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra Como formar letras” (p.143), e continua afirmando que “a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos homens como o mundo (VYGOTSKY, 1984, p. 47).

O autor ressalta que o processo de alfabetização começa muito antes da criança aprender formalmente a escrever. Neste caso, enfatiza a ideia de que a alfabetização não está limitada apenas à instituição escolar, mas também pode ser influenciada pelo ambiente e o contexto social de cada indivíduo. A escrita é uma ferramenta fundamental para a comunicação e compreensão da sociedade.

2.2 TEORIAS DA AQUISIÇÃO PELA LINGUÍSTICA

Diferentemente das teorias de perspectivas psicológicas, as teorias de aquisição da linguagem pelo viés da linguística têm enfoque em buscar entender de que maneira a língua se manifesta no indivíduo, a partir da capacidade de cada um armazenar um código linguístico.

2.2.1 Gerativismo

O paradigma gerativista surge nos estudos linguísticos no final dos anos 50 do século XX como resposta aos estudos comportamentais, buscando explicar, dentre outras questões, de que maneira uma criança adquire a linguagem.

Contra-pondo-se à visão skinneriana de que linguagem é comportamento e de que pode ser ensinada a partir do esquema de estímulo → resposta → reforço, Chomsky pressupõe que todo ser humano possui um mecanismo inato que é responsável pela aquisição da linguagem, denominando-o de Gramática Universal.

A partir desta concepção, entende-se que todo ser humano já nasce com todo o arcabouço mental necessário para que a linguagem se manifeste, sendo capaz de, a partir de elementos restritos, tanto produzir quanto processar cadeias linguísticas de forma irrestrita. É daí que surge a ideia de que o ser humano é capaz de gerar linguagem.

Assim, entra em jogo que a linguagem não deva ser encarada como algum tipo de habilidade, pondo à frente o uso criativo da linguagem como uma prova de que não se trata de habilidade ou aquisição de comportamentos quando um indivíduo faz uso da linguagem. Chomsky (1968) situa, portanto, os estudos da linguagem humana no campo da cognição, contrapondo-se a qualquer tipo de ensino por meio de condicionamento.

Na teoria chomskiana, a linguagem é um conjunto de representações mentais, definindo-a, metodologicamente, em dois tipos: (a) linguagem-E e (b) linguagem-I.

Entende-se como (a) uma instância da linguagem externa, isto é, a língua em uso, independente de propriedades mentais, identificada também como *performance*. Já (b) seria o objeto de estudo da teoria linguística, sendo a representação da linguagem mental, desconsiderando outros elementos; individuais, caracterizando-se como algo inato e próprio da natureza humana e; intencional, no sentido de ser uma função que mapeia o estado inicial da língua na mente do indivíduo, conhecida também como *competência*.

Para tratar sobre a aquisição da linguagem, Chomsky (1986) retoma conceitos de cunho filosófico para questionar-se sobre como uma criança armazena uma língua em sua mente.

Filosoficamente, Platão questionou de que maneira um menino escravo e sem qualquer tipo de instrução, era capaz de conhecer princípios de geometria, compreendendo teoremas complexos de tal teoria.

Partindo de tal premissa, Chomsky (1986) reformulou esta questão para o conhecido *Problema de Platão*, levantando a indagação de como uma criança que esteja exposta a um conjunto limitado de dados linguísticos é capaz de formular uma língua altamente complexa em um curto espaço de tempo. É, portanto, neste ponto que Chomsky questiona se a linguagem que uma criança possui resulta do ambiente ou se é biologicamente determinada.

Na perspectiva inatista, há um componente da faculdade da linguagem na mente/cérebro da criança. A interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação à sua compreensão, como a sua produção da linguagem. Assim, os fatores do ambiente interferem no uso da linguagem possibilitando colocar em uso um sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados (QUADROS, 2007, p. 33).

Por esse viés, entendemos que a aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que a criança acessa a partir do ambiente, o que sugere que a língua não seja aprendida, mas determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua à qual a criança é exposta em dado ambiente.

Um dos pressupostos que norteiam o desenvolvimento de estudos desenvolvidos a partir do gerativismo é a ideia de que a forma como as crianças entendem as palavras e as sentenças parece estar relacionada com a forma como a mente humana funciona. As crianças usam palavras novas de forma apropriada, embora muitas vezes nunca as tenham ouvido antes e entendem sentenças que nunca escutaram/visualizaram. Enfim, eles adquirem tão rapidamente as palavras e as suas possíveis formas de combinações, que não há como deixar de pressupor a existência de algum tipo de conhecimento inato que propicie o desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 2007, p. 34).

Percebemos, assim, que, de acordo com a teoria chomskiana, devemos pressupor que as crianças são dotadas de conhecimentos que fazem parte da natureza humana, o conhecimento linguístico. E, por conta disso, devemos considerar que a criança passa por estágios de aquisição da linguagem até tornarem a sua gramática universal estável.

Por esta teoria, a aquisição de uma língua pela criança ocorre por meio de generalizações, por estar inserida em um ambiente que serve como modelador linguístico, mostrando “a direção que a criança vai tomar em relação à língua a qual é exposta” (QUADROS, 2007, p. 36).

Isso ocorre porque, de acordo com Chomsky (1986), a criança possui uma entidade mental própria dos seres humanos, sendo necessário que o sujeito se torne capaz de reconhecer o que é possível e o que é impossível na língua que está adquirindo.

A criança que dispõe da GU vai deparar-se com o ambiente e, em contextos normais, ela vai adquirir a linguagem (podendo ser uma língua falada ou sinalizada). Obviamente, a criança terá que aprender as palavras da sua língua para formar o seu léxico mental, mas os princípios que permitem o seu conhecimento da língua serão aprendidos, pois já fazem parte da sua capacidade linguística (QUADROS, 2007, p. 37-38).

Vemos, portanto, que, de acordo com a teoria gerativista, a aquisição da linguagem ocorre na criança como resultado de um processo inato, por meio do qual a língua se constrói, a partir da Gramática Universal que todos os seres humanos nascem dela dotados.

Assim, é importante não somente compreender de que maneira tais informações são produzidas, mas também processadas na mente/cérebro do sujeito, como resultados dos conhecimentos linguísticos inatos de nossa espécie.

2.2.2 Conexionismo

Os estudos feitos sobre a linguagem pelos adeptos da teoria modular da mente, especialmente para os gerativistas, proveram avanços teórico-metodológicos importantes a partir da segunda metade do século XX.

Contudo, a partir da década de 80 do mesmo século, por conta dos avanços nas áreas da Neurociência e da Computação, uma nova escola de pensamento surgiu na Psicologia, nas Ciências Cognitivas e na Linguística, chamada de Conexionismo.

