

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POR UMA PSICOGÊNESE
DO SISTEMA FORMAL
DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL:
A CRIANÇA
E O PROCESSO DE LETRAMENTO**

***TESE APRESENTADA
COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO
DO TÍTULO
DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA:
PROF^ª DR^ª MARGARETE AXT***

**VIVIAN EDITE STEYER
PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 1998**

**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

S853p Steyer, Vivian Edite

Por uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual : a criança e o processo de letramento / Vivian Edite Steyer.
- Porto Alegre : UFRGS, 1998.
573 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

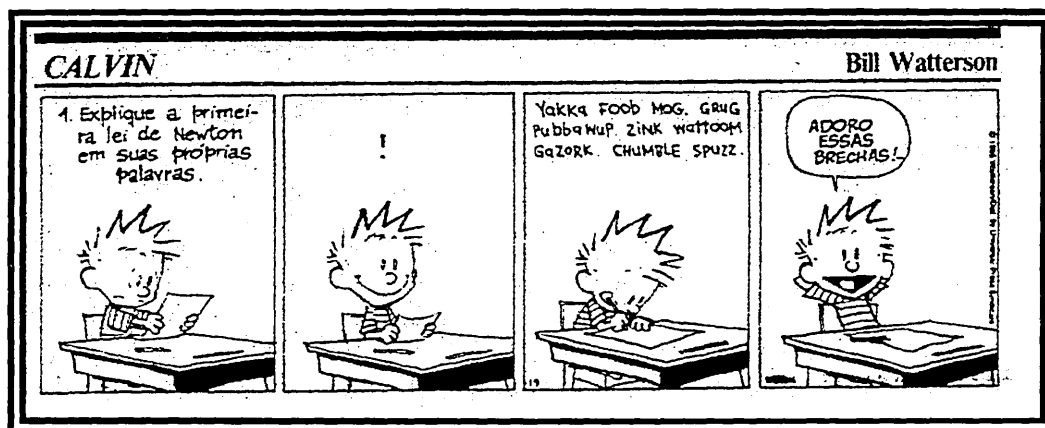
1.Educação básica. 2.Ensino fundamental. 3.Alfabetização. 4. Leitura. 5.Escrita. 6.Produção de texto. 7.Psicogênese. 8.Piaget, Jean. I.Título.

CDU 372.41

DEDICATÓRIA



(Zero Hora, Porto Alegre, 09/10/95)



(Zero Hora, Porto Alegre, 05/06/95)

Dedico este trabalho a todas as crianças que, por estarem imersas numa comunidade que utiliza um sistema formal de apresentação textual, interagem com este sistema, explorando os “possíveis” na produção de sentido para os aspectos formais.

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui meus mais sinceros agradecimentos:

♥ à minha orientadora, Profª. Drª. Margarete Axt, pelas sessões de orientação ao longo destes anos. Mais do que apenas “orientar”, nestas sessões, minha orientadora apontou direções (desde o início da caminhada, na redação da proposta de tese, até o final da jornada, na apresentação dos resultados), sugeriu reformulações, provocou precisões em minhas afirmações a partir da interpretação dos dados e, principalmente, me levou a “voar” mais alto do que eu teria podido voar se estivesse sozinha. Graças à minha orientadora, eu acredito que pude conseguir, com esta tese, “reconstruções convergentes com avanços”.

♥ à Profª. Drª. Maria das Graças Furtado Feldens, minha orientadora institucional no início do curso.

♥ à Profª. Drª. Terezinha Maria Vargas Flores, minha orientadora no mestrado.

♥ à Comissão de Seleção para o Doutorado, Prof. Dr. Augusto Nivaldo Triviños, Profª. Drª. Denise Leite, Prof. Dr. Jorge La Rosa e Profª. Drª. Maria Helena Degani Veit, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa.

♥ aos meus professores no Curso de Doutorado, Profª. Drª. Dinorá Fraga da Silva, Profª. Drª. Eny Toschi, Prof. Dr. Fernando Becker, Profª. Drª. Guacira Lopes Louro, Profª. Drª. Margarete Axt, Profª. Drª. Maria Nestrovsky Folberg, Profª. Drª. Marisa Faermann Eizirik, Profª. Drª. Terezinha Maria Vargas Flores, por terem compartilhado comigo seus diferentes “mundos teóricos”.

♥ à Diretora, à Vice-Diretora, à Supervisora, à Orientadora Educacional e às Professoras da Escola Estadual onde efetuei a presente pesquisa, por terem aberto as portas para a minha coleta de informações.

♥ ao meu universo, os sujeitos da presente pesquisa (aquelas 91 crianças que têm um nome, um rosto e uma história, e que se dispuseram a conversar comigo e a produzir/interpretar textos a meu pedido), por todas aquelas tardes maravilhosas que ficarão para sempre na minha memória e por me auxiliarem a descortinar mais uma faceta do “sujeito cognoscente”.

♥ aos meus ex-alunos (do jardim nível B e da 1ª série do 1º Grau), que sempre foram meus “sujeitos de pesquisa”.

♥ à minha família, por todo o apoio.

UM REGISTRO NECESSÁRIO

Como aluna do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS, registro, aqui, que fui uma das contempladas, no processo de seleção elaborado pela Comissão de Bolsas deste Programa, com a concessão de uma “bolsa de estudos”. A bolsa que recebi provinha da CAPES e sua vigência foi de março de 1993 a fevereiro de 1997.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	II
UM REGISTRO NECESSÁRIO	III
SUMÁRIO	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VIII
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XII
LISTAGEM DAS ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS.....	XIV
LISTAGEM DOS NOMES (ABREVIADOS) DAS CRIANÇAS DAS OITO TURMAS.....	XVI
SIGLAS IDENTIFICADORAS DAS OBRAS DE PIAGET	XVII
RESUMO.....	XVIII
ABSTRACT.....	XX
ZUSAMMENFASSUNG.....	XXII
RESÚMEN	XXIV
APRESENTAÇÃO.....	1
CONTEXTO.....	2
PLANO DE TRABALHO	9
HIPÓTESE	9
QUESTÕES ORIENTADORAS.....	10
OBJETIVOS	11
EXPECTATIVAS.....	12
PARADIGMA TEÓRICO.....	12
1-REVISÃO DA LITERATURA.....	13
1.1 - PSICOGÊNESE.....	15
1.1.1 - CONCEITOS BÁSICOS.....	15
1.1.2 - ESTUDOS PSICOGENÉTICOS	17
1.2 - A ALFABETIZAÇÃO.....	28
1.2.1 - OS PORTADORES DE TEXTO E A ALFABETIZAÇÃO	29
1.2.2 - CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	31
1.3 - O TEXTO	35
1.4 - ASPECTOS FORMAIS.....	46
2 - A TEORIA PIAGETIANA	68
2.1 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	72
2.2 - OS “POSSÍVEIS”	91
2.2.1 - INTRODUÇÃO	91
2.2.2 - ALGUNS TIPOS DE “POSSÍVEIS”	97

2.3 - TOMADA DE CONSCIÊNCIA	109
2.4 - JUÍZO MORAL	120
3 - METODOLOGIA	127
3.1 - DEFINIÇÕES ESTRATÉGICAS BÁSICAS.....	129
3.2 - PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	131
3.3 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	134
3.3.1 - SUJEITOS	134
3.3.2 - INSTRUMENTOS	136
3.3.2.1 - ELABORAÇÃO E TESTAGEM	136
3.3.2.2 - INSTRUMENTOS UTILIZADOS	137
3.3.3 - FASES.....	139
3.3.3.1 - FASES I E III.....	140
3.3.3.2 - FASE II.....	143
3.3.3.3 - FASES IV E VI.....	146
3.3.3.3.1 - FASE IV.....	146
3.3.3.3.2 - FASE VI.....	149
3.3.3.3.3 - ASPECTOS GERAIS.....	153
3.3.3.4 - FASE V.....	155
3.4 - ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS INFORMAÇÕES.....	158
3.4.1 - CRITÉRIOS DE ANÁLISE	158
3.4.2 - ASPECTOS ANALISADOS	160
3.4.2.1 - PRODUTOS.....	161
3.4.2.2 - PROCEDIMENTOS	165
3.4.2.3 - CONCEPÇÕES	166
4 - APRESENTAÇÃO DESCRITIVO-EXPLICATIVA DOS RES ULTADOS.....	169
4.1 - SUPERFÍCIE MACROTEXTUAL.....	175
4.1.1 - UTILIZAÇÃO DA FOLHA COMO UM TODO.....	175
4.1.2 - ORIENTAÇÃO DA ESCRITA	179
4.1.3 - A DIAGRAMAÇÃO TEXTUAL E OS “TEXTOS-PADRÃO”	185
4.1.3.1 - FRASE.....	186
4.1.3.2 - DITADO DE PALAVRAS E FRASES	193
4.1.3.3 - TEXTO	205
4.1.3.3.1 - PRODUTOS.....	205
4.1.3.3.1.1 - <u>Escrita “livre” de um texto “livre”</u>	209
4.1.3.3.1.2 - <u>Escrita de uma história dada</u>	214
4.1.3.3.2 - PROCEDIMENTOS.....	224
4.1.3.3.2.1 - <u>Texto como um todo</u>	224
4.1.3.3.2.2 - <u>Margens</u>	226
4.1.3.3.3 - CONCEPÇÕES.....	242
4.1.3.3.3.1 - <u>Texto próprio</u>	242
4.1.3.3.3.2 - <u>Texto do “outro”</u>	252
4.1.3.4 - ESCRITA: TEXTO + NOME + DATA	268
4.1.3.5 - TAMANHO DO TEXTO.....	277
4.1.4 - “LIVRO DE HISTÓRIAS”	283
4.1.4.1 - GERAL	283
4.1.4.2 - CAPAS.....	285
4.1.4.3 - TÍTULO, AUTOR E EDITORA	287
4.1.4.4 - NÚMERO DA PÁGINA.....	290
4.1.4.5 - COLEÇÕES	291
4.1.5 - EXEMPLOS DE PSICOGÊNESES.....	293
4.1.5.1 - COLOCAÇÃO DE TÍTULO.....	293
4.1.5.2 - MARCAÇÃO DE FINAL DO TEXTO.....	301
4.1.5.3 - UTILIZAÇÃO DO RECUO DO PARÁGRAFO.....	305

4.2 - SUPERFÍCIE MICROTETUAL	315
4.2.1 - HORIZONTALIDADE DAS LINHAS	315
4.2.2 - TAMANHO DAS LETRAS	322
4.2.3 - DIREÇÕES DE ESCRITA E DE LEITURA	323
4.2.4 - TIPO DE LETRA.....	329
4.2.5 - SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS.....	341
4.3 - PONTUAÇÃO	362
4.3.1 - FRASE.....	362
4.3.2 - DITADO DE PALAVRAS E FRASES.....	398
4.3.3 - TEXTO.....	410
4.3.4 - EXEMPLO DE UMA PSICOGÊNESE: PONTO	450
4.4 - DERIVADOS	455
4.4.1 - ESCRITA	455
4.4.1.1 - SOBRE O ATO DE ESCRITA	455
4.4.1.2 - SOBRE O ATO DA REESCRITA	461
4.4.1.3 - SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DO DISCURSO DIRETO.....	471
4.4.1.4 - SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS E A UTILIZAÇÃO DOS ASPECTOS FORMAIS.....	478
4.4.1.4.1 - <u>Concepções ortográficas</u>	478
4.4.1.4.1.1 - <u>Jardim nível B</u>	478
4.4.1.4.1.2 - <u>1ª série</u>	482
4.4.1.4.1.3 - <u>2ª série</u>	486
4.4.1.4.1.4 - <u>Algumas considerações sobre estes resultados</u>	487
4.4.1.4.2 - <u>As relações propriamente ditas</u>	491
4.4.2 - LEITURA	494
4.4.2.1 - SOBRE O LEITOR E O TEXTO.....	495
4.4.2.2 - SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A LEITURA E A ESCRITA	497
4.4.2.3 - SOBRE A ENTOAÇÃO	500
4.4.2.4 - SOBRE O RECONTO	503
4.4.3 - USO DA METALINGUAGEM.....	506
4.4.3.1 - “PALAVRA”	508
4.4.3.2 - “FRASE”	513
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	516
5.1 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	521
5.2 - IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	548
6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	555
7 - ANEXOS	569
7.1 - VERSÕES DAS HISTÓRIAS	570
7.2 - ROTEIRO BÁSICO DA FASE V	572

ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. 1: SILHUETA DE UM BILHETE	39
FIG. 2: LÂMINA HORIZONTAL	138
FIG. 3: TAM13FI (EXEMPLO DE TEXTO - DIAGRAMAÇÃO TEXTUAL).....	138
FIG. 4: LÂMINA VERTICAL	139
FIG. 5: SAR11-IV (REPRESENTAÇÃO DO ALINHAMENTO POR “PARES” - ESCRITA LIVRE, FASE IV)	182
FIG. 6: EXEMPLOS DE LISTAS (JORNAL 1 E JORNAL 2).....	184
FIG. 7: REPRESENTAÇÕES DOS ALINHAMENTOS DOS CARTÕES EM “FRASES” (FASE II).....	187
FIG. 8: EXEMPLOS DE TEXTOS (REPRESENTAÇÕES DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À DIAGRAMAÇÃO DO TEXTO COMO UM TODO, ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI)	206
FIG. 9: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DO PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO RELATIVO À MARGEM ESQUERDA).....	227
FIG. 10: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DO ALINHAMENTO DA MARGEM ESQUERDA EM “ESCADA”)	228
FIG. 11: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DO ALINHAMENTO DA MARGEM ESQUERDA POR “PEQUENAS SÉRIES”)	229
FIG. 12: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DO PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO RELATIVO À MARGEM DIREITA).....	231
FIG. 13: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DO PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO RELATIVO A AMBAS AS MARGENS AO MESMO TEMPO).....	232
FIG. 14: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DO PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO “ESCREVER UMA FRASE POR LINHA”).....	233
FIG. 15: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DA DIAGRAMAÇÃO TEXTUAL DE UMA PÁGINA DE UM LIVRO DE LITERATURA INFANTIL)	252
FIG. 16: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DA DIAGRAMAÇÃO TEXTUAL DA “COLEÇÃO”, NA CAPA TRASEIRA, DE UM LIVRO DE LITERATURA INFANTIL).....	264
FIG. 17: EXEMPLOS DE TEXTOS (REPRESENTAÇÃO DAS DIAGRAMAÇÕES TEXTUAIS DAS “COLEÇÕES” NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL).....	265
FIG. 18: REPRESENTAÇÃO DO PROCEDIMENTO REFERENTE ÀS DIREÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA. 326	
FIG. 19: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DO “NEGRITO” NO TÍTULO DE UMA POESIA EM UM LIVRO DE LITERATURA INFANTIL)	337
FIG. 20: EXEMPLO DE TEXTO (UTILIZAÇÃO DO “CAPITULAR ” EM UM LIVRO DE LITERATURA INFANTIL).....	407
FIG. 21: EXEMPLOS DE TEXTOS (REPRESENTAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À UTILIZAÇÃO DO PONTO, FASES IV E VI)	411

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁF. 1: COMPARAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DO PONTO, POR NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO (ESCRITA LIVRE X ESCRITA DA UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV X VI).....	413
GRÁF. 2: COMPARAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASES IV X VI).....	427
GRÁF. 3: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NO JARDIM NÍVEL B, TURMA 1 (FASES I X III).....	479
GRÁF. 4: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NO JARDIM NÍVEL B, TURMA 2 (FASES I X III).....	480
GRÁF. 5: COMPARAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA FASE I (JARDIM NÍVEL B, TURMAS 1 X 2).....	480
GRÁF. 6: COMPARAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA FASE III (JARDIM NÍVEL B, TURMAS 1 X 2).....	480
GRÁF. 7: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA TURMA 11 (FASES I X III).....	483
GRÁF. 8: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA TURMA 12 (FASES I X III).....	483
GRÁF. 9: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA TURMA 13 (FASES I X III).....	483
GRÁF. 10: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA FASE I (TURMAS 11 X 12 X 13).....	484
GRÁF. 11: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA FASE III (TURMAS 11 X 12 X 13).....	484

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTR. 1: ANG12-IV (EXEMPLO DE TEXTO - DEFINIÇÃO DE “TEXTO”)	36
ILUSTR. 2: ANDJB1-IV E ANDJB1-H11 (EXEMPLOS DE TEXTOS - DIAGRAMAÇÃO DO TEXTO COMO UM TODO: SUBNÍVEIS IA E IA-IB)	206
ILUSTR. 3: CARJB1-H13 (EXEMPLO DE TEXTO - DIAGRAMAÇÃO DO TEXTO COMO UM TODO: SUBNÍVEL IB)	207
ILUSTR. 4: GEL12-IV E ANA22-H11 (EXEMPLOS DE TEXTOS - DIAGRAMAÇÃO DO TEXTO COMO UM TODO: SUBNÍVEIS IB-IIA E IIA)	207
ILUSTR. 5: ANA11-H11 E ANA11-H21 (EXEMPLOS DE TEXTOS - COMPARAÇÃO DA ATUALIZAÇÃO “TEXTO DADO X TEXTO LIVRE”: SUBNÍVEL IA)	218
ILUSTR. 6: GAB13-H13 E CAM13-H13 (EXEMPLOS DE TEXTOS - PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO RELATIVO À MARGEM ESQUERDA)	227
ILUSTR. 7: NAT11-H11 E CRI13-H11 (EXEMPLOS DE TEXTOS - ALINHAMENTO DA MARGEM ESQUERDA EM “ESCADA”).....	229
ILUSTR. 8: NAT11-IV E RAFT11-H12 (EXEMPLOS DE TEXTOS - ALINHAMENTO DA MARGEM ESQUERDA POR “PEQUENAS SÉRIES”).....	230
ILUSTR. 9: REN11-H21 (EXEMPLO DE TEXTO - PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO RELATIVO À MARGEM DIREITA).....	232
ILUSTR. 10: ANA11-IV E DIO13-H11 (EXEMPLOS DE TEXTOS - PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO RELATIVO A AMBAS AS MARGENS AO MESMO TEMPO)	233
ILUSTR. 11: EXEMPLOS DE TEXTOS (ESCRITA DE EXPRESSÕES ANEXAS À DATA)	270
ILUSTR. 12: EXEMPLO DE TEXTO (ESCRITA DE UM CONJUNTO DE DADOS ANEXO À DATA).....	271
ILUSTR. 13: EXEMPLO DE TEXTO (REPRESENTAÇÃO DA PSEUDONECESSIDADE RELATIVA AO TAMANHO DO TEXTO).....	278
ILUSTR. 14: LUC12-H13 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: CASOS PRELIMINARES).....	295
ILUSTR. 15: DAN12-H12 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: SUBNÍVEL IA).....	296
ILUSTR. 16: OTT11-H21 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: SUBNÍVEL IB).....	298
ILUSTR. 17: FRA12-H12 E PED21-R12 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DE TÍTULO: SUBNÍVEL IIA; TÍTULO RENTE À MARGEM ESQUERDA E CENTRADO NA LINHA)	299
ILUSTR. 18: GUI11-R12 E VAN21-H11 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: SUBNÍVEL IIA, SUBLINHAS PALAVRA POR PALAVRA RETAS E ONDULADAS).....	299
ILUSTR. 19: ANG12-R12 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: SUBNÍVEL IIA; TÍTULO EM LETRAS GARRAFAS)	300
ILUSTR. 20: LUÍ12-H13 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: SUBNÍVEL IIA; TÍTULO CENTRADO NA LINHA)	300
ILUSTR. 21: DIO13-H11 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: SUBNÍVEL IIA; TÍTULO CIRCULADO).....	300
ILUSTR. 22: CAM13-IV (EXEMPLO DE TEXTO - HORIZONTALIDADE DAS LINHAS: SUBNÍVEL IA)	316
ILUSTR. 23: JEA12-R12 (EXEMPLO DE TEXTO - HORIZONTALIDADE DAS LINHAS: SUBNÍVEL IA-IB)	317
ILUSTR. 24: PED21-IV (EXEMPLO DE TEXTO - HORIZONTALIDADE DAS LINHAS - SUBNÍVEL IB).....	317
ILUSTR. 25: MAI21-H13 (EXEMPLO DE TEXTO - HORIZONTALIDADE DAS LINHAS: SUBNÍVEL IB-IIA).....	318
ILUSTR. 26: LAU22-IV, ANVERSO E VERSO (EXEMPLO DE TEXTO - HORIZONTALIDADE DAS LINHAS: SUBNÍVEL IIA).....	318
ILUSTR. 27: ANDJB1PI E MIC11FI (EXEMPLOS DE TEXTO - DIREÇÕES DE ESCRITA E LEITURA).....	324
ILUSTR. 28: ERI11PI E VIN11FI (EXEMPLOS DE TEXTO - DIREÇÕES DE ESCRITA E LEITURA)	324
ILUSTR. 29: ERI11PIII E ERI11FIII (EXEMPLOS DE TEXTOS - DIREÇÕES DE ESCRITA E LEITURA).....	325
ILUSTR. 30: EXEMPLO DE TEXTO (SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS - SUBNÍVEL IB)	344
ILUSTR. 31: EXEMPLO DE TEXTO (PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO REFERENTE À SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS).....	347
ILUSTR. 32: MIC11-IV (EXEMPLO DE TEXTO - SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS: SUBNÍVEL IA).....	348

X

ILUSTR. 33: EXEMPLO DE TEXTO (COMPARAÇÃO: CONCEPÇÃO PRÉ-SILÁBICA X SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS)	359
ILUSTR. 34: EXEMPLO DE TEXTO (COMPARAÇÃO CONCEPÇÃO SILÁBICA X SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS)	360
ILUSTR. 35: EXEMPLO DE TEXTO (COMPARAÇÃO: CONCEPÇÃO ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICA X SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS).....	360
ILUSTR. 36: EXEMPLO DE TEXTO (SITUAÇÃO DE NÃO PONTUAÇÃO - 1ª SÉRIE).....	411
ILUSTR. 37: EXEMPLO DE TEXTO (PONTUAÇÃO - 1ª SÉRIE)	421
ILUSTR. 38: EXEMPLO DE TEXTO (PROCEDIMENTO PSEUDONECESSÁRIO DE PONTUAÇÃO: UM PONTO EM CADA UM E EM TODOS OS FINAIS DE LINHA - 1ª SÉRIE)	429
ILUSTR. 39: MÔN12-H11 E MÔN12-H21 (EXEMPLOS DE TEXTOS - RELAÇÃO PSEUDONECESSÁRIA ENTRE A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA, DO PONTO DE VISTA DA PONTUAÇÃO)	448
ILUSTR. 40: PAT13-H21 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: EM CURVA PARA CIMA).....	459
ILUSTR. 41: FEL12-H11 (EXEMPLO DE TEXTO - COLOCAÇÃO DO TÍTULO: CENTRADO)	460
ILUSTR. 42: EXEMPLO DE TEXTO (ESCRITA E REESCRITA - FASE VI, GRUPO 2)	463
ILUSTR. 43: PAU13-H12 E PAU13-R12 (EXEMPLOS DE TEXTOS - REESCRITA: SUBNÍVEL IIA; 1ª SÉRIE).....	467
ILUSTR. 44: DAN23-H12 (EXEMPLO DE TEXTO - ESCRITA)	467
ILUSTR. 45: DAN21-R12, ANVERSO E VERSO (EXEMPLO DE TEXTO - REESCRITA: SUBNÍVEL IIA; 2ª SÉRIE).....	468
ILUSTR. 46: EXEMPLO DE TEXTO (LEITURA ORAL DO TEXTO ESCRITO - FASE VI).....	472
ILUSTR. 47: EXEMPLO DE TEXTO (PROCEDIMENTOS NÃO CONVENCIONAIS DE IDENTIFICAÇÃO DO DISCURSO DIRETO).....	474
ILUSTR. 48: MIC13-H13 (EXEMPLO DE TEXTO - RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS E AS REFERENTES AOS ASPECTOS FORMAIS).....	492
ILUSTR. 49: OTH11-H13 (EXEMPLO DE TEXTO - RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS E AS REFERENTES AOS ASPECTOS FORMAIS)	493
ILUSTR. 50: AND13-R12 (EXEMPLO DE TEXTO - RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS E AS REFERENTES AOS ASPECTOS FORMAIS)	493
ILUSTR. 51: EXEMPLO DE TEXTO (TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA ORAL).....	504
ILUSTR. 52: EXEMPLO DE TEXTO (TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA ORAL - SUBNÍVEL IA).....	504
ILUSTR. 53: EXEMPLO DE TEXTO (TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA ORAL - SUBNÍVEL IB)	504
ILUSTR. 54: EXEMPLO DE TEXTO (TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA ORAL - SUBNÍVEL IIA).....	505
ILUSTR. 55: EXEMPLOS DE TEXTOS (COMPARAÇÃO: NARRATIVA ORAL X LEITURA ORAL DO TEXTO ESCRITO - 1ª SÉRIE)	505

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: PERÍODOS E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO (CLASSIFICAÇÃO ALFANUMÉRICA)	87
QUADRO 2: RELAÇÃO AÇÃO X CONCEITUAÇÃO	118
QUADRO 3: PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL (RELAÇÕES ENTRE AS INSTÂNCIAS EXPLICATIVAS TEÓRICAS).....	125
QUADRO 4: RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE “PALAVRA” E O NÚMERO DE LETRAS.....	511
QUADRO 5: SÍNTESE DA PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL, DO PONTO DE VISTA DO DOMÍNIO DA CONVENÇÃO	521
QUADRO 6: SÍNTESE DA PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL, DO PONTO DE VISTA DAS OPERAÇÕES LÓGICAS ELEMENTARES OBSERVADAS EM ALGUMAS NOÇÕES INVESTIGADAS	524
QUADRO 7: SÍNTESE DA PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL, DO PONTO DE VISTA DO JULGAMENTO MORAL (“COOPERAÇÃO”), COM RELAÇÃO A ALGUMAS NOÇÕES INVESTIGADAS	526
QUADRO 8: SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE A PSEUDO-IMPOSSIBILIDADE “É IMPOSSÍVEL PARTIR O TODO” E OS RESPECTIVOS PROCEDIMENTOS, COM RELAÇÃO A DIFERENTES DOMÍNIOS	529
QUADRO 9: SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE PSEUDONECESSIDADES E PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES E SEUS RESPECTIVOS PROCEDIMENTOS, COM RELAÇÃO AO DOMÍNIO “UTILIZAÇÃO DO PONTO”	529
QUADRO 10: SÍNTESE DA PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL, DO PONTO DE VISTA DA SOCIALIZAÇÃO, DAS PSEUDONECESSIDADES E DAS PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES E DA EXPLORAÇÃO DOS “POSSÍVEIS”	532
QUADRO 11: RELAÇÕES ENTRE A EXPLORAÇÃO DOS “POSSÍVEIS” E AS OPERAÇÕES LÓGICAS ELEMENTARES.....	534
QUADRO 12: TIPOS DE “POSSÍVEIS” POR SITUAÇÃO DE DESAFIO/TAREFA PROPOSTA (FASES)	536
QUADRO 13: SÍNTESE DA PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL, DO PONTO DE VISTA DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA, COM RELAÇÃO À NOÇÃO “UTILIZAÇÃO DO RECUO DO PARÁGRAFO”	540
QUADRO 14: MODELO PARA A PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL	544

ÍNDICE DE TABELAS

TAB. 1: UNIVERSO (SEXO E PARÂMETROS DAS DATAS DE NASCIMENTO, POR TURMAS).....	135
TAB. 2: NÚMERO DE TEXTOS, NA FASE VI, POR TURMAS	153
TAB. 3: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA FOLHA COMO UM TODO (DITADO DE PALAVRAS E FRASES, FASES I E III).....	176
TAB. 4: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA FOLHA COMO UM TODO (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	176
TAB. 5: TABULAÇÃO DA ORIENTAÇÃO DA ESCRITA NA SUPERFÍCIE MACROTEXTUAL (DITADO DE PALAVRAS E FRASES, FASES I E III)	180
TAB. 6: TABULAÇÃO DOS ALINHAMENTOS EM “FRASES” (FASE II).....	187
TAB. 7: TABULAÇÃO DO ALINHAMENTO DO TEXTO COMO UM TODO (DITADO DE PALAVRAS, FASES I E III).....	194
TAB. 8: TABULAÇÃO DO ALINHAMENTO DO TEXTO COMO UM TODO (DITADO DE FRASES, FASES I E III).....	195
TAB. 9: TABULAÇÃO DO NÚMERO DE DIAGRAMAÇÕES REPETIDAS (DITADO DE PALAVRAS E FRASES, FASES I E III).....	199
TAB. 10: TABULAÇÃO DOS GRUPOS DE DIAGRAMAÇÕES REPETIDAS (DITADO DE PALAVRAS E FRASES, FASES I E III).....	201
TAB. 11: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À DIAGRAMAÇÃO DO TEXTO COMO UM TODO (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	208
TAB. 12: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À ATUALIZAÇÃO “TEXTO DADO X TEXTO LIVRE” (FASE VI, GRUPO 1).....	219
TAB. 13: TABULAÇÃO DA PRESENÇA DE TÍTULOS (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI)	294
TAB. 14: TABULAÇÃO DA AUSÊNCIA DE MARCAÇÃO DO FINAL DO TEXTO (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	302
TAB. 15: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À HORIZONTALIDADE DAS LINHAS (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	319
TAB. 16: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DO TIPO DE LETRA “SCRIPT X CURSIVA” (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	331
TAB. 17: TABULAÇÃO DA SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS (DITADO DE FRASES, FASES I E III).....	342
TAB. 18: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS (DITADO DE FRASES, FASES I E III - JARDIM NÍVEL B E 1ª SÉRIE).....	343
TAB. 19: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS (DITADO DE FRASES, FASE I - 2ª SÉRIE).....	344
TAB. 20: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	344
TAB. 21: TABULAÇÃO DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 1A E 1B: PONTO).....	364
TAB. 22: TABULAÇÃO DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 2A E 2B: PONTO DE INTERROGAÇÃO).....	365
TAB. 23: TABULAÇÃO DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 3A E 3B: DOIS PONTOS).....	366
TAB. 24: TABULAÇÃO DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 3A E 3B: TRAVESSÃO/HÍFEN).....	367
TAB. 25: TABULAÇÃO DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 3A E 3B: PONTO DE EXCLAMAÇÃO).....	367
TAB. 26: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS POSIÇÕES INTERMEDIÁRIA E MÉDIA X FINAL DOS CARTÕES COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO, POR TURMAS (FASE II, FRASES 3A E 3B).....	368
TAB. 27: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO, POR TURMAS (FASE II, FRASES 3A E 3B).....	368

XIII

TAB. 28: COMPARAÇÃO DA UTILIZAÇÃO CONJUNTO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO, NO FINAL DAS FRASES 3A E 3B.....	369
TAB. 29: COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASE 3A X FRASE 3B).....	370
TAB. 30: TABULAÇÃO DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 4A E 4B: VÍRGULA).....	370
TAB. 31: COMPARAÇÃO DA POSIÇÃO DO CARTÃO COM A VÍRGULA (FASE II, FRASES 4A E 4B, 2ª SÉRIE).....	371
TAB. 32: TABULAÇÃO DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 4A E 4B: PONTO).....	371
TAB. 33: COMPARAÇÃO FREQUÊNCIA DA POSIÇÃO, LEITURA E/OU RETIRADA DOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO (FASE II, FRASES 1A E 1B X FRASES 4A E 4B: PONTO).....	372
TAB. 34: TABULAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES REFERENTES AOS CARTÕES COM SINAIS DE PONTUAÇÃO NA FASE II (LETRA X NÃO LETRA).....	373
TAB. 35: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DA NÃO UTILIZAÇÃO DE PONTOS (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	410
TAB. 36: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO À UTILIZAÇÃO DO PONTO (ESCRITA LIVRE E ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASES IV E VI).....	412
TAB. 37: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: NENHUMA UTILIZAÇÃO).....	413
TAB. 38: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: TRAVESSÃO).....	414
TAB. 39: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: PONTO).....	415
TAB. 40: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: PONTO DE EXCLAMAÇÃO).....	416
TAB. 41: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: HÍFEN).....	416
TAB. 42: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: PONTO E HÍFEN).....	417
TAB. 43: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: VÍRGULA E PONTO).....	417
TAB. 44: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: PONTO E TRAVESSÃO).....	418
TAB. 45: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: PONTO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO).....	418
TAB. 46: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: TRAVESSÃO E VÍRGULA).....	418
TAB. 47: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE IV: MAIS DE DOIS SINAIS).....	419
TAB. 48: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: NENHUM SINAL).....	419
TAB. 49: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: PONTO).....	420
TAB. 50: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: DOIS PONTOS).....	421
TAB. 51: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: HÍFEN).....	422
TAB. 52: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: PONTO E TRAVESSÃO/HÍFEN).....	422
TAB. 53: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: PONTO E DOIS PONTOS).....	422
TAB. 54: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: VÍRGULA E PONTO).....	423
TAB. 55: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: PONTO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO).....	423
TAB. 56: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: TRÊS SINAIS).....	424
TAB. 57: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO (FASE VI: MAIS DE TRÊS SINAIS).....	425
TAB. 58: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO ESPONTÂNEA DA PONTUAÇÃO (ESCRITA LIVRE, FASE IV).....	426
TAB. 59: TABULAÇÃO DA UTILIZAÇÃO ESPONTÂNEA DA PONTUAÇÃO (ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA, FASE VI).....	426
TAB. 60: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS (DITADO DE PALAVRAS E FRASES, FASES I E III, JARDIM NÍVEL B).....	478
TAB. 61: CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS (EXEMPLO: RESULTADOS INDIVIDUAIS - JB1 E JB2).....	481
TAB. 62: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS (DITADO DE PALAVRAS E FRASES, FASES I E III, 1ª SÉRIE).....	482
TAB. 63: CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS (EXEMPLO: RESULTADOS INDIVIDUAIS - T11, T12 E T13).....	484
TAB. 64: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES PRÉ-SILÁBICAS (FASES I E III).....	486
TAB. 65: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO QUANTO ÀS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS, NA 2ª SÉRIE.....	486
TAB. 66: TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA DA PRESENÇA DE “PSEUDO-LETRAS” (FASES I, III, IV E VI).....	487

LISTAGEM DAS ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

A: Escrita com hipótese alfabética

A1: Escrita a partir de grafismos primitivos

A2: Escritas unigráficas

A3: Escrita sem controle de quantidade

B4: Escritas fixas

CP: Casos preliminares

C5: Escrita com repertório fixo com quantidade variável

C6: Escrita com quantidade constante com repertório fixo parcial

C7: Escrita com quantidade variável com repertório fixo parcial

C8: Escrita com quantidade constante com repertório variável

C9: Escrita com quantidade variável e repertório variável

D: Texto produzido a partir da história dada

D10: Escrita com quantidade e repertório variáveis e presença de valor sonoro inicial

EX: Exemplo

F: Ditado de frases

FI: Ditado de frases, fase I

FIII: Ditado de frases, fase III

H11: Escrita de história dada, fase VI, grupo 1

H21: Escrita de uma história livre, fase VI, grupo 1

H12: Escrita de uma história dada, fase VI, grupo 2

H13: Escrita de uma história dada, fase VI, grupo 3 (após a narração da mesma história oralmente)

JB1: Jardim nível B, turma 1

JB2: Jardim nível B, turma 1

I: Fase I (ditado de palavras e frases)

IA: Subnível IA

IB: Subnível IB

II: Fase II (montagem de frases a partir de cartões com palavras e sinais de pontuação)

IIA: Subnível IIA

III: Fase III (ditado de palavras e frases - reaplicação)

IV: Escrita livre de um texto livre

L: Texto produzido a partir de uma história livre

N: Número de alunos da turma

NI: Número de alunos da turma na fase I

NIII: Número de alunos da turma na fase III

NS: Não sei!

Ns: Nenhum sinal

O: Escrita com hipótese ortográfica

PD: Escrita com hipótese pré-silábica diferenciada

P: Ditado de palavras

PI: Ditado de palavras, fase I

PIII: Ditado de palavras, fase III

R12: Reescrita de H12 (escrita de uma história dada, fase VI, grupo 2)

SS: Sem separações entre as palavras

S1: Escrita com hipótese silábica nível 1 (sem valor sonoro)

S1-S2: Escrita no limiar entre a hipótese silábica nível 1 e nível 2

S2: Escrita com hipótese silábica nível 2 (com valor sonoro)

S2-A: Escrita no limiar entre a hipótese silábica nível 2 e a alfabético

S2C: Escrita com hipótese silábica nível 2 com consoantes

S2CV: Escrita com hipótese silábica nível 2 com vogais e consoantes

S2V: Escrita com hipótese silábica nível 2 com vogais

T11: 1ª série, turma 11

T12: 1ª série, turma 12

T13: 1ª série, turma 13

T21: 2ª série, turma 21

T22: 2ª série, turma 22

T23: 2ª série, turma 23

V: Fase V (exploração de livros de literatura infantil)

VI: Fase VI (escrita de uma história dada)

1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3b, 3c, 3d, 4a, 4b, 4c, 4d, 5a, 5b, 5c, 5d, 6a, 6b, 6c, 6d, 7a, 7b, 7c, 7d,

8a, 8b, 8c, 8d: Quadrantes mapeados, a partir das produções textuais das crianças, com o auxílio da lâmina

1A: Frase “Meu coelho come grama.” em script maiúscula

1B: Frase “Meu coelho come grama.” em cursiva

11: 1ª série, turma 11

12: 1ª série, turma 12

13: 1ª série, turma 13

2A: Frase “Onde está o osso do cachorro?” em script maiúscula

2B: Frase “Onde está o osso do cachorro?” em cursiva

21: 2ª série, turma 21

22: 2ª série, turma 22

23: 2ª série, turma 23

3A: Frase “Então a menina gritou: - Socorro!” em script maiúscula

3B: Frase “Então a menina gritou: - Socorro!” em cursiva

4A: Frase “O galo, a galinha e os pintinhos foram passear.” em script maiúscula

4B: Frase “O galo, a galinha e os pintinhos foram passear.” em cursiva

???: Impossível compreender a fala da criança

(...): Nas transcrições das entrevistas, perguntas de esclarecimento. Nas citações, supressão de trechos.

LISTAGEM DOS NOMES (ABREVIADOS) DAS CRIANÇAS DAS OITO TURMAS

JB1: AND, ARI, CAR, LUC, MAR, REN

JB2: DAN, FAB, LAR, LUC, MAY, NAT

11: ANA, ERI, EST, FRA, GEA, GUI, JUL, LUC, MAR, MIC, NAT, OTH, OTT, PRI, RAFT, RAFZ, REN, SAR, THI, VIN

12: ALE, ANG, CLA, DAN, EMA, FEL, FRA, GEL, JEA, JEF, LET, LEO, LUC, LUÍ, MÔN, PAL, PED, PRI, REN, WIL, YAS

13: ALI, AND, BER, BRU, CAM, CRI, DIO, GAB, LUC, LUI, MÁR, MIC, NATL, NATS, PAT, PAU, PED, RAF, ROD, TAM

21: CAM, LÍV, MAI, PED, TAÍ, VAN

22: ANA, BRU, EVA, FRA, GAB, LAU

23: CAN, DAN, DÉB, GUI, VIN, VAN

SIGLAS IDENTIFICADORAS DAS OBRAS DE PIAGET

- BC:** Biologia e conhecimento
CME: Comportamento motriz da evolução
CRC: A construção do real na criança
DCFC: O desenvolvimento das quantidades físicas na criança
EG: Epistemologia genética
EEC: A equilibração das estruturas cognitivas
EN: Essai sur la nécessité
ES: Estudos sociológicos
E: O estruturalismo
FC: Fazer e compreender
FSC: A formação do símbolo na criança
GELE: Gênese das estruturas lógicas elementares
GNC: Gênese do número na criança
JMC: O julgamento/juízo moral na criança
LCLA: Da lógica da criança à lógica do adolescente
LPC: A linguagem e o pensamento da criança
LCC1: Lógica e conhecimento científico, v. 1.
LCC2: Lógica e conhecimento científico, v. 2.
NIC: O nascimento da inteligência na criança
NTC: A noção de tempo na criança
NMVE: Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant
OIAC: A origem da idéia do acaso na criança
PC: A psicologia da criança
PNN: O possível e o necessário : evolução dos necessários na criança
PNP: O possível e o necessário : evolução dos possíveis na criança
PIN: O possível, o impossível e o necessário
PP: Problemas de psicolingüística
PPG: Problemas de psicologia genética
PI: Psicologia da inteligência
PE: Psicologia e epistemologia : por uma teoria do conhecimento
RC: O raciocínio na criança
RMC: A representação do mundo na criança
SEP: Seis estudos de psicologia
TC: A tomada de consciência
TP: A teoria de Piaget

RESUMO

Esta é uma tese de doutorado que estudou a possibilidade da existência de uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual (pontuação, letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, translineação, traçado de letras e linhas, e diagramação do texto). O principal objetivo teórico desta tese foi tentar relacionar possibilidades e sistema formal de apresentação textual, dentro do processo de produção do sentido por parte do sujeito escritor e do sujeito leitor.

O foco da pesquisa foi a aquisição da linguagem escrita, dentro de uma perspectiva psicogenética, com o aporte da lingüística textual. A concepção que norteou esta pesquisa foi a de letramento, ou seja, dentro de uma preocupação de que a criança se constituísse como um sujeito que fosse, ao mesmo tempo, leitor e escritor, produtor e interpretador de textos, e que tivesse uma relação interativa e criativa com o texto. Sendo o sistema formal de apresentação textual um dos componentes do texto, e absolutamente necessário para a produção de sentido tanto por parte do escritor quanto do leitor, tornou-se necessário compreender como a criança se apropria deste sistema.

Foram utilizadas quatro instâncias explicativas, todas de Piaget. A primeira diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, para analisar como acontece o processo de construção do conhecimento sobre o sistema formal de apresentação textual. A segunda é relativa aos “possíveis”, pela crença de que o estudo dos “possíveis” pudesse explicar as condutas das crianças com relação à apropriação do sistema formal de apresentação textual. A terceira refere-se à “tomada de consciência”, em função da possibilidade de análise das conceituações das crianças sobre seus atos de escrita e de leitura, de modo geral, e sobre o sistema formal de apresentação textual, em particular. E a quarta concerne ao “juízo moral”, de modo a analisar não só como acontece o processo de reflexão resultante da relação da criança com o sistema formal de apresentação textual em si, como também das relações interindividuais referentes a este sistema.

As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo desta pesquisa estava composto de 91 crianças, assim divididas: 12 crianças do jardim nível B (06 de cada turma), 61 crianças das três turmas de 1ª série e 18 crianças da 2ª série (06 de cada turma). A faixa etária estudada foi, então, a dos 5 a 8 anos. A pesquisa acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro). As entrevistas foram aplicadas individualmente pelo método

clínico-crítico de Piaget, de modo a favorecer o respeito ao sujeito que constrói o conhecimento, no caso, a criança no seu processo de letramento. A pesquisa foi empreendida através de seis fases, que foram as seguintes (por ordem cronológica): I: Ditado de cinco palavras e três frases. II: Montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação. III: Ditado de cinco palavras e três frases (reaplicação). IV: Escrita (livre) de um texto (livre). V: Exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil. VI: Escrita de uma história dada.

A apresentação dos resultados foi direcionada pela preocupação de agrupar os produtos, os procedimentos e as concepções que as crianças apresentaram em estágios de desenvolvimento, conforme a metodologia piagetiana. Os resultados permitem afirmar que existe uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que esta psicogênese é determinada por uma tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual pelo meio social e a construção que a criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais. Esta tensão gera uma construção (a psicogênese) que acontece a partir da exploração de múltiplas possibilidades na busca da compreensão do sentido dos aspectos formais. Além disto, existe uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e tantas psicogêneses quantas foram os aspectos formais investigados. E, finalmente, que há uma relação entre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e as evoluções do desenvolvimento cognitivo, da exploração dos “possíveis”, da tomada de consciência e do juízo moral.

ABSTRACT

This is a thesis for a doctor title which studied the possibility of existence of one psychogenesis of the formal system of textual presentation (punctuation, capital letters, separation of words and sentences, margin, paragraphs and new lines, translining, the drawing of letters and lines and the layout of texts). The principal theoretical objective of this thesis was to try to relate possibilities and the formal system of textual presentation, inside the process of producing the meaning from the writer's subject and the reader's subject.

The focus of the research was the acquisition of written language, inside a psychogenetic perspective, with the help of textual linguistic. The concept which oriented this research was that of literacy, or, within a preoccupation that the child would constitute as a person, who is, at the same time, both reader and writer, producer and interpreter of texts, and that he/she had an interactive and creative relation with the text. Being the formal system of textual presentation one of the components of the text, and absolutely necessary for the production of the meaning both on the writer as a reader, it was necessary to understand how the child acquires this system.

Four explaining instances were used, all of them Piaget's. The first says about the development of knowledge, to analyse how the process of construction of knowledge takes place. The second is related to the "possible", through the belief that the study of the "possible" could explain the behavior of children in relation to the appropriating of the formal system of textual presentation. The third refers to the consciousness, of the possibility of analysis of the concepts of children about their writing and reading acts, in a general view, and about the formal system of textual presentation, in particular. And the fourth refers to the "moral decision", so as to analyse not only how the process of consideration resulting of the child with the formal system of textual presentation itself takes place, as the interindividual relationships regarding this system.

The information were obtained in a public school of Porto Alegre/RS. The participants of that research included 91 children, divided this way: 12 children from the pre-scholar group, level B (6 from each division), 61 children from the three divisions of the 1st grade and 18 children from the 2nd grade (6 from each division). The children were between 5 and 8 years old. The research was carried

out from March to December 1995. The interviews were applied individually by the clinic-critical method of Piaget favoring the respect of the subject which constructs the knowledge, in this case,

The research took place in six phases, which were the following (in a chronological order): I: Dictation of five words and three sentences. II: Making up sentences after the distribution of paste boards with words and signs of punctuation. III: Dictation of five words and three sentences (replication). IV: (Free) writing of a (free) text. V: Exploring the formal aspects of textual presentation in a series of books with literature for children. VI: Writing of a given story.

The presentation of the results was directed by the preoccupation of grouping the conception, the products and the procedures presented by the children in phases of development, according to the Piaget's methodology. The results permit to confirm that there is a psychogenesis of the formal system of textual presentation and that this psychogenesis is determined by a tension between the imposition of the formal system of textual presentation by the social environment and the construction which the child needs to make to take over the formal aspects. This tension generates a construction (the psychogenesis) that take place from the exploration of multiple possibilities in the search of the comprehension of the meaning of the formal aspects. Besides this, there is a psychogenesis of the formal system of textual presentation and so many psychogenesis as the formal aspects investigated. And, finally, that there is a relationship between the psychogenesis of the formal system of textual presentation and the evolutions of the cognitive development, of the exploration of the "possible", of the consciousness and of the moral decision.

ZUSAMMENFASSUNG

Dies ist die These zur Erlangung des Dokortitels welche die Möglichkeit zur Existenz einer Psychoentstehung des förmlichen Systems einer textlichen Darstellung studiert hat (Zeichensetzung, grosse Buchstaben, Entfernung der Wörter und Sätze, Paragrophe, neue Zeilen, Übergang zu neuen Reihen, Buchstaben und Linienführung, und die graphische Darstellung eines Textes). Das theoretische Hauptobjectiv dieser These war versuchen Verhältnis zu setzen zwischen Möglichkeiten und förmlichen Systemen der textlichen Darstellung, innerhalb des Prozesses um den Sinn festzustellen, seitens des Niederschreibers und auch des Lesers.

Der Hauptpunkt der Untersuchung war die Erwerbung der schriftlichen Ausdrucksweise, innerhalb einer psychogenetische Perspectiv, mit der Hilfe der textlichen Linguistik. Die Auffassung, die dieser Untersuchung zu Grunde lag, war das Prozess um eine völlige Alphabetization zu erlangen, oder anders ausgedrückt, man war besorgt, dass die Kinder wie ein Subject betrachtet werden sollten, welche zu gleicher Zeit als Leser und Niederschreiber, Hersteller und Erklärer des Textes wircken sollten und welche auch eine umfassende und kreative Verbindung mit dem Texte haben sollten. Da das förmliche System einer textlichen Darstellung ein Komponent des Textes ist und durchaus nötig sei, so wie für die Feststellung des Sinnes seitens des Schreibers wie auch des Lesers, war es notwendig zu verstehen wie das Kind sich dieses Systems aneignet.

Es wurden vier erklärende Instanzen benutzt, alle von Piaget. Die erste handelt von Entwicklung der Kentnis, und man analysierte wie das Prozess der Aufbauung dieser Kentnis über das förmliche System der textlichen Darstellung vorkommt. Die zweite bezieht sich auf die "Möglichen", mit der Hoffnung dass das Studium der "Möglichen" das Verhalten der Kinder in bezug auf die Aneignung des förmlichen Systems der textlichen Darstellung erklären könnte. Die dritte erwähnt "die Erscheinung des Bewusstseins", im Hinblick auf die Möglichkeiten der Analysen der Auffassung der Kinder über ihre Akte des Niederschreibens und Lesens, in allgemein, und über das förmliche System der textlichen Darstellung, ins besondere. Und die vierte verhandelt über "moralische Ansicht", und analysiert nicht nur wie das Prozess der Reflexion das sich aus das Verhältniss des Kindes mit dem förmlichen System der textlichen Darstellung in sich passiert, wie auch in die Verhältnisse zwischen die Kinder in bezug auf dieses System.

Die Informationen wurden in eine Staatsschule der Stadt Porto Alegre/RS erhalten. Die Gesamtgruppe der Kinder die dieser Untersuchung zu Grunde lag bestand aus 91 Kindern, so verteilt: 12 Kinder vom Kindergarten, Stufe B (6 von jede Abteilung), 61 Kinder von drei Abteilungen der ersten Serie und 18 Kinder der zweiten Serie (6 von jede Abteilung). Das Alter der Kinder befand sich zwischen 5 und 8 Jahren. Die Untersuchung fand statt während des Schuljahrs 1995, von Marz bis Dezember. Die Interviews wurden individuell gemacht nach der klinisch-kritischen Methode Piaget's, so dass die Achtung zum Subject, welches die Kenntnis aufbaut, begünstigt würde, in unserem Fall, das Kind im Prozess der völligen Alphabetisation. Die Untersuchung, nach chronologischer Ordnung, wurde in sechs Phasen unternommen: I: Diktat von fünf Wörtern und drei Sätze. II: Aufbau von Sätzen ab von Pappen welche Wörter und Zeichen von Interpunktion darstellen. III: Diktat von fünf Wörtern und drei Sätzen (Wiederanwendung). IV: (Freie) Niederschreibung eines (freien) Textes. V: Erforschung der förmlichen Ansichten der textlichen Darstellung in eine Anzahl von Büchern mit Kinderliteratur. VI: Niederschreibung einer vorher gehörte Geschichte.

Die Vorstellung der Resultate hatte die Absicht das Auffassungsvermögen, die Produkte und das Verhalten, welche die Kinder dargelegt hatten, in Stufen der Entwicklung zu gruppieren, übereinstimmend mit der piagetanischen Methodologie. Die Resultate erlauben das man behaupte das es eine Psychoentstehung des förmlichen Systems der textlichen Darstellung giebt und dass diese Psychoentstehung durch eine Spannung zwischen die Aufsetzung des förmlichen Systems der textlichen Darstellung durch die soziale Umgebung und die Aufbauung welche das Kind erfüllen muss um sich dieser Ansichten anzupassen merken lässt. Diese Spannung bildet eine Aufbauung (die Psychoentstehung) die ab der Exploration der vielfältigen Möglichkeiten in die Suche des Verständnis des Sinnes der förmlichen Ansichten vorkommt. Weiterhin, existiert eine Psychoentstehung des förmlichen Systems der textlichen Darstellung und so viele Psychoentstehungen wie in den förmlichen Ansichten nachgeforscht wurden. Und, zulätzt, dass es ein Verhältnis zwischen die Psychoentstehung des förmlichen Systems der textlichen Darstellung und den Aufbau der Entwicklung der Kenntnis, der Exploration der "Möglichen", der Erscheinung des Bewusstseins und die moralische Ansicht giebt.

RESÚMEN

Esta es la tesis de doctorado que estudió la posibilidad de existencia de una sicogénesis del sistema formal de presentación textual (puntuación, letras mayúsculas, separación de sílabas y frases, márgenes, párrafos y nuevas líneas, translineación, trasado de letras y líneas, y diagramación del texto). El principal objetivo teórico de esta tesis fué tratar de relacionar posibilidades y sistema formal de presentación textual, dentro del proceso de producción del sentido por parte del sujeto escritor y el sujeto lector.

El foco de la pesquisa fué la adquisición del lenguaje escrito, dentro una perspectiva sicogenética, con el aporte de la lingüística textual. La concepción que norteó esta esta pesquisa fué la de letreamiento, oséa, dentro de una preocupación de que el niño se constituyese como un sujeto que fuera, al mismo tiempo, lector y escritor, productor y interpretador de textos, y que tuviera una relación interactiva y criativa con el texto. Siendo el sistema formal de presentación textual uno de los componentes del texto, y absolutamente necesario para la producción del sentido tanto de parte del escritor como del lector, se hizo necesario comprender como el niño se adueña de este sistema.

Fueran utilizadas cuatro instancias explicativas, todas de Piaget. La primera dice sobre el desarrollo cognitivo, para analizar como acontece el proceso de construcción del conocimiento sobre el sistema formal de presentación textual. La segunda se refiere a los “posibles”, por la creencia de que el estudio de los “posibles” pudiese explicar as conductas de los niños con relación a la adquisición del sistema formal de presentación textual. La tercera se refiere a la tomada de conciencia, frente a la posibilidad de análisis de los conceptos de los niños sobre sus actos de escrita y de lectura, de modo general, y sobre el sistema formal de presentación textual, en particular. Y la cuarta dice respecto al juicio moral, de modo a analizar no sólo cómo pasa el proceso de reflexión resultante de la relación del niño con el sistema formal de presentación textual en sí, como también de las relaciones interindividuales referentes a este sistema.

Las informaciones fueron levantadas en una escuela del sistema publico estadual de Porto Alegre/RS. El universo de la encuesta estaba compuesto de 91 niños, así divididos: 12 niños del nivel B (06 de cada grupo), 61 niños de los tres grupos de 1^{er} grado y 18 niños de 2^o grado (06 de cada grupo). La edad promedio fué de los 5 a 8 años. La encuesta acompaño el año lectivo de 1995 (marzo a

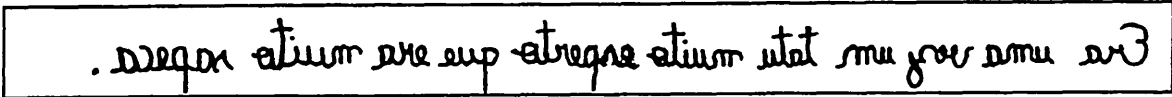
diciembre). Las entrevistas fueron aplicadas individualmente por el método clínico-crítico de Piaget, de modo a favorecer el respeto a la persona que construye el conocimiento, en este caso, el niño y su proceso de primeras letras. La encuesta se emprendió por medio de seis fases, que fueron las siguientes (en orden cronológico): I: Dictado de cinco palabras y tres frases. II: Montaje de frases a partir de tarjetas que presentaban palabras y puntuación. III: Dictado de cinco palabras y tres frases. IV: Escrita (libre) de un texto (libre). V: Exploración de los aspectos formales de presentación textual de una serie de libros de literatura infantil. V: Escrita de una determinada historia.

La presentación de los resultados fué direccionada por la preocupación en grupar los productos, los procesos y la concepciones que los niños presentan en etapas del desarrollo según la metodología de Piaget. Los resultados permiten asegurar que existe una sicogénesis del sistema formal de presentación textual y que esta sicogénesis está determinada por una tensión entre la imposición del sistema formal de presentación textual por el medio social y la construcción que el niño precisa realizar para adueñarse de los aspectos formales. Esta tensión genera una construcción (la sicogénesis) que acontece a partir de la exploración de múltiples posibilidades en la búsqueda de la comprensión del sentido de los aspectos formales. Además, existe una sicogénesis del sistema formal de presentación textual y tantas sicogénesis cuántas fueren los aspectos formales investigados. Y, finalmente, que hay una relación entre la sicogénesis del sistema formal de presentación textual y las evoluciones del desarrollo cognitivo, de la exploración de los “posibles”, de la tomada de conciencia y del juicio moral.



APRESENTAÇÃO

CONTEXTO



. deqon atium are sup atreque atium utat mu for amu arj

No momento em que inicio esta tese que pretende ir em busca da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, sinto necessidade de explicitar certos aspectos.

Na minha pesquisa para a dissertação de mestrado (Steyer, 1987), procurei, através do aprofundamento do estudo do desenvolvimento cognitivo de crianças pré-escolares teorizar sobre a minha prática, já que o foco da pesquisa era a “exploração de materiais para pré-escolares” que eu mesma havia criado nos meus anos anteriores de docência.

Efetuei minha coleta de dados para a dissertação de mestrado (Steyer, 1987) em minha própria turma (na época, de jardim nível B).

Meus objetivos, naquela dissertação, foram os seguintes:

“Verificar se as crianças conseguem, de forma espontânea, atingir o estágio do necessário; no sentido restrito através do que é necessário para cada um dos materiais e no sentido amplo, através do conceito de necessidade.

(...)

Explorar os materiais criados pela investigadora verificando se eles favorecem ou prejudicam a chegada ao estágio do necessário.” (Steyer, 1987, p. 18)

Assim, através da exploração de alguns materiais (criados durante os anos de docência), havia me proposto a investigar o desenvolvimento de duas noções: possível e necessário.

Os materiais, que mencionei nos objetivos:

“...compunham-se de figuras recortadas em papel gessado colorido as quais as crianças colavam em folhas de papel jornal após ouvirem as duas perguntas-chave: «O que vocês podem fazer com este material?» e «Tu poderias fazer de outra maneira?».” (Steyer, 1987, p. 7)

A situação proposta na pesquisa envolvia a ação das crianças com os materiais, a partir das duas perguntas desafiadoras citadas.

Quanto à bibliografia, utilizei-me, basicamente, dos trabalhos de Piaget, “*destacando-se a obra recente do autor e seus colaboradores: «O possível e o necessário».*” (Steyer, 1987, p. 7)

Meus estudos para a dissertação, foram, então, essencialmente piagetianos, através de diversos livros de Piaget que relacionavam-se com os objetivos propostos, além da obra central sobre a qual alicersei toda a dissertação que foi, como já mencionado acima, sobre o “possível” (PNP, 1985) e o “necessário” (PNN, 1986b).

Em relação aos resultados obtidos, afirmei o seguinte:

“As conclusões encontradas dividiram-se em duas categorias: as restritas, que referiam-se diretamente aos materiais e suas diferentes características e, portanto, de generalização não-abrangente; e a geral que pode ser definida como: «Uma criança de 5 a 6 anos pode chegar (e chega) à noção do necessário mas permanece basicamente ainda dentro dos possíveis». As conclusões restritas poderiam ser agrupadas ainda em duas categorias diretamente relacionadas com dois tipos básicos de materiais:

- a) materiais sem encaixe, que favoreceram mais o aparecimento dos possíveis e,*
- b) materiais com encaixe, que favoreceram mais o aparecimento do necessário.*

Finalmente, as crianças apresentaram melhores resultados nas soluções apresentadas na primeira maneira (primeira pergunta-chave).” (Steyer, 1987, p. 8)

Estes resultados levaram-me a confirmar minha idéia inicial sobre a importância do estudo das noções de possível e necessário em crianças em idade pré-escolar (e, posteriormente, escolar). Além disto, fiquei contagiada pelo “possível e necessário”.

Como a coleta de dados para a dissertação ocorreu em minha própria turma, fascinou-me a riqueza de experiências que se poderia coletar em uma sala de aula. Muitas das observações e registros que fiz naquela época são válidos até hoje, principalmente sobre como as crianças aprendem e como as crianças expressam este aprendizado.

Entretanto, ao mesmo tempo em que realizava a pesquisa para minha dissertação, pensava em acompanhar estas mesmas crianças (que eram os meus sujeitos), na 1ª série, pois há muito tempo cultivava um “querer saber” (segredo) sobre como ocorria o processo de alfabetização.

Em função disto, na dissertação, afirmei que pretendia:

“...continuar com esta mesma turma de 20 sujeitos da pesquisa na primeira série e realizar o acompanhamento destas crianças frente ao processo de alfabetização, mantendo o enfoque do «possível e necessário».” (Steyer, 1987, p. 769)

E foi o que eu realmente fiz pois, no ano seguinte, aquelas vinte crianças eram minhas alunas na 1ª série.

Depois das pesquisas e estudos para a dissertação, que se ativeram mais à aquisição das operações lógico-matemáticas, quando me tornei professora de 1ª série, alfabetizadora portanto, percebi que havia um outro campo muito rico a explorar: a aquisição da linguagem escrita. Assim, durante os cinco anos em que fui professora de 1ª série, observei aspectos e situações que passaram a canalizar minha atenção para os textos espontâneos que os meus alunos criavam. Estes textos se revelaram muito ricos em dados a coletar.

A presente pesquisa foi gestada, então, a partir deste material que coletei ao longo dos anos e de novos materiais que eu tinha interesse em avaliar, já que os cinco anos que passei na 1ª série foram tão ou mais ricos do que os anos em que passei no pré-escolar.

Uma destas situações revelou-se definitiva para o meu encaminhamento em direção à opção pelo tema do “possível e necessário” relacionado à psicogênese da linguagem escrita. Utilizando minhas memórias e meus registros da época, descrevo a situação a seguir.

Era uma tarde de terça-feira, dia 16 de agosto de 1988. Trabalhava com uma turma de 1ª série do 1º grau, de uma escola particular de Porto Alegre. Meus alunos e eu estávamos envolvidos na elaboração de um texto coletivo. Assim, as crianças criavam, em duplas ou individualmente, fragmentos de texto (palavras ou frases completas) que iam ditando em voz alta, sendo que eu as escrevia no quadro-negro. Havíamos combinado que depois as crianças copiaríamos o texto coletivo nos seus cadernos como forma de mantê-lo registrado. Quando o texto estava completo, pus-me a circular pela sala para observar o processo de cópia das crianças.

Ao chegar na mesa de um aluno, a quem chamarei de “Lucas”, estaquei perplexa. “Lucas” estivera copiando o texto da direita para a esquerda, inclusive com completa inversão das letras. Para dar uma idéia desta inversão, apresentei uma pequena reprodução acima, com minha própria grafia, pois não tive condições, naquele momento, de providenciar uma cópia do texto.

Por que “Lucas” escrevera da direita para a esquerda? Ele não poderia estar com dificuldades de diferenciar direita e esquerda já que ele dominava a diferença para as mãos e para os pés. Além disto, “Lucas” era capaz de apontar o lado direito e o lado esquerdo de uma folha que estivesse à sua frente. O que, do ponto de vista de Piaget, refletia a conduta típica desta idade (RC, 1987b, p. 107-112).

O que o levava, então, a escrever da direita para a esquerda se ele já escrevia (cópia e escrita propriamente dita) da esquerda para a direita há quase seis meses?

Observando enquanto “Lucas” continuava a escrever da direita para a esquerda, um outro questionamento surgiu. E se “Lucas” não estivesse tendo dificuldades com a direita e a esquerda, mas estivesse atualizando estas noções dentro das suas concepções. Será que para “Lucas” não era possível escrever, tanto da direita para a esquerda quanto da esquerda para a direita? Será que “Lucas” não representava a direção da escrita “esquerda-direita” apenas como uma entre muitas possibilidades?

Quando “Lucas” interrompeu a cópia por alguns instantes, solicitei a ele que lesse o texto seguindo as palavras com o dedo indicador. “Lucas” o fez, como era de se esperar, da direita para a esquerda. Pedi, então, que confrontasse esta leitura com a leitura de um texto anterior, no caderno dele, escrito da esquerda para a direita. No mesmo momento em que “Lucas” viu o segundo texto e antes mesmo de iniciar sua leitura, disse: “*Me enganei!*” Este seu “engano” era realmente um “engano” e refletia uma apropriação deturpada da realidade? Ou era apenas a expressão de um possível?

Ao refletir sobre este episódio, revivi meus estudos sobre o “possível e necessário” relacionados com as operações lógico-matemáticas em crianças do pré-escolar. E, ao mesmo tempo, cheguei à conclusão de que este questionamento só pôde acontecer, exatamente, em função daqueles estudos.

Ao ingressar na docência da 1ª série do 1º grau, era meu objetivo, como também já havia mencionado anteriormente, verificar a interferência da noção de “possível e necessário” no processo de alfabetização. Todavia, o que realmente aconteceu foi que o entusiasmo pela alfabetização propriamente dita eclipsou qualquer outro interesse que eu pudesse ter (inclusive sobre o “possível e necessário”), até esta tarde específica que trouxe à tona, novamente, meu interesse pelo “possível e necessário”, através daquele episódio específico, o qual produziu um conflito muito frutífero com relação a um aprofundamento na direção destas noções.

Com isto, continuei a me questionar. Haveria outras situações em que o “possível e necessário” pudesse interferir no processo de alfabetização?

Por outro lado, e voltando para o presente, para esta tese, pergunto:

Conhecer a interferência destas noções, se houvesse, poderia auxiliar o professor na condução do processo de alfabetização? A interferência, se houvesse, poderia ser tão importante, de modo a justificar um estudo do porte a que me proponho? O conhecimento da psicogênese das noções de “possível e necessário” relacionadas à alfabetização poderia auxiliar o professor a compreender melhor como a criança pensa e, conseqüentemente, como a criança aprende?

O relato daquela situação, acontecida há vários anos, foi importante pelo papel que ela desempenhou no direcionamento dos meus interesses para o estudo do possível e necessário com relação à psicogênese da língua escrita.

Minha idéia original era desenvolver uma tese na área da alfabetização. Contudo, a alfabetização é um tema muito amplo e reconheço que, dentro dele, fui me encaminhando para áreas bem definidas. Assim, me interessei pela construção do conhecimento, em sentido amplo, através da obra de Piaget, e em sentido restrito, isto é, relacionado com a aquisição da linguagem escrita, através da obra de Emília Ferreiro. Com isto, deixo bem claro que a psicogênese da língua escrita ocupou meus pensamentos, dentro da temática da alfabetização.

E, se afirmo acima que descobri a riqueza dos textos infantis, preciso esclarecer que meu olhar foi sendo dirigido para o sistema formal de apresentação textual, isto é, como a criança, no seu processo de letramento, apresenta o texto. Ela usa pontos finais e letras maiúsculas? Como ela resolve o “problema” da translineação? Faz a separação entre as palavras e as frases? Que idéia ela faz das margens? Utiliza parágrafos e linhas novas? Como ela registra os diálogos?

Este olhar foi eclipsando os outros olhares que, entretanto, nunca deixaram de existir. Às vezes, me pergunto o porquê deste interesse, o porquê deste olhar ter eclipsado os demais. Acredito que, basicamente, eu encontrava um grande mistério em torno do tema da “aprendizagem” do sistema formal de apresentação textual pois os estudos encontrados sobre este tema não eram/são muito numerosos, como se verá no decorrer desta tese. Procurando respostas, passei, então, já naquela época, a efetuar levantamentos sobre os textos dos meus alunos e a utilização que eles faziam (Se é que faziam!) destes aspectos formais na apresentação dos seus textos, levantamentos estes que mencionarei adiante.

Com relação ao termo “aspectos formais”, talvez deva, neste momento, defini-lo com mais precisão. Em minhas leituras, encontrei os termos “formal/formais”, atribuídos a dois sentidos diferentes. Kleiman (1989) utiliza termos como “*estruturação formal*” ou “*expectativas formais*” relacionadas à “*representação hierárquica das informações*” (p. 165) e afirma que os leitores utilizam, para tanto, “*estratégias de identificação*” destas “*marcas formais*” (p. 172). Neste caso, então, os termos “formal/formais”, estariam relacionados à maneira como a informação é apresentada no texto, isto é, estariam relacionados à “*forma do conteúdo*” (Hjelmslev, 1975, p. 57).

Por outro lado, Ferreiro; Teberosky (1985) utilizam o termo “*aspectos formais do grafismo*” (p. 39) com uma conotação diferente. Assim, as autoras mencionam as “*características formais que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura*” (p. 39), isto é, as concepções das crianças sobre os “*caracteres*” (p. 39-46), a “*relação entre números e letras*” (p. 46-55), a “*distinção entre letras e sinais de pontuação*” (p. 55-7), e a “*orientação espacial da leitura*” (p. 58-9). Em outro trabalho,

Ferreiro (1993) explicita os “*aspectos formais da escrita*” (p. 40) como sendo “*Linearidade (...) Orientação (esquerda e direita) (...) Ausência total de pseudo-letras (...) Ausência total de números*” (p. 41). Em um terceiro trabalho, mesmo que não explicita o termo “aspectos formais”, Ferreiro (1979) menciona ainda “*la variedad de grafías (...) la distribución de éstas (...) la relación entre imágenes y al texto (...) la manera de abordarlo (dónde comienza, dónde termina)...*” (p. 27). Neste outro ponto de vista, então, os termos “formal/formais”, estariam relacionados à apresentação gráfica do texto, isto é, à forma da forma.

No momento, então, em que eu utilizo o termo “aspectos formais” estou adotando a linha de Ferreiro; Teberosky (1985). Todavia, mesmo que eu siga esta linha, meu conceito é mais amplo, já que, dentro da concepção de “sistema formal de apresentação textual” estarei investigando:

- ⇒ a pontuação;
- ⇒ as letras maiúsculas;
- ⇒ a separação entre as palavras e as frases;
- ⇒ as margens;
- ⇒ os parágrafos, linhas novas;
- ⇒ a translineação;
- ⇒ o traçado de letras e linhas; e
- ⇒ a diagramação textual.

Para encerrar, preciso explicitar algumas posições que estarei assumindo ao longo desta tese. Como pedagoga, especialista em educação pré-escolar, ex-professora do pré-escolar e professora alfabetizadora desde 1988, tenho a convicção de que saber ler e escrever, querer saber ler e escrever, querer que outros saibam ler e escrever, são motivos de luta dentro de relações de gênero (quando as mulheres lutam por este direito frente aos homens), de raça (populações de cor x populações brancas), religiosas (leigos x clero) ou de classe (classes populares x dominantes).

A alfabetização apresenta-se em pleno final do século XX, ainda como uma arena destas lutas. A alfabetização é vista como necessária para todos, teoricamente, mas que, na realidade, apresenta-se como um processo seletivo e seletivizante, discriminatório e discriminante, elitista e elitizante. Enfim, como um saber distribuído de formas diferentes, a pessoas diferentes, em momentos diferentes, com objetivos diferentes e com justificativas diferentes, dependendo diretamente do que ditarem as relações de gênero, raça, classe ou religiosas naquele momento.

Nem todo o alfabetizador tem consciência das forças que direcionam a alfabetização. Mas, pior do que isto, raro é o alfabetizador que conheça tanto sobre a alfabetização nos seus aspectos teóricos que possa reconhecer as forças que estão atuando sobre ele e seu trabalho.

Um método de alfabetização não é só um método de alfabetização pois ele reflete uma série de pressupostos ideológicos, sociais, históricos, econômicos e religiosos. Estes pressupostos envolvem relações de poder, tanto econômico como simbólico.

O alfabetizador precisa ser capacitado de forma a poder atender o anseio pela alfabetização, de forma crítica e com visões micro e macro do seu campo de trabalho, que é criar as situações próprias para que seus alunos aprendam a ler e a escrever. Além disto, o alfabetizador, cômico do seu papel pedagógico, social e simbólico, precisa conhecer tanto sobre a alfabetização que consiga assumir este papel de forma autônoma. “Autônoma”, no sentido proposto por Piaget (ES - 1973a, JMC - 1977c).

Se ele tiver um conhecimento restrito sobre a alfabetização, será um mero “aplicador de receitas”. E, quando esgotarem-se as receitas, dirá coisas como: “Eu não sei o que fazer com meus alunos!” (desabafo que ouvi em um encontro de alfabetizadoras).

Um alfabetizador deve compreender os “comos”, os “porquês” e os “quandos” do processo de alfabetização. Deve ser um sujeito autônomo ao exercer a docência e refletir sobre ela. Deve construir o processo de alfabetização junto com seus alunos, respeitando as suas individualidades como sujeitos inscritos historicamente nas suas realidades. Se algum destes requisitos falhar, o processo de alfabetização poderá não ser atingido em toda a sua plenitude. Por exemplo, se ele não conhecer a fundo a alfabetização, não compreenderá os componentes do processo. Em consequência, perderá sua autonomia na docência, além de não ter condições de refletir sobre ela. E, fatalmente, deixar-se-á levar por atitudes autoritárias junto aos alunos, como forma de esconder sua incompetência e insegurança.

Dentro da alfabetização, minha posição é a de que é preciso alcançar uma alfabetização em sentido amplo. Assim, não concebo a alfabetização como um mero ensinar a ler e a escrever, mas partilho da preocupação de que se procure chegar a algo mais, isto é, ao “letramento”, ou seja, uma relação interativa e criativa da criança com o texto. Em minha atuação docente, buscava conseguir que meus alunos se tornassem, além de leitores, produtores de texto.

Como partidária desta visão, isto é, de “letramento” (Matencio, 1994, Tfouni, 1994), acredito que o texto tem um papel importantíssimo para este processo. Assim, poderia afirmar que o objetivo da alfabetização em sentido amplo, ou do “letramento”, é o texto, isto é, que a criança chegue a produzir textos, dentro de uma perspectiva de “*autoria*” (Orlandi, 1993). Por este motivo, é importante conhecer mais profundamente o que é um “texto”. Para tanto, remeto-me, mais adiante, aos estudos sobre a lingüística textual.

Dentro do texto, encaro o sistema formal de apresentação textual, que se constitui em um dos componentes do texto, como importante, para a produção de sentido tanto por parte do escritor quanto por parte do leitor. Mesmo se constituindo em apenas uma parte do texto, este sistema é importante para o processo geral de letramento.

E, finalmente, acredito que o estudo da noção de “possíveis” é importante para esta tese. Em minha dissertação (Steyer, 1987), verifiquei o quanto o estudo das noções de “possível e necessário” permitiu compreender as condutas das crianças relacionadas com as operações lógico-matemáticas. Para esta tese, então, acredito que o estudo dos “possíveis” possa explicar as condutas das crianças com relação aos aspectos formais de apresentação textual. Também acredito que a noção dos “possíveis” se constitui em poderosa instância explicativa, não só do ponto de vista da produção textual das crianças como da sua exploração do sistema formal de apresentação textual.

oooOOOooo

PLANO DE TRABALHO

Pretendo apresentar esta tese em cinco capítulos. O primeiro capítulo englobará a revisão de literatura sobre o foco da pesquisa, no caso, a psicogênese e o sistema formal de apresentação textual. O segundo capítulo tratará do quadro teórico que estará sendo usado como instância explicativa, especificamente, sobre os conceitos de desenvolvimento cognitivo, de “possíveis”, de tomada de consciência e de juízo moral. No terceiro capítulo apresentarei a metodologia. No quarto capítulo, apresentarei e discutirei os resultados. No último capítulo, concluirei o trabalho com uma síntese dos resultados alcançados.

HIPÓTESE

Em função da contextualização mencionada anteriormente, dos meus interesses como professora alfabetizadora e como pesquisadora da aquisição da linguagem escrita, estabeleci como minha hipótese de pesquisa a seguinte:

Considerando que:

- a) haja uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual, e que
- b) o motor que dirige a construção, pela criança, deste sistema formal de apresentação textual durante a psicogênese, seja a busca do sentido, tanto na produção como na interpretação de um texto,

esta psicogênese é definida, pela tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual pelo meio social (professora, família, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar deste sistema. Esta construção acontece a partir da exploração de múltiplas possibilidades na busca da compreensão do sentido dos aspectos formais.

QUESTÕES ORIENTADORAS

Como é possível verificar, tenho uma direção definida por esta hipótese. Contudo, talvez fosse importante explicitar esta direção através de uma série de questões orientadoras para esta tese.

As questões principais serão as seguintes:

Em sua atuação como sujeito leitor que busca compreender um texto, como a criança toma consciência da importância do sistema formal de apresentação textual? Enquanto sujeito leitor, a criança usa as “pistas” referentes ao sistema formal de apresentação textual? Como?

Como é o processo de aquisição dos aspectos formais de apresentação textual quando a criança se assume como sujeito escritor?

Existe uma evolução referente a estes dois processos: o de tomada de consciência da importância dos aspectos formais de apresentação textual e o de sua apropriação deles? Poder-se-ia afirmar que existe uma psicogênese nestes processos?

Há relação de correspondência entre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e a psicogênese da língua escrita (ortografia da escrita de palavras e frases)?

As questões secundárias serão as seguintes:

Considerando que existem diferentes possibilidades de manifestação dos aspectos formais de apresentação textual, não só dentro dos diferentes estilos de texto mas também dentro das diferentes situações em um mesmo texto, e, ao mesmo tempo, que existe um sistema formal de apresentação textual, como se dá, na psicogênese, a tensão entre essas diferentes possibilidades de exploração dos aspectos formais e o sistema formal de apresentação textual enquanto tal?

E se há exploração de diferentes possibilidades, essas chegam a transcender os limites das atualizações efetivas e passíveis de normatização - “*possíveis atualizáveis*” -, para compor uma

“*mescla de erros e idéias fecundas*” - “*possíveis hipotéticos*” (Piaget, PIN, 1987, p. 62) -, ou a exploração das possibilidades permanece no âmbito dos limites dos possíveis atualizáveis?

OBJETIVOS

O objetivo geral para esta tese de doutorado é o seguinte:

Estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

São meus objetivos específicos para esta tese de doutorado, os seguintes:

1) analisar a presença ou ausência e a utilização adequada ou inadequada de aspectos formais nas situações de produção textual e, a partir destas informações:

- analisar como a criança⁽¹⁾ aprende a manejar o sistema formal de apresentação textual.
- estabelecer uma cronologia do surgimento e, posteriormente, da evolução do sistema formal de apresentação textual presente nos textos produzidos.
- elaborar um quadro geral sobre os aspectos formais presentes nos textos produzidos.
- caracterizar a existência (se houver) de textos-padrão - do ponto de vista do sistema formal de apresentação textual - por faixa etária e/ou por época do ano (na 1ª série).

2) analisar os procedimentos referentes ao sistema formal de apresentação utilizados pelas crianças nas diferentes situações de produção textual (espontânea e dada) e verificar se diferentes tipos de textos favorecem (ou não) a adoção de diferentes procedimentos.

3) analisar as concepções infantis sobre o sistema formal de apresentação textual, do ponto de vista da tomada de consciência.

4) analisar as situações de utilização adequada ou inadequada do sistema formal de apresentação textual na interpretação textual e, a partir destas informações:

¹ É preciso destacar que haveria a possibilidade de utilizar o “modelo adulto” como parâmetro de pesquisa. Entretanto, o modelo adulto não chegou a ser referência para o estudo, uma vez que o mesmo constituiu-se em caráter exploratório, buscando antes verificar que elementos fariam, ou não, parte das construções infantis referentes à apresentação textual, bem como de que forma tais elementos se constituíam no decorrer do desenvolvimento, sem que se objetivasse esgotar todas as etapas a serem vencidas em direção a um modelo adulto. Assim, mais do que uma intenção de comparação entre os modelos infantis e adulto, a ênfase foi dada aos elementos observáveis quanto à apresentação textual, da perspectiva infantil, e ao processo psicogenético propriamente dito de cada um desses elementos, bem como do sistema como um todo, mas tão somente no que diz respeito à faixa etária de 5 a 8 anos.

- analisar os diferentes procedimentos relacionados ao texto próprio e ao texto do “outro”.
- estabelecer uma cronologia da utilização do sistema formal de apresentação textual na interpretação textual.

5) secundariamente, e na medida do possível, identificar os estágios de desenvolvimento dos “possíveis” relacionados com a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e da tomada de consciência deste sistema.

EXPECTATIVAS

Minhas expectativas de contribuição provenientes desta pesquisa são as seguintes:

Δ Em primeiro lugar, penso que as evidências levantadas a partir da presente tese possam contribuir para o conhecimento do processo de aquisição de alguns elementos importantes para a construção textual dentro de uma perspectiva favorável ao letramento. Em decorrência, penso que a prática docente, em uma sala de aula que esteja preocupada com o processo do letramento, possa ser reavaliada à luz das evidências levantadas sobre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Δ Em segundo lugar, a contribuição teórica que está se esboçando é a de estabelecer relações entre a exploração de possibilidades, sendo a produção do sentido textual, em função da relação “escritor x leitor”, o “motor” da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, e as imposições deste sistema pelo meio social.

PARADIGMA TEÓRICO

O paradigma teórico sobre o qual irei alicerçar esta pesquisa é, mais uma vez, a obra de Piaget⁽²⁾, pois acredito que a abordagem deste autor é aquela que permite o maior aprofundamento teórico na direção que estou buscando investigar, qual seja, a perspectiva psicogenética. Para tanto, utilizarei uma série de trabalhos do autor, com ênfase naqueles que estiverem relacionados aos objetivos da tese, tanto do ponto de vista metodológico quanto teórico-explicativo.

² Escrevo “mais uma vez” porque a presente tese surgiu da dissertação de mestrado e na dissertação já havia utilizado a obra piagetiana.

1-REVISÃO DA LITERATURA

Meu objetivo geral, nesta tese, como já foi mencionado, é estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Em função deste meu objetivo, efetuei uma revisão na literatura procurando encontrar o conhecimento que já havia sido construído sobre como as crianças de jardim nível B, 1ª e 2ª séries se apropriam do sistema formal de apresentação textual, isto é, se já houve trabalhos analisando a presença/ausência de aspectos formais e o seu uso adequado/inadequado nas produções textuais das crianças e se já houve pesquisas sobre as concepções das crianças e as suas justificativas para o uso de aspectos formais nos próprios textos e no texto do “outro” (adulto). São os resultados desta revisão de literatura que apresento a seguir.

1.1 - PSICOGÊNESE

No momento em que me proponho a estudar a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, é importante, em primeiro lugar, definir psicogênese. Em seguida, apresentarei alguns exemplos de estudos psicogenéticos envolvendo a relação da linguagem com o pensamento, em geral, e, em segundo lugar, exemplos de estudos psicogenéticos envolvendo a aquisição da linguagem escrita, em particular. Justifica-se a apresentação de exemplos de estudos psicogenéticos na medida em que a concepção de “psicogênese” é central para esta tese. Assim, torna-se importante conhecer estes estudos para que se possa estabelecer uma distinção entre os estudos psicogenéticos e aqueles que abordam o tema dos aspectos formais sem a perspectiva psicogenética.

1.1.1 - CONCEITOS BÁSICOS

O conceito de “psicogênese” é dos mais importantes em Piaget. O autor o menciona especificamente em um trabalho, afirmando como:

“...genéticos os métodos da epistemologia que procuram compreender os processos do conhecimento científico em função do seu desenvolvimento ou mesmo da sua formação.” (O grifo é nosso!) (LCC1, 1980, p. 64)

As palavras-chave, neste trecho são “genéticos”, “desenvolvimento” e “formação”, o que quer dizer, de modo geral, que um conceito ou uma noção, não nascem prontos, ou seja, que há uma gênese ou formação, e que se desenvolvem ao longo da trajetória do sujeito, em sua interação com o meio.

A idéia que se pode depreender acerca do que seja a “psicogênese” de Piaget é a de que todo o conceito ou noção tem uma história no desenvolvimento do indivíduo e esta história pode ser acompanhada. Mas, é preciso esclarecer que, mesmo que os conceitos ou noções não surjam prontos, eles não nascem do nada. O autor escreve que:

“A grande lição que o estudo da gênese ou gêneses comporta está, pelo contrário, em mostrar que jamais existem começos absolutos. Em outros termos, é preciso dizer ou que tudo é gênese, inclusive a construção de uma teoria nova no estado mais atual das ciências, ou que a gênese recua indefinidamente, pois as próprias fases psicogenéticas mais elementares são precedidas por fases que, de uma certa maneira, são organogenéticas.” (EG, 1990, p. 3)

De forma geral, podemos resumir a idéia de psicogênese através das próprias palavras de Piaget, quando ele afirma que os “desenvolvimentos psicogenéticos” são “relativos à evolução da inteligência na criança” (Piaget; Garcia, 1987, p. 227), e que há:

“uma psicogênese das noções e estruturas operatórias elementares que se constituem no decurso do desenvolvimento dos indivíduos (mas de indivíduos naturalmente cada vez mais socializados com a idade).” (O grifo é nosso!) (1980, p. 64-5)

Também é possível citar as definições de Ferreiro (1990), no interior da teoria piagetiana:

“...pode-se descrever uma psicogênese nesse domínio (isto é, pode-se não somente distinguir etapas sucessivas mas também interligá-las em termos de mecanismos constitutivos que justificam a seqüência dos níveis sucessivos).” (O grifo é nosso!) (p. 20)

Em outro trabalho, Ferreiro (1989) explica que:

“Uma psicogênese não é uma seqüência cronológica, da mesma forma como a psicologia genética não é simplesmente uma psicologia evolutiva. Para um investigador em psicologia genética a questão central e persistente é: como se passa de um estado de conhecimento a outro? O que, no estado anterior (Y), torna possível aparecer aquilo que observamos no estado posterior (Z)? O que existia em nível ainda anterior (X) que tornou possível o nível Y?” (p. 15)

Ambas as definições de Ferreiro são importantes porque remetem a aspectos específicos do conceito de “psicogênese”. Um dos aspectos mais importantes é que a concepção de “psicogênese”, mais do que apenas uma “psicologia evolutiva”, reconhece “mecanismos constitutivos” que caracterizam os diferentes níveis encontrados. A este respeito, Piaget (SEP, 1986c) menciona explicitamente que:

“a gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado A a um estado B, sendo este mais estável que o estado inicial e constituindo seu prolongamento.” (O grifo é nosso!) (p. 134)

O autor continua: “Os estados A e B,(...) de que falei há pouco nas definições, são sempre estruturas.” (p. 136).

Piaget estabelece, então, uma relação entre o conceito de “gênese” e o conceito de “estrutura” (E, 1979b), afirmando que:

“Em suma, gênese e estrutura são indissociáveis. São indissociáveis temporalmente, isto é, estando-se em presença de uma estrutura como ponto de partida, e de uma estrutura mais complexa como ponto de chegada, entre as duas se situa, necessariamente, um processo de construção, que é a gênese.” (SEP, 1986c, p. 139)

Em outro lugar, o autor esclarece que:

“...uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores.” (E, 1979b, p. 8)

A importância do conceito de “estrutura”, em Piaget, é que ele é amplo o suficiente para contemplar todo o campo do conhecimento. Piaget não concebe a estrutura como estando vinculada a um único campo do conhecimento. Ele concebe a estrutura como o sistema que explica o processo de construção do próprio conhecimento. Graças a esta amplitude, há um caminho aberto que me permite ir em busca da psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

1.1.2 - ESTUDOS PSICOGENÉTICOS

Surgidos com Piaget, os estudos sobre a construção do conhecimento pela criança, que buscam uma perspectiva psicogenética, estão acontecendo em relação às mais diversas noções possíveis. Há estudos que buscam a psicogênese do conhecimento físico nas crianças (Kamii; DeVries, 1985), outros, das idéias que as crianças têm sobre o mundo social (Castorina, 1994). Porém, há um grupo de estudos que interessa diretamente a este trabalho. São os estudos que envolvem a linguagem e a sua psicogênese.