O Conexionismo é considerado uma alternativa aos modelos clássicos de investigação em cognição humana - mais conhecidos como modelos simbólicos - desenvolvidos na Psicologia e nas Ciências Cognitivas. No entanto, embora partam de concepções teóricas bastante distintas, tanto os modelos conexionistas quanto aos modelos de orientação mais clássica buscam respostas para o mesmo tipo de indagações: conexionistas e simbolistas buscam desvendar a cognição humana em termos de sua estrutura e funcionamento, ou seja, descobrir como se dá a aquisição e o processamento da linguagem (FINGER, 2007, p. 70).

Apesar de gerativistas - os chamados simbolistas (Finger, 2007) - e conexionistas compartilharem da mesma concepção teórica, posicionando a linguagem como resultado da cognição humana, estes levantam o questionamento de se os seres humanos, apesar de possuírem capacidades inatas que sejam responsáveis por restringir a aprendizagem da linguagem, são dotados de algum tipo de conhecimento prévio das estruturas gramaticais. Dessa forma, os conexionistas questionam a existência de uma Gramática Universal (GU).

Para os conexionistas, a linguagem é fruto de um mecanismo responsável por processar todas as faculdades humanas, admitindo a existência de diferentes processadores no cérebro, com princípios que os interligam entre si, isto é, há conexão entre todos os processos mentais.

Por esta teoria, entendemos que os seres humanos são dotados de um *hardware* mental que restringe a cognição. Neste *hardware*, o que há de universal são os princípios que governam as faculdades humanas.

Outro ponto importante a ser considerado pelos adeptos desta teoria diz respeito à concepção de *input*. Tal necessidade surge como ponto de contrapartida ao que preconizavam os gerativistas, pois estes entendem que os seres humanos são dotados de uma arquitetura mental complexa que teria módulos diferentes para tipos distintos de *input*, enquanto os conexionistas propõem um modelo único de processamento que dê conta de qualquer tipo de input, independentemente de que seja regular ou irregular, consistente ou inconsistente ou de baixa ou alta frequência, por exemplo.

Ao defenderem que uma grande quantidade de informação é latente no ambiente e pode ser extraída através do uso de regras de aprendizagem simples, mas poderosas, enfatizam que os modelos computacionais são importantes ferramentas no estudo da cognição humana, pois são capazes de dar conta da riqueza do estímulo ao qual somos expostos, não somente em termos de linguagem, mas também no que diz respeito a outros aspectos da cognição humana. É com base, portanto, no pressuposto de que o processamento cognitivo ocorre de forma semelhante à interconexão dos neurônios no cérebro que os conexionistas modelam fenômenos comportamentais ou mentais através de técnicas de simulação computacional, as chamadas redes neuronais, ou redes conexionistas, que nada mais são do que uma técnica de modelagem computacional baseada em uma analogia a neurônios (FINGER, 2007, p.71).

Dessa forma, os adeptos da teoria conexionista entendem que os processos cognitivos humanos envolvem o uso de grande quantidade de neurônios que desempenham computações básicas em paralelo. Por exemplo, quando o cérebro recebe um *input* que evoca memórias de eventos quaisquer, passados ou recentes, a informação é distribuída através de muitos neurônios e conexões. E, por esse modelo, a aprendizagem é um processo que ocorre em decorrência da mudança nos pesos das conexões neuronais em um modelo de representação mental. A concepção de linguagem tem sido, tradicionalmente, investigada de acordo com três pontos: (a) a modularidade da mente, (b) a localização da linguagem em partes específicas do cérebro e (c) o inatismo genético do ser humano para a aquisição de uma língua.

Contudo, para os conexionistas, investigar a aquisição da linguagem partem do princípio de que existem mecanismos inatos do ser humano que auxilia nesse processo, mas que é necessário supor o mínimo de conhecimento geneticamente determinado. Isto se dá pelo fato de que, para os teóricos dessa corrente, “é difícil ser específico sobre o que é inato sem ao mesmo tempo ter-se conhecimento sobre que tipo de conhecimento da língua é, de fato, adquirido” (Finger, 2007, p.76).

Por esse viés, as representações gramaticais, antes julgadas inatas, passam a ser vistas como produto da interação com outros tipos de processos cognitivos, sendo assim, os princípios que regem a aquisição da linguagem são os mesmos usados para qualquer outra habilidade. Isto quer dizer que, “em outras palavras, supõe-se que restrições genéticas, na interação com fatores ambientais externos e internos, dão origem ao que os seres humanos possuem em termos de linguagem” (Finger, 2007, p.76).

Isso nos leva a compreender que a aquisição da linguagem ocorre por meio de processos associativos e não por construção de regras abstratas, sendo a mente humana predisposta a procurar por associações entre os elementos. Uma vez que tais associações sejam estabelecidas, o cérebro passa a criar ligações entre todos os elementos, tornando as redes neuronais mais fortes à medida que as associações ocorrem, criando redes maiores, quando as conexões entre tais elementos se tornam mais frequentes.

E, portanto, buscando compreender de que maneira ocorre a aquisição da linguagem, os modelos conexionistas buscam explicar como ocorre a interação entre a natureza humana, ou seja, aquilo que é inato, e o desenvolvimento físico-mental. Tais modelos descrevem como as restrições determinadas geneticamente em termos de arquitetura cognitiva sofre influências internas ou externas do ambiente.

É nesse sentido que “os modelos conexionistas fornecem um aparato teórico que possibilita a investigação da natureza e do funcionamento das restrições computacionais que regem a aprendizagem da língua” (Finger, 2007, p.79).

2.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A aquisição da escrita é um processo complexo que abrange a compreensão das habilidades cognitivas e sociais permitindo tornar um leitor e escritor habilidoso. Mesmo antes de ler, uma criança já desenvolve ideias prévias sobre um texto. Para melhor entendimento sobre o assunto recorreremos ao livro “Psicogênese da Língua Escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que é referência mundial.

Considerando o trabalho realizado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em Buenos Aires, durante os anos de 1974, 1975 e 1976 pauta-se na ideia de um pré relacionamento da criança com a escrita, o qual Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ou seja, a história pré projeto escolar que envolve o processo de aquisição, levando em consideração o valor culturalmente atribuído a escrita, no qual o sujeito busca incessante a busca por conhecimento.

Os estudos do Psicólogo Jean Piaget foi o ponto de partida para a realização do estudo sobre a psicogênese da língua escrita, uma vez que a relação cultural está muito presente em seus preceitos, em relação a temática supracitada, Emília traz apontamentos pertinentes para que a discussão acerca da evolução da aquisição escrita seja iniciada.

O método piagetiano concluiu que mesmo antes de ir à escola as crianças já possuem um senso crítico e psicológico, frutos de sua vivência e observação do mundo. O Papel da escola seja quanto ao valor fonético associado à grafia, pois sonoramente é tradicionalmente uma problemática em relação à aprendizagem do sistema de escrita que não depende de métodos que podem facilitar ou dificultar esse processo, que, por sua vez, deve ser resultado da atividade única e especificamente do sujeito.