Em primeiro lugar, têm-se os trabalhos de Piaget. Dentro de sua obra tão vasta, Piaget fez alguns estudos na área da relação linguagem-pensamento. Seu primeiro estudo (LPC, 1986a) é bem antigo, datando de 1923, e tratava dessa relação no âmbito da linguagem oral e de como a linguagem oral poderia refletir o desenvolvimento do pensamento na criança. Os estudos de Piaget poderiam ser chamados de “estudos psicogenéticos de 1ª geração”.

Em três obras específicas, a chamada “trilogia”, Piaget (NIC - 1978d, CRC - 1979a, FSC - 1978c) estuda seus três filhos. Nestes estudos, o autor detecta o nascimento da inteligência antes da linguagem além de apresentar os primórdios do aparecimento da linguagem.

Além disto, em grande parte da obra de Piaget é possível efetuar leituras sobre essa mesma relação pensamento-linguagem, isto é, seus estudos sobre a linguagem fornecem subsídios para a compreensão do desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas ou do raciocínio da criança: assim, por exemplo, quando da análise das relações entre “gramática e lógica” (Piaget, RC, 1987b), quando do estudo do desenvolvimento da noção de “tempo” na criança (Piaget, NTC, 1987a) ou quando, através, entre outros aspectos, da linguagem verbal, é estabelecida uma comparação entre a “lógica da criança” e a “lógica do adolescente” (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976).

Mesmo que Piaget não tenha feito estudos relacionados à linguagem escrita, as referências desse autor são importantes para esta tese, na medida em que seus estudos versaram, entre outros aspectos, sobre tais relações pensamento-linguagem:

“Em um prefácio pouco conhecido, Piaget (1971), discutindo as relações entre as operações cognitivas e o desenvolvimento da linguagem, assim se exprime:

«Esse papel pode, de fato, ser interpretado de duas maneiras distintas. Conforme a primeira, as operações lógico-matemáticas se desenvolveriam de forma autônoma em domínios bem circunscritos: seriar, classificar, contar, etc., objetos, sem nada buscar além de obter seriações, classificações, uma seqüência de números inteiros, correspondência, etc., assim como suas leis constitutivas (transitividade, inclusões quantificadas, iterações, conservação de equivalências etc.). Essas operações, uma vez constituídas (...) aplicar-se-iam em seguida a múltiplos conteúdos novos e a problemas diferentes.

Mas uma segunda interpretação é mais provável. Poderia ocorrer que, em todos os domínios ao mesmo tempo, quando, diante de dificuldades mais ou menos equivalentes, um problema comum se colocasse (...) o sujeito reagiria por um mesmo jogo de regulações, ou seja, a equilibrção por compensação das perturbações, do que resultaria uma estrutura mais ou menos geral (operação ou função operatória). (...)

Essa segunda solução, que é a de E. Ferreiro como também a nossa (e cremos tê-la verificado no domínio da causalidade), não significa naturalmente que as estruturas lógicas constituam um produto ou um derivado das estruturas lingüísticas, pois que elas seriam, ao contrário, o resultado comum de todas as regulações em todos os domínios ao mesmo tempo (...).” (Ferreiro, 1990a, p. 39)

Emilia Ferreiro foi orientanda de Piaget - “discípula de Piaget” (Coppoli, 1993, p. 5), “Hizo su tesis bajo la dirección de Jean Piaget, en la Universidad de Ginebra” (Ferreiro; Teberosky, 1981, p. 14). Nesse sentido, seus estudos poderiam ser chamados de “estudos psicogenéticos de 2ª geração”. Os estudos de Ferreiro constituíram-se num marco para os estudos sobre a alfabetização e sobre a aquisição da linguagem escrita. Inclusive o título de uma obra desta autora (Psicogênese da língua escrita), escrita em parceria com Ana Teberosky (Ferreiro; Teberosky, 1985), passou a constituir todo um ideário que pregava o atendimento à pré-história da escrita na criança antes da mesma entrar na escola e “ser alfabetizada”.

Assim, de certa forma, tem-se Ferreiro e colaboradoras, por exemplo: Ferreiro; Teberosky (1985) ou Ferreiro; Palacio (1987), como autoras centrais nesta tese e cujas obras trazem inúmeras contribuições para os estudos da aquisição da linguagem escrita. Emilia Ferreiro tem continuado suas pesquisas e outras obras foram surgindo (1979, 1983, 1985, 1987a, 1987b, 1987c, 1988, 1989, 1990a, 1990b, 1993, 1995).

A maior contribuição de Emilia Ferreiro foi utilizar a teoria piagetiana nos estudos sobre a aquisição da linguagem escrita. Como a autora afirma:

“... a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico (...) que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento.” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 28)

A consequência desta postura é que “A teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente.” (p. 28).

Ao utilizar a teoria piagetiana para explicar o processo de aquisição da linguagem escrita, Ferreiro revolucionou este campo de estudos. Ela resgatou o “sujeito do conhecimento”. E, como já mencionei antes, ela resgatou o “sujeito ativo” e apresentou evidências poderosas de que, na apropriação da linguagem escrita, “há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.” (Ferreiro, 1985, p. 17). A postura de Emilia Ferreiro deu voz àqueles que estavam/estão no processo de apropriação deste tipo específico de linguagem. Ouvir as crianças e, também, os adultos, ditos, “analfabetos” (Ferreiro, 1983), fez com que fosse necessário conhecer mais sobre este “objeto do conhecimento” que é a linguagem escrita. Entretanto,

mais do que conhecer o objeto em si, é necessário conhecer mais e mais como acontece a “interação” (no seu sentido mais amplo possível) deste “sujeito cognoscente” com seu “objeto do conhecimento”. Minha busca, com esta tese, vai nesta direção.

Apresentarei, a seguir, de forma resumida, as contribuições de Ferreiro que têm relação direta com os objetivos desta tese, a saber: a evolução da escrita, as operações lógicas presentes nos atos de leitura e de escrita, as construções originais das crianças e um procedimento metodológico.

Com relação à evolução da escrita, Ferreiro (1985) apresenta o seguinte resumo:

“Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas sub-divisões:

- *Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico.*
- *A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo).*
- *A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).”* (p. 10)³

Em cada período, então, a criança precisa resolver conflitos específicos. No primeiro, precisa diferenciar o desenho da escrita:

“Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Por isso, tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestas da escrita pré-escolar.” (p. 10)

Já, neste período, a diferenciação que a criança precisa efetuar tem relação com o sistema formal de apresentação textual, tanto com a forma das letras quanto com sua ordenação no espaço da folha. No segundo período, há dois tipos de diferenciação. A primeira, a “intra-figura”, isto é, dentro da própria atualização da escrita, que se expressa:

“sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras - geralmente três - que uma escrita deve ter para que «diga algo» e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada.” (p. 11)

Assim, ao atualizar a escrita, ela deve ter um número mínimo de letras e não pode ter sempre a mesma letra. A diferenciação seguinte é a “inter-figura”, isto é, entre diferentes atualizações, que se apresenta:

“sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para a outra, para obter escritas diferentes), e (...) sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se usa de uma escrita para a outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade).” (p. 11)

³ A propósito desta questão, é interessante apresentar um comentário de Kato (1990) com relação à terminologia adotada por Ferreiro:

“Na verdade, como Ferreiro e Teberosky estão trabalhando com a concepção infantil do que o símbolo alfabético representa, em lugar da «fase alfabética» teria sido mais adequado se elas tivessem utilizado «fase fonética», como faz Lemle (1983) ao propor suas fases hipotéticas da aquisição da escrita.” (p.9)

Analisando a categorização de Ferreiro, verifica-se que o comentário de Kato não tem razão de ser, já que Ferreiro englobou as fases silábica, silábica-alfabética e alfabética dentro de um grande período, que ela chamou de “fonetização da escrita”.

Tanto a variação intrafigural quanto a interfigural têm relação com o sistema formal de apresentação textual pois ambas refletem as concepções das crianças sobre aspectos como posição/ordem das letras dentro das palavras ou posição/ordem das letras em relação a palavras diferentes.

Mais tarde, no terceiro período, é que a criança prestará “*atenção às propriedades sonoras do significante*” (p. 12). Surge então a “*hipótese silábica*” onde a “*criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)*” (p. 12). Algumas crianças “*utilizam qualquer letra para qualquer sílaba*” (1995, p. 30) e outras “*passam a procurar letras semelhantes para escrever «sons» semelhantes das palavras*” (p. 30). Em seguida, surge a hipótese “*silábico-alfabética, na qual algumas letras ainda podem passar por sílabas, enquanto outras representam unidades sonoras menores (fonemas).*” (p. 32). E, a seguir, a hipótese alfabética, quando as crianças entendem “*que a similaridade de som implica uma similaridade de letras, bem como que uma diferença no som implica letras diferentes.*” (p. 32).

Quanto ao sistema formal de apresentação textual, há uma outra construção, que é paralela a esta, já que, mesmo que as crianças tenham alcançado a hipótese alfabética, elas “*ainda não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem (tais como: marcas de pontuação, espaços em branco, letras maiúsculas e minúsculas).*” (p. 32). Com esta afirmação, Ferreiro subsidia a busca por uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual pois evidencia que a evolução em direção à fonetização da escrita não produz a aquisição de todos os outros aspectos, que eu chamaria de “*formais*” e que a autora chama de “*traços ortográficos próprios da linguagem*”. Sobre a questão da amplitude do conceito de “*ortografia*” comentarei mais adiante.

Uma importante contribuição da obra de Ferreiro é a sua preocupação por determinar quais são as operações lógicas que as crianças precisam utilizar nos seus atos de leitura e de escrita, como já foi visto na citação de Piaget mais acima. Esta preocupação é observada em alguns trabalhos. Em Ferreiro (1979), a autora menciona:

☉ “*coordinación entre classes y subclases*”, na diferenciação das “*formas gráficas*” (p. 47), onde a criança precisa compreender que existem duas classes: a dos números e a das letras. E que dentro destas classes, há formas diferentes (por exemplo: X e P, para as letras, e 1 e 8, para os números) que recebem a mesma denominação.

☉ “*clasificación*” (p. 63), quando as crianças precisam categorizar quais as grafias que podem ser lidas e quais não podem.

☉ “*deducción*” (p. 172), quando a criança precisa compreender “*que la palabra que sigue en la emisión oral es también la que sigue en la serie de la escritura*” (p. 172-3). Na mesma situação, deve ocorrer também a “*correspondencia término a término*” (p. 203), na relação entre os elementos da “*emisión oral*” com os elementos da “*serie de la escritura*” (p. 172-3).

☞ na operação “*disyuntiva que caracterizava al diminutivo (es «do mismo» y «no es lo mismo»...)*” (p. 290). A complexidade desta operação está em que a criança precisa compreender que, enquanto são palavras iguais (de uma mesma categoria, por exemplo, “casinha” e casa são substantivos), ao mesmo tempo são palavras diferentes do ponto de vista dos seus referentes (a palavra “casinha” representa um objeto menor do que o representado pela palavra “casa”, sem pensar no uso irônico da palavra “casinha” para um enorme palacete) ou da sua emissão sonora (a palavra “casinha” tem uma emissão sonora com mais elementos do que a palavra “casa”) (p. 270).

Em outro trabalho, Ferreiro (1990a) desenvolve a questão mais diretamente. Em uma seção intitulada “*Problemas lógicos levantados pela compreensão do sistema alfabético*” (p. 37-40), a autora discute esta questão afirmando que:

“Até o momento, podemos dar uma resposta inicial a essas questões, mostrando em detalhe como, no caso da psicogênese da escrita, colocam-se os problemas lógicos seguintes: relação entre a totalidade e as partes; coordenação de semelhanças e diferenças; construção de uma ordem serial; construção de invariantes; correspondências termo a termo.” (p. 40)

Mas, já em 1979, Ferreiro chega a tocar na questão da “necessidade lógica”:

“El problema consiste no siguiente: se pueden decir todas las palabras que componen la oración, se puede aceptar que esa oración está escrita en el papel, y, sin embargo, de allí no se deduce necesariamente que todas las palabras están escritas en el orden en que las pronunciamos.” (O grifo é nosso!) (Ferreiro, 1979, p. 146-7)

A afirmação de Ferreiro tem a ver com a questão da evolução da necessidade. Através da correspondência termo a termo, nós, adultos, deduzimos que, por exemplo, a terceira palavra escrita numa frase será a terceira palavra a ser emitida sonoramente se alguém se puser a ler, em voz alta, aquela frase. Todavia, num certo momento do desenvolvimento da criança, mesmo que consiga recitar oralmente a frase e que admita que toda a frase está escrita, ela não conseguirá efetuar esta dedução, justamente porque não consegue efetuar a correspondência termo a termo.

Todos os problemas lógicos mencionados acima precisam ser resolvidos pelas crianças. E, no momento em que as crianças o conseguirem, elas operarão em todos os casos e suas deduções serão sempre necessárias. Portanto, além de todas as contribuições de Ferreiro, já mencionadas, esta, da análise das relações entre a aquisição da linguagem e a lógica, também é importante para esta tese. Pergunto: Quais serão as operações lógicas que as crianças utilizarão com relação à apropriação dos aspectos formais de apresentação textual?

Outra das contribuições importantes de Emilia Ferreiro foi a descoberta das “construções originais” das crianças com relação à aquisição da linguagem escrita. A autora pergunta, com relação a uma delas:

“¿De dónde viene al niño la idea que con pocas letras no puede ler? Los adultos no pueden transmitir esa idea, ya que cualquier adulto alfabetizado lee corrientemente palabras tales como «da», «el», «en», «a», «y», «o», «de», etc. Ambas hipótesis, de cantidad y de variedad, son construcciones propias del niño, en el sentido de elaboraciones internas que no dependen de la enseñanza del adulto, ni de la presencia de muestras de escritura donde pueden aparecer notaciones de una o dos letras, con reducida variedad interna.” (Ferreiro; Teberosky, 1981, p. 7-8)

A questão das “construções originais” com relação à escrita é muito importante pois permite estabelecer um paralelo com as “construções originais” encontradas por Piaget nos mais variados campos. Para citar apenas um exemplo, quando Piaget (RMC, 1987c) investigou a “noção de pensamento” nas crianças, escreveu o seguinte:

“Conseguimos identificar três estágios, sendo o primeiro fácil de se distinguir dos outros e parecendo conter um elemento puramente espontâneo. Durante este estágio as crianças acreditam que se pensa «com a boca». O pensamento é idêntico à voz. Não ocorre nada na cabeça nem no corpo. Naturalmente o pensamento é confundido com as próprias coisas no sentido em que as palavras fazem parte das coisas. Não há nada de subjetivo no ato de pensar. A idade média das crianças desse estágio é de 6 anos.” (O grifo é nosso!) (p. 34)

Neste exemplo, em que Piaget analisou a concepção das crianças sobre um aspecto como o “pensamento”, foi detectada uma construção original, ou, um “elemento puramente espontâneo”. Este exemplo é apenas um dos inúmeros que poderiam ser apresentados com relação às mais diversas noções. Atente-se para o fato de que Ferreiro as detectou com relação à aquisição da escrita.

Em certas situações, como no caso da construção original “realismo nominal” (Piaget, RMC, 1987c, p. 51), foi detectada a mesma construção relacionada a diferentes domínios. Piaget afirmou que durante “o primeiro estágio (até 7-8 anos), as crianças não chegam de forma alguma a fazer distinção entre a palavra e a coisa” (p. 49). A investigação que o autor fez foi através de “8 tipos de perguntas” (p. 54) orais às crianças. Ferreiro detectou este mesmo “realismo nominal”, porém, na escrita das crianças. A autora afirma que:

“...em determinado momento as crianças procuram estabelecer a correspondência entre a quantidade de letras da palavra escrita e certas propriedades quantificáveis do objeto (assim, por exemplo, Antonio, de 4 anos, nos diz que se deve escrever «elefante» com mais letras do que «borboleta», porque «ele pesa uns mil quilos».” (1987c, p. 54)

Em outro lugar, Ferreiro escreve que:

“Santiago pensa que o cartão para elefante deve ter «muitas e muitas letras» (muchísimas letras) porque o elefante é «o maior do mundo!» (lo más grande del mundo!).” (1987a, p. 44)

Portanto, é o mesmo “realismo nominal” que Piaget havia detectado em relação à linguagem, porém, detectado especificamente na linguagem escrita. Este fato vem apenas confirmar as referências de Piaget no “prefácio pouco conhecido” que transcrevi acima.

É de destacar que o “realismo nominal” também foi investigado por Rego (1992). Em uma pesquisa onde foi aplicada uma “uma tarefa de escrita e leitura de pares de palavras (...) tanto no começo quanto no final do ano” (p. 45), a autora conclui que:

“Entender uma escrita alfabética é (...) um fenômeno complexo que depende de dois tipos de conhecimento prévio:

- a) uma capacidade de distinguir a palavra enquanto seqüência de sons do objeto a que ela se refere, abandonando assim concepções realísticas a respeito da palavra;*
- b) elaboração de uma hipótese alfabética a respeito da representação escrita da palavra partindo então de uma análise da palavra em unidade menores que a sílaba.” (p. 47)*

Com esta pesquisa, Rego reafirma os resultados já obtidos por Ferreiro (na escrita), considerando que, para chegar à hipótese alfabética, a criança precisa conseguir se liberar deste realismo.

Já foram, então, detectadas construções originais acontecendo dentro da evolução da escrita. Elas interferem nas concepções que as crianças fazem sobre o ler e o escrever, sobre o que é uma palavra e assim por diante. Pergunto: Em se considerando que haja uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual, haverá “construções originais” das crianças referentes aos aspectos formais? Em caso afirmativo, quais serão elas?

Um procedimento metodológico de Emilia Ferreiro merece ser comentado. Quando esta autora entrevistava crianças, solicitava que elas dissessem o que imaginavam que estivesse escrito em determinado texto, como se pode observar no excerto a seguir, em que reproduzo as falas do entrevistador e da criança (Rosario, de 5 anos):

“Diz e mostra-me. A menina (a) come (menina) ca- (come) ra- (um) melo (caramelo).”
(Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 120)

Este procedimento metodológico é muito importante pois as autoras descobriram que poderiam analisar as “conceitualizações da criança sobre o que está escrito” (p. 107) através da “leitura” que a criança fazia do texto. Além disso, em outro trabalho, Ferreiro (Ferreiro; Palacio, 1982) afirma que:

“la verbalización espontánea del niño acerca de un fragmento solicitado da una idea más clara y confiable de cómo el lo concibe; es decir, de cuáles son las palabras que el niño considera que deben estar representadas en los fragmentos del texto.

Por esta razón, nuestro criterio de evaluación de las respuestas se ha apoyado más en las verbalizaciones que el niño da acerca de los fragmentos solicitados, que en las respuestas de señalamiento, cuando nos hemos encontrado con incoherencias entre ambos tipos de respuesta.” (p. 17)

O trabalho de Emilia Ferreiro, pioneira na “psicogênese de língua escrita”, é, como já mencionei acima, central para esta proposta. Outros autores fizeram trabalhos depois da obra principal de Ferreiro, porém a sua originalidade e pioneirismo são fatos a destacar⁽⁴⁾.

Surgiram, então, os “estudos psicogenéticos de 3ª geração”, já que as colaboradoras de Emilia Ferreiro foram desenvolvendo suas próprias pesquisas, individualmente ou com outras colaboradoras. Registre-se que, a partir da 3ª geração, a pesquisa tem-se desdobrado em duas grandes vertentes: a primeira, segundo a expressão de Ferreiro (1990b), de “pesquisa básica” (p. 36), onde se procura conhecer o processo de construção do conhecimento referente à linguagem escrita, e a

⁴ Sobre a questão do pioneirismo, trago, neste momento, uma pequena discussão. Luria (1988) faz um estudo sobre o desenvolvimento da escrita na criança. Este autor, de certa maneira, foi um dos pioneiros (seu artigo é de 1929) na investigação das hipóteses que as crianças tinham sobre a escrita, sendo que seu enfoque foi sobre a representação gráfica. Com relação a este aspecto, seu pioneirismo é indiscutível.

Rocco (1990) estabelece uma comparação entre as idéias de Luria, desenvolvidas no artigo mencionado, e a psicogênese da língua escrita de Ferreiro, caracterizando-as como tendo um desenvolvimento paralelo. A meu ver, entretanto, Ferreiro conseguiu ir mais além do que Luria. Ferreiro descobriu a riqueza de um período que Luria havia apenas sinalizado.

O pioneirismo de Ferreiro estava em que, quase 60 anos depois de Luria (Ferreiro; Teberosky, 1985), não só conseguiu explorar o período em que as crianças escreviam com letras “antes de saber escrever” como compreender que as crianças procuravam “entender como fazê-lo” e que desenvolviam diferentes hipóteses dentro desta busca ativa. Por este motivo, considero que Ferreiro foi/é uma pioneira.

segunda, de aplicação dos resultados dessas pesquisas. Apresentarei, resumidamente, algumas destas pesquisas, especialmente aquelas que têm alguma relação com o tema da tese.

Ana Teberosky foi, segundo Emilia Ferreiro, “*a primeira em se atrever a fazer uma experiência pedagógica*” (1985b, p. 17) baseada nas novas descobertas do grupo. Teberosky (1984) escreve que:

“En los últimos años he trabajado simultáneamente en el campo de la investigación y en el asesoramiento pedagógico en escuelas de educación primaria, particularmente en el ciclo inicial (que comprende las edades de 5 a 7 años). Mi objetivo ha sido doble: por un lado transmitir a los maestros los resultados de los avances en la teoría psicogenética de la escritura, y, por el otro, conocer la situación de clase para ayudar a cambiar las prácticas escolares cotidianas.” (p. 4)

Deste modo, fica claro que a contribuição de Teberosky tem acontecido essencialmente na situação de pesquisas de aplicação. E mesmo a pesquisa básica, a que a autora se refere, tem acontecido em decorrência desta aplicação, ou seja, Teberosky não está mais entrevistando crianças individualmente, em situações de laboratório, mas está interagindo com turmas inteiras ou grupos de crianças propondo-lhes atos de escrita ou de leitura e coletando os resultados a partir daí. Este procedimento aparece explicitamente na sua produção, quando ela transcreve, por exemplo, a escrita de um conto por uma dupla de meninas (1989, p. 78-9) ou a interação de uma “*classe de crianças de 7 anos*” com sua professora estando todos envolvidos na “*classificação dos títulos do jornal*” (p. 116-8), ou quando analisa uma série de situações de grupos áulicos em que as crianças estavam agindo como “*ditantes*” umas para as outras (1994, p. 102-12).

O aspecto central da pesquisa de Teberosky relaciona-se com o “fazer experiências pedagógicas”. Há pesquisas que evidenciam que muitas das atividades que as professoras alfabetizadoras propõem, envolvendo o aprender a ler e a escrever, acontecem apenas por “tradição”, como afirma Giesta (1994):

“...ao analisar a natureza da tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar verifiquei a preponderância das ações docentes caracterizadas pela rotina legitimada pela tradição coletiva ou por hábito pessoal, onde são reproduzidas mensagens, sem que sejam avaliadas origem, significado e conseqüências.” (p. 184)

Graças a Teberosky, algumas tarefas cotidianas envolvendo o aprender a ler e a escrever estão sendo dissecadas, testadas e analisadas, como, por exemplo, quando ela escreve sobre “*cuatro actividades de aprendizaje: dictado, lectura, copia y escritura*” (1984, p. 9-12), e, graças a isso, está se podendo compreender como (e se) as crianças realmente aprendem com estas atividades.

Kaufman, na Argentina, desenvolveu, dentro das pesquisas piagetianas de aplicação, atividades para que as crianças “*aprofundassem a sua reflexão sobre as características e funções da escritura e a sua relação com a língua oral*” (1988, p. 96). Outra, “*uma experiência não tradicional de aprendizagem da língua escrita*” onde as crianças do universo “*aprenderam a ler e a escrever a partir de sua própria atividade, formulando hipóteses, pondo-as à prova, trocando informações permanentes com seus companheiros e sua professora*” (1994, p. 17). Outra, ainda, desta vez em parceria (Kaufman; Rodriguez;

1995), buscando “estabelecer tipologias de texto” que permitissem “ajudar os professores a operar com os textos no ambiente escolar” (p. 11).

Além disso, outras autoras estão desenvolvendo pesquisas piagetianas, segundo a linha de Ferreiro, também no Brasil. Estas pesquisas poderiam ser chamadas de “estudos psicogenéticos de 4ª geração”. Apresentarei, resumidamente, uma visão geral destas pesquisas.

No Brasil, Franchi (1991), com o objetivo de avaliar os “níveis de pré-alfabetização das crianças” (p. 94) do seu universo, reaplicou alguns procedimentos de investigação desenvolvidos por Emilia Ferreiro e encontrou os mesmos níveis: “Pré-silábico (...) Silábico (...) Silábico-alfabético (...) Alfabético” (p. 95).

Grossi, no Brasil, efetuou dois grandes tipos de pesquisas. O primeiro tipo, de aplicação das idéias de Emilia Ferreiro. Leia-se uma afirmação da autora sobre o tema:

“Emilia mostrou que toda aprendizagem, em particular a alfabetização, dá-se ao resolverem-se problemas em torno do que se quer aprender. Só é possível viver problemas relativos à alfabetização no convívio com atos e materiais de leitura e escrita. As crianças de classe popular estão privadas desse convívio pela ausência, em suas casas, de livros, revistas, jornais, etc (...) e de pessoas que lêem e escrevem.

Propiciar-lhes estas experiências numa sala de aula e acompanhar inteligentemente as hipóteses que elas vão suscitar, é o que se denomina Didática da Alfabetização, destinada a alunos de classes populares, numa perspectiva construtivista.” (Ferreiro; Grossi, 1990, p. 51)

Com estes pressupostos, Grossi desenvolveu uma série de experiências concretas de Didática da Alfabetização (1987, 1993a, 1993b, 1993c) cuja característica mais expressiva, além do fato de serem desenvolvidas em classes populares (1987), foi a opção do trabalho em grupos sendo que, segundo as palavras de Ferreiro (1990b), “de todos os projetos apresentados, o de Esther é o que representa a opção mais clara em termos de atividades específicas por níveis” (p. 72).

Por outro lado, Grossi também desenvolveu um outro tipo de pesquisa, a pesquisa básica, trazendo, entre outros, resultados referentes à caracterização dos níveis. Sobre estes resultados, a autora assim se refere:

“Além da subdivisão do nível pré-silábico em dois, que acabamos de expor, encontramos comportamentos dos alunos que põem em evidência a existência de níveis intermediários além do silábico-alfabético que Emilia Ferreiro já definiu. Trata-se do nível intermediário 1 (I1) entre o pré-silábico 1 (PS1) e o pré-silábico 2 (PS2), um entre o pré-silábico 2 (PS2) e o silábico (S) denominado de intermediário 2 (I2) e um intermediário 3 (I3), entre os níveis silábico e alfabético. Veja-se a seqüência dos níveis no esquema abaixo.

PS1 → I1 → PS2 → I2 → S → I3 → A

Os comportamentos dos níveis intermediários se caracterizam pela tomada de consciência de uma incompetência para solucionar os problemas vividos naquele momento da construção de escrita.” (1993b, p. 106)

Estes resultados permitem compreender os diversos períodos de transição, nos quais a criança descobre que sua hipótese anterior não pode mais ser aplicada, mas ainda não elaborou, completamente, uma nova hipótese.

Outros resultados apresentados por Grossi (1993b) esclareceram alguns aspectos do nível silábico, como, por exemplo, o de que seria possível pensar em dois subníveis, ou seja, nível silábico sem a relação som(ns)/letra(s) e, sem seguida, o nível silábico onde esta relação já está estabelecida.

Silva (1994), no Brasil, desenvolveu uma pesquisa de aplicação, em “17 classes de 1ª série” (p. 55) cujo objetivo era a “criação de um subsídio para que o professor possa trabalhar uma nova proposta de alfabetização com apoio num material didático” do qual a autora era “co-autora” (p. 9). A autora não encontrou as mesmas categorias observadas por Emilia Ferreiro, tanto é que, em certo momento, a autora escreve que:

“Realizamos uma primeira tabulação da produção escrita a partir das categorias elaboradas por Ferreiro & Teberosky (1986): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No entanto, nem sempre essas categorias davam conta de explicar a produção escrita encontrada nas avaliações.” (p. 57)

Analisando as considerações da autora, uma das explicações para este fato poderia estar em uma opção metodológica adotada. Observe-se:

“Tomamos para análise a reprodução escrita de palavras e frases ditadas pelo professor e produção de um texto narrativo. Para tal, foram elaborados cinco instrumentos de avaliação, aplicados de forma coletiva aos alunos da classe em cinco momentos diferentes do ano letivo.” (O grifo é nosso!) (p. 56)

A autora continua:

“O fato de trabalharmos com uma amostra de 363 crianças nos impossibilitava, no entanto, de fazer uma testagem individual em cada uma das avaliações, cabendo somente ao pesquisador a interpretação da produção escrita das crianças.” (p. 57)

Com a forma coletiva de aplicação, não era possível obter nada mais do que os produtos das escritas das crianças, o que poderia dar margens a interpretações diferentes das adotadas por Emilia Ferreiro pois quando o pesquisador somente interpreta os produtos das crianças, não se analisa “...a totalidade do processo de construção: as intenções, os comentários e alterações produzidos durante a própria escrita e interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada.” (Ferreiro, 1995, p. 25).

Por outro lado, em outro trabalho, Silva (1995) encontrou as mesmas categorias de Emilia Ferreiro, sendo bem explícita a este respeito:

“De outro lado, a evolução da escrita passa necessariamente pelas etapas descritas por Emilia Ferreiro: (...) nível pré-silábico (...) nível silábico (...) nível silábico-alfabético (...) nível alfabético...” (O grifo é nosso!) (p. 13-17)

Os trabalhos de Silva (1994, 1995) evidenciam que, dependendo dos objetivos, do universo e da metodologia, um autor pode aproximar-se mais ou menos dos resultados encontrados por Ferreiro.

O grupo de Kato, com Contini Júnior (1992), no Brasil, explorou o nível pré-silábico e encontrou, entre outras coisas, duas novas categorias: “grafismo primitivo sem linearidade” e “grafismo primitivo com linearidade” (p. 76), apresentando evidências de que, mesmo na subcategoria mais primitiva descoberta por Ferreiro, a linearidade da escrita (um aspecto formal) já é observada pelas crianças.

Cabe, ainda, citar Maraschin (1995) que, a partir do ditado proposto por Ferreiro, analisou em profundidade os modos de escrever de crianças de 1ª série, calouras e repetentes. A autora, que encontrou uma grande variedade de modos de escrever no início do ano, oriundas das hipóteses das crianças, assinalou que, ao final do ano, as crianças agem em função de apenas dois modos de escrever - o que aprendem com a professora e o que não aprendem -, numa evidência clara de que a escola não tem prestigiado as hipóteses infantis sobre a escrita, desconhecendo os estudos psicogenéticos.

Os estudos psicogenéticos sobre a aquisição da linguagem, em sentido amplo, e sobre a aquisição da linguagem escrita, em sentido amplo, trouxeram subsídios para compreender como acontece a aquisição da linguagem escrita. Entretanto, estes estudos são muito recentes. Pergunto: Como a aquisição da linguagem escrita era vista no passado? Qual era a relação entre a aquisição da linguagem escrita e a alfabetização? Houve diferentes concepções de alfabetização ao longo dos tempos? E atualmente? Há referências, na história da alfabetização, aos aspectos formais? É sobre este tema que discorrerei a seguir.

1.2 - A ALFABETIZAÇÃO

“Catherine pôs-se a embrulhar um dos seus livros preferidos em papel branco e, depois de passar-lhe uma fita, e endereçá-lo ao Sr. Hareton Earnshaw, pediu-me que lhe servisse de embaixatriz e entregasse o presente ao destinatário.

- Diga-lhe que, se ele o aceitar, lhe ensinarei a lê-lo corretamente, mas que, se ele o recusar, irei para cima e nunca mais o incomodarei.

Levei o livro e repeti o recado, ante o olhar ansioso da minha patroa. Hareton continuava de punhos cerrados, de modo que lhe pousei o livro nos joelhos, de onde ele não o tirou. Voltei ao meu trabalho. Catherine reclinou a cabeça e os braços na mesa, até ouvi-lo desembulhar o presente; imediatamente se levantou e se foi sentar ao lado do primo.” (Brontë, 197?, p. 346)

Em 1847 (data da publicação original), veio a público na Inglaterra um livro fascinante, “O morro dos Ventos Uivantes” (Brontë, 197?). Este livro, que causou furor na época de sua publicação, tratava de um amor que superava as barreiras da morte, de espíritos e fantasmas, da rigidez das separações entre as classes sociais na Inglaterra do século XIX, entre outros temas. Mas também tratou de um outro aspecto que, talvez, por ter ficado perdido no meio de tanta tragédia, não tenha chamado muita atenção. Mas este aspecto estava ali, presente e desempenhando um papel muito importante. Era o aprender a ler, como pôde ser observado no trecho transcrito.

Neste trecho, transcorre o momento significativo em que Catherine oferece-se para ensinar Hareton a ler. Houve toda uma simbologia envolvida neste gesto. Afetiva, sob forma do presente do livro embrulhado em um papel especial. Social, pois foi usada uma intermediária entre as personagens (a criada da casa, que está narrando o acontecimento). Pedagógica, pois o “alfabetizando” (Hareton) precisava demonstrar que queria aprender a ler, desembulhando o livro.

A beleza do trecho está em que, no interior da Inglaterra, no século XIX, dois indivíduos iniciaram uma relação através de um livro e da importância da leitura. Ressalte-se, em primeiro lugar, que a aprendizagem de Hareton iria se desenvolver através de um livro. Este livro continha um texto escrito apresentado com pontuação e com uma diagramação. Brontë não colocou suas personagens envolvidas com palavras ou frases isoladas, mas com um livro! Fica a pergunta: A alfabetização sempre se deu através de livros? Em segundo lugar, a importância que Brontë explicitava era quanto ao aprender a ler e não quanto ao aprender a escrever.

Qual teria sido o motivo de Brontë ter colocado tanta importância neste fato, aprender a ler? Emily Brontë estaria explicitando, de forma muito marcante no seu livro (pois em vários trechos seguintes as duas personagens serão descritas em atividades envolvendo o aprender a ler), o anseio popular pela aprendizagem da leitura.

O livro de Brontë era um romance, que não tinha pretensões pedagógicas, mas retratou uma necessidade, sentida na época em que foi escrito. Esta necessidade, este anseio popular, se tornou alvo de teorizações, somente um século depois, através dos chamados “estudos sobre a história da alfabetização e do analfabetismo” (Graff, 1990).

Porém, quais são as referências a respeito dos aspectos formais, em geral, e dos portadores de texto, em particular, nos estudos sobre a história da alfabetização?

1.2.1 - OS PORTADORES DE TEXTO E A ALFABETIZAÇÃO

Há, na literatura que me foi dado examinar, via de regra, apenas comentários genéricos e esporádicos a este respeito. Citarei alguns exemplos.

Cook-Gumperz (1991) afirma que, na Inglaterra do século XIX, muitos “*tipos de livros, folhetos e almanaques eram de uso comum nos ambientes urbanos e rurais.*” (p. 35). Como a autora afirma, havia uma “*cultura letrada ativa*” (p. 35), isto é, as pessoas comuns interagiam com os mais variados tipos de textos. Nos séculos XVIII e XIX, a preocupação com a “alfabetização” era maior, principalmente, com relação à leitura, mas era uma leitura de textos que tivessem “*valor nas áreas sociais e recreativas da vida*” (p. 36).

Viñao Frago (1993) menciona o modelo “*protestante nórdico ou sueco*” de alfabetização que tinha a “*ênfase posta na difusão da leitura*”, através de “*uma disposição de 1686*”, portanto, século XVII. Os textos que eram utilizados para esta “alfabetização” eram “*o catecismo, o livro de Salmos e o Hustavla, um suplemento do pequeno catecismo de Lutero*” (p. 46). Assim, neste modelo, a alfabetização era vista como aprendizagem da leitura (e não da leitura e da escrita) e uma aprendizagem da leitura através de livros, sendo que estes livros eram pontuados e diagramados (como pode ser conferido através de exemplares remanescentes daquela época).

No Brasil, Paiva (1973) menciona campanhas de alfabetização, no século XX, para as quais era “necessária” a distribuição de milhões de “cartilhas”.

Na análise da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, implementada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Natal (RN), de 1961 a 1964 (Germano, 1989, Góes, 1991), pode-se verificar que eram utilizadas “cartilhas” onde eram trabalhados textos que eram construídos especialmente para este fim, além de outros tipos de textos como poesias de autores regionais.

Ainda no Brasil, Abramowicz; Elias; Silva (1987) abordam o Projeto PROLESTE, de São Paulo, descrito com mais detalhes por Leite (1988), autor do projeto. Neste projeto, as crianças não tinham acesso a textos, pois, além das famílias silábicas, eram trabalhadas apenas “*palavras-chave, palavras de fixação e de avaliação*” (p. 75).

Tem-se outro exemplo em Matencio (1994), quando apresenta contribuições para a compreensão da história da alfabetização, desenvolvendo algumas reflexões sobre o conceito de “letramento”. Esta perspectiva mais ampla de alfabetização, o “letramento”, parece que vem favorecendo uma maior preocupação com os aspectos formais de apresentação textual, ao focalizar de forma bem mais intensa a questão do texto e do discurso:

“O letramento (...) está vinculado ao conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita (...) estando relacionado (...) aos (...) inúmeros portadores de textos, tais como letrados, jornais, revistas, embalagens, dentre inúmeros outros a que se tem acesso cotidianamente.” (O grifo é nosso!) (p. 20-1)

A alfabetização tem tido diferentes concepções ao longo de sua história. É possível afirmar que a ênfase da alfabetização tem mudado ao longo dos tempos. A preocupação pelo aprender a ler dos séculos XVII, XVIII e XIX foi se transformando, no século XX, na preocupação pelo aprender a ler e escrever. A própria preocupação com o aprender a ler e a escrever também foi mudando, desde uma concepção restrita de alfabetização (como uma técnica para codificar e decodificar símbolos escritos) até uma concepção ampla de alfabetização como é o letramento.

Além disto, a operacionalização da alfabetização também foi se modificando. Se, há dois ou três séculos atrás, as pessoas aprendiam a ler através dos portadores de texto presentes na sua cultura, no século XX, o uso da cartilha, “*que tem sua origem ligada aos silabários do século XIX*” (Barbosa, 1990, p. 54), foi, praticamente, universalizado. Nas cartilhas, havia/há a adoção de textos especificamente criados (por especialistas) para a aprendizagem da leitura e da escrita, com o que os alfabetizados passaram a ter sua aprendizagem desvinculada da aprendizagem extra-escolar e desvinculada dos portadores de texto presentes em sua cultura. Porém, parece que, nos últimos anos, com a sinalização apresentada pelos estudos de Ferreiro; Teberosky (1985), e com a concepção mais abrangente de letramento, a ênfase está voltando novamente para portadores de texto mais significativos porque vinculados à vida “letrada” dos alfabetizados.

No entanto, nos estudos sobre a alfabetização, tema que abordarei a seguir, não têm sido muito claras as referências aos aspectos formais de apresentação textual nem têm sido muito frequentes.

Nesse sentido, parece importante começar a resgatar estes aspectos na medida em que, tanto a concepção psicogenética de conceitualização da escrita, quanto a concepção de letramento - em oposição a uma concepção mais limitada de alfabetização enquanto técnica de codificação e decodificação, conforme Maraschin (1995), Tfouni (1994) - vêm sugerindo a importância dos mesmos para uma efetiva inserção da criança na cultura letrada dos portadores de texto.

1.2.2 - CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Talvez seja agora o momento de trazer algumas definições do que se entende por “alfabetização” e das relações entre leitura e escrita.

É possível dividir os estudos atuais sobre a alfabetização em dois grandes grupos: os que têm uma concepção restrita e os que têm uma concepção mais ampla.

O primeiro grupo, que talvez seja o que está mais presente no senso comum, é o que encara a alfabetização como um simples ensinar a ler e a escrever, porém, do ponto de vista de conceber a criança alfabetizanda como um mero codificador e decodificador de sílabas, palavras ou frases. Seria possível afirmar que esta é uma concepção restrita de alfabetização. Há autores que são partidários desta concepção (Leite, 1988, Nicolau; Mauro, 1986), outros, que são seus críticos (Bettelheim; Zelan, 1987, Maraschin, 1995, Matencio, 1994) e, outros, ainda, que apenas a descrevem (Alliende; Condemarín, 1987).

Registre-se que diferentes concepções de alfabetização geram diferentes concepções de leitura e de escrita. Ou seria o contrário? Gostaria de refletir um pouco sobre este tema.

Dentro deste primeiro grupo, cuja concepção de alfabetização é restrita, a leitura é vista, por exemplo, como tendo três fases distintas: “*fase da transferência, fase da leitura produtiva e fase da leitura emotivo-interpretativa*” (Silva, 1981, p. 3-24); tanto é que é afirmado que, “*tendo vencido essas duas etapas, o aluno entrará num estágio de interpretação da informação*” (p. 24). Assim, para esta concepção, a criança não inicia lendo interpretativamente, mas o fará de forma desvinculada de uma produção de sentido. A interpretação só será alcançada depois que a criança cumprir as duas etapas prévias. Antes da interpretação, a leitura será apenas um processo mecânico. Esta é considerada uma concepção restrita de leitura, principalmente pela compartimentalização do processo e pela desvinculação da interpretação neste processo.

Dentro desta concepção restrita, considera-se que a escrita é aprendida “por etapas”. Observe-se o seguinte programa de alfabetização:

“O programa completo era formado por 42 passos, divididos respectivamente pelas três fases em 17, 16 e 9 passos. A divisão dos conteúdos era a seguinte:

Fase I: Passo 1 - Treino das vogais e encontros vocálicos.

Passo 2 - Família silábica do B.

Passo 3 - Família silábica do C (combinado com A, O, U).

Passo 4 - Família silábica do D...” (O grifo é nosso!) (Leite, 1988, p. 68)

Assim, o professor deveria:

“...estimar o tempo que os alunos levaram para sistematizar as sílabas simples; prever quando proporá o estudo das dificuldades mais complexas da língua; retomar tantas vezes quantas forem necessárias a sistematização ortográfica...” (Nicolau; Mauro, 1986, p. 80)

O professor, então, vai apresentando o “conteúdo” por etapas, as quais dividem a linguagem escrita em “partes”, e a criança vai aprendendo a escrever estas “partes”. Observe-se:

“No final da apresentação esperava-se que o aluno fosse capaz de ler e escrever isoladamente cada sílaba apresentada, independente da ordem.

2) Fixação: o objetivo nesse momento era garantir que as crianças fossem capazes de ler e escrever palavras (Fase I) ou orações (Fase II e III) formadas pelos estímulos novos introduzidos no passo, combinados com os já treinados.” (Leite, 1988, p. 69)

Há, então, uma “aprendizagem” gradativa pois a criança primeiro escreverá as “sílabas” aprendidas, em seguida, as “palavras” e, num terceiro momento, as “orações”. Leite (1988), em nenhum momento, menciona a produção de textos, sendo que a avaliação desta “aprendizagem” *“constava de um ditado de palavras (Fase I) ou orações (Fase II e III).”* (p. 70).

Como segundo grupo, tem-se aqueles estudos que apresentam uma visão mais ampla de alfabetização, o que se convencionou chamar de “*letramento*” (Maraschin, 1995, Matencio, 1994, Tfouni, 1994). Nesta concepção há uma preocupação de que a criança alfabetizanda se constitua como um “*sujeito*” (Orlandi, 1993), mas um sujeito “ativo” (Kaufman, 1994), que seja, ao mesmo tempo, leitor e escritor, produtor e interpretador de textos, e não mais um mero codificador e decodificador de partes do texto (Cohen; Gilabert, 1992, Condemarín; Chadwick, 1987, Franchi, 1991, Neto, 1992, Smolka, 1991, Smolka; Góes, 1993). Enfim, que se aproprie da leitura e da escrita como se estivesse se apropriando de um “*objeto conceitual*” (Barbosa, 1990, p. 73).

Neste segundo grupo, está presente a concepção de “*leiturização*”, que tem em Foucaubert (1994) um dos seus mais ilustres representantes. Foucaubert, um autor muito provocador em suas referências, aborda as questões de leitura e escrita de uma perspectiva completamente nova, tanto é que ele cria um termo novo, a “*leiturização*”. Ele vê a “*leiturização*” como um processo no qual o sujeito adquiriria o “*estatuto de leitor*” e não mais apenas o de alfabetizado (p. 28-40). Todavia, há uma diferença entre a sua concepção de “*leiturização*” e a de “*letramento*” e esta diferença está diretamente relacionada às diferenças entre leitura e escrita, com todas as suas especificidades e peculiaridades, já que Foucaubert atribui maior importância à formação de um “*sujeito leitor*” do que de um “*sujeito escritor*”.

Compartilhando, também, de uma visão mais ampla de alfabetização, há uma série de estudos na área cognitiva que se constituem numa nova maneira de compreender a alfabetização e a

aprendizagem da língua escrita e, por extensão, da aprendizagem dos aspectos formais de apresentação textual. Esses estudos vêem a leitura como uma atividade de resolução de problemas. Abordarei estes estudos mais adiante.

É nesse grupo que penso que se insere a concepção “psicogenética” de Emilia Ferreiro e seu grupo. Embora, de um certo ponto de vista, se possa pensar que Ferreiro não se identifique completamente com uma visão mais ampla de letramento já que em várias pesquisas a autora adotou a concepção de texto envolvendo apenas a leitura e a escrita de palavras e orações/frases e não de textos, de outro, pode-se afirmar que Ferreiro compartilha de uma visão mais ampla de alfabetização pois, em suas pesquisas, respeita o sujeito cognoscente - o que fica evidenciado (vide página 18), pela adoção do método clínico-crítico de Piaget; além disso, estuda mais amplamente a relação que a criança faz entre leitura e escrita, e prevê a preocupação das crianças com o texto escrito.

Entre os fatores que a aproximam de uma visão ampla de alfabetização, está a sua preocupação pelo respeito à criança como um sujeito ativo (Ferreiro, 1995, p. 23), preocupação esta que a autora explicita em seu trabalho com Teberosky, onde a autora pergunta o seguinte:

“Podemos supor que esse sujeito cognoscente está também presente na aprendizagem da língua escrita? Nós achamos que a hipótese é válida.” (O grifo é nosso!) (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 26)

Além disto, esta preocupação das autoras se estende à adoção do método clínico-crítico de Piaget nas entrevistas efetuadas com as crianças (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 34-5). Piaget (RMC, 1987c) definiu o método clínico-crítico (p. 5-28) e enfatizou a importância de sua utilização para conhecer o sujeito do conhecimento já que *“...o objecto só é conhecido pela experiência, e a experiência é sempre também ela a de um sujeito, tornando-se indispensável saber como é que ele a organiza.”* (Piaget, LLC1, 1980, p. 104)

Ferreiro, ao estudar a escrita do ponto de vista de um saber conceitual que a criança estabelece, analisa, também, quais são as funções que a criança atribui a este objeto de conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 260-82). Neste caso, as autoras prevêem a preocupação da criança com o que seja um texto, no sentido mais amplo possível. Daí os estudos sobre diversos portadores de textos, propostos pelas autoras (p. 26), e implementados, por exemplo, por Moreira (1992, p. 15-52). Em suas pesquisas, Ferreiro considera o texto em sentido amplo.

Assim, embora, no passado, e do ponto de vista mais estritamente metodológico, Ferreiro pouco tenha trabalhado com textos, a concepção de letramento parece sempre ter estado presente, pelo menos implicitamente. Tal perspectiva passa, agora, a ser, já considerada explicitamente. Uma de suas colaboradoras, Ana Teberosky, inclusive, já está sinalizando a preocupação com os textos como tais, afirmando que *“...para descubrir las propiedades del lenguaje para ser escrito es necesario considerar trozos de textos bastante amplios, y no sólo palabras o frases...”* (1990, p. 5).

Teberosky se propôs, em uma pesquisa, a efetuar uma “*análisis de las expresiones lingüísticas de los textos escritos por niños y adultos.*” (p. 6). Seu objetivo era descrever “...*cómo los niños demostraron capacidad para recoger las propiedades específicas y generales de un tipo particular de texto, el relato informativo, de género «noticias de prensa».*” (p. 6). Portanto, Teberosky analisou os textos como totalidades efetuando “*análisis sintáctico*” (p. 10). Uma das suas conclusões apresenta evidências de que a concepção de letramento estava norteando a pesquisa, mesmo que o termo não tenha sido utilizado. Observe-se o comentário da autora sobre um dos aspectos onde os textos das crianças e das mulheres adultas eram diferentes:

“d) Los textos de los niños resultan más convencionales y conformistas con el tipo de texto-fuente. Presentaron un ajuste a las normas convencionales del lenguaje para ser escrito: frases cortas, construcciones directas (elementos asociados, sujeto, verbo, complementos), sujetos en aposición, repetición de organizaciones sintácticas, concentración de la información al comienzo, etc.

Las producciones de las adultas resultaron ser, en general, más complejas desde el punto de vista sintáctico que las producciones infantiles. Ello debe relacionarse con la proximidad al lenguaje hablado de sus producciones.” (p. 14)

Longe de trabalhar com palavras e frases, Teberosky desenvolveu uma pesquisa onde o seu “corpus” era formado, exclusivamente, por textos completos.

Minha posição nesta pesquisa é estudar a psicogênese do sistema formal de apresentação textual dentro de um pressuposto de letramento superando as fronteiras das palavras e orações/frases. Partindo do que propõe Emilia Ferreiro, meu objetivo é ampliar a investigação para os textos. Esta posição difere da concepção restrita de alfabetização no sentido de que a meta do letramento é a constituição do sujeito produtor e interpretador de textos. Portanto, esta psicogênese será estudada **dentro** do processo de produção e interpretação de textos e não apenas do processo de leitura e produção de palavras e orações/frases.

A partir do momento em que, dentro de uma concepção de “letramento”, o texto é o foco, o objetivo, a meta da produção dos sujeitos neste processo, convém perguntar: O que é um texto? É o que abordo a seguir.

1.3 - O TEXTO

Um histórico dos estudos que acabaram se constituindo no que se convencionou chamar de “lingüística textual” é apresentado por Fávero; Koch (1994). As autoras apresentam dezenas de definições de autores diferentes sobre o que seja um “texto”, porém, há um certo consenso de que o texto é mais do que um amontoado de frases, é mais do que a soma das suas partes (as frases). A esse respeito, Charolles (1988) é bem explícito, afirmando que: “*Da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto.*” (p. 40).

Uma das definições mais abrangentes é a apresentada pelas próprias autoras quando dizem que:

“o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade sintagmática de sentido, de um contínuo comunicativo contextual...” (Fávero; Koch, 1994, p. 25)

Nesta definição, as autoras abrem a possibilidade para a existência dos textos orais, possibilidade que será abordada no presente trabalho.

O texto, em sentido genérico, tem dinâmica e estrutura próprias, diferente da dinâmica e estrutura da frase e/ou da palavra. Em função desta diferenciação, cabe uma questão: Através dos estudos envolvendo a psicogênese da língua escrita já foi identificada uma psicogênese da escrita de palavras e frases, como comentarei mais adiante. Haverá uma psicogênese da escrita textual?

Há uma corrente de estudo que considera “texto” qualquer partícula escrita, seja uma letra, uma palavra, uma frase, um parágrafo ou um texto, por exemplo, “*textos de uma só palavra, como «Socorro!»*” (Fávero; Koch, 1994, p. 18), ou “*texto corto (una oración de 6 o 7 palabras)*” (Ferreiro; Palácio, 1982, p. 11). Adotarei esta concepção, que chamarei de conceito de “texto” em sentido amplo, em momentos específicos desta tese, os quais identificarei previamente. Outra corrente, adota uma concepção mais restrita. Por exemplo, Teberosky (1994) afirma que um texto é uma unidade que “*...é composta de subunidades (que já não são denominadas ‘frases’) que se relacionam de forma hierárquica (supraordinais), e que falam da ‘mesma coisa’.*” (p. 51). Por esta definição, nem letras nem palavras isoladas, são consideradas “texto”.

Pelas suas restrições, esta concepção é bastante específica. Charolles (1988) a explicita através de “quatro meta-regras de coerência” (p. 45). Ele afirma que: “Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso”, em primeiro lugar, “que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”, o que constituiria a “Meta-regra de repetição (MRI)” (p. 49); a seguir, “que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica renovada”, isto é, a “Meta-regra de progressão (MRII)” (p. 57); em terceiro lugar, “que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência”, a “Meta-regra de não-contradição (MRIII)” (p. 59-60) e, finalmente, “que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”, a “Meta-regra da relação (MRIV)” (p. 71-2). Sem tentar repetir as regras do autor, seria possível afirmar que, para um texto ser “coerente” e se constituir num “texto”, é preciso que o que se escreve forme um todo, que haja um encadeamento entre as partes e sem contradição entre elas, que haja relações entre essas partes e que, à medida que o texto for sendo atualizado, informações novas sejam acrescentadas respeitando as condições mencionadas.

Em um segundo momento, nesta tese, estarei adotando esta concepção mais restrita, principalmente quando da análise dos textos das crianças, como o texto a seguir (ver Ilustr. 1):

A MENINA E O CACHORRO
 A MENINA FOI LAVAR O CACHORRO
 E DEPOIS A MENINA - SECOU O CACHORRO
 AVG
 DIA 7 DE JULHO - 1995

Ilustr. 1: ANG12-IV (Exemplo de texto - definição de “texto”)

Se analisarmos este “texto” (A menina e o cachorro. A menina foi lavar o cachorro e depois a menina secou o cachorro.), à luz da definição de Teberosky, citada acima, veremos que ele se coaduna com cada uma das categorias, ou seja, há duas subunidades (lavar o cachorro e secá-lo), elas se relacionam e falam da “mesma coisa”. A partir das meta-regras de Charolles, também é um texto pois, segundo a MRI, há “recorrências” pois a criança repete os termos “menina” e “cachorro”; segundo a MRII, há fatos novos trazidos pois a criança relata duas ações diferentes (de lavar para

secar); segundo a MRIII, não há contradições, já que a ação de “secar” foi mencionada após a ação de “lavar”; e, segundo a MRIV, há relações entre os fatos denotados já que lavar um cão é uma ação “possível” no mundo representado.

Contudo, a questão não é, apenas, se os textos das crianças se adequam às definições apresentadas. O que me interessa é verificar como as crianças organizam os espaços destes textos, ou melhor, como elas inscrevem estes textos específicos no espaço da folha. Se acontece uma evolução na forma como as crianças fazem esta organização. Se é possível identificar diferentes organizações para diferentes tipos de textos. E, finalmente, se há semelhanças entre as diagramações dos textos em sentido amplo e as diagramações dos textos em sentido restrito.

Os lingüistas discutem se podem existir textos e não textos. As opiniões se dividem mas há uma idéia que é forte, e que pode ser utilizada aqui: “...tudo vai depender muito dos usuários do texto (o produtor e principalmente o receptor) e da situação” (Koch; Travaglia, 1993, p. 46).

O que torna, então, uma seqüência lingüística um texto? A resposta seria: a sua “textualidade” (p. 45). O que daria textualidade a um texto? Segundo Charolles (1988), seria a sua “coerência”, como já foi mencionado. Entretanto, seria possível pensar também na “coesão” que:

“por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.” (Koch, 1993, p. 17)

Fica a questão: A textualidade de um texto seria resultado da “coerência”? Da “coesão”? Ou de ambas?

Considerando que a “coerência” consiste em “um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto” (Koch; Travaglia, 1993, p. 41), é a coerência que dá textualidade a um texto, pois:

“...é a coerência que faz com que uma seqüência lingüística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da seqüência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global.” (p. 45)

E considerando a “coesão” como “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual” (p. 41), compreende-se que “a coesão é apenas um dos fatores de coerência” (p. 46). Porém não é possível esquecer que:

“...a separação entre coesão e coerência não é tão nítida quanto às vezes se pensa e sugere. Na verdade, a coesão tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la (...) cumpre não esquecer que são duas faces do mesmo fenômeno.” (p. 44)

As fases de criação de um texto, segundo Koch; Travaglia (1993), são as seguintes: de início, há uma “intenção comunicativa” por parte do produtor, e quem quer se comunicar precisa se fazer entender; a seguir, o “produtor do texto desenvolve um plano global” que lhe possibilite atingir sua “intenção comunicativa” e, finalmente, operacionaliza este “plano global” (p. 47-8).

No processo de operacionalização deste “*plano global*”, acontece um fenômeno que tem relação direta com esta proposta. Quando o produtor escreve o seu texto ele escreve pensando no seu leitor. Observe-se:

“...o produtor do texto realiza as operações necessárias para expressar verbalmente o plano global, de maneira que, através de estruturas superficiais, o recebedor seja capaz de reconstituir ou identificar a intenção comunicativa.” (p. 48)

Ou seja, o produtor procura dar pistas para favorecer a interpretabilidade do seu leitor.

Numa pesquisa realizada “*em uma escola pública da rede municipal de Campinas, SP, com alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries*”, Góes (1993) observou que, na relação da criança (escritora) com o leitor, havia uma “*desconsideração do lugar do leitor*” que:

“era revelada pelas falas das crianças, ao confirmarem automaticamente a clareza do texto ou ao admitirem, por exemplo, que se o leitor não entendesse mesmo, «deveria, então, perguntar a alguém».” (p. 106)

Segundo esta autora, haveria, então, um momento onde a criança desconsideraria o lugar do seu leitor. Em decorrência, a criança acreditaria não haver necessidade de dar pistas para o leitor. Pergunto: Em que momento as crianças desconsiderariam o leitor na situação de produção textual? E como nasceria a consideração da criança com seu leitor? Por exemplo, Calkins (1989), apresenta o seguinte relato:

“Quando as crianças escrevem antes de serem capazes de ler, freqüentemente não sabem como as palavras são dispostas em uma página. Mark Goulet, de cinco anos, escrevia seu nome assim:

TELVO
MARKG

Mark estava preocupado com a aparência de seu nome. Acrescentando uma seta, ele disse: «Agora as pessoas saberão como devem olhar.»” (p. 73)

As “*peçoas*” a quem Mark se refere são as leitoras do seu texto. Este relato evidencia que uma criança de pré-escola tem consciência do seu leitor e se preocupa em dar pistas (a “*seta*”) para ele. A partir de que faixa etária as crianças evidenciariam esta preocupação com seus leitores?

As pistas que o escritor/produtor dá ao seu leitor acontecem nos mais variados níveis. Segundo Koch (1993), há pistas que estão relacionadas com a coesão, com a utilização de mecanismos como “*referência, substituição, elipse, conjunção, coesão lexical*” (p. 19-20) que ocorrem através do “*sistema léxico-gramatical*” (p. 17). A autora apresenta ainda dois tipos de pistas, dentro das categorias de “*coesão referencial*” (p. 29-48) e “*seqüencial*” (p. 49-70).

Além disto, há pistas desenvolvidas com o objetivo de dar coerência ao texto. Estas pistas estão divididas de acordo com os tipos de coerência que são: “*semântica, sintática, estilística e pragmática*” (Koch; Travaglia, 1993, p. 37-40).

Um terceiro grupo de pistas seria aquele formado pelos elementos gráficos que contribuem para facilitar a interpretação do texto por parte do leitor. Estes elementos gráficos

formariam aquilo que Blikstein (1985) chamou de “*disposição visual ou o «leiaute» do texto*” (p. 82), que Kaufman; Rodriguez (1995) chamaram de “*espacialização*” (p. 154), e que eu passarei a me referir como “*diagramação do texto*”. A diagramação textual seria um dos “*aspectos formais de apresentação textual*” e faria parte do sistema formal de apresentação textual.

-Estas pistas gráficas, ou, contextualizadores - que chamarei de “*aspectos formais de apresentação textual*” -, servem principalmente como fatores de coerência para um texto, sendo utilizados pelo leitor como forma de estabelecer inferências. Koch; Travaglia (1993) citam exemplos como: um “*título*” bem colocado que se torna o elemento que vai dar a coerência a um determinado texto (p. 42), a “*disposição espacial das palavras, letras, frases*” em “*cartazes de propaganda*” (p. 56), ou “*disposição na página, ilustrações, fotos, localização no jornal (caderno, página), que contribuem para a interpretação do texto*” (p. 67).

Dentro dos “*elementos lingüísticos da superfície do texto*” (p. 51), dos quais as pistas gráficas fazem parte, deve-se “*...esperar que diferentes tipos de textos apresentem diferentes modos, meios e processos de manifestação da coerência na superfície lingüística.*” (p. 51). Estes diferentes “*modos, meios e processos*” exigem diferentes utilizações dos aspectos formais de apresentação textual, o que caracterizará diferentes estilos de textos.

De outro ponto de vista, diferentes estilos de textos têm diferentes dinâmicas e estruturas. Em função destes diferentes estilos de texto, serão geradas as “*superestruturas ou esquemas textuais, que são conjuntos de conhecimentos que se vão acumulando quanto aos diversos tipos de textos utilizados em cada cultura.*” (Koch; Travaglia, 1993, p. 76). Os leitores e escritores têm um “*domínio textual*” (Coste, 1988, p. 23) que lhes permite conhecer e reconhecer estes “*esquemas textuais*”, tanto na hora de produzir os textos, como comentarei mais adiante, quanto na hora de interpretá-los.

Um dos aspectos que permitem o rápido reconhecimento destes “*esquemas textuais*” são as pistas gráficas. Estas pistas gráficas formam aquilo que Jolibert e seu grupo (1994b) chamaram de “*Esquema tipológico ou «silhueta»*” (p. 58) do texto. Apresento, a seguir, a silhueta de um “*bilhete*” (ver Fig. 1):

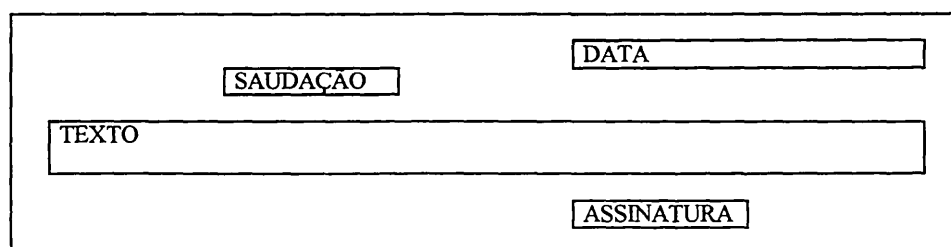


Fig. 1: Silhueta de um bilhete

Jolibert e seu grupo (1994a) apresentam diversas “*silhuetas*” correspondendo a diversos tipos de textos (p.163-92).

Há, então, uma relação entre as pistas gráficas e o conceito de “texto”? Na análise das definições sobre o que seja um “texto”, verifiquei que a maioria delas refere-se mais aos fatores lingüísticos e que não há, praticamente, definições que relacionem o texto a uma diagramação textual, ou seja, os autores parecem, em grande parte, se preocupar mais em estabelecer o que constitui um “texto” do que em estabelecer como este referido texto é inscrito no espaço. Todavia, alguns autores, como Blikstein (1985), Kaufman; Rodriguez (1995) e Koch; Travaglia (1993), já mencionados acima, explicitam esta relação. Coste (1988) também é bem explícito:

“A imagem do texto como espaço organizado - configurações mais ou menos facilmente perceptíveis, piscares de sinais gráficos - é a de uma rede fortemente construída mas que conserva entradas diversas, autoriza percursos múltiplos, prestando-se a vários modos de leitura.” (O grifo é nosso!) (p. 20)

A expressão utilizada por Coste remete, diretamente, à questão da diagramação textual. Para este autor, então, há uma relação entre o texto e sua organização espacial. Pergunto: Como as crianças organizam seus textos espacialmente? É possível estabelecer uma evolução desta organização?

Surge a questão: Faz algum sentido, do ponto de vista da Lingüística Textual, estudar o texto de uma perspectiva cognitiva? É válido, para a Lingüística Textual, conhecer como ocorre o processo de apropriação cognitiva do texto pela criança?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o objetivo do estudo da Lingüística do Texto é:

“...representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência.” (Koch; Travaglia, 1993, p. 58)

E, em segundo, que:

“Tais processos e mecanismos, em sua atuação, sofrem restrições que obedecem a determinações psicológicas e cognitivas, sócio-culturais, pragmáticas e lingüísticas.” (O grifo é nosso!) (p. 58)

Como, para estes autores, “o estudo da produção, compreensão e coerência textuais tornou-se um campo inter e pluridisciplinar...” (p. 58), os estudos cognitivos sobre o texto são perfeitamente válidos. Além disso, esta afirmação dos autores enfatiza a necessidade de se empreender estudos sobre os aspectos formais do ponto de vista cognitivo, já que, numa concepção mais ampla de letramento, a apropriação da escrita se dá na relação com o texto, e o texto não prescinde, enquanto condição de possibilidades, de constituir-se na indissociabilidade com os aspectos formais de sua apresentação gráfico-visual. Pergunto: Há, do ponto de vista cognitivo, uma psicogênese desses aspectos?

Além de considerar a importância dos estudos sobre os aspectos formais, em geral, e sobre as marcas gráficas, em particular, com relação aos estudos do texto e coerência textual, também se pode considerar tais estudos de um outro ponto de vista, talvez mais pragmático, ou seja, quando “a escrita funciona como um sistema de representação da linguagem oral das crianças.” (Franchi, 1991, p. 143); nesse contexto, as marcas gráficas teriam importância na relação do texto escrito com o texto falado.

Pergunto: Como a criança apreende estes aspectos? Como evolui o processo desta apreensão? Em que momento as marcas gráficas se transformam em informações visuais para a apreensão do sentido? Quando e como as crianças atribuem significados a estes aspectos formais?

Embora a escrita tenha desenvolvido autonomia em relação à fala, o produtor de um texto, procura, de uma certa maneira, registrar, de forma gráfica, isto é, através dos aspectos de apresentação formal do texto, a entoação. Nesta linha de raciocínio, Koch (1993), por exemplo, apresenta o exemplo das pausas na linguagem oral que são registradas no texto através de sinais de pontuação como “*vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto*” (p. 60). E Cunha (1972), escreve que:

“A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o momento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO.” (p. 420)⁵

Conforme relato de Franchi (1991), durante o processo de apropriação das notações convencionais, ocorreram situações em que as crianças procuraram, através da “*utilização de aspectos puramente gráficos como o tamanho e a forma da palavra escrita*”, registrar a entoação usada no momento da fala. Por exemplo, um menino escreve assim a expressão “*Que PRESENTAÓÓÓO!*” ao registrar sua satisfação por receber um presente (p. 243-4). Calkins (1989) apresenta um exemplo semelhante:

“Quando as crianças de pré-escola e primeira série escrevem, freqüentemente utilizam letras escurecidas, letras em tamanho exagerado ou maiúsculas, para acrescentar o som de uma voz a seu texto. Depois de Brad, de seis anos, ter escrito a palavra pull (puxar), em sua história, voltou a ela e escureceu, com cuidado, cada uma das letras.

«Por que você fez isso?». Don Graves perguntou.

«Porque quero que todos saibam que é PUXAR, mesmo», Brad respondeu.” (p. 75)⁶

Seria possível caracterizar estas situações como “*construções originais*” das crianças, onde elas procuram, indo além das notações normatizadas, ou antes de entrarem em contato com elas (como no caso de Brad), registrar a entoação, no texto escrito. Pergunto: Estes “*aspectos puramente gráficos*” também serão utilizados por outras crianças numa tentativa de registrar a entoação na linguagem escrita?

Em suma, os aspectos formais, entre eles a pontuação, adquirem relevo, em primeiro lugar, em função da sua relação intrínseca com o texto e com o sentido do texto, sendo que os aspectos formais constituem um dos componentes do texto, necessários para a sua coerência. E, em segundo lugar, em função da relação do texto escrito com o texto falado, onde a pontuação representa a

⁵ Vygostsky (1989) lembra que:

“Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras.” (p.85)

Pergunto: A criança consegue se “desligar” facilmente deste “aspecto sensorial”? Ou há um momento, na apropriação das notações normatizadas, em que a criança cede a ele?

⁶ Nas entrevistas que implementei, observei que, a partir de um certo nível de desenvolvimento, as crianças acham necessário registrar a entoação do texto falado nos seus textos escritos, mesmo que não saibam como fazê-lo, sendo que algumas crianças tentam, espontaneamente, registrá-la utilizando os recursos (não convencionais) que dispõem naquele momento. Comentarei este aspecto com mais profundidade mais adiante.

entoação. A pontuação é importante na medida em que a entoação é importante. Resta saber o quão importante é a entoação no texto falado.

Souza (1995), citando Bakhtin, afirma que, para este autor:

“...a característica fundamental da entoação é estabelecer uma estreita relação da palavra com o contexto extraverbal e, por isso, ela se localiza na fronteira entre o verbal e o não-verbal, do dito e do não-dito. A entoação é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante; na entoação, a palavra se relaciona com a vida. A situação extraverbal não age sobre o enunciado de fora, como um força mecânica, mas se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.” (p. 106)

Mais adiante, a autora escreve que, segundo Bakhtin, “o enunciado depende diretamente” do seu “contexto extraverbal” e que é este contexto que dá “real sustentação ao que é dito” (p. 106). A entoação, então, enquanto forma de representação do contexto extraverbal é importante para a obtenção do sentido num texto falado.

Portanto, dependendo da concepção de alfabetização que se tenha, ou de leitura, como já foi mencionado acima, os recursos gráficos ou aspectos formais de apresentação textual terão utilidade ou não.

Se se entender a leitura de acordo com uma concepção mais ampla, de letramento, portanto, de leitura de textos, a atividade de interpretação recai sobre o texto todo, sendo que o leitor utiliza todos os “indícios” na busca do sentido.

Para explicitar mais esta afirmação remeto-me aos estudos de Smith (1989). Este autor menciona que “A previsão é o núcleo da leitura.” (1989, p. 34). Assim, quando lemos, estamos constantemente fazendo previsões sobre o que deverá estar escrito, sobre o sentido do que virá a seguir, e assim por diante, ou seja, estaremos utilizando “estratégias” (Kato, 1990, p. 60, 1993, p. 60) na busca do sentido textual. A leitura não se dá apenas no momento em que estamos lendo. Ela se dá a partir das informações que fomos coletando ao longo de todas as nossas leituras anteriores.

Para efetuar esta previsão, utilizamos dois tipos de informações. A “visual”: “...que o cérebro recebe da página impressa...” (Smith, 1989, p. 85). E a “não-visual”, também chamada de “conhecimento prévio” (p. 85), sobretudo o que não se refira diretamente à leitura mas que está envolvido na leitura, isto é, o conhecimento de mundo.

Agora, mesmo sobre a informação visual, nós já temos um “conhecimento prévio”, isto é, já tivemos contato com outras informações visuais anteriormente. Assim, ocorre um relacionamento entre “o que é percebido com o que é conhecido”. A isto, Charmeux (1994) chamou de “construir «indícios»” (p. 51).

Para esta autora, estes “indícios” seriam “a natureza do suporte”, “a paginação” e a “pontuação” (p. 57). Através destes indícios, então, formaríamos uma relação entre esta imagem visual

do texto e as imagens visuais dos textos que já havíamos lido anteriormente porque temos em nossa “língua materna um domínio textual de escritos que têm uma configuração (formato, paginação, organização geral, tipos de ilustrações, ordenação das notas, etc.)” (Coste, 1988, p. 23).

Jolibert (1994a, 1994b) e equipe, realizaram atividades visando a chamar a atenção das crianças para “sete níveis de indícios de leitura”, os quais se constituíam em “camadas de leitura” com o objetivo de “construir o significado de um texto” (1994a, p. 142). Mesmo que não apresentem uma definição específica de “indícios”, Jolibert (1994a) e sua equipe afirmam que os indícios “...vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo o modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados.” (p. 44). Ou seja, tudo o que aparece no texto é um indício. Em outro trecho, a autora e sua equipe continuam, de forma mais específica:

“As cores, os tipos de letras, os espaçamentos, o comprimento das palavras, os sinais múltiplos (algarismos, maiúsculas, aspas e pontos de interrogação) são tantas outras informações tão preciosas para as crianças quanto os desenhos e as fotografias.” (p. 72)

Mais uma vez, fica claro o conceito de “indícios” desta equipe, ou seja, todas as informações constantes num texto, incluindo os aspectos formais, se constituem em indícios. Desta forma, o conceito de “indícios” adotado por Jolibert (1994a) parece ser mais amplo do que o de Charmeux (1994).

Depreende-se da leitura destes estudos que “indícios” são todos os dados que se podem coletar a partir do “questionamento” de um texto quando se procuram estabelecer “hipóteses de sentido” (p. 15), mesmo que não se consiga ler o referido texto, na plena aceção da palavra. Assim, uma criança ainda não alfabetizada formalmente pode levantar indícios de um texto desconhecido da mesma maneira que um adulto consegue fazê-lo a partir de um texto apresentado, por exemplo, numa língua que ele não conheça. Esta experiência já foi implementada por Ferreiro (1985) que conclui seu relato afirmando que os adultos “descobrem que o conhecimento que eles possuem, por serem leitores, não se reduz ao conhecimento das letras.” (p. 15). Ou seja, o conhecimento que os leitores possuem também engloba o conhecimento dos “indícios”.

Coste (1988) afirma explicitamente que temos uma “competência” que nos permite “captar globalmente indícios para construir hipóteses sobre o sentido” (p. 22). Nesse caso, os aspectos formais de apresentação textual se constituirão em recursos poderosos para facilitar a interpretação ativa do texto.

Os aspectos formais de apresentação textual só não serão considerados em sua importância se a leitura for concebida como um exercício mecânico de decodificação de palavras e frases. Neste tipo de “leitura”, como a criança não estará interagindo com um texto, ela só vai conseguir se ancorar única e exclusivamente no conteúdo explícito das partes, isto é, nas frases e nas palavras propriamente ditas, em suma, na “superfície textual” (Koch; Travaglia, 1993, p. 41).

Para os leitores, então, a presença dos aspectos formais serviria, como já foi mencionado, para auxiliar na obtenção do sentido do texto. O próprio leitor, durante o ato de leitura, espera encontrar determinados aspectos formais. O que aconteceria quando um (ou mais) destes aspectos estivesse ausente?

Sobre este aspecto, Charmeux (1994) escreve (em negrito) que “...um texto do qual tenhamos suprimido as maiúsculas é um texto (...) do qual amputamos uma parte de seus indícios, e que tornamos, portanto, mais difícil de ser compreendido...” (p. 103).

É possível pensar em algumas possibilidades de interpretação a partir desta afirmação da autora quanto aos aspectos formais. De um lado, teríamos a presença dos aspectos formais. De outro, quando eles não estão presentes, podem ocorrer duas situações: se o leitor não for proficiente, a ausência dos aspectos formais poderá prejudicar a produção do sentido; se, porém, o leitor for mais experiente, a ausência destes aspectos poderá provocar um impacto (pretendido pelo escritor) que leve a uma compreensão inesperada, diferente daquela que ocorreria se os aspectos formais estivessem presentes.

A afirmação de Charmeux (1994) pode ser extrapolada para todos os outros aspectos da apresentação formal do texto. Todos e cada um deles são importantes para a compreensão do texto e se um ou outro for “amputado”, a nossa imagem visual e o nosso conhecimento não-visual do texto serão mais ou menos acionados. Desta forma, tanto a presença quanto a ausência dos aspectos formais contribuem para a produção do sentido. Um exemplo específico de ausência dos aspectos formais que contribui para o sentido do texto é a ausência de pontuação em poemas.

Assim, os aspectos formais de apresentação textual têm a sua importância na formação dos “indícios”. E mesmo que os aspectos formais de apresentação textual ocupem um espaço pequeno se listados junto aos outros indícios possíveis, sua importância é definitiva para a formulação do que a Jolibert e sua equipe chamaram de “hipóteses de sentido” (1994a, p. 15)⁽⁷⁾.

Minha posição, com relação a este tema é descrita a seguir.

Em primeiro lugar, considero que os aspectos formais de apresentação textual realmente contribuem para a coesão e a coerência de um texto⁽⁸⁾, favorecendo a interpretação do texto através de “pistas” por eles fornecidas - pela presença tanto quanto pela ausência de indícios quando estes estavam

⁷ Veja-se o argumento de Charmeux mencionado acima ou as referências de Souza (1995) em relação à entoação.

⁸ Há pesquisas analisando especificamente como a criança imprime coesão e coerência em seus textos (Guimarães, 1991; Kato, 1992; Oliveira, 1993), abordando a questão do ponto de vista dos “elementos lingüísticos na superfície textual” (Guimarães, 1991, p.144). Devo ressaltar, contudo, que não é objetivo da presente tese analisar esta questão, já que busco a psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual. Entretanto, mais adiante, analisarei as contribuições das autoras (Kato, 1992; Oliveira, 1993), nestas pesquisas, quando elas se referem à utilização que as crianças fazem dos aspectos formais.

previstos - e que os aspectos formais são constituídos pela utilização da pontuação; letras maiúsculas; separação entre as palavras e as frases; margens; parágrafos, linhas novas; translineação; traçado de letras e linhas; e diagramação textual.

Em segundo lugar, acredito que a importância dos aspectos formais está tanto em sua presença como em sua ausência, e em seu uso adequado e/ou inadequado.

Em terceiro lugar, quando me proponho a efetuar uma investigação sobre os aspectos formais de apresentação textual, estou me remetendo à importância destes aspectos para a formação dos indícios por parte da criança. Longe de ser uma preocupação estética, da forma pela forma, existe, então, a preocupação da necessidade da forma, principalmente, para a obtenção de indícios necessários à previsão, no sentido de Smith (1989). Graças a estes indícios, quando deparamos com um texto à primeira vista (isto é, desconhecido), nós, baseados na informação visual do presente texto e no conhecimento prévio que formamos a partir de todas as informações visuais e não-visuais dos textos anteriores, passamos a ter um conceito prévio de qual seja o tipo deste texto. Em função deste conceito prévio, nossa “leitura” do texto se tornará mais fácil, mais rápida e mais eficiente.

Considerando, então, a importância dos aspectos formais para a interpretação de um texto, isto é, para a produção do sentido, tanto por parte do escritor quanto do leitor, fica justificada minha tese sobre o sistema formal de apresentação textual na medida em que procuro estudar quais são as estratégias cognitivas que a criança utiliza no processo de apropriação destes aspectos⁹. É sobre a especificidade do processo de apropriação/construção dos aspectos formais que discorrerei a seguir.

⁹ Este processo de apropriação/construção, dentro da teoria piagetiana, recebe o nome de “psicogênese” (vide página 15).

1.4 - ASPECTOS FORMAIS

Dentro do propósito de estudar a língua escrita sob a perspectiva da sua psicogênese relativamente aos aspectos formais de apresentação textual, haverá vários itens a serem analisados, como: as possíveis relações da psicogênese dos aspectos formais com a evolução da escrita, a relação do tipo de texto com sua diagramação textual, a assimilação dos aspectos formais propriamente ditos (pontuação, separação entre as palavras, linhas novas, translineação, margens, letras maiúsculas, orientação direita/esquerda, separação entre as frases, entre outras) e o manejo deste sistema.

Minha meta, a seguir, é analisar quais foram os trabalhos que já abordaram a questão dos aspectos formais e se o fizeram, ou não, com uma perspectiva psicogenética, considerando que é meu objetivo geral nesta pesquisa estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual⁽¹⁰⁾.

Com relação aos aspectos formais de apresentação textual, os estudos não são muito frequentes, já que a preocupação dos autores parece estar mais restrita aos aspectos ortográficos da língua escrita (Barone, 1993, Cagliari, 198?, Carvalho, 1991, Contini Júnior, 1992, Coppoli, 1993, Franchi, 1991, Freire, 1983, Kaufman, 1994, Marques, 1994, Neves, 1993, Rego, 1992).

Neste momento é importante apresentar um esclarecimento sobre o termo “ortografia” e sua relação com os aspectos formais. De início, Goodman (1987) assim define a “ortografia”:

“Vou agora definir a ortografia de uma forma mais ampla do que a habitual. Em um sistema alfabético, a ortografia consiste de um sistema de grafemas, habitualmente denominado letras, que tem uma variedade de formas e estilos. A ortografia também inclui as regras ortográficas e de pontuação mediante as quais as letras podem combinar-se para representar os sistemas fonéticos, morfofonêmicos, morfêmicos, sintáticos e pragmáticos da linguagem.” (p. 15-6)

Sob o título de “Ortografia”, Cunha (1972) alinha considerações sobre “Letra e alfabeto” (p. 44) e dentro das considerações sobre “Notações léxicas” inclui “acento (...) til (...) trema (...) apóstrofo (...) cedilha (...) hífen (...) emprêgo do hífen nos compostos (...) emprêgo do hífen na prefixação (...) partição das palavras no fim da linha (...) regras de acentuação...” (p. 45-53).

¹⁰ A propósito. Talvez fosse o momento de estabelecer um registro. Nesta pesquisa não será avaliado o código escrito utilizado pelas crianças do ponto-de-vista da evolução da ortografia. O enfoque será restrito aos aspectos formais de apresentação textual já mencionados. Entretanto, em certos momentos, adotarei o enfoque da ortografia quando da análise das informações coletadas, principalmente quando eu tentar estabelecer se há uma relação entre a evolução (ortográfica) da escrita e a evolução dos aspectos formais.

Luft (1972), em seu “Novo Guia Ortográfico”, apresenta as seções “*Acentuação gráfica*” (p. 1-19); “*Emprego das letras*” (p. 20-78), onde tece considerações sobre o emprego das “*Letras maiúsculas*” (p. 73-8); “*Sinais*”, com orientações sobre “*apóstrofo (...) aspas (...) hífen (...) travessão (...) pontuação com etc (...) pontuação nos títulos e cabeçalhos...*” (p. 79-83), inclusive com uma subseção sobre “*divisão silábica*” (p. 84-5); “*Diversos*” (p. 94-133), com algumas questões específicas como “*partículas, locuções, etc.*” (p. 106-112).

Sobre estas concepções é preciso enfatizar que elas parecem evidenciar que não há uma unanimidade dentro do que se convencionou chamar de “ortografia”. Talvez em função disto, os autores que abordam a questão da “ortografia” utilizam conceitos mais ou menos amplos.

Como primeiro exemplo, cito o trabalho de Silva (1981) que, ao estudar a “ortografia”, enfatiza aquilo que os autores acima mencionaram como “letras”. Ela diz que “...*consideraremos em tópicos as relações entre os sistemas ortográfico e fonológico. Primeiramente, oporemos os segmentos de ambos os sistemas: a letra e o fone.*” (p. 25). Preocupada com a alfabetização, ao analisar os “*símbolos gráficos com valor fonológico múltiplo*”, a autora escreve o seguinte:

“Do ponto de vista da leitura, esse é o grupo que pode trazer mais dificuldades aos alfabetizando, pois um mesmo símbolo pode ser traduzido em diversos fones. Não obstante, a possibilidade de ler-se de várias maneiras um mesmo elemento ortográfico decorre, muitas vezes, da necessidade de ignorar operações fonológicas previsíveis e, não raro, de caráter dialetal..” (p. 29-30)

Um dos exemplos, entre os inúmeros apresentados pela autora é o seguinte: “*O morfema rapaz tem três realizações possíveis. (...) rapaz, rapas e rapaj (por exemplo, rapazes ou rapaz amigo, rapas feio, rapaj bonito).*” (p. 13). No caso, o que a autora traz é um estudo das realizações ortográficas das emissões sonoras, que podem ser diferentes em função da sua posição com relação a outras palavras (como no caso de “rapaz”) ou diferentes em função da situação em que elas ocorrem, ou seja, se a emissão ocorrer na “*linguagem coloquial*” ou “*num registro tenso, de quem fala ao gravador, por exemplo*” (p. 44). É um estudo que considera a ortografia num sentido mais restrito.

Outros autores, porém, utilizam a definição de Goodman, mencionada acima, como Coppoli (1993), Kaufman (1987, 1993), às vezes, com extensões, como mostrarei a seguir. Com isto, alguns dos elementos que, anteriormente, identifiquei como constituindo o “sistema formal de apresentação textual” (vide página 7) são considerados por estes autores como fazendo parte da “ortografia”. Observe-se:

“¿Qué piensa acerca de esos elementos del sistema que no representan los sonidos del habla (uso de mayúsculas, signos de puntuación, separación entre palabras, diferencias ortográficas en palabras de igual pronunciación, separación de palabras al terminar un renglón, etc.)?” (O grifo é nosso!) (Kaufman, 1987, p. 5)

Em função disto, será preciso identificar quando a concepção de ortografia dos autores será a restrita e quando será a mais extensa. Todavia, sempre que eu me referir ao “sistema formal de apresentação textual”, estarei considerando a definição da página 7.

Em minha busca de trabalhos que pudessem esclarecer a questão da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, fui em direção aos estudos sobre a alfabetização e sobre a aquisição da linguagem escrita. Nesses trabalhos encontrei, basicamente, quatro tipos de perspectivas. Alguns são simplesmente normativos e outros, ainda, constatativos. Um terceiro grupo é formado pelos trabalhos que se encontram dentro de uma concepção desenvolvimentista, sendo que não se pode afirmar que sejam efetivamente psicogenéticos. O quarto grupo é formado pelos estudos psicogenéticos.

(1) A primeira perspectiva é aquela que, de maneira muito ampla e genérica, menciona as atividades docentes (o “ensinar”) sobre o tema dos aspectos formais, sem mencionar como é a “aprendizagem” dos alunos. Ou, de outro ponto de vista, o que o professor faz e o que ele espera que os alunos consigam fazer sem comentar o que as crianças realmente fizeram nem como fizeram. Esta perspectiva é, então, normativa.

Abud (1987), sobre o tema, menciona apenas que: “*Escrevendo as frases faladas pelos alunos, as professoras se mantêm fiéis aos seus conteúdos, trabalhando aí, a nível da estrutura da língua (pontuação, sintaxe).*” (p. 57)

Leite, outro exemplo desta primeira perspectiva, escreve o seguinte:

“*Fase III. Esperava-se que no final dessa fase os alunos fossem capazes de: a) ler e escrever palavras e orações envolvendo todos os tipos de dificuldades, incluindo as homofonias e H inicial; e b) utilizar corretamente o parágrafo e o ponto final.*” (1984, p. 126)

E que, para isso “*Os professores eram orientados a desenvolver em sala de aula atividades que levassem os alunos a formar, ler e escrever palavras ou orações.*” (1988, p. 69). Em nenhum momento, o autor exemplifica quais foram as condutas das crianças, nem como foram as orações que as crianças escreveram e nem se as crianças, realmente, conseguiram utilizar o parágrafo e o ponto final ao término da fase III. O autor também não explica, por exemplo, se as crianças estabeleceram alguma relação entre ponto final x parágrafo, se o uso de um dependia do outro, e assim por diante.

Madalena Freire (1993) tem feito referências importantes sobre a alfabetização⁽¹¹⁾, no seu sentido mais amplo possível, por exemplo, quando escreve que:

“*...se pode afirmar que seu processo de alfabetização - de «leitura e escrita» do mundo, teve seu início desde os 2 anos, quando a criança começa a «pensar» o mundo simbolizando: desenhando, imitando, jogando de «faz de conta», etc.*” (Freire; Mello, 1986, p. 89)

Com relação ao tema dos aspectos formais, suas referências se centram, exclusivamente, na atividade docente, como, por exemplo, quando diz: “*...comecei então a trabalhar a formação de frases. No início frases curtas: Eu comi banana. Eu tomei vitamina.*” (O grifo é nosso!) (Freire, 1993, p. 92). Entretanto,

¹¹ Num de seus trabalhos mais belos, Madalena Freire apresenta evidências de que é possível alfabetizar sem a preocupação de seguir uma listagem mínima de conteúdos, sendo guiada apenas pelo interesse dos alfabetizandos.

Madalena Freire não apresenta exemplos de textos produzidos pelas crianças nem faz comentários sobre como ocorre a “aprendizagem” das crianças sobre os aspectos formais.

Um pouco mais extensas são as referências de Nicolau; Mauro (1986). Por exemplo:

“Quais aspectos trabalhar:

(...)

- fazer referência às letras maiúsculas dos nomes próprios;

- introduzir a noção maiúscula inicial (...) ponto final na demarcação do período.” (p. 77)

Ou, então:

“Quanto à pontuação, algumas das convenções utilizadas no escrito devem ser apresentadas de forma contínua e sempre em situações de comunicação escrita (cabecinhos, cópias, ditados, formação de frase, na leitura e produção de textos). As noções de pontuação devem ser desenvolvidas juntamente com as normas gerais que o professor vai dando à criança quanto à legibilidade, uniformidade e ritmo no grafar, distribuição do material grafado (espaçamento, margens, parágrafo, notação do período, passagem de uma linha para outra...). Assim, junto com essas normas gerais, faz-se a criança observar e usar os sinais de pontuação mais usuais (. ! ? ,). Quanto à vírgula, a criança deverá observar seu emprego nas seguintes situações: para separar, nas datas, o nome do lugar; nos endereços, o nome da rua e o número do imóvel. Quanto aos outros sinais de pontuação (. ! ?), o professor pode organizar atividades que levem a criança a reconhecer, discriminar, (re)produzir e transformar os tipos frasais marcados por distintas curvas melódicas: a frase declarativa, a frase interrogativa, a frase exclamativa. Esse trabalho de relacionamento da entonação e pontuação oferece excelente oportunidade para a prática da leitura oral e expressiva da criança.

Os demais sinais de pontuação (: ; - ...) são comentados pelo professor no momento da leitura, quando chamará atenção da criança para a função e o valor expressivo dessa pontuação. Desses sinais, só o uso dos "dois pontos" e "travessão" sofrerá um tratamento à parte. (...) A observação e uso desses sinais devem ser trabalhados de forma integrada com os diálogos que aparecem nos textos de leitura.” (p. 89-90)

Nesta longa citação, em que transcrevi praticamente na íntegra as referências das autoras ao tema, em nenhum momento (daí a citação na íntegra), elas descrevem quais são as condutas das crianças antes do e após o “ensino”, isto é, o que foi que elas já sabiam antes e o que elas realmente “aprenderam” depois. Por exemplo: As crianças eram realmente capazes de “reconhecer, discriminar, (re)produzir e transformar os tipos frasais marcados por distintas curvas melódicas”? Em caso positivo, como isto acontecia? Todas as crianças atuavam de maneira idêntica?

(2) A segunda perspectiva encontrada é constatativa. Nesta perspectiva são apresentados “flashes” do desenvolvimento das crianças com relação aos aspectos formais. Em alguns estudos analisados, por exemplo, não se mencionam os aspectos formais e, de repente, são apresentados textos infantis (a título de ilustração) em que as crianças utilizaram letras maiúsculas, pontos finais ou pontos de interrogação. Não há explicações sobre como este uso surgiu nem como evoluiu, nem quais foram as atividades que levaram à “aprendizagem” destes aspectos. Em outros trabalhos, são descritos, de forma pontual, produtos de crianças com relação aos aspectos formais. Em função disto, não se pode identificar em que ponto do desenvolvimento das crianças estas descrições se encaixam. Há, apenas, constatação.

Barone (1993), em um trabalho, que foi sua tese de doutoramento em psicologia, relata um estudo de caso a respeito de um menino de 7 anos com dificuldades importantes para alfabetizar-se. Em determinado trecho, a autora escreve o seguinte:

*“Quinta etapa - A partir de 162ª sessão
A passagem para esta etapa foi bem gradual, e ela se diferencia da anterior nos seguintes pontos: há uma maior preocupação com os aspectos formais da escrita...”* (p. 103)

Não há maiores explicações, além do fato de que a expressão “uma maior preocupação” é tão ampla que não permite depreender maiores informações, inclusive sobre o que a autora entende por “uma maior preocupação”. Ora, o acompanhamento individual de uma psicopedagoga com uma criança, ao longo de “2 anos e 4 meses” (p. 64), que só apresenta, no seu relatório, este trecho sobre os aspectos formais de apresentação textual, é mais um exemplo da conduta mencionada. Assim, fica-se sem saber o que realmente aconteceu com a criança e que evolução poderia ter ocorrido.

O trabalho de Calkins (1989) poderia ser apresentado neste momento. A preocupação da autora parece ter sido apresentar o “desenvolvimento do discurso escrito” nas crianças, tanto é que na seção II, a autora apresenta seus comentários divididos pelas etapas da escolarização das crianças (p. 51-137). Sobre esta questão, faço dois comentários.

Em primeiro lugar, em momentos específicos, a autora parece explicitar uma preocupação desenvolvimentista, como quando escreve que “A figura 20-2 mostra um exemplo da escrita de Craig na terceira série, e a Figura 20-3 apresenta um exemplo da sua escrita três meses depois.” (p. 240). Todavia, as reproduções dos textos (p. 240-1), são apresentadas sem os comentários que permitiriam identificar o desenvolvimento que ocorreu no período. O mesmo acontecendo para as reproduções dos textos produzidos por crianças da pré-escola e da 1ª série (p. 51-84). Em função disto, a perspectiva desenvolvimentista se dilui, já que não são apresentadas, por exemplo, as características dos níveis referentes a cada um dos textos.

Em segundo lugar, a autora parece centrar suas referências mais na atuação docente, isto é, em como o professor deve organizar suas aulas, de modo a favorecer que as crianças escrevam. Desta perspectiva, Calkins aborda procedimentos como as “*minilições*” (p. 192-221), onde o professor desenvolveria pequenas conferências para/com seus alunos, enfocando aspectos específicos da produção textual, inclusive sobre os aspectos formais, como, por exemplo, a “*minilição sobre títulos*” (p. 194). Por este motivo, a pretendida perspectiva desenvolvimentista parece assumir um caráter normativo.

Por outro lado, do ponto de vista específico dos aspectos formais, a perspectiva adotada pela autora é constativa já que há, apenas, observações pontuais sobre o tema. Abordarei apenas algumas delas para exemplificar a perspectiva constativa. Por exemplo, sobre o uso do ponto de exclamação, a autora escreve o seguinte:

“Carlos tem nove anos. Sua história enche metade de uma página e tem treze pontos de exclamação, toda uma hierarquia deles: pontos de exclamação gordos para sentenças importantes e seis, um atrás do outro, quando o herói morre.” (p. 47-8)

Neste relato, a autora comenta o uso não convencional (“gordos”) dos pontos de exclamação. Pergunto: Outras crianças também utilizariam, de forma não convencional, outros sinais de pontuação?

Em outro relato, a autora comenta sobre a forma como algumas crianças finalizam seus textos:

“Uma criança escreveu um livro chamado de «Tudo Sobre Deus». Teve alguma dificuldade com seu final, decidindo-se, finalmente, por este.

«Deus tem que ir, agora. Adeus, Deus. Amamos você. Adeus.»

Então, por precaução, escreveu The End e circundou-se com um ponto gigantesco. «O ponto significa que se tem que parar. O ponto gigante significa ‘Pare de ler’».” (p. 95)

O que este menino fez foi utilizar várias terminações (o ponto depois de “Adeus”, o “The End” e o “ponto gigantesco”) para finalizar seu texto. Pergunto: Seria apenas “por precaução” que a criança utilizaria mais de uma terminação no seu texto?

Estes relatos da autora, mesmo sendo pontuais, exemplificam situações de usos originais dos aspectos formais por crianças alfabetizadas. Pergunto: Estas situações poderiam fazer parte de mecanismos específicos referentes a um determinado nível de desenvolvimento? Seria possível encontrar uma estrutura da qual estes mecanismos fizessem parte?

Ao finalizar os comentários sobre as referências de Calkins, uma delas ainda merece registro. Ao comentar sobre a preocupação das crianças sobre a ortografia - no sentido de “*modo correto de escrever as palavras*” (p. 226) -, a autora escreve que:

“Quando os estudantes se preocupam com a maneira correta de escrever as palavras, enquanto estão compondo um esboço, sua escrita torna-se tão vagarosa que não conseguem manter a lógica e a coerência.” (p. 227)

A autora está trazendo uma análise sobre a preocupação que as crianças têm sobre o dilema entre escrever corretamente (do ponto-de-vista ortográfico) ou dar maior atenção ao conteúdo do que escrevem. Pergunto: Este dilema também aconteceria com relação aos aspectos formais? As crianças se preocupariam com a ortografia e, por este motivo, não conseguiriam manter a atenção com relação aos aspectos formais? Ou, as crianças abandonariam a atenção aos aspectos formais por causa da atenção que dedicam ao conteúdo do que estão escrevendo? Ou, haveria níveis de preocupação com os aspectos formais? Por que existem crianças de 1ª série que escrevem textos espontâneos do princípio ao fim com a utilização evidente de um sistema formal de apresentação textual?⁽¹²⁾

Em Feil (1991), por exemplo, encontrei a seguinte “*Observação: Quando trabalhar com o verbo a criança já deve ter noção de frase, com isto deve saber usar letra maiúscula e pontuação.*” (p. 79).

¹² Em minhas observações sobre os textos dos meus ex-alunos, verifiquei que havia crianças que iniciavam seus textos dentro dos padrões formais, com parágrafo, letras maiúsculas e pontuação para, na frase seguinte, abandonarem qualquer critério e escreverem todo o texto corrido.

Exemplo típico da conduta mencionada acima, em nenhum momento a autora explicita como as crianças chegam a “usar letra maiúscula e pontuação”. Não menciona nenhuma evolução neste uso, nem dificuldades que as crianças possam ter. A impressão que fica é que o processo acontece por uma forma qualquer de mágica em que, de um momento para o outro, a criança aprende o uso dos aspectos formais. E quando o faz, este uso acontece em bloco, isto é, há um período em que a criança não utiliza os aspectos formais e, no momento seguinte, já os utiliza todos. Além disso, os textos ilustrativos são apresentados sem nenhuma indicação cronológica e portanto não servem como indicadores de qualquer tipo de desenvolvimento.

Góes (1993), em pesquisa já mencionada (vide página 38), tinha por objetivo induzir a criança a “alternar os papéis de escritor e leitor de seu texto” com vistas a operar “sobre problemas em enunciados de seu texto” (p. 105) que fossem sendo encontrados. Houve três situações experimentais: “explicitação individual, explicitação em dupla e explicitação dirigida pela entrevistadora” (p. 106).

O interesse para esta tese está nas considerações sobre os aspectos formais. Sobre a situação de “explicitação individual” a autora escreve que:

“Oito dos 12 sujeitos entrevistados efetuaram alterações espontâneas correspondentes a correções ortográficas e, mais raramente, a palavras omitidas e pontuação (apenas inclusão de ponto final).” (p. 106)

Com relação à “explicitação em duplas”, a autora comenta que:

“Houve, por parte da criança-leitora, o apontamento de questões de traçado, devido ao reconhecimento difícil da grafia de palavras (por exemplo, «Aqui está escrito iarta?», frente à palavra «carta»; «Isso é fonte?», frente à palavra «forte».)” (p. 107)

Neste caso, compreende-se que, para as crianças, o traçado correto das letras (um aspecto formal) era considerado como imprescindível para a inteligibilidade do texto.

Ambos os comentários da autora são importantes porque refletem algumas concepções das crianças sobre os aspectos formais. Contudo, são observações pontuais que não permitem a identificação de níveis de desenvolvimento. Portanto, com relação aos aspectos formais, a perspectiva desta autora é constativa. Mesmo assim, é possível perguntar: Em situação de reescrita, quais serão os aspectos formais que as crianças irão alterar/modificar? E, de outro ponto de vista, haveria uma evolução na consideração que crianças de diferentes faixas etárias fariam sobre os aspectos formais em situação de reescrita?

Jolibert e seu grupo (1994a, 1994b), na França, desenvolveram pesquisas de aplicação com dois grandes objetivos: o primeiro deles, cujo foco era a leitura, pretendia desenvolver estratégias de “questionamento de textos” (1994a, p. 149-62) a partir dos “indícios” (p. 163-92) dos mais diferentes tipos de textos. O grupo de Jolibert se preocupou em criar “situações de leitura «para valer».” (p. 31). O segundo, cujo foco era a escrita, pretendia desenvolver uma “estratégia de produção de textos” (1994b, p.

8). Para tanto, o grupo desenvolveu a concepção de “*canteiros*” sendo que cada “*canteiro está centrado em um tipo de texto*” (p. 38).

Como o grupo desenvolveu trabalhos em todos os níveis de escolarização, na apresentação dos exemplos das situações desenvolvidas, é possível fazer leituras do desenvolvimento das crianças, tanto dentro dos diferentes níveis quanto dentro de um mesmo nível. Entretanto, não parece ter havido preocupação de apresentar os resultados dentro de níveis de desenvolvimento.

De outro lado, é de destacar a importância que o grupo de Jolibert atribuiu aos aspectos formais, tanto na proposição de situações de escrita quanto nas de leitura, abordando-os, principalmente, dentro de dois grupos de “*indícios*”: a “*superestrutura*”, onde é analisada, por exemplo, a “*organização espacial padronizada*” do portador de texto, com suas diferentes partes (1994a, p. 169-70), e a “*lingüística textual*” onde se analisa, entre outros aspectos, “*pontuação (...) parágrafos (...) maiúsculas*” (p. 170). Porém, a apresentação dos textos produzidos pelas crianças e das situações de interação entre as crianças e os “*indícios*” não favorece uma análise do ponto de vista da evolução destas produções ou interações, já que não houve categorização destes aspectos em níveis de desenvolvimento.

Smolka (1991) faz um estudo sobre a “*dimensão discursiva dos textos (...) de crianças da 1ª série*” (p. 77). Ela apresenta uma série de textos produzidos pelas crianças (p. 65-113), organizados dentro de uma evolução, mas da evolução da discursividade dos textos, pois:

“quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do «discurso interior» (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros).” (p. 75)

Dentro desta evolução a autora não menciona a evolução dos aspectos formais. Ela não comenta, por exemplo, que, nos primeiros textos, as crianças não colocavam, espontaneamente, título (p. 77-8). Não comenta sobre os diferentes usos das margens que as crianças fizeram, sobre os critérios que as crianças adotaram para a mudança de linhas ou para o uso das letras maiúsculas, etc. A única análise que a autora faz é sobre a segmentação das palavras. A autora escreve o seguinte:

“Já no momento da organização dos dados da sondagem (e, portanto, em situação de entrevista e verbalização pelo adulto, quando perguntávamos às crianças como elas achavam que se escrevia «A mamãe faz o pão») pudemos esquematizar o processo da seguinte maneira:

*Amofu
Amafeobo
Amamaifaisopam
A mamãe faso pu
A mamãe faz o pão*

o que poderíamos interpretar como um processo gradativo da explicitação da escritura.” (p. 75)

É de destacar que a autora aborda a questão da segmentação, de um ponto de vista lingüístico. Observe-se: “*A aglutinação e contração de palavras, que se pode interpretar pela seqüência rítmica e entonacional da fala.*” (p. 83). Na sua análise, a autora não apresenta maiores informações sobre este “*processo gradativo*”, talvez porque não fosse esta a sua intenção. Além disso, não há menção sobre os procedimentos adotados pelas crianças durante a escrita nem sobre as concepções das crianças com

referência à segmentação, pois a autora centra suas análises sobre os produtos apresentados pelas crianças. Com isto, a perspectiva que transparece é a constatativa.

(3) A evolução da língua escrita, em seu sentido mais amplo possível, tem atraído pesquisadores que, então, estudam a aquisição da escrita situando-se dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, sendo que não se pode afirmar que sejam efetivamente psicogenéticos, pois a concentração das análises é sobre os produtos apresentados pelas crianças. Estes trabalhos estão acontecendo tanto no Brasil, quanto no exterior. Apresentarei breves resumos de algumas das pesquisas que mencionam os aspectos formais.

Braslavsky (1993), na Argentina, analisou a produção escrita de um universo que iniciou com “323 crianças” (p. 106). Os dados apresentados correspondem a três épocas do ano - “março (...) julho (...) novembro...” (p. 106-113). Destaque-se que a autora não leva em conta a diversidade de uso dos aspectos formais, sendo que os aspectos formais não são mencionados dentro das categorias de análise construídas. Contudo, nos diversos exemplos de textos que a autora apresenta, as crianças, evidentemente, fizeram uso dos aspectos formais de diferentes maneiras. Por exemplo, com presença e ausência de título (p. 126-7), com e sem separação entre as palavras (p. 118-9), títulos com e sem sublinha (p. 120-1), e assim por diante. Esta diversidade, porém, não é mencionada nem analisada.

Cohen; Gilabert (1992) desenvolveram uma pesquisa de aplicação, na França, de “outubro de 1980” a “1983” (p. 11), com o objetivo de “demonstrar que uma nova estratégia educativa na Escola Maternal poderia fazer o fracasso escolar fracassar” (p. 10). As autoras, através de uma terceira pessoa - visando “uma imparcialidade total na avaliação dos resultados” (p. 23) -, aplicaram uma bateria de três testes:

- “- avaliação do saber-ler: escala compósita de leitura para o Curso Preparatório, de A. Inizam;
- desenvolvimento de conceitos: Matrizes Progressivas (PM47);
- desenvolvimento de vocabulário: vocabulário em imagens (VOCIM)” (p. 22)

A partir destes dados, é possível acompanhar o desenvolvimento das turmas através dos gráficos (p. 136-7) e dos relatos das professoras (p. 83-127). Mesmo que as autoras tenham intitulado um capítulo como “Contribuição para uma teoria genética da aprendizagem da linguagem escrita” (p. 129), e que tenha havido uma tentativa de categorização da “descoberta do código” e do “domínio da linguagem escrita” (p. 158) através das três fases seguintes, quais sejam, “apreensão global, intuitiva, sincrética da mensagem (...) análise (...) síntese” (p. 158-62), ainda assim, a perspectiva é essencialmente desenvolvimentista, sem ser psicogenética.

Com relação aos aspectos formais, nas atividades propostas às crianças, foi dada ênfase a este tema, já que um dos objetivos da proposta era que a criança pudesse “aprender a ler os textos servindo-se de todos os *indícios visuais, léxicos, sintáticos e lingüísticos para descobrir o sentido*” (O grifo é

nosso!) (p. 178). O seguinte relato, sobre um acontecimento em uma turma de “5 e 6 anos” (p. 109), mostra os frutos da proposta:

*“Certa manhã, recebemos uma carta da classe de Maryse (...)
O nome de Maryse era conhecido pelas crianças assim como o de todas as outras professoras.*

Guillaume: É uma carta de Maryse.

O seu olho havia detectado embaixo, à direita, a procedência da carta. Já havíamos escrito cartas. Talvez Guillaume tenha se lembrado que assinávamos embaixo, ou simplesmente a sua atenção foi atraída por um nome que ele conhecia bem.” (p. 113)

Todavia, nestes relatos, as autoras não apresentaram informações maiores sobre como acontecia o desenvolvimento destas situações com relação aos aspectos formais, a não ser observações pontuais como a acima ou a seguinte:

*“A partir de novembro são múltiplas as estratégias de leitura das frases ou textos:
- pelo sentido (...)
- pela semelhança com palavras conhecidas (...)
- pela localização (...)
- pela reconstituição (...)
- por pura invenção...”* (p. 147)

Neste caso, com estas afirmações, não é possível saber se todas as crianças utilizavam as mesmas estratégias, se a utilização das estratégias ia se modificando ao longo do ano, se as crianças utilizavam estratégias diferentes para diferentes tipos de textos e assim por diante.

Um estudo de caso é apresentado por Kato (1992, p. 193-206). Neste, a autora analisa todos os textos produzidos por uma criança (S.), da 1ª até a 4ª série e faz uma análise da coesão textual que a criança imprimiu aos textos através da pontuação e da paragrafação.

Com relação à pontuação, a autora escreve que o *“primeiro texto de Suzana (...)* apresenta-se como uma unidade, com letra maiúscula no início e ponto final no fim.” (p. 195). Depois deste texto, S. passa a utilizar quatro estratégias de pontuação, em ordem cronológica, sendo a primeira delas *“espacial”*, isto é, colocação de *“ponto final em cada fim de linha e às vezes até no começo da linha”* (p. 195) e as outras funcionais, isto é, a colocação da pontuação era definida pela sua função no texto. A segunda estratégia é de codificação de *“uma asserção e uma exclamação, que vem devidamente pontuados, respectivamente com ponto e ponto de exclamação”* (p. 195). A terceira, incluir em *“um único «período»”* (frase) *“um turno conversacional que compreende três turnos”*, sendo que aí *“aparece a interrogação pela primeira vez, marcando apenas a última pergunta da unidade”* (p. 196). A última, para *“sinalizar mudança de tópico”* (p. 196). Depois destas 4 estratégias, S. passa a utilizar uma única estratégia, a *“seqüência Conectivo + S como uma pista segura para a pontuação”* (p. 196), com todos os desdobramentos possíveis, tais como não usar pontuação se não houver conetivos ou colocação de pontuação depois do conetivo, até chegar o momento em que S. compreende que pode eliminar o conetivo e apenas pontuar seu texto. Quando S. ainda estava na 1ª série e quando ocorriam *“trechos descritivos inseridos na narrativa”*, a autora afirma que a criança tinha consciência de que cada trecho era *“uma unidade*

conceitual independente”. Em consequência disto, a “*discretização*” ficava mais fácil “*e por conseguinte a pontuação também*” (p. 197). O texto ao qual a autora se refere é o seguinte:

“O Gato de Botas era muito pobre. Ele morava na ilha de Cacau. O Gato de Botas era do mundo dos gatos. Ele tem uma namorada que era uma rata. Ele tem uma irmã que namora, um cachorro.” (p. 197)

A vírgula também é utilizada a partir do mesmo princípio da estratégia “Conectivo + S”. A autora conclui afirmando que, “*ao fim da primeira série, S. já domina os elementos fundamentais da pontuação*” (p. 198).

A evolução da paragrafação é semelhante à da pontuação. O primeiro parágrafo surge na 2ª série e apenas “*no início do texto*”, que se constitui, então, de “*um único parágrafo*” (p. 198). A seguir, S. utiliza três estratégias em ordem cronológica. A primeira, usar o “*parágrafo para cada turno conversacional codificado em discurso direto*” (p. 198). A segunda, em cada “*mudança de tópico*” e a terceira, para “*componentes funcionais (...) diferentes dentro do mesmo texto*” (p. 199). Em um texto argumentativo, na mesma época da terceira estratégia, S. utiliza diferentes parágrafos “*para separar os diversos argumentos*” (p. 199).

Kato apresentou a evolução da pontuação e da paragrafação de S. de forma bem detalhada, permitindo analisar o desenvolvimento dos textos de Suzana. Kato, inclusive, detectou uma construção original. Observe-se:

“A estratégia forma Conectivo + S é aprendida pela intervenção do professor no texto produzido, mas sua extensão para outras unidades, menor (no caso da vírgula) e maior (no caso do parágrafo), já é uma construção própria da criança. Ela parece ter criado uma meta-estratégia Conectivo + X que abrange unidades de diferentes níveis.” (p. 203)

Esta descoberta permite avaliar o quão “ativo” é o sujeito na apropriação dos aspectos formais e na busca de compreensão de como o “sistema formal de apresentação textual” se atualiza.

Em outro trecho, a autora faz um comentário sobre um texto da criança analisada, produzido ao chegar na 4ª série:

“Outros elementos gráficos de que S. faz uso mostram também essa atenção com o leitor. A escrita é mais nítida e clara, o título aparece sublinhado, o texto termina com um FIM e quando o verso da página é usado há sinal para o leitor virar a página.” (p. 201)

A autora parece localizar a atenção ao leitor, que ela chamou de “*comunicabilidade do texto*” (p. 201), apenas na 4ª série. Se houve indícios da atenção ao leitor antes de 4ª série e quando ela começa a ser expressa através dos aspectos formais, são dados que a autora não apresenta. Pergunto: O uso dos aspectos formais em função da atenção com o leitor é conduta exclusiva das crianças de 4ª série?⁽¹³⁾

Para concluir os comentários sobre este estudo de caso, duas questões. Em primeiro lugar, cabe citar que a autora, ao analisar os textos desta criança, o faz do ponto de vista da

¹³ Nas entrevistas que implementei, havia crianças de jardim de infância que justificavam determinadas condutas nos seus textos escritos utilizando explicitamente o argumento da atenção ao leitor, como exemplificarei mais adiante.

observadora, isto é, dela, e não do ponto de vista da criança. Assim, a autora utiliza um “corpus” de “86 textos” produzidos pela criança “nas quatro primeiras séries do primeiro grau” (p. 194), sem mencionar os processos de produção destes textos por parte da criança, nem as “explicações verbais” (Piaget, PNP, 1985, p. 113) que a criança teria proferido durante estes processos, nem os “graus de consciência” (p. 101) que esta criança teria nos momentos de cada uma destas produções. Em uma palavra, a autora analisou apenas o produto final, isto é, os textos propriamente ditos.

A segunda questão é a seguinte: Se a criança foi “alfabetizada na pré-escola” (p. 194), por que, no “corpus”, não foram contemplados textos produzidos naquela época? Ou a criança não produziu nenhum texto durante o processo de alfabetização?

Em sua tese de doutorado em lingüística aplicada ao ensino de línguas, Rocha (1994), orientanda de Kato, faz um estudo sobre a aquisição da pontuação, enfocando, principalmente, a pontuação dos diálogos em situação de narrativas, sendo que o universo pesquisado pela autora foi de “115 crianças de ambos os sexos (em equilíbrio numérico) de 1a. a 3a. séries, com idade variando de 7 a 11 anos” (p. 138). Apresentarei um resumo das conclusões da autora, restringindo-me àquelas que têm relação com a presente tese.

Em primeiro lugar, a autora conclui que “a pontuação pareceu pouco visível para as crianças, que focalizaram mais o conteúdo que a forma dos textos” (p. 291). Este resultado permite pensar em uma questão: Outras crianças, de outro universo, também focalizariam “mais o conteúdo que a forma”? Ou, com outros procedimentos metodológicos, os resultados poderiam ser diferentes?

O resultado seguinte introduz uma perspectiva nova na análise da pontuação em um texto. Observe-se:

“2. Pelos dados da amostra, a aquisição da pontuação segue uma direção, sendo adquirida de fora para dentro (ou do todo para as partes). Assim, primeiro as crianças marcam os limites externos do texto, mais visíveis e necessários (final do texto e de parágrafos/episódios), pautando-se por critérios gráfico-espaciais; depois é que focalizam o detalhamento interno (frases e partes de frases), observando critérios prosódicos e também funcionais (no caso da narrativa contendo diálogos).” (O grifo é nosso!) (p. 292)

A conclusão da autora caracteriza, de forma bem simples, dois “limites” do texto: externo e interno. Ela afirma que as crianças são sensíveis, primeiro, ao limite externo e que, por isso, o pontuam primeiro. Atente-se para a utilização da palavra “necessários” para estes limites externos. A autora estaria, então, afirmando que há “limites” mais “necessários” que outros? Não fica claro, porém, em que a autora está se baseando para fazer esta afirmação.

Em seguida, a autora menciona outra conclusão, afirmando que:

“O levantamento das combinações por número de signos variados e de seus usos nos diferentes contextos revelou que eles surgem em seqüência e em conjuntos afins, sugerindo que a pontuação seja adquirida num sistema de unidades que se definem no contraste com outros signos.” (p. 293)

Esta conclusão permitiria supor que há uma evolução da aquisição dos sinais de pontuação. A autora chega a apresentar a seguinte “*seqüência de signos*”:

“[.] + x
 [.] [,] + x
 [.] [,] [-] + x
 [.] [,] [-] [:] + x
 [.] [,] [-] [:] [?] + x (. . .)” (p. 294)

Pergunto: Em outro universo, a “*seqüência de signos*” seria a mesma? Ou poderiam acontecer variações conforme o universo adotado? Por outro lado, seria possível, ainda, aventar a possibilidade de outros resultados a partir de outro procedimento metodológico. Para chegar a esse resultado (de uma tendência de desenvolvimento), a autora aplicou um tratamento estatístico aos dados:

“Estas tendências foram definidas dividindo-se o total de signos encontrados pelo total de linha do texto, associado ao número de sinais diferentes que aparecem no texto. (Para efeitos desta quantificação foram considerados todos os signos de pontuação que aparecem nos textos das crianças, independente de sua adequação.)” (p. 146)

Com relação à pontuação específica dos diálogos, a autora escreve que “*os critérios predominantes na pontuação de um texto narrativo com diálogos marcados são os prosódicos e os gráfico-espaciais.*” (p. 296-7) e que a “*necessidade de diferenciar o discurso narrado do falado, introduzindo os falantes, desencadeou a pontuação, fazendo com que ela se concentrasse maciçamente nos trechos em discurso direto*” (p. 292-3). A explicação para este fato estaria em que, em função da “*representação da fala dentro da escrita*”, as crianças pontuariam mais estes trechos como se percebessem “*que a pontuação, de fato, pode fazer o texto «falar»*” (p. 293). Pergunto: Seria possível que uma criança diferenciasse o “discurso narrado do falado” mas achasse que não era preciso estabelecer esta diferenciação no texto escrito? Que outros motivos poderiam levar as crianças a diferenciar este tipo de discurso?

Outra conclusão da autora é importante. Ela escreve que:

“A pontuação foi uma lenta conquista na história da escrita, do mesmo modo que na escrita infantil ela só surge quando a criança já compreendeu sua natureza alfabética e passa a focalizar os problemas ortográficos.” (p. 298)

Da forma como a autora afirmou, parece que primeiro a criança precisa concluir um sistema, o da “*compreensão alfabética*” para começar a se apropriar de outro, o dos “*problemas ortográficos*”. Surge a pergunta: Nenhuma criança, que ainda não compreenda alfabeticamente o sistema de escrita e que ainda utilize, por exemplo, concepções pré-silábicas, focaliza os “*problemas ortográficos*”? Ou seria possível pensar que estes sistemas podem se desenvolver paralelamente?

Como última apresentação dos resultados da autora que interessam a esta tese está a evolução do que a autora chamou de “*relação entre pontuação e organização gráfico-espacial*” (p. 306). Nesta, na 1ª série, aparecem “*91% dos textos sem um formato gráfico definido*” (p. 306). Registre-se que a autora traz duas categorias: “*sem organização gráfico-espacial*” e “*com organização gráfico-espacial*” (p. 197). Pergunto: Dentro destes “*91%*” não foi possível encontrar subcategorias? Não há uma evolução do “*formato gráfico*” dentro da 1ª série?

Sobre a 2ª série, a autora escreve que:

“o percentual de textos com organização gráfica é quase 5 vezes maior e na 3ª série continua aumentando, mas não chega a dobrar. É na 2ª série que os textos passam a se organizar em termos gráficos ou de paragrafação, coincidindo com a eclosão da pontuação.” (p. 307)

Quanto à 3ª série, a autora afirma que *“a tendência de os textos conterem apresentação gráfica se consolida (passa de 44% para 76%)”* (p. 307). A autora afirma que há um incremento da organização gráfica. Entretanto, quando ela menciona a organização “em termos gráficos ou de paragrafação”, seria possível perguntar: Um texto não poderia estar organizado do ponto de vista gráfico sem utilizar a paragrafação? Ou, para que um texto esteja organizado graficamente ele precisa estar paragrafado? A organização espacial implica paragrafação?

Por outro lado, em função das opções teóricas da autora, em certas situações, foi possível verificar que houve falta de uma instância teórica que explicasse alguns produtos das crianças. Para citar apenas alguns exemplos. Quando a autora afirma que *“pode ocorrer com crianças que bem no início do processo experimentem os sinais de forma aleatória, pontuando a torto e a direito”* (p. 194-5); do mesmo modo, quando a autora apresenta um texto com a margem esquerda em “escada” (situação que analisarei mais adiante) (p. 197); ou, ainda, quando apresenta a categoria “indiferenciação total” afirmando que *“os diálogos ainda estão embutidos na narrativa”* (p. 203); ou, como último exemplo, quando a autora afirma que uma criança *“rejeitou fortemente a separação de sílabas no final da linha”* (p. 287); em todos estes casos, a autora não fornece explicações para as situações exemplificadas.

É importante registrar, ainda, uma opção metodológica. A autora preocupou-se, na primeira etapa da pesquisa, em solicitar a *“produção de textos”* (p. 130). Todavia, os textos foram produzidos em *“pequenos grupos, contendo no máximo 15 crianças de cada vez”* (p. 140), ou seja, a autora não pôde acompanhar o processo de produção textual individual de nenhuma das crianças, apenas o seu produto final, sendo que a *“amostra final foi composta de 115 textos.”* (p. 144). Em função desta análise exclusiva dos produtos, a autora, em certos momentos, não pôde precisar a real intenção da produção das crianças. Observe-se:

“Na verdade, não se pode afirmar com certeza sequer se os 3 signos que aparecem na música são mesmo diferentes, ou tentativas variadas de reticências. Também não dá para saber, se o ponto que aparece na 16ª linha separando «Chapeu sinho . Vermelho» é de fato um ponto.” (p. 158)

Em função disto, mesmo que a autora tenha utilizado resultados de pesquisas psicogenéticas (por exemplo, do grupo de Ferreiro), tendo, inclusive, intitulado uma seção como *“A contribuição das pesquisas psicogenéticas e dos estudos centrados no aprendiz”* (p. 88-104), é necessário mantê-la dentro da perspectiva desenvolvimentista.

Para finalizar, a autora faz um comentário que permite uma pequena discussão. A autora escreve o seguinte:

“Em proporção bem menor que a concepção prosódica, a concepção gráfico espacial apareceu na revisão dos diálogos mediada pela instrução escolar inadequada ou mal interpretada pela criança.” (O grifo é nosso!) (p. 286)

A discussão que se poderia efetuar tem a ver com a relação “ensino x aprendizagem”. Esta “concepção gráfico espacial” seria conseqüência de uma “instrução escolar inadequada”? Ou a instrução escolar foi bem dada mas “mal interpretada” pela criança?

Se a criança, realmente, interpretou “mal” a instrução escolar, isto é sinal de um processo de construção, de uma psicogênese. Ela não interpretou “mal” porque interpretou “mal”. No caso, não há realmente, uma má interpretação, o que há é que:

“por novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante.” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 29)

Assim, no processo de assimilação da “concepção gráfico espacial” ocorreu uma deformação, a “má interpretação”. Não é a “instrução escolar inadequada” a causa desta má interpretação pois “o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado.” (p. 29). A explicação está em que, segundo a teoria de Piaget:

“...o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são «errôneas» (...), porém «construtivas» (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 30)

Esta má interpretação é, então, um “erro” que deveria ser um “indício, para o investigador, da elaboração ou construção de subsistemas” (Figueira, 1991, p. 132). Portanto, neste caso mencionado pela autora, é possível encontrar evidências de que há uma tensão entre aquilo que a criança aprende na escola (independentemente da “instrução escolar” ter sido adequada ou não) e a construção que a própria criança precisa efetuar. Pergunto: É possível encontrar estas evidências em outros pontos do processo de aquisição dos aspectos formais?

(4) Como quatro grupo, apresento a perspectiva psicogenética (sem esquecer os comentários sobre “psicogênese” mencionados acima, a partir da página 15), que tem como um grande objetivo flagrar o processo de construção de um objeto de conhecimento - na presente tese, relacionado com o sistema formal de apresentação textual - mediante o acompanhamento das hipóteses infantis sobre o funcionamento e estrutura desse objeto de conhecimento, nas várias fases de seu desenvolvimento.

Um dos resultados que Emilia Ferreiro apresentou e que serve de título para um artigo dela é sobre “O que está escrito em uma frase escrita?” (1987b, p. 92-110). Nesta pesquisa, em que a autora entrevistou “68 crianças de 4, 5 e 6 anos de idade” (p. 95), solicitando, numa primeira questão, que as crianças fossem apontando as palavras que deveriam estar escritas ou que fossem lendo a palavra apontada, foram observados seis níveis, os mesmos já descritos em outro lugar (Ferreiro, 1979, p. 133-196).

O aspecto mais importante desta pesquisa para a presente tese foi a questão proposta a partir de uma frase escrita sem as separações entre as palavras: “*elosocomemiel*”¹⁴ (p. 98). Das “56 crianças entrevistadas” apenas “onze” não aceitaram a frase como estava e propuseram partições, por exemplo, em duas partes - “*sujeito/predicado*” ou “*os dois substantivos*” - ou em três partes (substantivo/verbo/substantivo), sendo que apenas uma “*criança de 6 anos propôs as quatro partes convencionais*”. As demais achavam que “*o texto estava adequadamente escrito sem espaços*” (p. 105). As crianças menores tendem a não ver significado nem utilidade na separação entre as palavras na medida em que ainda têm dificuldade de entender palavras enquanto unidades lexicais discretas.

Ainda com referência à separação entre as palavras, há um estudo de Teberosky; Cardoso (1990), que aborda esta questão, afirmando que “*há uma grande variação nas respostas das crianças quanto a isso: algumas separam quase corretamente as palavras, outras ainda escrevem-nas todas juntas.*” (p. 159). As autoras, inclusive, apresentam sugestões de atividades para as crianças visando propiciar situações de conflito com o objetivo de auxiliá-las nesta aprendizagem¹⁵. Numa destas atividades, as autoras observaram níveis, desde aquelas crianças que “*separaram quase tudo corretamente*”, passando por aquelas que “*separaram por enunciados um pouco maiores e com sentido*”, até aquelas que “*fizeram algumas separações um pouco estranhas*” (p. 163). Observe-se um diálogo acontecido entre a observadora (Beatriz) e uma das crianças “*de 6 anos*” (p. 135), durante esta atividade:

Beatriz: O que se deve separar?

Marta: Deve separar uma vegada (mostrando o que havia feito).

Beatriz: Por que você separa?

Marta: Porque se deve separar.

Beatriz: O que é isto? (Aponta a palavra.)

Marta: (Não responde.)

Beatriz: São palavras.” (O grifo é nosso!) (p. 164)

Este diálogo é muito importante porque apresenta uma justificativa da criança que remete à norma, isto é, separa-se “*porque se deve separar*”, mesmo que ainda não consiga ser mais explícita. Além disso, a criança frisa bem a questão da necessidade com o “*se deve*”, isto é, todos devem separar as palavras¹⁶.

¹⁴ Tradução: “*oursocomemel*” (O urso come mel.).

¹⁵ Este aspecto é importante, principalmente, pelo fato de as crianças nem sempre separarem as palavras corretamente do ponto-de-vista ortográfico, como pude constatar através dos textos dos meus ex-alunos.

¹⁶ Registro aqui, o estudo de caso, de uma adolescente de 14 anos com paralisia cerebral e idade mental de 5 anos, em interação com a linguagem LOGO, analisado por Costa (1992). A autora escreve:

“Na 3ª sessão age de modo semelhante às duas sessões anteriores. Digita letras de forma aleatória, pouco observando seu efeito na tela, mas descobre o «espaçador». Passa, assim, a escrever «palavras» compostas por mais de três letras e dá um espaço.” (O grifo é nosso!) (p.149)

Observe-se a preocupação da adolescente com a quantidade mínima de letras (critério quantitativo na diferenciação intrafigural) quando da escrita das “palavras”. A seguir, a autora registra a fala da adolescente: “*Tem que deixá espaço (entre as «palavras») prá compreende o que tá escrito.*” (O grifo é nosso!) (p.150). Ou, ainda:

“Vou fazer mais um pouco a mensagem... Pedaco compridinho e pedaco curtinho, aí a professora vai entender. Com um pedaco ela vai entender, se tá muito juntinho ela não entende, eu prefiro separá que daí ela entende...” (O grifo é nosso!) (p.151)

Em suas primeiras semanas como alfabetizanda, essa adolescente demonstra preocupação com a separação entre as palavras, inclusive utilizando o “*Tem que*”, que expressa a idéia da necessidade desta separação. Além

Sobre a pontuação, Ferreiro empreendeu uma pesquisa baseada “*exclusivamente em perguntas (...) a propósito de uma página escrita*” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 56). Foram descobertos cinco níveis. No nível 1, “*não existe diferenciação entre sinais de pontuação e letras*” (p. 56). No nível 2, há um “*início de diferenciação (...) mas, na sua maioria, os sinais de pontuação continuam sendo assimilados às letras ou números*” (p. 56). O terceiro nível é caracterizado pela distinção de “*duas classes de sinais de pontuação: os que têm uma semelhança gráfica com letras e/ou números (...) e os outros que não são nem letras nem números, porém que a criança não sabe o que podem ser.*” (p. 56). No quarto nível, há “*uma diferenciação nítida entre letras e sinais de pontuação*” (p. 57) e, no quinto, há uma “*diferenciação nítida entre os grafismos próprios das letras e dos outros*” e uma tentativa de “*empregar uma denominação diferencial, e um começo de distinção da função*” (p. 57). Estes níveis permitem perguntar: Outras crianças, em outra situação, apresentariam estes mesmos níveis? O “*começo de distinção da função*” acontece sempre paralelamente à tentativa de “*empregar uma denominação diferencial*”?

Em estudos efetuados na cidade de Barcelona sobre os textos espontâneos de crianças em idade pré-escolar e escolar, Teberosky (1989) afirma que as “*aprendizagens sobre as convenções do sistema são, por definição, aprendizagens de prática social*” (p. 83). O que Teberosky quer dizer com isso? O que é uma aprendizagem de prática social? A autora apresentou exemplos de textos em que, com o tempo e em decorrência do trabalho coletivo:

“*o grupo foi adquirindo:*

- *certas convenções gráficas, como colocar o título;*
- (...)
- *convenções de pontuação, como o uso do ponto, etc.”* (p. 83)

Com relação a este assunto, há algumas questões a mencionar. Quando as crianças começam a relacionar o uso do ponto final com a frase?⁽¹⁷⁾ Quando as crianças começam a colocar espontaneamente títulos nos seus textos? E, quando as crianças utilizam os aspectos formais de apresentação textual qual é a influência da aprendizagem de prática social?

Não é possível deixar de mencionar que há trabalhos sobre o tema da separação entre as palavras (Abaurre, 1991, 1992), embora a abordagem destes trabalhos aconteça do ponto de vista lingüístico. Em um destes trabalhos, ao analisar as diferentes estratégias que as crianças utilizam quando separam as palavras, a autora afirma que:

disso, observa-se a preocupação com o leitor, representado na figura da professora. Neste caso específico, seria possível supor que ela estivesse escrevendo para a professora e que o “*Tem que deixá espaço*” assumia uma conotação especial porque destinado àquela leitora determinada. Pergunto: A adolescente demonstraria esta preocupação, por deixar espaços, se o texto fosse lido por uma pessoa não professora? As crianças, em geral, escrevem de maneiras diferentes dependendo de diferentes estatutos de “leitor”? Ou, existe um único estatuto de “leitor”?

¹⁷ A utilização dos pontos finais por parte dos meus ex-alunos era variável, mas uma maciça maioria das crianças utilizava o ponto final apenas como um limite físico no final dos textos, ou seja, meus alunos tendiam a relacionar o ponto final com a conclusão do texto. Algumas crianças, até, utilizavam grafar o ponto final de forma bem volumosa. Houve, inclusive, crianças que escreveram, ao final do texto: “E ponto final”.

“É muito interessante observar (e essa interpretação tem-se confirmado em vários outros textos!) que, neste caso específico, Liana parece segmentar mais quando, como narradora, faz considerações sobre a onça, juntando mais (e ficando, assim, mais próxima da representação de características fonéticas) quando representa a própria fala da onça, em um diálogo com a borboleta.” (1992, p. 139)

Sem entrar nesta discussão, meu enfoque, como já mencionei, é a questão da separação entre as palavras do ponto de vista da relação da criança com o sistema formal de apresentação textual. As questões a pensar seriam: Em que medida o conceito de separação entre as palavras sofre a influência da transmissão social? Em havendo esta influência, como a criança a compreende?

Em relação às linhas novas, Teberosky; Cardoso (1990) apresentam situações em que as crianças relacionam a mudança das linhas à mudança da atividade descrita, donde surgiriam as listagens, isto é, uma atividade em cada linha (p. 92)⁽¹⁸⁾.

Um tema que remete à separação entre as palavras, à divisão das palavras em sílabas e à adoção de linhas novas é o tema da translineação⁽¹⁹⁾. Kaufman (1987) o chama de *“división de palabras al final del renglón”* (p. 6). A partir da observação das *“escrituras espontáneas de los chicos, realizadas en sus cadernos”* (p. 6), a autora observou o seguinte:

“El fraccionamiento era efectuado sin ningún criterio que fuera más allá del límite espacial de la hoja. (Por ejemplo, la palabra martillo podía aparecer separada de esta manera ma-rtillo, o bien mar-tillo, mart-illo, marti-llo, martill-o, sin obviar la separación m-artillo).

Sin embargo, comenzamos a observar que muchos chicos empezaban a escribir una palabra, veían que no les alcanzaba el espacio para completarla, borrando lo que habían puesto y la escribían en el renglón inferior. Esta situación se daba de manera bastante sistemática cuando el espacio era muy pequeño y alcanzaba sólo para poner una o dos letras.

Simultáneamente, otros niños comenzaron a no usar los renglones en su totalidad: dejaban mucho espacio en el lado derecho de la hoja y no dividían ninguna palabra.(...)

Estos datos nos hicieron pensar que era probable que existiera alguna hipótesis de los chicos que cuestionara determinadas separaciones. Es decir: parecía haber alguna restricción, alguna exigencia interna - desconocida para nosotros - que ya no les permitía llegar al final del renglón y partir la palabra tranquilamente allí donde el espacio se acababa.” (p. 6)

Observe-se que a autora sinalizou para um aspecto, uma “exigência interna” que interferiria na translineação, sem contudo desenvolvê-la. Pergunto: Que “exigência interna” seria esta?

¹⁸ A utilização da linha nova por parte de meus ex-alunos não obedecia a princípios tão rígidos. Entretanto, verifiquei que havia crianças que se preocupavam em escrever uma frase por linha, o que já era uma forma de separação entre as frases.

¹⁹ Com relação à translineação, meus ex-alunos utilizavam diversos artifícios para este problema que eles resolviam à sua maneira. Em situações de cópia, isto é, quando as crianças registravam um texto produzido coletivamente, ou, quando copiavam em seus cadernos a letra de uma canção ou uma poesia, observei diferentes atitudes. Assim, havia os que “apertavam” as letras para que elas coubessem todas na linha. Outros, inclinavam a linha e escreviam no sentido vertical ao longo do lado maior direito da folha. E aqueles, que, a meu ver, foram os mais criativos, que viravam a folha, e escreviam o final de cada frase no verso da folha, voltando, ao término de cada frase, para o averso, repetindo o processo a cada vez que não conseguissem “encaixar” a frase no espaço da linha no averso da folha.

Em função destas observações, a autora canalizou suas pesquisas para a questão da “*separación de palabras en sílabas*” (p. 6). Adotou diferentes procedimentos. No primeiro, de “*Observación de una clase (en los dos grupos de 2º grado: A y B) en la que se planteara y discutiera grupalmente la problemática en cuestión.*” (p. 6). Os resultados que a autora encontrou, com este procedimento, são os seguintes:

“a) *Rechazo a dejar una letra sola.*

b) *Si hay una cantidad suficiente de letras no importaría dónde se divide. Es decir: aunque la parte de la palabra que se separa no constituya una unidad sonora aceptable, si la cantidad de letras es suficiente, la división es factible dado que la palabra seguiría conservando la sonoridad total.*” (p. 10)

Havia, então, uma coincidência nas respostas das duas turmas, relativa, principalmente, à questão da quantidade mínima de caracteres, que aparecia, novamente, com toda a força. Recorde-se desta questão relativa ao eixo quantitativo na diferenciação intrafigural, mencionada acima (vide página 19).

Em outra situação experimental, Kaufman propôs às crianças diferentes modos de separar a palavra “*Julieta*” (p. 10-2) e, em seguida, a palavra “*osito*” (p. 12-13), procurando “*explorar las opiniones de los niños acerca de la pertinencia o inconveniencia de determinadas divisiones.*” (p. 10). A conclusão a que a autora chegou é que as crianças levavam em consideração dois critérios, juntos ou individualmente, para aceitar ou rechaçar as partições. Os critérios eram “*cantidad*” (p. 12), isto é, “*dos letras no mínimo*” (p. 11), em seguida, “*cantidad y sonoridad*” (p. 12), ou seja, “*agregaban a la cantidad mínima de letras considerada indispensable la exigencia de que «sonara bien»*” (p. 11), e, em menor número, apenas “*sonoridad*” (p. 11).

Em outro trabalho (Teberosky; Kaufman, 1990), Kaufman propôs a separação de “*10 palabras que presentaban diferentes niveles de complejidad.*” (p. 28). O resultado que a autora encontrou, com “*38 niños (...) de segundo grado*”, foi que:

“*...todos estos chicos que silabeaban muy bien oralmente, sólo hacían cosas diferentes a la hora de separar la palabras en sílabas por escrito (...) los chicos separaban las palabras en cantidades equivalentes de letras independientemente de cuál era la sonoridad.*” (p. 28).

Um dos exemplos demonstra a concepção das crianças de que “*si las sílabas son unidades, son, entonces, equivalentes*”, logo “*unidades equivalentes deben tener la misma cantidad de letras*” (p. 29).

O registro das letras maiúsculas merece alguns comentários, pois este aspecto remete à questão da evolução da escrita.

No início, praticamente todas as crianças não-alfabetizadas começam escrevendo com as chamadas “*letras de forma*” (ou script maiúsculas), conforme Ferreiro; Teberosky (1985, p. 193)⁽²⁰⁾.

²⁰ Também pude observar este fato com meus próprios alunos quando das testagens efetuadas, com várias turmas, no início da 1ª série, isto é, nas primeiras semanas de aula, com crianças que nos anos anteriores cursavam o jardim de infância (Steyer, 1992). Mesmo que já sejam capazes de perceber a diferença entre a escrita em script e em cursiva, conforme Ferreiro (1987a, p.11), a utilização nas escritas iniciais acontece com a script maiúscula.

Nestes casos, as crianças não teriam condições de efetuar a diferença a que me refiro, isto é, a das letras maiúsculas, já que a escrita em script maiúscula utiliza as letras sempre com o mesmo tamanho. Quando, porém, ingressam na escola “aprendem” a escrever com o alfabeto em cursiva. Neste ponto, já têm condições de estabelecer esta diferença. Contudo, nem sempre o fazem⁽²¹⁾.

Sobre a utilização das letras maiúsculas, Kaufman efetuou pesquisa (Teberosky; Kaufman, 1990) que foi, depois, aperfeiçoada (Kaufman, 1993). Sobre a primeira, a autora escreve o seguinte:

“Realizamos muchas entrevistas sin encontrar una buena situación experimental. Finalmente encontramos una punta para entrar al tema de las mayúsculas que tenía que ver con el comienzo de las oraciones dentro de un texto. A partir de esas situaciones tomé una encuesta preguntando a los chicos que éra una oración, en segundo, tercero y cuarto grado.” (Teberosky; Kaufman, 1990, p. 29)

Nesta pesquisa, a autora “preguntaba que és una oración y se le pedia después que escribieran tres oraciones” (p. 29). A autora encontrou três categorias de respostas. Na primeira categoria, as crianças concebiam “la oración como algo escolar” ou diziam que “una oración es una palabra” (p. 29-30). Na segunda categoria, a oração era concebida a partir de três critérios: era algo com uma certa “cantidad de palabras”, algo relacionado com o “renglón” ou algo com “sentido” (p. 30). Na terceira categoria, a oração era concebida como “parte de un cuento” (p. 30). A autora conclui que “pasa bastante tiempo hasta que se dan cuenta de que en ese texto hay subunidades, hay oraciones” (p. 30). Portanto, a compreensão da utilização das letras maiúsculas passaria, necessariamente, pela compreensão de que “esas subunidades” do texto “son oraciones (en cuyo caso esa mayúscula tendrá sentido porque estará indicando el comienzo de otra subunidad).” (p. 30).

Sobre a pesquisa seguinte (Kaufman, 1993), na qual “31” crianças foram entrevistadas quando terminavam a 2ª, a 3ª e a 4ª séries (p. 32), a autora escreve:

“...presentamos a los niños un fragmento de un cuento, debajo del cual figuraban estas preguntas:

- 1) *¿Qué es esto que leíste?*
- 2) *¿Hay oraciones?*
- 3) *¿Cómo te diste cuenta?*

Si consideraban que había oraciones, se les pedía que las marcaran.” (p. 31)

A conclusão da autora é a seguinte:

“Este estudio longitudinal nos permitió advertir con mayor certeza que las respuestas seguían la siguiente evolución: a) primero consideraban que en el cuento no había oraciones, b) después marcaban algunas (generalmente proposiciones canónicas, con independencia de la puntuación que presentasen), y c) por último, consideraban que todo el cuento estaba formado por oraciones, que eran concebidas como sub-unidades insoslayables del texto.” (p. 32)

²¹ Nos textos da maioria de meus ex-alunos, a letra maiúscula era utilizada, apenas, na primeira palavra do texto. Algumas crianças colocavam as letras maiúsculas nos nomes próprios. Inúmeras crianças escreviam todo o texto sem grafar nenhuma das letras maiúsculas necessárias. Houve, inclusive, alguns casos raros de crianças que grafavam todas as palavras com letras maiúsculas. É claro que havia crianças que escreviam os textos com todas as letras maiúsculas necessárias mas também eram casos raros.

Nenhuma das autoras investigou o uso de maiúsculas em situação de produção textual. Será que apareceriam as mesmas categorias encontradas pela autora?

A utilização dos parágrafos por crianças é um tema que já está sendo estudado. Rocha (1996), em trabalho já mencionado, apresenta “4 padrões de textos” (p. 13) referentes às “distinções gráficas entre narrativa e discurso direto” (p. 9) que as crianças estabelecem entre 1ª e 3ª séries⁽²²⁾. São eles:

- *Indiferenciação total: os diálogos ainda estão embutidos na narrativa. (...)*
- *1ª diferenciação (s/ formato gráfico convencional): (...) tentativa de dispor os episódios narrativos e/ou as diferentes falas do diálogo em linhas diferentes, mas ainda sem a pontuação adequada. (...)*
- *2ª diferenciação (s/ formato gráfico convencional): (...) Já aparece pontuação adequada nos diálogos (sobretudo o travessão), mas ela ainda não está consolidada (bem distribuída). (...)*
- *3ª diferenciação (c/ formato gráfico convencional): as formas da narrativa e dos diálogos diferenciam-se plena e sistematicamente (...) no texto com distinções. ...” (p. 13-5)*

O trabalho desta autora revela sua preocupação em apresentar diferentes padrões de textos e em como eles se distribuem pelas três séries mencionadas, por exemplo, que apenas a partir da 2ª série as crianças começam a apresentar “diferenciação total” (p. 31). Entretanto, a autora não explica quais são os motivos que levam a esta evolução da maneira como ela acontece.

A separação entre as frases é um outro aspecto que merece destaque. Novamente, há subsídios em Teberosky; Cardoso (1990, p. 195), as quais relatam situações em que foi solicitado que crianças efetuassem a partição dos textos. A conclusão é que as crianças nem sempre partiam os textos exatamente onde terminavam as frases, ou seja, as crianças não viam a frase como uma unidade, que precisava ser diferenciada das demais⁽²³⁾. Um exemplo:

“Todas as crianças leram o conto, algumas diversas vezes, e depois de haver feito algumas perguntas começaram a fragmentar o texto. Marcavam com o lápis onde deveriam recortar depois. Todos, sem exceção, recortaram os enunciados mais ou menos longos, mas com significado.

Joan fez os enunciados mais curtos:

«Um belo dia / o pai que / Já estava cansado de governar / chamou seus três filhos...»” (p. 195)

Neste exemplo, a criança segmentou o texto em unidades menores do que a frase. Pergunto: Existe alguma relação entre esta segmentação em unidades e o conceito de “frase”? Tais unidades terão influência em outros aspectos, como a translineação?

oooOOOooo

²² Na análise dos textos dos meus ex-alunos (na época, ainda não conhecia o trabalho de Franchi), observei que havia uma preocupação com o registro dos diálogos, só que as crianças os inseriam nos textos, sem nenhuma marca formal diferenciada de apresentação dentro do texto, mesmo que, às vezes, utilizassem os termos “disse” ou “falou”.

²³ Quando analisei textos de meus ex-alunos, pude observar que a separação entre as frases era uma questão muito complexa. As crianças utilizavam diversas abordagens, desde a não-utilização de uma separação (o que eu chamaria de “textos corridos”), passando pelas fórmulas de separação como “ai”, “e dai”, “e”, até a utilização de pontos finais ou mudança de linha.

No decorrer deste capítulo, apresentei uma breve seleção da bibliografia existente sobre os tópicos desta tese. De início, resgatei o conceito de “psicogênese” e a existência de estudos psicogenéticos sobre o tema da aquisição da linguagem escrita, enfatizando a importância que estes estudos têm para a presente tese. Em seguida, abordei a questão da alfabetização, enfocando sua relação com os portadores de texto, com as concepções de leitura e escrita, além das diferentes concepções sobre a alfabetização propriamente dita. Logo após, tratei especificamente do texto, das diferentes concepções de “texto” e do papel que os aspectos formais desempenham dentro de um texto. Finalmente, apresentei o tema específico dos aspectos formais e sua aquisição, identificando os estudos existentes sobre a aquisição dos aspectos formais em suas diferentes perspectivas.

Como foi possível observar, mesmo apresentando trabalhos com uma preocupação pela psicogênese da língua escrita com relação aos aspectos formais de apresentação textual, não tenho informações de algum estudo que procure englobar todos os aspectos em um trabalho único, procurando analisar as relações entre eles. É o que me proponho a fazer, enfocando a psicogênese dos aspectos formais. Pretendo analisar estes aspectos como um sistema que é importante para a produção do sentido e, além disto, analisar como a criança aprende a manejar este sistema.

Nesta análise, alguns conceitos teóricos se fazem importantes. Em primeiro lugar, o conceito de “desenvolvimento cognitivo”, cuja relação com a tese está na análise da evolução dos mecanismos cognitivos referentes aos níveis de desenvolvimento que existirem na psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Em seguida, o conceito de “possíveis”, pela possibilidade que esta instância oferece de explicar como acontece o processo de construção do sistema formal de apresentação textual. Logo após, os conceitos de “tomada de consciência” e de “juízo moral”, já que ambos, cada um à sua maneira, permitem que se explique o processo de reflexão resultante da relação da criança com o sistema formal de apresentação textual em si e das relações interindividuais referentes a este sistema. No próximo capítulo, então, discorrerei sobre estes aspectos teóricos.

2 - A TEORIA PIAGETIANA

Um dos aspectos mais importantes na obra piagetiana (e que era uma questão central na pesquisa do autor e na sua busca teórica) era a construção do conhecimento (Piaget, EG, 1990, p. 1-6). Para o autor, o conhecimento não está dado, não nasce pronto e passa por um processo de construção. Piaget estudou o processo de construção do conhecimento propondo “desde 1949 a elaboração de uma «epistemologia genética»” e criando “com esse fim em 1955 um «Centro internacional de epistemologia genética»” (LCC1, 1980, p. 109). A epistemologia genética:

“por uma combinação de análises psicogenéticas e de formalização das estruturas, procura atingir as condições psicológicas de formação dos conhecimentos elementares e coordenar esses resultados com o estudo das condições de formalização.” (p. 65)

Por que a epistemologia genética é tão importante? A resposta está que a “epistemologia genética” *“propõe-se esclarecer a significação de tal ou tal forma de conhecimento em função do seu próprio desenvolvimento”* (p. 109).

Dentro da sua busca epistemológica, Piaget empreendeu um caminho novo, por entender que os outros métodos deixavam “um certo número de problemas epistemológicos” (p. 51) com uma solução limitada. Por este motivo, Piaget afirma que a epistemologia genética tem:

“a dupla intenção de construir um método capaz de fornecer controles e, sobretudo, de remontar às origens, portanto, à própria gênese dos conhecimentos, dos quais a epistemologia tradicional só conhece os estados superiores, ou seja, certas resultantes.” (EG, 1990, p. 2)

Assim, fica evidente que uma das limitações das epistemologias tradicionais era, justamente, abordar apenas o conhecimento quando já acabado. Piaget explica que “o caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir das suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico.” (p. 2). Contudo, Piaget se apressa em esclarecer este aspecto “genético”. Observe-se:

“A grande lição que o estudo da gênese ou gêneses comporta está (...) em mostrar que jamais existem começos absolutos. (...) Afirmar a necessidade de remontar à gênese não significa (...) conceder um privilégio a tal ou qual fase considerada, falando em termos absolutos, a primeira; pelo contrário, afirmá-la é chamar atenção para a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para lhe compreender as razões e o mecanismo, é necessário conhecer todas as fases ou, pelo menos, o máximo possível.” (p. 3)

Com a adoção do termo “genético”, então, Piaget está enfatizando a questão da construção do conhecimento, mencionando que, mesmo “as próprias fases psicogenéticas mais elementares são precedidas por fases que, de uma certa maneira, são organogenéticas” (p. 3).

Ao propor a “epistemologia genética”, Piaget enfrentou críticas quanto ao poder epistemológico da sua teoria. Piaget assim abordou a questão:

“É verdade que é preciso vencer certo número de preconceitos tenazes, quando nos ocupamos da epistemologia lógica, matemática ou física, para compreender que uma ligação pode ser útil com uma disciplina tão restrita e de aparência tão pouco sólida quanto a «psicologia da criança» ou do desenvolvimento.” (PE, 1978e, p. 27)

É claro que os epistemólogos, acostumados a pensar em termos do conhecimento no adulto, ou do conhecimento nas ciências em geral, não podiam aceitar uma epistemologia genética e, muito menos, que uma “*psicologia da criança*” pudesse trazer subsídios para a epistemologia. Entretanto, Piaget se preocupou em defender, em vários trabalhos, a importância de uma “epistemologia genética” para a epistemologia em geral, como, por exemplo, quando afirma que:

“...ao analisar os estágios mais elementares, a epistemologia genética pôde mostrar que as formas iniciais do conhecimento eram muito mais diferentes das formas superiores do que se julgava, e que, por consequência, a construção destas últimas teve de percorrer um caminho muito mais longo, bem mais difícil e, sobretudo, mais imprevisível do que se poderia imaginar.” (EG, 1990, p. 112)

Assim, Piaget afirma que a epistemologia genética contribui para a epistemologia, sobretudo, porque os caminhos por que passa a construção do conhecimento em suas “*formas iniciais*” nem sempre são previsíveis a partir do que se conhece sobre o funcionamento das formas superiores. Para exemplificar esta questão, Piaget traz um argumento envolvendo a construção do “*número inteiro*” (LCC1, 1980, p. 106-8), apresentando evidências de que aquilo que os filósofos e matemáticos acreditavam que acontecia - ou seja, a “*intuição do $n + 1$* ” (p. 107) - não era como, realmente, o processo se dava na criança, que acontecia por uma “*síntese indissociável da inclusão e da seriação*” (Piaget, SEP, 1986c, p. 78).

Por outro lado, também seria possível apresentar um exemplo da área da aquisição da escrita. Nesta área, inúmeras pesquisas haviam sido feitas sobre como acontecia esta aquisição, através da “*pesquisa naturalística*” ou de “*estudos experimentais*” (Goodman, 1995, p. 13), até que “*um grupo de psicólogos piagetianos começou a fazer perguntas sobre o que crianças pequenas sabem a respeito da linguagem escrita*” (p. 14), portanto, “*uma análise genética*”. Somente através destas investigações, “*os pesquisadores puderam entender como as crianças vêm a conhecer o sistema de linguagem escrita - sua forma, seus usos e fins, e sua relação com os objetos dentro da cultura*” (p. 16). Como Piaget já previra, a análise genética conseguia completar as outras análises possíveis, dentro de um objetivo epistemológico geral.

Como foi possível verificar a partir das referências acima, a obra de Piaget tinha um objetivo epistemológico e, dentro deste objetivo, estava a perspectiva genética, isto é, Piaget buscava conhecer as fases pelas quais acontece a construção do conhecimento. Para tanto, buscava estudar a aquisição de diversas noções seguindo-as da “*infância à idade adulta*” (Piaget, LCC1, 1980, p. 109). A partir deste estudo, Piaget procurava explicar como acontecia o processo de construção do conhecimento.

No momento em que me propus a investigar como a criança se apropria do sistema formal de apresentação textual, a perspectiva piagetiana revelou-se aquela que melhor servia teoricamente, tanto pela indicação de um método de investigação (sobre o qual discorrerei no capítulo

seguinte) que permitia seguir o processo de aquisição desta noção, como pelas instâncias explicativas dos resultados alcançados. Em função disto, passarei, a seguir, a apresentar, rapidamente, os aspectos específicos da teoria piagetiana, que serão utilizados nesta tese. Assim, em primeiro lugar, tratarei do “desenvolvimento cognitivo” procurando apresentar estas “fases” da construção do conhecimento, primeiro, de forma geral, trazendo uma visão dos níveis propriamente ditos e, em seguida, exemplificando como ocorre a construção de uma noção. Logo após, abordarei o desenvolvimento de três conceitos específicos: a questão do “possível e necessário”, com ênfase nos “possíveis”, a “tomada de consciência” e o “juízo moral”, procurando desenvolver as “aproximações” entre os mesmos, ou seja, como as referências teóricas de Piaget se coordenam para explicar os resultados que encontrei na coleta das informações.

Devo ressaltar que os conceitos escolhidos para esta apresentação têm uma razão de ser, ou seja, eles constituirão as instâncias explicativas utilizadas nesta tese. Deste ponto de vista, então, o conceito de “desenvolvimento cognitivo” será utilizado para analisar as relações entre a cognição e a psicogênese do sistema formal de apresentação. Quanto aos “possíveis”, serão utilizados para analisar o processo de construção da noção de sistema formal de apresentação textual. Pretendo apresentar os níveis de desenvolvimento que surgirem a partir dos possíveis atualizados nos produtos apresentados pelas crianças e, numa segunda área, nos procedimentos adotados pelas crianças, isto é, através das estratégias adotadas pela crianças quando da ação em curso.

Com relação aos conceitos de tomada de consciência e de juízo moral, ambos serão utilizadas para analisar o processo de reflexão resultante tanto da relação da criança com o sistema formal de apresentação textual em si, como das relações interindividuais referentes a este sistema. Enfim, pretendo apresentar os níveis de desenvolvimento que surgirem com referência às concepções das crianças envolvendo este sistema.

2.1 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Piaget (Piaget; Inhelder, PC, 1986) escreve que a “psicologia da criança *estuda o crescimento mental ou, o que vem a dar no mesmo, o desenvolvimento das condutas*” (p. 7). Com as expressões “*crescimento mental*” e “*desenvolvimento das condutas*” retomo a idéia piagetiana de construção do conhecimento. Em outro trabalho, o autor escreve que o “*desenvolvimento intelectual da criança é um processo temporal por excelência*” (PPG, 1983a, p. 11).

A questão temporal remete para a construção do conhecimento pois Piaget encontrou no fator “tempo” argumentos que evidenciam esta construção. Assim, Piaget afirma que o “*tempo é, antes de mais, necessário como duração*”, já que, por exemplo, é “*preciso aguardar os 8 anos para a noção de conservação da substância; os 10 para a do peso*” e quanto “*ao volume, temos (...) de aguardar os 12 anos*” (p. 16-7). Por que estes dados constituem argumentos para a construção do conhecimento? Quando Piaget afirma que só uma criança de 8 anos (em média) conseguirá atingir a “*conservação da substância*” é por que, na faixa etária anterior, esta noção está sendo construída e não poderá, portanto, ser encontrada. Para atingir a conservação, a criança precisa utilizar “*toda uma lógica, todo um raciocínio aplicado às próprias transformações e, por conseguinte, à noção de reversibilidade, esta reversibilidade que a própria criança invoca quando chega à noção de conservação*” (p. 17). Portanto, porque o conhecimento é construído, ele demora, ele “*leva tempo*” (p. 12), pois a criança precisa “*formar um instrumento intelectual*” (p. 18) capaz de dar conta de cada um dos aspectos do mundo dos objetos. E como “*o objectivo último do comportamento não é, sem dúvida, outra coisa senão a extensão do meio habitável e também conhecível*” (Piaget, CME, 1977a, p. 16), a criança precisa continuar esta construção à medida em que o meio vai sendo estendido, extensão esta que é impulsionada pela “*curiosidade pelos objetos ou acontecimentos*” e pela “*multiplicação das acções possíveis do sujeito*” (p. 17).

O segundo argumento que Piaget apresenta quanto ao tempo refere-se ao fato de que o “*tempo é igualmente necessário como ordem de sucessão*” (p. 18). Este argumento é dos mais poderosos porque evidencia a própria idéia de construção. Piaget observou que “*a descoberta da noção de conservação precede de dois anos a do peso; e a do peso precede de dois anos a do volume*” (p. 18), ou seja, há noções que são construídas antes do que outras, como se fossem “pré-requisitos”. Piaget explica que “*para que um novo instrumento lógico se construa, são necessários sempre instrumentos lógicos prévios; isto*

é, a construção duma nova noção supõe sempre *abstractos, subestruturas anteriores, e isto por meio de regressões indefinidas*” (p. 19).

Estes dois argumentos sobre o tempo conduzem, como afirmou Piaget, “à teoria dos estádios do desenvolvimento” (p. 19). Assim, o “desenvolvimento dá-se por degraus sucessivos, por estádios e por períodos” (p. 19)²⁴.

(1) A questão do desenvolvimento por estádios, em Piaget, sempre foi muito polêmica. Se se tomar estes estádios descontextualizadamente, pode-se ter a impressão (equivocada, é claro!) de que o objetivo de Piaget era meramente classificatório. Assim, as crianças seriam interrogadas, classificadas e nada mais haveria a ser feito. Por outro lado, considerando os objetivos epistemológicos do autor, conforme já mencionei acima, os estádios têm uma razão de ser. Interrogar uma série de crianças e descobrir que diferentes crianças ocupam um mesmo estádio e que, neste mesmo grupo de crianças, podem existir diferentes estádios é uma evidência de que, também nestas crianças, ocorre a construção do conhecimento. Graças a pesquisas como estas, Piaget pretendia chegar ao “*sujeito epistêmico*”, isto é, pretendia descobrir “*o que há de comum a todos os sujeitos de um mesmo nível de desenvolvimento, independente das diferenças individuais*” (LCC1, 1980, p. 25-6).

O tema do desenvolvimento por estádios é um dos mais presentes na obra de Piaget, não só nos livros em que o autor aborda a aquisição de uma noção específica como nos livros/artigos em que o autor trata dos estádios de forma geral (TP - 1975, BC - 1978a). Em um dos artigos, Piaget (PPG, 1983a) discorre sobre as características que deve ter um “estádio” para ser considerado como tal.

Assim, para um estádio ser um “estádio” é preciso que “*a ordem de sucessão das aquisições seja constante*” (p. 60), isto é, “*um carácter não aparecerá antes de outro num certo número de indivíduos*” (p. 61), e, além disso, “*para se chegar a um dado estádio é necessário ter passado por aquisições prévias, é necessário ter construído as pré-estruturas, as estruturas prévias que permitem ir mais longe*” (p. 20). Em seguida, um estádio deve ter um “*carácter integrado*”, ou, integrativo, isto é, “*as estruturas construídas numa dada idade tornam-se parte integrante das estruturas da idade seguinte*” (p. 61). Além disto, um estádio deve ter uma “*estrutura de conjunto*”, isto é, um estádio não é caracterizado por uma “*justaposição de propriedades estranhas umas às outras*” (p. 61), mas “*por estruturas que podem ser caracterizadas por suas leis de totalidade de tal modo que, uma vez atingida esta estrutura,*” pode-se “*determinar todas as operações que ela abrange*” (p. 62). Como quarto fator tem-se que um “estádio comporta, (...) ao mesmo tempo, um nível de preparação, por um lado, e de consecução, por outro” (p. 62). Como adendo, quanto a este quarto fator, Piaget enfatiza que será “*necessário distinguir, em todo o seguimento de estádios, os processos de formação ou de génese e as formas de equilíbrio finais (no sentido*

²⁴ Nas traduções, encontrei o termo “estádios” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p.13; Piaget, PPG, 1983a, p.60) e o termo “estágios” (Piaget, SEP, 1986c, p.13). Utilizarei a grafia conforme consta nas traduções citadas.

relativo)” pois o período de preparação de algumas noções “*pode abranger mais do que um estádio*” e, além disso, “*existem vários graus de estabilidade nas consecuições*” (p. 62).

Como se pode depreender pelas referências de Piaget, “descobrir” um estádio para a noção que se está investigando não é, apenas, encontrar algumas características semelhantes e classificá-las por ordem cronológica. É preciso levar em consideração, ainda, outras referências de Piaget (SEP, 1986c) quando o autor escreve que:

“Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores.(...) Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo pensamento ulterior, em função da necessidade de melhor organização.” (p. 13)

Como Piaget faz esta distinção? Talvez seja este o momento de entrar, definitivamente, na “teoria dos estádios do desenvolvimento” e verificar como Piaget a operacionalizou⁽²⁵⁾. Apresentarei, a seguir, em breves palavras, esta teoria, iniciando com o primeiro período, o da “*inteligência sensório-motora*”.

(1.1) Considerando que na “*função simbólica ou semiótica*” há “*representação*” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 46), no “*nível sensório-motor*”, que é anterior ao aparecimento desta função, não há, então, representação. Mas, levando em conta que Piaget utiliza o termo “*inteligência sensório-motora*” é evidente que há uma inteligência. Além disto, o autor afirma que “*toda a gente admite a existência de uma inteligência antes da linguagem*” (p. 12). Como é esta inteligência? Piaget responde que é uma inteligência “*essencialmente prática, isto é, tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades*” (p. 12). E, se não há representação, como esta inteligência funciona? Piaget escreve que “*à falta de linguagem e de função simbólica*” ocorre a construção de “*um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais*” que “*se efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora das ações*” (p. 12). Existe um momento em que esta “*inteligência*” nasce? Piaget afirma

²⁵ A propósito. Tenho encontrado diferentes identificações dos estádios de desenvolvimento em diferentes livros de Piaget (SEP, 1986c, p.13; PPG, 1983a, p.13-40, 64-71; EG, 1990, p.9-51) e Inhelder; Piaget (LCLA, 1986). Observei que, às vezes, Piaget (SEP, 1986c) utiliza os termos “*estágios*” e “*períodos*” como sinônimos. Contudo, em uma nota de rodapé encontrada junto a uma das categorizações, Piaget escreve o seguinte: “*Falaremos de «períodos» para designar as grandes unidades, e de «estádios» e, depois, de «subestádios», para descrever as suas subdivisões.*” (SEP, 1986c, p.64). Portanto, estes termos não representam as mesmas categorias, isto é, não são sinônimos. Por outro lado, às vezes, o que numa classificação é um estágio, “*Estágio da inteligência sensório-motora ou prática*” (p.13), em outra, é um período, “*Período da inteligência sensório-motora*” (PPG, 1983a, p.21).

Há duas possibilidades de explicação para esta utilização, aparentemente, indistinta de diferentes termos para uma mesma categoria ou de termos iguais para categorias diferentes. A primeira possibilidade seria o fator “*tradução*”. Diferentes tradutores ao longo dos anos poderiam ter traduzido termos idênticos no francês por termos diferentes no português, o que poderia ter acarretado esta confusão. A segunda possibilidade, que não invalida a primeira, é que a diferença na terminologia poderia ser atribuída às diferentes épocas em que estes trabalhos foram escritos. Assim, à medida que Piaget foi desenvolvendo suas pesquisas, as categorizações em níveis de desenvolvimento foram se refinando. Acredito, inclusive, que é possível encontrar uma evolução nesta terminologia, como se pode identificar por um trabalho de 1940, onde só havia “*seis estágios ou períodos*” (SEP, 1986c, p.13), para 1956, onde há a introdução de uma espécie de “*hierarquia*” entre períodos, subperíodos e estádios (PPG, 1983a, p.64-71), ou seja, onde os “*estádios*” são subcategorias dos “*subperíodos*” e estes, subcategorias dos “*períodos*”.

Adotarei o termo “*período*” quando me referir às categorias maiores da teoria dos estádios, quais sejam, período da inteligência sensório-motora, período pré-operatório, período das operações concretas e período das operações formais.

que “é difícilimo precisar o momento em que ela aparece. (...) O que de fato se dá é uma sucessão notavelmente contínua de estádios” (p. 12).

Que “estádios” são esses?²⁶ O primeiro estádio seria o que o autor chamou de estádio dos “reflexos” (p. 13). Um “reflexo” seria um “mecanismo fisiológico hereditário” que funcionaria “quer sob a influência de movimentos impulsivos difusos, quer sob a influência de um excitante externo” (Piaget, NIC, 1978d, p. 39). Piaget encontrou quatro reflexos: “sucção” (p. 35), “visão” (p. 70), “fonação e audição” (p. 84) e “preensão” (p. 94). Piaget afirma que:

“o reflexo deve ser concebido como uma totalidade organizada cuja característica própria é conservar-se em funcionamento, por consequência, funcionar mais cedo ou mais tarde por si mesmo (repetição), incorporando os objetos favoráveis a esse funcionamento (assimilação generalizadora) e discriminando as situações necessárias a certos modos especiais de sua atividade (reconhecimento motor).” (p. 47)

Este estádio é muito curto e acontece, aproximadamente, durante o primeiro mês de vida, no qual só há uma “fixação do mecanismo (...) do reflexo (...) como tal” (p. 57).

Em seguida, no segundo estádio, ou “segunda fase” (p. 56), acontecem duas coisas novas com estes mesmos reflexos. Em primeiro lugar, o exercício do reflexo se modifica, surgindo a “reação circular” que:

“é, pois um exercício funcional adquirido, que prolonga o exercício reflexo e tem por objetivo alimentar e fortificar não já um mecanismo inteiramente montado, apenas, mas todo um conjunto sensório-motor de novos resultados, os quais foram procurados com a finalidade, pura e simples, de obtê-los.” (p. 73)

Piaget chama estas “reações circulares” de “primárias” pois “seu caráter próprio consiste em movimentos simples dos órgãos (chupar, olhar, agarrar etc.), isto é, em movimentos centrados em si mesmos (com ou sem coordenação entre eles) e não destinados a manter um resultado dado no meio exterior” (p. 154). Tudo o que a criança fizer a partir deste momento com aqueles mesmos “reflexos” não será mais um mero “exercício funcional” mas uma “aprendizagem” em função destas experiências (p. 73).

A segunda modificação que acontece nos reflexos é uma “generalização” (p. 77), não uma “generalização consciente e intencional, mediante uma passagem do singular ao geral” (p. 43), mas um “esquema”, isto é, “uma estrutura ou (...) organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 15). Por exemplo, o “esquema” da visão engloba “a totalidade organizada dos movimentos e atitudes próprios” (Piaget, NIC, 1978d, p. 67) à visão. Ao passarem da condição de “reflexo” para a de “esquema”, estes “esquemas” são passíveis de “organização”, isto é, “organizam-se em coordenação com esquemas de outra natureza” (p. 124). Por exemplo, na coordenação do “esquema” da visão com o “esquema” da preensão, “a criança agarra o que vê” (p. 120). Contudo, mesmo com todo o progresso

²⁶ Para responder esta pergunta, Piaget escreveu dois grandes livros. No primeiro, Piaget (NIC, 1978d) analisa detalhadamente cada um destes estádios e, no segundo, Piaget (CRC, 1979a) aborda como a criança deste nível elabora um “universo sólido e permanente” (p.8). Para escrever estes livros, Piaget baseou-se em suas observações do desenvolvimento dos próprios filhos. Acompanhar o desenvolvimento dos três filhos de Piaget, que o autor observou minuciosamente ao longo dos primeiros anos de vida, é uma experiência fascinante tal a riqueza de “construções” que o autor conseguiu detectar em tão tenra idade.

que caracteriza esta fase, “do ponto de vista estrutural, falta intencionalidade nas primeiras reações circulares” (p. 144). É esta intencionalidade que aparecerá na fase seguinte.

No terceiro estágio ou “terceira fase” (p. 151), acontecem mais dois grandes avanços. Em primeiro lugar, aparecem as “reações circulares (...) secundárias” nas quais “os movimentos estão centrados num resultado produzido no meio exterior e a ação tem por única finalidade manter esse resultados” (p. 154). Nestas reações, há um “rudimento de intencionalidade” mas não há “atos completos de inteligência” porque “as relações utilizadas pela criança (...) foram descobertas fortuitamente e não com o propósito de resolver um problema ou satisfazer uma necessidade” já que o único propósito da criança é “conservar e reproduzir o resultado interessante descoberto por acaso” (p. 177).

Como consequência da reação circular secundária surgem os “processos para fazer durar os espetáculos interessantes” (p. 189-90), quando a criança, “em presença da coisa desconhecida, trata-a logo (...) como objeto familiar e utiliza-o sem mais, tendo em vista o exercício dos esquemas habituais”. Ao invés de “apreciar a (...) novidade como tal, a criança apenas procura exercer os seus esquemas secundários” (p. 190). Nestes processos, o “comportamento da criança consiste em repetir, pura e simplesmente, o que acabou de fazer ou o que já está habituada a fazer”. Como esta ação é sempre uma “ação global e única” executada pela criança, “os meios e fins são inseparáveis uns dos outros” (p. 201), o que não ocorrerá mais na fase seguinte.

O quarto estágio ou “quarta fase” se caracteriza pelas “primeiras condutas propriamente inteligentes” (p. 202) pois “a criança (...) já não procura apenas repetir ou fazer durar um efeito que descobriu ou observou por acaso; ela persegue um fim não imediatamente acessível e tenta alcançá-lo graças a diferentes «meios» intermediários” (p. 204). As reações circulares secundárias também estão presentes, mas elas são diferentes das reações da terceira fase. Àquelas, Piaget chamou de “típicas” porque o resultado obtido só o é de “maneira fortuita” enquanto que, na quarta fase, já há “um contexto de pesquisa ou de experimentação”. Portanto, “a ação de reproduzir o efeito obtido constitui”, na quarta fase, uma reação circular secundária “derivada” (p. 200). O outro aspecto que caracteriza esta fase quatro é a “coordenação mútua dos esquemas secundários” (p. 202). Se antes, para fazer durar um “espetáculo interessante”, a criança só aplicava “um esquema único, mais ou menos complexo” (p. 220), neste momento, como os “meios estão (...) inteiramente diferenciados do próprio fim”, a criança coordena “dois esquemas independentes - um deles final (o esquema que atribui um fim à ação) e o outro transitivo (o esquema utilizado como meio)” (p. 219). Nesta fase, quando a criança “se encontrar na presença de objetos ou fenômenos inteiramente novos para ela” (p. 240), o “esquema” se tornará o “instrumento de compreensão” (p. 241), isto é, “a criança procurará fazer entrar o novo objeto em cada um dos seus esquemas, para ver em que é que eles lhe podem convir” (p. 246).

No estágio seguinte, ou “quinta fase” (p. 249), há uma nova evolução nas reações circulares. Surge a “reação circular terciária” onde “o novo efeito obtido fortuitamente não é apenas

reproduzido, mas também modificado, com o propósito de estudar a sua natureza” (p. 250). É a “*experiência para ver*”, onde a criança não só “*repete os movimentos*” como “*gradua-os e varia-os de modo a descobrir as flutuações do próprio resultado*”. Estas reações é que levarão as crianças à “*descoberta de novos meios por experimentação ativa*” (p. 252), os quais são, “*do ponto de vista funcional, raciocínios propriamente ditos*” (p. 253). Com isto, a criança pode partir “*para a solução de novos problemas*” (p. 310).

Como último estágio, ou “*sexta fase*”, tem-se aquele que caracteriza a “*inteligência sistemática*” com o surgimento da “*invenção por dedução ou combinação mental*” (p. 310), onde a “*consciência das relações atinge uma profundidade suficiente para permitir uma premeditação (isto é, uma previsão meditada)*” (p. 312). Nesta fase, a “*a criança prevê, antes de experimentar, quais são as manobras que fracassarão e quais as que terão êxito; portanto, o controle da experiência incide sobre a totalidade dessa dedução*” (p. 320).

Considerando que esta fase é uma “*transição com o período seguinte*” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 17), foi encontrada uma forma de representação já que a dedução que a criança consegue resulta de “*um funcionamento espontâneo dos seus esquemas de assimilação, quando eles passam a combinar-se reciprocamente sem conteúdo perceptivo imediato e já não se desenvolvem senão por meio de evocações*” (Piaget, NIC, 1978d, p. 327-8). A representação está presente em dois casos: o primeiro, quando “*a criança evoca diretamente um movimento ou uma operação já executada antes*”, sendo que a “*representação desempenha o papel de simples recordação visual*” (p. 330), e, o segundo, quando a criança “*combina ou compara, na imaginação, diversas imagens*” (p. 332). Portanto, nesta sexta fase, as “*representações*” estariam presentes sob forma de “*imagens simbólicas*”, isto é, imagens que se libertaram da “*percepção direta*” (p. 333).

Após esta rápida visão dos seis “*estádios*” ou “*fases*”, cabe a advertência de Piaget de que “*registram-se progressos de um a outro tipo de comportamento (...) sem que o aparecimento de cada nova fase signifique, em absoluto, terem sido abolidas as condutas das fases precedentes, porquanto as novas condutas se sobrepõem, simplesmente, às antigas*” (p. 311).

Dentro destes seis “*estádios*” ou “*fases*” da inteligência sensório-motora, Piaget (CRC, 1979a) ainda detectou “*a constituição de um mundo de objetos e de relações espaciais, de causas e de relações temporais, em resumo, a elaboração de um universo sólido e permanente*” (p. 8). Piaget faz uma análise de cada uma destas noções, em paralelo com as fases já apresentadas acima. Para exemplificar, apresento, em rápidas palavras, o desenvolvimento das duas primeiras fases.

Na primeira e na segunda fase, “*o universo infantil é formado de quadros suscetíveis de reconhecimentos, mas sem permanência substancial*” (p. 12). Além disso, “*o espaço consiste em «grupos» heterogêneos*” (p. 95) - heterogêneos porque “*estão longe de constituir globalmente um espaço único em que cada um deles venha a situar-se*” (p. 97) - e “*totalmente «práticos»*” - práticos porque “*a criança não percebe esses grupos nas coisas nem toma conhecimento consciente das operações inteiramente motoras por*

meio das quais as elabora” - sendo que “cada feixe perceptivo constitui um espaço próprio” (p. 95), por exemplo, “o espaço gustativo ou «bucal», de Stern, o espaço visual, o espaço auditivo, o espaço tátil e ainda muitos outros (espaço postural, espaço cinestésico etc.)” (p. 97). Nestas duas primeiras fases, “a causalidade primitiva pode (...) ser concebida como uma espécie de sentimento de eficiência ou de eficácia, vinculado aos atos como tais”, entretanto, “tais sentimentos não são refletidos pelo sujeito como algo que dele próprio emane, mas estão localizados no feixes perceptivos que constituem o ponto de partida dos objetos em geral, e do próprio corpo, em particular.” (p. 212). Para a criança, “não existem ainda noções de tempo que se apliquem aos fenômenos exteriores nem um campo temporal que englobe o desenrolar dos acontecimentos, em si mesmos e independentemente da ação do sujeito” (p. 303); o que ocorre é apenas um “tempo próprio”, ou seja, “o simples sentimento de um desenvolvimento e de direções sucessivas, imanes nos estados de consciência” (p. 303-4).