Ou seja, o ponto de partida dessa aquisição da aprendizagem em sua totalidade deve ser o próprio indivíduo, e não os métodos que podem ser aplicados para este fim, o conteúdo a ser abordado deve aparecer em segundo plano, enfatizando apenas o sujeito e suas condições que sejam equivalentes ao seu desenvolvimento cognitivo.

Que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura (FERREIRO-TEBEROSKY, 1991, p. 39).

Ao trazer estas discussões as autoras reforçam a ideia de que antes mesmo dos indivíduos conseguirem realizar uma leitura, ao observar o texto ele é capaz de atribuir funções a ele, é bem como certas características e que já apresenta significado para a criança, as condições prévias da leitura, já estão ali instaladas.

Em relação ao ato de ler, as autoras abordam pontos cruciais para entendermos e começarmos a associar com o processo de aquisição da escrita, no qual a criança é exposta desde de muito cedo fator decisivo para que processos intelectuais sejam adquiridos e a criança seja capaz de distinguir um ato de leitura mesmo antes de começar a ler.

É possível imaginar que ainda nos primeiros meses de vida os adultos expõem as crianças a uma série de fatos do cotidiano e que são assistidos desde muito cedo, que estão sendo, aos poucos internalizados.

A realização desses atos de leitura normalmente é acompanhada por postura, ou seja, posicionamento corporal, mudanças no tom de voz e indicadores a respeito do que a leitura está sendo iniciada. Tais fatos serão absorvidos gradativamente pelos indivíduos que não são leitores, mas que constroem um cenário que posteriormente será utilizado para que seja para retomadas sonoras, que iram facilitar a compreensão e associação do som as palavras, todas as vezes que uma leitura está sendo realizada.

Essas marcas (de entonação ou lexicais) fazem toda a diferença ao longo do processo, e como resultado anteriormente são processos que antecederam as doutrinas escolares, pois as crianças tendem a imitar as falas e gestos do adultos, enquadrando-se em formas de leituras, de mundo, de ideias, sendo crítico, e outras tantas coisas que nessa fase, são bem melhor associadas pelas crianças.

Outra abordagem interessante, discutida pelas autoras, em relação à capacidade adulta em antecipar conteúdos e grafias de acordos com suporte portador através da sua vivência, irá totalmente de acordo a temática discutida. Nós adultos, estamos tão habituados a situar cada conteúdo no seu contexto que, ainda antes de ler, sabemos antecipar o tipo de característica de um texto em função do aspecto exterior que apresenta a sua impressão gráfica.

Por isso, é necessário compreender que a linguagem escrita se difere da Língua oral, em relação a sua estrutura, porém há muitos fatores que favorecem a aquisição de ambas, quando compreendidas em realmente a suas particularidades. Por exemplo, há leitura sem voz, mas é necessário a compreensão que sempre a voz poderá ser explícita ou implícita, a leitura possui um alto valor social, e uma vez que internalizada é compreendida não será esquecida, pois torna-se independente do falar, ou seja, muitas crianças podem não saber ler, mas possuem uma infinidade de significações em seus pensamentos.

A partir dos atos de leitura a criança já começa a evoluir para a escrita, podendo iniciar-se com repetições, traços ondulados, pequenos círculos, porém imitar a escrita produzida e escrever de forma autônoma e consciente sem qualquer representação para guiar, marca a maturidade escrita.

Outra abordagem crucial de Ferreiro e Teberosky, está relacionada ao processo de aquisição da escrita que não se limita apenas à compreensão e interpretação da leitura, mas também pode ser entendida pela produção de textos pela criança. A criança em determinada fase de seu desenvolvimento, passará a ser produtora de texto. Dessa forma, elas não só decifram o que os adultos escrevem, passam a formar seus próprios textos.

Esses tipos de textos experimentais iniciam-se entre dois anos e meio, que é quando a criança começa a ter acesso a lápis e cadernos iniciando assim sua escrita. Essa escrita começa então, por meio de traços ondulados ou pequenos círculos, assim, mesmo que não seja a escrita igual à de um adulto, pode-se concluir que já é um tipo de escrita.

Nesse aspecto, a psicogênese da língua escrita aponta a importância de promover caminhos para a escrita da criança, onde ela possa expressar sua escrita desde pouca idade. Além disso, a capacidade da interpretação feita pelas crianças a partir de textos produzidos por adultos, irá influenciar a maneira como ela escreverá seus textos.

Na fase inicial da interpretação da escrita, a criança começa a explorar a relação entre seu desenho e o conceito de representação do seu próprio nome:

No começo da interpretação da própria escrita, a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representam seu próprio nome. Se trabalha sobre o modelo da escrita de imprensa (grafias separadas), pode usar várias grafias similares, mas de tal maneira que em todas elas, como conjunto, diz seu próprio nome, mas em cada uma delas tomadas separadamente, também diz seu nome (FERREIRO-TEBEROSKY, 1991, p. 182).

Nessa fase, as crianças podem estar sendo familiarizadas com letras impressas, as chamadas grafias separadas, podendo conhecer grafias que se parecem com seu nome. Isso permite que sua aquisição da escrita seja de forma espontânea, representando o que elas são. Dessa forma, é importante destacar que deixar as crianças terem autonomia para explorar a escrita de diversas maneiras para que possam construir seu conhecimento sobre a linguagem escrita.

Existem, portanto, inicialmente cinco tipos de níveis de escrita, o primeiro deles é representado da seguinte maneira por Ferreiro e Teberosky, “[...] *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita*” (1991, p. 183).

Os elementos distintivos que uma criança reconhece à medida que vai se internalizando a estrutura da escrita dentro dela, são os traços típicos da escrita, esses traços podem incluir diversos aspectos, como a maneira da escrita ou a forma das letras, como letras impressas ou cursivas. Dessa maneira, é importante destacar a observação ativa no processo de aquisição da escrita, pois a criança é detentora de seu próprio conhecimento.

O primeiro nível vai abordar ainda duas formas de escrita, a impressa e escrita cursiva. Pode-se perceber que em primeira análise as crianças de até 4 anos a escrita modelo é a impressa, pois (grafias separadas), em sua fase de início da escrita, já as crianças entre 4 a 6 anos estão amadurecidas e possuem habilidades cognitivas e motoras, o que demonstra a escrita-modelo cursiva. Desse modo, o desenvolvimento da escrita é natural.

Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1991, p. 189) “[...] Para poder ler coisas diferentes (isto é, compreender significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas” nesse segundo nível é identificado que a criança consegue compreender a escrita ou a leitura através da representação visual, ou seja, ela recorre a imagens ou desenhos. Nesse nível de desenvolvimento a criança tenta relacionar formas de grafismo às formas das letras de maneira convincente.

À medida que a criança avança, é perceptível que as formas de grafismos se assemelham aos sons e palavras específicas. Nesse segundo nível a escrita-modelo é impressa, as crianças tendem a reproduzir de forma mais precisa esse modelo de escrita. Vale ressaltar que, valores sociais e culturais podem interferir nesse desenvolvimento pré-silábico.