Na apresentação de como se elabora o universo da criança sensório-motora, Piaget tinha o objetivo de empregar “uma linguagem comum, suscetível de aplicar-se a todas as fases desta história um tanto complexa” (p. 206). Além disto, Piaget se preocupou em relacionar as noções umas às outras, relatando para cada fase, em que correspondiam as outras noções, evidenciando que esta evolução acontece por uma espécie de “rede”, onde a evolução de uma noção interpenetra a evolução da outra. Para citar só um exemplo. Na quinta fase, da noção do tempo, Piaget remete para a noção do objeto e afirma que “os comportamentos característicos (...) consistem numa busca sistemática do objeto desaparecido, levando em conta a sucessão dos seus deslocamentos”. Do “ponto de vista do tempo, isso significa, por certo, que a criança se recorda dos deslocamentos sucessivos do objeto e os ordena convenientemente” (p. 318). Portanto, a um desenvolvimento da noção de “objeto” corresponde um desenvolvimento da noção de “tempo”, e assim por diante.

Por outro lado, Piaget também apresentou a integração do desenvolvimento das noções com o desenvolvimento da inteligência propriamente dita, por exemplo, na relação com o espaço, na terceira fase:

“Com a reação circular secundária, isto é, a coordenação da visão e da apreensão, dois progressos notáveis são realizados na estruturação do espaço: por uma parte, a coordenação em um só sistema dos diferentes espaços práticos constituídos até aqui; por outra parte, a constituição de grupos no próprio campo da percepção. Com efeito, graças à intervenção da apreensão, a criança torna-se agora capaz de deslocar os objetos no campo visual e de fazê-los descrever, assim, trajetórias que retornam periodicamente ao ponto de partida.” (p. 196)

Piaget se preocupou em apresentar esta integração pois existe uma “simetria (...) entre a representação das coisas e o desenvolvimento funcional da inteligência” (p. 8).

Após a apresentação do que acontece antes da função simbólica, chegou o momento de tratar especificamente desta função, que marcaria, segundo Piaget, um ponto específico do desenvolvimento, aquilo que o autor chamou de “inteligência intuitiva”, “representações pré-operatórias” ou “pensamento pré-operatório”.

(1.2) De início, seria possível afirmar que o que caracteriza o “pensamento pré-operatório” é o aparecimento de uma função que “consiste em poder representar alguma coisa (um

«significado» qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um «significante» diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc.”, função que seria chamada de “função «simbólica»” ou “função semiótica” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 46)⁽²⁷⁾.

Em que se constitui, então, a “função simbólica ou semiótica”? Pensando na questão da construção, a “função simbólica ou semiótica” é algo que não existia no nível anterior. É algo novo, que a criança só consegue a partir de um certo momento, ou seja, a “função geradora da representação” (p. 46). Para o autor, a “representação começa quando há, simultaneamente, diferenciação e coordenação entre «significantes» e «significados», ou significações” (Piaget, FSC, 1978c, p. 12).

Piaget distingue a “representação”, no seu sentido mais amplo - como um “sistema de conceitos ou esquemas mentais” -, do sentido mais restrito - como “imagem mental ou (...) recordação-imagem, isto é, (...) evocação simbólica das realidades ausentes”. Haveria uma relação entre estas “duas espécies de representações” pois o “conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto”. Admitindo-se que “todo o pensamento se faz acompanhar de imagens” e considerando que “pensar consiste em interligar significações, a imagem será um «significante» e o conceito um «significado»” (p. 87). Portanto, a “representação” seria a “reunião de um «significante» que permite a evocação e de um «significado» fornecido pelo pensamento” (p. 345).

Piaget estudou a “função simbólica, como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações, e como mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e, por conseqüência, a constituição ou aquisição das significações coletivas” (p. 14). A importância da “função simbólica” está em que é, a partir dela, que a criança estará apta para proceder a “aquisição da linguagem, ou sistema de signos coletivos” (p. 12).

A função simbólica ou semiótica pode se manifestar através de diferentes “condutas” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 48), cada uma com suas especificidades. Uma delas, a “imitação diferida” acontece quando a criança se põe a imitar “na ausência do modelo” (p. 48) e “após um intervalo mais ou menos longo de tempo” (Piaget, FSC, 1978c, p. 80). Neste caso, “o ato”, isto é, o imitar, “desligado do

²⁷ Um parêntese. Sobre os termos “função simbólica” ou “função semiótica”, Piaget faz uma pequena ressalva, encontrada, entre outros trabalhos (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p.46), em uma nota de rodapé de um artigo de 1954:

“Um dos linguístas convidados para a reunião de nossa Associação em Neuchâtel fez notar que seria melhor falar de «função semiótica», visto que esta cobre não só a utilização de símbolos, mas ainda e principalmente os «signos» (verbais, etc.), que não são símbolos no sentido estrito.” (Piaget, PPG, 1983a, p.127)

Uma explicação para esta adoção de termos diferentes para uma mesma função poderia ser a de que Piaget, aparentemente, aceitava opiniões diferentes das suas. Assim, nos trabalhos produzidos antes desta “reunião”, Piaget utilizava “função simbólica”, por exemplo, em um trabalho de 1946 (FSC, 1978c, p.351). Depois da “reunião”, Piaget utilizava explicações em notas de rodapé, como a citada, utilizava apenas o termo “função semiótica”, ou utilizava os dois termos ao mesmo tempo, como “função semiótica ou simbólica”, por exemplo, em um trabalho de 1966 (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p.46). Um terceiro termo, ainda, foi localizado para a “função semiótica ou simbólica”: “função semiológica”. Leia-se o trecho: “e em ligação com as outras formas da função semiológica (imagem mental etc., e desenho, somente este último tendo sido invocado)” (Piaget, TC, 1977d, p.195).

contexto, se torna, *significante diferenciado e, por conseguinte, já em parte, representação em pensamento*” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 50) e o resultado é que *“o modelo percebido exteriormente é substituído por um «modelo interno»”* (Piaget, FSC, 1978c, p. 87).

Uma outra categoria, o *“jogo simbólico”* ou *“jogo de ficção”* (p. 48), se constitui em *“assimilação de qualquer objeto a qualquer outro, através de imagens imitativas”* (p. 355) e acontece quando a criança, em um *“jogo de exercício”*, exercita a sua *“imaginação”* (p. 155). Piaget distinguiu uma série de tipos de jogos que iriam desde o *“Tipo IA”*, o mais primitivo (próprio do segundo ano de vida), chamado de *“projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos”*, onde a criança *“atribuirá a outrem e às próprias coisas o esquema que se tornou familiar”* (p. 159), até os jogos mais elaborados onde as crianças (por volta dos 7 anos) imporiam uma *“ordem”* nas suas *“construções lúdicas”* (p. 175), preocupar-se-iam com a *“imitação exata do real”* (p. 176) e estariam aptas ao *“simbolismo coletivo”* (p. 178). Em outra categoria, Piaget traz o *“desenho”* ou *“imagem gráfica”* (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 48). Esta etapa se manifesta quando a criança *“tenta (...) repetir de memória um modelo, por menos semelhante que seja a sua expressão gráfica do ponto de vista objetivo”* (p. 56). Sobre estas categorias, Piaget afirma que ambas reforçam a *“passagem da representação em ato à representação-pensamento”* (p. 50).

Outra categoria seria a da *“imagem mental”* (p. 48), uma *“espécie de esquema ou de cópia resumida do objeto percebido”* (Piaget, FSC, 1978c, p. 101), conseguida não mais por *“imitação diferida”* mas por imitação *“interiorizada”*, a qual permite uma *“representação (...) dissociada (...) de todo ato exterior”* (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 50). Diferentemente do que acontecerá mais tarde, no presente nível pré-operatório *“as imagens mentais da criança são quase exclusivamente estáticas, com dificuldade sistemática de reproduzir movimentos ou transformações, bem como os seus próprios resultados”* (p. 63).

Uma outra categoria, ainda, seria a da *“linguagem”* que se constitui *“no significante diferenciado constituído pelos sinais da língua em vias de aprendizagem”* (p. 48). A *“linguagem”* seria diferente das outras categorias porque, *“ao contrário dos outros instrumentos semióticos (imagem etc.) construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente”* (p. 77) e é, portanto, adquirida *“num contexto necessário de imitação”* (p. 49). A linguagem que se desenvolve neste período tem como características, o fato de, *“graças à narrativa e às evocações de todos os gêneros”*, conseguir *“ultrapassar a velocidade da ação”*, *“libertar-se do imediato”* e chegar a *“representações simultâneas de conjunto”* (p. 75).

Mesmo com esta variedade de aparições, com tipos diferentes de condutas, Piaget afirma que *“a função semiótica apresenta notável unidade”*. Ela *“consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos”* (p. 79), ou *“significados não percebidos atualmente”* (Piaget et al, PP, 1973b, p.69). Dentro desta *“notável unidade”*, entretanto, Piaget verificou que o *“período pré-operatório”* apresenta dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, ou *“primeiro subestágio do*

pensamento pré-operatório”, com idades médias “*de 2 a 4 anos, aproximadamente*” (Piaget, EG, 1990, p. 21), se caracteriza por “*uma simples assimilação dos objetos e de seus poderes aos caracteres subjetivos da própria ação*”. O segundo nível, ou “*segundo subestágio*”, com idades médias de “*5-6 anos*”, aproximadamente, “*é marcado por um início de descentração que permite a descoberta de certas ligações objetivas graças*” às “*funções constituintes*” (p. 23).

Quanto ao primeiro nível, “*os únicos mediadores entre o sujeito e o objeto ainda não são mais do que preconceitos e pré-relações (sem a determinação exata do «todos» e do «alguns» para os primeiros, nem a relatividade das noções para as segundas)*” e, além disso, “*e reciprocamente, a única causalidade atribuída aos objetos permanece psicómórfica, por indiferenciação completa quanto às ações do sujeito*” (p. 21), aspecto que será abordado, mais adiante, com mais detalhes, quando da apresentação do conceito de “*tomada de consciência*”.

No segundo nível, aparece, como já foi mencionado, a “*função constituinte*” (p. 25). Ela tem a estrutura de “*função*” porque “*uma das variáveis modifica-se sob a dependência funcional da outra*” (p. 24). Além disto, elas são “*funções constituintes e ainda não constituídas, pois (...) mantêm-se qualitativas ou ordinais*” e não “*comportam uma quantificação efetiva*” (p. 24) como as que se constituirão no período das operações concretas. A “*função constituinte não é reversível*” e, como “*é desprovida de reversibilidade, ainda não comporta, portanto, conservações necessárias*” (p. 24). Ela é um “*termo de passagem entre as ações e as operações*” porque tem “*vínculos ainda duradouros com os esquemas de ação*”. Portanto, ela representa a “*estrutura semilógica mais apta a traduzir as dependências reveladas pela ação e seus esquemas*” (p. 25).

Para exemplificar as distinções entre os dois níveis, cito as “*classificações*”. No primeiro nível, as classificações ainda consistem em “*coleções figurais*”, ou seja:

“os conjuntos de elementos individuais são construídos com base não apenas em semelhanças e diferenças mas também em convergências de diversas naturezas (...) e, sobretudo, com a necessidade de atribuir uma configuração espacial (...), como se a coleção só existisse se qualificada por meio de propriedades individuais, ao não se dissociar a extensão da compreensão.” (p. 26)

Quanto ao segundo nível, “*os progressos da associação coordenadora dissociam o indivíduo da classe e as coleções deixam de ser figurais para passar a constituir pequenas reuniões sem configuração espacial*” (p. 26).

Tendo apresentado os dois primeiros grandes momentos do desenvolvimento cognitivo convém, neste momento, precisar duas grandes diferenças entre eles. A primeira diferença estaria em que “*a inteligência sensório-motora procura apenas a adaptação prática, isto é, visa somente ao êxito ou à utilização prática, ao passo que o pensamento conceptual tende ao conhecimento como tal e submete-se, assim, às normas de verdade*” (Piaget, CRC, 1979a, p. 335). A segunda diferença seria a de que “*a inteligência sensório-motora é uma adaptação do indivíduo às coisas ou ao corpo de outrem, mas sem socialização do intelecto como tal, enquanto que o pensamento conceptual é um pensamento coletivo que obedece a regras comuns*” pois por “*sua natureza coletiva (...) ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade*” (p. 335-6).

Voltando às categorias observadas, já comentei, por ordem cronológica, o “*período sensório-motor*” e o “*período pré-operatório*”. A seguir, existe um período denominado “*período das operações concretas*” que acontece exatamente após o período pré-operatório e exatamente antes do período das operações formais. Em que se constitui este “*período das operações concretas*”?

(1.3) De início, é preciso esclarecer que, para Piaget (Piaget; Inhelder, PC, 1986), o “*nível pré-operatório*” seria o “*período de preparação*” das operações concretas e que o “*período das operações concretas*” seria, efetivamente, o “*período de constituição*” (p. 108) destas operações. O primeiro período, de preparação, seria o “*subperíodo pré-operatório*”, de “*2 a 7-8 anos*” e o segundo, o “*subperíodo de arremate*” de “*7-8 a 11-12 anos*” (p. 109), o qual estou denominando, nesta apresentação, de “*período das operações concretas*”.

Para o autor, há uma “*unidade funcional*” (p. 108) neste processo, que “*se pode caracterizar como passagem da centração subjetiva em todos os domínios à descentração a um tempo cognitiva, social e moral*” (p. 109). A diferença entre estes dois subperíodos seria, então, a passagem de uma “*centração*”, em que “*tudo está centrado no corpo e na ação próprios*” (p. 81) para uma “*descentração*”, na qual o corpo e a ação próprios “*estão situados em suas relações objetivas tocante ao conjunto dos objetos e acontecimentos assinalados no universo*” (p. 81).

O que caracterizaria, então, o “*período das operações concretas*”? Uma das palavras-chave para esta caracterização é “*operações*”. Uma “*operação é (...) uma ação qualquer (reunir indivíduos ou unidades numéricas, deslocar, etc.), cuja origem é sempre motora, perceptiva ou intuitiva*”. E, “*as ações tornam-se operatórias, logo que duas ações do mesmo gênero possam compor uma terceira, que pertence ainda a este gênero, e desde que estas diversas ações possam ser invertidas*” (Piaget, SEP, 1986c, p. 51). E por que o termo “*concretas*”? Porque elas “*consistem em agir diretamente sobre os objetos a fim de reuni-los em classes de diversas ordens ou de estabelecer entre elas as relações*” (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976, p. 206). O “*pensamento concreto continua fundamentalmente ligado ao real*”, ou seja, a criança deste nível “*a rigor não cria hipóteses*”⁽²⁸⁾; a criança “*apenas procura, durante sua ação, coordenar as leituras sucessivas dos resultados que obtém, o que significa estruturar a realidade na qual atua*” (p. 188). Portanto, neste período, a criança consegue “*operar*” mas apenas “*envolvendo objetos e transformações reais*” (Piaget, EG, 1990, p. 45).

Piaget (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976) escreve que “*todo estado de equilíbrio pode ser reconhecido por uma certa forma de reversibilidade*”. No caso do equilíbrio do período operatório, “*o mecanismo essencial das estruturas de conjunto*” será o da “*reversibilidade*”, que consiste na “*possibilidade permanente de uma volta ao ponto de partida*” (p. 205). A reversibilidade se apresenta sob “*duas formas distintas e complementares*”, ou seja, a “*inversão ou negação*”, que consiste em anular a operação

²⁸ Os autores estão se referindo a “*hipóteses*” do ponto de vista formal, o que só o adolescente irá conseguir.

efetuada, e a “reciprocidade”, em anular uma diferença (p. 205). Os “sistemas característicos das operações concretas, ou «agrupamentos» de classes e relações, decorrem da inversão (classes) ou da reciprocidade (relações), sem síntese geral dessas duas formas de reversibilidade” (p. 206), o que seria uma das características deste período. Estes sistemas constituem “agrupamentos” porque “não atingem a estrutura do reticulado” (p. 207), permanecendo como “grupos incompletos ou semi-reticulados” (p. 206). A propriedade dos “agrupamentos” é:

“constituír encadeamentos progressivos, que comportam composições de operações diretas (por exemplo, uma classe A reunida à sua complementar A, dá uma classe total p; depois $B + B' = C$ etc.), inversas ($B - A' = A$), idênticas ($+ A - A = 0$), tautológicas ($A + A = A$) e parcialmente associativas: $(A + A') + B' = A + A' + B$, mas $(A + A) - A = A + (A - A)$.” (Piaget; Inhelder, PC, 1986, p. 86)²⁹

Por este motivo, os agrupamentos não atingem a “combinatória que caracteriza o «conjunto de partes», e que é a única que permite a síntese num sistema único, das inversões e das reciprocidades”. É por este motivo, também, que as “estruturas de conjunto de classes e de relações (...) são estruturas limitadas, que apenas reúnem cada vez mais tais classes ou tais relações, através de inclusões ou de encadeamentos contíguos” (p. 206).

As “estruturas de conjunto” são o “caráter próprio das operações”, isto é, o caráter de “constituírem-se em sistemas de conjunto ou «estruturas», suscetíveis de fechamento”. As operações também envolvem “a fusão num só ato das antecipações e retroações” (Piaget, EG, 1990, p. 29), pois elas “constam de uma pré-correção dos erros, graças ao duplo jogo das operações diretas e inversas, ou seja, (...) de antecipações e retroações combinadas ou, mais precisamente ainda, de uma antecipação possível das próprias retroações” (p. 30). Piaget utiliza o exemplo da seriação, onde, para “ordenar uma dezena de varetas pouco diferentes entre si”, as crianças “utilizam com freqüência um método exaustivo que consiste em procurar o menor dos elementos, depois o menor dos que restam, e assim por diante” (p. 29-30). Duas outras propriedades, a “transitividade” (p. 31) e a “conservação” (p. 32), solidárias da propriedade referente às retroações e antecipações, têm a ver com o “fechamento dos sistemas” (p. 30-1). Quando a criança chega a admitir a transitividade e a conservação, ela “não recorre a medida alguma para avaliar as variações” pois ela “julga a priori, e de maneira puramente dedutiva” o que se lhe propôs, o que “implica o postulado prévio” de um sistema total que, no caso da transitividade, antecipa os “dois sentidos do percurso $>$ e $<$ ” (p. 31) e, no caso da conservação, é invariante.

O período das operações concretas se divide em dois níveis, cada nível com suas características específicas: o primeiro “nível” com idade média de “7-8 anos” (p. 28) e o segundo “nível”, cuja idade média é de “cerca de 9-10 anos”, que é “aquele em que se atinge equilíbrio geral das operações «concretas»” (p. 39). Para exemplificar esta diferença, seria possível citar as “operações infralógicas ou espaciais”. No primeiro nível, “assiste-se à constituição de certas operações relativas às perspectivas e às mudanças de pontos de vista no tocante a um mesmo objeto cuja posição é modificada em relação ao sujeito”. Já, no

²⁹ Nesta tradução há, provavelmente, dois erros, pois uma classe A reunida à sua complementar A' (e não A), dá uma classe total B e não p, já que “depois $B + B' = C$ ”.

segundo, “se pode falar de uma coordenação dos pontos de vista em relação a um conjunto de objetos, por exemplo, três montanhas ou três edifícios que serão observados em diferentes situações” (p. 40).

Em suma, o primeiro nível seria o das “operações simples” e o segundo, “o da consecução de certos sistemas de conjunto, especialmente no domínio do espaço e do tempo”. É no segundo nível que a criança chega “aos sistemas de coordenadas ou de referências (representação das verticais e das horizontais em relação a estas)” e à “coordenação de conjunto das perspectivas” (Piaget, PPG, 1983a, p. 69), enfim, que “as operações lógico-matemáticas, inclusive as espaciais, atingem, por suas generalizações e sua equilíbrio, um estado de extensão e utilização máximas” (Piaget, EG, 1990, p. 44). Entretanto, mesmo que o período das operações concretas constitua um grande avanço comparativamente com o período pré-operatório, ainda restam lacunas, as quais só serão preenchidas no período seguinte, o “período das operações formais”.

(1.4) O “período das operações formais” aparece por volta dos “11-12 anos” com o surgimento de um novo tipo de operações, as “operações da «lógica das proposições», que podem, daí em diante, versar sobre enunciados verbais (proposições), quer dizer, sobre simples hipóteses e não mais exclusivamente sobre objetos” (Piaget, SEP, 1986c, p. 116). O termo “formais” tem a ver com o “raciocínio hipotético-dedutivo” que, a partir deste momento, torna-se possível pois “a dedução não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos” (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976, p. 189). Com o “raciocínio hipotético-dedutivo” se constitui, em hipótese, uma “lógica «formal», quer dizer, aplicável a qualquer conteúdo” (Piaget, SEP, 1986c, p. 116).

Piaget apontou algumas diferenças entre o período das operações concretas e o período das operações formais. Enquanto “as operações concretas são as operações de primeira potência, pois se referem diretamente aos objetos; essa é, por exemplo, a construção de relações entre elementos dados”, as operações formais são “operações de segunda potência”, como as “proporções” que são “relações de relações” (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976, p. 191). Por outro lado, enfocando a “consideração de possibilidades” e dando “às palavras «teorias» e «sistemas» a significação mais ampla”, há outra distinção: a criança do período concreto “não constrói sistemas (...) não constrói teorias (...) não procura sistematizar suas idéias, pois não tem reflexão”, isto é, “seu pensamento não é auto-reflexivo” enquanto que o “adolescente, ao contrário, reflete sobre seu pensamento”, isto é, “um pensamento em segunda potência”, e “constrói teorias” (p. 253).

É pelas diferenças entre os dois períodos que se pode explicar como surgem as operações formais. Depois que o pensamento concreto estruturou “certo número de domínios qualitativamente heterogêneos”, o que fez “etapa por etapa (ou simultaneamente, mas sem relação entre si)”, verifica-se que “a realidade” impõe situações onde estes “domínios interferem de maneiras múltiplas”. A criança, com o objetivo de resolver problemas onde ocorre a interferência de múltiplos domínios, tenta

“dissociar a realidade bruta” e, além disso, “coordenar os diversos agrupamentos de classes e de relações num único sistema total”. Entretanto, como no período das operações concretas, a criança “se limita ao real sob sua forma bruta”, este real aparece “sem dissociação de fatores” pois os domínios estruturados são considerados apenas “um após o outro” (p. 212). Neste caso, quanto mais a criança “analisa concretamente (...) a realidade, mais esta lhe apresenta misturas de regularidades parciais e exceções”, o que leva a criança a “uma situação sem saída do ponto de vista da simples descrição concreta dos fatos brutos”. É então que a criança tenta “dissociar os fatores” (p. 213) com os recursos do período concreto.

O que se observa é que, quando “se trata de resolver problemas nos quais interferem vários domínios de estruturação (portanto, vários fatores heterogêneos)” (p. 212), no período concreto, a “dissociação de fatores”, apresenta-se sob a forma de “dissociação por negação, isto é, o fator cujo papel é discutido às vezes está presente, às vezes ausente (observação) ou então é introduzido ou afastado (experimentação)”, ou seja, tem-se aí “exclusivamente transformações por inversão ou negação e não reciprocidades”, portanto, apenas uma forma de “reversibilidade” (p. 213). Para citar um exemplo: “no caso de dois ou vários fatores, x , y , etc.”, a criança operatória “não introduz e nem elimina o fator x a não ser para ver se desempenha sozinho um papel ativo, e não para estudar as variações de y ”. Todavia, “cedo ou tarde”, em “presença de ligações excessivamente complexas”, a criança operatória precisará voltar “aos fatores que não foram realmente analisados”, pois os mesmos se tornarão “perturbadores”. É neste momento, então, que “aparece a conduta característica do nível III, que consiste em, diante de associações xy , afastar y para estudar x sem interferências perturbadoras, e reciprocamente”. Portanto, o adolescente não vai mais tentar multiplicar “as correspondências e as tentativas de estabelecimento de novas relações”, mas vai “abstrair” e “dissociar” (p. 214). Além disso, o adolescente vai introduzir a “reciprocidade” pois “o fator que deve ser excluído é simplesmente neutralizado por igualização dos termos existentes”. Por exemplo, “para mostrar” a atuação do “fator metal x de uma das barras comparadas, o sujeito conservará iguais os comprimentos y ” (p. 215).

Uma das características do nível formal, então, é que a “dissociação de fatores” introduz “uma reversibilidade por reciprocidade, ao mesmo tempo que por inversão, ao utilizar, de maneira paralela, as duas formas de reversibilidade, e ao torná-las funcionalmente equivalentes” (p. 215). Quando o adolescente consegue a “dissociação de fatores” de nível formal, ele precisa ter segurança de que seu método não apresenta falhas, isto é, que ele dissociou todos os fatores. Então ele começa a associar todos os fatores “entre si por comparação 2 por 2, 3 por 3, etc.; mas isso não ultrapassa as operações multiplicativas do nível concreto (tabelas com 2, 3, ... entradas)”. Entretanto, mesmo que, para resolver problemas com a interferência de múltiplos fatores, o adolescente precise começar por estas “associações ou correspondências multiplicativas”, elas não são suficientes. O adolescente precisa chegar à “combinatória” (p. 215). Desta forma, “a dissociação dos fatores chega necessariamente a combinar entre si, n por n , (...) e, portanto, a substituir as simples operações de multiplicação ou de correspondência (...) pela combinatória característica de «conjunto das partes»”. Portanto, “pela necessidade de coordenar entre si os

resultados sempre mais complexos das operações concretas de estabelecimento de relação e de correspondência”, a “dissociação de fatores (...) chega necessariamente a uma combinatória” (p. 216).

Além da dissociação de fatores, às vezes, para resolver um problema, será necessário “reunir num único sistema as operações até então realizadas”. Ora, no período operatório, “não há operações que permitam ligar diretamente os diversos agrupamentos de classes e de relações em um único sistema”, já que o “agrupamento concreto mais geral é o agrupamento multiplicativo (de classes ou relações) que consiste de tabelas de dupla entrada (ou tripla, etc.)” (p. 216). O que acontece no período formal é que:

“o sujeito, partindo do conjunto multiplicativo $xy + x\sim y + \sim xy + \sim x\sim y$, constrói seu «conjunto de partes» através de uma nova classificação: portanto, aplica o mais simples dos agrupamentos (a classificação) ao mais geral (a tabela das multiplicações lógicas), chegando assim a uma espécie de agrupamento de segunda potência que coordenará todos os agrupamentos num sistema superior, uma vez que não pode ligá-los diretamente entre si.” (p. 217)

Ora, “esse agrupamento de segunda potência” nada mais é do que “uma combinatória n por n ” (p. 217), o que trará cinco grandes conseqüências para o pensamento formal.

A primeira conseqüência é “um novo modo de composição” das classificações, através da “combinação n por n por generalização da vicariância” (p. 217), o que resulta no “conjunto de todas as classificações possíveis compatíveis com as associações de base que são dadas”, isto é, na “estrutura do reticulado, baseada no «conjunto das partes» por combinação n por n , por oposição à estrutura dos agrupamentos elementares”. A segunda conseqüência é que “a negação de uma combinação será o conjunto das outras, isto é, sua complementar dentro do todo”. Quanto à terceira, “o sistema assim construído comporta ao mesmo tempo as inversões (...) e as reciprocidades (...)”, as quais “constituem então um grupo das 4 transformações” (p. 218). Assim, é que “as operações proposicionais comportam uma inversa (N), uma recíproca (R), e uma correlativa (C), isto é, a inversa da recíproca. Com a transformação idêntica (I), essas transformações constituem então um grupo comutativo de tal ordem que: $NR = C$; $CR = N$; $CN = R$ e $NRC = I$ ”, o que permite que um adolescente consiga, ao mesmo tempo, “diferenciar e (...) coordenar as modificações” de um sistema dado “por inversão e por reciprocidade” (p. 239). Como quarta conseqüência, está a capacidade de “promover uma reunião” dos casos “possíveis” (p. 218) e não apenas dos casos reais. E, finalmente, a quinta conseqüência (que é um complemento da quarta), é que, “a composição combinatória refere-se a proposições”, já que, a partir do “momento em que a composição consiste em reunir ou dissociar esse possíveis como tais, esta composição se refere não mais aos objetos, mas aos valores de verdade ou de falsidade das combinações” (p. 219), em outras palavras, das “proposições”.

Piaget observou que o período das operações formais também se divide em dois estádios: o “primeiro estádio”, com idade média aproximada entre “11-12 anos” (Piaget, PPG, 1983a, p. 69), e o segundo, “um degrau de equilíbrio pelos 13 ou 14 anos” (p. 69). O primeiro nível seria uma “fase de elaboração (...) em que o pré-adolescente chega a dominar algumas operações formais (implicação, exclusão, etc.) mas sem constituir um método suficiente de verificação” (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976, p. 257). Já, no segundo nível, o “adolescente (...) chega (...) espontaneamente (...) a utilizar sistematicamente

os processos de controle que implicam uma combinatória, fazendo variar um único fator com a exclusão dos outros («conservando iguais as outras coisas», etc)” (p. 257-8), como já se mencionou acima. Assim, por exemplo, no primeiro nível, os adolescentes não têm “consciência da existência do sistema de operações proposicionais enquanto sistema” (p. 227) enquanto que, no segundo nível, eles já têm esta consciência.

Um comentário final. O autor escreve que “as estruturas formais não são formas inatas ou a priori do entendimento” (p. 252). Portanto, de forma bem explícita, Piaget descarta qualquer outra forma, que não a construção, para o aparecimento das “estruturas formais”. De maneira bem meticulosa, Piaget apresentou os argumentos de que as “operações formais” são construídas e inclusive, de como elas são construídas a partir das operações concretas, porque “não é por um salto brusco e sem múltiplas transições que o sujeito vai passar do nível de simples leitura dos fatos brutos, por meio de classificações, seriações e correspondências, para o da decomposição combinatória”. Em suma, Piaget se esmerou em apresentar uma série de evidências de que “a forma de pensamento superior deriva da inferior” (p. 211).

Depois desta apresentação resumida de alguns aspectos gerais sobre o período das operações formais, apresentarei o desenvolvimento de uma noção com o objetivo de acompanhar como Piaget relacionou os níveis do desenvolvimento cognitivo apresentados acima com o desenvolvimento real e concreto que acontece no ser humano, isto é, como Piaget relaciona a instância explicativa desenvolvida por ele com os dados concretos encontrados na realidade.

Antes, porém, registre-se, que, do ponto de vista da nomenclatura, Piaget utilizou uma classificação numérica (com uma subdivisão alfabética) para identificar os períodos sobre os quais discorri acima (ver Quadro 1).

PERÍODO		NÍVEL	
I	Período pré-operatório	A	Primeiro
		B	Segundo
II	Período das operações concretas	A	Primeiro
		B	Segundo
III	Período das operações formais	A	Primeiro
		B	Segundo

Quadro. 1: Períodos e níveis de desenvolvimento (classificação alfanumérica)

Esta nomenclatura será utilizada quando eu me referir aos períodos e níveis de desenvolvimento, tanto na abordagem dos outros conceitos piagetianos quanto na apresentação dos resultados, mais adiante.

(2) Apresentarei, em seguida, o desenvolvimento cognitivo através do rastreamento de uma noção específica, a “quantificação das probabilidades” (Piaget; Inhelder, OIAC, 198?), como ele foi detectado por Piaget. Através deste rastreamento será possível identificar as estruturas características específicas de cada um dos períodos de desenvolvimento.

A noção “*quantificação das probabilidades*” foi estudada por Piaget através de um experimento, no qual “*duas coleções de pulgas (tentos) brancas com ou sem cruz no verso*”, eram colocadas na mesa, em frente à criança, misturadas e depois era solicitado à criança que decidisse “*em qual dos dois conjuntos*” havia “*maiores probabilidades de achar uma cruz logo à primeira vez*” (p. 190). O experimento apresentou variações como apresentar “*uma só coleção*” (p. 191), variar o número de tentos, o número de cruces, e assim por diante, sendo que sempre era tomado o cuidado de que a criança tomasse “*conhecimento da composição exata*” (p. 190) de cada coleção apresentada.

O “*nível IA*” é caracterizado pela “*ausência de comparação quantitativa entre as duas coleções*”, o que tem a ver com o fato de que a criança deste nível não está “*de posse nem das operações lógicas elementares (inclusão da parte num todo suscetível de comparação), nem das operações aritméticas formadoras da série dos números inteiros*”. De modo geral, “*a criança não se ocupa (...) com os casos possíveis e só considera o número de casos favoráveis como se ele tivesse um valor absoluto*”. Além disso, a criança tende a não comparar as coleções e escolhe “*uma arbitrariamente*”. As dificuldades lógicas das crianças neste nível são “*manejar a disjunção*” e a “*ausência de encaixe das partes em totalidades estáveis*” (p. 200). Quanto à disjunção, ela não existe, porque a criança “*não se ocupa simplesmente dos diversos casos possíveis, quer dizer, da totalidade como tal nem das alternativas que ela comporta*”. A criança vai “*direto ao caso favorável, desprezando os outros*” (p. 201-2). A “*dificuldade em manejar a disjunção*” evidencia a “*incapacidade dos pequenos em raciocinar sobre o possível*”, ou, em outras palavras, a “*incompreensão da própria noção de possibilidade*”. Esta dificuldade com a possibilidade deriva da “*dificuldade de encaixar as partes num todo estável*”, já que ela não consegue “*incluir os casos favoráveis (cruzes) no conjunto dos casos possíveis (tentos com ou sem cruces), a título de totalidade*” (p. 203). O que acontece é que a criança “*considera ora a parte, ora o todo, porém jamais a relação de encaixe que os une*”. A causa desta dificuldade está na “*irreversibilidade do pensamento dos pequenos*” que, por não conseguirem “*desenrolar, pela representação, as ações nos dois sentidos, (...) não apreendem a reciprocidade necessária das operações de reunião ($A + A' = B$) e de partição ($B - A = A'$ e $B - A' = A$)*”. Fica claro, então, que “*a ausência de encaixe irreversível, quer dizer, operatório, explica a incapacidade para manejar a disjunção e por conseguinte a indiferenciação das modalidades do possível, do real e do necessário*” (p. 204)³⁰.

No “*nível IB*”, a criança chega a uma “*intuição*” de que “*quanto mais tentos, tanto mais possibilidades, logo, menos probabilidades para encontrar os casos favoráveis logo à primeira tentativa*”, só que é apenas uma intuição que “*se apóia essencialmente na configuração perceptiva ou figurativa da coleção, e não nos encaixes e disjunções generalizáveis em todos os casos*” (p. 209). Na consideração dos casos favoráveis, a criança se limita a “*antecipações intuitivas*” sem proceder por “*encaixe dos casos favoráveis (parte) no conjunto dos casos possíveis (todo)*”. Em outras palavras, mesmo com todo o progresso com relação ao nível IA, a criança deste nível ainda não procede por “*disjunções sistemáticas*” (p. 210).

³⁰ Esta tradução apresenta, provavelmente, um erro pois, ou “*a ausência de encaixe reversível explica a incapacidade de manejar a disjunção...*” ou “*o encaixe irreversível, quer dizer, não operatório, explica a incapacidade...*” e não como consta.

No “nível IIA”, a partir do domínio das “primeiras operações lógico-matemáticas - por volta dos 7 anos - a criança não tem mais dificuldades para encaixar os casos favoráveis (parte A) e desfavoráveis (parte A') em um todo (B)” (p. 211), pois existe “um estabelecimento de relações dos A com os A' (casos desfavoráveis) e com o próprio todo B (os 4 ou 5 tentos)”. Quando a criança consegue a “decomposição da totalidade em partes correlativas segundo um esquema reversível de composição aditiva” ela faz a “dupla descoberta da disjunção (um B pode ser um A ou A') e de possibilidades múltiplas: «pode-se ganhar» ou «pode-se perder»” (p. 215). A própria linguagem da criança testemunha esta descoberta com a utilização do termo “posso”: “Posso ganhar duas vezes aqui (2/3) e só uma vez lá (1/3).” (p. 212). Neste nível, “todas as perguntas a uma só variável são resolvidas simultaneamente” (p. 215), entretanto, a criança “não consegue resolver as perguntas ou questões com duas variáveis”, entre elas, as questões das “probabilidades proporcionais”. A dificuldade está em que “as questões com uma só variável podem ser resolvidas por simples somas ou subtrações - estabelecendo relações com os resultados”, enquanto que “as questões de proporcionalidade sugerem uma dupla relação e, pois, uma operação matemática, seja numérica (fração) seja extensiva (proporção geométrica), o que é naturalmente mais difícil”. A questão, então, é que a criança precisa raciocinar “sobre dois sistemas ao mesmo tempo, o que pressupõe as operações formais”. A segunda dificuldade está em que a criança precisa “compreender que o número das probabilidades é relativo à ordem de grandeza do conjunto dos casos possíveis” e que “não tem mais um valor absoluto”, ou seja, ela precisa compreender que a “regularidade aumenta com os grandes números” (p. 216).

Já, no “nível IIB”, as “questões com duas variáveis são resolvidas pouco a pouco por tentativas empíricas” (p. 217). A criança tende a utilizar - “por uma espécie de deslocamento ou simplesmente de falsa generalização” - o “método em que foi bem-sucedida na solução dos problemas de uma só variável” (p. 220-1). Então, para “dar atenção às partes e ao todo ao mesmo tempo”, a criança começa “por raciocinar alternadamente sobre os casos favoráveis (A) como se o todo permanecesse constante, e em seguida sobre os casos desfavoráveis (A') como se (A) permanecesse constante”. E, se o método não lhe parece suficiente, ela compara “a diferença das duas partes, seja $(A - A')$ ou $(A' - A)$ ” (p. 221). Uma última dificuldade deste nível tem a ver com a “lei dos grande números”. Como esta lei “pressupõe a intervenção da proporcionalidade”, para uma criança deste nível, a “relatividade de um mesmo desvio (p. ex. 1 caso desfavorável em 2, em 20 ou em 100) é bem mais difícil de compreender em grandes coleções do que em pequenas” (p. 222).

Finalmente, no “nível IIF”, os adolescentes conseguem “uma solução geral e rápida (...) para perguntas de proporcionalidade” (p. 222), isto é, “se completa, por um estabelecimento de relações multiplicativas, o encaixe das partes nas totalidades, fonte de disjunções, e a quantificação das probabilidades engendradas graças a esse mecanismo disjuntivo” (p. 224). E, porque atingem o “nível formal”, os adolescentes atingem “um poder hipotético-dedutivo”, o que lhes permite “determinar a modalidade do puro possível, condição da elaboração do provável e das diversas ligações (disjunção, etc.) indispensáveis à logicização e à quantificação da probabilidade” (p. 225).

Como se pode depreender por esta breve e resumida apresentação do desenvolvimento da noção da quantificação das probabilidades, cada nível do desenvolvimento desta noção está perfeitamente integrado com os períodos descritos acima. Piaget conseguiu, então, estabelecer um desenvolvimento através de estádios que pode ser encontrado dentro do desenvolvimento de cada noção estudada.

No exemplo da quantificação das probabilidades, é possível identificar, em primeiro lugar, que há um processo de construção, isto é, a criança não nasce conseguindo quantificá-las. Do ponto de vista lógico-matemático, verifica-se que há um relacionamento desta quantificação com aquisições lógicas específicas. Assim, em certo momento, a criança domina as operações lógico-matemáticas elementares e isto provoca um avanço na quantificação. A seguir, a criança domina a lei dos grandes números, a qual vai favorecendo a chegada à quantificação formal. Em segundo lugar, verifica-se que esta construção não acontece em bloco, já que a criança vai conseguindo a quantificação por etapas. O que acontece é que a criança “quantifica as probabilidades” dentro das condições que o nível em que ela se encontra lhe permite. Por exemplo, se ela estiver no período intuitivo, ela utilizará, na quantificação, estratégias intuitivas. Agora, só no período formal, o adolescente conseguirá um método que lhe permita quantificar quaisquer probabilidades que se lhe apresentem.

É necessário destacar, ainda, um último aspecto. No desenvolvimento da noção da quantificação das probabilidades fica evidente o quanto o processo de construção desta noção está perpassado pela construção dos “possíveis”. Este fato evidencia que os “possíveis” integram o processo construtivo de todas as noções a tal ponto que, no período das operações formais, *“raciocinar sobre vários sistemas simultâneos se resume em apelar para o possível, e raciocinar sobre o possível se resume sempre em considerar vários sistemas ao mesmo tempo”* (Piaget; Inhelder, OAIC, 198?, p. 310). Em função, então, da importância do processo de construção dos “possíveis” para o processo de construção do conhecimento, abordarei, a seguir, em breves traços, o desenvolvimento dos “possíveis”.

2.2 - OS “POSSÍVEIS”

Na exemplificação do desenvolvimento da noção de quantificação das probabilidades, apresentei evidências de que a construção dos “possíveis” integra o processo de construção do conhecimento. Na introdução deste seção, trarei evidências de que os “possíveis”, em primeiro lugar, se constituem em um conceito presente desde sempre na teoria piagetiana (relacionados ao “necessário”) e, em segundo, estão perfeitamente integrados no corpo teórico de Piaget. Na segunda parte, analisarei alguns tipos de “possíveis” enfocando, especialmente, a relação com o tema central desta tese: a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

2.2.1 - INTRODUÇÃO

Piaget abordou a construção dos “possíveis” (relacionados ao “necessário”), de modo privilegiado, na obra dedicada ao “possível e necessário”. Entretanto, esta instância explicativa sempre esteve presente na sua obra e completamente integrada no corpo teórico do autor, como se verá a seguir.

(1) Em 1951, na obra, já mencionada, em que estudou a noção de acaso na criança, Piaget (Piaget; Inhelder, OIAC, 198?) já utilizava as categorias do “possível e necessário” nas suas conceituações. Observe-se:

“... a descoberta de indeterminação (espaço-temporal ou lógico-aritmética), que caracteriza o acaso por oposição à determinação operatória, conduz em si a dissociação de duas modalidades ou planos de realidade - o «possível» e o «necessário» - enquanto no nível intuitivo permaneciam não-diferenciados no real ou no «ser» apenas.” (O grifo é nosso!) (p. 307)

Em 1967, em sua volumosa obra (coletiva) sobre as relações entre a lógica e o desenvolvimento do conhecimento científico, no artigo sobre “*As relações entre o sujeito e o objeto no conhecimento físico*” (Piaget, LCC2, 1981, p. 135-153), estas categorias também já apareciam. Assim, é possível ler o seguinte:

“Contudo, a fim de interpretar esse papel do possível na explicação causal, é necessário compreender bem que essas transformações virtuais só «existem» - se é lícito dizê-lo - no espírito do físico, onde desempenham um papel bastante positivo enquanto conceito «existente» tal como os outros.” (O grifo é nosso!) (p. 148)

Já nesta época, Piaget afirmava que o possível não estava dado no objeto mas que era uma construção do sujeito, ou seja, mesmo quando Piaget utiliza as categorias do “possível e necessário” nas suas análises, ele ainda o faz sob o prisma do interacionismo. Em outro artigo, desta mesma obra, Piaget (LCC1, 1980, p. 315-34) comenta sobre a necessidade, afirmando que:

“...as operações só se constituem ao coordenarem-se entre si sob a forma de estruturas de conjunto, e a necessidade resulta do fechamento de tais estruturas cujos elementos operatórios se implicam então uns aos outros de acordo com um composição tornada necessária por esse próprio fechamento.” (O grifo é nosso!) (p. 328)

Nesta citação sobressai a idéia de que a “necessidade resulta do fechamento” das “estruturas” e que não é um pré-requisito na sua partida. Ambas as citações evidenciam que as categorias “possível e necessário” já ocupavam um lugar importante no quadro explicativo de Piaget.

Em outra obra, mais uma vez, em parceria com Bärbel Inhelder; Piaget (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976) utilizou o “possível e necessário” como uma das explicações para as condutas das crianças e dos jovens investigados quando da análise do processo de evolução da criança em direção ao período operatório formal. Registre-se que neste livro, escrito em 1970, Piaget parecia estar construindo categorias que seriam desenvolvidas, mais tarde, na obra que dedicou ao tema. Assim, expressões como “*possível puro*” e “*possível relativo*” (p. 93) já apareciam nesta obra.

Em 1975, no debate com Chomsky (Piattelli-Palmarini, 1987), em diversas ocasiões, não só Piaget como seus interlocutores mencionaram o tema do “possível e necessário”. Piaget afirmou que:

“só é aceitável um construtivismo, (...) cuja pesada tarefa é explicar ao mesmo tempo o mecanismo da formação das novidades e a característica de necessidade lógica que adquirem durante o desenvolvimento.” (p. 54)

Um dos interlocutores de Piaget, Bischof, em certo momento, afirma o seguinte: “*Se passarmos agora ao conceito de «necessidade» tal como Piaget o utiliza...*” (p. 336), explicitando a presença do conceito de “necessidade” na teoria de Piaget, antes de 1975.

Seria possível afirmar, então, que o tema do “possível e necessário” esteve presente na obra de Piaget, muito tempo antes da publicação desta obra, dita “póstuma”. Além do mais, mesmo que a obra específica sobre o “possível e necessário” tenha sido de publicação póstuma⁽³¹⁾, as pesquisas nela relacionadas foram coordenadas por Piaget ainda em vida, como se pode ler:

“Este segundo volume sobre o possível e o necessário consagrado à evolução do necessário na criança foi redigido por Jean Piaget que, apressado em concluir o conjunto de seus trabalhos em curso, infelizmente não pôde revisar o manuscrito.” (Piaget, PNN, 1986b, p. 7)

Além disso, em 1976, Piaget (PIN, 1987) publicou um artigo que é uma versão prévia e resumida da obra sobre o “possível e necessário”. Nesse artigo se pode ler, em primeiro lugar, o seguinte:

“Os últimos trabalhos do Centro Internacional de Epistemologia Genética trataram de um problema importante não apenas para a epistemologia como para a psicologia da inteligência: o da abertura para os novos possíveis.” (p. 51)

³¹ O volume sobre o “possível” foi publicado em 1981 e o volume sobre o “necessário”, em 1983.

Por outro lado, em outro trecho, pode-se ler que “*Resta-nos falar das pesquisas planejadas sobre o impossível e o necessário.*” (p. 62) e, ainda:

“Isto nos conduz aos problemas da necessidade, objeto de pesquisas no próximo ano, cujo quadro teórico será interessante caracterizar desde agora, nas relações com as questões do possível e do impossível.” (O grifo é nosso!) (p. 66)⁽³²⁾

No próprio ano de 1977, Piaget publicou o artigo “*Essai sur la nécessité*” (EN, 1977b). Neste artigo, ainda não são apresentados, explicitamente, resultados de pesquisas sobre o tema, porém, Piaget já antecipava algumas referências que apareceriam na obra específica, como, por exemplo:

“...qu’à tous les niveas la nécessité, résultant de compositions effectuées par le sujet, repose par cela même sur des abstractions réfléchissantes, du fait que les actions ou opérations composées sont tirées de constructions antérieures et que la composition nouvelle prolonge comme telle d’autres qui l’ont rendue possible.”⁽³³⁾ (p. 246)

As citações acima evidenciam a presença, desde sempre, do conceito de “possíveis” na obra piagetiana. Identificarei, em seguida, de forma mais explícita, onde este conceito se inscreve no interior da teoria piagetiana e que papel ele desempenha na obra do autor, não esquecendo que Piaget sempre abordou os “possíveis” relacionados ao “necessário”.

(2) Para discorrer sobre o “lugar” e a função dos “possíveis” na teoria piagetiana, basta recorrer à obra de Piaget pois o autor se encarregou de explicitar este relacionamento. Desde o início, Piaget relacionava os “possíveis” à produção de novidades. Observe-se:

“Para justificar nossa epistemologia construtivista contra o inatismo ou o empirismo, não é suficiente mostrar que todo conhecimento novo resulta de regulações, de uma equilibração portanto (...). Procuramos, por isso, abordar o problema da produção das novidades de outro modo, centrando as questões na formação dos possíveis.” (PNP, 1985, p. 7)

A questão que Piaget procurava responder era: Como a criança progredia de uma lógica menos elaborada para uma mais elaborada? Esta questão, que é central na obra piagetiana, fôra levantada no debate Piaget-Chomsky, já mencionado, quando um dos interlocutores de Piaget (Fodor) afirmou que “*nunca é possível aprender uma lógica mais rica sobre a base de uma lógica mais fraca, se pelo menos entendermos por aprendizagem a formação e verificação de hipóteses*” (Piatelli-Palmarini, 1987, p. 218).

Naquela oportunidade, Piaget já se apressara em explicitar o papel dos “possíveis” nesta questão afirmando que “*...a estrutura anterior continha já qualquer coisa de ulterior, mas não a continha como estrutura, continha-a como possibilidade.*” (p. 220). Pois, continua Piaget, “*O que é muito justo, é a ideia de que qualquer estrutura se torna um subconjunto de uma estrutura mais rica.*” (p. 219-20). Há, então, um encadeamento nas estruturas, sendo que “*uma estrutura fraca só abre poucas possibilidades; uma estrutura mais forte abre uma quantidade de possibilidades, há uma adjunção, uma criação de novas*

³² O “próximo ano” seria 1977.

³³ Tradução: “*...que em todos os níveis a necessidade, resultante de composições efetuadas pelo sujeito, repousa por isto mesmo sobre as abstrações reflexionantes, pelo fato que as ações ou operações compostas são abstraídas de construções anteriores e que a composição nova prolonga como tais outras que a tornaram possível*”.

possibilidades...” (p. 220). Uma estrutura criando possibilidades para uma nova estrutura, mais forte e mais “necessária”. Portanto, seria possível a passagem de uma lógica menos elaborada para uma lógica mais elaborada, através do processo de produção dos “possíveis”, as novidades.

O papel da produção de novidades já estava claro na teoria da equilibração:

“O conceito central que nos parece impor-se na explicação do desenvolvimento cognitivo (...) é, pois, o de um melhoramento das formas de equilíbrio, ou seja, de uma «equilíbrio majorante». Nosso esforço consistiu em procurar-lhes os mecanismos, consistindo o problema em explicar suas duas dimensões inseparáveis: a compensação das perturbações responsáveis pelo desequilíbrio motivador da pesquisa e a construção das novidades que caracterizam a majoração.” (Piaget, EEC, 1976, p. 156)

Por este motivo, Piaget (PNP, 1985) afirma que:

“se o possível procede, de um lado, das vitórias obtidas sobre as resistências do real e, por outro lado, das lacunas a preencher quando uma variação imaginada conduz à suposição de outras, esse duplo processo depende da equilibração em suas formas mais gerais.” (p. 10)

Ele continua:

“...podemos supor assim que a essência das possibilidades, ao contrário do real e do necessário, é intervir no próprio processo das reequilibrações e manifestar os poderes do sujeito antes de sua atualização...” (p. 10)

Mas, e o necessário? Piaget dá a resposta:

“De facto, a originalidade do equilíbrio cognitivo (...) é assegurar (...) o enriquecimento do todo em função da importância das suas diferenciações e assegurar a multiplicação destas (e não apenas a sua coerência) em função das variações intrínsecas (ou tornadas tais) da totalidade nas suas características próprias. Aqui, de novo, vemos, portanto, claramente, as relações entre a equilibração e a necessidade lógica progressiva, a necessidade do terminus ad quem que resulta da integração final ou «fechamento» dos sistemas.” (Piattelli-Palmarini, 1987, p. 60)

Mais uma vez aparece, então, a “necessidade” relacionada ao “fechamento” das estruturas. Além disso, um dos interlocutores de Piaget (Bischof), no debate Piaget-Chomsky, chegou a afirmar explicitamente que *“De fato, Piaget retira explicitamente a «necessidade» dos processos de equilibração...”* (p. 336).

Portanto, o “possível e necessário” estão perfeitamente integrados dentro da teoria de Piaget e como ele mesmo mencionou, *“Inscrevendo-se assim no quadro geral da equilibração”* (Piaget, PNP, 1985, p. 10). Piaget é ainda mais explícito quando afirma que:

“...uma das três formas principais de equilibração das estruturas cognitivas é a das interações entre as diferenciações e as integrações, e nós lembramos acima a interdependência dos possíveis e das ligações necessárias. Em outras palavras, os possíveis constituem a fonte das aberturas e a necessidade a fonte dos fechamentos.” (PNP, 1986b, p. 127)

Considerando, então, a presença do tema dos “possíveis” na obra de Piaget, houve repercussões desses conceitos sobre o trabalho de outros autores?

(3) Mesmo que o conceito de “possíveis” sempre estivesse presente na teoria piagetiana, as produções a partir deste tema não acontecem, ainda, em grande número, talvez porque a obra específica sobre o “possível e necessário” seja uma das mais recentes de Piaget.

Uma das primeiras obras que encontrei sobre o tema foi um trabalho de Novaes (1982). Registre-se que a autora, na época em que escreveu o trabalho, ainda não tinha tido acesso ao livro de Piaget, baseando-se no artigo (datado de 1976), que, conforme já mencionado, é uma versão prévia e resumida do livro sobre o “possível e necessário” (Piaget PNP - 1985, PNN - 1986b), artigo, este, que mais tarde foi traduzido para o português (Piaget, PIN, 1987).

A autora faz reflexões bastante genéricas sobre a educação e suas relações com estas noções. Entretanto, em um breve momento, preocupa-se com as relações destas noções com o código lingüístico e afirma que:

“...seria interessante deixar, primeiramente, a criança evoluir num meio semiológico, natural e próprio, descobrindo progressivamente e pessoalmente suas leis convencionais, tomando consciência de outras relações arbitráveis, antes de levá-la a confrontar ilogismos e irregularidades.” (Novaes, 1982, p. 165)

Em outro trabalho, Novaes, desta vez com outro sobrenome, Mira (1987), já tendo tido acesso à obra de Piaget sobre o “possível e necessário”, reflete sobre as relações entre o possível e o necessário, sem entrar no campo da linguagem.

Bem mais recente é o trabalho de Costa (1992), o relatório de uma dissertação de mestrado em psicologia envolvendo a ampliação dos “possíveis”. Com exceção de algumas contribuições específicas, já mencionadas anteriormente (vide nota 16), o trabalho da autora se relaciona mais com as operações lógico-matemáticas e com o desenvolvimento de uma geometria primitiva (através da linguagem LOGO), do que com a aquisição da linguagem escrita.

Há ainda, o trabalho de Axt (1994). Esta autora apresenta um trabalho sobre a produção e a compreensão de orações relativas na linguagem oral, estudando crianças a partir dos 5 anos até adultos jovens. O trabalho é apresentado com pressupostos da teoria piagetiana, além de ter sido adotada a metodologia piagetiana com a opção pelo método clínico-crítico. Centrando sua investigação nos processos de equilíbrio cognitiva que viabilizam a construção lingüística, Axt também analisa, ao longo de todo o relatório, o aparecimento dos possíveis. Já, na introdução, a autora afirma que:

“Um projeto de investigação dessa natureza acarreta a exigência empírica de poder observar, através dos produtos de desempenho apresentados pelos sujeitos, transformações estruturais que possibilitem a passagem de um para outro (micro) estado de conhecimento, cada um engendrando o outro, embora, inicialmente, apenas a título de possibilidades.” (p. 19)

Dos trabalhos mencionados, os de Costa (1992) e Axt (1994), mesmo que não se relacionem diretamente com o foco desta pesquisa, permitem avançar nas teorizações, principalmente, sobre os possíveis.

No trabalho de Costa (1992), há duas referências importantes que permitem reflexões importantes para esta tese. Em primeiro lugar, a autora, em suas conclusões, afirma que “*verificamos ser*

essencial poder registrar o conjunto dos procedimentos individuais empregados na resolução de problemas particulares (problemas que interessam ao sujeito).”. Como o trabalho da autora aconteceu dentro da linha piagetiana, foi por coerência teórica que a autora enfatizou esta questão, já que os procedimentos têm importância para acompanhar o “*processo de ampliação gradativa dos «possíveis»*” (p. 298).

Mais adiante, a autora, sobre o “*ambiente LOGO*”, escreve que:

“Os sujeitos tiveram liberdade em efetuar escolhas, tanto no que diz respeito às metas quanto aos meios julgados adequados para atingi-las e o experimentador pôde acompanhar este processo em detalhes. São justamente as escolhas não impostas no curso das ações e tornadas conscientes enquanto escolhas, que engendram os «possíveis».” (p. 298)

Descontando-se o fato de que o ambiente LOGO não foi utilizado na presente pesquisa, as referências de Costa sobre as “escolhas” trazem à tona algumas questões. Considerando que a criança, ao escrever, teria estado exposta ao sistema formal de apresentação textual, trazido (e imposto) pelo meio social, e considerando que as crianças encontram-se imersas “*num meio social que*”, segundo Piaget, “*atua sobre*” elas “*do mesmo modo que o meio físico*” (PI, 1983b, p.157), em que medida, as “escolhas” efetuadas pelas crianças, nos seus atos de escrita, seriam realmente “*escolhas*” no sentido piagetiano (Piaget, PNP, 1985, p. 102)? Em caso negativo, isto é, se estas “escolhas” forem “impostas” pelo meio social, haveria, ainda, espaço para a engendração de “possíveis”?

Quanto ao trabalho de Axt (1994), seria possível trazer referências sobre a questão da tensão entre as “aberturas” e os “fechamentos”. Em primeiro lugar, a autora escreve que:

“Da observação do modo de exploração das estratégias, por um subnível, é possível inferir sobre as possíveis rotas de desenvolvimento, ou, em outras palavras, sobre a engendração gradual de novos possíveis, acarretando uma abertura progressiva, em termos de evolução, até um determinado ponto, quando, então, parece ocorrer um movimento contrário de fechamento de novas combinações.” (p. 350)

Surge a questão: Considerando que a autora estudou as estratégias usadas pelas crianças no processo de construção do conceito estrutural de orações relativas, esta mesma tensão seria detectada quanto aos aspectos formais? Em outro trecho, a autora enfatiza que haveria, quanto às estratégias utilizadas pelas crianças, uma:

“tensão real e concreta - própria do desenvolvimento - entre a tendência de uma força centrífuga de criação de novidades e a tendência de uma força centrípeta (contrária) de necessidade lógica de fechamento” (p. 333)

Pergunto: Considerando a faixa etária investigada pela presente pesquisa, será possível detectar esta tensão?

Até onde me foi dado verificar, não há contribuições diretas do conceito de “possíveis” para a psicogênese da língua escrita e muito menos para a questão dos aspectos formais. Mesmo minha própria dissertação (Steyer, 1987) versava sobre as operações lógico-matemáticas. Portanto, analisar a psicogênese do sistema formal de apresentação textual à luz do conceito de “possíveis” é um aspecto original desta tese.

Considerando, então, que os “possíveis” inscrevem-se no processo construtivo, abordarei, a seguir, de forma mais explícita, como acontece o seu desenvolvimento, centrando minha apresentação sobre alguns tipos de “possíveis”.

2.2.2 - ALGUNS TIPOS DE “POSSÍVEIS”

Ao apresentar a evolução dos “possíveis” em níveis de desenvolvimento, Piaget focou sua análise sobre alguns dos seus tipos. Por exemplo, sob a perspectiva do seu funcionamento nas situações concretas, Piaget considera os seguintes tipos de “possíveis”:

“1 - o possível hipotético, mistura de ensaios válidos e de erros; 2 - o possível atualizável, depois de selecionado em função dos resultados obtidos ou dos esquemas presentativos anteriormente organizados; 3 - o possível dedutível, em função das variações intrínsecas; e 4 - o possível exigível quando o sujeito acredita realizáveis novas construções, mas sem encontrar ainda os procedimentos adequados.” (Piaget, PNP, 1985, p. 11)

Além disso, Piaget também analisou os possíveis do ponto de vista estrutural e, além disso, os possíveis surgidos em função do direcionamento da tarefa. Entretanto, em que pese a importância dos primeiros (possíveis funcionais) são os últimos (possíveis estruturais e direcionados pela tarefa) que interessam especialmente a este trabalho. Os possíveis estruturais permitem analisar o processo de construção do sistema formal de apresentação textual e os possíveis direcionados pela tarefa porque permitem estudar os diferentes procedimentos adotados pelas crianças em função das diferentes tarefas propostas. Por este motivo, assim como Piaget focalizou o desenvolvimento dos possíveis privilegiando estes tipos, também o farei, privilegiando as possibilidades de relação com a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

(1) Do ponto de vista estrutural, a evolução psicogenética das noções de “possível e necessário” é muito ampla. Por este motivo, e considerando que a faixa etária investigada nesta pesquisa foi a dos cinco a dez anos, no início da pesquisa, optei por concentrar minha análise nos subníveis IA, IB e IIA. Estes três subníveis concentram três momentos específicos da evolução do “possível”.

De forma geral, Piaget (PNP, 1985) propõe a evolução dos “possíveis” em três níveis, por sua vez subdivididos em subníveis. Assim, no subnível IA, a criança admite que só há um único possível (o “pseudonecessário”). No subnível IB, após liberar-se do único possível, a criança alcança o “mais de um”, isto é, o “dois”, só que ela ainda não consegue conceber o “muitos”. Entretanto, a perturbação provocada pela possibilidade deste “dois”, vai levar a criança ao “muitos possíveis”, os quais se configuram em famílias/conjuntos, chamados de famílias de co-possíveis (concretos), no subnível IIA. No subnível IIB (que não será tratado aqui), a criança chega aos co-possíveis abstratos, quando então ela compreende que suas atualizações são apenas uma amostra de muitas que são

possíveis. E, no nível III (que também não será tratado aqui), a criança chega ao co-possível “qualquer” em compreensão e “ilimitado/infinito” em extensão.

Quanto ao desenvolvimento da necessidade lógica, o percurso é, ao mesmo tempo, paralelo e solidário ao dos possíveis: no primeiro nível, nível I, acontecem as “*pré-necessidades*”, onde “*o fato invocado será retido e completado depois*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 83), as “*necessidades locais*”, onde há manipulação de uma só variável sem composição com as demais, e as “*pseudonecessidades*” (que abordarei a seguir); no nível II, as co-necessidades limitadas, onde já há composição das relações mas limitadas “*aos conteúdos concretos aos quais são aplicadas ou atribuídas*” (p. 125); e, no nível III, as co-necessidades ilimitadas, isto é, descoladas de qualquer conteúdo e puramente dedutivas.

Apresentarei, na seqüência, o comportamento dos possíveis em cada um dos subníveis de desenvolvimento focalizados neste estudo. Assim, abordarei o subnível IA, o subnível IB e o subnível IIA.

(1.1) Quanto ao subnível IA, Piaget reserva um lugar muito importante para o estudo das pseudonecessidades. Não só as analisou exaustivamente na obra dedicada ao “possível e necessário” como dedicou alguns comentários a este tema na magistral obra em que estabelece um paralelo entre a psicogênese do pensamento da criança e a psicogênese do conhecimento científico na humanidade (Piaget; Garcia, 1987). Assim, ao abordar o tema das pseudonecessidades, o farei a partir das referências de Piaget na obra específica e, também, com base na sua obra com Garcia.

Piaget (Piaget; Garcia, 1987) afirma que “*os dois traços distintivos da pseudonecessidade encontrados na análise psicogenética*” são:

“*...a confusão entre o que é geral e o que é necessário, por um lado, e a indiferenciação entre o que é factual e o que é normativo. Existe um «deve ser assim» que impõe limitações ao que se torna aceitável enquanto possível...*” (p. 67)

A expressão chave é “deve ser assim”, ou seja, a criança acredita que “*sendo o real o que ele é, é necessário que ele seja assim, o que exclui outras possibilidades*” (Piaget, PNP, 1985, p. 31). A partir deste raciocínio, que Piaget caracterizou como “*«realidade = necessidade = única possibilidade»*” (p. 31), a criança “supervaloriza” o único “*observável*” (PNN, 1986b, p. 12) que ela consegue identificar e atribui a ele o estatuto do “deve ser assim”.

Em função disto, Piaget afirma que a pseudonecessidade “*é um estado de indiferenciação no seio do qual uma forma ou um movimento observáveis aparecem ao sujeito como os únicos possíveis e, portanto, necessários*” (Piaget; Garcia, 1987, p. 83). Esta “fase elementar” seria característica do subnível IA do desenvolvimento psicogenético das crianças.

Qual seria a consequência concreta da pseudonecessidade para a interação da criança com o objeto? Piaget afirma que são duas: “*limitações no seio dos observáveis possíveis e falsas*

generalizações” que “*prevalecem sobre as que podem ser corretas*” (p. 83). Portanto, em função da pseudonecessidade, a criança tem “*dificuldade de imaginar outros possíveis para além daquele que está actualizado numa dada realidade*” (Piaget; Garcia, 1987, p. 84).

Resta caracterizar, ainda, aquela que Piaget (PNP, 1985, p. 31) definiu como “*complementar da pseudonecessidade*” (p. 31), ou seja, a pseudo-impossibilidade. Esta é caracterizada por uma imposição de “*interdições*” (Piaget; Garcia, 1987, p. 67). Neste caso, no seu contato, novamente, com os observáveis, a criança crê encontrar “*impossibilidades*”, o que, mais uma vez, vai bloquear a formação dos possíveis.

Considerando, então, que as pseudonecessidades caracterizam as condutas das crianças em determinado período da psicogênese, surge a pergunta: De onde vem esta indiferenciação? Quais as suas raízes? É possível apresentar duas respostas a estas perguntas, utilizando duas aproximações, ambas de Piaget, a primeira abordando a questão do ponto de vista da lógica, e, a segunda, do ponto de vista da moral.

Para abordar a questão da lógica, é preciso resgatar dois conceitos de Piaget (LPC, 1986a). O primeiro é o conceito de “*realismo*”, que o autor define como “*admitir a existência das coisas tais como aparecem, confundindo, assim, o objetivo e o subjetivo*” (p. 58), e o segundo, o conceito de “*egocentrismo intelectual*” (p. 59), em que ocorre uma “*indiferenciação do ponto de vista próprio e dos outros, ou da atividade própria e das transformações do objeto*” (p. 58). Em ambos os conceitos, há uma “*espécie de ilusão sistemática, inconsciente e de perspectiva*” (p. 59).

O resultado é que no pensamento da criança haverá “*ausência de toda relatividade intelectual e de todo sistema racional de referência*” (p. 60), o que se constitui na raiz da pseudonecessidade (e da sua complementar, a pseudo-impossibilidade) e explica o estatuto do “*deve ser assim*”, que a criança atribui ao único observável que ela consegue identificar. Este estatuto pode ser identificado, por exemplo, nas situações em que a criança exige “*simetria completa*” (Piaget, PNP, 1985, p. 29) entre as diversas partes de um todo.

A segunda resposta é uma decorrência da primeira, como se pode ler a partir da menção de Piaget (JMC, 1977c), que escreve que:

“...por causa do realismo geral de seu pensamento espontâneo, a criança concebe a noção de lei, até sete-oito anos mais ou menos, como sendo simultaneamente física e moral. (...) não existe, para a criança, nenhuma lei natural puramente mecânica antes dos sete-oito anos. (...) Logo, o universo está impregnado de leis morais: a regularidade física não se dissocia da obrigação de consciência e da regra social. (...) A noção de regularidade física é tão primitiva quanto a da regularidade psíquica ou moral, mas nenhuma das duas é concebida independentemente da outra.” (p. 165)

As afirmações de Piaget permitem identificar, por parte da criança nos seus primeiros anos de vida, uma “*impregnação*” de “*leis morais*” na realidade física, isto é, a criança encara o universo como sofrendo as

mesmas leis morais às quais ela é constringida pela imposição dos pais e dos demais adultos. A razão desta impregnação estaria no fato de que “*A maioria dos pais impõem à criança um grande número de deveres, cuja razão é, por muito tempo, incompreensível para ela.*” (p. 167). Em função disto:

“Todas estas regras são, naturalmente, colocadas pela criança no mesmo plano que os próprios fenômenos físicos. (...) tudo isto é e deve ser, tudo isto se impõe como a ordem do mundo, e deve haver uma razão.” (O grifo é nosso!) (p. 167)

Piaget (SEP, 1986c) conclui afirmando:

“Em suma, toda a causalidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual. As leis naturais acessíveis à criança são confundidas com as leis morais e o determinismo com a obrigação: os barcos flutuam porque devem flutuar e a lua ilumina somente à noite «porque não é ela quem manda».” (p. 33)

Se pensarmos, então, que, para uma criança, a imposição de “leis morais” pode determinar uma “concepção de mundo”, uma concepção onde “as coisas são assim porque devem ser assim”, compreende-se que a pseudonecessidade poderia ter raiz, também, nesta confusão.

Ressalte-se que estas duas interpretações da raiz da “pseudonecessidade” não são antagônicas, porém complementares, já que provenientes de diferentes pontos de vista na obra de um mesmo autor. Uma não exclui a outra e, grosso modo, poderiam ser consideradas duas faces da mesma moeda já que “*os estados iniciais*” do desenvolvimento são sempre “*caracterizados por uma indiferenciação entre o real, o necessário e o possível*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 126).

Considerando que as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades são características do subnível IA, elas foram detectadas por Piaget nas mais variadas situações propostas às crianças. Como elas se constituem em “crenças”, elas se apresentam sempre com a mesma “forma” (como “limitações” ou como “interdições”) porém relacionadas a diferentes “domínios”. Por este motivo, apresentarei exemplos de algumas que foram identificadas por Piaget.

No exemplo mencionado acima, do desenvolvimento da quantificação das probabilidades, foi identificada a pseudonecessidade de ir “*direto ao caso favorável, desprezando os outros*” (Piaget; Inhelder, OIAC, 198?, p. 202). Mesmo que Piaget não utilize o termo “pseudonecessidade”, sua descrição da crença da criança a confirma como tal, já que o autor afirma que:

“A criança não escolhe entre várias possibilidades: vai direto a uma, dentre elas, que considera a única real (ou a única desejável, isto é: realizável), e que ela não compreende, pois, como uma possibilidade entre outras, mas como um caso privilegiado eliminando os outros.” (p. 202)

Pensando nos aspectos formais, esta pseudonecessidade poderia ser encontrada naquelas situações em que a criança optasse por uma interpretação da função de um aspecto (por exemplo, o negrito de um texto), negligenciando as outras interpretações possíveis.

Quando Piaget estuda “*as posições possíveis de três dados sobre um suporte*” (PNP, 1985, p. 12-9), como, por exemplo, uma cartela, encontra a “*pseudonecessidade de boas formas perceptivas*” (p. 17), em que as crianças designam “*as formas regulares como as melhores e as menos regulares como más*” (p. 14). Do ponto de vista dos aspectos formais, seria possível supor que esta pseudonecessidade pudesse aparecer em situações em que a criança se defrontasse com o irregular (por exemplo, a margem esquerda com e sem recuo do parágrafo).

O estudo da “*construção dos triângulos*” (p. 112-23) revelou várias pseudonecessidades. Uma delas foi o “*caráter intocável do teto uma vez colocado*” (p. 117). O teto seria: \wedge . Esta pseudonecessidade permitiria supor que, em outras situações, as crianças também atribuísem uma “*imobilidade*” a algo que elas tivessem feito e que, em conseqüência, não pudessem modificar. Do ponto de vista dos aspectos formais, seria possível supor que esta pseudonecessidade pudesse aparecer nas situações de reescrita, onde as crianças acreditassem que o que elas haviam escrito não pudesse ser “*melhorado*” porque só poderia ser escrito daquela maneira.

Ao estudar a “*construção de um declive*” (PNN, 1986b, p. 34-46), foi encontrada a pseudonecessidade em que as crianças acreditavam “*que a melhor inclinação é necessariamente a mais alta ou a mais baixa em relação ao solo*” o que, em conseqüência, “*limita os co-possíveis e orienta as correções em um sentido privilegiado (elevar mais do que acrescentar ou o inverso).*” (p. 40). Neste caso, esta pseudonecessidade permite supor que, numa outra situação (com relação aos aspectos formais, por exemplo) e em função dela, as crianças também pudessem adotar procedimentos específicos e mais restritivos do que aqueles que elas adotariam se liberadas desta “*pseudonecessidade*”. Esta pseudonecessidade poderia aparecer, por exemplo, nas situações em que a criança tivesse várias opções à sua escolha (como os diversos locais possíveis de escrita do seu nome numa folha), o que limitaria estas opções já que a criança teria a crença (pseudonecessária) de que há uma “*melhor posição*”.

Estes exemplos permitem inferir a importância do estudo das pseudonecessidades - que Piaget definiu como “*crença momentânea de ser uma escolha atual a única válida, enquanto na verdade*” essa escolha “*se apóia em vários possíveis*” (p. 104) -, bem como das suas complementares, as pseudo-impossibilidades, para a psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual.

(1.2) O subnível IB é caracterizado pela abertura para os “*possíveis*”. Como já mencionei acima, o processo da abertura para novos possíveis é central para a teoria de Piaget na medida em que ele “*acarreta o duplo resultado de conduzir*” novas atualizações e de “*abrir novas lacunas a preencher*”, numa “*continuação indefinida*” do “*processo de reequilíbrio*” (Piaget, PNP, 1985, p. 136). Em vários pontos da obra específica, Piaget se detém nesta explicação. A abertura para novos possíveis no desenvolvimento infantil passa em primeiro lugar pelas pseudonecessidades e

pseudo-impossibilidades. É possível compreender como acontece esta abertura, a partir das referências sobre as pseudonecessidades.

Piaget inicia afirmando que “*O problema é, então, compreender como o sujeito passará dessa indiferenciação «realidade = necessidade = única possibilidade» à abertura para novos possíveis.*” (p. 31). Seria possível indagar: O que levaria a criança a admitir que há outros possíveis se, de início, ela crê firmemente que há só um e apenas um possível? O que provocaria esta ruptura na crença da criança?

Piaget explica que:

“A pseudonecessidade inicial (...) é ameaçada de desequilíbrios em razão de tratar-se de uma simples certeza subjetiva e de o sujeito não procurar razões ou justificativas para ela. Esse desequilíbrio manifesta-se então através de um estado de dúvida...” (p. 32)

Esta explicação de Piaget é muito clara e ele ainda acrescenta que “*o desequilíbrio provoca um deslocamento do equilíbrio enquanto diferenças supostas, daí um novo equilíbrio que substitui o estado pseudonecessário por uma coleção de co-possíveis.*” (p. 32).

Portanto, no subnível IB, a criança libera-se das pseudonecessidades para alcançar os “co-possíveis”. Entretanto, Piaget se apressa em esclarecer que “*no subnível IB, que não passa de transição, esses co-possíveis apenas têm início e se reduzem a «duas maneiras diferentes»*” (O grifo é nosso!) (p. 32).

Como são estas “maneiras diferentes”? Piaget explica que “*no momento em que*” a criança obtém uma nova solução para um problema de resistência do real, vencendo “*um obstáculo num ponto particular*”, ela conclui “*que, se uma variação é possível, outras o são também, a começar pelas mais parecidas ou pelas de sentido contrário.*” (p. 10). A abrangência dos “possíveis” na criança, neste momento, é, então, ainda muito limitada, já que a criança procede apenas “*por meio de uma analogia que retém do primeiro*” elemento “*um caráter qualquer X, introduzindo ao mesmo tempo uma modificação x’*” (p. 23).

Entretanto, mesmo com esta limitação, o subnível IB é muito importante porque ele marca a liberação das pseudonecessidades, sendo que a palavra chave deste subnível é “analogia”. Apresentarei, a seguir, um exemplo, trazido por Piaget, deste momento de liberação.

Como a criança atua sem “*programação nem recursividade*”, apenas acontecem “*transferências analógicas*” que “*se sucedem simplesmente, com variações contínuas do que é retido como semelhança e introduzido como diferença*” (p. 23). Assim, ao estudar os “*trajetos possíveis de um carro*” (p. 20-8), Piaget apresenta o seguinte protocolo:

“AVE (4;6) procede da mesma forma: após a reta AB ele a complica com dois desvios em V grandes e próximos. O trajeto seguinte os aproxima e os distancia um do outro. A quarta trajetória inicia com esses V V e continua reta. A quinta é uma grande curva. Na sexta acrescenta um arco à curva e subdivide a sétima em duas curvas sucessivas, etc.” (p. 23)

Este exemplo evidencia que a criança produz as variações segundo os mesmos critérios já detectados por Piaget (Piaget; Inhelder, DQFC, 1975) quando dos “*alinhamentos contínuos, mas com mudança de critério*” (p. 38). No exemplo acima, observa-se que a criança, da linha reta, parte para o V. Ali, por analogia, ela produz variações no V. Em seguida, a partir do V, ela passa, novamente por analogia, à curva e da curva, às variações curvilíneas.

Da liberação das pseudonecessidades, no subnível IB, onde a criança utiliza como procedimento básico a analogia, a criança passa para os “co-possíveis” concretos, os quais abordarei, a seguir.

(1.3) A característica mais importante do subnível IIA é que a criança começa a utilizar procedimentos mais amplos do que a analogia, passando a “*um possível dedutível e não mais simplesmente analógico*” (Piaget, PNP, 1985, p. 18). Neste subnível, a criança já concebe os “*co-possíveis «concretos»*” (p. 17), isto é, “*onde diversos possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados*” (p. 11).

As diferenças mais marcantes, com relação ao subnível IB, são: a criança não pensa mais só no “dois” mas consegue conceber “muitos” ao mesmo tempo, mesmo que ainda dependa da sua atualização; o processo da “analogia” é substituído pela dedução; e a sucessão (“sucessividade”) é substituída pela antecipação (“simultaneidade”), ou seja, criança passa do “*sucessivo ao simultâneo*” (p. 77).

Um dos exemplos apresentados por Piaget, referente às “*posições possíveis de três dados sobre um suporte*” (p. 12-9), permite supor que este subnível seria encontrado nas condutas das crianças do meu universo. Piaget escreve que:

“a própria noção de co-possíveis, demasiado variados para serem todos realizados, parece implicar a equivalência de todas as formas enquanto «possíveis» (mas permanecendo distintos), a aceitação, portanto, das distribuições irregulares e «espalhadas» e a liberação da pseudonecessidade de boas formas perceptivas, já que as más também são possíveis.” (p. 17)

Entretanto, resta, neste nível, ainda, uma limitação que o distingue do subnível IIB. A limitação está em que o “*progresso*”, com relação ao subnível IB, ocorre “*em «compreensão» (concepção simultânea de diversas variações qualitativas igualmente possíveis) bem mais do que em «extensão» (número de co-possíveis)*”, isto é, a diferença com relação ao subnível IB é de grau, mas com relação ao subnível IIB, é de número. Piaget escreve que “*A razão está em que os primeiros desses co-possíveis (...) são de natureza concreta no sentido de que somente são invocados durante os desenvolvimentos*”, isto é, dependem das “*fronteiras do realizável detalhado e sobretudo imediato*” (p. 24). Portanto, comparado ao subnível IB, a criança já consegue conceber o “muitos”, mas, comparado ao subnível IIB, ainda não consegue o “muitos outros” (p. 25).

Os exemplos poderiam se multiplicar, entretanto, já foi possível compreender que o subnível IIA desempenha um papel muito importante na evolução dos “possíveis” pois é neste nível que

acontece o progresso do “dois” para o “muitos” possíveis. Como a engendração dos “possíveis” não acaba no subnível IIA, há um grande caminho, ainda, até a criança chegar ao “*co-possível «qualquer» em número ilimitado*” (p. 11). Em outras palavras, o desenvolvimento continua para além da faixa etária estudada, aparecendo ainda o subnível IIB, caracterizado pelos co-possíveis abstratos, quando “*os possíveis são simplesmente deduzidos, constituindo assim (...) espécies de classes ou de séries virtuais, das quais os termos individuais atualizados não são senão exemplos ou representantes*” (p. 132-3) até chegar ao nível III, contemporâneo das operações formais, onde “*o co-possível qualquer e ilimitado torna-se inteiramente dedutível e se apóia em mecanismos recursivos que ultrapassam de longe todo controle empírico*” (p. 133).

Mas, além dessas categorizações, Piaget ainda considera tipos de possíveis que se configuram na dependência de certas características especiais da situação concreta com a qual o sujeito se encontra em interação. É sobre este tema que discorrerei a seguir.

(2) Piaget (PNP, 1985), como já foi mencionado, identifica diferentes tipos de “possíveis”, diretamente relacionados com o tipo de situação concreta com a qual a criança interage. Analisando as condutas das crianças, na presente investigação e quando da resolução de tarefas propostas, é possível supor que elas utilizem diferentes “possíveis”, dependendo do tipo de tarefa proposta. Assim, os tipos de possíveis são definidos em função da tarefa com a qual a criança se depara.

Entretanto, em todas as atividades, há sempre diferentes tipos de possíveis envolvidos, isto é, não há só um possível em questão, em função da complexidade da própria atividade proposta. Se a situação ou o dispositivo apresentados à criança são desconhecidos, ela precisa entrar em contato com eles, diferentemente da atividade com uma situação ou um dispositivo conhecidos. Se, além disso, as instruções dadas propõem um determinado manuseio ou uma determinada ação, mesmo que a criança conheça a situação ou o dispositivo ela precisará descobrir que coisas ela pode fazer com eles ou a partir deles. Neste caso, então, haveria, no mínimo, dois tipos de possíveis envolvidos na atividade. Mesmo assim, uma determinada atividade permite que se observe melhor um ou alguns tipos de possíveis do que outros, dependendo, mais uma vez, do tipo de atividade proposta.

Nas fases I e III, a atividade proposta era o ditado de palavras e frases. Na fase II, a montagem de frases com cartões dados. Na fase IV, a atividade era a escrita livre de um texto livre. Na fase V, a atividade era a exploração de livros de literatura infantil. E, na fase VI, a atividade era a escrita de uma história dada. Que possíveis seriam observados nestas diferentes atividades?

Uma tarefa com “*um objetivo colocado*” pelo pesquisador “*desde a partida*” engendra, segundo o autor, possíveis “*com fim determinado*” (Piaget, PNP, 1985, p. 110), “*orientados (...) para a escolha de procedimentos*” visando “*um resultado a ser atingido*” (p. 54). A seguir, o relacionamento com “*um possível passado ou histórico, e além disso, atribuído a outro*” onde seriam exigidas “*inferências mais*

complexas do que um possível com fim determinado” (p. 54), naquelas situações onde a criança tivesse que se relacionar com uma situação já atualizada por uma outra pessoa. Também seria possível a interação com os *“possíveis com otimizações”* (p. 8), onde *“o que é buscado não é o maior número de atualizações diferentes, mas o modelo, o mais eficaz (em altura) e o mais sólido ou resistente.”* (p. 89), em todas as situações de escrita. E, finalmente, o *“possível físico”*, na *“descoberta das possibilidades que o material oferece, mas que é preciso descobrir através de explorações mais ou menos rudimentares ou dirigidas e que depende da experiência”*, e o *“possível instrumental”*, onde a criança descobriria os *“poderes possíveis”* que poderia *“adquirir através de suas ações apoiando-se nesse possível físico”* (p. 58), nas situações de contato com materiais dados e/ou disponíveis para a realização das tarefas.

Quando eu ditei palavras e frases para as crianças, nas fases I e III, e quando li uma história, na fase VI, estava propondo às crianças o relacionamento com um *“possível”* *“com fim determinado”*, isto é, os ditados e a história constituíam *“um objetivo colocado desde a partida”* (p. 110). Assim, todas as *“escolhas vão se apoiar tanto nos procedimentos como nos objetivos que os sujeitos inicialmente se colocam, em função das concepções (presentativas) que fazem...”* (p. 102) do que sejam um ditado e uma história e de como eles devem ser registrados.

Em ambos os casos, há uma realidade dada, que não tem uma concretude, já que as palavras e frases ditadas e a história lida perdem a sua corporeidade dissipando-se após a sua emissão oral. Entretanto, elas são apreendidas pela criança que passa a registrar o que ela reteve. A criança vai *“escolher os meios que se aproximem”* (p. 110) do objetivo mas suas ações nunca poderão ser confrontadas com a realidade dada previamente porque ela não é concreta. Com isto, a criança só pode *“corrigir erros”* (p. 111) tomando como referência a sua própria concepção sobre a realidade não mais concreta. Durante o processo, *“os possíveis que devem ser inventados para resolver o problema”* do registro dos ditados e da história *“não somente podem conduzir a fracassos e a sucessos, mas exigem modificações no próprio conceito (ou esquema «presentativo»)”* (p. 109) do que seja o registro de um ditado ou de uma história.

Tanto na fase II quanto na fase V, as crianças estariam relacionando-se com *“um possível passado ou histórico e além disso, atribuído a outro”* (p. 54). Assim, em ambas as fases, haveria um *“possível”* já atualizado, uma realidade concreta (frases e livros de história), sobre a qual as crianças precisariam estabelecer inferências. Além disso, esta realidade havia sido concretizada pelo *“outro”* (no caso, eu, que escrevi as frases, e os diferentes autores, que escreveram as histórias). Na fase II, as inferências seriam estabelecidas através de um misto de leitura e de escrita, já que elas precisariam ler as palavras mas *“montar”* (escrever) a frase. Na fase V, as crianças não precisariam produzir um texto propriamente dito mas interpretar um ato de escrita já atualizado.

Neste caso, do ponto de vista dos “possíveis”, na fase II, o que a criança precisaria conseguir era uma “*composição*” (p. 54) entre a frase que já era dada por mim (oralmente) e a montagem da frase propriamente dita com os cartões cujas palavras também já estavam dadas. Na fase V, por outro lado, a “*composição*” que a criança buscava aconteceria entre o texto já dado pelo autor (adulto/escritor), cuja utilização específica dos aspectos formais apresentava-se como fôra concebida pelo autor, e o sentido que ela buscava apreender, através da leitura, a partir dos “*indícios*” fornecidos por estes aspectos já dados.

Assim, o que estaria em jogo eram os “*possíveis anteriores, já atualizados e que se trata de reconstituir através de inferências retroativas*” (p. 54). Na fase II, os “*possíveis anteriores, já atualizados*” seriam formados pelo conjunto dos cartões escritos com as frases dadas e, na fase V, pelo conjunto dos aspectos formais utilizados pelo autor dentro da sua concepção de escrita.

Em minhas observações sobre os procedimentos adotados pelas crianças ao longo das situações de escrita da fase IV, verifiquei que, quando a criança se põe a escrever, ela procurava fazê-lo da melhor maneira possível. Não fazia da escrita um ato leviano, mas um ato consciente e, dentro das suas concepções de escrita, tentava, com todos os seus conhecimentos, escrever da forma mais parecida com a escrita dos adultos a quem ela respeita, inclusive buscando a melhor aproximação com a diagramação textual apresentada pelos adultos. A criança tinha como perspectiva para a sua escrita o maior grau de eficácia que ela pudesse alcançar, inclusive, para conseguir ser, cada vez mais, compreendida pela comunidade que a cerca. Em função disto, acredito que as crianças, ao escrever em situação de texto livre/espontâneo utilizariam os “*possíveis com otimizações*” (p. 8).

Mesmo que Piaget esteja se referindo à “*construção de objetos com hastes e bolinhas de massa*” (p. 81-90) é possível interpretar o “*possível de otimização*” dentro da perspectiva da escrita da criança. Para a criança, sua concepção sobre qual é “*o modelo, o mais eficaz (em altura) e o mais sólido ou resistente*” estaria diretamente relacionada com as suas concepções sobre o sistema formal de apresentação textual e, ao escrever, a criança buscaria se aproximar - sempre lembrando que esta aproximação se dá por diferentes níveis - desta sua concepção.

No contato da criança com as tarefas propostas, seria possível ainda pensar no relacionamento das crianças com o “*possível físico*” (p. 58). Na fase II, as crianças precisavam, primeiro, explorar os cartões, para, em seguida, descobrir o que fazer com eles. Nas fases I, III, IV e VI, havia a exploração da materialidade do ato de escrita, com a experimentação do tamanho das letras, pressão do lápis sobre o papel, e assim por diante. Na fase V, o contato com a corporeidade dos livros de história, sua textura, tamanho, formato, etc.

Em seguida, é possível pensar no “*possível instrumental*” (p. 58). Nesse caso, no ato de escrita, nas diversas fases, e na montagem das frases, na fase II, as crianças estariam experienciando este possível, já que, neste momento, os procedimentos das crianças não estavam mais definidos pelo material em si (cartões ou lápis e papel), mas pelo que a criança descobriu que podia fazer com este material, isto é, ela já havia experienciado o material então podia passar a interagir com ele produtivamente.