O terceiro nível de desenvolvimento destaca a hipótese silábica, nessa fase a criança começa a relacionar a escrita com a fala. Assim, destacam Ferreiro e Teberosky (1991, p. 193), “[...] a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos “hipótese silábica”, então, a criança começa a atribuir uma letra para cada sílaba. Isso ocorre porque a criança ainda não possui conhecimento entre as letras individuais e os fonemas. Esse estágio é de suma importância no processo de aquisição da escrita, demonstrando progresso na compreensão da linguagem falada para a escrita.

A passagem da “hipótese silábica” para a “alfabética” é um dos níveis mais importantes no desenvolvimento da aquisição da escrita. Nesse processo de aquisição, a criança começa a compreender a relação entre letras individuais e fonemas.

De acordo com a perspectiva de Ferreiro e Teberosky, no quinto nível de desenvolvimento a criança já possui altos níveis de compreensão do sistema alfabético,

[...] ao chegar a esse nível a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores das sílabas, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO-TEBEROSKY, 1991. p. 203).

A criança passa a compreender a palavra e seus fonemas individuais, selecionando as letras que correspondem a esse som. Esse nível corresponde que a criança passou a “barreira de código”, que seria os desafios iniciais no processo de aprendizagem da linguagem falada para a escrita.

Um aspecto importante na aquisição da linguagem escrita, proposto por Ferreiro e Teberosky é o papel do próprio nome, pois eles possuem um papel crucial para a criança, é através dele que a criança dá início a escrita. Dessa forma, a escrita do nome próprio é o ponto de partida para a aquisição da escrita. Ferreiro e Teberosky, 1991, cinco níveis de aquisição e leitura do nome próprio.

À medida que a criança explora seu nome, motivará a explorar a escrita, isso é frequentemente apresentado pelas autoras, em sua pesquisa crianças que foram apresentadas à escrita desde novas, possuem um nível de compreensão maior do que aquelas que só têm contato com lápis e papel quando chegam na fase escolar. Ao chegar na fase escolar, as crianças já passaram por diversos níveis de aprendizagem, entre elas a escrita de seu nome e a transição da escrita silábica para a alfabética, nessa nova fase com a ajuda de professores começam a conhecer um sistema de escrita mais abrangente.

É evidente que nem toda criança possui o mesmo desenvolvimento da aquisição da escrita mesmo estando inserida dentro do mesmo meio, o mesmo professor usa a mesma metodologia com diferentes alunos, mas alguns não avançam.

Em suma, a aquisição da escrita é um processo complexo que envolve habilidades cognitivas e sociais. Antes mesmo de começarem a ler, as crianças possuem concepções sobre a escrita, Ferreiro e Teberosky, em “Psicogênese da Língua Escrita”, oferecem caminhos para o entendimento desses processos.

3 METODOLOGIA

A condução de qualquer pesquisa envolve a seleção cuidadosa e abordagens e métodos que levam a resultados consideráveis. Neste capítulo apresentamos a metodologia aplicada para investigar e responder às questões que norteiam essa pesquisa. Descrevemos os métodos de abordagem para a coleta de dados, análise e interpretação dos dados, bem como justificamos a escolha dessas abordagens, sendo imprescindível apontarmos a variedade de possibilidades metodológicas, para que se torne clara a perspectiva aqui adotada.

3.1 MÉTODOS DE ABORDAGEM

Os métodos de abordagem desempenham um papel crucial na condução da análise de informações, possibilitando conhecimentos sobre o tema estudado. Gil (2008) enfatiza a importância de compreender os métodos favoráveis para a direção da pesquisa.

O método dedutivo, de acordo com a concepção clássica, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a maneira puramente pura formal, isto é, em virtude exclusivamente de sua lógica (GIL, 2008, p. 9).

O método dedutivo é favorável quando há o desejo de que sejam aplicadas teorias previamente experimentais em novos contextos. Esse método proporciona uma forma estruturada de tentar prever os resultados. O método indutivo, segundo Gil (2008), diferencia-se do método dedutivo porque é concentrado em observações empíricas específicas.

De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade (GIL, 2008, p. 10).

Esse tipo de abordagem é utilizada principalmente em pesquisas exploratórias, no qual seu principal objetivo é desvendar novos fenômenos que podem ter sido explorados anteriormente.

No método hipotético-dedutivo, de acordo com Gil (2008, p. 12):

Das hipóteses formuladas, deduzem-se conseqüências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tentar tornar falsas as conseqüências deduzidas das hipóteses. Enquanto no método dedutivo procura-se a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la.

Esse método de abordagem é crucial para pesquisas, pois é empregado especificamente quando os conhecimentos prévios não são suficientes para explicar os fenômenos, ou seja, há necessidade de validação a respeito de temas que precisam de um maior aprofundamento.

O quarto método de abordagem citado por Gil (2008), é o método dialético, em que se enfatizam as causas dos fenômenos sociais, destacando as mudanças qualitativas, neste tipo de pesquisa são levados em consideração principalmente o contexto social e cultural.

A concepção hegeliana de dialética é de natureza idealista, ou seja, admite a hegemonia das idéias sobre a matéria. Essa concepção foi criticada por Karl Marx e Friedrich Engels, que "viraram a dialética de cabeça para baixo" e apresentaram-na em bases materialistas, ou seja, admitindo a hegemonia da matéria em relação às idéias (GIL, 2008, p. 13).

Nesse contexto, a abordagem dialética destaca a importância de entender os fatores sociais e as relações em contextos políticos e culturais, essa abordagem tem como foco compreender de forma abrangente a complexidade das relações sociais.

Os fundamentos da pesquisa fenomenológica, apresenta, segundo Gil (2008, p.14),

Nas pesquisas realizadas sob o enfoque fenomenológico, o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa.

A abordagem fenomenológica caracteriza a importância de compreender a realidade da experiência pessoal, em vez de tentar introduzir interpretações externas ou teorias pré-concebidas. Essa abordagem tem ênfase na compreensão das vivências de cada sujeito.

Dessa forma, para a presente pesquisa, utilizaremos o método hipotético dedutivo, pois este oferece, por meio da formulação de hipóteses advindas de questões empíricas, a possibilidade de uma pesquisa mais direcionada para a obtenção dos resultados aqui buscados.

3.2 MÉTODOS DE PROCEDIMENTOS

Os métodos de procedimentos em pesquisas sociais são ferramentas necessárias para fornecer o caminho a ser seguido, contribuindo com a coleta, o processamento e a validação dos dados.

O método de procedimento experimental, é uma abordagem fundamental, segundo Gil (2008, p. 16):

O método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto.

No método observacional, são observados eventos e características em seu ambiente natural, sem interferências. Assim, Gil (2008, p. 16) afirma que “[...] o método observacional difere do experimental em apenas um aspecto: nos experimentos o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue”. É, pois, um método de pesquisa que possui bastante relevância pela sua forma de análise de dados.

O método de pesquisa comparativo é frequentemente utilizado em diversas áreas do conhecimento. Segundo Gil, (2008, p. 16): “o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”.

Outro método citado por Gil (2008), é o método estatístico. “Os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas, sobretudo mediante a experimentação e a observação” (2008, p.16). Esse tipo de procedimento oferece informações para a análise dos dados.

O método clínico, apresentado por Gil (2008), é uma abordagem de pesquisa que analisa de modo específico cada caso.

O método clínico apóia-se numa relação profunda entre pesquisador e pesquisado. É utilizado, principalmente, na pesquisa psicológica, onde os pesquisados são indivíduos que procuram o psicólogo ou o psiquiatra para obter ajuda (GIL, 2008, p. 16).

O último método abordado por Gil, é o método monográfico, Gil (2008, p. 17), afirma que: “O método monográfico parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes”.

Considerando os métodos de procedimento, entendemos que esta pesquisa, por necessitar de dados a serem analisados, guiar-se-á pelo método estatístico.

3.3 TIPOS DE PESQUISA

O tipo de pesquisa determina a natureza da investigação e é utilizado para responder às questões da pesquisa. A seguir, serão apresentados os tipos de pesquisa, em seguida justificamos nossa escolha. Gil (2002), apresenta três tipos de pesquisa, são elas, exploratórias, descritivas e explicativas.

A pesquisa exploratória é definida por Gil (2002, p. 41), “[...] como o objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...]”. Essa pesquisa, portanto, é utilizada para investigar o objeto de estudo de forma vasta, auxiliando, principalmente, no delineamento das hipóteses.

A pesquisa descritiva, apresenta as características do ocorrido, levando à análise dos fenômenos de forma minuciosamente e precisa. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42).

Já a pesquisa explicativa, que é empregada para investigar as razões implícitas no estudo dos objetos,” têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p.42).

A escolha da pesquisa descritiva como procedimento metodológico deste estudo é fundamental para a compreensão das possíveis causas implícitas. Essa pesquisa visa oferecer um ambiente favorável, permitindo coletar e analisar profundamente os dados.

3.3.1 Teste cloze

A técnica Cloze foi desenvolvida em 1953 por Wilson Taylor, com o intuito de omitir alguns vocabulários de sentenças/textos para que o indivíduo possa completá las/los, refletindo acerca da palavra que o autor desejou inserir em um determinado contexto, dessa forma, é possível observar o grau de compreensibilidade de determinado texto por parte do leitor, bem como a maneira no qual a decodificação acontece naturalmente.

Este tipo de teste é utilizado para medir o conhecimento, a compreensão de leitura e até mesmo conhecimentos linguísticos, internalizados pelos indivíduos, independente da faixa etária, diversos testes do tipo “Cloze” foram realizados na década de 70, quando pesquisadores pretendiam investigar o histórico de esquecimento, e perda do funcionamento cognitivo, nesse caso o procedimento oferece essa exploração, pois possui ênfase justamente na retomada de conceitos pré estabelecidos.

De acordo com Santos (2004), o texto de Cloze é geralmente apresentado por escrito, sendo a palavra omitida substituída por um traço de tamanho sempre igual. A partir dessa técnica é possível que os indivíduos apresentem propostas para obtenção de uma palavra coerente ao restante do texto. Para esse fim, os sujeitos devem refletir e buscar conhecimentos pré estabelecidos para que seja possível conectar com as outras palavras que fazem parte do texto, trazendo sentido ao enunciado.

Segundo Sohngen (2002, p. 65), “o procedimento ‘Cloze’ tem sido considerado um aferidor efetivo de diferenças específicas na compreensão dos leitores, e do sucesso no aprendizado, da inteligência geral e do conhecimento técnico especializado”.

Existem métodos para a elaboração de um texto Cloze, entre eles podemos citar além da omissão de palavras, é importante frisar a dificuldade das palavras omitidas, a divisão em classe gramatical, separação de elementos que terão mais ênfase para o estudo, ou elementos coesivos do texto, caso seja a intenção de trabalhar especificamente esse conteúdo.

Durante a elaboração de um texto de Cloze pode-se perceber que existem variadas regras de acordo com o objetivo que será utilizado. Uma das maneiras mais frequentes de construir o texto de Cloze é a retirada da 5, 7 e 10 vocábulos, apagando uma categoria gramatical, como adjetivos, verbos, substantivos, entre outros, ou 20% dos vocábulos. Contudo, não são regras impostas a serem seguidas, o texto de Cloze abre espaço para que outras formas.

Além disso, o nível de dificuldade deverá ser alinhado de acordo com as necessidades dos leitores, bem como, baseado no processo de aquisição de escrita dos indivíduos, a escolha da temática é de fundamental importância, pois a partir dela o texto ganha sentido, essa estratégia encoraja os alunos e permite a exploração da sua autonomia crítica e reflexiva.

O método permite o trabalho por meio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem, explorando ativamente a capacidade cognitiva dos leitores. Considerando as vantagens da técnica de Cloze, muitas investigações têm sido realizadas e validadas a partir desse recurso, entre elas estão as ligadas à validação do instrumento, bem como as relacionadas à compreensão e à inteligibilidade que é possível ser observada conforme a resolução dessa ferramenta de estudo.

O procedimento Cloze possui seus fundamentos pautados nas teorias psicológicas e linguísticas de Gestalt e da informação, pois aplica-se a uma tendência ao completar palavras familiares, quando o leitor percebe estruturas linguísticas incompletas e é capaz de distinguir os elementos sintáticos e semânticos que são adequados para o determinado contexto apresentado.

O teste Cloze é um instrumento de avaliação que superou suas expectativas iniciais de avaliar a compreensão de leitura. Conforme Santos (2004), o Cloze não visa oferecer somente conhecimentos sobre a compreensão de leitura, expandiu-se para a avaliação das habilidades de escrita.

Os estudos sobre o método Cloze de avaliação oferecem resultados satisfatórios sobre a compreensão de leitura. Portanto, o texto de Cloze é uma ferramenta de exploração eficaz, pois fornece dados confiáveis e contextualizados sobre o desempenho dos leitores, esclarecendo sua relevância no campo educacional.

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentadas e discutidas as análises dos resultados do teste Cloze em relação a compreensão de dígrafos nos grupos de alunos do 6º ano e da EJA.

Um total de 20 participantes foi recrutado para o estudo, dividido igualmente em dois grupos: um grupo experimental e um grupo de controle, cada um composto por 10 participantes. O grupo experimental consistiu em 5 alunos, respectivamente do 6º ano e da EJA, que foram submetidos ao teste cloze, enquanto o grupo de controle também incluiu 10 alunos do 6º ano e da EJA. Essa abordagem permitiu a comparação das descobertas no teste cloze entre os dois grupos, com o objetivo de analisar a influência dos dígrafos na aquisição da linguagem por esses alunos.