Após a apresentação de alguns aspectos gerais sobre a noção de “possíveis”, é preciso enfatizar algumas questões. Em primeiro lugar, fica evidenciado que o conceito de “possíveis” colabora no processo construtivo do conhecimento participando do processo mais geral da equilibração. Além disso, esta construção acontece através dos mesmos níveis de desenvolvimento já identificados por Piaget. Desta forma, o subnível IA, das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, e o subnível IB, da abertura para os possíveis, pertencem ao período pré-operatório. Já o subnível IIA pertence ao período operatório.

Em função disto, é possível identificar, para os “possíveis”, as mesmas características dos períodos de desenvolvimento conforme identificados por Piaget. Por exemplo, quando Piaget escreve que “*é a experiência espacial que conduz o sujeito dos níveis IB e IIA a descobrir o que só saberia deduzir no nível III*” (PNN, 1986b, p. 32), ele está trazendo evidências de que, apenas no nível III dos possíveis, a criança conseguirá, por dedução, realizar descobertas que, nos níveis anteriores, precisavam do auxílio da “experiência espacial”. Como o nível III é o período das operações formais, é só nesta etapa que a criança teria as condições lógicas para efetuar esta “dedução”. É por este motivo, então, que nos níveis IB e IIA a criança não consegue “deduzir” pois suas estruturas lógicas ainda não o permitem.

Para esta tese, o conceito de “possíveis” tem interesse especial porque permite explicar os produtos, os procedimentos e as concepções das crianças referentes ao sistema formal de apresentação textual sendo que, inclusive, será possível identificar os mesmos níveis de desenvolvimento apresentados acima, ou seja, o subnível das “crenças” pseudonecessárias, o subnível seguinte, de liberação destas “crenças” e, em seguida, o subnível da chegada aos co-possíveis “concretos”.

É necessário destacar, ainda, um aspecto final. Quando Piaget (PNP, 1985) comentou sobre a pseudonecessidade (característica do subnível IA), ele afirmou que a pseudonecessidade se constitui em “*uma simples certeza subjetiva*” e que a criança não procura “*razões ou justificativas para ela*” (p. 32). Este “não procurar razões” tem a ver com o processo de tomada de consciência, pois, neste subnível (IA), para uma situação dada, o “*sujeito não chega a dizer como o fez e tudo parece indicar que ele próprio não toma uma consciência clara do modo como as coisas se passaram*” (Piaget, TC, 1977d, p. 97). Será apenas no subnível IIA que a criança conseguirá retirar estas “*razões ou causas*” (PNP, 1985, p. 17) por conseguir, ao mesmo tempo, “*uma leitura relativamente correta (...) dos dados de observação*” e “*uma tomada de consciência de suas ações*” em função de uma melhor “*coordenação*” (TC,

1977d, p. 103) destas ações. Este aspecto também foi observado no exemplo apresentado da interação da criança com a quantificação das probabilidades mostrando a íntima relação entre o desenvolvimento dos “possíveis” e o da tomada de consciência. Por este motivo, isto é, pelas relações entre o desenvolvimento da tomada de consciência e o desenvolvimento dos “possíveis”, é preciso resgatar o conceito de “tomada de consciência”, o que farei a seguir.

2.3 - TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Ao introduzir os estudos sobre a tomada de consciência, Piaget (TC, 1977d) afirmou que seu objetivo era *“examinar o que são as conceituações dos sujeitos (...) quando elas visam (...) efeitos que dependem inteiramente das ações das crianças e de sua «inteligência prática»”* e *“estabelecer aquilo de que é consciente a criança em suas próprias ações e, especialmente, o que ela observa das regulações que elas manifestam”* (p. 10-1).

A leitura e a escrita não foram abordadas por Piaget em nenhuma das suas pesquisas. Entretanto, as considerações do autor poderiam ser elucidativas para a compreensão das questões da leitura e da escrita e da relação da criança com os aspectos formais?

Em uma situação de escrita ou de leitura há, evidentemente, ação do sujeito sobre um portador de texto, tanto quando ele produz/escreve um texto como quando ele interpreta/lê um texto. Ferreiro; Teberosky (1985) efetuaram pesquisas sobre as concepções das crianças sobre estes atos solicitando, da mesma forma que Piaget, que as crianças descrevessem seus atos ou os atos dos “outros” e/ou respondessem questões explícitas sobre estes atos de leitura e/ou de escrita. As autoras descobriram, por exemplo, que as crianças conseguem distinguir, num determinado nível, o ato de “ler” do ato de “folhear” um portador de texto (p. 160-3). Além disso, as autoras verificaram que crianças pequenas conseguem caracterizar o que seja o ato de “ler” (p. 163). Pergunto: Quando a criança escreve ou lê, ela antecipa esta ação? Como ela a conceitua? Qual é o grau de tomada de consciência sobre esta ação? A criança identifica mecanismos nesta ação?

Quando Piaget publicou, em 1974 (data da publicação francesa), os trabalhos que abordavam a questão da tomada de consciência: “A tomada de consciência” (TC, 1977d) e “Fazer e compreender” (FC, 1978b), explicou que as pesquisas sobre a tomada de consciência foram realizadas *“à guisa de complementos aos trabalhos sobre a causalidade”* (TC, 1977d, p. 9), porque *“embora a noção de causa tenha nascido da ação própria, as estruturas causais são profundamente transformadas conforme os graus de conceituação consciente que modifica essa ação”* (p. 10). Portanto, o lugar das pesquisas sobre a tomada de consciência na teoria piagetiana está na análise das relações entre a ação própria e *“aquilo de que é consciente a criança em suas próprias ações”* (p. 10-1).

O interesse especial que os estudos sobre a tomada de consciência têm para a presente pesquisa está, então, na possibilidade de análise das conceituações das crianças sobre seus atos de escrita e de leitura, de modo geral, e das conceituações sobre o sistema formal de apresentação textual, em particular, sem esquecer das relações com o desenvolvimento dos “possíveis”. Por este motivo, apresentarei o tema a partir da caracterização de “tomada de consciência” para, a seguir, abordar a evolução da tomada de consciência a partir das regulações. Em seguida, abordarei a evolução da tomada de consciência, por níveis de desenvolvimento, e as relações entre conceituação e ação, até chegar às relações com a tomada de consciência e, finalmente, as justificativas emitidas pelas crianças quando das entrevistas piagetianas.

(1) De início, caracterizo o que Piaget entende por “tomada de consciência”. Para este autor, a tomada de consciência seria *“uma verdadeira construção que consiste em elaborar, não «a» consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados”* (TC, 1977d, p. 9). Contudo, Piaget faz uma importante distinção entre “consciência” e “tomada de consciência”. Ele afirma que a *“tomada de consciência seria a passagem da ação à sua representação e comportaria sempre, portanto, uma reconstituição dependendo da conceituação, ao passo que a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, êxtero ou proprioceptivo”* (p. 196). Assim, por exemplo, um sujeito poderia ter “consciência” da posição do seu corpo no espaço, através da propriocepção, mas isto não implicaria que ele tivesse uma “tomada de consciência” desta posição, ao passo que a recíproca seria sempre verdadeira.

Piaget continua e afirma que *“a partir da função semiológica, toda percepção vem sempre acompanhada de uma interpretação”*⁽³⁴⁾ (p. 196). Que relação esta “interpretação” teria com a tomada de consciência? Piaget responde esclarecendo que *“é essa interpretação (isto é, conceituação de uma forma qualquer, verbal ou à base de imagem) que permite integrar a percepção e (...) constitui sua tomada de consciência”* já que *“há um sem número de percepções que nos impõe o meio, mas que não registramos”* (p. 196). Em função desta distinção, Piaget introduz, ainda, o conceito de “subcepção”, que se constituiria numa *“percepção dita inconsciente”*, isto é, *“uma percepção sem interpretação, com uma consciência elementar, mas insuficiente para penetrar no campo da conceituação e, portanto, para ocasionar uma «tomada de consciência»”* (p. 196). Portanto, podem existir percepções sem e com tomada de consciência. No exemplo citado da propriocepção, seria possível pensar naqueles casos em que um sujeito encontra-se sentado sobre um chapéu ou pisando no pé de outro (percepção inconsciente com consciência elementar) para, logo depois, em função da informação alheia, dar-se conta disso (percepção com conceituação).

Piaget ainda esclarece que *“há provavelmente consciência perceptiva e motriz de cada ato além da consciência de sua intenção, mas mesmo se a lembrança permanecer sob forma de representação à*

³⁴ A “função semiológica” foi, inicialmente, chamada por Piaget de “função simbólica” (Piaget, FSC, 1978c, p.351) e, depois, também, de “função semiótica” (Piaget, PPG, 1983a, p.127).

base de imagem, tudo isso também não equivale à tomada de consciência da coordenação como tal” (p. 196). Por este motivo, o autor se apressa em esclarecer que *“a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação”* (p. 197), não esquecendo que Piaget define a *“conceituação”* como uma *“passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos”* (p. 200).

De acordo com Piaget, então, a tomada de consciência seria um processo de conceituação onde um esquema de ação passaria da condição de ação à sua representação. Além disso, este esquema passaria do plano inconsciente para o consciente, através de uma reconstrução, em um percurso que iria de uma menor até uma maior consciência (no sentido de “dar-se conta”), passando por etapas de uma consciência menos completa até uma consciência mais completa (no sentido de “elaboração de um conceito”). Passarei, a seguir, a apresentar resumidamente algumas considerações a propósito da tomada de consciência, em seus aspectos mais específicos, apresentando estas diferentes etapas.

(2) Piaget escreve que *“os progressos da tomada de consciência procedem de forma bastante sistemática da periferia para o centro, isto é, dos resultados do ato para seu mecanismo interno”*. Assim, há uma evolução da tomada de consciência na criança pois, de início, ela está interessada, unicamente, em obter êxito na sua ação. Mais adiante, ela começará a se interessar pelo *“como”* (TC, 1977d, p. 81), buscando compreender os mecanismos do dispositivo com o qual ela está se relacionando, ou seja, *“reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, etc.”* (p. 198). Piaget explica que:

“o que desencadeia a tomada de consciência é o fato de que as regulações automáticas (por correções parciais, negativas ou positivas, de meios já em atuação) não são mais suficientes e de que é preciso, então, procurar novos meios mediante uma regulação mais ativa e, em consequência, fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência.” (p. 198)

Piaget estabelece uma distinção entre *“dois tipos de regulações, automatizada ou ativa”* (p. 16). O autor menciona que, no nível mais básico (subníveis IA e IB), a ação da criança *“permanece dirigida por simples regulações sensório-motrizas automatizadas, que então não bastam para suscitar uma tomada de consciência adequada”* (p. 16). Como estas regulações *“se referem às ações particulares independentemente de sua coordenação”*, elas *“só levam a uma tomada de consciência (válida ou não) em relação aos resultados dos seus atos”* (p. 126). Mais tarde, a partir do subnível IIA, quando a criança age *“em função de uma escolha”*, ou seja, através de *“uma regulação ativa”* (p. 16), há um favorecimento da tomada de consciência, pois a criança faz um *“início de análise dos meios empregados”* na sua ação. Esta *“regulação ativa leva, então, a considerar dois ou vários fatores ao mesmo tempo ao longo das tentativas visando ao ajustamento dos meios”*. Do ponto de vista dos aspectos formais, esta *“regulação ativa”* vai favorecer que a criança leve o leitor em consideração nas situações de produção textual. Finalmente, no subnível IIB, acontece *“a coordenação de todos os fatores quando os dados de observação são corretamente constatados”*. Em resumo, *“os progressos da ação”* passam *“das regulações sensório-motrizas ou automáticas à regulação ativa e daí às regulações pluridimensionais ou multifatoriais”* (p. 127), o que, mais

uma vez, evidencia o processo de construção, ou seja, a tomada de consciência também vai sendo construída ao longo do desenvolvimento, não se dá em bloco e acontece através dos mesmos níveis que Piaget detectou para o desenvolvimento cognitivo em geral. Há, então, uma relação das regulações com a tomada de consciência, isto é, quando a criança utiliza as regulações ativas, está indo em busca de respostas (do “Como?”) e não mais apenas do êxito na ação. É o início da tomada de consciência.

Outra das distinções, que é feita por Piaget, toca nos dados da observação. Piaget distingue os dados de observação em duas categorias: “objeto e ação” (p. 54). Assim, quando a criança está agindo, há dois grupos de dados à sua disposição, os dados sobre o objeto, isto é, como o objeto se comporta sob força da ação do sujeito, e os dados sobre a ação do sujeito, isto é, o que o sujeito fez com o objeto e como o fez. Entretanto, Piaget verificou que a leitura destes dados não acontece da mesma maneira ao longo da evolução da criança. No subnível IA, há “indiferenciação entre o sujeito e o objeto” (p. 54). Neste subnível, a criança não consegue identificar como o objeto age, por exemplo, “não existe diferenciação entre as ações de apoiar e de sustentar (figura em T) e, ainda menos, compreensão da reciprocidade das ações quando, como no telhado, duas cartas sustentam e se apóiam ao mesmo tempo” (FC, 1978b, p. 15-6) e nem mesmo identificar qual é a sua ação, a ponto de confundir ações que ela própria imprime, por exemplo, confundindo “a ação de apoiar” com “um simples impulso” (TC, 1977d, p. 84). É importante enfatizar que esta “indiferenciação entre o sujeito e o objeto” poderia ser entendida, por analogia, no sentido de “indiferenciação entre o «eu» e o «outro»”. Na continuação da evolução, do subnível IB até o subnível IIA, “são os dados de observação relativos ao objeto, sob a forma dos fracassos ou dos êxitos da ação, que vão esclarecer os dados de observação relativos à ação” (p. 54). No subnível IIB, há “influência recíproca” dos dados da ação do sujeito sobre os dados de observação do objeto e, no nível III, uma “síntese final” entre estas duas categorias (p.55).

Piaget observou que há “mecanismos análogos” (p. 208) que aparecem ao longo dos níveis encontrados. No primeiro nível, há “ação material sem conceituação” mas já com a presença de um “sistema de esquemas”, que remonta às “fontes orgânicas”, o qual construirá as “estruturas operatórias”. No segundo nível, o da “conceituação”, esta “tira seus elementos da ação em virtude de suas tomadas de consciência, mas a eles acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema”. No terceiro nível, o das “abstrações refletidas”, há “operações novas (...) realizadas sobre as operações anteriores” (p. 208). Portanto, nada é criado do nada, já que os níveis se constituem “progressivamente” através de “uma série de coordenações por assimilação recíproca dos esquemas, primeiro práticos ou motores (nível I) e depois conceituais (níveis II e III)” (p. 209).

Piaget aborda, também, os níveis de constatação dos dados de observação. De modo geral, é possível afirmar que “a constatação dos dados de observação (...) depende do nível das coordenações inferenciais do sujeito, em outras palavras, de sua compreensão.” (p. 125). Ao analisar o “trajeto de um projétil arremessado por uma funda” (p. 20-38), estes diferentes níveis ficam bem claros.

No subnível IA, em que a criança consegue o êxito “*através de tentativas*” (p. 22), ela acredita que para alcançar um alvo precisaria colocar-se bem em frente dele e que o local de soltura da bola seria o ponto mais próximo deste alvo (p. 23). Isto que dizer que, neste subnível, a criança acredita em direções e posições privilegiadas (o que, do ponto de vista dos “possíveis”, seriam posições “pseudonecessárias”, isto é, as únicas possíveis). Já, no subnível IB, a criança consegue se liberar destas posições e direções privilegiadas, mas não de todas ao mesmo tempo. No subnível IIA, a criança consegue coordenar mais de um fator, mas não ao mesmo tempo. Assim, a criança já consegue alcançar o alvo independente da posição em que estiver, mais ainda vai acreditar que soltará a bola quando estiver diretamente em frente ao alvo, em função das “*coordenações vectoriais insuficientes*” (p. 28). Por outro lado, no subnível IIB, a criança compreende que haverá uma “*partida lateral da bola*” pois ela vai conseguir as “*primeiras composições direcionais ou vectoriais*” (p. 29). Entretanto, ainda acreditará que há “*movimentos em dois tempos*”, isto é, girar a funda e depois arremessar a bola. No subnível IIIA, a criança compreenderá, pela primeira vez, que “*movimentar circularmente a bola e, depois, de certa forma arremessá-la*” não constitui “*duas ações heterogêneas (...) mas, sim, um único movimento*” (p. 31). A dificuldade está em que as crianças ainda acreditam que a trajetória da bola será em “*ângulos salientes ou em ziguezagues*” ou em “*trajetos curvos*” (p. 31). No subnível IIIB, a criança finalmente compreende, através de “*coordenação por inferência*” (p. 32), que o trajeto da bola será tangencial.

(3) Esta evolução, analisada quanto ao lançamento da bola com uma funda, é bastante específica. Entretanto, há aspectos gerais sobre a tomada de consciência que foram observados em mais de uma pesquisa. Apresentarei alguns destes aspectos agrupando-os por subníveis.

O subnível IA apresentou diversos aspectos gerais. Neste subnível, Piaget observou uma dificuldade muito grande de conceituação mesmo que a criança consiga êxito na sua ação, ou seja, “*no caso de uma ação que já foi bem sucedida, o fato de poder reproduzi-la de forma motora praticamente não implica conceituação consciente*” (p. 43). Entretanto, o autor verificou que, quando é solicitado que a criança descreva a ação do outro, os aspectos da ação são “*por vezes mais bem*” constatados, já que não dependem “*mais da ação própria*” (p. 23). Além disso, uma “*auto-imitação*” seria “*menos fácil, aliás, do que uma hetero-imitação referente aos gestos repetidos do experimentador*” (p. 43). A explicação para este fato estaria em que quando a criança descreve a ação do outro “*trata-se apenas de interpretar os dados de observação relativos ao objeto (...) e não mais de uma regulação inferencial da ação própria*” (p. 66). Portanto, no subnível IA, as dificuldades de conceituação poderiam ser atenuadas pela proposição de descrição da ação do “outro”.

Outro aspecto semelhante em várias pesquisas e sobre o qual já fiz comentários acima, foi a presença de várias “pseudonecessidades” no subnível IA. Mesmo que Piaget não utilize explicitamente o termo “pseudonecessidade” nos estudos sobre a “tomada de consciência”, em várias situações suas referências remetem para a definição referente aos “*únicos possíveis e, portanto,*

necessários” (Piaget; Garcia, 1987, p. 83). Esta definição pode ser encontrada de forma explícita, por exemplo, na pesquisa sobre a “*construção de trajetos com trilhos conjugados*” (Piaget, TC, 1977d, p. 151-63) onde se lê que a criança age “*como se o elemento colocado fosse o único possível e também sua posição a única possível e como se o sujeito tivesse apenas que constatar um resultado predeterminado sem nenhum poder de modificá-lo*” (p. 155).

É possível identificar a “pseudonecessidade” em outras situações. Assim, algumas crianças acreditavam que “*para alcançar a caixa de papelão*” com uma funda, era preciso “*colocar-se em frente dela*” (p. 23), quando, na verdade, a caixa poderia ser atingida de qualquer posição; outras crianças acreditavam que “*para impulsionar*” a bola “*B, é preciso atingi-la em cheio*”, sem compreender que era possível apenas batê-la “*de lado*” (p. 103); outras, acreditavam que “*se se puxar o pacote «bem reto», ele seguirá a tábua em sua linha mediana*” (p. 120), sem compreender que, na realidade, a trajetória do pacote era uma “*curvatura*” (p. 124); outras, ainda, acreditavam que “*uma bola, que avança girando, deve realizar uma série de rotações no sentido de seu deslocamento, portanto, de rotações diretas*” (p. 48), sem sequer conceber que poderia haver uma rotação inversa. Estes exemplos, que são apenas alguns dos possíveis, evidenciam que as pseudonecessidades são, efetivamente, crenças características do subnível IA pois mesmo que as pesquisas propostas não tivessem por objetivo analisar a questão das pseudonecessidades, elas foram encontradas.

A importância de se identificar a presença das “pseudonecessidades” nos estudos sobre a “tomada de consciência” está em que esta presença se constitui em uma evidência de um processo construtivo, geral, que tem as mesmas características (isto é, a presença do processo de construção dos “possíveis”), independente do conceito que se esteja estudando, assim como já havia acontecido para o desenvolvimento da noção da quantificação das probabilidades. Por outro lado, as “pseudonecessidades” acabam interferindo com a tomada de consciência pois elas levam a criança a “*deformar simplesmente os dados de observação e «recalcar» (...) a fonte de conflito*”, ou seja, “*a consciência do sujeito recusa-se (...) a aceitar ou a perceber o dado de observação incômodo*” (p. 202).

O subnível a seguir, IB, também apresenta características definidas. Por este motivo, foram encontrados aspectos semelhantes em diferentes pesquisas. Um deles, que eu poderia chamar de início da “liberação das pseudonecessidades” (expressão que Piaget não utilizou nestas duas obras), constituía-se em a criança acreditar possíveis fatos que, no subnível IA, ela acreditava impossíveis, ou, em não achar mais necessários fatos que no subnível IA ela acreditava como tais (isto é, pseudonecessários). Por exemplo, acreditar na “*possibilidade de revirar um elemento para utilizá-lo em sentido contrário*” (p. 157) quando antes ela acreditava que não podia movê-lo. Além do caso já mencionado da “funda”, onde, no subnível IA, a criança acreditava em posições e direções privilegiadas, e no subnível IB se liberava delas, também seria possível citar o caso da “*construção de um caminho em aclave*” (p. 71-80). Nesta pesquisa, no subnível IA, a criança começava por colocar a tábua

“quase verticalmente para que” atingisse “de modo direto o cimo de *M*”. Portanto, a “única posição possível” seria a vertical, ao passo que, no subnível IB, a criança já se liberava desta posição e colocava a tábua em uma posição inclinada pois via nela “a figuração possível do aclave” (p. 74).

O avanço do subnível IB é que a criança vai conseguindo, gradualmente, “um progresso na tomada de consciência da ação, devido à constatação dos efeitos sobre o objeto” (p. 205), ou seja, a liberação das pseudonecessidades vai permitindo que a criança refine, pelo menos um pouco, suas constatações sobre os dados de observação, mas ainda não o suficiente que lhe permita compreender exatamente o que ela fez e o que aconteceu com o objeto.

Outro subnível que tem características bem marcantes é o subnível IIA. Este subnível é caracterizado pelo “início das operações concretas, portanto, da reversibilidade em geral, da transitividade e, no plano causal, da transmissão mediata e semi-interna do movimento” (p. 46-7), além de um “indício de descentração em relação à ação própria” (p. 27). Mesmo que haja aspectos específicos dentro de cada pesquisa, também foi possível observar condutas semelhantes. Assim, a criança consegue registrar melhor os dados da observação do objeto e da sua ação mas ainda não os coordena de forma global. Por exemplo, na “questão de aclave” (p. 75), embora as crianças “liguem suficientemente os dados observáveis relativos aos pontos de partida e de chegada do trajeto pedido para procurar dar-lhe de imediato a forma de um longo aclave, elas ainda cometem numerosos erros de detalhe” como “tábuas curtas demais, falta de ligação entre elas” (p. 76). No questão do “choque das bolas” (p. 94-103) embora, no subnível IIA, as crianças “tenham descoberto que um impacto lateral conduz B de lado, ainda não sabem que a toda variação desse impacto lateral corresponde uma variação de direção” (p. 102). A explicação para estes fatos está em que “a intenção de conjunto ainda não comanda suficientemente as relações entre os intermediários e o objetivo a ser atingido, nem as relações desses objetos entre si” (p. 76).

Do ponto de vista dos possíveis, estes fatos poderiam ser explicados pela chegada aos “co-possíveis concretos” mas ainda não aos “abstratos”, o que fica bem claro no exemplo do choque das bolas, quando a criança já compreende o impacto lateral mas ainda não a relação entre as variações do impacto e as variações de direção. Com relação à tomada de consciência, no subnível IIA, já há um “processo geral de tomada de consciência da ação própria, portanto de interiorização das ações materiais por meio de representações semiotizadas”, ou, em outras palavras, a “conceituação se torna operatória” (p. 210), embora ainda permaneça inconsciente.

O nível III também apresentou aspectos semelhantes em diferentes pesquisas. Assim, este nível poderia ser caracterizado como o nível onde acontece “uma formulação mais geral” (p. 102) de leis, com “um sentimento de necessidade dedutiva” (p. 102). Neste nível, as crianças chegaram a formular, por exemplo, a lei da “periodicidade na posição do elemento reto” (p. 160), o “princípio de um declive máximo para uma determinada inclinação do plano.” (p. 68) ou a “lei de alternância ao fato de que cada eixo tem

como resultado inverter a orientação da barra” (FC, 1978b, p. 98). Além disso, os adolescentes, ao resolver as questões propostas, ao invés “de transferir pura e simplesmente seus esquemas sem adaptação às novas situações” generalizam um “método”, que eles mesmos chamam de “princípio” ou de “mesmo sistema”. Piaget explica que “a aquisição deste método deve-se às ações anteriores e à sua coordenação, mas desta o sujeito tira, por abstração refletidora, uma espécie de modelo geral que pode depois aplicar a seguir” (TC, 1977d, p. 178). Este “método” seria o “esquema operatório (...) de natureza formal ” (Inhelder; Piaget, LCLA, 1976) já mencionado quando da apresentação do desenvolvimento cognitivo.

O nível III seria, então, a “fase de manipulação das hipóteses e da coordenação das inversões e reciprocidades” (FC, 1978b, p. 19), tanto é que a criança deste nível chega a postular a “reversibilidade (...) como método para encontrar um ponto de partida que conduza de maneira certa ao alvo” (TC, 1977d, p. 117). Piaget ainda afirma que:

“o indivíduo chega, finalmente, a raciocinar sobre o conjunto das transformações possíveis em função de algumas que ele previu e constatou, portanto chegam a efetuar operações sobre as operações, o que é característico das operações formais e que permite, então, e somente então, uma programação completa da ação a partir da conceituação.” (p. 99)

(4) Esta última citação de Piaget encaminha a discussão para as diferenças entre os livros “A tomada de consciência” (TC, 1977d) e “Fazer e compreender” (FC, 1978b).

Em “A tomada de consciência”, Piaget analisou experimentos que permitiam o êxito “precoce” (TC, 1977d, p. 11) e, em “Fazer e compreender”, foram analisados experimentos que abordavam o “caso dos êxitos mais tardios” (p. 11). Estes dois tipos diferentes de experimentos permitiriam obter, em princípio, resultados diferentes.

Observe-se o que Piaget afirmou em “Fazer e compreender”:

“Em suma, está portanto claro que, se os resultados presentes confirmam as conclusões do estudo anterior sobre a tomada de consciência, sobre os atrasos desta em relação aos sucessos precoces da ação e sobre seu processo dirigido da periferia para as regiões centrais dessa ação, eles nos colocam em presença de situações novas, quando os sucessos práticos se efetuam somente por etapas com coordenações progressivas de níveis bem distintos e espaçados. Nesse caso, assiste-se, primeiro, a uma fase mais ou menos longa (e principalmente na fase II), em que a ação e sua conceituação são aproximadamente do mesmo nível e em que se efetuam trocas constantes entre as duas. E, finalmente, na fase III, há a inversão total da situação inicial e a conceituação fornece à ação, então, não mais apenas planos restritos e provisórios que serão revistos e ajustados durante a programação, mas uma programação de conjunto análoga à que se observa nas fases médias da técnica adulta, quando a prática se apóia em teorias.” (FC, 1978b, p. 175)

Observa-se que, em “Fazer e compreender”, Piaget acrescenta mais um nível na relação da ação com a conceituação, quando há, então, “programação completa da ação a partir da conceituação” (p. 175), o que não havia sido explicitado “A tomada de consciência”.

Voltando, então, ao desenvolvimento da tomada de consciência, surge a questão da análise das conceituações das crianças, que passarei a abordar a seguir.

(5) Em cada uma das suas pesquisas sobre a tomada de consciência, Piaget (TC, 1977d) registrou explicitamente o processo de entrevista da criança, solicitando, em cada uma delas, que a criança se justificasse oralmente ou de outra forma alternativa (por gestos, desenhos, etc). Observe-se: “*descrevendo-o, à medida que forem realizados seus gestos*” (p. 13), ou “*pergunta-se essencialmente em que ponto o sujeito soltou a bola e ele pode responder verbalmente*” (p. 21), ou ainda “*pede-se ao sujeito que descreva com precisão o que fez, quer reproduzindo seus gestos (...), quer com palavras*” (p. 39). Considerando, então, a importância dada pelo autor às justificativas verbais das crianças encontrei algumas observações de Piaget que descortinam diversas formas de justificativas, dentro dos níveis já detectados para a tomada de consciência.

Piaget afirma o seguinte:

“Os sujeitos do estado I, sem dúvida, já falam de um caminho obrigatório, mas trata-se no nível IA de uma mistura que engloba o determinismo da descida e uma necessidade quase moral por indiferenciação entre a lei física e a obrigação social («porque não há traço», diz Phi em relação a um caminho que não é seguido; «porque seu caminho é assim» e, em caso de infração, «porque ela não conhece o seu caminho», diz Pao)...” (p. 69)

O autor introduz, neste trecho, uma primeira categoria de justificativas. Nesta, há uma “indiferenciação entre a lei física e a obrigação social”. Em um dos exemplos citados, a bola vai por determinado caminho “porque seu caminho é assim”, ou seja, para a criança, aquele caminho estava previamente definido e a bola “sabia” qual seria o caminho a percorrer. Piaget afirma que, neste nível, haveria a tendência de atribuir “*um poder quase animista*” aos objetos (p. 97), ou seja, seria atribuída aos objetos uma “*causalidade por poderes psicomórficos*” (p. 98), como se os objetos tivessem vida e sabedoria. É preciso lembrar, nesse momento, da raiz da pseudonecessidade, do ponto de vista da moral, e das suas características de “*indiferenciação entre o psíquico e o físico*” e de “*egocentrismo intelectual*” (Piaget, JMC, 1977c, p. 167), o que traz evidências de uma relação entre este tipo de justificativa e as crenças pseudonecessárias das crianças.

É no subnível IA, também, que estaria presente a justificativa do “*«Eu não sei»*” (Piaget, FC, 1978b, p. 79) pois, “*na ausência de adaptação sensorio-motora e de sucesso prático, o indivíduo não tende a dar-se uma explicação ou interpretação causal dos fenômenos observados*” (p. 78). Às vezes, contudo, a criança deste nível poderá proferir “*explicações locais*”, lançando mão de algum aspecto observado durante a “*seqüência desordenada de manobras locais*” executadas, mas não haverá “*nenhuma explicação geral*” (p. 79). Mas, Piaget (TC, 1977d) continua:

“...no nível IB trata-se de uma regularidade simplesmente legal («teria sido errado se ela tivesse ido lá», contenta-se em afirmar Cri; «ela deve ir em linha reta», sustenta Tan, mas sem saber por que etc.)” (p. 69)

Nesta segunda categoria de justificativas, no subnível IB, que Piaget também chamou de “*fenomenismo da legalidade*” (p. 48), a criança acredita em regularidades que têm a ver com a legalidade, isto é, com o certo e o errado. Estendendo este conceito, seria possível pensar em bonito e feio, melhor e pior, mais

legal e menos legal, e assim por diante. Observe-se que, neste subnível, do ponto de vista dos “possíveis”, a criança começa a se liberar das pseudonecessidades e está utilizando a “analogia”, isto é, ela já consegue identificar (de forma não mais “pseudonecessária”) alguns dos elementos presentes na situação, no caso, alguns dados de observação do objeto, mas ainda não consegue deduzir as relações causais entre estes elementos, o que só acontecerá no nível seguinte.

No subnível IIA, há “*uma coordenação inferencial que ultrapassa os dados de observação*”. Neste momento, a criança já consegue, por exemplo, compreender “*conceitualmente*”, “*dois tipos de inclinações*” (p. 69), pois haverá “*conceituações progressivas provocadas pelas tomadas de consciência próprias aos níveis IIA e IIB*” (p. 70), o que é uma evidência do processo construtivo. No subnível IIA, então, o “*sujeito considera dois ou vários fatores ao mesmo tempo*” (p. 127), o que explica que ele mencione estes vários fatores nas suas justificativas. Entretanto, é só no subnível IIB, que o sujeito consegue a “*coordenação de todos os fatores*” (p. 127). Portanto, será somente nas justificativas deste nível que todos os fatores serão mencionados. Há, aí, mais uma vez, um paralelismo com o desenvolvimento dos “possíveis” porque é no subnível IIA que a criança alcança os co-possíveis “concretos” (os “dois ou vários fatores ao mesmo tempo”) enquanto que só no subnível IIB a criança conseguirá chegar aos co-possíveis “abstratos”, coordenando “*todos os fatores*”.

Todavia, “*é preciso aguardar o estado III e a idade média de 11-12 anos*” (p. 70) para que haja uma formulação de leis. Estas “leis” ocorrerão a partir de “*coordenações*” que se orientam “*na direção de formas cada vez mais gerais e independentes do seu conteúdo*” (p. 207). Além disso, é no nível III que o indivíduo, como já mencionado, chega, finalmente, a “*raciocinar sobre o conjunto das transformações possíveis*” (Piaget, FC, 1978b, p. 99), conseguindo uma “*interpretação geométrica e dinâmica (causal) do conjunto do sistema*” (p. 123). Ou seja, é o momento em que o adolescente consegue, finalmente, conceber todo o dispositivo que lhe é dado manusear como um sistema, onde ele consegue coordenar todas as relações presentes (ou virtuais) e onde “*conceitualiza mais sistematicamente o conjunto das condições*” (p. 64) do dispositivo; e também, se for o caso, a desconsiderar dados de observação contraditórios com sua dedução (concluindo que “*parece mas não é*” ou “*parece mas não pode ser*”) ou a “*apelar para ligações*” que ultrapassam as “*ações particulares*” e que são “*inobserváveis porque dependem da necessidade dedutiva*” (p. 21).

Apresento, então, a seguir, o Quadro 2, com a relação entre a ação e a conceituação e como ela se desenvolve ao longo dos níveis de desenvolvimento:

NÍVEIS	RELAÇÕES
IA	Êxito sem conceituação
IB	
IIA	Conceituações progressivas
IIB	
IIIA	Formulação de leis
IIIB	

Quadro 2: Relação ação x conceituação

Em função das diversas referências efetuadas acima, verifica-se o quão importante é o conteúdo da tomada de consciência para o estudo dos aspectos formais de apresentação textual. No caso, não só para compreender, de modo geral, como acontece o processo de conceituação em sua relação com a ação e, mais adiante, na antecipação da ação, como também, de modo específico, para compreender a relação das justificativas das crianças com o grau de tomada de consciência que elas conseguem.

Neste momento é preciso enfatizar um aspecto importante. Quando Piaget (TC, 1977d) mencionou as justificativas apresentadas pelas crianças, no subnível IA, ele afirmou que tratava-se de uma *“mistura que engloba o determinismo da descida e uma necessidade quase moral por indiferenciação entre a lei física e a obrigação social”* (p. 69). Estas justificativas têm a ver com a questão do juízo moral e evidenciam que há uma interpenetração destes aspectos na questão da construção do conhecimento. Por este motivo, abordarei, a seguir, algumas referências de Piaget sobre como se dá o relacionamento da criança com a realidade social que a circunda. Em outras palavras, apresentarei o conceito de “juízo moral”.

2.4 - JUÍZO MORAL

Em 1932, Piaget escreveu um trabalho que ficou sendo um dos seus mais conhecidos e citados, “O julgamento moral na criança” (JMC, 1977c)⁽³⁵⁾. Neste trabalho, Piaget investigou as “*regras do jogo social*” e as “*regras especificamente «morais», prescritas pelos adultos*” (p. 7). Piaget procurou compreender como a criança se relaciona com uma realidade que não é física mas social; como ela compreende um sistema que é apresentado pronto para ela, já que, quando a criança nasce, a sociedade já está formada e funcionando; como ela vai apreendendo as noções em uso nesta sociedade, noções tão sutis como verdade e justiça. Enfim, um sistema no qual se está imerso. Piaget, então, analisou como acontece este processo de imersão.

Já em 1965 (data da publicação, sendo 1941 a 1950, o período em que os artigos foram elaborados), Piaget escreveu um outro trabalho, “Estudos sociológicos” (ES, 1973a), que é, praticamente, desconhecido. Neste trabalho, de forma bem mais ampla do que no trabalho anterior, Piaget desvenda como são as relações na vida social.

Ambos os trabalhos são absolutamente importantes para a compreensão de como acontece a relação da criança com o sistema formal de apresentação textual pois, assim como os outros sistemas da vida social, este é utilizado pelos “outros” membros da sociedade em que a criança vive e a criança “vê” esta utilização. Os “outros” falam sobre ele e todos esperam que a criança também aprenda a utilizá-lo. Além disso, quando a criança nasce este sistema já é um sistema em funcionamento. Por este motivo pergunto: Como as crianças entram em contato com este “sistema”?

Já antes do ingresso na escola, a criança entra em contato com o sistema formal de apresentação textual através do contato com a linguagem escrita. Este contato se dá através da TV, dos “outdoors” e dos demais portadores de texto da comunidade letrada (Bamberger, 1988, Barbosa, 1990, Condemarin; Blomquist, 1989, GEEMPA, 1987), conforme já abordado anteriormente (vide página 29). Este contato também pode-se dar através da transmissão explícita dos mais velhos. Entretanto, quais são as contribuições de Piaget sobre o assunto?

³⁵ Na nova tradução deste livro, o título foi modificado para “Juízo Moral”, termo considerado mais adequado do que “Julgamento Moral”. Por este motivo, ao longo deste relatório estou/estarei utilizando o termo “Juízo Moral”.

Apresentarei, a seguir, e de modo mais específico, quais são as referências de Piaget, nos trabalhos mencionados acima, sobre a interação da criança com as realidades sociais.

Ao estudar, de forma específica, o juízo da criança e, de forma geral, o relacionamento das crianças com as realidades sociais, Piaget (JMC, 1977c) procurou contemplar o aspecto “moral” em dois planos. O primeiro seria o:

“pensamento moral efetivo, a «experiência moral», que se constrói, pouco a pouco, na ação, em contato com os fatos, por ocasião dos choques e conflitos, e que conduz a julgamentos de valor que permitem ao indivíduo orientar-se a si próprio em cada caso particular e avaliar os atos de outrem que lhe interessam mais ou menos diretamente.” (p. 152)

A título de exercício, onde se lê “experiência moral” leia-se, por analogia, “experiência com os aspectos formais de apresentação textual”, porque o que tenho observado é que a criança também constrói na ação, em contato com os fatos, julgamentos de valor a respeito desse sistema formal, de como ele é utilizado pelos outros e de como ele foi/será utilizado por ela própria.

O segundo plano estudado pelo autor seria o “*pensamento moral teórico ou verbal*” que:

“aparece todas as vezes que a criança é conduzida a julgar os atos de outrem, que não lhe interessam diretamente, ou a enunciar princípios gerais, relacionados à sua própria conduta, independentemente da ação atual.” (p. 152)

Neste caso, seria possível pensar na existência de um “pensamento teórico ou verbal sobre o sistema formal de apresentação textual” já que as crianças podem discorrer sobre os princípios gerais referentes a este sistema formal.

Nestes dois planos, do “pensamento moral efetivo” e do “pensamento moral teórico ou verbal”, a questão da tomada de consciência está presente pois, para que a criança consiga emitir “julgamentos de valor” em “contato com os fatos”, “julgar os atos de outrem” ou enunciar princípios “relacionados à sua própria conduta”, a criança precisa conseguir diferenciar suas ações destes fatos e suas ações das dos outros, o que só acontecerá a partir do subnível IB, como já mencionei acima. Portanto, os dois planos do pensamento moral estão perpassados pela questão da tomada de consciência.

Estudando estes dois planos, Piaget conseguiu detectar aspectos muito importantes, e até insuspeitados, do desenvolvimento moral. Um destes aspectos tem a ver com o contato da criança com as realidades sociais. Piaget (ES, 1973a) escreve que:

“...se a escola inculca na criança os conteúdos das representações coletivas segundo certo programa cronológico, a linguagem e os modos usuais de raciocínio lhe são impostos em bloco pelo meio que a cerca: se ela escolhe em cada estágio certos elementos e os assimila em certa ordem na sua mentalidade, é porque a criança não sofre mais passivamente a coação da «vida social» que da «realidade física» consideradas em sua totalidade, mas opera uma segregação ativa no que lhe é oferecido e reconstrói à sua maneira, assimilando-o.

Entre o biológico e o social, há, pois, o mental...” (p. 21)³⁶

³⁶ Há, provavelmente um erro de tradução neste texto, já que o correto seria “se ela escolhe em cada estágio” e não “se ela escol~~ha~~ em cada estágio”.

Esta relação explicaria, na evolução da tomada de consciência, o subnível IA, quando a criança, ou não consegue apreender todos os dados da observação, ou os apreende com deformações, em função da centração em uma “*configuração perceptiva privilegiada*” (p. 99), ou, o subnível IB, quando a criança já consegue apreender alguns dados mas sem estabelecer relações entre eles.

Isso justifica o estudo da psicogênese do sistema formal de apresentação textual pois a criança também constrói este sistema, o qual não é absorvido em bloco, mesmo quando dado pronto. Assim, de início, a criança apreende os aspectos formais de forma isolada, sem conseguir integrar as relações entre eles. Apenas mais tarde é que a criança conseguirá formar um sistema formal de apresentação textual.

Sobre este processo de reconstrução, Piaget apresenta um exemplo na área das operações lógico-matemáticas, onde se lê que:

“...para se conseguir construir suas operações lógicas e numéricas, sua representação do espaço euclidiano, do tempo, da velocidade, etc. etc., a criança tenha necessidade, apesar das coações sociais de todas as espécies que lhe impõem estas noções ao estado acabado e comunicável, de repassar por todas as etapas de uma reconstrução intuitiva, depois operatória.” (p. 26)

Em outro trecho, Piaget afirma que “...cada indivíduo é chamado a pensar e repensar, por sua conta e por meio de sua lógica própria, o sistema das noções coletivas.” (p. 171). Assim, as noções (no campo lógico-matemático) são apresentadas à criança no “estado acabado e comunicável”, porém, são reconstruídas. Pergunto: Qual seria o motor desta reconstrução, isto é, o que moveria a criança em direção a uma reconstrução que envolveria seu esforço durante um tempo respeitável?

Piaget responde da seguinte maneira:

“...se o indivíduo é levado a introduzir certa coerência em suas ações quando quer torná-las eficazes é, em compensação, obrigado a esta coerência quando colabora com o outro: o imperativo hipotético da ação individual corresponde a um imperativo categórico para a ação coletiva...” (p. 37)

Piaget continua, afirmando que, ao período:

“caracterizado pelas operações concretas (de 7 a 11 anos), corresponde, em compensação, nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de colaboração mais seguida com seus parentes, de troca e coordenação de pontos de vista, de discussão e de apresentação concretas ordenadas, etc. Ela se torna assim sensível à contradição e capaz de conservar dados anteriores, isto é, que os começos da cooperação na ação e no pensamento ocorrem juntos a um agrupamento sistemático e reversível das relações e operações. Donde resulta uma compreensão possível dos ensinamentos adultos: estes não são propriamente formalizadores da lógica, pois a assimilação das noções transmitidas exteriormente é condicionada pela estruturação ao mesmo tempo intelectual e interindividual que caracteriza a formação do pensamento.” (p. 99)

Isso explica por que a criança se esforça em construir o sistema formal de apresentação textual como tal e porque ela chega a prestar atenção ao leitor quando das situações de produção textual. O motor que levaria a criança ao esforço de reconstruir as “representações coletivas” seria, então, justamente este contato social. No início, a criança sabe que o leitor existe e pensa nele, mas não coloca “indícios”, no

texto, para este leitor, porque acredita que ele sabe tudo. Mais tarde, ela vai prestar atenção ao leitor porque compreende, por exemplo, graças à sensibilidade à contradição, que, se ela própria precisa dos “indícios” fornecidos pelo escritor, para compreender a leitura, ela também precisa inscrever estes indícios para os seus próprios leitores. Com isto, ela escreverá pensando nos seus leitores, que (ela agora compreende), não sabem tudo.

Na questão da interação da criança com as realidades sociais, há interferência de um outro fator: os valores. Piaget escreve que:

“...para cada indivíduo, segundo as finalidades que ele se propõe atingir e os meios que emprega ou conta empregar no prosseguimento destas finalidades, todos os objetos e todas as pessoas que o interessam (inclusive ele mesmo), assim como todas as ações, trabalhos e de forma geral todos os «serviços» atual ou virtualmente prestados por eles, são suscetíveis de ser avaliados e comparados segundo algumas relações de valores, relações que constituem precisamente uma «escala».” (p. 117)

Se o objeto considerado for o “objeto escrita”, haverá um valor também destinado a ele. Assim, a criança terá mais ou menos interesse em apreender este “objeto” dependendo das situações em que este objeto assumiu para ela um valor positivo ou negativo.

Nos trabalhos do GEEMPA (1987), há um exemplo, contundente, a respeito de um menino cujo tio, analfabeto, era policial e portava uma arma. O trecho em que o menino relata o fato é o seguinte: *“A minha irmã ensinava o meu tio que não sabe ler. Ele é policial. Tem revólver. Eu vou ser policial também.”* (p. 116). Os autores fazem uma ressalva, em nota de rodapé, afirmando que: *“9 - Este era um dos alunos que apresentava séria resistência a se alfabetizar.”* (p. 116).

Para este menino, o objeto “escrita” adquirira um valor negativo já que o tio, analfabeto, pôde usar uma arma. É possível até imaginar que o menino fazia o seguinte raciocínio: *“Se eu aprender a ler, não vou poder usar um revólver!”* Então, por que ele precisaria aprender a ler e a escrever? A resposta é que ele não queria aprender e, ao longo de todo o ano letivo, não o fez!

Piaget explica a relação entre os valores e o respeito. Ele escreve que:

“Podemos chamar respeito, o sentimento ligado às valorizações positivas (e ausência de respeito para as valorizações negativas) das pessoas (indivíduos), em oposição à valorização dos objetos ou dos serviços. Respeitar um homem significa, assim, atribuir-lhe um valor, mas podemos atribuir um valor a uma de suas ações e a um de seus serviços sem valorizá-lo como indivíduo. Respeitar uma pessoa será, pois, reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta pessoa.” (ES, 1973a, p. 145)

Então, o respeito está intimamente relacionado à valorização que é atribuída a um indivíduo. Porém, existem dois tipos de respeito.

Piaget esclarece:

“...a primeira forma de respeito (primeira na ordem da gênese psicológica) será o respeito unilateral ou valorização não-recíproca de dois indivíduos. Partamos, por exemplo das trocas contínuas que se observam entre os pais e seus filhos. (...) a criança adotará a escala dos

valores da pessoa respeitada, (...) a criança imitará os exemplos que lhe são dados, acatará os pontos de vista dos adultos, etc.” (p. 146-7)

Se o pai se puser a ler um livro, a criança também quererá lê-lo, porque respeita o pai, isto é, o valoriza. Esta valorização *“dos pais pela criança começa por ser geral”* (p. 146). Mas, Piaget esclarece que *“... se α aceitou as instruções de α devido ao respeito que tem por ele, mesmo depois que perca este respeito pode conservar estas instruções.”* (p. 155). Neste caso, se a criança aprendeu a ler em função do respeito que tinha pelo pai, mesmo que, mais tarde, o pai a decepcione, ela não vai deixar de continuar lendo - e eu acrescentaria, tão profundo é o respeito unilateral que a criança nutre na infância pelos adultos. Mais tarde, aparecerá um segundo tipo de respeito, de nível mais avançado, o *“respeito mútuo ou valorização recíproca de dois indivíduos”* (p. 147).

Piaget, ainda, apresenta a questão de um outro ponto de vista. O autor afirma que as:

“regras (...), que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só...” (JMC, 1977c, p. 11)

O que acontece é que *“quanto mais nova é a criança, menor é sua percepção sobre o próprio eu”*. Com isso, *“o adulto ou o mais velho tem todo poder sobre ela: impõem suas opiniões e suas vontades. A criança as aceita sem se dar conta.”* (p. 80). Portanto, *“até que a cooperação liberte a criança”* (p. 163):

“as regras (...) aparecem na consciência da criança (...) como realidades transmitidas pelos mais velhos e às quais, desde a mais tenra idade, ela deve se conformar graças a uma adaptação sui generis.” (p. 162-3)

Mais tarde, porém, graças à cooperação, ocorrerá *“uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens”*, quando *“a criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original.”* (p. 171). Do ponto de vista da relação com a regra/norma, acontece *“o controle mútuo na prática da lei e o respeito efetivo pelas obrigações”*, ou seja, a *“cooperação”* (p. 69).

Com relação aos aspectos formais, no início, a criança utiliza os aspectos formais como regras impostas pelos mais velhos. Ela não sabe para que servem nem porque utilizá-los. Mais tarde, ela compreende que escritores e leitores precisam utilizar um mesmo código de leitura e de escrita, em geral, e um mesmo sistema formal de apresentação textual, em particular, para que aconteça a compreensão entre eles. Neste momento, escritores e leitores controlam/esperam a utilização deste código (e deste sistema) por parte dos outros escritores e leitores, sendo que este código (e este sistema) já está introjetado em ambos.

Resumindo, então, seria possível identificar três níveis de desenvolvimento para a questão do juízo moral, no que se refere aos três aspectos abordados. No subnível IA, a criança utiliza um ou outro aspecto formal, como uma regra que é imposta, e que ela vai aceitar como sendo “a” verdade, sem se preocupar se vai haver ou não compreensão por parte do leitor, já que este leitor é “onisciente”. No subnível IB, a criança começa a compreender que os aspectos formais formam um

sistema, mesmo que ainda não consiga apreendê-lo como tal; inicia-se o processo de internalização deste sistema e a criança já começa a compreender que o leitor não consegue entender seu texto se ela não lhe der todas as informações, mas ela ainda não sabe como dar todas estas informações. No subnível IIA, a criança já utiliza os aspectos formais como um sistema, o qual já está internalizado. Além disso, a criança, ao escrever, presta toda atenção ao leitor, porque sabe que precisa fornecer os indícios para a compreensão, sabendo como fazê-lo.

Com isto, é possível estabelecer uma integração entre estes diferentes conceitos, a tal ponto que se pode criar um quadro com todos eles. Assim, todos os conceitos se desenvolvem em níveis de desenvolvimento e cada conceito se relaciona com os demais dentro dos mesmos níveis (ver Quadro 3):

NÍV.	PERÍODOS	POSSÍVEIS	TOMADA DE CONSCIÊNCIA	JUÍZO MORAL		
				Psicogênese	Cooperação	Autonomia
IA	Período pré-operatório	Pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades	Indiferenciação eu/outro	Aspectos formais de forma isolada	Escritor: Sem indicações ao leitor Leitor: Onisciente	Aspectos formais como regras impostas
IB	Período pré-operatório (transição)	Possíveis analógicos	Diferenciação eu/outro	Início dos aspectos formais como sistema	Escritor: Início das indicações ao leitor Leitor: Início da perda da onisciência	Início da internalização dos aspectos formais
IIA	Período das operações concretas	Co-possíveis concretos	Início da relação eu/outro	Aspectos formais como um sistema	Escritor: Indicações ao leitor em todas as situações Leitor: Não é onisciente	Aspectos formais internalizados como regras próprias

Quadro 3: Psicogênese do sistema formal de apresentação textual (relações entre as instâncias explicativas teóricas)

Este é apenas um quadro resumo pois, no decorrer da apresentação da teoria piagetiana, pude deter-me mais detalhadamente nestas integrações.

Apresentei, então, acima, em rápidas palavras, alguns aspectos da teoria piagetiana, especialmente aqueles que têm interesse para esta tese. De início, resgatei a questão da construção do conhecimento, uma idéia básica em Piaget. Nesta concepção, o conhecimento é construído através de um processo que evolui por estágios de desenvolvimento, cada estágio com suas características e com estruturas definidas, as quais são subestruturas para o estágio seguinte.

Em seguida, abordei a teoria dos estágios de desenvolvimento, trazendo de forma bem resumida, as características dos períodos sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Para exemplificar, rastreei a noção de quantificação das probabilidades, onde foi possível acompanhar como o conhecimento é construído dentro dos estágios identificados por Piaget.

Logo após, apresentei a evolução de três conceitos específicos. Em primeiro lugar, o conceito de “possíveis” (relacionado ao “necessário”), em segundo, o conceito de tomada de consciência e, finalmente, o conceito de juízo moral na criança, todos os quais evoluem por estágios de desenvolvimento.

Como foi possível verificar, estes conceitos centrais se integram para explicar os resultados encontrados no desenvolvimento do sistema formal de apresentação textual porque a teoria piagetiana forma um todo, integrado. Assim, esta integração também é possível quanto ao sistema formal de apresentação textual. Então, todos estes conceitos integrados serão utilizados na compreensão do percurso construtivo, de um lado, e de outro, do processo reflexivo de conceituação do sistema formal de apresentação textual. De forma específica, os possíveis, a tomada de consciência e o juízo moral serão utilizados na análise dos produtos, das concepções e dos procedimentos apresentados pelas crianças ao longo das diferentes fases da pesquisa.

Na coleta das informações para esta tese, trabalhei com o método clínico-crítico piagetiano pois o mesmo permitia uma interação entre os três grandes aspectos analisados (produtos, procedimentos e concepções). Assim, o método permitia que eu registrasse a produção da criança, com vistas aos estágios psicogenéticos de desenvolvimento; que eu acompanhasse/observasse os procedimentos por ela inventados para compreender o sistema formal de apresentação textual; e, finalmente, que eu registrasse as concepções emitidas pela criança durante todo o processo, como acompanhamento da produção e/ou dos procedimentos, assim como dos momentos em que a criança se punha, unicamente, a expressá-las. Quero enfatizar que acredito que as concepções e os procedimentos são elementos complementares importantes na definição dos níveis de desenvolvimento relativos ao sistema formal de apresentação textual. Abordarei, portanto, a seguir, de forma bem detalhada, a metodologia que utilizei para alcançar os objetivos propostos.

3 - METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, eu poderia utilizar o seguinte caminho: procurar compreender a aquisição dos aspectos formais de apresentação textual através de mais de um milhar de textos produzidos pelos meus ex-alunos (dos quais tenho cópias em meu poder). Este seria um caminho possível, já que o acervo que possuo dos textos espontâneos produzidos pelos meus ex-alunos é significativo. Entretanto, ficariam inúmeras lacunas, inúmeras perguntas sem resposta, porque eu já não tinha como conversar com aquelas crianças sobre os seus textos nem sobre os seus pensamentos ao escrever. Além disto, aquelas crianças não tinham mais cinco, seis, sete ou oito anos.

Como atingi meus objetivos? Utilizando uma pesquisa de campo, isto é, **indo a uma escola conversar com as crianças.**

A escola escolhida foi uma escola estadual de 1º grau. A justificativa para esta escolha estava em dois grandes fatores: uma escola que fosse representativa do sistema que atende o maior número de crianças neste estado, isto é, o sistema estadual, e a facilidade de acesso.

O contato com a escola aconteceu através da pessoa da sua diretora que, após a leitura de uma versão da proposta da tese, aprovou minha entrada na escola. A seguir, reuni-me com a Equipe da escola, composta da vice-diretora da tarde, da supervisora da escola e da orientadora, que me sabatinaram sobre a proposta sendo que, nesta altura, a supervisora da escola também já havia lido a proposta. A diretora da escola participou desta reunião em momentos específicos. Um terceiro encontro aconteceu com as três professoras de 1ª série, a professora de educação física, a reeducadora do CEAE, a orientadora e a supervisora da escola. Nestes três encontros coloquei cada vez mais detalhadamente, em função dos diferentes interesses de cada grupo, meus objetivos, a metodologia planejada e minha carga horária (4 tardes por semana, no 1º semestre, e 5 tardes por semana no 2º).

Durante o período em que permaneci na escola (março a dezembro), procurei atuar de forma integrada. Assim, desde pagar minha cota para o cafezinho, colaborar com os “presentes” oferecidos ao longo do ano (em função dos aniversários do corpo docente), participar dos Conselhos de Classe, apresentar resultados parciais da pesquisa para as professoras, até “cuidar das crianças no pátio” quando solicitada, foram algumas das minhas atuações dentro da escola.

Após estes esclarecimentos iniciais, explicitarei mais detalhadamente as definições básicas adotadas para esta pesquisa.

3.1 - DEFINIÇÕES ESTRATÉGICAS BÁSICAS

Em face das questões e dos objetivos mencionados anteriormente, as definições estratégicas básicas para esta pesquisa foram as seguintes:

Em primeiro lugar, o contato com estas crianças aconteceu ao longo de um ano. Assim, a pesquisa teve um caráter **longitudinal** pois eu considerava necessário acompanhar as turmas ao longo de todo o ano, como fiz com minhas turmas nos meus tempos de alfabetizadora. Em função do número total de crianças do meu universo, o caráter longitudinal foi concretizado através de seis/sete entrevistas ao longo do ano. Considerei este número de entrevistas com cada criança suficiente para atender meus objetivos.

Em função de minha experiência de professora, imaginei empreender esta pesquisa com as **turmas** de 1ª série como entidades e não através da opção por um grupo com algumas crianças específicas. A questão está em que quando o professor trabalha em sala de aula ele o faz com um turma completa. Ele não dispõe de apenas cinco ou seis crianças, ele terá vinte e cinco, trinta ou trinta e cinco crianças. Por este motivo, enfatizo o acompanhamento das turmas ao longo de um ano letivo. Postura semelhante também foi adotada nos trabalhos do GEEMPA (1987):

“O professor da classe, agente privilegiado na deflagração e sistematização do processo de alfabetização, trabalhou com a classe como um todo, procurando não perder de vista, porém, os progressos e as dificuldades de cada criança na aprendizagem.” (O grifo é nosso!) (p. 16)

Por outro lado, a opção pela amostragem, tanto no jardim nível B quanto na 2ª série, foi válida já que meu foco central era a 1ª série. Assim, ambas as opções, isto é, a manutenção das entrevistas com todas as crianças de todas as turmas de 1ª série e a adoção de amostras para o jardim nível B e para a 2ª série, permitiram atingir meus objetivos através de duas abordagens diferentes.

Esclareço que esta pesquisa foi eminentemente **qualitativa**, mesmo que em alguns momentos eu tenha utilizado alguma tabulação numérica dos dados, por exemplo, nas caracterizações dos sujeitos (idade, sexo, etc.), nos produtos apresentados nas produções textuais ou apresentado quadros com os resultados de algum aspecto específico como, por exemplo, os estágios das crianças com relação às hipóteses de escrita.

Dentro desta pesquisa, houve sempre a preocupação de utilizar o **método clínico-crítico** de Piaget (RMC, 1987c, p. 5-28), em qualquer contato que ocorresse com as crianças. Tive, inclusive, a preocupação de levar em conta as transformações que Piaget empreendeu neste método ao longo da sua obra (Castorina, 1988). A justificativa para a adoção do método clínico-crítico, está em que ele favorece o respeito ao sujeito que constrói o conhecimento (Piaget, LCC1, 1980, p. 104), no caso, a criança no seu processo de letramento, respeito, este, que já foi destacado, anteriormente, por Emilia Ferreiro (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 26). Tentei “*multiplicar os interrogatórios, variando o enunciado das perguntas*” (Piaget, RMC, 1987c, p. 18), para conseguir respeitar este “sujeito” do conhecimento, favorecendo a interação desta criança com o “objeto” do conhecimento (os aspectos formais de apresentação textual) em suas mais variadas formas.

É preciso esclarecer que, para a aplicação dos testes e das provas, chamei cada uma das crianças, retirando-a da sala de aula, para “conversar comigo”. Dirigimo-nos para uma sala onde a aplicação foi feita individualmente. Ficamos na sala, apenas a criança e eu. Portanto, utilizei **aplicação individual** dos procedimentos.

Quanto aos meios de registro utilizados nos procedimentos foram os seguintes: gravador (que registrou a **conduta verbal**) e fichas de observação (registrando a **conduta não-verbal** da criança), sendo que assumi eu mesma os papéis de entrevistadora e observadora.

3.2 - PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Para melhor atender aos meus objetivos, adotei um único processo de coleta das informações: entrevistas individuais.

Era minha idéia inicial organizar um sistema para coletar as informações em grande grupo na sala de aula, depois, analisá-las e, em seguida, escolher as mais representativas e entrevistar estas crianças sobre as suas produções. Entretanto, optei por um processo diferente, qual seja, solicitar que cada criança, desde o jardim até a 2ª série, interagisse comigo em situação de entrevista e, quando solicitada, produzisse um ato de escrita ou de interpretação nesta situação, isto é, sob os meus olhos.

Esta opção decorreu de duas grandes preocupações, as quais foram fatores que ajudaram a me definir pela posição adotada. A primeira preocupação foi com o processo de escrita em si e não só com o seu produto, como já mencionei em outro lugar. Neste caso, minha observação se dirigiu à maneira como, no processo de escrita, a criança resolvia as questões referentes aos aspectos formais de apresentação textual. Por exemplo: Quando a criança terminava de escrever uma “frase” e ia começar a escrever outra, ela parava, pensativa, ou, no processo de escrita, uma frase estava ligada à outra, como transparecia no seu produto final? Em resumo, eu queria analisar “como” as crianças escreviam e não só “o que” elas escreviam.

A segunda preocupação era mais séria. Eu temia ter dificuldades para contornar os fatores que pudessem interferir no momento em que os atos de escrita fossem produzidos em aula (barulho, perturbação dos colegas, etc.). Como eu não era a professora destas crianças, não tinha como interferir nesta área. Mesmo uma orientação precisa às professoras não garantiria um ambiente favorável. Por isto, a situação de produzir um ato de escrita ou de interpretação durante uma entrevista, me pareceu mais adequada, sendo que os resultados confirmaram o acerto desta opção.

Em função desta produção sob os meus olhos (no sentido de alguém que estava observando e analisando, ao mesmo tempo, e não apenas “olhando”), pude perguntar: “*Por que tu estás apagando esta palavra?*” ou, mesmo, conjecturar sobre o movimento hesitante que uma criança fazia ao escrever uma palavra no espaço exíguo do final da linha, ou, então, poder ouvir quando a criança dizia

“Aqui, é a mamãe que tá falando!”, explicando enquanto relia o que escrevera, ou, quando dizia “Isto aqui é um ponto final!”.

Utilizando as palavras de Ferreiro (1995), posso dizer que observei e analisei “... *as intenções, os comentários e alterações produzidos durante a própria escrita e interpretação que o «autor» (a criança) fornece para sua construção, quando terminada.*” (p. 25). Acredito, então, que a entrevista individual foi uma decisão acertada e que ela favoreceu sobremaneira que eu conseguisse observar e analisar “*a totalidade do processo de construção*”, já que se eu apenas analisasse os textos prontos, sem presenciar a sua produção, estaria me restringindo a apenas uma pequena parte dos resultados possíveis: os produtos da produção textual.

Ferreiro (1979) ainda esclarece que “*Otros trabajos han mostrado que solamente un análisis cuidadoso de las justificaciones permite comprender cómo se conciben estos diferentes actos.*” (p. 41). Mesmo que a autora estivesse se referindo aos atos de leitura, este esclarecimento enfatiza a importância de considerar as justificativas das crianças tanto quanto os seus atos de escrita (produtos) propriamente ditos. Além disso, a autora ainda acrescenta:

“...es muy difícil juzgar acerca del nivel conceptual de un niño considerando únicamente los resultados, sin tomar en cuenta el proceso de construcción. Es la consideración conjunta del resultado y del proceso lo que nos permite interpretaciones significativas. Resultados prácticamente idénticos pueden ser producidos por diferentes procesos, tanto como procesos similares pueden conducir a diferentes productos.” (1983, p. 15)

Por este motivo, além da opção pela aplicação individual, ainda optei por considerar uma trilogia, isto é, os “produtos”, os “procedimentos” e as “concepções” das crianças. Ambas as opções se interpenetram pois é a aplicação individual que permite que eu considere estes três aspectos.

Outro argumento favorável à aplicação individual das entrevistas é dado por Ferreiro (1979), quando afirma que:

“Las características particulares de nuestro trabajo y el estado actual de nuestro conocimiento sobre el tema, así como la metodología de interrogatorio a emplear, exigían no solamente interrogatorios individuales sino también una duración apreciablemente larga de los mismos.” (p. 13)

Do mesmo modo, afirmo que as entrevistas individuais eram absolutamente necessárias, já que eu pretendia adotar o método clínico-crítico (RMC, 1987c, p. 5-28). Este método me permitiria seguir o caminho cognitivo que cada criança trilhasse, o que não poderia acontecer se as entrevistas ocorressem em grupo, ou, como Emilia Ferreiro afirmou, “*a base de técnicas colectivas*” (Ferreiro, 1979, p. 13).

Devo ressaltar, entretanto, que há pesquisadores que utilizam o método clínico-crítico em aplicações “coletivas”, ou seja, em pequenos grupos e em situação de sala de aula. Nestas aplicações, o objetivo evidente é o da pesquisa sócio-cognitiva. Nesta categoria se encontram relatos/transcrições de Kaufman (1994, p. 88-105), Perret-Clermont (1978) e de Teberosky; Cardoso (1990, p. 149-51).

Por outro lado, como entrevistava individualmente as crianças, busquei conseguir que elas ficassem à vontade comigo, já que tinha em mente, as ressalvas de McLaren (1992) quando ele dizia que:

“Eu desejava conquistar a confiança dos professores e estudantes e conseguir que eles se relacionassem comigo como pessoas, e só num segundo plano, como observador.” (p. 108)

Assim, também tentei posicionar-me, em primeiro lugar, como uma pessoa que estava interessada no que as crianças tinham a dizer, e, só em segundo lugar, como uma observadora/entrevistadora, como uma professora. Acredito que este objetivo foi alcançado, principalmente, pela decisão de estar presente aos recreios e pela disponibilidade para conversas informais (mesmo durante a situação de entrevista).

3.3 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Apresentarei, a seguir, algumas definições específicas sobre os procedimentos de coletas das informações, como o universo e os instrumentos da pesquisa, além de uma descrição detalhada das fases de coleta das informações.

3.3.1 - SUJEITOS

A escola escolhida se caracterizava por atender crianças das mais variadas classes sociais. Assim, freqüentavam-na, desde crianças das camadas populares da população (filhos de pedreiros ou agentes penitenciários) até das camadas mais abastadas (filhos de médicos ou arquitetos).

Como meu objetivo inicial era investigar a psicogênese do sistema formal de apresentação textual em primeiras séries, minha idéia inicial fôra a de concentrar a investigação em uma turma apenas. Entretanto, como a escola possuía três primeiras séries, concluí que aumentar o universo dos sujeitos, estendendo a investigação para as três turmas, só iria favorecer uma coleta mais abrangente de informações. Além disto, como o número total de crianças não ultrapassava sessenta e uma, era um universo extenso o suficiente para uma coleta abrangente, mas estrito o necessário para não tornar proibitiva a investigação. Por outro lado, com a adoção de um universo composto de crianças de três turmas diferentes eu poderia, grosso modo, isolar alguma variável específica que estivesse relacionada com a atuação de uma das três professoras. Ou, em outras palavras, dentro dos resultados apresentados, poderia identificar quais eram as construções originais das crianças e quais as influências diretas das professoras, já que poderia comparar os resultados de três turmas diferentes.

Meu primeiro contato com as crianças de 1ª série ocorreu no dia 16 de março de 1995. Neste dia, em que as crianças tinham “horário reduzido” em função do “período de adaptação”, permaneci mais ou menos vinte minutos em cada turma, sentada no fundo da sala. Fui apresentada pelas três professoras, por sugestão delas, como sendo “uma outra professora de 1ª série”.

No segundo dia, como o horário já estava mais estendido, permaneci, mais ou menos, quarenta e cinco minutos em cada turma. Neste dia, já fiquei junto com as crianças no pátio, conduta que repetiria em cada uma das tardes em que estive na escola. Esta conduta foi tomada por três motivos. Em primeiro lugar, as professoras e eu acordamos que eu não entrevistaria nenhuma criança durante a hora do recreio. Além disto, observar as crianças no recreio e/ou estar presente no recreio era uma oportunidade de conhecê-las melhor e de estar disponível para as conversas informais com elas. O terceiro motivo era tornar-me conhecida das crianças das outras séries para quando chegasse o momento de entrevistá-las.

Com o objetivo de estabelecer um termo de comparação com as turmas de 1ª série, selecionei, por sorteio, amostras das turmas de jardim nível B e de 2ª série, 06 crianças de cada turma. Com isto, meu universo ficou assim constituído (ver Tab. 1):

TURMA	Nº ALUNOS	MAS.	FEM.	DATAS DE NASCIMENTO
JB1	06	02	06	13/02/89 a 21/10/89
JB2	06	01	05	07/01/89 a 20/01/90
11	20	08	12	29/06/87 a 11/04/89
12	21	12	09	13/05/87 a 18/03/89
13	20	07	13	17/03/87 a 22/11/88
21	06	01	05	01/01/86 a 23/11/87
22	06	01	05	10/05/87 a 04/11/87
23	06	03	03	04/10/84 a 11/11/87
TOTAL	91	35	58	04/11/84 a 20/01/90

Tab. 1: Universo (sexo e parâmetros das datas de nascimento, por turmas)

As idades das crianças variavam de cinco a dez anos no início da pesquisa e de cinco a onze anos no final da mesma.

Como a modalidade de seleção do universo foi através de sorteio, com exceção das turmas 11, 12 e 13 onde houve a adoção da turma como um todo, alguns aspectos não foram controlados, isto é, foram adotados conforme o resultado do sorteio. Estes aspectos foram as variáveis “sexo” e “idade”. Assim, nas turmas do jardim nível B e da 2ª série, tive situações heterogêneas, como, por exemplo, a turma 22 com uma faixa etária mais homogênea e a turma 23, mais heterogênea. A variável “sexo” estava contemplada com 38% de meninos e 63% de meninas. Como as turmas de 1ª série não tinham uma distribuição homogênea de meninos e meninas, concluí que, mesmo efetuando um sorteio de 3 meninos e 3 meninas em cada amostra de jardim nível B e de 2ª série, não conseguiria um universo completamente homogêneo, já que disporia de 42 meninos e 49 meninas (46% e 53% respectivamente). Portanto, optei por um sorteio sem o controle da variável “sexo”. Além disso, não era meu objetivo realizar uma análise centrada nesta variável⁽³⁷⁾.

³⁷ Esclareço que optei pelo termo genérico “criança”/“crianças” para identificar tanto os meninos quanto as meninas.

3.3.2 - INSTRUMENTOS

Apresentarei, a seguir, informações sobre os instrumentos da pesquisa. De início, relatarei como foram criados e testados e, em seguida, os descreverei.

3.3.2.1 - ELABORAÇÃO E TESTAGEM

A elaboração e a testagem dos instrumentos para esta pesquisa seguiram duas modalidades.

A primeira modalidade foi a adaptação de instrumentos já existentes, como o “teste” da escrita das palavras e frases - procedimento de pesquisa elaborado por Ferreiro; Teberosky (1985, p. 182) -, sobre o qual discorrerei mais adiante. Em pesquisa anterior (Steyer, 1992), em que adotei este “teste”, fiz observações que me levaram a estabelecer algumas modificações. Também adaptei as fichas de avaliação dos textos espontâneos desenvolvidas por mim em meus anos de docência na alfabetização.

A outra modalidade foi a criação de instrumentos de pesquisa novos como a atividade (fase II) nos moldes das “provas” piagetianas ou os próprios roteiros das entrevistas. Especificamente para a fase II, foi necessário delimitar um período de tempo para o levantamento prévio onde elaborei e testei os instrumentos.

Durante o segundo semestre de 1994, havia procurado criar uma atividade nos moldes das “provas” piagetianas, que, dentro das propostas do método clínico-crítico de Piaget (RMC, 1987c, p. 5-28), buscasse investigar as concepções da criança sobre os aspectos de apresentação formal do texto. Para tanto, havia entrevistado vinte e duas crianças, distribuídas entre as idades de quatro anos e dez meses e nove anos e cinco meses. Nesta atividade, solicitava que as crianças expressassem comentários sobre algumas palavras e frases. Inicialmente, solicitava que as crianças escrevessem seus nomes e uma série de outras palavras. Depois, reescrevia estas palavras, da direita para a esquerda, com inversões de letras ou com separações não convencionais dentro das palavras. As perguntas que fazia para as crianças se relacionavam aos conceitos delas sobre “o que está escrito” e “o que pode ser lido”, segundo Ferreiro; Teberosky (1985, p. 105-155). Depois, repetia o mesmo processo para uma frase escrita/ditada por elas.

Os resultados da aplicação destas provas, que serão analisados com mais profundidade em outra oportunidade, são inesperados e revelam, de uma maneira geral, uma evolução, nas concepções das crianças sobre os aspectos formais investigados, relacionada com a faixa etária em que a criança se encontra. Entretanto, como meu problema se relacionava com a **aquisição** dos aspectos

formais de apresentação textual, concluí que teria que dirigir meu foco para uma situação onde a criança fosse o sujeito-ator da escrita. Para alcançar os procedimentos das crianças, resgatei minha prática como alfabetizadora e lá encontrei a resposta que eu precisava, surgindo então a fase II nos moldes em que ela foi aplicada, ou seja, solicitando que as próprias crianças montassem as frases, e, as situações de produção/interpretação textuais, como aquelas que eu realizava com meus ex-alunos.

A elaboração dos roteiros (gerais) das entrevistas de cada uma das fases foi baseada, especificamente, na análise que efetuei, durante anos, dos textos dos meus ex-alunos. Posso afirmar que as perguntas que fiz para as crianças do universo eram as perguntas que eu gostaria de ter feito para os meus ex-alunos e que, muitas dúvidas que procurei esclarecer com as crianças, surgiram daquela análise.

3.3.2.2 - INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Vários tipos de instrumentos foram utilizados ao longo da pesquisa, de acordo com as fases da coleta de informações.

Em primeiro lugar, os **textos das crianças**. Utilizei quatro grandes grupos de textos: os textos, em sentido amplo, produzidos quando do ditado das palavras e das frases, tanto na fase I quanto na fase III, e os textos, em sentido restrito, produzidos na escrita livre (fase IV) e na escrita de uma história dada (fase VI). Em nenhum momento os textos sofreram qualquer forma de correção de minha parte. A seguir, utilizei **textos de outros autores**. Estes textos, da literatura infantil, foram utilizados quando da exploração das concepções infantis sobre os aspectos formais de apresentação textual. Em terceiro lugar, utilizei **protocolos** para registro das condutas verbais e não-verbais das crianças durante a aplicação de todas as fases, sendo que os protocolos da fase II registraram a movimentação que as crianças imprimiram aos cartões. Finalmente, adotei as **transcrições** das gravações efetuadas durante a aplicação de todas as fases, isto é, as transcrições das **entrevistas** com as crianças. Nestas entrevistas, basicamente, procurei fazer perguntas aos sujeitos sobre a utilização (ou não) de aspectos formais nos seus textos e nos textos do “outro” e os motivos desta atitude.

Por outro lado, adotei um sistema para **identificação** dos textos das crianças. Medida semelhante foi adotada por Piaget; Inhelder (OIA, 1987). Neste sistema, que preserva o anonimato das crianças, adotei:

- as três primeiras letras do prenome (ex: ANE para Anelise, nome fictício); e
- as três primeiras letras acrescidas da primeira letra do sobrenome, quando os prenomes forem idênticos (ex: LUCS para Lucas Silva e LUCP para Lucas Pedrosa, dois nomes fictícios).

Em função da existência de nomes semelhantes entre as crianças das diversas turmas de 1ª série, foi necessário acrescentar a identificação das diferentes turmas. Assim, para a Anelise da turma 11, registrei ANE11, e para a Anelise da turma 12, ANE12, e assim por diante. Verifiquei que o sistema alfanumérico facilitava sobremaneira a identificação das turmas das crianças, por este motivo estendi-o às crianças do jardim nível B (ficando assim, turmas: JB1 e JB2) e da 2ª série (21, 22 e 23)⁽³⁸⁾.

O processo de análise dos dados requereu a utilização de **fichas de avaliação**. Algumas destas fichas, como mencionei anteriormente, já estavam criadas pois as utilizei com meus ex-alunos (nos levantamentos prévios a esta pesquisa), no caso, as fichas referentes à utilização (ou não) dos aspectos formais nos textos produzidos pelas crianças.

Outros instrumentos de avaliação foram criados especialmente para a ocasião. Durante a análise das concepções ortográficas da escrita das crianças, nas fases I e III, observei que as crianças inscreviam seus textos nas folhas em locais diferentes, umas das outras, mas que havia regularidades nestes locais. Tentei diversas formas de registro destes diferentes locais até que encontrei uma forma que permitia uma visualização ótima. Esta forma foi a adoção de uma **lâmina**, transparente, onde marquei linhas horizontais e verticais, de modo a dividi-la em 24 quadrantes. A lâmina ficou assim construída (ver Fig. 2):

	1	2	3	4	5	6	7	8
a								
b								
c								
d								

Fig. 2: Lâmina horizontal

Colocando a parte hachurada sobre a superfície da folha onde a criança havia inscrito seu texto, marcava, com um X, os locais onde o texto aparecia. Para exemplificar, o texto de TAM13, na escrita de frases, na fase I (FI), estava assim diagramado (ver Fig. 3):

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	X	X	X	X	X	X	X	X
b	X	X	X	X	X	X	X	X
c								
d								

Fig. 3: TAM13FI (Exemplo de texto - diagramação textual)

Pus-me, então, a verificar as frequências de inscrição em cada quadrante, por níveis (jardim nível B, 1ª e 2ª séries), por turmas (JB1 x JB2, 11 x 12 x 13, 21 x 22 x 23), por tipo de tarefa (ditado de palavras x de frases) e por fases (I x III).

³⁸ Na apresentação dos exemplos dos textos das crianças, utilizarei cópias digitalizadas dos mesmos. Não efetuei qualquer correção ou modificação nos textos. Entretanto, por coerência com o sistema de identificação adotado, os nomes das crianças foram apagados digitalmente em todos os textos, permanecendo apenas as primeiras letras, conforme o critério acima mencionado.

Na fases IV e VI, também utilizei as lâminas para a análise da inscrição do texto no espaço da folha, porém, com duas modificações. A primeira foi a adoção de uma lâmina tamanho ofício. Como a maioria das crianças optou pela posição vertical da folha, a segunda modificação foi a adaptação da lâmina para este sentido (ver Fig. 4):

	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Fig. 4: Lâmina vertical

Um dos aspectos importantes desta pesquisa foi o fato de que eu pude organizar um **arquivo dos textos** das crianças, especialmente através de cópias xerográficas. Assim, os sujeitos escreveram seus textos, dos quais providenciei as referidas cópias⁽³⁹⁾. A maioria dos textos, mesmo que escritos com lápis, apresentava-se perfeitamente legível. Entretanto, para evitar que alguma cópia não ficasse nítida, tomei a precaução de fornecer, às crianças, no momento das suas escritas, um lápis 6B, de desenho, com um grafite muito macio. Com este lápis, por menos força que a criança utilizasse ao escrever (e havia crianças que mal roçavam o papel), o registro gráfico sempre era suficiente para uma boa cópia.

A vantagem de ter-se estas cópias era poder sempre voltar ao original que a criança escreveu para conferir a maneira como foi registrada sua escrita do ponto de vista dos aspectos formais de apresentação textual ou o seu texto de modo geral. Existem pesquisas, por exemplo, Abaurre (1992, p. 135-42), que empregam a transcrição dos textos, porém é importante ter-se os originais. Poder-se-ia, até, transcrever os textos para facilitar a leitura, como farei em algumas situações. Entretanto, a utilização das cópias foi imprescindível, principalmente, para a análise da diagramação textual adotada pelas crianças e dos procedimentos referentes às margens.

3.3.3 - FASES

O “design” da pesquisa não estava pré-definido desde o princípio, mas foi sendo construído ao longo da pesquisa, em função das avaliações ocorridas⁽⁴⁰⁾ ao fim de cada fase visando atingir meu objetivo maior. Em função disto, procurei favorecer a interação da criança, com os aspectos

³⁹ Utilizava este mesmo sistema com meus ex-alunos pois os mesmos queriam ter em seu poder a sua produção textual.

⁴⁰ Piaget (JMC, 1977c) relata pequenas correções no percurso de suas pesquisas, como quando escreve que “Noe e Jea teriam certamente reagido da mesma maneira, mas (era o início da pesquisa) a solução lhes foi indicada um pouco depressa...” (p.96-7).

formais de apresentação textual, nas mais diversas situações. A pesquisa se desenvolveu, então, através de seis fases, que foram as seguintes (por ordem cronológica):

- ⇒ I: ditado de cinco palavras e três frases.
- ⇒ II: montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação.
- ⇒ III: ditado de cinco palavras e três frases (reaplicação).
- ⇒ IV: escrita (livre) de um texto (livre).
- ⇒ V: exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil, solicitando que as crianças justificassem o uso ou a ausência por parte do escritor (adulto) do livro.
- ⇒ VI: escrita de uma história dada.

Discorrerei, a seguir, sobre cada uma das fases, enfocando meus objetivos específicos e minhas preocupações metodológicas.

3.3.3.1 - FASES I E III

(1) Identificação da fase. Na primeira fase, solicitei que as crianças escrevessem algumas palavras e frases, solicitação esta que se convencionou chamar de “teste das quatro palavras e uma frase”: “...Ao fazer o teste da escrita de 4 palavras e uma frase, não silabava o seu próprio nome.” (GEEMPA, 1987, p. 115). Este “teste” já foi adotado por outros autores, como GEEMPA (1987, p. 33-4), Grossi (1993a, p. 57, 105, 149), Marques (1994, p. 13), em contextos diferentes dos desta pesquisa, o que lhe garante a validade, isto é, a prova já foi aplicada e testada em crianças brasileiras.

As palavras ditadas foram: “cachorro”, “pinto”, “rã”, “elefante” e “rinoceronte”. As crianças escreviam, então, cinco palavras (sendo uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e duas polissílabas, com quatro e cinco sílabas). As frases ditadas foram: “O gato bebe leite.” (Grossi, 1993b, p. 28), “O sapo vive perto da água.” e “Meu cavalo come cenoura.”

Optei por utilizar o tema “animais” para a escolha das palavras e das frases por ter observado, com meus ex-alunos, que este era, praticamente, o único tema igualmente apreciado por meninos e meninas. Como eu queria comparar os resultados sem a interferência de palavras diferentes para meninos e meninas, precisava das mesmas palavras e frases para todas as crianças.

Quanto à seqüência das palavras escolhidas, procurei introduzir um fator de desequilíbrio durante o ditado. Este “desequilíbrio” a que me refiro relaciona-se ao seguinte sentido: “*A fonte dos progressos situa-se nos desequilíbrios que incitam o sujeito a ultrapassar seu estado atual para procurar soluções novas.*” (Inhelder; Bovet; Sinclair, 1977, p. 256). O desequilíbrio constou no seguinte: fui diminuindo o número de sílabas, de 3, para 2 e para uma sílaba. A seguir, aumentei, novamente, o número de sílabas, para 4 e para 5. Meu objetivo era verificar se as crianças manteriam os mesmos procedimentos de escrita para palavras com diferentes números de sílabas, ou se procurariam “soluções novas”.

A opção por ditar três frases, ao invés de uma, surgiu após minhas constatações nas conclusões do relatório de uma pesquisa anterior (Steyer, 1992). Se eu ditasse apenas uma frase, não teria tantas condições de analisar as concepções de escrita de frases, como se eu propusesse mais de uma frase para as crianças. Além disto, procurei variá-las, escolhendo frases que tivessem números diferentes de palavras (4, 6 e 4 palavras, respectivamente), que tivessem formas diferentes (por exemplo, um pronome ao invés de um artigo, a partícula “da”, a presença de um advérbio, etc.). Os resultados evidenciam que um ditado de três frases é mais esclarecedor do que um ditado de apenas uma frase, pois o primeiro permite “*uma comparação de (...) resultados*” (Piaget, TC, 1977d, p. 60), o que não é possível com o segundo. Além disso, através das “*repetições*” é possível se julgar a “*estabilidade da solução encontrada*” (p. 172) pela criança.

Por outro lado, nestas duas fases, as indagações que eu fazia às crianças eram definidas pelos procedimentos e produtos apresentados por elas. Assim, se alguma criança não utilizasse algum procedimento, eu não fazia perguntas sobre ele, o mesmo acontecendo para os produtos. Enfim, minhas questões eram diferentes para cada criança, dependendo do que elas apresentassem. Por exemplo, se a criança não utilizasse o ponto, eu não tinha como trazê-lo para a discussão, a não ser através do texto de algum colega que havia utilizado o ponto. Eu procurei evitar este procedimento porque a criança poderia pensar o seguinte: “A Vivian mostrou o texto da Fulana que usou o ponto. Eu não usei. Então o meu texto está errado!”. Para evitar este constrangimento, utilizava os contra-argumentos piagetianos, do tipo: “*Um menino me disse que...*” (Piaget, PNP, 1985, p. 30), por achá-los menos agressivos ou constrangedores do que apresentar um texto de um colega.

(2) Justificativa. No início do ano, minha necessidade básica era conhecer as crianças. Para tanto empreendi **observações informais**, dentro e fora da sala de aula, durante os dois primeiros dias letivos. Estas observações informais constituíram-se, então, numa fase prévia à primeira. Além de procurar me inteirar das rotinas da escola e das turmas, procurei, nestes dois dias, memorizar o nome do maior número de crianças, relacionando o nome à criança. Estas observações informais continuaram ao longo de todo o ano.

Havia, porém, um outro tipo de conhecimento que eu precisava estabelecer. Este conhecimento se relacionava com o nível das hipóteses de escrita que estas crianças estavam desenvolvendo. Por este motivo, decidi, com a aprovação entusiasmada das professoras, aplicar uma pequena **testagem** dos níveis em que as crianças se encontravam com relação às suas hipóteses sobre a escrita. De certa forma, eu estava tentando conhecer estas crianças, não mais informalmente, mas conhecê-las através do que elas pensavam a respeito da escrita. Por outro lado, eu estava coletando indícios para, mais tarde, verificar se haveria um relacionamento entre as hipóteses de escrita e as hipóteses relativas aos aspectos formais.

Justificarei a aplicação deste “teste” através de um argumento simples. Ele prescinde o conhecimento escolar, isto é, a criança é solicitada a registrar as suas hipóteses de escrita sem que tenha sido necessário que ela tivesse cursado alguns anos de escola para responder às perguntas do teste. Além disto, é um teste muito simples e reflete realmente o estágio em que a criança se encontra na aquisição da linguagem escrita, como pude comprovar em pesquisa anterior (Steyer, 1992).

(3) Relação com a tese. Meu objetivo com a aplicação deste teste foi verificar a relação entre os “possíveis”, a psicogênese dos aspectos de apresentação formal do texto (com ênfase na separação entre as palavras e na diagramação do texto) e o nível em que a criança se encontra nas suas hipóteses de escrita. Assim, o “teste” do nível de escrita (de palavras e frases) foi utilizado como um parâmetro, tentando estabelecer uma relação de correspondência entre a psicogênese da escrita de palavras e frases, e a escrita de textos, e entre a escrita de palavras e frases e os aspectos formais utilizados. Devo deixar bem claro que meu foco sempre foi a relação da criança com o texto e não apenas com as palavras e as frases.

O objetivo da reaplicação da fase I (fase III, portanto) era, do ponto de vista da ortografia, verificar os progressos nas concepções de escrita das crianças, nos três meses de diferença (da fase I para a fase III). E, do ponto de vista dos aspectos formais, verificar se ao progresso nas concepções de escrita equivalia um progresso nas concepções referentes aos aspectos formais.