O teste cloze aplicado na pesquisa consiste em um texto de autoria própria, optamos pela criação do texto em vez de utilizar um texto já existente, devido à nossa compreensão aprofundada dos alunos. Conhecendo as particularidades dos grupos de alunos pesquisados elaboramos um texto que se adequasse ao nível de leitura e compreensão desses alunos, garantindo que o teste fosse acessível a todos. O texto conteve 35 lacunas, com os seguintes dígrafos: 4 “qu”, 5 “ch”, 2 “rr”, 2 “gu”, 4 “sc”, 3 “lh”, 5 “nh”, 2 “xc” e 1 “ss”.

Durante a realização da pesquisa, observou-se um resultado significativo que destacou a diferença entre alunos do grupo experimental e de controle. Os alunos do 6º ano que constituíram o grupo experimental, foram possíveis observar lacunas consideravelmente significativas em seu desempenho na avaliação dos dígrafos. Ao contrário do grupo de controle, que mesmo estando no mesmo nível de ensino, apresentando um domínio notável, atingiu praticamente todos os dígrafos propostos no teste cloze. Por outro lado, os alunos da EJA mesmo que tiveram uma perda significativa na aquisição da linguagem escrita, apresentaram uma compreensão distinta dos dígrafos.

O fator social, mais acentuados nos alunos da EJA, refletem nos resultados e irão de acordo com a teoria sociointeracionista de Vygotsky, uma vez que, mesmo com defasagem linguística, os discentes conseguiram melhor desempenho do que algumas crianças que realizaram o mesmo teste, isso porque, seu conhecimento de mundo possibilitou uma recordação de palavras que já foram vistas inúmeras vezes pelos discente, ou seja, mesmo não sabendo explicar, gramaticalmente a regra imposta para aquelas palavras, eles são capazes de escrevê-las utilizando de conhecimentos pré-estabelecidos.

Além disso, assim como as crianças, os discentes da Educação de Jovens e Adultos, tendem a escrever como escutam, no caso dos dígrafos, é notório que alguns textos a sonoridade foram mais relevantes para eles. Sabendo que o estudo dos dígrafos está pautado na utilização de duas letras, que exercem uma única sonorização, os fatores gramaticais não ganharam destaque na compreensão auditiva dos alunos.

Pode-se explicar essa interação pelo fato que uma característica essencial do aprendizado é que ele acarreta vários processos do desenvolvimento internamente, os quais, funcionam apenas quando o indivíduo interage com seu ambiente de convívio, registrando informações que foram vistas anteriormente.

Dessa forma nota-se que a cultura sempre e a vivência do indivíduo, estão extremamente relacionadas às relações com a aprendizagem, na forma pelo qual o senso cognitivo está sendo relacionando as informações, visto que a cultura influencia de forma direta no processo de desenvolvimento, sendo ela uma prática natural.

Conforme Vygotsky a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância.

Para Vygotsky (1983), a atenção passa a ser voluntária por meio do desenvolvimento cultural. A atenção voluntária inclui o domínio desse processo com o auxílio de estímulos-meios que permitem revelar o processo interno da atenção e assim a possibilidade do seu controle. As percepções são processos mentais, segundo a teoria sociocultural de Vygotsky, fazendo parte da formação do pensamento humano. Assim os processos de percepção influenciam na formação dos conceitos científicos desenvolvidos na escola.

O desenvolvimento cognitivo é influenciado pelas interações sociais, a forma como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor, são partes importantes desse processo. As percepções são moduladas pela cultura e pela linguagem. No contexto escolar, essas percepções são favoráveis, pois sugerem que a educação deve levar em consideração as percepções dos alunos, neste contexto, deve-se levar em consideração que os estudantes que participaram da pesquisa, em sua maioria são indivíduos que vieram de escolas da zona rural, o que pode vir a influenciar sua compreensão de leitura e escrita.

Além disso, é evidente que estudantes da EJA assim como alunos da educação regular enfrentam obstáculos na aquisição da linguagem escrita. A compreensão dos dígrafos é parte integrante do processo de aquisição da linguagem escrita e deve evoluir à medida que a leitura e a escrita se desenvolvem.

A pesquisa mostra habilidades valiosas sobre a aquisição da linguagem escrita e a compreensão de dígrafos pelos alunos do ensino fundamental e da EJA. No que diz respeito aos alunos do 6º ano, observou-se lacunas acentuadas em sua compreensão de dígrafos, refletindo a complexidade do processo de aquisição da escrita, um ponto importante da psicologia da aquisição da linguagem, onde enfatiza o desenvolvimento gradual e progressivo. As dificuldades encontradas pelos alunos mostram que o domínio de elementos linguísticos, como os dígrafos, requer tempo e prática.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos pelo teste Cloze de compreensão de dígrafos. Os alunos foram enumerados de 1 a 10 tanto dos grupos experimentais quanto dos grupos de controle.

QUADRO 1 - Grupo experimental 6º ano

Aluno	QUANTIDADE DE DÍGRAFOS E ACERTOS								
	qu 4	ch 5	gu 2	sc 4	lh 3	nh 5	xc 2	ss 1	rr 2
aluno 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
aluno 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
aluno 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
aluno 4	0	0	0	0	0	3	0	0	0
aluno 5	2	1	0	1	1	3	0	0	1

Fonte: Dados coletados pelas autoras (2023).

Como pode-se observar na tabela 1, o resultado segue-se da seguinte forma: o aluno 1, não alcançou êxito em nenhum dos dígrafos propostos. O aluno 2 obteve o mesmo resultado do aluno 1, e assim também o aluno de número 3.

O aluno 4 obteve o seguinte resultado: dos 5 dígrafos “nh” obteve acerto em 3, no restante dos dígrafos não acertou.

O aluno 5, por outro lado, teve o melhor desempenho entre os alunos do grupo experimental, obtendo os seguintes resultados: dos 4 dígrafos “qu” acertou 2, 1 acerto no “ch”, 1 acerto no “sc”, 1 acerto no dígrafo “lh”, 3 acertos “nh” e 1 acerto no dígrafo “rr”. Nos demais dígrafos obteve um resultado de 0 acertos.

QUADRO 2 - Grupo controle 6º ano

ALUNO	QUANTIDADE DE DÍGRAFOS E ACERTOS								
	qu 4	ch 5	gu 2	sc 4	lh 3	nh 5	xc 2	ss 1	rr 2
aluno 6	2	5	2	3	2	5	0	1	2
aluno 7	2	3	2	2	2	3	0	1	2
aluno 8	4	5	2	0	3	5	0	1	1
aluno 9	4	5	2	1	3	5	2	1	2
aluno 10	4	3	1	2	3	5	2	1	1

Fonte: Dados coletados pelas autoras (2023).