(4) Aspectos formais. Nestas duas fases, minha atenção se voltou, basicamente, para os aspectos formais em várias situações específicas: direção de escrita (tanto das letras dentro das palavras como das palavras dentro das frases), tipo de letra utilizado, utilização de letras maiúsculas no início das frases e ponto ao final das mesmas, adoção de separações entre as palavras, diagramação textual (tanto no registro das palavras quanto das frases), e assim por diante.

(5) Observações. É preciso esclarecer que este “teste” fazia parte de um procedimento para pesquisa, mencionado em Ferreiro; Teberosky (1985, p. 182). Entretanto, este procedimento foi

sendo desvirtuado de suas pretensões originais, assumindo conotação de teste diagnóstico, o que provocou um áspero comentário de Ferreiro (1993). A autora escreve, em uma nota de rodapé, o seguinte:

“10. A utilização dos resultados de pesquisa como «testes» escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de «quatro palavras e uma frase»; nem de «análise das partes de uma oração escrita» e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos.” (O grifo é nosso!) (p. 75)

Contudo, a utilização deste procedimento atendeu meus objetivos, já que minha intenção era adotá-lo como procedimento de pesquisa e não com “fins diagnósticos”.

(6) Sujeitos/aplicação (data). A aplicação da fase I ocorreu de 20/03 a 05/04 e a fase III foi aplicada de 05/06 a 05/07/95. A fase I foi aplicada, nos primeiros dias do ano letivo, em todas as crianças das três turmas de 1ª série. Apliquei o “teste das 4 palavras e 1 frase” (fase I), nas doze crianças do jardim nível B e nas dezoito crianças da 2ª série, antes da aplicação da “prova” da fase II, ou seja, a opção por entrevistar as amostras de jardim nível B e de 2ª série aconteceu somente depois do término das entrevistas da fase I com as crianças de 1ª série. Esta opção evidencia o que já mencionei acima, isto é, que a pesquisa foi sendo construída ao longo de sua implementação.

3.3.3.2 - FASE II

(1) Identificação da fase. A fase II constava da montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação. Apresentarei, a seguir, algumas definições metodológicas e algumas explicações prévias:

↳ os cartões tinham palavras escritas, em script maiúscula (série A) e em cursiva (série B), e sinais de pontuação. Apresento, como exemplo, a frase 2A:

ONDE	ESTÁ	O	OSSO	DO	CACHORRO	?
------	------	---	------	----	----------	---

Observe-se que todos os cartões de cartolina tinham o mesmo tamanho (5 x 10 cm), independente do tamanho das palavras, já que minha preocupação era que o tamanho dos cartões não interferisse nas opções das crianças⁽⁴¹⁾.

↳ a entrega dos cartões era feita manualmente, isto é, eu entregava os cartões, na mão da criança, tendo o cuidado de entregá-los com o verso para cima. A consigna era: “*Montar ‘Onde está o osso do cachorro?’*” e assim por diante. Eu repetia a frase, inicialmente, duas vezes e depois mais

⁴¹ Entretanto, como estou optando por apresentar exemplos de montagens efetuados pelas crianças, de preferência, em uma só linha, em algumas situações, apresentarei alguns cartões com o tamanho menor do que os demais, com o único objetivo de permitir o encaixamento de todos numa mesma linha. Quando isto não for possível, apresentarei os exemplos em duas linhas. Os cartões que as crianças receberam, enfatizo mais uma vez, tinham todos o mesmo tamanho.

quantas a criança solicitasse. Procurava não dar nenhuma indicação, nem com minhas mãos nem com instruções orais, sobre o que eu entendia por “*Montar!*”. E, se a criança fizesse alguma pergunta eu procurava dar uma resposta genérica:

C: Mas o que é que é prá fazer? V: É prá tu juntares as palavrinhas para formar “Meu coelho come grama.” (CAM13)

Outra resposta dada foi: “*Com estes cartões aqui tu vais montar ‘Meu coelho come grama.’*”. Entretanto, devo esclarecer que rara foi a criança que precisou de uma orientação a mais do que as consignas já mencionadas.

↳ cada frase estava escrita, com anterioridade à entrevista (conforme Ferreiro et al., 1983, p. 103), em duas versões: script maiúscula (A) e cursiva (B), sendo que eu as entregava nesta ordem. Depois que a criança montava a frase, recolhíamos os cartões, na ordem em que estavam alinhados. A seguir, passava para a frase seguinte, e assim por diante. As frases foram as seguintes:

1A e 1B) *Meu coelho come grama.*

2A e 2B) *Onde está o osso do cachorro?*

3A e 3B) *Então a menina gritou:*

- Socorro!

4A e 4B) *O galo, a galinha e os pintinhos foram passear.*

↳ para as crianças do jardim nível B e da 1ª série, eu adotei os cartões com a escrita em script para a interrogação sobre os aspectos formais pois, como as crianças estavam sendo pré-alfabetizadas (no jardim nível B) e alfabetizadas (na 1ª série), em script, eu esperava aproveitar todos os conhecimentos delas para a montagem das frases. Entretanto, optei por questioná-las também sobre a escrita em cursiva pois eu desejava investigar quais seriam os indícios que elas iriam utilizar para montar as frases com palavras que elas, em princípio, não sabiam “ler”. Com as crianças de 2ª série, utilizei os cartões em script e em cursiva, fazendo o interrogatório específico sobre os aspectos formais contrapondo a montagem em script com a montagem em cursiva.

↳ na primeira rodada da entrevista, atinha-me à questão específica da montagem da frase, da relação entre o que estava escrito e o que a criança lia, direção da montagem e da leitura, etc. Após, na segunda rodada, no mesmo dia, voltava a cada uma das frases em script e indagava especificamente sobre os aspectos formais, de modo geral, e sobre a pontuação, de modo particular. Assim, de início eu apontava para o sinal de pontuação e perguntava “*Qual é o nome disto?*” ou “*O que é isto?*” ou “*Este sinal, o que é?*”, para todas as crianças, objetivando verificar qual era o contato prévio que as crianças tinham tido com a nomenclatura destes sinais. Em seguida, apenas para as crianças que tinham usado algum sinal de pontuação nas frases, eu perguntava, por exemplo: “*Por que*

*tu colocaste este ponto aqui?*⁴²). Logo após, perguntava para todas as crianças: “*As pessoas usam isto aqui para alguma coisa?*” Às vezes, em função da resposta da criança, eu perguntava: “*Tu já tinhas visto isto aqui em algum lugar?*”. Esta pergunta, bem direta, revelou-se muito frutífera para a análise das situações em que a criança assiste atos de escrita dos adultos letrados da comunidade que a cerca ou quando entra em contato com os portadores de texto desta comunidade, os mais variados (e surpreendentes) possíveis.

↳ depois que a criança montava a frase, pedia que ela a lesse apontando com o dedo (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 183). Esta sistemática era repetida para todas as frases.

(2) Justificativa. Em minha experiência como professora alfabetizadora, verifiquei que o ato de escrever, do ponto de vista “motor”, exigia um esforço muito grande para muitas crianças (especialmente no início do ano) e que era possível analisar as concepções de “escrita” das crianças através de atividades em que, liberando-as do ato “motor” da escrita, se propunha a elas o manuseio de cartões com palavras e sinais de pontuação. Nestas atividades, era possível analisar as concepções das crianças quanto à ortografia (pelos procedimentos adotados na escolha de determinado cartão com determinada palavra) e quanto aos aspectos formais. Por este motivo, propus que as crianças “escrevessem” com os cartões.

(3) Relação com a tese. Meu objetivo, nesta fase, era analisar, mais detidamente, a questão da pontuação. Para tanto, organizei quatro frases, cada uma de um tipo específico, afim de verificar como as crianças agiriam com cada sinal de pontuação em função da especificidade de cada frase. Assim, nas oito frases, que eram repetidas duas a duas, optei por utilizar apenas um grupo reduzido de sinais de pontuação em cada frase. Portanto, nas frases 1A e 1B utilizei o ponto (.), nas frases 2A e 2B, utilizei o ponto de interrogação (?), nas frases 3A e 3B, utilizei dois pontos (:), travessão (-) e ponto de exclamação (!), e, nas frases 4A e 4B, utilizei a vírgula (,) e o ponto (,).

(4) Aspectos formais. Os aspectos formais analisados nesta fase foram vários: conceito de “frase” da criança, direção da “escrita”, utilização (ou não) dos sinais de pontuação, identificação da nomenclatura adequada (ou não) dos sinais de pontuação, e assim por diante.

(5) Observações. Nesta fase, como eu partia de um material pronto, estabeleci um roteiro semi-estruturado, tentando obter informações sobre todos os aspectos formais, de todas as crianças. Por exemplo, se alguma criança não utilizasse o ponto, eu tinha condições, neste momento, de questioná-la porque o ponto estava ali, à disposição. Por este motivo, a amplitude das indagações sobre os aspectos formais foi bem maior do que nas fases I e III.

⁴² Esclareço que, quando dos interrogatórios referentes aos sinais de pontuação, adotei a nomenclatura que a criança utilizava. Por exemplo, quando uma criança do nível B falou em pinguinho, referindo-se ao ponto, foi este o termo que passei a utilizar. Este procedimento foi recomendado por Piaget (RMC, 1987c, p.15).

(6) Sujeitos/aplicação (data). A fase II foi aplicada de 06/04 a 02/06/95, em todas as três turmas de 1ª série e nas amostras do jardim nível B e da 2ª série.

3.3.3.3 - FASES IV E VI

As fases IV e VI foram as fases de produção textual por excelência. Em função disto, apresentarei, em primeiro lugar, as especificidades de cada uma destas duas fases para, em seguida, apresentar os aspectos gerais e comuns às duas fases.

3.3.3.3.1 - FASE IV

(1) Identificação da fase. A fase IV foi a primeira fase de real produção textual no sentido mais restrito. Chamei-a de “escrita livre de um texto livre” porque nesta fase minha proposta era que as crianças “escrevessem”.

Ao propor que as crianças escrevessem algo para mim, indiretamente direcionei-as para a escrita de narrativas pois eu pedia: *“Escreve contando algo para mim.”* ou *“Conta alguma coisa para mim, escrevendo.”* Para algumas crianças, este pedido bastava para que elas se pusessem a escrever. Outras crianças, porém, diziam: “Mas eu não sei o que escrever!”. Para estas, eu apresentava uma série de propostas: *“Tu podes contar para mim, escrevendo, um filme ou uma peça de teatro que tu foste assistir. Um jogo de futebol ou de outro esporte que tu viste na televisão, foste assistir no estádio ou jogaste. Um passeio que tu fizeste. Uma festa, tua ou de alguma outra criança, de aniversário ou de outro tipo. Como foram as tuas férias ou o que tu vais fazer nas férias. Tu também podes contar para mim, escrevendo, o que tu gostas de fazer, de brincar, de comer... Tu podes contar para mim, por escrito, um sonho que tu tiveste. Ou tu podes contar para mim, escrevendo, uma história que tu conheces, que alguém te contou, ou uma história que tu inventares agora.”* No final, eu sempre enfatizava: *“Tu podes escrever o que tu quiseres.”* Também tive o cuidado de apresentar estas propostas com as mesmas palavras e na mesma ordem para todas as crianças, além de enfatizar que era “contar por escrito” (conforme Oliveira, 1993, p. 153) ou “escrever contando”, para que ficasse bem definido que eu estava propondo que a criança utilizasse a linguagem escrita.

Nas propostas, procurei direcionar os relatos das crianças para situações por elas vivenciadas e/ou assistidas⁽⁴³⁾, situações onde elas tivessem tido participação ativa. Oliveira (1993)

⁴³ De um certo ponto de vista, assistir a um jogo de futebol pode ser considerado uma vivência, uma ação, tanto quanto participar de um jogo de futebol. A ação “assistir” é diferente da ação “jogar”, mas ambas são ações.

afirma que a criança “*sabe o que escrever, se a proposta for narrar uma atividade em que atuou*” (p. 167), e que “*quando o alfabetizando participa da atividade, sabe escrever sobre essa, mesmo que lhe falte conhecimento da convenção de uso da língua escrita*” (p. 227). Com isto, estou afirmando que minhas crenças como professora alfabetizadora influenciaram meu trabalho como pesquisadora. Acredito que uma criança deve poder escolher o tema sobre o qual irá escrever e que esta escolha implica sempre opções afetivas.

Acredito que, se a criança puder escolher seu tema, seu envolvimento com o leitor será mais afetivo/efetivo do que quando tiver apenas que cumprir uma tarefa, ou seja, quando o tema tiver sido proposto pela professora, tipo “Escrevam sobre o «Dia da Bandeira»”. Qual é a relação deste envolvimento com os aspectos formais de apresentação textual? Esta relação é total, pois quando a criança escreve sobre um tema que lhe é caro e quando quer compartilhar este tema com o leitor, ela irá se preocupar em dar todas as condições para que o leitor compreenda o que ela quer dizer e esta preocupação será expressa através de duas vertentes: a vertente ortográfica e a vertente dos aspectos formais de apresentação textual. O envolvimento afetivo/efetivo com o leitor apareceu bastante nos textos escritos pelas crianças, como se verá mais adiante, tanto do ponto de vista ortográfico quanto dos aspectos formais.⁽⁴⁴⁾

(2) Justificativa. Nas fases I, II e III, minha atenção estava direcionada para a escrita de palavras e frases e para a montagem de frases a partir de cartões. Enquanto terminava a fase III, fiz uma

⁴⁴ O envolvimento das crianças com o tema escolhido foi uma das características mais marcantes desta fase pois, seguindo a minha proposição, as crianças escreveram sobre temas envolventes como sua própria festa de aniversário que ainda estava por vir (CRI13), a festa de aniversário de um amigo (LUC11), a viagem à praia (GEL12), seus desejos (MAI21), um pesadelo (BRU22) ou seu próprio atropelamento (GUI23), entre outros.

Efetuada, então, um levantamento dos temas escolhidos pelas crianças, tem-se os seguintes resultados:

- O que eu gosto...: de fazer (ANA11, ALI13), de comer (OTH11, DAN12).
- O que eu fiz: genérico “Eu fui... Eu andei...” (MARJB1, FABJB2, MAYJB2, NATJB2, ERI11, LUC11, OTT11, RAFT11, RAFZ11, THI11, FEL12, BRU13, VÍN23), nas férias (LARJB2, PAL12, LUI13, PAU13, PED13, CAN23, VAN23), festas variadas (YAS12), jogo de futebol jogado (LUCJB2, GAB12, BER13).
- O que eu vou fazer: nas férias (GUI11, GEL12).
- Filme: EST11, NAT11, CLA12, FRA12, JEA12, MÔN12, MIC13, LÍV21.
- Descrição: corrida de carros (FRA11), casa (LUÍ12), jogo de futebol assistido (PED12, PRI12, WIL12), jogo de vôlei assistido (TAI21), farmácia da dinda (PAT12), passeio (ANA22, DÉB23), atropelamento (GUI23), susto (PED21).
- História: conhecida (GEA11, VIN11, JEF12, CAM13, DIO13, NAT13), inventada na hora (ANG12, LEO12, ROD13, TAM13, DAN23).
- Poesia: conhecida (MIC11).
- Sonho: DANJB2, PRI11, LUC12, AND13, CAM21.
- Festa de aniversário própria: REN11, CRI13.
- Cartão de aniversário para a avó: RAF13.
- Brinquedos: SAR11.
- Desejo: MAI21.
- Lista de nomes de familiares: RENJB1.
- Colcha de retalhos: aniversário + o que eu gosto de comer + o que eu gosto de fazer (MAR11)

A escolha dos temas seguiu muitas das minhas proposições mas é evidente que a maioria das crianças escolheu os temas com os quais tinha ligações afetivas, ou por serem ações realizadas num passado próximo ou mais distante, ou por serem expectativas de ações futuras.

autocrítica como pesquisadora da aquisição da linguagem escrita⁽⁴⁵⁾ e verifiquei que estava propondo às crianças situações restritas de produção de textos, já que estava me atendo à superfície microtextual, ou seja, à escrita de palavras e frases. Mas, se minha hipótese estava relacionada com os aspectos formais de apresentação textual, eu precisava propor às crianças situações em que elas produzissem textos e interpretassem textos. Não mais, apenas, leitura e escrita de palavras e de frases (conforme Ferreiro, 1983, 1987b, 1988, 1990a, Ferreiro; Teberosky, 1985), ou montagem de frases, mas textos no pleno sentido da palavra.

Dentro de uma perspectiva de “letramento”, então, operacionalizei uma metodologia que pudesse considerar a criança como um sujeito, não só “produtor” de textos, como também, “interpretador” de textos (Ferreiro, 1995, p. 23), a partir das suas concepções sobre os seus próprios textos sempre com relação aos aspectos formais de apresentação textual, principalmente através da adoção de situações variadas de leitura e de escrita. Por este motivo, surgiu esta fase.

(3) Relação com a tese. Nesta fase de produção textual “livre”, um dos meus objetivos era analisar a própria concepção da criança sobre o que é um texto⁽⁴⁶⁾, pois ao propor a “escrita livre” este conceito apareceria em sua forma mais pura. Além disto, dentro deste conceito de “texto”, meu objetivo também era verificar quais eram as implicações deste conceito com os aspectos formais, isto é, quais eram os aspectos formais que as crianças utilizariam (ou não) dentro deste texto “livre”.

(4) Aspectos formais. Como esta fase envolvia a produção textual “livre”, procurei analisar como era o sistema formal de apresentação textual que a criança utilizava. Para tanto, de posse das fichas de avaliação da produção textual, analisei todos os aspectos formais possíveis: margens esquerda e direita, parágrafo, alinhamento, utilização de título, tipo de letra utilizado, pontuação, e assim por diante.

(5) Observações. Devo ressaltar que considero a fase IV como escrita de “textos espontâneos”, já que não impus forma nem tema para as crianças, mesmo que outros autores, como Ferreiro (1979), utilizem o termo “espontâneo” com outra conotação. Observe-se: “*escritura espontânea (es decir, fuera de toda situación de copia)*” (p. 271). Para a autora, tudo o que não fosse produto de “cópia” - “*imediate ou posterior*”, era considerado “escrita espontânea” mesmo que fosse solicitar que a

⁴⁵ Esta “autocrítica” foi desencadeada por avaliações e sugestões feitas nas sessões de orientação pela minha orientadora. Nesse sentido, considero importante registrar a mudança de orientação, que redirecionou a minha pesquisa.

⁴⁶ Portanto, a partir deste momento, ao me referir à palavra “texto”, não estarei mais utilizando a conotação adotada até o momento, que foi “escrita de palavras e frases” ou “montagem de frases”, ou seja, estarei sempre me referindo à concepção restrita de texto, conforme seção 1.3.

criança escrevesse “*una palabra y su diminutivo*” (p. 271). Portanto, minha concepção de escrita “espontânea” é mais restrita do que a concepção de Ferreiro⁽⁴⁷⁾.

(6) Sujeitos/aplicação (data). A fase IV foi desenvolvida de 07/07 a 15/08/95. Os sujeitos foram entrevistados na seguinte ordem: as amostras do jardim nível B, as três turmas de 1ª série e, por último, as amostras da 2ª série.

3.3.3.3.2 - FASE VI

(1) Identificação da fase. A fase VI poderia ser descrita como uma segunda situação de produção textual. Ela constava da escrita de uma história dada. Então, no início da entrevista com a criança, como eu iria solicitar que ela escrevesse uma história dada e como forma de descontraí-la, sugeria que escolhesse uma das duas histórias expostas⁽⁴⁸⁾. A criança podia olhar os livros e folheá-los para escolher o que lhe agradasse. Depois que ela já tivesse escolhido⁽⁴⁹⁾, perguntava se não queria olhá-lo novamente.

Em seguida, lia em voz alta para a criança o texto escolhido por ela. Explicava para a criança que não iria ler a história completa. Dizia que havia retirado trechos já que a história era muito longa, mas que era toda a história (querendo enfatizar que a história tinha começo, meio e fim). Lia o texto quantas vezes a criança quisesse, perguntando: “*Queres que eu leia mais uma vez, ou tu já estás pronto(a) para começar a escrever/contar?*”

⁴⁷ De um ponto de vista ainda mais restrito, seria possível considerar como escrita “espontânea” apenas aquela que é produzida “espontaneamente” pela criança, sem qualquer interferência do “outro”, ou seja, por iniciativa própria da criança. Por exemplo: quando a criança pequena está brincando e, dentro da sua brincadeira, começa a escrever. Outro exemplo poderia ser daquela criança maior que, em meio às suas tarefas de casa, resolve escrever um bilhete para a mãe. A análise das situações de escrita “espontânea”, neste sentido mais restrito, constituiria um bom tema de pesquisa.

⁴⁸ As duas histórias expostas eram as seguintes:

1 - ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Luciana e a bolsinha nova*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1994. 32 p.

2 - MUNIZ, Flávia. *O tubo de cola*. 13.ed. São Paulo: Moderna, 1988. 16 p.

⁴⁹ A escolha destes textos foi muito difícil. Como professora, queria que as histórias fossem interessantes e bem estruturadas. Além disso, não queria que tivessem estereótipos “machistas”, nem que fossem racistas ou anti-ecológicas. Como pesquisadora, procurava textos que contivessem diálogos e que tivessem tal estrutura que eu pudesse suprimir trechos, sem afetar o núcleo da história já que meu objetivo era preparar uma versão para o jardim nível B, uma para a 1ª série e uma para a 2ª série. Após a leitura de mais de duas centenas de livros de literatura infantil, em uma biblioteca escolar, minha escolha recaiu sobre os dois livros mencionados que atenderam plenamente minhas exigências. Apesar da supressão de alguns trechos, mantive o texto original nas duas histórias. A única alteração que fiz foi a modificação da expressão “o menino” para “Luisinho”, no livro “O tubo de cola”, para provocar a situação de escrita de um nome próprio, já que na outra história havia dois nomes próprios. Os textos, nas versões reduzidas, serão apresentados nos Anexos. Acabei optando por utilizar apenas duas versões para as histórias. As versões que eu tinha preparado para o jardim nível B, utilizei para o jardim e para a 1ª série e a versão que tinha preparado para a 1ª série, utilizei para a 2ª série. As versões preparadas para a 2ª série não foram utilizadas por serem muito longas. Como eu tinha me proposto a ler as histórias quantas vezes as crianças solicitassem, uma história muito longa inviabilizaria esta decisão.

Depois que a criança começava a escrever, lia a história mais uma vez (ou quantas fossem necessárias), em duas situações apenas: a) se a criança pedisse; b) se eu observasse que a criança estava muito tempo parada e sem escrever, me oferecia para ler novamente. Sempre que o fazia, lia a história do começo ao fim.

Após a escolha entre os dois textos apresentados e a audição da leitura em voz alta do texto escolhido, solicitava que as crianças:

→ do grupo 1, escrevessem a história que eu havia lido (A consigna 1/a era: *“Faz de conta que tu gostaste tanto desta história que tu resolveste escrevê-la para um(a) amiguinho(a) que mora longe e que não tem telefone.”*) e, no dia seguinte, criassem uma outra história (Consigna 1/b: *“É como se fosse uma brincadeira. Eu contei uma história para ti. Agora tu contas uma para mim, escrevendo.”*). Legendas: Adotei a seguinte legenda para identificar os textos das crianças: H11, para a primeira história do grupo 1 e H21 para a segunda história do grupo 1.

→ do grupo 2, escrevessem a história (consigna 2/a idem à consigna 1/a) e, no dia seguinte, após prever o que iriam fazer, reescrevessem o seu texto (A consigna 2/b era: *“Faz de conta que tu vais mandar esta história para um jornal. O que tu poderias fazer de diferente neste história que tu já escreveste, para que ela fique melhor, mais caprichada, mais cuidada, melhor escrita?”*). Legendas: Adotei a seguinte legenda para identificar os textos das crianças: H12, para a primeira história do grupo 2 e R12, para a reescrita da história do grupo 2.

→ do grupo 3, recontassem a história oralmente (Consigna 3/a: *“É como se fosse uma brincadeira: Eu li a história para ti. Agora tu contas ela para mim.”*) e, a seguir, a escrevessem (consigna 3/b idem à consigna 1/a). Legendas: Adotei a seguinte legenda para identificar os textos das crianças: H13, para a história escrita do grupo 3.

(2) Justificativa. Em função da diversidade de tipos de textos surgidos na fase IV, a dos textos “livres”, vi-me na contingência de analisar textos completamente diferentes: textos narrativos, descritivos, etc., o que provocava um uso bastante diferenciado dos aspectos formais. Esta diversidade de textos levou-me a pensar na possibilidade de propor um tipo de texto igual para todas as crianças, o que permitiria parâmetros para uma melhor comparação do uso dos aspectos formais. Analisando as diferentes tipologias textuais (Jolibert 1994a, 1994b, Kaufman; Rodriguez, 1995), optei pelas narrativas - também chamadas de “*contos*” (Kaufman; Rodriguez, 1995, p. 22) - pois, em princípio, elas deveriam ser conhecidas das crianças (já que pais e professores tendem a contar histórias para elas) e, além disso, têm uma estrutura bem definida do ponto de vista dos aspectos formais (como a presença de título, por exemplo).

(3) Relação com a tese. A fase VI foi a única fase em que usei procedimentos diferenciados dentro do meu universo. Como havia tantas questões finais a explorar, optei por dividir (por sorteio) as crianças em três grupos, de modo a atingir um maior leque de questões, como os efeitos da proposição de reescrita do texto próprio e, também, as diferenças entre a produção de um texto oral e um texto escrito, e entre um texto livre e um texto dado.

Como a fase VI foi dividida em três grupos, os objetivos foram diferenciados e específicos. Para o grupo 1, o objetivo era verificar se a proposição de uma tarefa (no caso, uma história dada previamente) interferia no nível de atualização da escrita. Questão semelhante foi proposta anteriormente por Piaget (PNP, 1985, p. 45), com referência aos recortes de figuras. Daí a solicitação de escrita posterior de uma história (não dada), de escolha ou criação da criança, para permitir a comparação dos níveis de atualização.

Para o grupo 2, o objetivo era favorecer que a criança tome “*distância de seu próprio discurso, que passa a converter-se em um objeto*” (Kaufman; Rodriguez, 1995, p. 50). Avaliar a capacidade da criança de prever a reescrita do seu texto, analisando como ela concebia “*antecipadamente «o que (...) queria fazer»*” (Piaget, TC, 1977d, p. 180). Verificar o que a criança entende por reescrita (conforme Calkins, 1989) e como ela a executa. Analisar a “*teleonomia dos procedimentos*” (Piaget, PNP, 1985, p. 13) da criança quando da reescrita. Verificar qual era o nível de “*coordenações inferenciais*” que a criança conseguia quando da “*constatação dos dados de observação*” (Piaget, TC, 1977d, p. 125) sobre a própria reescrita. Após, confrontar a criança com as duas versões do seu texto, indagando se ela conseguiu fazer aquilo que se propusera na previsão, qual o texto que ficara melhor e o porquê disto, qual o que ela gostara mais de escrever, e assim por diante.

Para o grupo 3, o objetivo era analisar as diferenças de procedimentos adotados pela criança nas duas diferentes modalidades, isto é, a linguagem escrita apresentada oralmente e por escrito (Blanche-Benveniste, 1987, Teberosky, 1994, Wold, 1992), comparando a utilização dos aspectos formais nestas diferentes situações.

(4) Aspectos formais. De forma bem semelhante à fase IV, analisei a presença (ou a ausência) dos aspectos formais: margens, parágrafos, título, letras maiúsculas, pontuação, e assim por diante. De forma bem atenta, detive-me no registro do discurso direto (presentes nas duas histórias), sem falar na questão da diagramação textual.

(5) Observações. Eu estava apreensiva, como professora, sobre o procedimento de pesquisa em que eu propunha, para as crianças, escrever uma história dada previamente, algo que eu não pedia aos meus ex-alunos, por acreditar, radicalmente, que a atividade de escrita deve sempre partir de um tema proposto pela própria criança, como já mencionei acima. É claro que eu tinha o antecedente

de Piaget (PNP, 1985, p. 45), já mencionado, que me levava a crer que eu poderia propor uma tarefa às crianças com o objetivo de avaliar as concepções, produtos e procedimentos decorrentes dela. Como pesquisadora, então, eu acreditava na importância (e na necessidade) deste tipo de procedimento neste momento da pesquisa e estava segura das opções que fizera. Os resultados revelaram-se tão interessantes que, como pesquisadora, eu me senti satisfeita. Entretanto, como professora, minhas restrições continuam as mesmas. Acredito, então, que propor a escrita de uma história dada, é um procedimento de pesquisa válido. Em sala de aula, entretanto, continuo não acreditando neste recurso didático como propulsor maior da produção textual das crianças, principalmente não no período de alfabetização, em função das questões afetivas já mencionadas. Ele pode ser um dos recursos mas não o mais importante nem o mais freqüente.

Os aspectos que me deixaram satisfeita como pesquisadora, além de todos os demais que já mencionei e que ainda mencionarei, são aqueles em que, especificamente, a tarefa proposta provocou desafios, desequilíbrios e conflitos que a criança não havia se proposto espontaneamente, na fase IV. Para citar apenas três situações de conflito, que serão abordadas com mais profundidade, adiante. A primeira situação: Todas as crianças que não haviam escrito título nos seus textos, na fase IV, tiveram que decidir o que fazer com o título da história dada. Estas crianças escreveriam, ou não, estes títulos? Em seguida, todas as crianças que escreveram textos curtos, tiveram que se deparar com histórias mais longas. Como as crianças resolveriam esta questão? Como fariam quando o espaço da folha tivesse terminado e a história ainda não? A terceira situação envolvia os diálogos, já que a maioria das crianças não os utilizou nos textos espontâneos da fase IV. Iriam registrá-los ou usariam o discurso indireto (conforme Bakhtin, 1992, p. 155-73)? Caso os registrassem, utilizariam alguma marca, no texto, para identificá-los? Estes são alguns exemplos das situações de conflito que ocorreram a partir da proposição de escrita de uma história dada.

Por outro lado, um procedimento que se revelou essencial, nesta fase, foi a opção por solicitar que as crianças produzissem textos completos, isto é, solicitar que a criança agisse e interagisse com um texto como um todo. Este procedimento revelou-se altamente positivo desde o momento em que a criança, após ouvir toda a história tinha que decidir onde e como escrever toda a história, passando pelo momento em que a criança de posse de toda a sua história precisava decidir como iria reescrever toda ela, ou quando ela precisava decidir como recontá-la oralmente. Se a opção tivesse sido continuar propondo às crianças, apenas a escrita de palavras e de frases (como nas fases I, II e III), ou trechos de histórias, os resultados não teriam permitido analisar tão profundamente as concepções que as crianças da faixa etária investigada constroem sobre o que é um texto.

(6) Sujeitos/aplicação (data). A divisão dos grupos foi feita, como já mencionei, por sorteio. Entretanto, por maior que fosse o meu esforço para conseguir dividir os grupos em números homogêneos, isto não foi completamente possível, em função da transferência de alunos para outras

escolas, do ingresso de crianças transferidas para as turmas da 1ª série e da 2ª série, e da recusa em continuar participando das entrevistas proferida por uma criança de 2ª série (BRU22)⁽⁵⁰⁾. Em função disto, contei, nesta fase VI, com 137 textos, assim divididos (ver Tab. 2):

TURMA	Nº TEXTOS	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3
		H11	H21	H12	R12	H13
JB1	10	02	02	02	02	02
JB2	10	02	02	02	02	02
11	32	07	07	06	06	06
12	30	06	06	06	06	06
13	32	07	06	07	06	06
21	09	02	01	02	02	02
22	05	01	—	01	01	02
23	09	02	02	02	02	01
TOTAL	137	29	26	28	27	27

Tab. 2: Número de textos, na fase VI, por turmas

Os grupos estavam, então, praticamente homogêneos mas, para fins de comparação, o mais prejudicado foi o da turma 22 pois contei com um exemplar, apenas, dos textos para os grupos 1 e 2. Entretanto, como esta questão estava fora do meu controle, tive que aceitar a situação como se apresentou, já que minha única opção seria escolher novas crianças, por sorteio, e aplicar todas as fases anteriores novamente. Só que, se eu fizesse isto, iria me deparar com entrevistas aplicadas em épocas do ano, diferentes das aplicadas ao resto do grupo, o que poderia produzir resultados diferentes. Por isto, permaneci com o número de textos que se apresentou.

A fase VI foi aplicada de 24/10 a 13/12/95, seguindo a mesma ordem de aplicação da fase IV: jardim nível B, 1ª série e 2ª série.

3.3.3.3 - ASPECTOS GERAIS

Nas fases IV e VI utilizei procedimentos semelhantes para alguns aspectos metodológicos. Por exemplo, não interferir enquanto a criança estivesse escrevendo (ao invés disto, observá-la atentamente), interrogá-la sobre o que escrevera, efetuando, principalmente, perguntas de “justificação” (Castorina; Lenzi; Fernández, 1988, p. 69), do tipo: *“Por que tu fizeste isto aqui? Por que tu puseste isto aqui? O que tu estavas pensando quando tu apagaste isto e escreveste aquilo/no outro lugar? Como é o nome disto?”*.

⁵⁰ Esta criança chamou-me, uma tarde, no pátio da escola para comunicar que não iria mais participar das entrevistas porque a avó achava que ela estava “perdendo aula com as entrevistas”. Escutei as justificativas da criança. Conversei com a professora da turma para verificar se a avó da criança havia, realmente, expressado algum comentário e a resposta foi negativa. Ao chegar o dia da entrevista, fui buscá-la e perguntei se ela queria realmente desistir, sendo a sua resposta positiva. Como a criança havia relatado, durante as entrevistas anteriores, episódios de “desmaios” nos sanitários da escola (não confirmados pela professora) e situações de “dores de cabeça”, entrei em contato com o Serviço de Orientação Educacional da escola para que fosse providenciado um estudo mais aprofundado do caso. Por acreditar que a recusa desta criança fazia parte de um quadro maior de algum tipo de comprometimento emocional não insisti e aceitei suas “razões”. Esta foi, então, a única criança do meu universo a desistir das entrevistas.

Outro procedimento foi que, após a proposição da tarefa, deixava que a criança escrevesse em silêncio, sem perturbá-la. Enquanto isto, observava atentamente o ato da escrita, como já mencionei.

Durante o ato de escrita, às vezes, as crianças faziam perguntas para mim, basicamente,— sobre dois assuntos: ortografia e aspectos formais. Quanto à ortografia, minhas respostas eram determinadas pelo tipo de pergunta da criança. Se a criança perguntava: “Como é que se escreve «cachorro»?”, eu respondia: “*Como é que tu achas que se escreve?*” e procurava favorecer que a criança explicitasse suas opções. Por outro lado, se a criança já as apresentava, perguntando, por exemplo: “«Cachorro» é com «x» ou com «ch»?”, eu respondia diretamente. Quanto aos aspectos formais, sempre devolvia a pergunta para a criança. Por exemplo, se uma criança chegava até o final da linha e perguntava: “E agora? O que é que eu faço?”, minha resposta era: “*O que é que tu achas que se deve fazer?*” ou “*O que as pessoas fazem quando acontece isto?*”. Como já havia acontecido nas fases anteriores, continuei mantendo o procedimento de adotar as denominações utilizadas pelas crianças, conforme recomendado por Piaget (RMC, 1987c, p. 15). Por este motivo, evitava ser explícita além do que a criança fora e procurava não dizer coisas como: “O que as pessoas fazem quando chegam até o final da linha?”, optando por perguntas as mais genéricas possíveis.

Quando a criança comunicasse que já havia terminado, perguntava se ela estava pronta para ler “para gravar” ou se preferia ler para si. Se a criança dissesse que estava pronta para gravar, eu dizia “*Agora lê prá mim de um jeito bem legal!*”, procedia à gravação e partia para a entrevista. Se a criança dissesse que queria ler para si, aguardava até que ela dissesse que estava pronta.

Ler “para gravar”, longe de trazer timidez às crianças, foi uma experiência muito gratificante. Várias pediram para ouvir a gravação da leitura, no que foram atendidas. Como já haviam passado várias sessões em que as crianças enfrentavam o gravador na sua frente, este já era um dispositivo conhecido delas, a ponto de dizerem coisas como: “Daqui a pouco vai acabar a fita.”. Além disto, foi possível observar as condutas tomadas pelas crianças durante o ler “para gravar”: entoação durante a leitura, preocupação com a clareza da voz e com o fazer-se entender, autocorrekções da leitura oral propriamente dita assim como autocorrekções na escrita feita anteriormente.

Tanto na fase IV quanto na fase VI, adotei, durante as entrevistas, a mesma sistemática das fases I e III, ou seja, eu só questionava as crianças a partir daquilo que elas apresentavam nos seus textos. Por exemplo, se alguma criança escrevia uma palavra, no corpo do texto, com tamanho maior do que as outras, eu a questionava. Por outro lado, formulei algumas questões gerais para todas as crianças, tivessem elas adotado o aspecto mencionado ou não. Para tanto, utilizei o seguinte formato de pergunta: “*Uma criança me disse que quando a gente escreve uma história, tem que colocar ponto só no final da história. Esta criança está certa ou está errada?*” (ou seja, os contra-argumentos piagetianos, já mencionados). Este formato, contudo, obrigou-me a um procedimento que eu chamaria

de “confirmação”, pois eu verifiquei que nem todas as crianças conseguiam entender a pergunta neste tipo de formato. Assim, logo após a resposta da criança, eu retomava a questão através de uma pergunta direta, procurando “confirmar” a resposta anterior. Por exemplo, eu dizia: *“Então quer dizer que quando a gente escreve uma história só pode colocar um ponto e este ponto vai no final da história?”* Se a criança contradissesse sua resposta anterior, permanecia propondo perguntas sobre o assunto até esclarecê-la, se a confirmasse, seguia adiante.

3.3.3.4 - FASE V

(1) Identificação da fase. A fase V constava da exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil⁽⁵¹⁾. Durante a exploração, eu solicitava que as crianças justificassem o uso dos aspectos formais ou a ausência de uso por parte do escritor (adulto) do livro. Além disso, de uma maneira mais geral, meu objetivo foi verificar como as crianças interpretavam os “indícios” que o escritor adulto imprimia nos textos. Enfim, investigar as concepções de “leitura” das crianças.

(2) Justificativa. Quando das entrevistas da fase IV, eu procurava analisar as concepções das crianças sobre o que é um “texto”, além de verificar quais os aspectos formais que eram utilizados pelas crianças. Entretanto, como nem todas as crianças utilizavam todos os aspectos formais possíveis, era quase impossível identificar o que ela pensaria sobre um aspecto não utilizado por ela. A solução estava em propor textos já produzidos, de forma a que se pudesse investigar o que a criança concebia sobre estes aspectos. Uma das opções teria sido analisar textos produzidos por outras crianças ou por adultos. Outra, teria sido analisar os portadores de texto da comunidade letrada. Dentro desta

⁵¹ Os livros explorados foram os seguintes:

- 1 - ALBERGARIA, Lino de. *Eurico ri à toa*. 5.ed. São Paulo: FTD, 1990. 16 p. (Coleção Primeiras Histórias)
- 2 - ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A margarida friorenta*. 16.ed. São Paulo: Ática, 1995. 32 p. (Coleção Passa Anel)
- 3 - BARBOSA, Ely. *Os detetives*. São Paulo: FTD, s.d. (Coleção Turma da Fofura)
- 4 - DISNEY, Walt. *A guerra dos dálmatas*. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994. 16 p. (Coleção Disney Stars)
- 5 - FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *Chuva*. 14.ed. São Paulo: Ática, 1994a. (Coleção Gato e Rato)
- 6 - _____. *O trem*. 10.ed. São Paulo: Ática, 1994b. (Coleção Gato e Rato)
- 7 - GALAN, Freddy. *Cinderela*. São Paulo: FTD, s.d. (Coleção Contos Maravilhosos)
- 8 - _____. *João e o pé de feijão*. São Paulo: FTD, s.d. (Coleção Contos Maravilhosos)
- 9 - GRIMM. *O pequeno polegar*. Rio de Janeiro: EBAL, s.d. 11 p. (Coleção Samba-Lelê)
- 10 - GUTFREIND, Celso. *O sono de Francisco*. Porto Alegre: Solivros, 1995. 18 p. (Coleção Travesseiro Azul)
- 11 - IACocca, Líliliana; IACocca, Michele. *A girafa sem sono*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Labirinto)
- 12 - QUINTANA, Mario. *O batalhão das letras*. 2.ed. São Paulo: Globo, 1995. 31 p.
- 13 - _____. *Lili inventa o mundo*. 10.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 40 p. (Série O Menino Poeta)
- 14 - _____. *Nariz de Vidro*. 11.ed. São Paulo: Moderna, 1994. 72 p. (Coleção Veredas)
- 15 - LARREULA, E.; CAPDEVILA, R. *As férias da bruxa Onilda*. São Paulo: Scipione, 1994. 31 p.
- 16 - TENÊ. *A flor*. 10.ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Um, Dois, Feijão com Arroz)
- 17 - A FLAUTA mágica. São Paulo: FTD, s.d. 08 p. (Coleção Contos de Papel)

segunda opção, ter-se-iam jornais, embalagens, entre outros. Entretanto, a literatura infantil era um meio que (em princípio) estava disponível às crianças e onde havia o uso (ou a ausência) dos aspectos formais de forma variada. Por este motivo, esta fase se justifica pela exploração dos aspectos formais em uma realidade específica já dada e que despertava o maior interesse das crianças.

(3) Relação com a tese. Meu objetivo específico, com esta exploração, foi conhecer as concepções das crianças para o uso dos aspectos formais no texto do “outro” (adulto) e as justificativas que elas dariam para este uso. As questões sobre o uso e a utilidade dos aspectos formais que implementei quando das entrevistas, se justificavam, na medida em que, na fase II (a atividade de montagem das frases), diversas crianças disseram que os sinais de pontuação eram usados, deviam ser usados, mas que não serviam para nada. Como as crianças justificariam este uso pelo adulto? Portanto, nesta fase, a ênfase era para a criança como um sujeito “interpretador” de textos (Ferreiro, 1995, p. 23), não mais do seu próprio texto, mas do texto do “outro”.

Além disso, também era meu objetivo levantar a experiência prévia que as crianças tinham com livros, com leitura e interpretação de aspectos formais, no sentido de procurar descobrir qual era o acesso delas à linguagem escrita antes de ingressarem na escola, de modo a verificar se era possível estabelecer uma relação entre este acesso e o nível de conceituação das crianças frente aos aspectos formais.

(4) Aspectos formais. Ao selecionar os livros para serem explorados tinha um único critério em mente: escolher livros os mais variados de modo a apresentar uma diversidade de situações de uso dos aspectos formais. Dentro desta diversidade, procurei diferentes diagramações quanto ao texto, com livros em prosa e em verso; quanto à distribuição do texto na página; quanto à distribuição das ilustrações em relação ao texto; quanto ao formato do livro, na horizontal ou na vertical; quanto às especificidades tipográficas, e assim por diante. As questões propostas às crianças versavam, então, sobre estes aspectos.

(5) Observações. A fase V, assim como toda a pesquisa da tese, foi sendo construída ao longo das entrevistas com as crianças. Assim, procedimentos que se revelaram ineficientes foram abandonados. Para exemplificar. No início das entrevistas, solicitava que as crianças procurassem localizar um outro sinal de pontuação idêntico àquele que estávamos analisando. Verifiquei que esta busca consumia muito tempo e não produzia qualquer dado novo, a não ser a constatação de que a criança conseguia identificar aquele referido sinal dentro do corpo de um texto. Por outro lado, questionamentos interessantes que eram trazidos por alguma criança passaram a ser integrados ao roteiro da entrevista. Com isto, em certo momento, foi necessário voltar a entrevistar algumas das crianças entrevistadas inicialmente para abordar questões que não haviam sido ventiladas.

Um outro aspecto que é necessário comentar é que, como a criança dispunha de 17 livros na sua frente, em diversos momentos da entrevista eu optava por suspendê-la para que a criança folheasse um ou mais livros que tivessem chamado a sua atenção. Eu perguntava: *“Tu queres olhar este livro?”* e repetia esta pergunta até que a criança tivesse satisfeito sua curiosidade. No final da entrevista eu ainda perguntava: *“Tu queres olhar mais algum?”* Em várias ocasiões, também, suspendi a entrevista para contar uma ou outra história que a criança não conhecia. Uma criança de 1ª série (YAS12) demonstrou estar completamente deslumbrada com tantos livros à sua frente que me pediu para contar, praticamente, todas as histórias e foi o que eu fiz. Como não tínhamos tempo para ler todas as 17 histórias, eu sugeria às crianças que retirassem, na biblioteca da escola, os livros de que elas mais tinham gostado.

Diferentemente das demais fases, nesta, ao fim de algumas entrevistas, senti a necessidade de adotar um roteiro mais dirigido (vide Anexos, página 572), principalmente para que eu não me esquecesse de perguntar nada para nenhuma das crianças. Nas entrevistas das outras fases, o roteiro era determinado pelo que a criança escrevera ou deixara de escrever e, com isso, não era possível utilizar um roteiro prévio.

(6) Sujeitos/aplicação (data). A fase V foi aplicada de 16/08 a 24/10/95, na mesma ordem das fases anteriores.

3.4 - ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS INFORMAÇÕES

Apresentarei, a seguir, a análise interpretativa das informações coletadas ao longo da pesquisa. Em primeiro lugar, descreverei os critérios de análise dentro da estrutura analítica que adotei. Em seguida, explicitarei as categorias de análise utilizadas, enfocando os produtos, os procedimentos e as concepções. E, finalmente, identificarei quais foram os aspectos analisados, dentro das categorias de “produtos, procedimentos e concepções”, dentro de cada uma das fases da pesquisa.

3.4.1 - CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Esta tese prevê a abordagem de um tema específico. Entretanto, como é uma área em que confluem os conhecimentos de vários campos, os conceitos adotados deverão estar perfeitamente integrados para atingir uma análise global do tema em questão. Assim, pretendo apresentar, a seguir, um esqueleto para a estrutura de análise que adotei.

Adotei a concepção de psicogênese na análise do surgimento e da evolução dos produtos, procedimentos e concepções das crianças sobre os aspectos formais de apresentação textual. A operacionalização desta análise será feita através de estágios de desenvolvimento. Com relação aos produtos, analisei os possíveis atualizados como resultado da ação da criança com relação ao texto propriamente dito e aos aspectos formais. Quanto aos procedimentos, analisei os possíveis, do ponto de vista funcional, resultantes da ação da criança com referência às estratégias de construção inventadas por ela para compreender o sistema formal de apresentação textual. E, finalmente, a propósito das concepções, analisei a tomada de consciência em referência a cada conceito dos aspectos formais emitido pelas crianças, utilizando para isso, as noções de condutas cognitivas, reflexão, abstração refletida e, mais uma vez, os possíveis do ponto de vista estrutural.

Ao longo desta análise, adotei a noção de “possível” como instância explicativa das condutas das crianças, tanto orais (nas suas explicações e justificativas) como escritas (como escreveram e o que escreveram).

Segui as definições da lingüística textual (tal como abordado acima, a partir da página 35), na análise das produções escritas das crianças, com relação à adoção de pistas envolvendo a utilização da pontuação, da diagramação textual e dos outros aspectos formais.

Efetuei uma análise integrativa das concepções de psicogênese e de lingüística textual na análise da evolução dos aspectos formais de apresentação do texto. Considerando que haja uma psicogênese geral que comporte psicogêneses específicas na interação de cada parte com o todo, por exemplo, a psicogênese da escrita da palavra na relação com a ortografia, haveria uma psicogênese da produção textual, cujo objeto, o texto, é diferente das partes “palavra” ou “frase” (como já foi estabelecido acima). Na psicogênese textual, haveria diferentes componentes que atuam englobados em diferentes sistemas, tanto na superfície macro quanto microtextual. Na superfície microtextual seria possível pensar numa psicogênese da pontuação (que ocorre mais ao nível da “frase”) e na superfície macro, numa psicogênese da diagramação textual. Na análise integrativa, então, abordei as relações entre estes dois sistemas, enfocando, em primeiro lugar, a própria idéia de psicogênese e, em segundo lugar, a concepção sistêmica, propriamente dita, que remete à perspectiva da estrutura e do funcionamento de cada um deles e de como a criança os constrói.

Analisei a interação das crianças com o sistema formal de apresentação formal de dois pontos de vista complementares. Em primeiro lugar, analisando como a criança entra em contato com este sistema e como o concebe. Em seguida, analisando a relação que este contato e esta concepção têm com os aspectos do juízo moral (como respeito mútuo, cooperação). E, em segundo lugar, como a criança age a partir daí, voltando, para esta análise, à noção de “possível”, ou seja, se há componentes lógicos na interação da criança com o sistema formal de apresentação textual.

Finalmente, analisei a forma como se produz a tomada de consciência da criança com relação ao sistema formal de apresentação textual, de maneira geral, e com a utilização de cada um dos conteúdos investigados, em particular, contrapondo sempre aquilo que a criança dizia ou deixava de dizer com o que ela fazia ou deixava de fazer.

Ao final da análise interpretativa das informações, tentei elaborar, de posse dos dados de todas as diferentes etapas, um quadro geral dos estádios, dentro dos moldes piagetianos, da evolução dos aspectos formais de apresentação textual, relacionados com as noções de possível, tomada de consciência e juízo moral.

Um dos objetivos da análise foi tentar verificar se ocorriam indicadores sobre o momento em que a professora introduzia, formalmente, conceitos ou procedimentos sobre o sistema formal de apresentação textual, criando uma oposição entre “ensino formal” e “psicogênese”.

3.4.2 - ASPECTOS ANALISADOS

Dada a grande diversidade de informações de que disponho, coletadas ao longo de 532 entrevistas, é necessário identificar quais foram os aspectos analisados. Para tanto, agrupei os dados em relação aos produtos, procedimentos e concepções apresentados pelas crianças.

Em função dos meus objetivos, analisei os resultados partindo da minha hipótese de que existe uma psicogênese dos aspectos formais e que esta psicogênese é determinada por uma tensão que acontece entre a imposição da sistema formal de apresentação textual pelo meio social (professora, família, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais, já que a simples imposição não implica apropriação por parte da criança. Esta tensão gera uma construção (ou psicogênese do sistema formal de apresentação textual) que acontece a partir da exploração de múltiplas possibilidades na busca da compreensão do sentido dos aspectos formais.

Assim, para poder se apropriar do sistema formal de apresentação textual de forma a utilizá-lo adequadamente do ponto de vista do meio social que a cerca, a criança precisa conseguir articular esta tensão, o que é condição necessária para que ela consiga compreender todas as particularidades do uso dos aspectos formais.

Com relação à tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual e a construção que a criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais, seria possível pensar que bastaria apresentar às crianças, de forma mais ou menos autoritária, os aspectos formais de apresentação textual, para que elas se apropriassem deles sem maiores dificuldades. A verdade, porém, é outra. O processo de apropriação dos aspectos formais não tem mão única. É preciso um processo em que a criança vai explorar múltiplas possibilidades na busca de compreensão do sentido dos aspectos formais. Este processo será interno e será a partir dele que a criança irá efetivamente se apropriar dos aspectos formais.

O caminho psicogenético pelo qual a criança, na faixa etária estudada, se apropria dos aspectos formais de apresentação textual, poderia ser resumido em seus traços gerais, nos seguintes níveis:

⊛ casos preliminares: Não há atualizações das noções investigadas.

⊛ nível I. No subnível A, ocorre uma tensão entre as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades relacionadas ao uso do sistema formal de apresentação textual, sendo que as atualizações são determinadas a partir dos “pares” (sucessões analógicas “um/um”). No subnível B, inicia-se a liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, com a abertura para os “possíveis” e a consecução do sistema referente aos aspectos formais. Neste subnível, as atualizações ocorrem a partir das “pequenas séries” (sucessões analógicas de “mais de um” mas ainda não de “muitos”).

⊕ nível II. No subnível A, começam a ocorrer as coordenações entre os atos possíveis da criança sobre o sistema e o sistema como se apresenta, com início da tomada de consciência. Neste subnível, acontece a coordenação entre a parte e o todo, e a coordenação das famílias de co-possíveis (o “muitos”), mas ainda concretos.

Supõe-se que a continuidade desse desenvolvimento seja a seguinte:

⊕ nível II. No subnível B, consolida-se a coordenação entre os atos possíveis da criança/adolescente sobre o sistema e o sistema como se apresenta, com tomada de consciência. Ocorre a coordenação das famílias de co-possíveis (o “muitos”), já abstratos.

⊕ nível III. Ocorre a liberação da sistema formal de apresentação textual e a coordenação do co-possível qualquer em número ilimitado com as co-necessidades ilimitadas.

Em resumo, a análise dos resultados deverá caracterizar, em estágios de desenvolvimento, conforme Piaget (NMVE, 1972, p. 3-52), como a criança de jardim nível B, de 1ª série e de 2ª série constrói, a partir da interação com o meio social (professora, família e portadores de texto), o sistema formal de apresentação textual, e como ela utiliza os aspectos formais nas várias etapas dessa construção e quais os procedimentos que ela adota ao longo do percurso de desenvolvimento até poder estabelecer quais as possibilidades não apenas atualizáveis, mas convencionalmente aceitas, e quais as tomadas de consciência que faz dessa construção.

É preciso esclarecer que esta caracterização que efetuei não previa estágios homogêneos nem relacionados diretamente com a série escolar que a criança freqüentava. Para citar um exemplo, na fase II, em que solicitei que as crianças montassem as frases, encontrei um mesmo procedimento, com os mesmos resultados, utilizado por crianças de nível B, de 1ª e de 2ª séries. Portanto, com referência a alguns resultados da fase II, estas crianças, de diferentes séries e de diferentes idades, estavam no mesmo estágio.

Por outro lado, não há uma psicogênese dos aspectos formais, como se todos os aspectos formais fossem apreendidos pelas crianças em bloco, e que, em um momento específico, ela não estivesse de posse de nenhum deles para, no seguinte, já dominar todos eles. Há inúmeras psicogêneses, tantas quantas forem os aspectos a apreender, como exemplificarei mais adiante. Com isto, uma mesma criança pode estar em níveis diferentes com relação a domínios diferentes.

3.4.2.1 - PRODUTOS

Cada fase teve produtos diferentes. Em função disso, minha análise foi diferenciada. Entretanto, sempre mantive o foco nos aspectos formais de apresentação textual. Esclareço que, com

relação aos produtos, o foco da análise esteve centrado sobre os “possíveis” do ponto de vista estrutural, resultando daí, a classificação nos subníveis IA, IB e IIA já definidos acima. Apresento, a seguir, os produtos analisados, fase por fase.

(1) Os produtos das crianças, nas fases I e III, foram os registros dos ditados de palavras e frases. Analisei estes produtos de dois pontos de vista: ortografia e aspectos formais. Comentarei, a seguir, sobre os critérios de classificação das escritas das crianças, a partir dos referidos ditados, do ponto de vista ortográfico.

Efetuei um levantamento na bibliografia existente sobre os estágios da escrita. Os autores consultados foram os seguintes: Ferreiro (1987a, 1987b, 1987c, 1990a, 1990b), Ferreiro; Palacio (1987), Ferreiro; Teberosky (1985), Ferreiro et al. (1983), GEEMPA (1987), Grossi (1993a, 1993b), Kato (1992), Kaufman (1988, 1994), Teberosky (1989), Teberosky; Cardoso (1990). De posse deste levantamento, optei por utilizar o seguinte critério de categorização para as escritas das crianças:

> **PD:** pré-silábico diferenciado (utilização de letras, números ou pseudo-letras sem qualquer relação som(ns)/letra(s); ex: MAE1iSAR para cavalo)

> **S1:** silábico nível 1 (relação letra/sílaba, sem correta relação som(ns)/letra(s); ex: LIL para jacaré)

> **S1-S2:** limiar entre o silábico nível 1 e o nível 2 (relação letra/sílaba, com aproximação da relação som(ns)/letra(s), porém com acréscimos de letras não relacionadas; ex: PAO para pinto)

> **S2:** silábico nível 2 (relação letra/sílaba, com aproximação da relação som(ns)/letra(s); com os seguintes subníveis:

> **S2V:** silábico nível 2 com vogais (utilização exclusiva de vogais; ex: AAO para cavalo)

> **S2C:** silábico nível 2 com consoantes (utilização exclusiva de consoantes; ex: CVL para cavalo)

> **S2CV:** silábico nível 2 com vogais e consoantes (utilização de consoantes e vogais; ex: CAO para cavalo)

> **S2-A:** limiar entre o silábico nível 2 e o alfabético (utilização de mais de uma letra por sílaba em sílabas específicas; ex: GAKE para jacaré)

> **A:** alfabético (aproximação da relação som(ns)/letra(s) com, no máximo, uma troca; ex: GACARÉ para jacaré)

> **O:** ortográfico (correção na relação som(ns)/letra(s); ex: JACARÉ para jacaré)

Após o início das categorizações, verifiquei que o nível PD (pré-silábico diferenciado) precisava ser desmembrado já que havia uma riqueza de variedades de escrita que seriam perdidas se agrupadas em um só nível. Por este motivo recorri a Contini Júnior (1992, p. 57), que apresenta um

quadro de Ferreiro⁽⁵²⁾. Neste quadro, Ferreiro desvela toda a riqueza do nível pré-silábico. Utilizei, então, as subcategorias seguintes, conforme Contini Júnior (1992):

- *A1: Grafismos primitivos*
- *A2: Escritas unigráficas*
- *A3: Escrita sem controle de quantidade*
- *B4: Escritas fixas*
- *C5: Repertório fixo com quantidade variável*
- *C6: Quantidade constante com repertório fixo parcial*
- *C7: Quantidade variável com repertório fixo parcial*
- *C8: Quantidade constante com repertório variável*
- *C9: Quantidade variável e repertório variável*
- *D10: Quantidade e repertório variáveis e presença de valor sonoro inicial*" (p. 57)

Portanto, retomei a análise das escritas das crianças, utilizando 18 categorias: A1, A2, A3, B4, C5, C6, C7, C8, C9, D10, S1, S1/S2, S2V, S2C, S2CV, S2A, A e O.

Como a fase III era a reaplicação da fase I, efetuei a análise das escritas das duas fases, em bloco, isto é, analisei todas as escritas da fase I e todas as escritas da fase III, de cada nível (jardim nível B, 1ª e 2ª séries), respectivamente e em seqüência. Organizei os dados em uma série de tabelas: por criança, por turma, por série, por fase. A seguir, confrontei os dados: por turmas (JB1 x JB2, T11 x T12 x T13, T21 x T22 x T23), por séries (jardim nível B x 1ª série x 2ª série) e por fases (I x III)⁽⁵³⁾.

Por outro lado, ao analisar as escritas das crianças do ponto de vista ortográfico verifiquei que os critérios de classificação adotados não levavam em conta os aspectos formais. Adotei, então, toda uma outra categorização que pudesse registrar a riqueza dos produtos que as crianças apresentaram, dentro dos aspectos formais. Esta categorização não existia previamente, a não ser nas fichas de avaliação dos textos espontâneos desenvolvida por mim em meus anos de docência na alfabetização. Foram estas fichas que serviram de elementos prévios para a categorização a que me propus. Entretanto, com os estudos que desenvolvi nestes anos e com meu olhar mais investigativo, em função da própria pesquisa, fui descobrindo outras categorias. Analisei, então, os aspectos formais em dois grandes grupos, conforme a superfície macro ou microtextual.

Sobre a superfície macrotextual, os aspectos analisados foram os seguintes:

- ⊕ utilização da folha como um todo (na horizontal ou na vertical);
- ⊕ orientação do texto no espaço da folha (em linhas e/ou em colunas);
- ⊕ diagramação adotada para a inscrição do texto no espaço da folha;

⁵² Não consegui acesso aos originais deste trabalho de Ferreiro, mesmo tendo recorrido aos serviços do COMUT, através da Biblioteca Setorial da FACED/UFRGS. Por isto, a contragosto, utilizarei o quadro de Ferreiro apresentado por um autor que não o próprio.

⁵³ Para fins de minha participação nos Conselhos de Classe do 1ª e do 2ª bimestre das turmas de 1ª série, empreendi uma classificação prévia e provisória, sobre os níveis de escrita das crianças. Esta classificação ficou registrada nos documentos do Serviço de Orientação Educacional. Além disto, a pedido das professoras, forneci-lhes cópias dos critérios de classificação adotados.

🔔 direção da escrita dentro do texto (de cima para baixo ou vice-versa, da esquerda para a direita ou vice-versa);

🔔 localização do texto no espaço da folha; e

🔔 alinhamento do texto com relação às bordas esquerda e direita da folha.

Sobre a superfície microtextual, analisei os seguintes aspectos:

🔔 horizontalidade das linhas;

🔔 tamanho das letras;

🔔 direção da escrita e da leitura;

🔔 tipo de letra adotado (script e/ou cursiva);

🔔 presença de pontuação e/ou de letras maiúsculas; e

🔔 separação entre as palavras.

(2) A fase II pelas suas especificidades provocou uma série de análises a partir do produto final da montagem dos cartões. Assim, analisei a linearidade da escrita, através da montagem dos cartões em linha; a distinção que as crianças estabeleciam entre os cartões com palavras e os cartões com sinais de pontuação; a posição em que as crianças colocavam os cartões com os sinais de pontuação nas frases; as concepções de leitura quando da “leitura” que as crianças faziam (ou não) dos sinais de pontuação; as diferenças provocadas, na montagem, pela escrita em script e pela escrita em cursiva; e as diferentes denominações que as crianças atribuíam aos sinais de pontuação (convencionais e não convencionais).

(3) Os produtos das fases IV e VI foram os textos produzidos pelas crianças, sendo que, na fase IV, foram textos livres e, na fase VI, foram textos em que as crianças escreveram uma história dada.

A análise centrou-se sobre os mesmos aspectos já mencionados nas fases I e III, acrescidos de outros aspectos como presença de título, translineação, registro de diálogos, marcação do final do texto e assim por diante.

A análise interpretativa final teve o objetivo de elaborar o quadro mencionado nos objetivos, destinado a apresentar os “textos-padrão” por faixa etária e/ou por época do ano. Para tanto, adotei três enfoques, transversal, longitudinal e o cruzamento de ambos.

Como primeira fase da análise dos textos, efetuei a análise transversal. A análise transversal abrangeu todos os textos produzidos pelas turmas nas fases IV e VI. Ao final desta etapa, obtive um quadro geral dos textos produzidos em duas épocas determinadas do ano. Esta análise

permitiu verificar que havia etapas de desenvolvimento dos aspectos formais durante um período determinado (julho/agosto e outubro/novembro/dezembro) e dentro de uma turma de alunos.

Em seguida, efetuei a análise longitudinal. Esta segunda etapa da tabulação dos dados abrangeu os textos produzidos por cada uma das crianças nas fases IV e VI. O enfoque foi verificar a evolução dos textos de cada criança. Ao final da análise, obtive um quadro geral com a radiografia da produção textual de cada uma das crianças nestas duas fases. Com isto foi possível organizar um quadro da evolução da utilização dos aspectos formais, criança por criança, inclusive aspecto por aspecto (por exemplo, utilização de títulos).

A última fase da análise dos textos, constituiu-se no cruzamento das análises anteriores, isto é, transversal x longitudinal. Ao final da análise dos textos, fiz o cruzamento de ambos os quadros, a partir dos textos produzidos nas duas épocas definidas (de toda a turma) com a evolução de cada sujeito ao longo do período. O objetivo foi estabelecer a evolução de toda a turma (como uma entidade) ao longo do período, criança por criança, inclusive, permitindo a comparação entre os textos das crianças.

(4) Na fase V, os produtos obtidos foram as respostas das crianças quando da exploração dos livros de literatura infantil.

A análise foi centrada, basicamente, sobre as transcrições das entrevistas. Foi possível identificar as hipóteses das crianças quanto aos mais diversos aspectos formais presentes nos livros de literatura infantil. Minha análise procurou tabular estas hipóteses tanto pelo aspecto formal referido (por exemplo, determinada página de um livro foi identificada por determinado número de crianças como sendo a página onde constam “palavras que não são da história”, ou seja, os dados de catalogação na fonte) quanto pelo universo, isto é, turma por turma, série por série, e assim por diante.

3.4.2.2 - PROCEDIMENTOS

Minha análise dos procedimentos das crianças baseou-se, principalmente, nas fichas de observação. Como as fases foram operacionalizadas de formas diferenciadas umas das outras, tive a preocupação de registrar os procedimentos específicos em cada uma delas e os procedimentos comuns a todas.

Nas fases I, III, IV e VI, analisei, a partir das fichas, como as crianças escreviam, como realizavam seus movimentos sobre a folha, suas indecisões, o que apagaram, onde começaram a escrever e assim por diante, dados que não apareciam explicitamente nos seus produtos.

Na fase II, analisei os procedimentos utilizados pelas crianças com o objetivo de montar as frases, englobando o posicionamento dos cartões, a leitura oral dos mesmos, a colocação dos sinais de pontuação nas frases, a “leitura” das frases e o posicionamento dos sinais de pontuação (por exemplo, se “?” ou “;”), entre outros.

E, na fase V, analisei os procedimentos tomados pelas crianças quando da exploração dos livros, principalmente quanto ao manuseio do livro antes de responder alguma pergunta ou como forma de justificar uma resposta.

É importante enfatizar, neste momento, que, a análise dos procedimentos das crianças esteve centrada nos possíveis tanto do ponto de vista estrutural quanto do funcional. Entretanto, a análise que permitiu um maior aprofundamento foi aquela que envolveu os possíveis do ponto de vista das relações privilegiadas por determinado tipo de situação concreta.

3.4.2.3 - CONCEPÇÕES

Considerando que entrevistei todas as crianças a respeito dos aspectos formais e sua utilização (ou não), em quatro situações específicas, ou seja, nos ditados de palavras e frases (fases I e III), na montagem das frases dadas (fase II), na produção dos seus próprios textos (fases IV e VI) e na exploração dos textos de outros autores (fase V), procurei analisar as concepções das crianças com relação a estes aspectos.

Em todas as fases, analisei as concepções das crianças sobre a superfície macrotextual (por exemplo, como elas concebem a utilização da folha como um todo, a orientação da escrita e a diagramação textual), sobre a superfície microtextual (por exemplo, como elas concebem o tipo de letra com que se escreve ou a separação entre as palavras) e sobre a pontuação (por exemplo, como elas concebem a utilização dos sinais de pontuação e sua localização no texto), tanto sobre o texto próprio quanto sobre o texto do “outro”. Além disso, analisei as concepções das crianças sobre o ato de escrita e o ato de reescrita, sobre as relações entre o leitor e o texto e sobre a leitura e a escrita. E, finalmente, analisei se, durante as referências das crianças sobre estas concepções, havia a utilização da metalinguagem.

Por outro lado, efetuei, ainda, a análise das entrevistas (a partir das transcrições e dos protocolos de observação) a partir de três enfoques diferentes.

(1) Um dos mais ricos foi analisar as justificativas das crianças emitidas antes, durante e depois das suas ações próprias e outra, as justificativas das crianças para a ação do outro. Com estas justificativas era possível avaliar, em um certo sentido, a apropriação que a criança fazia dos aspectos

formais propriamente ditos e, em outro, como era a relação da criança com a imposição do sistema formal de apresentação textual a partir da interação com os membros da comunidade letrada e com os portadores de texto produzidos por esta comunidade.

Com relação à tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual e a construção que a criança precisa efetuar para se apropriar deste aspectos, as justificativas emitidas por elas quando interrogadas sobre a utilização dos aspectos formais de apresentação textual evidenciam que, desde cedo, acontece um “relacionamento” das crianças com este sistema. Além disso, as justificativas não pareciam ser de mesmo nível.

Busquei subsídios (vide página 109) em Piaget (ES - 1973a, JMC - 1977c, TC - 1977d, RMC - 1987c, PNP - 1985) e Piaget; Inhelder (DQFC, 1975) para estabelecer esta categorização. A categorização utilizada foi a seguinte:

◆ subnível IA: do “não importismo”:

◇ Tipo I: “*Não sei!*”.

◇ Tipo II: “*Porque sim!*” ou “*Porque não!*”.

◇ Tipo III: “*Porque eu/ele quis/não quis.*” ou “*Porque eu/ele estava/não estava com vontade.*”.

◆ subnível IB: da “heteronomia”:

◇ Tipo I: invocação dos elementos adultos da comunidade, sendo que, no tipo IA, há a invocação dos “adultos” (professora, familiares) e, no tipo IB, há a invocação “os outros” (genéricos).

◇ Tipo II: atribuição de juízos de valor à utilização dos aspectos formais.

◇ Tipo III: invocação dos portadores de texto da comunidade letrada

◇ Tipo IV: relação com o espaço.

◆ subnível IIA: da relação eu/outro:

◇ Tipo I: invocação da convenção.

◇ Tipo II: utilização dos argumentos exclusivamente metalingüísticos.

◇ Tipo III: evidências de preocupação com o leitor.

(2) Em segundo lugar, na análise dos resultados, minhas considerações se centraram sobre o que as crianças fizeram e/ou disseram, antes, durante e depois de escreverem os ditados, de montarem as frases e de produzirem seus textos, sobre os aspectos formais de apresentação textual. Tive a preocupação de contemplar, como já mencionei anteriormente, não só as falas das crianças (concepções) como também os procedimentos adotados por elas e os produtos apresentados (Piaget, PIN, 1987). Ferreiro (1995) explicita bem esta necessidade ao afirmar que é preciso observar e analisar

“...a totalidade do processo de construção...” (p. 25). Assim, nas entrevistas com as crianças, os resultados foram coletados por três vias, a partir dos textos, das observações e das falas das crianças, ou seja, houve uma integração, na análise das concepções, com os produtos e os procedimentos observados.

(3) E, finalmente, também analisei, em todas as fases, evidências da interação cognitiva da professora com as crianças sobre o tema dos aspectos formais. Esta interação pôde ser detectada através das justificativas das crianças enquanto grupo, do tipo “A professora disse que...”, ou seja, através daquelas justificativas verbais que eram assimiladas por um grupo significativo de crianças com as mesmas palavras. Além disto, pude identificar o tipo de interação de cada professora com sua respectiva turma também através das justificativas das crianças.

Para encerrar, é preciso esclarecer que, em todas as análises efetuadas, os possíveis foram o foco central de análise: em menor grau, dos possíveis do ponto de vista funcional e, em maior grau, dos possíveis do ponto de vista estrutural e dos possíveis direcionados pela tarefa proposta. Passarei, a seguir, à apresentação dos resultados.

**4 - APRESENTAÇÃO
DESCRITIVO-EXPLICATIVA
DOS RESULTADOS**

Uma pesquisa de dez meses de duração, com um universo de 91 crianças e um total de 532 entrevistas efetuadas gera um número muito grande de informações. Em função disso foi necessário estabelecer uma questão chave: “Que informações apresentariam as evidências mais significativas de modo a responder minhas questões orientadoras e, em decorrência, confirmar (ou refutar) minha hipótese?”

Sempre tendo em mente esta questão chave, optei por apresentar os resultados dentro de uma concepção descritivo-explicativa. Portanto, o processo de seleção das informações coletadas foi direcionado para aqueles aspectos que eu considere mais relevantes dentro da minha hipótese e das questões orientadoras.

Considerando que analisei as informações coletadas a partir dos produtos, dos procedimentos e das concepções que as crianças evidenciaram, conforme já descrevi acima, a apresentação dos resultados também será efetuada utilizando estes três aspectos. Portanto, exibirei, a seguir, os produtos, os procedimentos e as concepções apresentados pelas crianças do meu universo, em quatro grandes áreas. A primeira área será a da superfície macrotextual, a segunda, da superfície microtextual, a terceira, da pontuação, e, a quarta, dos temas derivados.

Convém relembrar, ainda, que a pesquisa foi implementada através de seis fases, que foram as seguintes (por ordem cronológica): I: Ditado de cinco palavras e três frases. II: Montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação. III: Ditado de cinco palavras e três frases (reaplicação). IV: Escrita (livre) de um texto (livre). V: Exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil. VI: Escrita de uma história dada. Conforme também já descrevi acima, em cada fase, analisei os produtos, os procedimentos e as concepções das crianças referentes ao sistema formal de apresentação textual.

É minha intenção, com a apresentação destes produtos, procedimentos e concepções, trazer evidências de que acontece uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Esta psicogênese será determinada por uma tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual pelo meio social e a construção que a própria criança efetuará para se apropriar deste sistema. Os resultados pretenderão evidenciar que a simples imposição deste sistema não implicará apropriação por parte da criança. Trarei uma série de exemplos, nas mais variadas situações, onde as crianças deixarão entrever que há um processo de construção, original e endógeno. Nestes exemplos, ficará

claro que, durante o processo de construção, a criança adota concepções que são diferentes ou, até, contrárias, do que é trazido pela imposição, via “ensino”, com relação ao sistema formal de apresentação textual. Portanto, não será uma questão de “aprendizagem” do sistema formal de apresentação textual mas de psicogênese deste sistema. Um dos argumentos que trarei a favor desta abordagem psicogenética será constituído pelos exemplos do jardim nível B que evidenciam que ocorre uma construção com relação ao sistema formal de apresentação textual mesmo antes da criança ingressar no processo sistemático de alfabetização. As condutas originais também aparecerão quanto aos procedimentos, e, em decorrência, nos produtos apresentados pelas crianças. Rastrear estes produtos, procedimentos e concepções originais das crianças foi uma das etapas mais interessantes desta pesquisa, exatamente, pela sua originalidade e ineditismo.

Considerando, então, que procurarei apresentar evidências de que existe uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual, optei, em função das instâncias explicativas que estou adotando, por apresentar estas evidências de quatro diferentes pontos de vista. De início, procurarei trazer evidências de que há uma relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e a construção que ela fará quanto ao sistema formal de apresentação textual. Assim, uma criança que estiver no período pré-operatório utilizará mecanismos pré-operatórios, tais como as sucessões analógicas, quando interagir com os aspectos formais. Será possível, inclusive, estabelecer uma relação, não absoluta, entre a faixa etária que a criança ocupa e o tipo de mecanismo que ela irá adotar. Assim, de modo geral, as crianças do jardim nível B utilizarão mecanismos do subnível IA enquanto que as crianças de 1ª série estarão num nível de transição (subnível IB). Na 2ª série, as crianças adotarão mecanismos do subnível IIA, pois já conseguem coordenar a parte com o todo. É claro que há exceções em cada subnível, mas, em princípio, há uma relação de correspondência (relativa) entre a faixa etária e os níveis de desenvolvimento. Por outro lado, será possível fazer um paralelo entre a utilização destes mecanismos com relação aos aspectos formais e com relação a outras noções (como a seriação, por exemplo). Estes dados referentes aos mecanismos utilizados pelas crianças - evidência de que o desenvolvimento cognitivo se manifesta também com relação à apropriação do sistema formal -, contribuirão na corroboração da hipótese de que há uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Em função do segundo ponto de vista, trarei dados que evidenciarão que há uma exploração dos “possíveis” durante o processo de apropriação do sistema formal de apresentação textual. Esta exploração também se dá, assim como em relação ao desenvolvimento cognitivo, por níveis. Será possível mostrar, através de exemplos, que a exploração dos possíveis referentes ao sistema formal de apresentação textual será tolhida, de início, por pseudonecessidades e por pseudo-impossibilidades, as quais limitarão sobremaneira o relacionamento das crianças com o sistema formal de apresentação textual. Neste momento, também será possível identificar o aspecto original das autolimitações que as crianças se imporão pois várias delas irão contra aspectos que são impostos pelo meio social. Por exemplo, a criança resistirá à divisão da palavra em sílabas, na translineação, por

acreditar que “*é impossível partir o todo*”. Após a liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, as crianças passarão a explorar os “possíveis” mas de forma ainda muito limitada (com o “mais de um”). Mais tarde, elas chegarão à exploração dos possíveis como tais, mostrando, inclusive, quais são as “escolhas” que elas fazem. Esta evolução da exploração dos “possíveis” com relação ao sistema formal de apresentação textual será mais uma evidência de que há uma psicogênese deste sistema. Além disto, assim como já havia acontecido com relação ao desenvolvimento cognitivo, no que diz respeito à exploração dos “possíveis” também é possível estabelecer uma relação entre a faixa etária em que a criança estiver e os “possíveis” que ela irá conceber. Por este motivo, será mais provável encontrar crianças de jardim nível B e de 1ª série que apresentem “crenças” pseudonecessárias e/ou pseudo-impossíveis, do que crianças de 2ª série, as quais, estarão, provavelmente, concebendo os “co-possíveis concretos”. Entretanto, também quanto à exploração dos “possíveis” haverá uma relação de correspondência relativa.

O terceiro aspecto que irei explorar será intrigante pois mostrará que, na relação com o sistema formal de apresentação textual, a criança sempre terá em mente o “outro” (tanto o “outro” leitor quanto o “outro” escritor), só que haverá diferentes níveis nesta tomada de consciência. No início da relação com os aspectos formais, a criança não conseguirá diferenciar a sua ação da ação do “outro” para, mais tarde, conseguir diferenciar estas ações. Esta evolução, que é mais uma evidência da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, permitirá compreender o porquê da criança conseguir relacionar-se, no início, apenas com os aspectos formais de forma isolada para, mais tarde, relacionar-se com estes aspectos como um sistema. Esta relação das crianças com o “outro” será evidente tanto nos produtos e nos procedimentos, quanto nas concepções por elas apresentadas. Mais uma vez, estará presente uma relação de correspondência relativa com a cronologia: embora sejam as crianças de 2ª série a mencionar o “outro” em suas justificativas, também algumas crianças de jardim nível B e de 1ª série o farão. É necessário enfatizar, contudo, que o “outro” que a criança do jardim nível B vai conceber será diferente da concepção da 1ª ou da 2ª série.

E, finalmente, o último aspecto, mas não menos importante do que os demais, será a evidência de que há uma relação do desenvolvimento do juízo moral da criança com a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Trarei exemplos para mostrar que, assim como a criança se relaciona com outros sistemas do meio social, ela também se relaciona com o sistema formal de apresentação textual. Será possível estabelecer um paralelo entre a relação da criança com os adultos em geral e com o leitor em particular, ou seja, a criança, de modo geral, conceberá o leitor assim como ela representa o adulto. O adulto, para a criança do subnível IA, sempre sabe tudo, sempre é justo, sempre está certo, sabe todas as “regras”, e assim por diante. Mais tarde, a criança do subnível IIA conceberá o adulto como não sabendo tudo, não sendo sempre justo, nem sempre estando certo e não conhecendo todas as “regras”. A concepção da criança com relação ao leitor também passará por níveis de desenvolvimento. No subnível IA, a criança acreditará que o leitor “sabe” tudo, para, no subnível

IIA, afirmar que o leitor não sabe tudo. Ao acompanhar as justificativas do jardim nível B, ficará evidente que serão estas crianças a afirmar que não é necessário nem escrever o final da história pois o leitor “sabe” mesmo o que não foi escrito. Novamente há relações de correspondência (relativa), só que, desta vez, entre a cronologia e o juízo moral. Não é possível deixar de mencionar, ainda, as evidências que apresentarei de que há um processo de internalização do sistema formal, onde, no início, a criança representará o sistema formal como imposto (subnível IA) para, gradualmente, ir construindo a interiorização deste sistema. Esta concepção terá a ver com a relação heterônoma que a criança tem com o adulto, como já foi mencionado acima, a qual será substituída, graças à cooperação, por um início de autonomia, no subnível IIA.

Todos os itens mencionados poderão ser rastreados pelas justificativas que as crianças darão em todos os momentos da pesquisa. Assim, por exemplo, as respostas das crianças evidenciarão os diferentes níveis de desenvolvimento relativos ao juízo moral com relação ao sistema formal de apresentação textual, sendo possível, inclusive, identificar o nível da relação da criança pelo tipo de justificativa que ela usa.

Os pontos de vista mencionados contribuirão, em conjunto, para que, no subnível IA, a criança se relacione com os aspectos formais de forma isolada e, mais tarde, no subnível IIA, ela consiga representar o sistema formal de apresentação textual como um sistema. As evidências mostrarão, em várias situações, como são as diferenças nesta relação (dos aspectos formais isoladamente para o sistema como um todo), mas este fato será particularmente importante quando da análise da reescrita (pois quando as crianças prevêm o que vão modificar nos seus textos, é gritante a diferença das crianças que discorrem sobre um rol de modificações a fazer enquanto que outras mencionam, apenas, uma ou duas modificações). Esta diferenciação também é evidência de uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Estou me propondo, como já mencionei, a apresentar os resultados considerando os pontos de vista mencionados. Procurarei tornar claras as relações entre os resultados a serem apresentados com as instâncias que estarei utilizando para explicá-las. Após o final da apresentação dos resultados, retomarei cada um destes itens, fazendo uma síntese das relações entre eles, lembrando que meu objetivo maior é estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Cabe, ainda, recordar que, dentro de uma concepção de letramento, o sujeito escritor/produtor de textos e leitor/interpretador de textos tem um papel ativo na produção do sentido textual. Será minha intenção mostrar, com os resultados, que a criança desempenhará este papel da forma mais ativa que se possa imaginar buscando, com toda a sua iniciativa, produzir um sentido para o sistema formal de apresentação textual que é utilizado pela comunidade na qual ela está imersa. Ficar

evidente que o sentido textual que a criança produz refletirá os níveis de desenvolvimento encontrados na psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Quais foram, então, estes resultados? Quais foram os produtos, os procedimentos e as concepções que as crianças apresentaram? É sobre eles que discorrerei a seguir.

4.1 - SUPERFÍCIE MACROTEXTUAL

Dentro dos objetivos de investigar a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, dirigi meu olhar para além da ortografia, isto é, para a forma como as crianças organizam o texto no espaço da folha. Analisei tanto a superfície macrotextual quanto a superfície microtextual.

Nesta primeira seção, abordarei especificamente a superfície macrotextual, sendo que os aspectos que serão apresentados são os seguintes:

- * utilização da folha como um todo
- * orientação da escrita
- * diagramação textual e “textos-padrão”
- * livro de histórias

No encerramento da seção, apresentarei, ainda, alguns exemplos de psicogêneses encontradas dentro da superfície macrotextual, quais sejam: colocação do título, marcação do final do texto e utilização do recuo do parágrafo.

4.1.1 - UTILIZAÇÃO DA FOLHA COMO UM TODO

Em quatro das seis fases desta pesquisa, solicitei que as crianças procedessem a atos de escrita que foram atualizados sobre folhas de papel. As exceções foram os atos de escrita, na fase II, onde as crianças montavam frases com cartões, e as situações de interpretação textual, na fase V. Nas quatro fases de escrita sobre papel, verifiquei que havia regularidades na forma como as crianças utilizavam a folha como um todo, isto é, se as posicionavam na vertical ou na horizontal. Estas regularidades trazem evidências de que diferentes tipos de textos favorecem diferentes utilizações da folha como um todo.

(1) Com referência aos **produtos**, os resultados que apresentarei referir-se-ão especificamente a duas realidades: à escrita de palavras e frases e ao texto como um todo. Como será evidente, estas duas especificidades revelam diferentes utilizações da folha.

(1.1) Iniciarei a análise sobre os aspectos formais relacionados à superfície macrotextual, comentando sobre o uso que a criança faz da folha como um todo, nas fases I e III. Como eu oferecia às crianças folhas partidas ao meio, nestas fases, cada criança recebia duas metades de uma folha de ofício, uma de cada vez. Com isto, as folhas tinham o mesmo formato, mas poderiam ser utilizadas em duas posições diferentes: ■ (que chamarei de posição “horizontal”) e ■ (que chamarei de posição “vertical”). Quando a criança escreve como ela utiliza a folha? O faz na vertical? Ou na horizontal?

Os resultados que apresento a seguir (ver Tab. 3), referem-se à utilização da folha como um todo, turma por turma, fase por fase e dentro da proposta de escrita das 5 palavras (P) e das 3 frases (F):

TURMA	Nº AL	FASE	P ou F	■	■
JB1+JB2	12	I	P	12	
	12	III	P	12	
	12	I	F	12	
	12	III	F	12	
11+12+13	59	I	P	58	01
	56	III	P	54	02
	59	I	F	57	02
	56	III	F	55	01
21+22+23	18	I	P	18	
	18		F	18	
TOTAL	314	I + III	P + F	308	06

Tab. 3: Tabulação da utilização da folha como um todo (ditado de palavras e frases, fases I e III)

Analisando os textos das crianças, verifiquei que a grande maioria utilizou a folha na horizontal, num total de 308 textos (98%), dos 314 possíveis.

(1.2) Nas fases IV e VI, por outro lado, a maciça maioria das crianças utilizou a folha na vertical (ver Tab. 4):

TURMA	FASE IV			FASE VI		
	Nº AL	■	■	Nº TEXTOS	■	■
JB1+JB2	12	11	01	20	17	03
11+12+13	55	42	13	94	87	07
21+22+23	17	15	02	23	23	--
TOTAL	84	68	16	137	127	10
EM %	100	80,9	19,1	100	92,7	7,2

Tab. 4: Tabulação da utilização da folha como um todo (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

A utilização foi de 80,9% das folhas na vertical e 19,1% na horizontal, na fase IV, e de 92,7% das folhas na vertical e 7,2% na horizontal, na fase VI, sendo que, em ambas, entreguei a cada uma das

crianças uma folha de papel tamanho ofício. A utilização, nas fases IV e VI, foi radicalmente diferente das fases I e III, nas quais a maioria das crianças utilizara as folhas na horizontal.

Para a tarefa do ditado de palavras e de frases, nas fases I e III, em função, talvez, das folhas terem sido entregues com tamanho de metade de uma folha ofício, 98% das crianças utilizaram-nas na horizontal. Imagine-se o formato e a posição das folhas da seguinte maneira: ■. Nas fases I e III, esta foi a posição considerada mais adequada para o ditado de 5 palavras ou de 3 frases. Já, nas fases IV e VI, o formato e a posição foram os seguintes: ■, ou seja, 80,9% das crianças na fase IV e 92,7% na fase VI consideraram que esta era a posição mais adequada para a escrita de um texto.

Com isto, estou afirmando que, para um ditado de palavras ou frases, as crianças utilizaram a folha em uma posição diferente (horizontal) do que para a escrita de um texto (vertical). É claro que restaria a dúvida: Se eu desse uma folha tamanho ofício, nas fases I e III, como as crianças a utilizariam?

(2) Que **procedimentos** estariam por trás dos produtos apresentados? Seria possível pensar, em primeiro lugar, que, para a grande maioria das crianças, existe uma relação necessária entre escrever uma lista de palavras ou de frases e escrevê-la com a folha na posição horizontal.

Poder-se-ia pensar que o campo visual que uma folha na horizontal oferece é perceptivamente maior do que com a folha na vertical. Em outras palavras, a folha poderia parecer maior para as crianças. Se compararmos os tamanhos das linhas, na folha horizontal e na folha vertical, veremos que, na horizontal, ela é maior (21,7 x 16,5 cm). Esta poderia ser uma explicação plausível para a utilização da folha na horizontal já que, nas fases seguintes, algumas crianças afirmaram, com as palavras delas, que não se podia dividir uma frase e escrever parte das palavras numa linha e parte na outra, o que se constituía numa pseudo-impossibilidade, a que chamei de **“é impossível partir o todo”** (a qual comentarei mais adiante). Considerando, então, que as crianças acreditam que não se pode partir uma frase (ou uma palavra), a posição da folha que permitiria uma maior flexibilidade de espaço - o que é uma das grandes preocupações das crianças quando escrevem: **“Não tem mais espaço”** (OTH11PI) - seria, então, a folha na posição horizontal. Então, quando as crianças optavam por uma determinada posição da folha, havia uma pseudo-impossibilidade (uma crença) que determinava o procedimento adotado por elas.