No grupo controle obtivemos os seguintes resultados: aluno 6 obteve 2 acertos no dígrafo “qu”, 5 acertos no “ch”, 2 acertos no “gu”, 3 acertos no “sc”, 2 acertos no “lh”, 5 acertos no “nh”, 1 acerto no “ss” e 2 acertos no “rr”, errando apenas os dígrafos “xc”.

O aluno 7 obteve resultados: 2 acertos “qu”, 3 acertos “ch”, 2 acertos “gu”, 2 acertos “sc”, 2 acertos “lh”, 3 acertos “nh”, 1 acerto “ss” e 2 acertos “rr”, da mesma forma do aluno 6, errando o dígrafo “xc”.

O aluno 8 teve resultados iguais a: 4 acertos nos dígrafos “qu”, 5 acertos “ch”, 2 acertos “gu”, 3 acertos “lh”, 5 acertos “nh”, 1 acerto “ss” e 1 acerto “rr”, já os dígrafos “sc” e “xc” não alcançou resultados.

O aluno 9 atingiu o seguinte resultado: 4 acertos “qu”, 5 acertos “ch”, 2 acertos “gu”, 1 acerto “sc”, 3 acertos “lh”, 5 acertos “nh”, 2 acertos “xc”, 1 acerto “ss” e 2 acertos “rr”.

O aluno 10 alcançou resultados: 4 acertos “qu”, 3 acertos “ch”, 1 acerto “gu”, 2 acertos “sc”, 3 acertos “lh”, 5 acertos “nh”, 2 acertos “xc”, 1 acerto “ss” e 1 acerto “rr”.

No grupo controle, observou-se resultados consistentes. A maioria dos alunos apresentou acertos em diversos dígrafos, o que demonstra conhecimentos linguísticos. Entretanto, notou-se uma dificuldade no dígrafo “xc”.

No grupo experimental, notavelmente a maioria dos alunos não obtiveram acertos em nenhum dos dígrafos, demonstrando uma compreensão limitada dos elementos. No entanto, alguns alunos obtiveram resultados, como o aluno 4 que obteve sucesso em alguns dígrafos “nh”, e outro destacando-se nos dígrafos “qu” e “nh”.

QUADRO 3 - Grupo experimental EJA

ALUNO	QUANTIDADE DE DÍGRAFOS E ACERTOS								
	qu 4	ch 5	gu 2	sc 4	lh 3	nh 5	xc 2	ss 1	rr 2
aluno 1	3	4	1	2	1	3	1	1	2
aluno 2	2	5	0	0	1	3	0	0	2
aluno 3	0	4	0	0	0	3	0	0	0
aluno 4	4	5	2	0	0	3	0	1	2
aluno 5	2	1	0	0	0	1	0	1	1

Fonte: Dados coletados pelas autoras (2023).

O grupo experimental é composto por alunos mais velhos, que possuem um grau de dificuldade mais acentuado, em relação aos demais discentes da turma, com faixa etária de trinta a quarenta e cinco anos, são alunos que retornaram à escola após um longo período, esse público em sua maioria parou de frequentar as aulas pela necessidade de trabalhar no campo e garantir o sustento da família, todos são moradores da zona Rural.

Aluno 1: Apresentou facilidade no preenchimento das lacunas com os dígrafos; “rr”, “ss”, “ch”, “qu”; ainda, obteve resultados satisfatórios em relação aos dígrafos; “xc”, “sc”; que são considerados de maior grau de dificuldade pelo próprio aluno.

Aluno 2: Apresentou excelentes resultados em relação ao dígrafo, “ch”, “rr”, porém em relação aos dígrafos; “gu”, “xc”, “ss”, “sc”, não obteve nenhum acerto. Além disso, realizou uma média de acertos satisfatória em relação aos dígrafos; “nh” e “qu”.

Aluno 3: Apresentou não conseguiu nenhum acerto em relação aos dígrafos, “qu”, “gu”, “sc”, “xc”, e “ss”; no entanto, obteve ótimo desempenho a respeito do dígrafo, “ch” e “nh”, o referido aluno, deixou muitas lacunas em branco na atividade proposta.

Aluno 4: Apresentou facilidade no preenchimento das lacunas com dígrafos, “qu”, “ch”, “rr”, “gu” e “ss”, bem como, resultados satisfatórios em relação ao dígrafo, “nh”, não obteve nenhum acerto para as lacunas com, “lh”, “xc”, “sc”.

Aluno 5: Apresentou maior grau de dificuldade para a realização da atividade proposta, deixou um número considerável de lacunas em branco. O referido aluno não obteve acertos em relação aos dígrafos, “gu”, “sc”, “lh” e “xc”, porém conseguiu preencher corretamente as lacunas com dígrafos, “ch”, “nh”, “ss” e “rr”.

QUADRO 4 - Grupo controle EJA

ALUNO	QUANTIDADE DE DÍGRAFOS E ACERTOS								
	qu 4	ch 5	gu 2	sc 4	lh 3	nh 5	xc 2	ss 1	rr 2
aluno 6	4	5	2	4	2	5	0	1	2
aluno 7	3	5	2	0	3	2	0	1	2
aluno 8	4	5	2	4	1	5	0	1	2
aluno 9	4	5	1	4	3	4	0	1	2
aluno 10	4	5	2	4	3	5	0	1	2

Fonte: Dados coletados pelas autoras (2023).

Os alunos do grupo controle são mais jovens, possuem faixa etária de vinte e cinco a quarenta anos, são discentes que participam mais no momento da aula, são moradores da zona rural.

Aluno 6: Apresentou excelente rendimento no preenchimento de lacunas, acertou todas as vezes que os dígrafos, “ch”, “gu”, “sc”, “nh”, “rr”, e “ss”, apareceram, bem como, obteve ótimo desempenho em relação ao dígrafo, “lh”. Não apresentou nenhum acerto apenas ao uso do dígrafo; “xc”.

Aluno 7: Apresentou o número de acertos totais para os dígrafos, “ch”, “gu”, “ss”, “rr”, além disso, obteve resultados satisfatórios para os grupos, “qu” “lh”. Não acertou nenhum acerto apenas para os dígrafos; “xc”, “sc”.

Aluno 8: Apresentou acerto em todos os agrupamentos de dígrafos, exceto o dígrafo “xc”.

Aluno 9: Apresentou excelente desempenho em compreender e preencher as lacunas do texto, acertando todas as vezes a repetição dos grupos, “qu”, “ch”, “gu”, “sc”, “rr”, “ss”, “lh”. Não houve nenhum acerto apenas para o dígrafo “xc”.

Aluno 10: Igualmente todos os alunos deste grupo, realizaram a atividade de forma excelente, acertando a maioria dos dígrafos.

Este grupo, possui destaque pela desenvoltura até mesmo com grupos considerados com maior grau de dificuldade com; “sc”. É notório o domínio satisfatório em relação ao uso dos dígrafos, especialmente por tratar-se de alunos com percursos escolares tão fragmentados.