Por outro lado, fazendo uma autocrítica de minha atuação como pesquisadora, seria possível pensar que eu tivesse induzido as crianças a adotarem a folha na horizontal. Explicando. Ao oferecer as folhas às crianças, nas fases I e III, eu as colocava na frente das crianças, sobre a mesa, na posição ... horizontal. Talvez, para as crianças, estivesse implícito que eu esperava que elas escrevessem naquela posição, já que eu havia colocado a folha naquela posição específica. Entretanto, quando as crianças perguntavam onde deveriam escrever, eu respondia: **“Onde tu quiseres!”** ou **“Onde tu achas que é para começar a escrever!”**. Numa próxima oportunidade, para solucionar esta questão, talvez eu,

como pesquisadora, deva entregar as folhas nas mãos das crianças e verificar como elas as segurariam e como elas as colocariam sobre a mesa.

Entretanto, supondo que eu tivesse, realmente, induzido as crianças a adotar a folha na posição horizontal, colocando a folha nesta posição sobre a mesa, o que teria impedido as crianças de movimentar a folha sobre a mesa (como três crianças realmente fizeram)? O que as teria impedido de mudar a posição da folha? A resposta está, mais uma vez, nas restrições que as crianças se auto-impõem, isto é, na pseudonecessidade ***“é necessário escrever com a folha na posição em que a Vivian a entregou!”***, ou, de outro ponto de vista, na pseudonecessidade ***“é necessário deixar a folha na horizontal paralela à horizontalidade da mesa!”*** ou, ainda, na sua complementar, a pseudo-impossibilidade ***“é impossível movimentar a folha sobre a mesa!”***. Em trabalho anterior (Steyer, 1987, p. 116), observei uma pseudonecessidade semelhante quando as crianças colavam os quadrados (figuras coloridas recortadas em papel) recebidos com os seus lados paralelos aos lados da folha. Na presente pesquisa, verifiquei que algumas crianças alinhavam o lado maior inferior da folha milimetricamente à borda da mesa, tentando escrever com a folha naquela posição. Portanto, há subsídios suficientes para permitir a suposição de que, quando a criança utiliza a folha na posição recebida, mais do que indução do adulto, há uma crença envolvida, uma restrição que a própria criança se impõe, uma pseudonecessidade (ou uma pseudo-impossibilidade), que determina o procedimento da criança, qual seja:

- procedimento: escrever com a folha na posição recebida.

(3) Com relação às **concepções**, há alguns aspectos prévios a registrar. Analisando-se a evolução da utilização das folhas ao longo do ano letivo em que se realizou a pesquisa e das suas diversas fases, é possível afirmar que o tipo de tarefa proposta às crianças determina a forma como elas irão utilizar a folha (levando-se sempre em consideração as ponderações efetuadas sobre a presença de pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades). Em seguida, posso afirmar que quando as crianças tomam uma folha para escrever elas já prevêm como irão escrever nesta folha, se na horizontal ou na vertical, ou seja, quando a criança prevê um ato de escrita ela não se preocupa apenas com o conteúdo da sua escrita mas também com um aspecto formal como a posição da folha.

O que leva uma criança a utilizar a folha na horizontal ou na vertical? Ou melhor, o que levou a maioria das crianças a utilizar a folha na horizontal nas fases I e III e, na vertical, nas fases IV e VI? Considerando que eu propus as tarefas a elas previamente, isto é, antes de elas começarem a escrever, eu afirmaria que as crianças elaboravam **“modelos”** (Piaget, PNN, 1986b, p. 12) prévios de texto. Este **“modelos”** se atualizavam, para a maioria das crianças, com a folha na horizontal para o ditado de palavras e frases e, na vertical, para a escrita dos textos livres e da história dada. Portanto, quando eu pedia que elas escrevessem as frases e as palavras nas fases I e III, ou que escrevessem

contando algo para mim ou que contassem algo para mim por escrito, na fase IV, ou, ainda, que escrevessem uma história, na fase VI, as crianças já “previam”, isto é, não só decidiam o que iriam escrever, como, também, de que forma iriam fazê-lo, e pensavam na ortografia e nos aspectos formais, sendo que o aspecto formal que primeiro era atualizado era, exatamente, a posição da folha. Era a “previsão” no ato de escrita, onde a criança concebia “*antecipadamente «o que (...) queria fazer»*” (Piaget, TC, 1977d, p. 180) e “como” iria fazer.

A partir destes dados que são muito esclarecedores, é possível afirmar que parece haver uma relação necessária entre o que se vai escrever e a forma como se irá utilizar a folha. Nas fases I e III, há uma relação necessária entre escrever um ditado de palavras e frases e escrevê-lo com a folha na horizontal. Nas fases IV e VI, há uma relação necessária entre escrever um texto, uma história, e escrevê-la com a folha na vertical. Estas relações já estão presentes muito fortemente no jardim nível B e na 1ª série. Entretanto, elas são mais fortes na 2ª série já que todas as crianças deste nível utilizaram a folha na horizontal para o ditado de palavras e frases e a folha na vertical para a escrita dos textos livres e das histórias dadas. Estes dados são evidências de que há uma psicogênese da utilização da folha como um todo.

4.1.2 - ORIENTAÇÃO DA ESCRITA

Um outro aspecto da utilização da folha como um todo envolvia a orientação da escrita, isto é, como as crianças orientavam seus textos dentro do espaço da folha, tanto nos eixos horizontal quanto vertical. Os resultados trazem evidências de que as crianças produzem seus textos considerando estes dois eixos e que há um evolução nestas considerações.

(1) Com referência aos **produtos**, apresentarei, a seguir, os dados sobre as orientações que as crianças impunham aos seus textos como um todo, de início, nas fases I e III, e, em seguida, nas fases IV e VI.

(1.1) Nas fases I e III, no caso, as listas de palavras (P) e de frases (F), as orientações básicas que as crianças impunham ao “texto”⁽⁵⁴⁾, foram as colunas (COL), colunas e linhas (COL + LIN), e linhas (LIN) sendo que as categorias que encontrei foram as seguintes:

- o texto foi escrito em colunas:
 - de baixo para cima (B-C),
 - de cima para baixo (C-B),

⁵⁴ Neste momento, estou utilizando o termo “texto” para caracterizar as listas de palavras e de frases que as crianças escreveram. Em outros momentos deste relatório, estarei utilizando o termo “texto” com outras caracterizações, previamente definidas, conforme seção 1.3.

- parte do texto de cima para baixo e, ao lado, a outra parte, de baixo para cima (C-B, B-C).
- o texto foi escrito num misto de linhas e colunas:
 - de cima para baixo e da esquerda para a direita (C-B, E-D),
 - de cima para baixo, da esquerda para a direita e da direita para a esquerda (C-B, E-D, D-E),
 - de baixo para cima e da esquerda para a direita (B-C, E-D).
- o texto foi escrito em linhas, da esquerda para a direita (E-D).
- o texto foi escrito sem nenhum critério identificável (SC).

Os resultados que encontrei, dentro destas categorias, foram os seguintes (ver Tab. 5):

TURMA	Nº AL	FASE	P ou F	COL			COL + LIN			LIN	SC
				B-C	C-B	C-B B-C	C-B E-D	C-B E-D D-E	B-C E-D		
JB1+JB2	12	I	P		07		02				03
	12	III	P		09						03
	12	I	F	01	10						01
	12	III	F		10						02
11+12+13	59	I	P	01	38		10	01	01	02	06
	56	III	P		45	01	09			01	
	59	I	F	01	50		01				07
	56	III	F		51		03				02
21+22+23	18	I	P		14		03			01	
	18	I	F		17		01				
TOTAL	314	I + III	P + F	03	251	01	29	01	01	04	24
EM %	100	I + III	P + F	0,9	79,9	0,3	9,2	0,3	0,3	1,2	7,6

Tab. 5: Tabulação da orientação da escrita na superfície macrotextual (ditado de palavras e frases, fases I e III)

Os resultados são flagrantes. Das 314 situações de escrita, 255 foram alinhadas em forma de colunas, 31 num misto de linhas e colunas e 04 em linhas. Das 255 situações em forma de colunas, 251 foram escritas de cima para baixo. Atente-se para o fato de que 24 situações de escrita não contiveram critério nenhum, isto é, as palavras ou frases estavam espalhadas pelo espaço da folha. A inexistência de critério só aconteceu nas situações de escrita do jardim nível B (09 situações) e da 1ª série (15 situações), ou seja, há evidências de uma psicogênese da orientação da escrita do texto na folha, já que a inexistência de critério não ocorreu na 2ª série.

Outro aspecto importante, é o prevalecimento da direção de escrita da esquerda para a direita (não das letras dentro das palavras, mas das palavras e/ou das frases dentro da folha), que, nas situações de escrita mista (de colunas e linhas) ou na situação de escrita de linhas, apareceu 34 vezes.

(1.2) Tanto na fase IV quanto na fase VI houve algumas unanimidades na forma como as crianças apresentavam o texto propriamente dito. Verifiquei que, independente da localização do texto mais próximo ou mais afastado das bordas superior ou esquerda da folha, este corpo do texto era apresentado:

❖ como um todo único, isto é, havia proximidade física do que estava escrito, sendo perfeitamente possível distinguir a área escrita da área não escrita, mesmo que, nos textos de algumas crianças, a área escrita ficasse mais no eixo vertical e, em outras, mais no eixo horizontal. Com uma exceção surpreendente. Uma criança de 1ª série, SAR11-IV, foi a única criança cujo texto não formou um todo compacto, tendo o seu texto ficado completamente espalhado pelo espaço da folha.

❖ escrito de cima para baixo. Todas as crianças, com uma exceção, escreveram os seus textos começando na parte de cima para folha e continuando na direção inferior da folha. A exceção foi a mesma criança, SAR11-IV, que fez uma combinação, colocando algumas linhas acima do que havia escrito anteriormente, outras abaixo, e assim por diante.

❖ escrito da esquerda para a direita. Todas as crianças, sem exceção, escreveram seus textos da esquerda para a direita, tanto para as letras dentro das palavras como para as palavras dentro das frases e/ou unidades sintagmáticas de sentido.

(2) A orientação da escrita apresentava produtos bem evidentes, explicitando a utilização dos eixos horizontal e vertical por parte das crianças. Entretanto, no caso dos ditados de palavras e de frases e no caso da escrita dos textos livres ou das histórias dadas, encontrou-se **procedimentos** determinados por crenças das crianças, procedimentos estes que não podiam ser inferidos a partir dos produtos apresentados pelas crianças. Analisarei, então, de início, os procedimentos referentes aos ditados de frases e, a seguir, ao texto livre e à história dada.

(2.1) Tentando compreender como as crianças chegavam a decidir, no ditado de frases, onde escrever a segunda frase, o que determinaria os procedimentos utilizados por elas, eu perguntava: *“Por que tu escreveste aqui (embaixo) e não aqui (ao lado)?”* (ou vice-versa). Uma das respostas foi muito elucidativa: *“Bom. Foi pelo que tu foi dizendo. Eu não sabia o resto (das frases). Então eu botei aqui (embaixo da primeira). Já que eu não sabia a outra, né? Eu botei tudo na ordenzinha: eu botei a primeira, a segunda, a terceira.”* (ANA22F). Ou seja, a criança, por não saber de antemão quais as frases a serem ditadas, adotava, como pressuposto, que seria um alinhamento por colunas. Ao ouvir a segunda frase, compreendia que seriam frases isoladas e mantinha o alinhamento por colunas. Portanto, fica claro que, para estas crianças, em se tratando de “frases isoladas” ou “frases soltas” prevaleceria o alinhamento por colunas, o mesmo que já acontecera para o ditado de frases. Com isto, o procedimento será o seguinte:

- procedimento: escrever o texto alinhado por colunas, em caso de “frases soltas”.

(2.2) Na fase IV, com relação às exceções apresentadas por SAR11-IV, que não escreveu seu texto como um todo único, espalhando-o pelo espaço da folha, nem alinhando-o de cima

para baixo, observa-se que os procedimentos utilizados são característicos de um subnível IA. Para esta criança prevaleciam as “*sucessões analógicas*” (Piaget, PNP, 1985), quando “*é um índice qualquer apoiado no resultado do anterior que sugere o seguinte...*” (p. 47). Assim, já que ainda há “*ausência de relações entre as partes e o todo*” (p. 47), o procedimento é o seguinte:

- procedimento: alinhar cada elemento, apenas, ao elemento anterior.

No caso, SAR11-IV, não conseguia coordenar todas as linhas em um todo único, não conseguia coordenar todas as “*relações*”. Assim, cada parte do seu texto, estava relacionada à parte imediatamente anterior, o que determinava uma relação 1-2, 2-3, 3-4 e 4-5 (considerando-se cada número uma linha de texto), e assim por diante, o que se constituía, do ponto de vista lógico, em uma seriação “*por pares*” (Piaget; Inhelder; GELE, 1975b, p.306), já que a criança não conseguia coordenar a relação 1-2-3-4-5 num todo único. Com isto, exemplificando através das representações abaixo, o seu texto ficava com uma representação semelhante à da esquerda, ao invés de semelhante à da direita (ver Fig. 5):

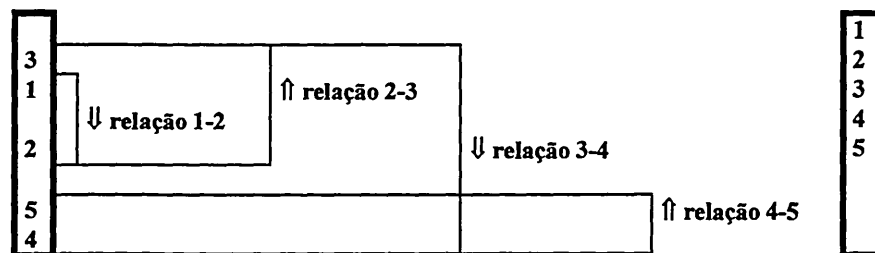


Fig. 5: SAR11-IV (representação do alinhamento por “pares” - escrita livre, fase IV)

(3) Considerando os produtos e os procedimentos apresentados pelas crianças com relação à orientação da escrita, convém analisar, neste momento, as **concepções** envolvidas.

(3.1) Nas fases I e III, dos 314 ditados de palavras e frases, 255 foram alinhados em colunas, e destes, 251 de cima para baixo. Esta constatação evidencia que, para a grande maioria das crianças, parece haver uma relação necessária entre escrever uma lista de palavras ou de frases e escrevê-la em colunas, iniciando na parte superior da folha. Ou seja, as crianças concebem a escrita das listas com uma diagramação textual que está “colada” a este tipo de texto, em três aspectos: o formato de alinhamento, o alinhamento em colunas e as colunas de cima para baixo.

Donde se conclui que esta relação necessária está se formando no jardim nível B e na 1ª série e que, mesmo que já esteja presente nestes níveis, o processo está completo apenas na 2ª série. Portanto, a psicogênese parte da ausência total de qualquer forma de alinhamento até chegar no alinhamento por colunas de cima para baixo.

Passarei a analisar, a seguir, as justificativas⁽⁵⁵⁾ que as crianças deram para este alinhamento por colunas:

◆ subnível IA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*Porque eu quis.*” (ANA11FIII), “*Porque é assim. Porque eu quis escrever ali embaixo.*” (VAN21F)⁽⁵⁶⁾.

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Mas no caderno a professora pede prá escrever uma coisa embaixo da outra.*” (GUI11FIII), “*Porque eu aprendi a escrever uma linha embaixo da outra. (...) Porque no colégio a gente (aprendeu que se) escreve as frases uma embaixo da outra.*” (LÍV21F), “*Porque (os adultos) sempre me disseram prá escrever embaixo uma da outra.*” (DAN23F).

◇ Tipo II: “*Porque é mais fácil de escrever aqui (no início da linha).*” (GUI11PIII), “*Achei melhor assim (uma frase embaixo da outra).*” (PED21F), “*Eu não gosto muito de desorganizado.*” (LAU22F), “*Porque eu acho mais bonito.*” (DÉB23F).

◇ Tipo III: “*É que eu já vi umas coisas (escritas) que era uma palavra, daí ia prá baixo.*” (REN11FIII), “*Nos livros de história, eu até examinei. É tudo um embaixo do outro.*” (BRU22F).

◇ Tipo IV: “*Porque aqui é uma frase e aqui é outra frase, e não pode ficar junto as duas frases.*” (CAN23F).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*É uma (frase) embaixo da outra.*” (TAÍ21F), “*A gente tem que sempre botar uma (frase) embaixo da outra.*” (GAB22F), “*Porque é uma (frase) debaixo da outra.*” (VIN23F).

◇ Tipo III: “*Daí a gente podia ler esta daqui primeiro e esta daqui por segundo. Não ia saber a ordem e ia ficar tudo...*” (MAI21F), “*Porque senão ia misturar e a gente não ia entender nada.*” (GAB22F).

Lancei, ainda, uma questão complementar, na qual eu questionava as crianças se elas aceitavam os dois tipos de alinhamentos: em linhas e em colunas. Houve dois grandes grupos de respostas. No primeiro grupo, aquelas crianças que aceitavam os dois tipos de alinhamentos, por linhas e por colunas: “*Assim: eu posso fazer empilhado (em colunas) ou fazer em fileira (em linha).*” (LAU22F), “*Não faz diferença (escrever em linhas ou em colunas).*” (DAN23F), o que, de certa maneira caracterizava os “possíveis”, ou seja, é possível apresentar o texto em um alinhamento por linhas ou por colunas. No

⁵⁵ No registro das justificativas das crianças, em certos momentos, optei por não colocar minha pergunta que solicitava um esclarecimento da criança. Optei, então, por substituí-la por um (...). Por exemplo: “*Prá separar. (...) As palavras.*” (RAFZ11). Neste caso, o diálogo teria sido o seguinte: R: *Prá separar.* V: *Separar o quê?* R: *As palavras.* Acredito que esta opção permite uma maior fluidez na leitura das justificativas das crianças.

⁵⁶ Na apresentação dos exemplos das justificativas das crianças, para evitar repetições desnecessárias, utilizarei apenas um exemplo de cada uma das oito turmas (JB1, JB2, 11, 12, 13, 21, 22 e 23), com o objetivo de deixar clara a presença do mesmo tipo de justificativa na análise transversal, isto é, em turmas diferentes, e na análise longitudinal, ou seja, em séries diferentes, quando estas situações ocorrerem.

outro grupo, as crianças que não admitiam qualquer outro tipo de alinhamento, que não o das colunas e diziam: “*Na mesma linha? Não.*” (ANA22F).

Qual seria a razão desta não aceitação de alinhamentos de listas de palavras ou frases em linha? Um excerto de uma das entrevistas explica esta questão:

A: *Que nem a revistinha. V:* O que é que tem a revistinha? **A:** *O balãozinho... É difícil, às vezes, até prá gente ler. Porque a gente não sabe quem é que tá falando primeiro.* (ANA22F)

Neste caso, a criança utilizou um argumento importante, isto é, ela apresentou uma situação onde a “ordem” dos textos sem sempre é clara (no caso, os “balões” das histórias em quadrinhos) para justificar a necessidade de se escrever as palavras e as frases em uma ordem, de forma que o leitor consiga deduzir mais facilmente esta ordem e ter a sua leitura facilitada. Portanto, a escrita das listas de palavras e de frases com um alinhamento por colunas permite uma maior facilidade de leitura.

Cabe, neste momento, registrar o comentário feito por um adulto, ao ler o “listão” do vestibular em um jornal de Porto Alegre/RS: “*Puxa! Não se consegue achar um nome neste jornal. No outro é mais fácil!*”. Apresentarei, a seguir, excertos dos dois “listões” (ver Fig. 6), sendo que o da direita chamarei de “jornal 1” (onde “não se consegue achar um nome”) e da esquerda, “jornal 2” (onde “é mais fácil”):

ANA CLAUDIA TEDESCO ZANCHI-2401, ANA CRISTIANE MOREIRA SANTANA-1800, ANA CRISTINA FELIO CORREIA LIMA-1160, ANA CRISTINA PRATES DA SILVA-2900, ANA CRISTINA REZENDE-1180, ANA CRISTINA SCHENKEL-2460, ANA CRISTINA TOMAZZONI-2460, ANA CRISTINA WACHTER-2630, ANA DEISI SCHNEIDERS CRUCILLO-0110, ANA ELISA AGOSTINI SERAFIM-0590, ANA ISABEL RO-BALLO BASSO-2630, ANA KARINA SCHMITZ-1920, ANA LENISE THOMAZ-2660, ANA LUCIA CAM-POS RANZAN-1600, ANA LOPES FONTOURA-2900, ANA LUCIA BALMBERG-2630, ANA LUCIA BAR-BOSA MANDELLI-2670, ANA LUCIA CADORE FLORES-1190, ANA LUCIA CAMPARI CHASSOT-1430, ANA LUCIA CECCONELLO-1410, ANA LUCIA CEZAR SIMOES-2630, ANA LUCIA PAZETTO MORAIS-1160, ANA LUISA DE AZAMBUJA FERREIRA-0740, ANA LUISA MIKLASEVICIUS FERREIRA-2900, ANA LUISA S HOMEM DE CARVALHO-1430, ANA LUIZA GOULART KORHLER-1180, ANA MARIA CARDOSO-1410, ANA MARIA DIEHL DE SOUZA-0110, ANA MARIA FRONER BICCA-2660, ANA MA-RIA LUCHESE VERONESE-1160, ANA MARIU JEGGLI LAPA-1230, ANA PAULA ANDRIOLI TADAY-1890, ANA PAULA BRITZKE DA SILVEIRA-2630, ANA PAULA COSTA BEHEREGARAY-2401, ANA PAULA FAGUNDES-2460, ANA PAULA FARENZENA FELIN-2630, ANA PAULA FERREIRA DOS S SOU-ZA-1800, ANA PAULA FLORIANI-1090, ANA PAULA FREIRE-4200, ANA PAULA GAMA VICTORIA-1410, ANA PAULA GARCIA KROETZ-0320, ANA PAULA GRALHA-1160, ANA PAULA MACHADO-1060, ANA PAULA PASSOS SEVERO-1600, ANA PAULA QUEIROZ SPEROTTO-1000, ANA PAULA RECH KASPER-1180, ANA PAULA SCHUCH MATA-2420, ANA PAULA SILVEIRA ALVES-2670, ANA PAULA SOARES JARDINE-2900, ANA PAULA VIEIRA MINATTO-0320, ANA PAULA ZANELLA-1230, ANA	2401 ANA CLAUDIA TEDESCO ZANCHI 1800 ANA CRISTIANE MOREIRA SANTANA 1160 ANA CRISTINA FELIO CORREIA LIMA 2900 ANA CRISTINA PRATES DA SILVA 1180 ANA CRISTINA REZENDE 2460 ANA CRISTINA SCHENKEL 2460 ANA CRISTINA TOMAZZONI 2630 ANA CRISTINA WACHTER 0110 ANA DEISI SCHNEIDERS CRUCILLO 0590 ANA ELISA AGOSTINI SERAFIM 2630 ANA ISABEL ROBALLO BASSO 1920 ANA KARINA SCHMITZ 2660 ANA LENISE THOMAZ 1600 ANA LUCIA CAMPOS RANZAN 2900 ANA LOPES FONTOURA 2630 ANA LUCIA BALMBERG 2670 ANA LUCIA BARBOSA MANDELLI 1190 ANA LUCIA CADORE FLORES 1430 ANA LUCIA CAMPARI CHASSOT 1410 ANA LUCIA CECCONELLO 2630 ANA LUCIA CEZAR SIMOES 1160 ANA LUCIA PAZETTO MORAIS 0740 ANA L DE AZAMBUJA FERREIRA 2900 ANA L MIKLASEVICIUS FERREIRA 1430 ANA L S HOMEM DE CARVALHO 1180 ANA LUIZA GOULART KORHLER 1410 ANA MARIA CARDOSO 0110 ANA MARIA DIEHL DE SOUZA 2660 ANA MARIA FRONER BICCA 1160 ANA MARIA LUCHESE VERONESE 1890 ANA MARIU JEGGLI LAPA 2630 ANA PAULA BRITZKE DA SILVEIRA 2401 ANA PAULA COSTA BEHEREGARAY 2460 ANA PAULA FAGUNDES 2630 ANA PAULA FARENZENA FELIN 1800 ANA PAULA FERREIRA DOS S SOUZA 1090 ANA PAULA FLORIANI 4200 ANA PAULA FREIRE 1410 ANA PAULA GAMA VICTORIA 0320 ANA PAULA GARCIA KROETZ 1160 ANA PAULA GRALHA 1060 ANA PAULA MACHADO 1600 ANA PAULA PASSOS SEVERO 1000 ANA PAULA QUEIROZ SPEROTTO 1180 ANA PAULA RECH KASPER 2420 ANA PAULA SCHUCH MATA 2670 ANA PAULA SILVEIRA ALVES 2900 ANA PAULA SOARES JARDINE 0320 ANA PAULA VIEIRA MINATTO 1230 ANA PAULA ZANELLA
---	--

Fig. 6: Exemplos de listas (jornal 1 e jornal 2)

Nestes dois exemplos, fica bem evidente a possibilidade do alinhamento por linhas, isto é, de que uma lista (seja ela de nomes, de palavras ou de frases) pode ser apresentada em forma de texto “corrido”,

ou, como as crianças bem afirmaram, pode-se escrever dos dois jeitos. Entretanto, “é mais fácil de ler/achar a informação” quando a lista está escrita em um alinhamento por colunas. Portanto, a relação necessária entre escrever uma lista de palavras/frases e escrevê-la em colunas é determinada pelas concepções a respeito da facilidade de leitura por parte do produtor do texto e/ou do seu interpretador, quando da produção e da interpretação do texto.

Por outro lado, além do alinhamento em colunas, de cima para baixo, há outra relação necessária, isto é, em não utilizando o alinhamento de cima para baixo, ou utilizando-o parcialmente, as crianças adotarão o alinhamento em linhas, e da esquerda para a direita, o que é outra das possibilidades, como seu viu nos textos das crianças e nos exemplos dos “listões”. Entretanto, como se verá mais adiante, o alinhamento por linhas e da esquerda para a direita se presta para um outro tipo de texto.

(3.2) Nas fases IV e VI, observou-se uma série de unanimidades na forma de apresentação dos textos espontâneos e da história dada. Seria possível afirmar que, em função destas unanimidades, há três grandes relações necessárias para a escrita destes textos: as relações entre escrever um texto e escrevê-lo de forma compacta (analisarei detalhadamente esta relação mais adiante), escrevê-lo de cima para baixo e escrevê-lo da esquerda para a direita. Portanto, para as crianças deste universo há uma concepção de texto como um todo, escrito de cima para baixo e da esquerda para a direita. Mais adiante, comentarei especificamente sobre a direção da escrita e da leitura da esquerda para a direita.

Considerando-se estes dados, conclui-se que a apropriação pela criança, do espaço da folha, parece se dar através de dois grandes eixos, o eixo vertical (com privilégio da parte superior da folha) e o eixo horizontal (com privilégio do lado esquerdo da folha), ou seja, ao escrever um texto, a criança precisa coordenar estes dois eixos ao mesmo tempo.

4.1.3 - A DIAGRAMAÇÃO TEXTUAL E OS “TEXTOS-PADRÃO”

Como já mencionei acima, enquanto eu analisava as concepções ortográficas dos textos das crianças nas fases I e III, isto é, nos ditados de palavras e frases, verifiquei que havia regularidades na inscrição dos textos no espaço das folhas. Nas fases seguintes, outras regularidades foram aparecendo, tanto na fase II, quando as crianças montaram as frases com os cartões, quanto nas fases IV e VI, quando as crianças escreveram os textos livres e as histórias dadas.

Apresentarei, nesse momento, os dados surgidos a partir da análise da escrita das crianças, efetuada a partir das lâminas, já mencionadas. Esta análise, então, tem relação com o local onde a criança inscreveu seu texto no espaço da folha. Em primeiro lugar, apresentarei os dados referentes à fase II, em seguida, às fases I e III e, finalmente, às fases IV e VI.

Quero esclarecer que estarei, neste momento, utilizando duas concepções diferentes de “texto” (vide página 35). Na análise das fases I, II e III, estarei utilizando uma concepção mais ampla de texto. Como as fases I e III se referem aos ditados de palavras e frases, e a fase II, à montagem de frases, estarei considerando os ditados de palavras e frases e a montagem de frases como “textos”. Nas fases IV e VI, estarei utilizando uma concepção mais restrita de texto, a partir das “meta-regras” de Charolles (1988).

4.1.3.1 - FRASE

Na fase II, era minha intenção analisar como as crianças montariam frases a partir de cartões com palavras e sinais de pontuação. Portanto, meus focos, neste momento, serão os produtos, os procedimentos e as concepções que as crianças apresentaram, do ponto de vista da diagramação textual, com relação à “frase”.

(1) Passarei, agora, a comentar os **produtos** referentes, especificamente, à montagem em linha dos cartões⁽⁵⁷⁾; em outras palavras, comentarei sobre a diagramação textual, em sentido amplo, e sobre a linearidade da escrita, em sentido restrito.

Um dos resultados mais significativos desta fase foi o fato de que todas as crianças alinharam os cartões em uma realidade contínua, isto é, em nenhum momento nenhuma criança partiu qualquer uma das frases em pedaços ou partes. Quando as crianças efetuavam os alinhamentos, os cartões estavam sempre encostados uns nos outros. Observe-se que a consigna era: “*Montar: ‘Onde está o osso do cachorro?’*”. Não havia, então, qualquer indicação de que os cartões precisassem ficar encostados ou precisassem formar um todo, ou, sendo mais explícita, que, ao montar uma frase, esta devesse ser representada por um todo⁽⁵⁸⁾.

⁵⁷ Os dados da fase II foram obtidos através dos protocolos de observação. Nas demais fases, os dados são provenientes da análise com as lâminas, como já foi mencionado.

⁵⁸ Uma pequena explicação. Cada palavra estava escrita, nos cartões, com espaços vazios nos lados direito, esquerdo, superior e inferior, conforme exemplo da frase 2A. Com isto, mesmo que as crianças encostassem os cartões, as palavras não ficavam encostadas, respeitando-se, desta maneira, os espaços entre as palavras.

É claro que nem todas as crianças utilizaram o mesmo tipo de alinhamento. Encontrei, então, diferentes tipos. Apresentarei pequenas representações (Fig. 7) dos formatos adotados pelas crianças quando dos alinhamentos, utilizando como exemplo, novamente, a frase 2A:

ONDE	ESTA	O	OSSO	DO	CACHORRO	?
------	------	---	------	----	----------	---

O mais numeroso foi, sem dúvida, o alinhamento na horizontal (ANDJB1): ①. É claro que houve variações dentro deste alinhamento, já que nem todas as crianças utilizaram todos os cartões em todas as frases. (Sobre este assunto, discorrerei mais adiante.) Assim, houve alinhamentos, para esta frase, com um cartão apenas, dois cartões, três, até as crianças que utilizaram todos os cartões. Uma variante deste tipo de alinhamento foi uma segunda fileira na horizontal (MIC11): ②.

Outro tipo foi o alinhamento na vertical, sendo que a direção da leitura poderia ser de baixo para cima (ARIJB1) ou de cima para baixo (OTH11): ③.

As crianças também alinharam por pares (CARJB1): ④. Ou por grupos. Observei diferentes formatos: “4 - 4 - 2” (LUCJB2), sendo que este exemplo foi tomado da frase 4A: ⑤ e “2 - 1 - 3 - 2 - 2” (MÔN12), exemplo tomado da frase 3A: ⑥ Outro tipo de alinhamento por grupos, incluía cartões na vertical (MÁR13): ⑦. Como último tipo, o alinhamento na horizontal, com todos os cartões na vertical (RAF13): ⑧. Os exemplos das representações estão abaixo (ver Fig. 7):

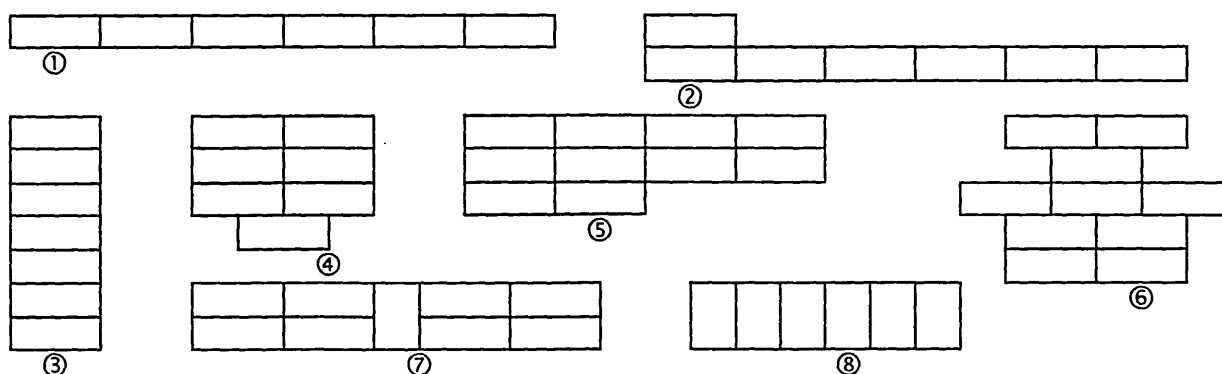


Fig. 7: Representações dos alinhamentos dos cartões em “frases” (fase II)

Com relação a estes alinhamentos, os resultados são os seguintes (ver Tab. 6):

TURMAS	Nº AL	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
JB1+JB2	12	09		01	01	01			
11+12+13	59	50	01	04	01		01	01	01
21+22+23	18	18							
TOTAL	89	77	01	05	02	01	01	01	01

Tab. 6: Tabulação dos alinhamentos em “frases” (fase II)

Das 89 crianças entrevistadas nesta fase, 77 utilizaram o alinhamento na horizontal, ou seja, 09 do jardim nível B, 50 da 1ª série e todas as 18 crianças da 2ª série.

(2) Observar o processo de montagem das frases por crianças de jardim nível B até a 2ª série foi um momento muito rico desta pesquisa, em função das análises que foi possível fazer sobre esses **procedimentos** e suas relações com a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Analisarei, a seguir, em breves palavras, cada um deles.

Vários foram os procedimentos utilizados pelas crianças com o objetivo de montar as frases, isto é, como as crianças agiam com os cartões que elas recebiam. Em primeiro lugar, observei que nem todas as crianças usavam o mesmo procedimento para montar todas as 8 frases. Podiam utilizar vários procedimentos diferentes, às vezes, um para cada uma das frases. Esta é, então, a primeira observação: nem todas as crianças utilizavam o mesmo procedimento em todas as montagens. É claro que houve crianças que o fizeram.

Farei, a seguir, uma breve descrição de cada um dos procedimentos utilizados. Nestes procedimentos, as crianças atentavam, principalmente, para três aspectos formais: número de letras nas palavras, diferenças entre as palavras (grafia, hastes superiores e inferiores, “pontos” no “i”) e diferença entre as letras e os sinais de pontuação.

Detectei cinco tipos básicos de procedimentos. No tipo I, a criança mantinha todos os cartões em um monte e agia a partir daí. Houve variações sobre este tipo. No tipo II, a criança primeiro espalhava os cartões na mesa e depois agia. Também houve variações. No tipo III, que seria um misto dos outros dois, a criança espalhava e juntava os cartões ou vice-versa. No tipo IV, a criança utilizava, no máximo, três cartões. E, no tipo V, encontrei procedimentos pseudonecessários.

Os procedimentos do tipo I são os seguintes:

- procedimento 1: segurava os cartões na mão e olhava para cada um. Depois os espalhava na mesa, para, a seguir, procurar o cartão desejado.
- procedimento 2: segurava os cartões na mão, e os passava um a um, olhando para cada cartão. O rejeitado era colocado sob o monte e o escolhido era posto sobre a mesa.
- procedimento 3: idem a 2, só que a criança precisava passar várias vezes todo o monte antes de escolher um cartão.
- procedimento 4: idem a 2, só que o rejeitado era colocado num segundo monte.
- procedimento 5: idem a 2, só que o rejeitado era seguro na outra mão, formando um segundo monte.
- procedimento 6: idem a 2, só que a criança primeiro passava todos os cartões, olhando-os atentamente, antes de começar a escolhê-los.
- procedimento 7: idem a 2, só que, na primeira passada, a criança retirava todos os sinais de pontuação e os colocava de lado. Depois iniciava o processo de escolha dos cartões.

▪ procedimento 8: idem a 7, só que, na primeira passada, a criança retirava todos os sinais de pontuação e todas as palavras de uma letra.

Os procedimentos que classifiquei como sendo do tipo II são os seguintes:

- procedimento 1: espalhava os cartões na mesa e pegava o cartão escolhido.
- procedimento 2: idem a 1, só que, antes de escolher qualquer cartão, a criança olhava cada cartão segurando-o na mão. Apenas depois disto, pegava o cartão desejado.
- procedimento 3: o processo de espalhar na mesa era sistemático, com isto, ao invés de apenas, espalhar os cartões, a criança os alinhava. Olhava cada cartão e depois os escolhia.
- procedimento 4: idem a 1, só que a criança segurava na mão um ou mais sinais de pontuação (como se os estivesse reservando ou separando).

No tipo III, os procedimentos são os seguintes:

- procedimento 1: espalhava os cartões na mesa. Olhava cada cartão. Formava um monte. A partir daí, idem a I2.
- procedimento 2: idem a 1, só que formava vários montes, classificando as palavras pelo número de letras.

No tipo IV, observei os seguintes procedimentos:

- procedimento 1: idem a I2, só que a criança procurava um cartão específico, isto é, o cartão cuja palavra contivesse o maior número de letras. A frase era, então, montada com um só cartão.
- procedimento 2: idem a 1, só que a criança procurava mais de um cartão específico (dois ou três), mas sempre os cartões cujas palavras tivessem o maior número de letras. A frase era, então, montada com dois ou três cartões.

Quanto ao tipo V, recordando que cada criança recebia os cartões, embaralhados, com o verso para cima, detectei a seguinte pseudonecessidade: ***“é necessário utilizar os cartões na ordem em que estiverem”***, isto é, a criança montava a frase acreditando que tinha que pegar os cartões na ordem em que os tinha recebido no monte (V1). Sequer olhava os cartões antes de montá-los. O que determinava o seguinte procedimento:

- procedimento 1: pegar os cartões na ordem em que estiverem, sem olhá-los.

Recorde-se que esta pseudonecessidade é semelhante às pseudonecessidades ***“é necessário escrever com a folha na posição em que a Vivian a entregou!”*** e ***“é necessário deixar a folha***

na horizontal paralela à horizontalidade da mesa!”, ou à pseudo-impossibilidade *“é impossível movimentar a folha sobre a mesa!”*, todas já mencionadas, isto é, detectou-se uma crença semelhante aplicada a diferentes situações (uma mesma forma para diferentes domínios).

Detectei esta pseudonecessidade, principalmente, em crianças de jardim nível B, mas também estava presente em algumas crianças de 1ª série. No excerto a seguir, observe-se a resposta de uma criança de jardim nível B:

V: Quando eu te entreguei os cartões, eu vi que tu pegaste e montaste na ordem em que eles estavam. (...) Tem que pegar assim do jeito que eu te dou? D: (Faz que sim.) V: É? Tu não podes pegar de um outro jeito? D: Não pode.
(DANJB2)

Outra criança do jardim nível B diz a mesma coisa:

V: Então, agora, me diz uma coisa: quando eu te dou os cartões, tu podes procurar alguma coisa ou tu tens que pegar o cartão que está em cima? L: Tem que pegar, né? V: Tem que pegar o cartão que está em cima? É? L: (Faz que sim.)
(LUCJB1)

Algumas crianças, porém, viam o que estava escrito nos cartões mas, mesmo assim, os montavam na ordem em que receberam, como esta criança de 1ª série:

V: Quando tu pegaste do monte, o cartão estava de cabeça para baixo. Ai tu montaste igual. Tu achavas que não podia mexer no cartão? L: É. Achava que não podia, né?
(LUC11)

Uma pequena variação aconteceu quando a criança montava as frases somente com um cartão (semelhante ao tipo IV), porém, pegava o primeiro cartão do monte, assim como o tinha recebido (V2).

A importância da análise destes procedimentos de montagem está nos critérios prévios que a criança utilizava para este primeiro contato e, em consequência, em que nível de desenvolvimento eles poderiam ser categorizados. Encontrei, mais uma vez, três grandes níveis:

✪ subnível IA: A criança sequer tomava conhecimento do que estava escrito nos cartões. Poderia, inclusive, acontecer de o cartão estar de cabeça para baixo e a criança colocá-lo na frase assim mesmo. A este subnível pertenciam os procedimentos pseudonecessários do tipo V (V1 e V2).

✪ subnível IB: As crianças manuseavam o material para apreendê-lo. Não tinham, de antemão, um objetivo específico no manuseio, a não ser o contato com o material. A partir deste contato é que as crianças iam fazendo as escolhas das palavras e/ou sinais a serem colocados na montagem. Neste subnível, estariam as crianças cujo contato com o material era assistemático, isto é, as que espalhavam os cartões, sem critério, na mesa, conforme os procedimentos I1, I3, I6, II1, II2 e III1.

✪ subnível IB-IIA: Nível de transição onde a exploração do material era sistemática, mas sem uma meta definida, como nos procedimentos I8, II4 e III2.

✪ subnível IIA: Neste nível, era evidente que as crianças procuravam uma palavra ou um sinal específicos. Então, quando elas manuseavam os cartões, o faziam com um objetivo: procurar

determinado cartão, o qual elas já tinham pré-definido. Exemplos destes procedimentos, seriam I2, I4, I5, I7, II3, IV1 e IV2.

Estabelecendo uma relação entre os níveis da montagem e a série a que as crianças pertenciam, é possível afirmar que:

✧ no jardim nível B, as crianças apresentavam procedimentos dos subníveis IA e IB, sendo que os dois procedimentos mais utilizados foram V1 e III1.

✧ na 1ª série, apresentavam procedimentos de todos os níveis, inclusive adotando os procedimentos V1 e V2. O procedimento mais utilizado foi III1.

✧ na 2ª série, apresentavam procedimentos dos subníveis IB, IB-IIA e IIA. Os procedimentos mais utilizados foram III1 e I2.

A partir destes dados, é possível afirmar que o procedimento mais utilizado por todo o meu universo foi, sem dúvida, III1, isto é, as crianças espalhavam os cartões na mesa e pegavam o cartão escolhido, ou seja, havia importância na análise das palavras disponíveis (ortografia ou número de letras) para a escolha dos cartões.

Há evidências, então, de uma psicogênese na adoção destes procedimentos, tanto é que crianças de jardim nível B não utilizaram procedimentos do subnível IIA, nem as crianças de 2ª série utilizaram procedimentos do subnível IA. Na 1ª série, o que é significativo, por ser um período de transição, as crianças apresentaram procedimentos de todos os níveis.

(3) Após a apresentação dos procedimentos referentes à diagramação textual, a questão, agora, é analisar as **concepções** que determinam estes procedimentos. Como se verá a seguir, estas concepções envolvem aspectos bem variados.

Os produtos e os procedimentos apresentados evidenciam que a linearidade da escrita parece estar “colada” à concepção de frase que estas crianças apresentam, ou seja, a frase é necessariamente apresentada em um alinhamento na horizontal. Além disso, há evidências de que esta relação necessária tem uma psicogênese e que esta relação é mais forte na 2ª série, ou seja, há uma evolução em direção a esta necessidade. Portanto, quando a criança escreve, mesmo que seja apenas uma “frase”, esta tem uma representação que vai além da representação da fala. Ela é representada visualmente no espaço da folha, através dos aspectos formais, em um formato que implica a linearidade. Seria possível pensar que esta linearidade da “frase” poderia ser relacionada à continuidade da emissão sonora da fala. Entretanto, como se verá a seguir, a emissão sonora provoca diferentes diagramações, dependendo do tipo de “texto” que é proposto.

A seguir, pode-se enfatizar que, como as crianças receberam os cartões em mãos, a linearidade não provém dos cartões em si, mas da criança que os organiza em interação com eles. Pelas variações que as crianças apresentaram (e elas são infinitamente possíveis), as crianças poderiam não alinhar horizontalmente. Mas elas o fizeram. Por quê?

Seria possível supor que não é o material retangular que define como será o alinhamento, mas o fato de serem cartões com palavras escritas. Com isto, a criança vê como absolutamente necessário o alinhamento na horizontal, já que estes cartões constituiriam frases e a consigna era “*Montar...*”. E, fato muito importante, além de ser um alinhamento na horizontal, o era da esquerda para a direita. Significativamente, apenas uma das crianças do jardim nível B montou a primeira frase da direita para a esquerda, apesar de lê-la da esquerda para a direita. Assim, com exceção das crianças que não montaram as frases horizontalmente, todas as outras montaram as frases horizontalmente e da esquerda para a direita. Portanto, para as crianças, a relação necessária parece ser entre montar uma frase e montá-la horizontalmente e da esquerda para a direita. Sobre as direções de “escrita” e “leitura” comentarei mais adiante.

Por outro lado, seria possível afirmar que parecia haver uma relação entre as hipóteses ortográficas das crianças e os níveis referentes aos procedimentos no processo prévio de montagem das frases. Assim, as crianças cujas concepções eram mais avançadas, tendiam a utilizar procedimentos mais avançados. Por exemplo: uma das crianças que terminou o ano com concepções pré-silábicas (MIC13), utilizou o procedimento V1 (procedimento pseudonecessário do subnível IA) enquanto que uma criança cuja concepção era alfabético-ortográfica, já na fase I, utilizou o procedimento I2 na montagem de todas as frases (subnível IIA).

Surge a pergunta: O que os níveis referentes aos procedimentos de montagem das frases têm a ver com a psicogênese do sistema formal de apresentação formal? A resposta pode ser dada enfocando o procedimento pseudonecessário V1, no qual a criança montava a frase pegando os cartões na ordem em que eles se apresentavam. Quando a criança utiliza este procedimento, ela está relegando a um segundo plano a grafia das palavras e se preocupando, unicamente, com a ordem dos cartões. Esta criança, em princípio, concebe a escrita pré-silabicamente ou, no melhor dos casos, silabicamente. Grosso modo, então, ela “ainda não sabe ler”. Portanto, podiam estar acontecendo duas concepções: ou, para ela, quaisquer palavras que estivessem escritas serviriam para montar a frase em questão, já que ela conceberia que tudo é possível, até pegar os cartões na ordem em que foram entregues, ou, prevaleceria a pseudonecessidade “*é necessário utilizar os cartões na ordem em que estiverem*”, ou seja, ela conceberia que a grafia do cartão era supérflua prevalecendo a ordem dos cartões sobre a escrita dos mesmos.

Isto posto, observa-se como a criança monta a frase. Todas as crianças, mesmo aquela que utilizou o procedimento V1, alinharam os cartões em uma linha, donde se conclui que as

concepções delas sobre o que seja uma frase englobam a linearidade (conforme Maraschin, 1995). Com isto, pensando na psicogênese do sistema formal de apresentação textual, pode-se apresentar evidências de que a linearidade da escrita (não das letras dentro das palavras, mas das palavras dentro da frase) pode surgir antes das concepções ortográficas das crianças.

4.1.3.2 - DITADO DE PALAVRAS E FRASES

Os ditados de palavras e frases, nas fases I e III, permitiram analisar inúmeras situações que envolviam o sistema formal de apresentação textual. Com o foco na questão da diagramação textual, apresentarei breves comentários sobre os produtos, os procedimentos e as concepções que as crianças apresentaram.

(1) Na apresentação dos **produtos** referentes aos ditados de palavras e frases, concentrar-me-ei nos seguintes aspectos: margem esquerda, diagramação textual propriamente dita, e, presença de “textos-padrão”.

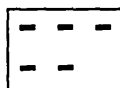
(1.1) Considerando o ditado de palavras e o ditado de frases como um texto como um todo, procurei analisar como as crianças criavam uma margem esquerda para o seu texto (se é que o faziam), sem considerar a sua aproximação (ou não) da borda esquerda da folha. Minha intenção era verificar se as crianças formariam (ou não) uma “fila” com as palavras e com as frases e se haveria a preocupação de começar a escrever exatamente embaixo (ou não) da palavra ou da frase escritas acima. Teberosky (1994) já havia observado que para “*escrever elementos da mesma natureza é freqüente as crianças recorrerem a uma disposição em linhas verticais, ou seja, explorarem o eixo vertical da página.*” (p. 150). Minha atenção, então, foi milimétrica pois verifiquei se era possível traçar uma linha reta imaginária através de todas as letras iniciais de cada uma das palavras e das frases.

Não encontrei um mesmo tipo de alinhamento que fosse utilizado por todas as crianças. Antes, encontrei diferentes tipos. Os alinhamentos que encontrei para as 5 palavras foram os seguintes:

→ SA (sem qualquer tipo de alinhamento)

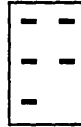
→ 2/5 (duas das cinco palavras foram alinhadas)

→ 2/5 H (duas das cinco palavras foram alinhadas, porém o texto estava escrito na horizontal), algo como:



→ 3/5 (três das cinco palavras foram alinhadas)

→ 3/5 H (três das cinco palavras foram alinhadas, porém o texto estava escrito na horizontal), algo como:



→ 4/5 (quatro das cinco palavras foram alinhadas)

→ 2+2 SA (o alinhamento foi de par em par, sem alinhamento entre os dois pares)

→ 2+2+1 ESP (um par, outro par e a quinta palavra formavam um alinhamento não contínuo, separados por dois espaços)

→ 3+2 / 2+3 SA (o alinhamento foi feito em dois grupos: um de duas palavras e um de três palavras, ou inversamente, sem alinhamento entre os dois grupos)

→ 3+2 ESP (idem ao anterior, sendo que os grupos estavam alinhados, apenas com uma separação espacial entre eles)

→ H (não houve alinhamento vertical já que a criança escreveu as palavras uma ao lado da outra)

→ 5/5 (todas as 5 palavras estavam alinhadas num todo único, sem espaços).

Os resultados quanto ao ditado de palavras foram os seguintes (ver Tab. 7):

TURMA	Nº AL	FASE	SA	2/5	2/5 H	3/5	3/5 H	4/5	2+2 SA	2+2+1 ESP	3+2 2+3 SA	3+2 ESP	5/5	H
JB1+JB1	12	I	03		01				01				07	
	12	III	01	01	01			03			01		05	
11+12+13	59	I	05	07	02	07		05	05		02	01	24	02
	56	III		02	03	02		02	09	01	03		30	02
21+22+23	18	I	01	03	01	02	01				01		08	01

Tab. 7: Tabulação do alinhamento do texto como um todo (ditado de palavras, fases I e III)

Segundo estes resultados, já no jardim nível B, as crianças conseguem imprimir alinhamentos milimétricos à margem esquerda, mesmo que nem todas o façam. Há, inclusive, crianças que não utilizam qualquer tipo de alinhamento, como também se pôde verificar em análise anterior (vide página 179). Na 1ª série, verifica-se um aumento no número de alinhamentos totais (5/5), da fase I para a fase III (de 24 para 30). E, na 2ª série, há, ainda, a presença de alinhamentos parciais.

Para as três frases, também não encontrei um mesmo tipo único de alinhamento. Os alinhamentos que encontrei para as três frases foram os seguintes:

→ SA (sem qualquer tipo de alinhamento)

→ 2/3 (duas das três frases estavam alinhadas)

→ 2/3 H (duas das três frases estavam alinhadas, mas o texto foi escrito na horizontal),

algo como:



- 2+1 ESP (as frases, em dois grupos, de duas e uma frase, estavam alinhadas porém separadas por um espaço)
- H (não houve alinhamento na vertical, já que a criança escreveu as frases uma ao lado da outra)
- 3/3 (todas as três frases estavam alinhadas num todo único, sem espaços).

Os resultados que encontrei foram os seguintes (ver Tab. 8):

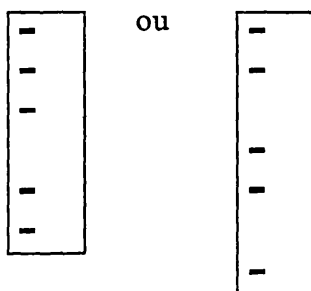
TURMAS	Nº AL	FASE	SA	2/3	2/3 H	2+1 ESP	3/3	H
JB1+JB2	12	I	02	03		01	06	
	12	III	01	03			08	
11+12+13	59	I	11	14		01	33	
	56	III	03	10			41	02
21+22+23	18	I		02	01		15	

Tab. 8: Tabulação do alinhamento do texto como um todo (ditado de frases, fases I e III)

Os dados são bastante semelhantes ao alinhamento das palavras, inclusive com o aumento do número de alinhamentos totais, da fase I para a fase III, nas turmas de 1ª série (de 33 para 41). Entretanto, houve uma grande diferença. Como o número de frases com que as crianças precisavam lidar (3) era menor do que o número de palavras (5), o número de alinhamentos totais foi maior para as frases (103, ou seja, 65,6%) do que para as palavras (74, ou seja, 47,1%), em todas as turmas, já que as relações entre três elementos são mais simples do que entre cinco (visto o maior número de “pequenas séries” possíveis com cinco elementos, assunto que comentarei mais adiante).

Desta maneira, se configura uma psicogênese para o alinhamento da margem esquerda em textos formados por ditados de palavras ou de frases:

- ✳ casos preliminares: Não há qualquer tipo de alinhamento na margem esquerda.
- ✳ subnível IA: Há alinhamentos por pares.
- ✳ subnível IB: Os alinhamentos se constituem em pequenas séries não alinhadas entre si.
- ✳ subnível IB-IIA: Subnível de transição, onde há alinhamento das séries entre si, mas as mesmas estão separadas espacialmente, ex:



- ✳ subnível IIA: Todos os elementos (palavras ou frases) estão alinhados pela margem esquerda, num todo único, sem separação espacial.

Portanto, as evidências levam a supor que, mesmo numa situação como um ditado de palavras e frases dado, as crianças adotam um critério espontâneo, de alinhamento da margem esquerda, dentro das suas concepções sobre o sistema formal de apresentação textual.

(1.2) Apresentarei, a seguir, os resultados da análise das diagramações textuais das fases I e III, obtidos através das lâminas, já mencionadas. Enfocarei, de início, os resultados da fase I e, em seguida, da fase III.

(1.2.1) Na fase I, pode-se verificar a diagramação textual utilizada pelas crianças do JB1, no ditado de palavras (JB1PI) e no ditado de frases (JB1FI), com N=06⁽⁵⁹⁾.

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	04	06	06	04	04	04	02	01
b	04	05	05	04	03	02	02	02
c	01	03	02	02	02	02	02	01
d	01	01	01	01	02	02	02	01

JB1PI

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	05	06	05	05	02	01	01	01
b	04	06	04	03	03	03	03	02
c	04	04	03	01	02	02	02	01
d	--	--	--	--	--	--	--	--

JB1FI

Analisando JB1PI, é possível verificar que há uma concentração de texto nas linhas a e b e nas colunas 1 a 6. Observe-se que há quadrantes em que todas as crianças tinham textos inscritos (2a, 3a). Em JB1FI, há, mais uma vez, uma concentração de texto nas linhas a, b e c (tendo a linha d sido liberada) e nas colunas 1 a 7, sendo que há dois quadrantes em que todas as crianças tinham texto inscrito (2a e 2b).

Voltando a JB1PI, verifica-se que há presença de texto em todos os quadrantes, já que crianças como ANDJB1PI tendem a espalhar o seu texto pela folha, como se pode visualizar a seguir. Além disto, AND (que utilizou a orientação SC - sem critério -, pela análise anterior) escrevia com letras enormes, o que contribuiu para a dispersão do texto na folha. Para o ditado de frases, porém, a própria ANDJB1FI, inscreveu o seu texto com uma diagramação diferente da que havia feito para as palavras:

	1	2	3	4	5	6	7	8
a		X	X	X	X	X	X	
b		X	X	X	X	X	X	
c		X	X	X	X	X	X	
d					X	X	X	

ANDJB1PI

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	X	X	X	X	X			
b		X			X	X	X	
c	X	X	X		X	X	X	
d								

ANDJB1FI

Observe-se, então, que, desde o jardim nível B, a diagramação para o ditado de frases é diferente da diagramação para o ditado de palavras.

Com estes pequenos exemplos verifica-se, além disso, que há uma tendência, já desde o jardim nível B, de privilegiar os quadrantes superiores esquerdos da folha. Esta tendência está presente,

⁵⁹ Adotarei o sinal --, ao invés dos algarismos 00, para facilitar a visualização dos quadrantes que não foram ocupados por texto.

também, na 1ª série (turma 11), na fase I, tanto para o ditado de palavras (T11PI) quanto para o ditado de frases (T11FI), com N=20:

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	07	09	11	13	09	05	02	01
b	09	12	13	10	08	06	03	01
c	08	10	09	08	07	04	01	--
d	04	05	06	06	06	02	--	--

T11PI

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	09	12	13	13	09	05	03	02
b	09	15	15	14	10	07	04	02
c	05	08	09	07	03	04	03	02
d	02	02	05	05	03	01	01	01

T11FI

A concentração nos quadrantes superiores esquerdos está tão presente na 1ª série que há, inclusive, em T11PI, liberação de três quadrantes (8c, 7d e 8d), isto é, quadrantes sem texto. Em T11FI, esta concentração é mínima (uma ou duas inscrições).

A concentração é semelhante nas duas outras turmas de 1ª série. Entretanto, se analisarmos as inscrições nas situações de escrita, na 2ª série, esta concentração ficará mais evidente para a amostra da turma 21, tanto no ditado de palavras (T21P) quanto no ditado de frases (T21F), com N=06:

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	05	05	03	01	--	--	--	--
b	05	05	05	03	01	--	--	--
c	--	--	--	--	--	--	--	--
d	--	--	--	--	--	--	--	--

T21P

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	05	05	06	06	03	03	02	01
b	05	05	06	06	06	04	03	01
c	--	--	--	--	--	--	--	--
d	--	--	--	--	--	--	--	--

T21F

A diagramação textual das crianças desta amostra, para o ditado de palavras (T21P), ocupa os quadrantes superiores esquerdos da folha, a tal ponto que as linhas c e d e as colunas 6, 7 e 8, não possuem texto. Para o ditado de frases, desta mesma turma (T21F), a diagramação apresenta algumas diferenças. Entretanto, mesmo com estas diferenças, os privilégios dos quadrantes superiores esquerdos da folha, permanecem: observe-se a ausência de texto nas linhas c e d e a presença de apenas uma inscrição na coluna 8.

Também registro que, na 2ª série, houve quadrantes em que todas as crianças tinham texto inscrito (3a, 4a, 3b, 4b e 5b). Estes quadrantes não são exatamente os quadrantes superiores esquerdos porque há um outro fator interferindo, a margem esquerda. Sobre este aspecto, discorrerei mais adiante.

Se há uma concentração tão evidente na 2ª série, haverá alguma evolução na diagramação e na conseqüente concentração de texto que as crianças do jardim nível B e da 1ª série imprimem em suas situações de escrita, da fase I para a fase III?

(1.2.2) Na fase III, analisando-se apenas a amostra da turma JB1, pode-se verificar esta evolução, tanto para o ditado de palavras (JB1PIII) quanto para o ditado de frases (JB1FIII), com N=06:

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	05	05	04	01	01	01	01	--
b	05	06	06	03	02	02	02	01
c	03	04	03	04	03	03	02	01
d	03	04	03	03	02	01	--	--

JB1PIII

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	04	04	04	02	01	01	01	--
b	05	05	04	02	02	02	01	--
c	05	05	05	03	03	01	01	--
d	--	--	01	01	01	--	--	--

JB1FIII

Observa-se que, mesmo que ainda aconteça uma grande dispersão pelo espaço da folha, os quadrantes sem texto, que não existiam em JBIPI, estão presentes, em JB1PIII, em número de três, e, significativamente, nos cantos superior e inferior direitos (8a, 7d e 8d). Para o ditado de frases, os resultados evidenciam que as crianças aproximaram o texto como um todo, da borda esquerda da folha, livrando a coluna 8 e os quadrantes 6d e 7d de texto. Na fase I, a linha d tinha estado livre de texto, mas, na fase III, houve inscrições em função do alinhamento com letras muito grandes (conduta apresentada por outras crianças além de ANDJB1).

Analise-se o texto de ANDJB1, tanto para o ditado de palavras (ANDJB1PIII) quanto para o ditado de frases (ANDJB1FIII):

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	X	X	X	X	X	X	X	
b		X	X	X	X	X	X	
c		X	X	X	X	X	X	
d		X	X	X	X			

ANDJB1PIII

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	X	X	X					
b	X	X	X	X	X	X		
c	X	X	X	X	X			
d								

ANDJB1FIII

Em ANDJB1PIII, verifica-se que continua presente a dispersão na folha (em função do tamanho da letra, que continua muito grande) mas há uma significativa inscrição no quadrante 1a que não havia sido utilizado em FI, isto é, a criança iniciou o seu texto mais para a esquerda. O texto presente na linha d também foi deslocado para a esquerda (compare-se com ANDJB1PI apresentado anteriormente). O texto dessa criança, para o ditado de frases (ANDJB1FIII), exemplifica adequadamente a aproximação dos quadrantes superiores esquerdos da folha. ANDJB1 concentrou seu texto mais para a esquerda, livrando as colunas 7 e 8 e a linha d, ou seja, a concentração que ela impôs ao seu texto reflete uma tendência de aproximação dos quadrantes superiores esquerdos da folha.

Como ficou evidenciado, já no jardim nível B houve uma maior concentração nos quadrantes superiores esquerdos, da fase I para a fase III. Haveria uma maior concentração, também, na 1ª série?

Analisando-se apenas os resultados da turma 11, já que os resultados das duas outras turmas são semelhantes, poder-se-ia responder afirmativamente a esta questão. Assim, na fase III, os resultados para o ditado de palavras (T11PIII) e para o ditado de frases (T11FIII) são os seguintes, com N=19:

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	14	15	09	07	04	03	02	01
b	11	11	08	06	02	02	01	--
c	04	05	04	04	03	01	01	--
d	01	02	03	04	03	--	--	--

T11PIII

	1	2	3	4	5	6	7	8
a	16	16	16	12	09	07	03	01
b	12	12	12	09	06	02	01	01
c	02	03	03	03	02	--	--	01
d	--	--	01	01	--	--	--	--

T11FIII

Da fase I para a fase III, no ditado de palavras (T11PIII), houve uma concentração maior nos quadrantes superiores esquerdos, sendo que aumentou o número de quadrantes sem texto inscrito, de 03 para 05, exatamente os quadrantes inferiores direitos (8b, 8c, 6d, 7d e 8d). No ditado de frases (T11FIII), a concentração é mais maciça, inclusive, com três quadrantes (1a, 2a e 3a) com um elevado número de inscrições (16 em 19 possíveis, ou seja, apenas três crianças não inscreveram textos nestes quadrantes). Além disto, o número de quadrantes sem texto, que era nulo em T11FI passou a ser de oito (6c, 7c, 1d, 2d, 5d, 6d, 7d e 8d), mais uma vez, os quadrantes inferiores e os direitos.

(1.3) Um outro dado, que poderia ser analisado neste momento e que também foi avaliado a partir da utilização da lâmina como forma de registro, é o que eu poderia chamar de “texto padrão” ou de “diagramação padrão”, e que foi obtido a partir do cruzamento de todas as diagramações de todas as crianças de todas as turmas em todas as fases.

Considerando que cada criança produziu quatro textos (dois ditados de palavras e dois ditados de frases), teríamos, então, 314 diagramações? A resposta é negativa. Este dado revela que há regularidades no tipo de diagramação que as crianças imprimem em seus textos. Assim, não encontrei 314 diferentes diagramações, mas grupos de diagramações, ou seja, as “diagramações padrão” (ver Tab. 9).

Número de diagramações repetidas	01	02	03	04	05	06	07	10	12	18
Incidência	173	15	10	02	03	02	01	01	01	01
TOTAL (TOTAL FINAL=314)	173	30	30	08	15	12	07	10	12	18

Tab. 9: Tabulação do número de diagramações repetidas (ditado de palavras e frases, fases I e III)

Houve 173 diagramações únicas, isto é, 173 diagramações que não foram repetidas por nenhuma outra criança. A seguir, houve repetições. Diagramações duplas, em total de 15 vezes. Diagramações triplas, 10 vezes. E assim por diante. O maior número de repetições de uma diagramação foi de 18 vezes. Para dar uma idéia de quais foram estas diagramações, apresentarei pequenos exemplos das mesmas.

Primeiro exemplo (EX1): diagramações solitárias (não repetidas por nenhuma outra criança):

	X	X	X	X	X	X	X
	X	X					

T13PI

X	X	X				
	X	X	X			

T22P

X	X	X	X	X	X		
X	X	X	X	X			
	X	X	X	X	X	X	
	X						

JB2FII

Estes três exemplos, dos 173 possíveis de serem apresentados, permitem avaliar quantas variáveis a criança precisa coordenar para inscrever seu texto numa folha: os eixos horizontal e vertical, as margens superior, inferior, direita e esquerda, e a própria concepção de texto como um todo, sobre a qual comentarei mais adiante.

Segundo exemplo (EX2): três das quinze diagramações que foram repetidas duas vezes.

X	X	X	X	X	X		
X	X	X	X	X	X		

T22F, T23P

	X	X					
	X						

JB2PII, T11FII

X	X	X	X				
X	X						

JB2PII, T12FII

O exemplo da esquerda é perfeito do ponto de vista da aproximação dos quadrantes superiores esquerdos da folha e, significativamente, foi adotado por crianças da 2ª série. O exemplo do centro evidencia que já há um alinhamento da margem esquerda mas sem a aproximação da borda esquerda da folha. Finalmente, o exemplo da direita apresenta crianças de jardim nível B e de 1ª que, além de adotarem um alinhamento na margem esquerda, já a aproximam da borda esquerda da folha.

Terceiro exemplo (EX3): três das dez diagramações que foram repetidas três vezes.

	X	X					
	X	X					
	X	X					

T13PI, T13PII, T23P

X	X	X	X				
X	X	X	X	X	X		

T13FI, T13FII, T21F

		X	X				
		X	X	X			

JB2FI, T13PI, T21P

Os três exemplos apresentam alinhamento da margem esquerda, com maior ou menor aproximação da borda esquerda da folha. Crianças de 2ª série aproximam o texto da borda da folha (exemplo central) ou o afastam (exemplos da esquerda e da direita), o mesmo acontecendo para as crianças do jardim nível B e da 1ª série. Entretanto, a partir do exemplo a seguir, haverá uma regularidade muito importante: todas as diagramações estarão aproximadas dos quadrantes superiores esquerdos da folha. Observe-se:

Quarto exemplo (EX4): as duas diagramações que foram repetidas quatro vezes.

X							
X							

T11PII, T11FII, T12PI, T13FI

X	X						
X	X						
X	X						
X	X						

JB1FI, JB2FI, T11PI, T12FI

Ambas as diagramações são características da aproximação dos quadrantes superiores esquerdos e foram observadas tanto em crianças de jardim nível B quanto de 1ª série.

Quinto exemplo (EX5): as três diagramações que foram repetidas cinco vezes.

X	X	X	X				

T11FI, T11FII, T12PI, T13FII (2X)

X	X	X	X	X	X	X	X

T11PII, T13PII, T13FII (2x), T22F

X	X	X					
X	X	X	X				

T11PII, T12 FII (2x), T21P (2x)

Sexto exemplo (EX6): as duas diagramações que foram repetidas seis vezes.

X	X	X					
X	X						

JB2PII, T11FI, T12FII (2x), T13FI, T13PII

X	X	X	X	X			

T11PI, T11FII, T12FII (2x), T13FII, T22F

Apresentarei, a seguir, à esquerda, o sétimo exemplo (EX7), a diagramação que foi repetida sete vezes. No centro, o oitavo exemplo (EX8), a que foi repetida dez vezes. E, à direita, o nono exemplo (EX9), repetido catorze vezes.

X	X	X	X				
X	X	X	X				

T11FI, T12FI, T12P11, T12FII (2),
T13FI, T23F

X	X	X					
X	X	X					

JBIP1, JB2FII, T11PI, T11FII, T12FI
T12PII (2x), T13FII, T22P (2x)

X	X						
X	X	X					

T12PII (4x), T13PI, T13PII (4X),
T21P (2x), T23P

Décimo exemplo (EX10): a diagramação que foi repetida dezoito vezes.

X	X						
X	X						

JB2PI, JB2FI (2x), JB2FII, T11PII (4x), T11FII, T12FI, T12PII (3x), T13FI, T13PII (2x), T21P, T23P

A conclusão mais importante a ser retirada destes dados é que há “diagramações padrão” para o registro do ditado de palavras e para o ditado de frases. Em segundo lugar, tem-se uma relação entre a frequência das diagramações e a aproximação dos quadrantes superiores esquerdos. Assim, quanto mais frequentes as diagramações, mais elas se aproximavam destes quadrantes, ou seja, as diagramações mais adotadas foram justamente aquelas que mais se aproximavam dos quadrantes superiores esquerdos.

Durante a tabulação destes resultados, outras regularidades foram aparecendo. Não só apareceram diagramações idênticas, do ponto de vista da sua posição na folha, como as exemplificadas acima, como também, uma mesma diagramação foi encontrada em diferentes posições na folha. Neste caso, é possível analisar a relação das crianças com as margens, principalmente com a superior e com a esquerda. O que determina, então, a localização desta diagramação no espaço da folha, é o local onde a criança começa a escrever seu texto.

Nas 314 diagramações utilizadas pelas crianças, encontrei, então, um total de 17 conjuntos, isto é, uma série de diagramações que eram idênticas porém inscritas em locais diferentes da folha (ver Tab. 10). A frequência com que estas diagramações foram encontradas é a seguinte (sendo que a escolha dos números de 01 a 17 foi aleatória e utilizada apenas com o fim de identificar os diferentes conjuntos):

Número do conjunto	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	TOTAL
Frequência	05	02	06	03	02	02	02	03	02	02	02	02	02	02	02	03	02	44

Tab. 10: Tabulação dos grupos de diagramações repetidas (ditado de palavras e frases, fases I e III)

Exemplificarei apenas os dois grupos que tiveram as maiores frequências. O primeiro grupo (nº 3, com 6 diferentes posições) é o seguinte (EX11):

		X	X	X			
		X	X	X			

T13FI

X	X	X					
X	X	X					

JB1FII

X	X	X					
X	X	X					

JB1PI, JB2FII, T11PII, T11FII,
T12FI, T12PII(2x), T13FII, T22P (2x)

X	X	X					
X	X	X					

T13PII

		X	X	X			
		X	X	X			

T11FI

			X	X	X		
			X	X	X		

T11FI

O segundo grupo (nº 1, com 05 diferentes posições) é o seguinte (EX12):

			X	X			
			X	X			

T13FI

X	X						
X	X						

T13FI

		X	X				
		X	X				

T13PI, T13PII

X	X						
X	X						

JB2PI, JB2FI (2x), JB2FII, T11PII (4x)
T11FII, T12FI, T12PII (3x), T13FI,
T13PII (2x), T21P, T23P

		X	X				
		X	X				

T11PI (2x), T11PII

Mais do que as diagramações idênticas em posições idênticas exemplificadas anteriormente, estas, por serem diagramações idênticas, porém, em posições diferentes no espaço da folha, chamam a atenção para o próprio formato do texto, para a diagramação em si. No primeiro exemplo, 15 crianças, de 6 turmas diferentes, de três níveis diferentes (jardim nível B, 1ª e 2ª séries), adotaram uma mesma diagramação localizando-a em quadrantes diferentes da folha. No segundo exemplo, 25 crianças, de 6 turmas diferentes (jardim nível B, 1ª e 2ª séries), adotaram uma segunda diagramação, idêntica, porém, em posições diferentes. O que se conclui a partir daí?

A conclusão mais importante a que se pode chegar é que, também, na questão da diagramação textual, em geral, e dos textos-padrão, em particular, há uma psicogênese, cujos níveis são os seguintes:

- ⊛ subnível IA: O texto é apresentado fragmentado e disperso pelo espaço da folha. ①
- ⊛ subnível IB: Há uma compactação do texto, sem fragmentos, mas o texto, o todo, pode estar localizado em qualquer lugar da folha. ②
- ⊛ subnível IIA: O texto, compacto, é apresentado nos quadrantes superiores esquerdos da folha. ③

①							
X	X						
			X	X	X		
	X	X	X	X	X		
	X	X		X	X	X	

②							
		X	X				
		X	X				

③							
X	X	X					
X	X	X					

(2) Quanto aos **procedimentos**, verifiquei que, quando da análise dos ditados de palavras e frases, tanto na fase I quanto na fase III, os alinhamentos parciais, presentes em todas as turmas, constituíam o dado mais importante. Em trabalho anterior (Steyer, 1987, p. 97), eu já havia observado a adoção, por parte das crianças, de “*pares*” (Piaget; Inhelder, GELE, 1975b, p.306) e de “*pequenas séries*” (p. 311) para os alinhamentos por tamanho. Na presente pesquisa, estes alinhamentos parciais também estavam presentes. Assim, ao invés de alinhar “todas” as 5 palavras e “todas” as 3 frases, as crianças formavam pares ou séries (alinhando 2, 3 ou 4 palavras em 5, ou formando grupos de 2+2, 3+2, 2+3 ou 2+2+1 palavras, ou de 2 frases em 3), por “*falta de apreensão simultânea de todos os elementos*” (p. 322). Na análise, a partir das lâminas, também foi possível identificar os “pares” e as “pequenas séries” na diagramação textual, as quais provocavam uma maior ou menor compactação do texto como um todo.

Estes mesmos procedimentos já haviam sido observados por Piaget, em momentos específicos da psicogênese da seriação, quando ele afirma que “*a criança fracassa na seriação de 10 elementos: avança por pares ou por séries de 3 ou 4...*” (Piaget; Inhelder, GELE, 1975b, p. 306). Portanto, seja um conjunto de “*régua*s” (p. 313) ou um conjunto de palavras ou frases a serem registradas por escrito, os procedimentos, em um momento específico da psicogênese, são os seguintes:

- procedimento 1: alinhar por “pares”;
- procedimento 2: alinhar por “pequenas séries”.

(3) Os produtos e os procedimentos apresentados acima são determinados pelas **concepções** das crianças, como se verá a seguir.

(3.1) Com relação à diagramação textual, verifica-se que crianças de 5/6 anos (jardim nível B) já concebem um ditado de palavras de forma diferente do ditado de frases e imprimem diferentes diagramações textuais, mesmo que, do ponto de vista da análise das concepções ortográficas, não tenha havido diferenças significativas do ditado de palavras para o ditado de frases. Enfim, para estas crianças parece haver uma relação necessária entre escrever um texto e diagramá-lo.

Também é possível concluir que diferentes textos geram diferentes diagramações e que crianças de jardim nível B já são sensíveis a estes diferentes textos, imprimindo diferentes diagramações, porque há diferentes concepções de texto (no caso, uma concepção para o ditado de palavras e outra para o ditado de frases). Entretanto, mesmo que sejam diagramações diferentes, ambas apresentam a

tendência de aproximação dos quadrantes superiores esquerdos da folha. Ou seja, a concepção de aproximação destes quadrantes é a mesma, a partir de um certo nível (subnível IB), para diferentes diagramações.

Além disso, assim como já havia sido detectado no jardim nível B, as crianças da 1ª e da 2ª série, também adotam diferentes diagramações textuais para diferentes tipos de texto, isto é, a diagramação do ditado de palavras é diferente da diagramação do ditado de frases.

(3.2) A partir da análise dos textos-padrão, apresentei evidências de que há uma psicogênese da diagramação do texto no espaço da folha, cujos níveis já apresentei acima. De início, há uma tendência, no subnível IA, para a dispersão do texto no espaço da folha, mesmo que este texto seja, como no presente caso, um ditado de palavras ou um ditado de frases. Assim, no início da psicogênese da inscrição do texto no espaço da folha, a criança concebe o texto como sendo uma série de fragmentos escritos, espalhados pelo espaço da folha. Observe-se (EX13):

X	X	X		X	X	X	X
X	X			X	X	X	X
X	X		X	X	X	X	X

JB2PIII

	X	X					
			X	X	X		
	X	X	X	X	X		
	X	X		X	X	X	

T13PI

X	X						
	X		X	X			
X		X	X	X			

T13PIII

X	X			X	X		
	X	X	X	X			

T12PI

	X	X	X	X			
		X	X				

T11FI

X	X	X	X	X			
	X			X	X	X	
X	X	X		X	X	X	

JB1FI

A seguir, no subnível IB, a característica mais importante é que a criança começa a conceber o texto (neste caso, o ditado de palavras ou de frases) como um todo. O texto não é mais um conjunto de palavras ou frases espalhadas pela folha, mas um todo, escrito num bloco único. O todo não está, ainda, localizado próximo aos quadrantes superiores esquerdos (mas pode estar), pois as crianças tendem a aproximar o texto destes quadrantes (vide EX11 e EX12, página 202).

No subnível IIA, na 2ª série, as crianças deixam, praticamente, metade da folha vazia (geralmente a metade inferior da folha e o lado superior direito), pois a partir da concepção do texto como um todo, há uma aproximação dos quadrantes superiores esquerdos da folha (vide EX4, EX5, EX6, EX7, EX8, EX9 e EX10, página 200 e seguintes).

É claro que não se pode negar a interferência do tamanho das letras que as crianças escrevem, pois também há uma psicogênese com relação ao tamanho das letras e sua coordenação no texto (comentarei esta questão mais adiante). Entretanto, mesmo levando em consideração este fato, o local onde a criança inicia a inscrição do seu texto independe do tamanho da sua letra. O que determina esta inscrição é a concepção que a criança desenvolve, em contato com materiais escritos e assistindo atos de escrita de adultos e irmãos mais velhos, sobre “*onde a gente começa a escrever*” ou “*onde as pessoas começam a escrever*”, utilizando as palavras das crianças. Estas concepções se atualizam nos produtos, como exemplificado acima.

Portanto, é possível supor que há duas relações necessárias que se desenvolvem na inscrição do texto no espaço da folha. A primeira é quanto à formatação do todo: o texto mais elaborado será o texto mais compacto. A segunda é quanto à posição do texto no espaço da folha: o texto mais evoluído será o texto mais próximo dos quadrantes superiores esquerdos. Isto não quer dizer que diferentes tipos de textos passem por esta mesma evolução. Mais adiante, analisarei outro tipo de texto e apresentarei evidências de que aquele texto passa por outra evolução, diferente da descrita acima, e que haverá outras concepções envolvidas.

Um aspecto importante que deve ser destacado, neste momento, é que a psicogênese da diagramação do texto no espaço da folha parece apresentar uma relação com o desenvolvimento cronológico das crianças. Assim, crianças de 2ª série tenderão a produzir textos mais compactos e próximos dos quadrantes superiores esquerdos da folha do que as crianças de 1ª série e estas do que as crianças do jardim nível B. Entretanto, esta não é uma relação absoluta, isto é, houve crianças do jardim nível B que produziram textos mais compactos e próximos dos quadrantes superiores esquerdos da folha do que algumas crianças de 1ª série, e crianças de 1ª série que produziram textos mais elaborados do que algumas crianças de 2ª série. A relação está então, mais para com o desenvolvimento cognitivo da criança e para com seus contatos com os portadores de texto e com os atos de escrita dos adultos da comunidade letrada em que a criança está imersa, do que para com o desenvolvimento cronológico propriamente dito.

4.1.3.3 - TEXTO

Considerando que, na fase IV, as crianças produziram um texto livre e, na fase VI, escreveram uma história dada, surge a questão: a diagramação textual seria igual ou diferente da diagramação que as crianças imprimiram para o ditado de palavras ou para o ditado de frases? É sobre a diagramação textual das fases IV e VI que discorrerei a seguir.

4.1.3.3.1 - PRODUTOS

Apresentarei os **produtos** referentes à diagramação textual em duas etapas: de início, referir-me-ei ao texto livre e, em seguida, à escrita de uma história dada.

Antes, porém, apresentarei o que se poderia constituir em “textos-padrão” do ponto de vista da diagramação do texto como um todo, ou seja, independentemente do tipo de tarefa proposta (texto livre ou escrita de uma história dada) as crianças tendem a diagramar seus textos como segue (por níveis de desenvolvimento):

- ⊛ subnível IA: Todo o texto está contido em apenas uma única linha.

✪ subnível IA-IB: É um nível de transição. O texto está contido em apenas uma única linha, mas há uma separação (ou mais de uma), que pode ser espacial (espaço em branco) ou física (ponto, traço). Esta separação pode contemplar a diferença entre título e texto ou entre diferentes “frases” do texto.

✪ subnível IB: O texto é apresentado em várias linhas mas cada linha é apresentada como um todo.

✪ subnível IB-IIA: É outro nível de transição. O texto é composto de várias linhas e cada linha se apresenta com separações que não correspondem, sempre, às “palavras” convencionais.

✪ subnível IIA: O texto é composto de várias linhas e cada linha apresenta todas as separações convencionais entre as palavras.

Os exemplos destas representações, para cada um dos subníveis, seriam os seguintes (ver Fig. 8), não considerando a questão dos alinhamentos das margens, a qual será abordada mais adiante:

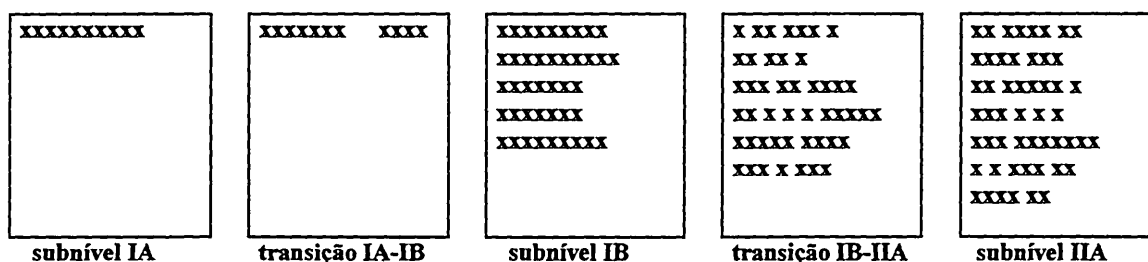
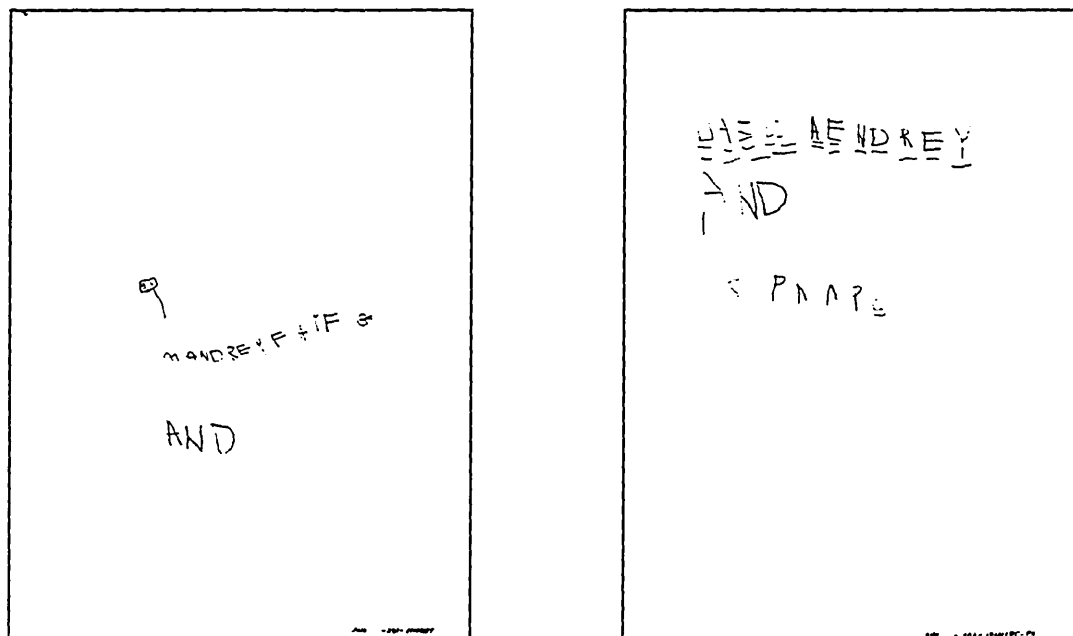


Fig. 8: Exemplos de textos (representações dos níveis de desenvolvimento quanto à diagramação do texto como um todo, escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Apresentarei, a seguir, um exemplo representativo de cada nível (ver Ilustr. 2, 3 e 4):



Ilustr. 2: ANDJB1-IV e ANDJB1-H11 (exemplos de textos - diagramação do texto como um todo: subníveis IA e IA-IB)

O M A M R P E L T I
 G A M H M R E
 A R I Z F O S
 T E A R P I S S
 E V K M N B
 K V A X M N
 M A E L T I
 A E L T P
 E A R P

E L L L L 9 5

C A R

Ilustr. 3: CARJB1-H13 (exemplo de texto - diagramação do texto como um todo: subnível IB)

E V V o i z r a i i a , e p r i c a s o u m e a m i k i l h o e
 M U T O B R I C A L I A O S I D R O R A O N I N I D A P L A D E B R A I A
 O D E P A S A O Ô N I B U S E A C A Z A D E M E U T U P Y

G E L

171711995

O pote de cola

O pote de cola caiu da varanda e caiu no tapete do sofá
 daí veio a mãe e pulou no tapete e ficou toda malhada.
 - Mãe! Ela fez feio! - Ela falou: - Papato! Xe que a mãe do quê?
 - Ela o papato deu um papatão na boca e ganhou.
 Ela ficou toda vermelha e a mãe ficou triste.
 - Então - papato falou: - Mãe! Você queria a mãe do quê?
 - Ela falou: ganhou na mãe, e a boca ganhou... mãe!
 - Então o bote deu... tire o papato e ganhou.
 Ela ficou toda vermelha. Mãe: - Isso não tem nada
 de feio, onde? - Então ela ficou toda de lá e ganhou...
 Ela ficou toda vermelha e a mãe ficou triste. Mãe: - Não tem nada
 de feio, onde? - Então ela ficou toda de lá e ganhou...
 Ela ficou toda vermelha e a mãe ficou triste. Mãe: - Não tem nada
 de feio, onde? - Então ela ficou toda de lá e ganhou...

17/11/95

Ilustr. 4: GEL12-IV e ANA22-H11 (exemplos de textos - diagramação do texto como um todo: subníveis IB-IIA e IIA)

Considerando os diferentes tipos de textos⁽⁶⁰⁾, dentro dos níveis de desenvolvimento, apresentarei a frequência com que eles foram utilizados (ver Tab. 11):

⁶⁰ Na apresentação dos exemplos dos textos produzidos pelas crianças, através de cópias digitalizadas, utilizei uma redução, em escala, para 30% do tamanho original.

TUR.	FASE IV - TEXTO LIVRE						FASE VI - ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA					
	Nº AL	IA	IA-IB	IB	IB-IIA	IIA	Nº TEX	IA	IA-IB	IB	IB-IIA	IIA
JB1	06	02		04			10		03	07		
JB2	06	01	01	04			10	03	01	06		
11	19			04	11	04	32			02	21	09
12	17	01		04	12		30			02	27	01
13	19			03	14	02	32	02		02	23	05
21	06					06	09					09
22	05				01	04	05				01	04
23	06					06	09				03	06
TOT.	84	04	01	19	38	22	137	05	04	19	75	34
EM%	100	4,7	1,1	22,6	45,2	26,1	100	3,6	2,9	13,8	54,7	24,8

Tab. 11: Tabulação da freqüência dos níveis de desenvolvimento quanto à diagramação do texto como um todo (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Os dados são bem claros. Há uma evolução da diagramação do texto como um todo. Esta evolução pode ser observada tanto dentro de cada fase, analisando as diferentes turmas, quanto comparando as duas fases, analisando as freqüências dos diferentes níveis.

A maior incidência, nas duas fases, estava nos textos de transição IB-IIA, com 45,2% na fase IV e 54,7% na fase VI, ou seja, aquelas crianças que já efetuavam a separação entre as palavras, mas ainda não a separação “convencional” para todas elas. As separações não convencionais serão abordadas mais adiante quando da análise da separação entre as palavras, enfatizando as hipersegmentações e as hipossegmentações (vide página 348).