É possível observar comparando os grupos experimental e controle do 6º ano, que o desempenho do grupo de controle foi bem acima do experimental, isso pode-se ser percebido por alguns fatores: os alunos do grupo controle são alunos que moram predominantemente na Zona Urbana e alguns estudaram até o 5º ano em escola particular, diferentemente dos alunos do grupo experimental que são todos da Zona Rural e sempre estudaram em escolas públicas.

Outro fator que pode ter contribuído para o baixo desempenho do grupo experimental foi o fato de seu processo de aquisição da escrita ocorrer durante a Pandemia da COVID-19, o que ocasionou limitações no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, mesmo todos os alunos estudarem na mesma escola e com a mesma metodologia é perceptível que o nível de escrita desses alunos é bem diferente, não somente com os dígrafos como foi proposto no teste, mas também a interpretação dos textos.

Os melhores desempenhos da EJA foram do grupo mais jovem, mesmo com muitos anos fora da escola, tiveram um ótimo desempenho se compararmos aos alunos que estão regularmente matriculados. Em relação aos mais velhos, o resultado também foi satisfatório, embora a dificuldade na escrita, eles conseguiram associar bem as palavras a sua sonoridade.

A maioria dos alunos são feirantes, possuem um enorme contato com as nomenclaturas dos produtos, avisos, propaganda, que são bem recorrentes nesse âmbito, ou seja, a falta do ambiente escolar, não impossibilitou a associação das nomenclaturas, mas é notória as defasagens em relação ao ato de escrever.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância em discutir onde estão as lacunas no processo de aquisição da escrita dos indivíduos é inegavelmente essencial, pois a partir dessa investigação é possível traçar estratégias pedagógicas e comportamentais acerca de um problema que, caso ignorado, perpetua-se por toda a vida, impossibilitando o desenvolvimento por completo do ser humano.

Além disso, a reflexão acerca dessa temática, com a utilização de estudos comparativos, permite a obtenção de dados que levam em consideração duas realidades distintas, fato que, potencializa a reflexão de cunho cultural e socioeconômico que se faz presente em ambos os casos analisados.

É válido ressaltar, através de pesquisas desse cunho, a importância do meio social para a contribuição da linguagem escrita e por consequência a atribuição dos significados, os indivíduos tendem a se comunicarem com seus pares e assim passam a criar experiências que posteriormente serviram como aporte para o desenvolvimento de suas próprias opiniões e atividades, sobre o meio em que vivem.

Dessa forma, se tornam aptos para desenvolver diversas vezes o mesmo raciocínio, ou seja, discutir aspectos que vão de encontro à construção de conhecimentos do ser humano é imprescindível, todavia, é necessário atentar-se especialmente ao modo que as relações do intelecto atuam como necessidades sistemáticas.

O ambiente tem sido muito importante no desenvolvimento psicológico, conforme proposto por Vygotsky (1983), ao observar a forma no qual os alunos conseguem estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, independentemente da idade, a partir do momento que o indivíduo é colocado em situação de convívio e interação, ele apreende informações valiosas que permitem um desenvolvimento cognitivo muito marcante, o resultado do convívio e da interação social permitem que várias culturas sejam exploradas, desenvolvendo mecanismos e distinção de letras e sons.

A interação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizado foi evidenciada, reconhecendo a importância das percepções dos alunos em seu contexto educacional. Considerando as fases do desenvolvimento proposto por Ferreiro e Teberosky, torna-se evidente que os processos de aquisição da linguagem escrita, passam por fases, e nem todos os alunos acompanham o processo de forma igualitária, pois depende do meio social esse processo ocorre de maneiras distintas.

Nota-se um ponto interessante, a influência do ambiente social, exposta nos dados obtidos, pois alunos que chegaram a cursar apenas até o quinto ano do ensino fundamental, conseguiram desenvolver bem atividade sobre dígrafos consonantais, porém em relação a escrita autônoma possuem bastante dificuldade, ou seja, aparenta ser um ato de repetição, de palavras frequentemente vistas e utilizadas, que foram gradativamente sendo internalizadas nesses indivíduos.

Ao analisar os dados obtidos a partir do teste Cloze, podemos observar padrões diferentes entre os grupos analisados. Enquanto o grupo experimental do 6 ano, inseridos no ensino regular obteve lacunas significantes para nosso estudo, mostrando desafios na aquisição da linguagem.

Esses resultados mostram que a partir da teoria Gerativista podemos explicar as lacunas obtidas pelos alunos do 6 ano, enfatizando um processo gradual na formação da linguagem. por outro lado, a teoria Conexionista sugere a influência de fatores ambientais, o que explica as habilidades dos alunos da EJA em compreender os dígrafos mesmo com defasagens em seus processos de aquisição. Em síntese, esta pesquisa é importante para o campo da psicolinguística, pois fornece dados consideráveis na aquisição da linguagem escrita. Além disso, destaca-se que não somente no campo da linguística o estudo é importante, evidência que é necessário metodologias adequadas para cada grupo.

Como sugestão para pesquisas futuras, é recomendado que se leve em consideração as possíveis variáveis culturais e ambientais que possam impactar os processos de aquisição da linguagem escrita. Bem como a investigação do ensino de dígrafos em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **Generative grammar**. Studies in English linguistics and literature, 1988.

DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. **Interação em psicologia**, v. 8, n. 2, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana; **Psicogênese da língua escrita**, de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Cur- 50.-Porto Alegre Arts Médicas, 1991.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

PIAGET, Jean. Le point de vue de Piaget. **International Journal of Psychology**, v. 3, n. 4, p. 281-299, 1968. QUADROS, Ronice Müller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. IN: _ FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2007.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. /N: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2007.

SANTOS, Acácia A. et al. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 549-560, 2002.

SÖHNGEN, Clarice. O procedimento " cloze". **Letras de Hoje**, v. 37, n. 2, 2002

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo- SP, 1991.

APÊNDICE A - Texto utilizado no teste Cloze.

Era uma vez um menino ___e se ___amava João, certa vez, João foi de ca___o para uma ___ácara levando ___eijo bola___a e sua ___itarra. Certo dia de___eu para a floresta e encontroua___ou uma mati___a de lobos. Logo, João se escondeu nas fo___agens pensando em se proteger da___ eles animais, pegou uma co___er de sua mo___ila e começou a comer seu lan___e, logo após , João de___eu co___endo a monta___a e foi para junto de seus pais.

Em uma ma___ã nublada, João foi explorar novamente a floresta. Enquanto cami___ava ouviu um som estra___o perto das árvores, curioso se aproximou e viu um lindo pa___aro que tinha acabado de na___er e sua mãe ti___a e___luiu levando só os outros. Pensando em ajudar, João levou o pa___aro para a ___ácara, cuidando até ele cre___er, quando percebeu que não era um pa___aro qualquer, mas sim uma á___ia, que cre___eu forte ao seu lado, uma ___erida e e___elente ave de caça.