Tanto na fase IV quanto na fase VI, a distribuição pelos níveis evidencia bem a psicogênese pois, nos subníveis IA, IA-IB e IB, só estavam presentes crianças de jardim nível B e de 1ª série. Já, nos subníveis IB-IIA e IIA, só estavam presentes crianças de 1ª e de 2ª séries.

Comparando as duas fases, verifica-se que houve um movimento em direção aos níveis mais avançados (com 08 exceções). Assim, no subnível IB, as incidências passaram de 22,6%, na fase IV para 13,8%, na fase VI, pois as incidências, no subnível IB-IIA, passaram de 45,2%, na fase IV para 54,7%, na fase VI.

As exceções, ou seja, os casos das crianças que se saíram melhor na fase IV do que na fase VI, merecem ser comentadas pois poderiam ser interpretadas como aparentes “regressões”. Estas exceções aconteceram no jardim nível B (02, no subnível IA), na 1ª série (02, também no subnível IA) e na 2ª série (03, no subnível de transição IB-IIA). Todas as exceções têm a mesma explicação. Como a fase IV se constituía em “escrita livre”, as crianças podiam circular por terreno conhecido, isto é, escrever apenas as palavras que “conheciam” bem, utilizar formatos “seguros”, e assim por diante. Já, na fase VI, como as crianças precisaram escrever uma “história dada” tiveram que se defrontar com um formato dado, com palavras “desconhecidas”, etc, o que fez com que tivessem que resolver situações que não haviam se apresentado na fase IV. E algumas crianças não conseguiram resolver estas situações

propostas. Por exemplo, nos três textos de 2ª série, o que definiu a sua classificação no subnível IB-IIA, foi, exatamente, a presença de hiper e hipossegmentações que não tinham aparecido na fase IV (“metira”, na escrita e na reescrita de DAN23; “gruda do”, no texto de GUI23).

O último aspecto a enfatizar sobre este quadro é exatamente a evidência de uma psicogênese para a diagramação do texto como um todo. A criança não passa de um texto com o formato do subnível IA para um texto com o formato do subnível IIA. Houve crianças que se mantiveram no mesmo nível, da fase IV para a fase VI, mas, em várias crianças, foi possível observar esta evolução gradual, por exemplo, do subnível de transição IA-IB para o subnível IB (ANDJB2) ou do subnível IB para o subnível de transição IB-IIA (LEO12).

Passarei, a seguir, a me referir às diagramações específicas verificadas na escrita “livre” de um texto “livre” e na escrita de uma história dada.

4.1.3.3.1.1 - Escrita “livre” de um texto “livre”

Ao produzirem seus textos espontâneos (escrita livre de um texto livre), as crianças imprimiram uma diagramação. Na seqüência, analiso esta diagramação.

(1) Apresento, inicialmente, as diagramações adotadas pelas crianças do jardim nível B:

04	04	03	01
03	03	02	01
02	02	02	--
02	02	03	01
01	02	02	01
01	01	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--

JB1 (N=05)

Diagramações na vertical

03	04	02	--
02	03	01	--
01	02	01	--
02	02	--	01
03	03	02	01
02	01	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--

JB2 (N=06)

01	01						
01	01						
	01	01	01				

RENJB1-IV

Única diagramação na horizontal

Comentarei, de início, a diagramação na vertical. Descontando-se este fato, isto é, de que esta diagramação é vertical, há uma semelhança muito grande entre a diagramação das fases I e III e da presente, qual seja, há uma maior incidência das inscrições de texto nos quadrantes superiores e esquerdos, sendo que, inclusive, vários dos quadrantes inferiores e direitos não têm inscrições de texto. A diferença maior está, como é evidente, na maior verticalidade do texto, ou seja, o texto tende a se estender mais no eixo vertical. Como não havia limite imposto de texto, a criança poderia imprimir ao seu texto o tamanho que achasse necessário. Com isto, alguns textos superaram em tamanho a proposta do ditado de palavras ou do ditado de frases, tanto em número de linhas como de palavras.

Quanto à diagramação na horizontal, foi a única das 12 crianças do jardim nível B. Entretanto, mesmo que esta diagramação tenha sido feita na horizontal, ainda assim há o predomínio das inscrições nos quadrantes superiores esquerdos. Desde o jardim nível B, então, as crianças já começam a escrever da esquerda para a direita. Além disso, tendem a começar, não só nos quadrantes — mais à esquerda da folha, como nos quadrantes superiores. Há, porém, exceções, que, junto com outras poucas, formam um pequeno grupo de diagramações que estavam distantes tanto da borda superior da folha quanto da borda esquerda, ou apenas de uma ou de outra. No jardim nível B, as exceções foram as seguintes:

		X	X
	X	X	X

ANDJB1-IV

	X	X	
	X	X	

MAYJB2-IV

X	X		
X	X		
X			

NATJB2-IV

ANDJB1-IV diagramou seu texto distante das duas bordas, MAYJB2-IV o fez apenas distante da borda esquerda e NATJB2-IV diagramou seu texto junto à borda esquerda da folha, mas deixou um grande espaço como margem superior. Quando perguntei para ANDJB1-IV, o porquê de ela não ter começado rente à borda esquerda, ela respondeu: “*Porque não!*”. E quando perguntei para MAYJB2-IV, o porquê de ela ter começado exatamente naquele lugar ela disse: “*Porque sim!*”. Ou seja, ambas são justificativas do subnível IA, tipo II. Já, NATJB2-IV não foi mais explícita. Quando perguntei o porquê de ter começado a escrever exatamente naquele lugar, ela disse: “*Porque... Lá na minha casa eu também escrevo assim. É o meu jeito!*”, uma justificativa do subnível IA, tipo III. Seria possível pensar que para MAYJB2-IV já havia uma relação necessária entre escrever e escrever rente à borda superior, mas ainda não rente à borda esquerda; que, para NATJB2-IV, já havia a relação necessária entre escrever e escrever rente à borda esquerda mas ainda não rente à borda superior; e que, para ANDJB1-IV, ainda não havia uma relação necessária com referência às bordas da folha.

(2) A diagramação feita pelas crianças de 1ª série é semelhante à diagramação feita pelas crianças do jardim nível B. Porém, há um diferença com relação à margem esquerda que será abordada mais adiante. As diagramações das três turmas de 1ª série são as seguintes:

12	12	07	06
12	12	11	08
06	06	04	03
03	03	04	03
02	04	04	04
03	03	03	03
01	02	03	03
—	01	01	—

T11-IV (N=15)

10	10	10	08
07	08	08	03
01	02	01	01
—	01	01	—
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01

T12-IV (N=12)

14	15	12	11
09	11	09	08
05	09	08	05
02	03	04	02
01	02	03	02
—	02	02	01
—	—	01	01
—	—	01	01

T13-IV (N=15)

Nas diagramações da 1ª série também há predomínio das inscrições de texto nos quadrantes superiores esquerdos, assim como já havia acontecido nas fases I e III. Além disto, pode-se verificar que as crianças da 1ª série tendem a estender o texto na vertical ainda mais do que as crianças do

jardim nível B. Na 1ª série também é possível identificar o fenômeno que acontece com a margem esquerda, ou seja, a diagramação em “escada”, que será abordada mais adiante quando da análise dos procedimentos.

Na turma 12 ocorreram duas diagramações *sui generis* que merecem destaque. São as seguintes:

X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
x	x	x	x
x	x	x	x

JEF12-IV

	X		
	X	X	

MÔN12-IV

Na primeira diagramação, JEF12-IV inscreveu todo o seu texto na metade inferior da folha. Quando perguntei o porquê desta inscrição, ela respondeu: “*Porque é assim (que se faz).*”, ou seja, uma justificativa do subnível IIA, tipo I, com invocação da convenção. Por outro lado, seria possível pensar que JEF12-IV tenha escrito somente na metade inferior da folha para deixar espaço para uma possível ilustração, já que para uma questão anterior, ela respondeu o seguinte: “*Por causa que é na história.*” (justificativa do subnível IB, tipo III), isto é, estava tentando se apropriar da diagramação de um determinado livro infantil, pois reescrevera a história “O rabo do gato”. Muitos livros infantis têm o texto apenas na metade inferior ou no terço inferior da página, sendo que a outra parte da folha está destinada às ilustrações. Talvez JEF12-IV tenha deixado o espaço propositalmente, com vistas a uma futura ilustração que, se fosse tarefa de sala de aula, ela mesmo faria. Por outro lado, nas linhas finais, JEF12 apresentou uma pseudo-impossibilidade (que comentarei mais adiante) já que “apertou” a última linha do texto no espaço referente à penúltima linha.

Com relação à segunda diagramação, observe-se a justificativa dada por MÔN12-IV. Quanto perguntei o porquê de ela ter deixado o espaço no lado esquerdo, a resposta dela foi surpreendente: “*Por causa que, às vezes, no caderno tem esta linha aqui.*”, o que seria uma justificativa do subnível IIA, tipo II. Esta “*linha*” seria a margem esquerda (em vermelho) nos cadernos pautados. Portanto, MÔN12-IV estaria, espontaneamente, respeitando uma “margem” ao escrever seu texto, e, longe de ser uma diagramação *sui generis*, esta seria uma diagramação altamente elaborada.

Algumas crianças destas três turmas, utilizaram as folhas na horizontal sendo que as diagramações adotadas por elas foram as seguintes:

03	04	04	04	04	03	03	02
01	02	03	02	03	02	01	--
--	--	--	--	--	--	--	--
--	--	--	--	--	--	--	--

T11-IV (N=04)

03	05	05	04	03	03	02	02
--	01	02	02	01	01	--	--
01	01	01	01	--	--	--	--
01	01	--	01	--	--	--	--

T12-IV (N=05)

02	03	03	04	04	04	04	04
02	02	03	04	04	04	04	04
02	02	02	02	03	03	03	02
02	02	02	02	02	02	02	02

T13-IV (N=04)

As diagramações das turmas T11-IV e T12-IV são exemplos da predominância dos quadrantes superiores e esquerdos. Já, na turma T13-IV, além do fato de que algumas crianças começaram a escrever afastado da borda esquerda, como se verá mais adiante, ainda houve outra diagramação *sui generis*. Veja-se:

			X	X	X	X	X
			X	X	X	X	X
				X	X	X	

RAF13-IV

RAF13-IV escreveu deixando um espaço no lado esquerdo da folha sendo que todo o seu texto ficou mais para a direita. Leia-se o excerto da entrevista:

V: Raf, em primeiro lugar, por que é que tu começaste a escrever neste lugar aqui? R: *Eu nem... Oh! Eu podia ter escrito aqui.* V: Aqui, no lado esquerdo? Mas por que é que tu começaste a escrever neste lugar aqui? R: *É que eu queria fazer um presente prá ela aqui* (apontando para o espaço no lado esquerdo). (RAF13-IV)

Assim como havia acontecido com JEF12-IV, o espaço deixado na folha fôra destinado, desta vez por RAF13-IV, para um desenho que acompanharia o texto, o qual fazia parte de um cartão de felicitações para a avó pelo seu aniversário. Portanto, tanto JEF12-IV quanto RAF13-IV reservaram espaço nas folhas recebidas para acrescentar um desenho, o que evidencia, mais uma vez, que, antes da criança começar a escrever um texto, ela já antecipa/prevê o que vai fazer, tanto sobre o tema do texto, quanto sobre os aspectos formais e, inclusive, sobre que diagramação irá adotar.

(3) As diagramações adotadas pelas crianças de 2ª série são as seguintes:

06	06	06	06
05	04	04	04
04	04	04	04
01	02	02	02
--	01	01	01
--	01	01	01
--	01	01	01
--	01	01	01

T21-IV (N=06)

03	04	04	03
04	04	04	04
04	04	04	04
03	04	04	03
03	03	03	03
02	02	02	02
01	01	01	02
01	01	01	01

T22-IV (N=04)

06	05	05	05
06	06	06	06
04	05	03	04
02	02	--	--
01	01	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--

T23-IV (N=06)

Mais uma vez, assim como já havia acontecido com as crianças do jardim nível B e da 1ª série, houve uma predominância de inscrições de texto nos quadrantes superiores esquerdos. Na turma T23-IV, esta predominância ficou mais evidente. Porém, nas outras duas turmas, também foi possível verificar a menor incidência nos quadrantes inferiores. O fenômeno da diagramação em “escada” provocou incidência maior nos quadrantes inferiores direitos do que nos esquerdos.

Quanto à única diagramação horizontal das três turmas de 2ª série, foi a seguinte:

X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X

BRU22-IV

A predominância maior de inscrições de texto acontece nos quadrantes superiores mesmo quando a diagramação é feita com a folha na horizontal.

(4) Analisarei, a seguir, os dados referentes às inscrições de texto, isto é, onde as crianças começavam a escrever cada uma das linhas do seu texto. Estes dados permitem uma melhor visualização da margem esquerda, ou seja, só marquei os quadrantes onde as crianças iniciavam a escrever as linhas. Com isto, a ênfase desta análise está no local de início da inscrição da linha, o que é muito importante para o estudo da diagramação textual. Iniciarei com os dados do jardim nível B:

04	--	--	--
03	--	--	--
02	--	--	--
02	--	--	--
01	01	--	--
01	--	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--

JB1-IV (N=05)

03	01	--	--
02	01	--	--
01	--	--	--
02	--	--	--
03	--	--	--
02	--	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--

JB2-IV (N=06)

Já, no jardim nível B, estão presentes as diagramações em “escada”. Por outro lado, os dados referentes à margem esquerda, na fase IV, na 1ª série, são bem mais enfáticos, especialmente na turma 13. Observe-se:

12	--	--	--
11	02	01	--
06	01	01	--
03	02	01	--
02	02	--	--
03	01	01	--
01	01	01	--
--	--	--	--

T11-IV (N=15)

10	--	--	--
06	--	--	--
01	01	--	--
--	01	--	--
01	--	--	--
01	--	--	--
01	--	--	--
01	--	--	--

T12-IV (N=12)

14	--	--	--
09	02	--	--
05	02	--	--
02	01	--	--
01	01	--	--
--	01	--	--
--	--	01	--
--	--	01	--

T13-IV (N=15)

Nas diagramações da 1ª série é possível identificar a tendência de iniciar os textos rente à borda esquerda da folha e rente à margem superior. Os dados são os seguintes: na turma 11, 12 textos em 15, na turma 12, 10 textos em 12 e, na turma 13, 14 textos em 15 iniciaram no quadrante superior esquerdo. Além disso, também estão presentes as diagramações em “escada”.

Nas três turmas de 2ª série, a diagramação em “escada” também foi identificada. Observe-se os dados da turma 21:

06	--	--	--
05	--	--	--
04	--	--	--
02	01	--	--
--	01	--	--
--	01	--	--
--	01	--	--
--	01	--	--

T21-IV (N=06)

03	01	--	--
04	--	--	--
04	--	--	--
03	--	--	--
03	--	--	--
02	--	--	--
01	--	--	--
01	--	--	--

T22-IV (N=04)

06	--	--	--
06	--	--	--
04	--	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--

T23-IV (N=06)

Na 2ª série, as margens esquerdas são inscritas com predominância nos quadrantes superiores e esquerdos, sendo que as diagramações da turma 23 são representativas desta predominância.

4.1.3.3.1.2 - Escrita de uma história dada

Na fase VI, ao produzirem seus textos, as crianças os diagramaram. Apresentarei, então, de início, as diagramações apresentadas pelo grupo 1, depois, pelo grupo 2 e, finalmente, pelo grupo 3, procurando enfatizar as especificidades decorrentes das tarefas propostas.

4.1.3.3.1.2.1 - Grupo 1

Considerando que, para o grupo 1, eu solicitava duas produções textuais, isto é, um texto dado e um texto livre, procurei analisar se, como já foi mencionado acima, a proposição de uma tarefa (no caso, uma história dada previamente) interferia no nível de atualização da escrita. Assim, efetuei esta análise de dois pontos de vista: com relação à diagramação textual propriamente dita (no seu sentido mais restrito, da organização do texto no espaço da folha) e com relação a quais foram os aspectos formais presentes nos dois tipos de texto (analisando, no sentido mais amplo, quais foram os elementos que a criança utilizou na diagramação).

(1) De início, analisarei as diagramações propriamente ditas apresentadas por este grupo que tinham, então, duas versões, o texto dado (H11) e o texto livre (H21). Apresentarei as diagramações por níveis e, dentro de cada nível, por tarefa, com o objetivo de comparar as diagramações dos dois diferentes textos. Esclareço que nestas diagramações só constam os textos propriamente ditos, ou seja, não estão registrados os títulos nem os nomes nem as datas. Acredito que esta forma de registro permite uma visualização mais clara do texto em si e da diagramação textual.

(1.1) Início com as diagramações do jardim nível B, tanto na vertical quanto na horizontal:

01	01	01	--	--	--	01	--	01	01	01	01	--	--	--	--	02	02	01	01	02	02	01	01
01	01	01	01	--	01	01	--	--	--	--	--	--	--	--	--	02	02	01	01	02	02	01	01
--	--	--	--	--	01	01	--	--	--	--	--	--	--	--	--	02	02	01	01	02	01	01	01
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	01	01	01	--
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	--	--	--	--
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	--	--	--	--
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	--	--	--	--
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	--	--	--	--

JB1 - H11
JB1 - H21
JB1 - H21
JB2 - H11
JB2 - H21

N = 02
N = 01
N = 02

As diagramações permitem afirmar que há predomínio das inscrições nos quadrantes superiores esquerdos, o que tem sido fator comum em, praticamente, todas as fases, inclusive nas

diagramações na horizontal. Assim, observa-se que a maioria das crianças do jardim nível B tende a posicionar seus textos mais à esquerda, geralmente rente à borda esquerda da folha, em função de pseudo-impossibilidades (comentadas adiante). Em H11, do JB2, há um texto que ocupou toda a folha, não só porque a criança escreveu um longo texto mas porque o fez com as letras em tamanho grande.

(1.2) As diagramações da 1ª série, no anverso, são as seguintes:

T11								T12								T13															
07	07	07	07	07	07	07	06	04	04	02	02	04	04	04	04	07	07	05	04	03	05	04	03								
07	07	07	07	05	05	05	04	06	06	06	05	05	05	05	05	07	07	07	06	04	06	06	05								
05	05	05	05	04	04	04	04	06	06	06	05	05	05	05	05	06	07	07	06	01	05	05	04								
02	03	02	02	01	01	01	01	03	04	04	03	04	04	04	04	03	05	05	04	01	04	04	04								
--	--	--	--	01	01	01	01	01	03	02	02	03	04	03	02	03	05	05	04	01	04	04	03								
--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	01	01	01	01	01	03	04	04	04	--	02	03	03								
--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	01	01	01	01	02	03	03	03	--	01	02	02								
--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	01	01	01	01	01	01	01	02	02	02	--	01	01	01								
H11				H21				H11				H21				H11				H21											
N = 07								N = 06								N = 07								N = 06							

E as diagramações no verso são as seguintes:

T12								T13							
01	01	01	01	01	02	02	02	--	01	01	01				
01	01	01	01	01	02	02	01	--	01	01	01				
--	--	--	--	01	01	01	01	--	--	--	--				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--				
H21				H11				H21							
N = 01				N = 02				N = 01							

Dois comentários iniciais gerais. Em todas as turmas, nos dois tipos de texto, há um predomínio das inscrições de texto nos quadrantes superiores. Não é possível afirmar que há um predomínio das inscrições nos quadrantes superiores esquerdos, pois as crianças estão se defrontando com duas pseudo-impossibilidades, as quais comentarei mais adiante. Outro aspecto geral a comentar, é que não há semelhança maior entre as diagramações da 1ª série, com exceção das inscrições nos quadrantes superiores, já que as especificidades de cada turma determinaram diagramações bem diferentes, tanto no texto dado (H11) quanto no texto livre (H21).

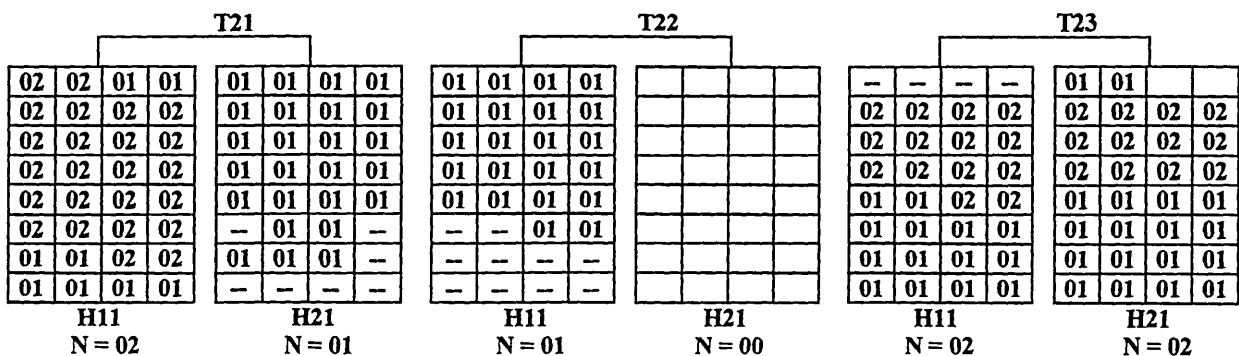
Iniciando a análise por turmas, pela turma 11, pode-se verificar que, em H11, há uma regularidade das diagramações, com as inscrições predominando nos quadrantes superiores. Além disso, os quadrantes inferiores estão, significativamente, vazios. Em H21, por outro lado, há uma pequena predominância das inscrições nos quadrantes superiores esquerdos e os significativos quadrantes inferiores vazios, ou seja, no texto livre, as diagramações dos textos da maioria das crianças

permaneceram, praticamente, idênticas às do texto dado. Também em H21, atente-se para a inscrição mais inferior, à direita, que poderia levar a supor que se tratasse de uma margem esquerda em “escada”. Entretanto, esta inscrição apenas reflete a dificuldade de VIN11 para coordenar a horizontalidade de todas as linhas do seu texto (assunto sobre o qual discorrerei mais adiante).

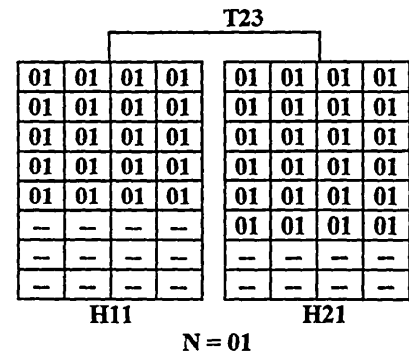
Na turma 12, as diagramações nos dois tipos de texto são bem semelhantes. Sobressaem dois aspectos importantes. O primeiro é que algumas crianças não iniciaram seus textos exatamente nos quadrantes superiores, por terem escrito títulos nos seus textos. Com isto, os textos foram “empurrados” para baixo (MÔN12-H11, JEF12-H11, LEO12-H21). Outro aspecto foi a existência de inscrições nos quadrantes inferiores, explicados por dois enormes textos (com letras em tamanho adequado), de folha inteira, escritos por PRI12. Uma das histórias foi tão longa (PRI12 escolheu escrever o clássico “A formiga e a neve”) que a criança precisou utilizar o verso, e o fez sem qualquer restrição quanto a virar a folha ou quanto ao local onde reiniciar o texto. Nos dois tipos de textos, também é possível verificar que algumas crianças se defrontavam com pseudo-impossibilidades, o que provocou um predomínio das inscrições de texto nas colunas centrais.

As diagramações da turma 13 refletem que várias crianças também se defrontavam com pseudo-impossibilidades, já que, em certos momentos, há predomínio das inscrições nos quadrantes do centro. A margem esquerda em “escada” é perfeitamente visualizável em H21, inclusive com três quadrantes inferiores esquerdos vazios. Nestas diagramações também é possível identificar os longos textos, alguns dos quais tornados mais “longos” do que o necessário em função das pseudo-impossibilidades e pseudonecessidades (PED13-H11, PED13-H21). Também nesta turma podem-se identificar os textos que foram recuados mais para baixo em função da escrita dos títulos (PAT13-H21, ROD13-H11).

(1.3) Na 2ª série, as crianças adotaram as seguintes diagramações, no anverso das folhas:



Estas foram as diagramações no verso das folhas:

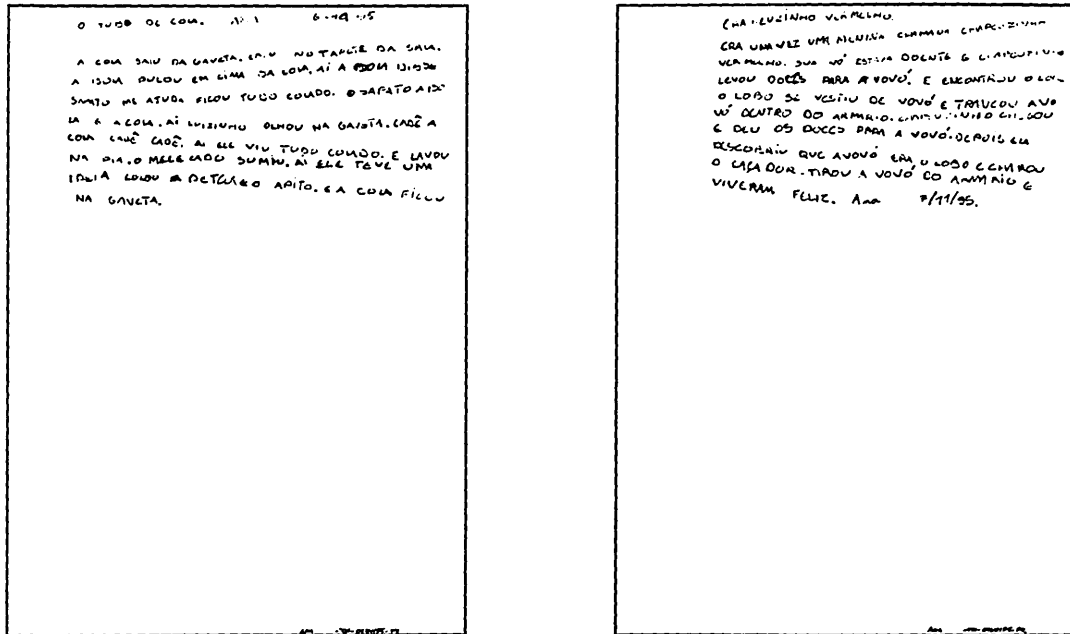


Em H11, da turma 21, e nos textos da turma 23 é possível observar o recuo do corpo do texto para baixo, com o objetivo de escrever o título da história bem no alto da folha. Também se observa que há uma predominância das inscrições de texto nos quadrantes superiores. Em H11, das turmas 21, 22 e 23, há inscrições em quadrantes inferiores da direita, em função das dificuldades de coordenar a horizontalidade das linhas em todo o texto, pois estas crianças coordenam a horizontalidade apenas em “pequenas séries”. Na turma 23, houve dois longos textos (CAN23-H11 e CAM21-H21).

(2) Ainda com relação à diagramação, procurei analisar quais os elementos que as crianças utilizaram nesta diagramação. Considerando que eu propunha às crianças a escrita da história dada (D) e, a seguir, a escrita de um texto livre (L), houve diferentes níveis de atualização nos dois tipos de texto. Os níveis foram os seguintes:

- ✳ subnível IA: Mesmo nível de atualização nos dois tipos de texto ($D=L$).
- ✳ subnível IB: Onde o texto dado apresentou-se diferentemente do texto livre ($D \neq L$).
- ✳ subnível IIA: Onde o texto dado ficou aquém do texto livre ($D < L$).
- ✳ subnível IIB: Os casos das crianças que se saíram melhor no texto dado ($D > L$).

Apresento, a seguir, exemplos representativos destes subníveis. Para o subnível IA, onde ocorreu o mesmo nível de atualização nos dois tipos de texto (H11 e H21), trago o caso de ANA11 (ver Ilustr. 5), que, nos dois textos, adotou exatamente a mesma diagramação com os mesmos elementos na mesma disposição espacial: título presente, pontuado e alinhado à margem esquerda; espaço de uma linha entre o título e o corpo do texto; corpo do texto alinhado à margem esquerda do título, com várias frases presentes e pontuadas, escrito em script maiúscula; utilização dos quadrantes superiores da folha. Observe-se:



Ilustr. 5: ANA11-H11 e ANA11-H21 (exemplos de textos - comparação da atualização “texto dado x texto livre”: subnível IA)

Como exemplo do subnível IB, onde o texto dado foi atualizado de forma diferente do texto livre, exemplifico com os textos de ANDJB1. No texto dado (H11), o título estava presente e com uma marca de diferenciação (sublinhado duplo) do corpo do texto. Já o texto livre (H21) tinha título porém sem diferenciação. Por outro lado, o texto dado estava escrito em apenas uma linha, com várias unidades sintagmáticas de sentido na mesma e única linha. Já o texto livre estava escrito em três linhas, com uma unidade sintagmática de sentido em cada linha.

Os textos de LUCJB1 exemplificam bem o subnível IIA, onde o texto dado ficou aquém do texto livre. No texto dado (H11), LUCJB1 escreveu seu nome na mesma linha do corpo do texto, imediatamente após terminar a história. Já no texto livre (H21), colocou um traço de separação entre o texto e seu nome, ambos escritos na mesma linha, e disse: “*Porque daí as pessoas vão pensar que eu fiz uma letra de telefone (se não colocasse separação).*”, o que é uma justificativa do subnível IIA, tipo III.

E, para o subnível IIB, onde o texto dado foi além do texto livre, apresento o caso de JEF12: O texto dado (H21) tinha título e o texto livre (H11) não.

Os dados de todas as crianças do grupo 1, de todas as turmas, são apresentados a seguir (ver Tab. 12). Considerando que três crianças não fizeram a segunda parte da tarefa, por motivos alheios à minha vontade (o que completaria os 29 textos de H11), tem-se, então, os 26 textos produzidos pelas crianças em H21, isto é, um texto por criança. No total, contei, então, com 26 duplas de textos e 03 textos somente na versão H11:

TURMA	NIA D=L	NIB D≠L	NIIA D<L	NIIB D>L	TOTA L
JB1	--	01	01	--	02
JB2	01	--	01	--	02
11	04	02	--	01	07
12	--	02	--	04	06
13	01	--	02	03	06
21	--	--	--	01	01
22	--	--	--	--	--
23	02	--	--	--	02
TOTAL	08	05	04	09	26

Tab. 12: Tabulação da freqüência dos níveis de desenvolvimento quanto à atualização “texto dado x texto livre” (fase VI, grupo 1)

Analisando as incidências, verifica-se que a tarefa proposta produziu uma atualização melhor do texto dado (nível IIB), em 9 crianças, seguidas pelas 8 crianças que produziram o mesmo nível de atualização tanto no texto dado quanto no texto livre (subnível IA). Das 9 crianças que se saíram melhor no texto dado (nível IIB), 8 eram da 1ª série, o que evidencia que o texto dado provocou uma melhor atualização com relação aos aspectos formais do que no texto livre, como já havia sido observado por Piaget (PNP, 1985, p. 45) com relação ao “*recorte de um quadrado*” (p. 38-50).

Por outro lado, observando-se a dispersão das crianças por níveis, verifica-se que crianças do jardim nível B não alcançaram o nível IIB mas houve a presença de crianças “adiantadas” no subnível IIA, semelhantemente a uma criança de “6,5” (leia-se: 6 anos e 5 meses), observada por Piaget (PNP, 1985), no “*subnível IIA*” (p. 44). As crianças de 1ª série dispersaram-se pelos quatro níveis com maior incidência no nível IIB, o que é evidência da existência de uma psicogênese na aquisição dos aspectos formais. Finalmente, a presença, na 2ª série, do subnível IA, apenas traz mais evidências de que não há uma relação de correspondência absoluta da psicogênese do sistema formal de apresentação textual com a cronologia.

É preciso esclarecer que, tanto no subnível IIA quanto no nível IIB, houve diferenças de grau, isto é, considerei que uma criança saiu-se melhor no texto dado apenas porque colocou um título que não havia colocado no texto livre, ou seja, houve apenas uma diferença positiva, enquanto que, em outros casos, houve um rol de modificações positivas. Assim sendo, bastaria uma diferença positiva (ou negativa) para que eu considerasse o texto dado além ou aquém do texto livre. Além disto, não considerei diferenças de conteúdo, isto é, fiz a análise independente da história estar mais ou menos estruturada (número de frases, de partes, “começo, meio e fim”, etc). Ative-me, apenas, aos aspectos formais.

Os resultados referentes a este grupo permitiram analisar como a criança agia com o texto como um todo, nas duas situações propostas. É possível afirmar que as crianças atualizavam estes dois tipos de textos como duas totalidades diferentes, já que um era um texto dado e o seguinte, um

texto “livre”. Resta uma pergunta: Se o texto “livre” fosse proposto antes do texto dado, os níveis de atualização teriam sido os mesmos?

4.1.3.3.1.2.2 - Grupo 2

O estudo das diagramações, quando se está analisando a atividade de reescrita, é muito importante pois um dos aspectos que as crianças modificam ao reescrever seus textos é, justamente, a diagramação. Mais uma vez, apresentarei apenas as diagramações textuais, isto é, sem o registro do título, nem do nome ou da data. Estou optando por apresentar alguns exemplos das diagramações, ao invés de apresentar a tabulação das mesmas, por acreditar que estes exemplos permitem uma análise mais aprofundada das modificações implementadas pelas crianças.

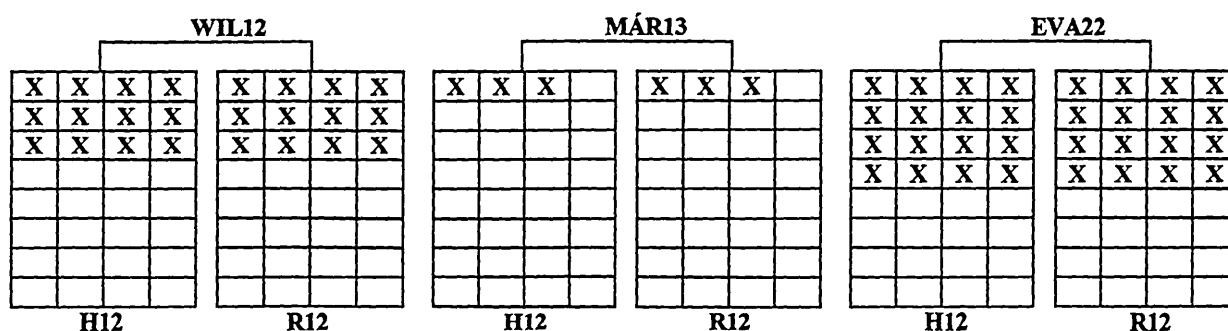
Verifiquei que, quanto às diagramações, houve níveis de reescrita:

☉ casos preliminares, onde não foi feita nenhuma modificação mantendo, basicamente, a mesma diagramação nos dois textos.

☉ nível I: onde as modificações aconteciam em caráter apenas “unidimensional” (Piaget, PNP, 1985, p. 77).

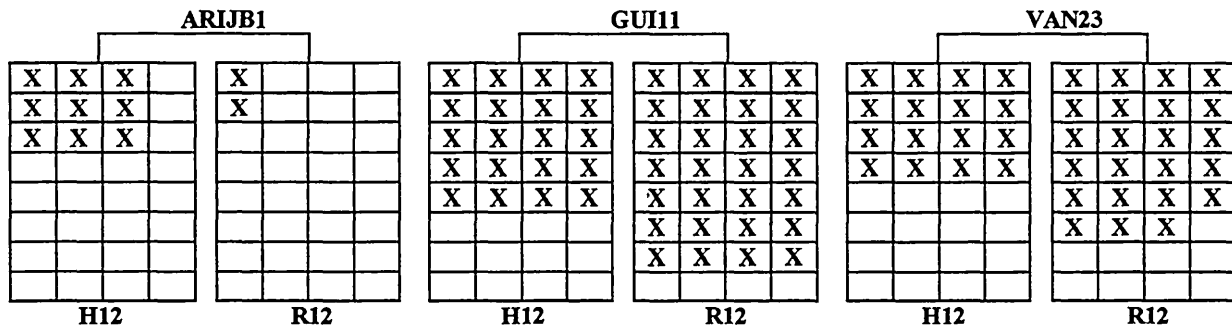
☉ nível II: onde o caráter das modificações era “bidimensional” (p. 77).

Como exemplos destes níveis, tem-se, para os casos preliminares, os seguintes:



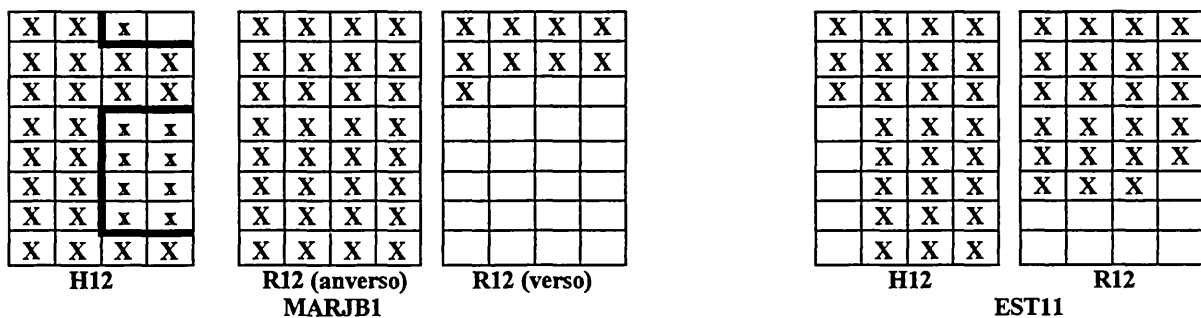
Os três exemplos acima, cada um de uma turma diferente, evidenciam que estas crianças, do texto original (H12) para a reescrita (R12), mantiveram basicamente a mesma diagramação, uma diferente da outra, mas, semelhantes mesmo após a consigna de escrever “*melhor escrito*”.

Do nível I, os exemplos são os seguintes:



Estes três exemplos poderiam parecer representativos do nível II (mudanças bidimensionais). Entretanto, os três exemplificam diagramações onde apenas uma modificação em uma dimensão foi efetuada, qual seja, o tamanho das letras. Assim, ARIJB1 escreveu seu texto com letras menores e GUI11 e VAN23, o fizeram com letras maiores. De certo modo, houve modificações, já que o espaço da folha foi utilizado de modo diferente do texto original (H12) para a reescrita (R12), isto é, modificou-se a relação espaço preenchido x espaço vazio. Contudo, estas modificações são representativas, quanto aos produtos referentes aos aspectos formais, do subnível IA “aprimoramento de um aspecto presente no texto” (mais adiante), ou seja, para estas crianças, apresentar um texto “melhor escrito” envolvia modificar, apenas, o tamanho das letras. Neste caso, as crianças se mantêm em apenas uma dimensão por uma “limitação involuntária decorrente da dificuldade de coordenar as dimensões” (Piaget, PNP, 1985, p. 74).

No nível II, onde a criança passa do “sucessivo ao simultâneo”, isto é, das “sucessões analógicas aos «co-possíveis»” observa-se que a criança consegue pensar em “muitos” possíveis “ao mesmo tempo e não um por um gradualmente” (p. 77). Como exemplos deste nível, apresento os casos de MARJB1 e EST11:



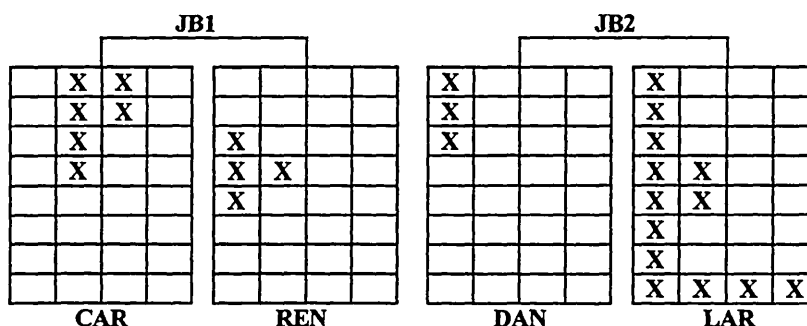
MARJB1, em H12, apresentou uma diagramação que evidencia uma pseudonecessidade, a que chamei de “*é necessário que todo o texto ocupe uma mesma superfície*”, já que, após escrever 22 linhas (quadrantes marcados com X), traçou duas linhas que demarcavam a margem direita, como se pode visualizar pelos dados, e, nos espaços vazios, continuou a escrever a história, primeiro na área inferior (quadrantes marcados com x) e depois na superior. No dia seguinte, na reescrita (R12), MARJB1 apresentou outra diagramação, tendo virado a folha e escrito o resto do texto no verso.

O caso de EST11 é destacado porque, a partir da sua diagramação em H12, ela anunciou: “*Porque eu fiz meio torto, meio assim... Daí, né? Sabe? Eu fiz aqui, ó* (apontando para os inícios de linha na margem esquerda), *um pouquinho mais longe, um pouquinho mais perto. Então eu vou fazer tudo em fileira.*”, ou seja, a criança percebeu que havia feito a diagramação em “escada” e se propôs a fazer “em fileira”. A nova diagramação de EST11, em R12, evidencia as mudanças em mais de uma dimensão.

4.1.3.3.1.2.3 - Grupo 3

Este grupo produziu dois textos, um oral e um escrito. Assim, disponho de 27 diagramações, as quais apresentarei por níveis. Esclareço, mais uma vez, que, nestas diagramações não apresentarei as inscrições do título, do nome e da data, com o objetivo de facilitar a visualização da diagramação textual propriamente dita.

(1) Iniciando pelas diagramações do jardim nível B:



Estas diagramações evidenciam as relações das crianças com o texto. Para CAR, é necessário iniciar a escrita no alto da folha, mas não rente à borda esquerda, sendo que para REN é exatamente o contrário. DAN já vê as duas inscrições como necessárias, isto é, junto às bordas superior e esquerda da folha.

O caso de LAR traz evidências de uma pseudonecessidade, já que LAR escreveu em cada linha, apenas uma ou duas palavras, e de uma pseudo-impossibilidade pois, ao chegar no final da folha, LAR escreveu todo o seu texto na linha final, rente à borda inferior, como se “algo” a tivesse impedido de virar a folha e continuar a escrever, no verso, no mesmo esquema.

(2) Na 1ª série, as diagramações, na vertical, são as seguintes (N=06):

05	05	04	03	06	05	05	05	04	04	02	02
05	05	05	04	06	06	06	06	04	05	04	04
04	04	04	03	04	04	05	04	03	04	04	04
03	03	03	03	03	03	03	03	02	04	04	03
02	02	03	03	03	03	02	02	01	02	02	02
01	01	02	02	02	02	01	01	—	01	01	—
01	01	01	01	01	01	01	01	—	—	—	—
01	01	01	01	—	—	—	—	—	—	—	—
T11				T12				T13			

As diagramações do grupo 3 são bastante semelhantes às dos demais grupos. Há predominância das inscrições nos quadrantes superiores e, em alguns casos, predominância das inscrições nos quadrantes centrais em função de duas pseudo-impossibilidades.

Houve duas diagramações na horizontal:

	X	X	X	X	X	X	
	X	X	X	X			
	X	X	X				

T11 (N=01)

X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X

T13 (N=01)

Na de T11, fica evidente a relação necessária entre escrever e escrever rente à borda superior mas não rente à borda esquerda, sendo que na de T13, estas duas relações necessárias estão presentes.

(3) As diagramações da 2ª série são as seguintes:

01	--	--	--
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
01	01	01	01
01	01	01	01
--	--	--	--

T21
(N=02)

--	--	--	--
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	01

T22 (anverso)
(N=02)

02	02	02	02
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01

T22 (verso)

--	01	--	--
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	--	--
--	--	--	--
--	--	--	--

T23
(N=01)

Quanto às diagramações no anverso, o aspecto a destacar é o recuo do texto para baixo, para permitir a inscrição do título no alto da folha (recuo, este, que esteve presente em todas as turmas de 1ª série, porém, não de forma tão evidente). Este recuo evidencia, de um lado, a presença do título e, de outro, que as crianças iniciam a escrita da história na linha imediatamente seguinte à do título. Além disto, é possível observar a predominância das inscrições de texto nos quadrantes superiores (descontando-se a linha reservada ao título).

Com relação às diagramações no verso da T22, estas crianças evidenciam que, para elas, não há qualquer “interdição” (pseudo-impossibilidade) em virar suas folhas e continuar a escrever seus textos no verso das folhas. Além disso, também evidenciaram que distinguem o anverso do verso pois, no verso, há uma relação necessária entre escrever e escrever junto à borda superior, já que não é mais preciso escrever o título. Portanto, em um mesmo texto, há duas relações necessárias diferentes, uma com relação ao anverso e outra com relação ao verso.

Em função dos produtos apresentados, é possível concluir que há três tipos diferentes de concentrações das inscrições de texto: mais à esquerda, mais à direita e mais ao centro. Estas concentrações estão relacionadas com as “crenças” das crianças, como se verá mais adiante. Para as crianças que não apresentam nenhuma destas “crenças”, o texto fica igualmente distribuído.

Por outro lado, é possível afirmar, a partir da análise das diagramações da fase IV e dos três grupos da fase VI, que, mesmo com diferentes produtos, predominam os mesmos tipos de procedimentos, os quais abordarei a seguir.

4.1.3.3.2 - PROCEDIMENTOS

A análise dos produtos referentes à diagramação textual foi muito rica pois permitiu distinguir uma série de **procedimentos** adotados pelas crianças. A partir desta análise, é possível afirmar, de um lado, que diferentes produtos eram fruto de um mesmo tipo de procedimento, e, de outro, que diferentes procedimentos podiam atualizar um mesmo tipo de produto. Em função da diversidade de procedimentos, procurarei apresentá-los agrupados dentro dos diferentes domínios nos quais eles se atualizavam. Portanto, analisarei os procedimentos referentes ao texto como um todo e, em seguida, quanto às margens.

4.1.3.3.2.1 - Texto como um todo

Na análise dos procedimentos relativos ao texto como um todo apresentarei, em primeiro lugar, os procedimentos referentes à diagramação textual propriamente dita e, em seguida, os procedimentos relacionados aos elementos que as crianças utilizaram nesta diagramação.

(1) Os procedimentos referentes à diagramação textual propriamente dita, com relação ao texto como um todo, têm a ver com uma “crença” das crianças. Segundo esta “crença”, que eu denominei de pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”**, as crianças acreditavam que o todo, o texto, não podia ser partido. Em um nível mais básico, o procedimento presente era o seguinte:

- procedimento: escrever todo o texto em uma única linha.

Este procedimento foi exemplificado acima (vide página 205). É importante enfatizar que este procedimento foi encontrado tanto em crianças do jardim nível B quanto de 1ª série.

Por outro lado, quando as crianças já admitiam partir o texto, parecia ocorrer uma especialização desta pseudo-impossibilidade, através da sua complementar, já mencionada, a pseudonecessidade **“é necessário que todo o texto ocupe uma mesma superfície”**. Esta crença determinava três tipos de procedimentos:

- procedimento 1: escrever o resto da história, apertando as linhas no final da folha.

- procedimento 2: escrever todo o texto na mesma superfície, procurando ocupar todos os espaços vazios.

- procedimento 3: suspender a escrita e ficar imobilizado porque indeciso.

Analisarei três exemplos, sendo que os dois primeiros já foram apresentados nos produtos. Quanto ao procedimento 1, tem-se o exemplo de JEF12-IV (vide página 211). Esta criança não admitiu partir o texto pois, quando chegou no final da página e ainda não tinha terminado de escrever sua história, optou pelo procedimento de escrever os trechos finais em duas linhas que ficaram “apertadas” ao pé da página. Kaufman (1994, p. 61) já observara este mesmo procedimento sem, entretanto, explicitá-lo como decorrente de uma pseudo-impossibilidade.

Com relação ao procedimento 2, tem-se o exemplo de MARJB1-H12 (vide página 221), que escreveu o resto da história nos espaços que sobravam no anverso da folha.

O terceiro exemplo é de PED13. Ao chegar ao final da folha, em H11, estacou. Estava escrevendo “E O MENINO...” e parou. Agüentei firme, sem tomar nenhuma atitude, para ver o que ela faria. Após algum tempo, no qual PED13 continuou estática, olhando para o final da folha, eu fiz as perguntas com relação ao final da folha⁽⁶¹⁾. Em resposta, PED13, com evidente mal-estar, me comunicou: “*Atrás da folha, então.*” (PED13), como se estivesse infringindo alguma norma ou fazendo algo que fosse proibido, e terminou a história no verso⁽⁶²⁾.

Nos exemplos mencionados, as “crenças” das crianças determinavam os procedimentos adotados pois bastaria que elas virassem a folha e escrevessem no verso (procedimento que era muito freqüente quando as crianças desenhavam, isto é, virar a folha e desenhar no verso). É possível se liberar desta “crença”? CAN23 evidenciou estar livre da pseudo-impossibilidade “*é impossível partir o todo*” com relação ao texto, pois, sem qualquer evidência de incômodo, virou a folha e escreveu o restante dos seus dois textos no verso das folhas, mantendo as direções da escrita de cima para baixo e não deixando espaços vagos no alto das folhas já que não havia títulos a escrever (vide página 216).

(2) Quando propus às crianças do grupo 1 a escrita de uma história dada e, a seguir, a escrita de um texto livre, eu procurava confrontar a atuação das crianças frente a uma tarefa proposta comparando-a com a atuação frente a um texto livre. Em função disto, havia dois tipos de procedimentos:

- procedimento 1: “*procedimentos com fim determinado*” (Piaget, PNP, 1985, p. 45)

⁶¹ Esclareço que minha pergunta às crianças, quando elas chegavam no final da folha e paravam de escrever, era “*O que a gente faz quando termina a folha?*” ou “*O que tu vais fazer agora que terminou a folha?*”

⁶² Este é um argumento a favor da proposição de uma tarefa pois, se PED13 tivesse escolhido uma história curta, este “problema” não teria aparecido para ela e não teria sido possível detectar a existência desta pseudo-impossibilidade relacionada ao final do texto na folha.

- procedimento 2: “*procedimentos livres*” (p. 45)

Então, quando a criança atuava frente a uma história dada, os procedimentos que ela utilizava eram diferentes (porque relativos a um fim determinado) dos procedimentos relativos ao texto livre (porque “livres”). Além disso, foi possível identificar níveis de desenvolvimento na relação entre estes dois tipos de procedimentos (cujos produtos foram apresentados na página 217):

⊛ subnível IA: Onde o “*procedimento com fim determinado não chega a melhores resultados do que o*” procedimento “*livre*” (Piaget, PNP, 1985, p. 44).

⊛ subnível IB: Aparece a “*multiplicação dos possíveis, para os quais se abre a combinação dos procedimentos empregados*” (p. 44).

⊛ subnível IIA: Acontece “*uma regressão nos procedimentos com fim determinado em relação aos procedimentos livres (...) como se essa finalização impedisse a tematização*” (p. 45).

⊛ subnível IIB: “*O procedimento com fim determinado multiplica os possíveis que o sujeito não imaginara espontaneamente*” (p. 45).

No subnível IA, observa-se que os resultados referentes aos dois tipos de procedimentos são semelhantes, tanto do ponto de vista da diagramação do título ou do corpo do texto quanto da pontuação. Seria possível afirmar que o “como” a criança produz os textos não muda conforme o tipo de tarefa (texto dado x texto livre). Já, no subnível IB, a criança vai tentando coisas diferentes como, por exemplo, diferenciar o título do corpo do texto, mas é uma experiência que não produz melhores resultados. Quanto ao subnível IIA, observa-se que a proposta de escrever um texto livre produz um texto mais elaborado do ponto de vista dos aspectos formais como, no exemplo, a escrita do nome separado do texto. A escrita mais elaborada do texto livre poderia ser explicada pelo fato de que, talvez, um texto dado obrigasse a criança a coordenar muitos aspectos (dados) ao mesmo tempo. Por outro lado, no subnível IIB, como a criança estava interagindo com um texto dado esta interação favorecia que seu texto pudesse ficar mais elaborado, como se, por exemplo, o fato de existir um título no texto lido levasse a criança a considerar a possibilidade de colocar um título no seu próprio texto.

4.1.3.3.2.2 - Margens

Comentarei, a seguir, sobre um aspecto que eu tinha especial interesse em investigar: a questão das margens, tanto da margem direita quanto da margem esquerda e de como as crianças as resolviam. A resolução das margens direita e esquerda apareceu, diretamente, nas diagramações implementadas pelas crianças, cujos produtos já foram apresentados. Passarei, então, a comentar os procedimentos propriamente ditos, primeiro, quanto à margem esquerda e, em seguida, quanto à margem direita.

4.1.3.3.2.2.1 - Margem Esquerda

Iniciarei meus comentários sobre a resolução das margens, abordando a questão da margem esquerda, cuja resolução é significativamente diferente da margem direita.

A partir das entrevistas com as crianças, pude verificar que, na resolução da margem esquerda, acontecem “limitações das quais o sujeito deve liberar-se” (Piaget, PNP, 1985, p. 9), sob forma de “crenças”. Estas crenças constituíam-se em uma pseudonecessidade, que eu chamei de “*é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha*”, ou, sua complementar, a pseudo-impossibilidade “*é impossível começar a escrever em outro lugar que não seja abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha*”. Esta pseudonecessidade e esta pseudo-impossibilidade determinavam um procedimento, qual seja:

▪ procedimento 1: alinhar todo o texto com base na primeira letra do título ou da primeira linha (caso não haja título), independente da posição na qual esta primeira letra estiver.

A representação deste procedimento seria a seguinte (ver Fig. 9):

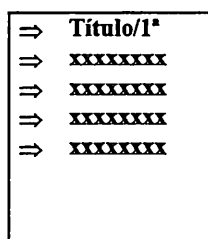
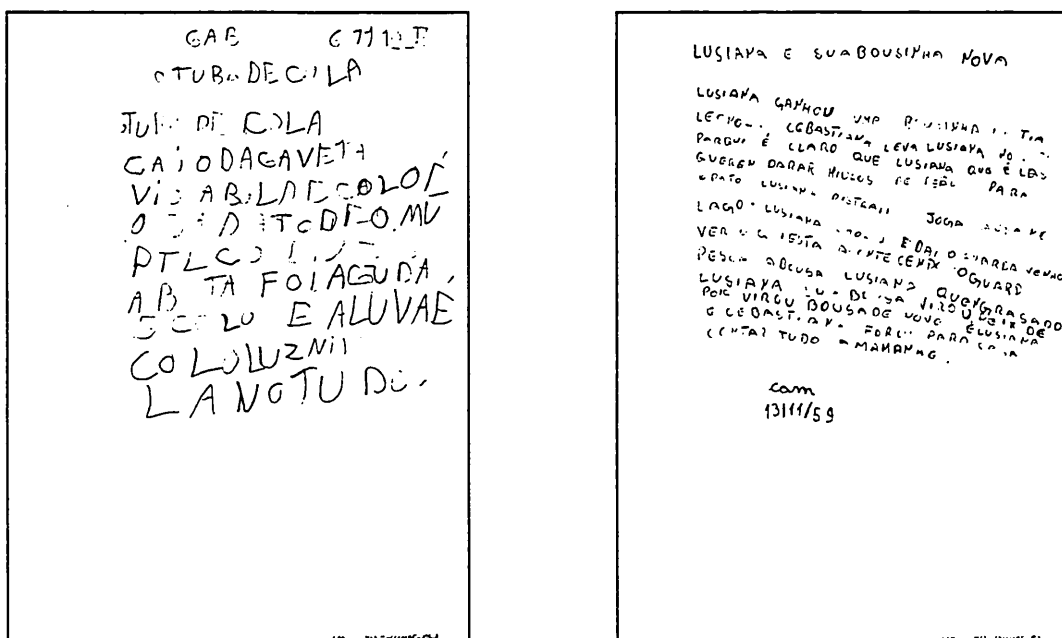


Fig. 9: Exemplo de texto (representação do procedimento pseudonecessário relativo à margem esquerda)

Apresento, a seguir, alguns exemplos da margem esquerda dos textos das crianças (ver Ilustr. 6):



Ilustr. 6: GAB13-H13 e CAM13-H13 (exemplos de textos - procedimento pseudonecessário relativo à margem esquerda)

Esta pseudonecessidade se relaciona com as diagramações em “escada”. O que são as diagramações em “escada”? Quando eu era professora alfabetizadora, observava que meus alunos escreviam textos onde a margem esquerda tinha a aparência de uma “escada”. O texto tinha o seguinte formato (ver Fig. 10):

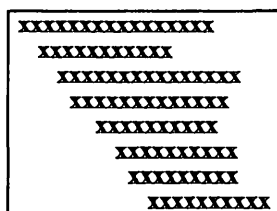


Fig. 10: Exemplo de texto (representação do alinhamento da margem esquerda em “escada”)

Era evidente que as crianças não conseguiam manter a margem esquerda. Mas, minha pergunta era: “Por quê?”. Quando analisei os textos do presente universo, o mesmo tipo de margem esquerda apareceu. Compreendi, então, que a explicação já havia sido dada por Piaget (PNP, 1985), e que era a mesma que eu já tinha identificado para a orientação da escrita (vide página 179), qual seja, as “sucessões analógicas” (p. 47), e que o procedimento era o mesmo:

- procedimento 2: cada atualização é determinada pela anterior.

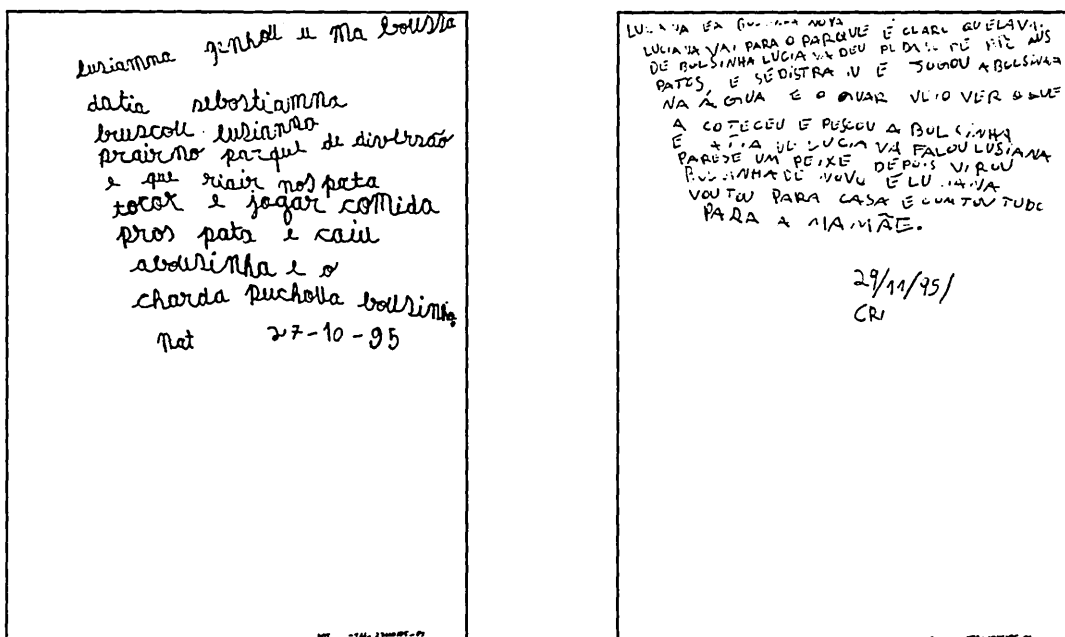
Assim, já que ainda há “ausência de relações entre as partes e o todo” (p. 47), a criança não consegue coordenar todas as linhas em um todo único, não consegue coordenar todas as “relações”. Cada linha que ela escreve está “alinhada” apenas à anterior, o que se constitui em um alinhamento por “pares”. Com isto, a cada linha, a criança tende a escrever mais para a direita, donde os alinhamentos em “escada”, encontrados tanto no jardim nível B, quanto na 1ª série quanto na 2ª série, os quais foram, então, classificados no subnível IA.

A relação entre as diagramações em “escada” e a “crença” pseudonecessária “**é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha**” está em que, mesmo quando a criança apresenta a diagramação em “escada”, por ausência de coordenação de todas as “relações” (Piaget, PNP, 1985, p. 47), pode estar atuando, ainda, uma “crença” pseudonecessária. Observe-se o excerto:

V: Cri, por que tu foste escrevendo, no lado esquerdo, assim (Aponto para uma linha imaginária na margem esquerda, que vai se afastando da borda esquerda do papel.)? Por que tu fizeste isto? C: Não sei! V: Tu querias escrever desse jeito aqui? C: (Faz que não.) V: Como é que tu querias escrever? C: *Eu queria escrever assim* (Faz o gesto de uma margem esquerda reta.) V: Ah! Tu querias escrever retinho? C: (Faz que sim.) V: Mas não saiu. C: Não. (CRI13-H11)

É provável, então, que estes dois fenômenos, para algumas crianças, ocorram juntos, isto é, além da “crença” pseudonecessária há, ainda, a dificuldade de coordenar todas as relações em jogo. Teríamos, então, dois grupos de crianças: aquelas que apesar de renderem-se a esta autolimitação, conseguiam coordenar todas as relações e produziam margens esquerdas “retas”, milimetricamente falando, e aquelas

que, além de se auto-restringirem, tinham dificuldade com a coordenação das relações em jogo, produzindo margens esquerdas em “escada” (ver Ilustr. 7): “É que eu começo desde aqui (abaixo do título, ou seja, evidência da crença “pseudonecessária” “é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha”) e vou indo assim (para a direita).” (PED13-H11).



Ilustr. 7: NAT11-H11 e CRI13-H11 (exemplos de textos - alinhamento da margem esquerda em “escada”)

No subnível IB, a criança já consegue coordenar mais de uma linha, isto é, as “pequenas séries” (Piaget; Inhelder, GELE, 1975b, p. 311), mas ainda não consegue coordenar o todo, por “falta de apreensão simultânea de todos os elementos” (p. 322), sendo que o procedimento é o seguinte:

- procedimento 3: alinhar por “pequenas séries”.

Com isto, o formato da margem esquerda já não fica mais com a aparência de uma “escada” (ver Fig. 11):

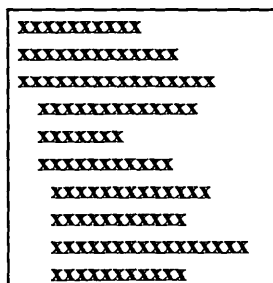
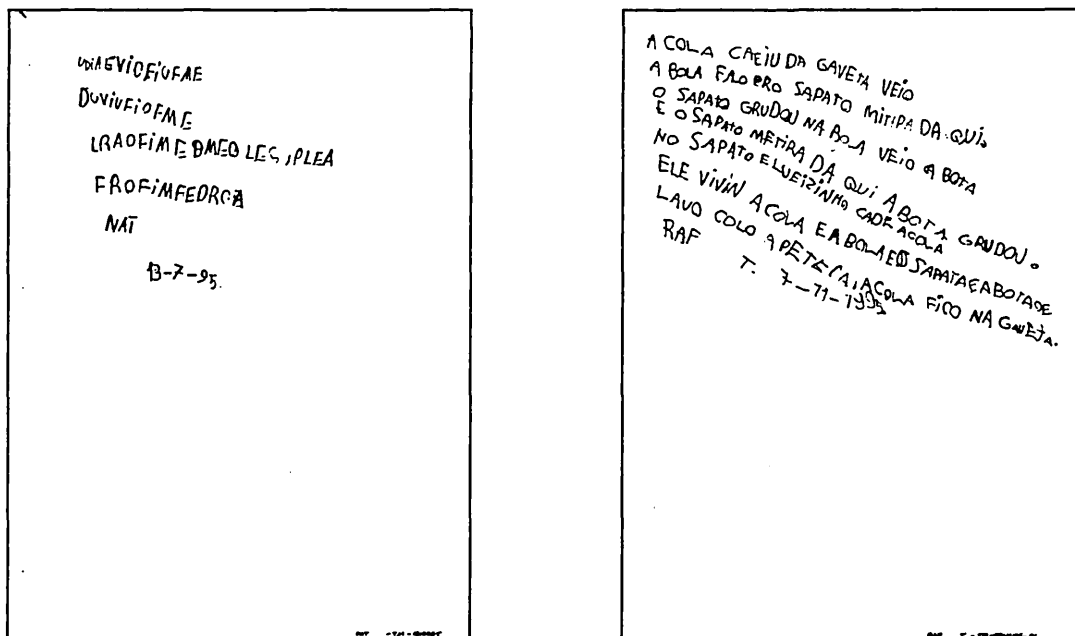


Fig. 11: Exemplo de texto (representação do alinhamento da margem esquerda por “pequenas séries”)

Os exemplos dos textos das crianças são os seguintes (ver Ilustr. 8):



Ilustr. 8: NAT11-IV e RAFT11-H12 (exemplos de textos - alinhamento da margem esquerda por “pequenas séries”)

E, no subnível IIA, já há coordenação entre as “partes” e o “todo”, isto é, das linhas em todo o texto. Neste momento, a criança consegue coordenar a verticalidade da margem, chegando à relação necessária.

Os níveis, quanto aos procedimentos referentes ao alinhamento da margem esquerda, são os seguintes:

- ★ subnível IA: A margem esquerda é alinhada por “pares”.
- ★ subnível IB: A margem esquerda é alinhada através de “pequenas séries”.
- ★ subnível IIA: Toda a margem esquerda está alinhada como um todo vertical por coordenação entre as partes e o todo.

4.1.3.3.2.2- Margem Direita

Enquanto observava as crianças escrevendo, verifiquei que diversas crianças, ao chegarem no final da linha, pareciam indecisas sobre onde escrever. Movimentavam o braço do final da linha para o início da linha seguinte. De um ponto de vista, seria possível pensar em uma indecisão das crianças, algo como não saberem qual o melhor lugar para escrever. De outro ponto de vista, porém, a criança poderia estar analisando os possíveis (as diferentes posições) com o objetivo de encontrar a posição que seria mais adequada, portanto, efetuando uma “escolha”.

Piaget (PNP, 1985) já havia explicado como se poderia identificar se havia “escolha” ou não. Observe-se:

“se ele não pensou noutra coisa, não houve escolha; em contrapartida, se, antes de agir, ele hesita entre «em cima», etc. e «dos dois lados» o que executa é resultado de uma escolha, e o outro termo tornou-se um possível atualizado. Se no momento da decisão não houve escolha, a execução ao contrário, sobretudo se há tateações e controles, fornece novamente o ensejo (...) ele realiza uma depois da outra. Finalmente a terceira etapa (constatação do resultado) seria suficiente para produzir a impressão retroativa de «escolha»: (...) o sujeito percebe A e B acima e abaixo de R e os lados vazios, daí a conclusão evidente de que, se assim é, foi ele quem quis e portanto houve escolha. Nesse caso o termo não retido é concebido como possível (...). Portanto, o que produz os possíveis não é a escolha percebida pelo observador (...), mas sim, a tomada de consciência gradual do fato de que há escolha; em outras palavras, o nascimento dessa escolha no espírito do sujeito é que engendra os possíveis como «poderia (ou teria podido) ser outro».” (p. 101-2)

Portanto, quando as crianças apresentavam esta “indecisão” procurei questioná-las mais detidamente para evitar basear-me no meu ponto de vista de “observadora” e descobrir se realmente havia uma escolha.

Assim, quanto à margem direita, direcionei uma parte das entrevistas, tanto na fase IV quanto na fase VI, para esta questão, apresentando pequenas perguntas, com o seguinte roteiro geral: *“Por que tu paraste de escrever aqui e foste para a outra linha? Por que tu não continuaste a escrever nesta linha se tinha todo este espaço sobrando? A gente pode fazer aquilo de escrever uma parte da palavra numa linha, colocar um traço e escrever a outra parte na outra linha? Por que tu não fizeste isto?”* A conclusão a que cheguei é que a margem direita, em geral, e a “translineação”, em particular, também são definidas por “limitações”: duas pseudonecessidades e uma pseudo-impossibilidade. Farei alguns comentários sobre elas, a seguir.

(1) A pseudonecessidade, que eu chamarei de ***“é necessário escrever só até abaixo da linha imaginária formada pela última letra do título ou da primeira linha”***, produzia uma margem direita, quase reta, porém, afastada da borda direita da folha. Ela seria o equivalente, para a margem direita, da pseudonecessidade ***“é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha”*** relativa à margem esquerda e o procedimento era o seguinte:

▪ **procedimento 1:** alinhar todo o texto, escrevendo até a última letra do título ou da primeira linha (caso não haja título), independente da posição na qual esta última letra estiver.

A representação deste procedimento seria a seguinte (ver Fig. 12):

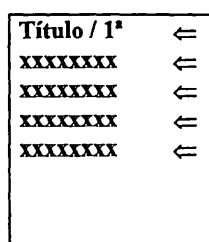
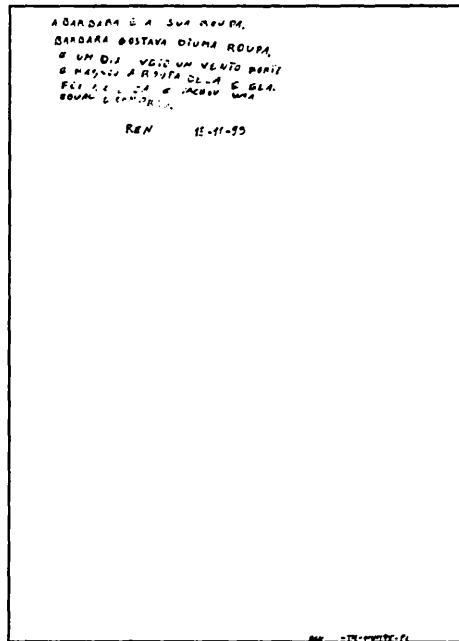


Fig. 12: Exemplo de texto (representação do procedimento pseudonecessário relativo à margem direita)

À primeira vista, poderia parecer que a criança já tivesse resolvido a margem direita, já que havia um alinhamento, entretanto, a criança estava se auto-impondo uma limitação. Nestes casos, as crianças suspendiam a escrita na linha quando chegavam na posição referida (ver Ilustr. 9).



Ilustr. 9: REN11-H21 (exemplo de texto - procedimento pseudonecessário relativo à margem direita)

Um comentário. Mesmo que eu tivesse afirmado acima, que as margens direita e esquerda se resolviam de maneiras diferentes, há um momento em que ambas sofrem a ação das duas pseudonecessidades a que já me referi. Seria possível pensar em uma mesma pseudonecessidade aplicada a domínios diferentes: margens direita e esquerda. Entretanto, como na margem direita, há um conjunto de limitações e na margem esquerda há apenas uma, e, como algumas crianças “crêem” em uma ou em outra e outras “crêem” nas duas ao mesmo tempo, optei por apresentá-las (e considerá-las) separadamente. Retomando. Há um momento em que as margens direita e esquerda são (pseudo) limitadas pelo título ou pela primeira linha do texto. Assim, o texto fica, de certa maneira, “prensado”, no lado direito, no lado esquerdo ou nos dois lados ao mesmo tempo. Nesta terceira situação, surge um outro procedimento:

▪ procedimento 2: alinhar todo o texto com base na primeira letra do título ou da primeira linha (caso não haja título), escrevendo, ainda, apenas, até a última letra do título ou da primeira linha (caso não haja título), independente das posições nas quais estas primeira e última letras estiverem.

A representação deste procedimento seria a seguinte (ver Fig. 13):

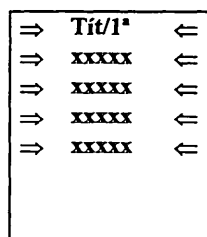
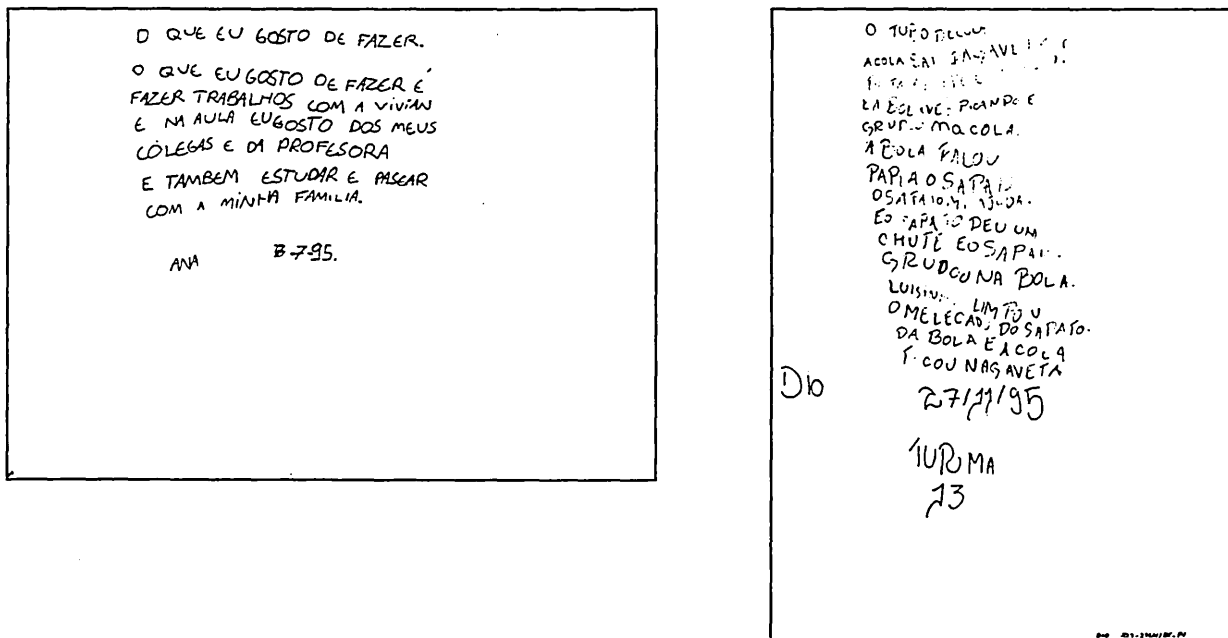


Fig. 13: Exemplo de texto (representação do procedimento pseudonecessário relativo a ambas as margens ao mesmo tempo)

Estes “formatos-padrão” decorrentes dos procedimentos pseudonecessários são indicações das limitações que as crianças se auto-impõem (ver Ilustr. 10).



Ilustr. 10: ANA11-IV e DIO13-H11 (exemplos de textos - procedimento pseudonecessário relativo a ambas as margens ao mesmo tempo)

(2) Como eu já mencionei acima, a margem esquerda tende a ser mais “retinha” porque ela sofre a ação de apenas uma limitação. No caso da margem direita, as limitações são várias. Surge, então, uma outra limitação que deixa a margem direita com a aparência de um zig-zag. Eu chamei esta limitação, que é uma “crença”, de pseudonecessidade **“é necessário escrever apenas uma frase por linha”**, a qual determinava o seguinte procedimento:

- procedimento 3: escrever apenas uma frase por linha.

A representação deste procedimento é a seguinte (ver Fig.14):

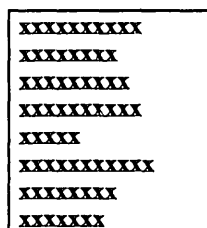


Fig. 14: Exemplo de texto (representação do procedimento pseudonecessário “escrever uma frase por linha”)

Os níveis encontrados quanto a este procedimento foram os seguintes:

- ⊛ subnível IA: Aparece a pseudonecessidade **“É necessário escrever apenas uma frase por linha.”**, a qual determina o procedimento de escrever apenas uma frase por linha.

⊛ subnível IB: Início da liberação da pseudonecessidade, com a possibilidade de escrita de mais de uma frase por linha, mas não de todas as frases em todas as linhas.

⊛ subnível IIA: Completa liberação da pseudonecessidade, com a possibilidade de apresentação do texto “corrido”.

(3) A outra limitação que aparece, a pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”**, que já foi mencionada anteriormente, tem uma abrangência muito grande porque a concepção que a criança faz do que seja o “todo” vai mudando, mas a limitação que a criança se auto-impõe permanece vinculada ao todo, ou seja, mudam os domínios mas a pseudo-impossibilidade permanece a mesma.

Como já mencionei, o todo é atribuído a totalidades diferentes. Com relação ao texto, à folha e à frase, já apresentei minhas considerações. Contudo, em momentos diferentes, as crianças se auto-imporão esta limitação vinculada, ainda, a outros domínios (“unidade sintagmática de sentido”, palavra e determinado número de sílabas), mas o efeito será sempre sentido sobre um mesmo aspecto/produto, qual seja, a margem direita do texto. É necessário destacar, ainda, que a pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”** pode aparecer combinada com a pseudonecessidade **“é necessário escrever só até abaixo da linha imaginária formada pela última letra do título ou da primeira linha”** ou sem ela.

Como esta é uma pseudo-impossibilidade muito abrangente, apresentarei os procedimentos relacionando-os aos diferentes domínios aos quais ela se vincula:

(3.1) frase. Um esclarecimento inicial. A pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”**, referente à frase, é diferente da pseudonecessidade **“é necessário escrever apenas uma frase por linha”**, porque a pseudo-impossibilidade não impede que se escreva mais do que uma frase por linha, enquanto que a pseudonecessidade assim o faz, como exemplifiquei acima. Explicitando o procedimento esta diferença fica mais evidente:

- procedimento 4: escrever a totalidade de uma frase sempre em uma mesma linha.

Portanto, é possível escrever mais de uma frase em uma mesma linha. Porém, a criança “acredita” que a última frase que se escrever precisa ficar completa. Se isto não puder acontecer, ela precisa ser escrita na linha seguinte.

O exemplo desta pseudo-impossibilidade é de 1ª série:

FEL12 escreve: NA COLA ENO SAPATO E NA BOLA E OLUINHO CADE ACOLA
--

V: Por que tu paraste de escrever aqui (Aponto para o espaço depois de “bola”) e depois começaste a escrever na outra linha? Isto aí eu ainda não entendi. F: *Porque tudo isto* (Aponta para “E OLUINHO CADE ACOLA”.) *depois não ia caber aqui.* V: Tu tens razão, não ia caber. (FEL12-H11)

Neste caso, mesmo que pudesse escrever uma parte da “frase” na linha anterior, já que havia espaço, FEL12 não o fez porque é *“é impossível partir o todo”* e, para FEL, “E OLUINHO CADE ACOLA” (Leia-se: “E o Luizinho disse: «Cadê a cola?»”) formava um “todo”.

(3.2) unidade sintagmática de sentido. Por não encontrar um termo mais apropriado estou utilizando “unidade sintagmática de sentido” para uma ampla gama de situações, como se verá a seguir. Esta “crença” da criança, referente à pseudonecessidade *“é impossível partir o todo”*, vinculava-se a um domínio específico: a unidade sintagmática de sentido, o que determinava um outro procedimento:

▪ procedimento 5: escrever a totalidade de uma “unidade sintagmática de sentido” sempre em uma mesma linha.

Observe-se o primeiro exemplo, conforme anotações na ficha de observação, e o excerto da entrevista correspondente:

L4: Escreve ELA JOGA A. Apaga A. Vai para outra linha.
L5: Escreve A BOUÇA. Faz uma pausa.
V: Tu escreveste (Aponto no texto:) JOGA. Aqui tinha espaço, olha (Aponto para o espaço ao lado de “JOGA”). E tu escreveste (Aponto no texto:) A BOUÇA aqui (na outra linha). Por que tu não escreveste este (Aponto para o início da linha 5:) A aqui, do lado de (linha 4) JOGA, se tinha espaço? E: *Se eu botasse o «A» aqui, não dava prá escrever «BOUÇA».* V: Ah! O “A” tem que ficar perto de “BOUÇA”. Ele tem que ficar... Então “A BOUÇA” tem que ficar junto? E: (Faz que sim.) (ERI11-H11)

Neste exemplo, ERI11 apaga uma letra e a escreve na outra linha. A resposta dela é indireta, isto é, ela disse, que se escrevesse o “A” tinha que escrever o “BOUÇA”. Como não havia espaço, apagou o “A” e escreveu-o na outra linha. Portanto, para ERI11, a unidade sintagmática de sentido “A BOUÇA” não podia ser partida.

Outro exemplo também de 1ª série:

OTH11 escreve:
DEPOIS VEIO
A BOLA PISOU NO TAPETE
V: Por que tu não escreveste “A BOLA” aqui assim depois de “DEPOIS VEIO” (Aponto para a linha 3.), se tinha todo este espaço? Por que tu escreveste “A BOLA” aqui (Aponto para a linha 4.)? O: *É... Porque... Sabe?* V: O quê? O: *Eu me esqueci que tinha que colocar aqui* (Aponta para a linha 3.). V: Mas tu podias ter escrito aqui (linha 3) se tu quisesses? O: *Sim.* V: Tu podias ter feito assim (Leio:) “depois veio a bola pisou no tapete” (Faço de conta que leio tudo na linha 3.)? Podias ter escrito aqui (linha 3) se tu quisesses? O: *Não.* V: Por quê? O: *Porque é tão pequeno pro «pisou no tapete».* (OTH11-H13)

No caso de OTH, a “unidade sintagmática de sentido” que não podia ser partida era “pisou no tapete” sendo que a menção dela foi explícita.

A expressão “unidade sintagmática de sentido” pode ser aplicada a grupos de palavras bastante diferenciados, entretanto é o que todos são, isto é, todos estes grupos de palavras que as crianças “acreditavam” que era impossível partir constituíam-se em “unidades sintagmáticas de sentido”. Assim, algumas das “unidades sintagmáticas de sentido” que as crianças achavam “impossível” partir foram: “*a bolsa*” (ERI11-H11), “*com a sua bolsinha nova*” (FRA12-H12), “*pesca a sua bolsa*” (LUC12-H13), “*levar a bolsinha*” (YAS12-H13), “*deu um chute*” (BER13-H12), “*para o pato*” (LUC13-H12), “*e no sapato*” (RAF13-H13), “*no tubo de cola*” (ROD13-H11), “*na chaminé*” (ROD13-H21), e “*pro sapato*” (DAN22-R12). A propósito. É importante registrar a presença desta “crença” também em crianças de 2ª série, como se pôde observar.

Um dos exemplos da pseudo-impossibilidade referente às “unidades sintagmáticas de sentido” foi dado por BRU13. Leia-se o excerto:

BRU escreve:

A mãe do serginho mládro ●
mandou o serginho mládro ●
entregar uma tórtá ●
pra tia do serginho maládro ●

V: Bru, por que tu escreveste (Leio:) “A mãe do Serginho Malandro”, aí tu paraste e foste para a outra linha? Por que tu não escreveste tudo na mesma linha, se tinha espaço? B: *É porque... Sabe o que é que foi? Olha aqui (Lê:) «A mãe do Serginho Malandro mandou» aí ficava tudo junto.* (BRU13-H21)

O texto de BRU13, do qual só transcrevi quatro linhas, faria pensar numa outra pseudonecessidade, que eu chamaria de “**é necessário escrever apenas uma unidade sintagmática de sentido por linha**”, pois foi o que BRU fez, inclusive colocando grandes pontos para marcar os finais das “unidades sintagmáticas de sentido”. A pseudonecessidade “**é necessário escrever apenas uma unidade sintagmática de sentido por linha**” é uma limitação que a criança se auto-impõe e que determina um outro procedimento:

- **procedimento 6:** escrever apenas uma unidade sintagmática de sentido por linha.

Seria possível supor que BRU estivesse experienciando a métrica destas “unidades sintagmáticas de sentido” tentando produzir um texto que tivesse um ritmo de leitura mais cadenciado, semelhante ao ritmo das ladainhas infantis, quase como se estivesse criando uma pequena poesia.

(3.3) palavra. A pseudo-impossibilidade “**é impossível partir o todo**” com relação à palavra, determinava três procedimentos:

- procedimento 1: apagar a palavra escrita incompleta e escrevê-la completa na outra linha.

Deste procedimento, os exemplos são vários:

L10: Escreve UMA CAM. Apaga o M. Escreve CANET apertado. Tenta escrever o A. Não consegue. Apaga CANET. Vai para a outra linha.	
L11: Escreve CANETA.	(PRI11-H13)
L3: Escreve NO PARQ. Apaga PARQ. Vai para a outra linha.	
L4: Escreve PARQUI.	
L5: Escreve MIOLOS DE PEÃO PARA O PA. Apaga PARA O PA. Escreve PARA mais afastado. Vai para a outra linha.	
L6: Escreve O PATO.	(CAM13-H13)

O aspecto a ser destacado neste procedimento é que, ao chegar ao final da linha, a criança poderia simplesmente colocar o hífen e continuar a palavra na outra linha. Entretanto, como era inadmissível “partir o todo”, as crianças apagavam a palavra e a escreviam na linha seguinte, o que seria um procedimento apenas “corretor”.

- procedimento 2: “apertar” a palavra para que ela caiba no espaço disponível do final da linha.

Deste procedimento também há vários exemplos:

L2: Escreve GAVETA (GAVETA)	(PAL12-H13)
L2: Escreve NO PARQUE. (PARQUE)	(LUI13-H13)
L11: Escreve PERNA. (PERNA)	(PAT13-H21)
L10: Escreve FICOU. (FICOU)	
L15: Escreve E O MENINO. (MENINO)	(PED13-H11)
L11: Escreve <i>anta</i> (<i>caneta</i>)	(EVA22-R12)
L3: Escreve <i>brincar.</i> (<i>brincar</i>)	
L1 (verso): Escreve <i>Luciana.</i> (<i>Luciana</i>)	(CAN23-H11)

Neste procedimento, ao verificar que o final da linha estava chegando, estas crianças escreviam, geralmente, a última palavra com menos espaço entre as letras, com o objetivo de acomodá-la naquele espaço.

- procedimento 3: avaliar o espaço disponível e, se não for possível escrever a palavra inteira, escrevê-la na outra linha.

Este procedimento era o mais elaborado dos três, porque envolvia as condutas “antecipadoras”, definidas por Piaget (PNP, 1985) como “evitar em vez de corrigir” (p. 78). Assim, antes de

escrever, a criança avaliava (equivocadamente ou não) o espaço disponível e, a partir desta avaliação, decidia se escrevia a palavra inteira na mesma linha ou se ia para a outra.

Era, sem dúvida, o procedimento mais freqüente de todos. A sua identificação era possível graças à utilização que as crianças faziam de dois subprocedimentos. No primeiro subprocedimento, elas faziam uma pausa no final da linha e ficavam olhando para o final da linha e para o início da outra, num movimento de vaivém dos olhos. No segundo, o movimento também era de vaivém, só que, neste, as crianças movimentavam o braço, do final da linha para o início da linha seguinte chegando, às vezes, a pousar a ponta do lápis no papel, em um ou em outro local. Com este movimento, elas revelavam, ao mesmo tempo, suas opções (os “possíveis”) e a análise, que elas faziam, do espaço disponível, e além disso, elas evidenciavam que haviam efetuado uma “*escolha*” (Piaget, PNP, 1985, p. 102).

É necessário registrar que uma mesma criança podia utilizar mais de um destes três procedimentos no mesmo texto ou todos os três, sendo que eles não eram procedimentos exclusivos. Por exemplo, MIC11-H12 utilizou os procedimentos 2 e 3 no mesmo texto.

A partição da palavra, isto é, conseguir liberar-se da pseudo-impossibilidade “*é impossível partir o todo*” para a palavra, era indispensável para a resolução da margem direita e para evitar os grandes espaços vazios no corpo do texto (nos finais de linha). Quando as crianças começavam a se liberar desta pseudo-impossibilidade e passavam a utilizar o “traço” para separar as palavras nos finais de linha, elas não partiam diretamente para a separação em sílabas. Seria possível afirmar que elas separavam “onde dava”. Somente mais tarde é que as crianças compreendiam a relação entre as sílabas de uma palavra e o seu papel na translineação. Assim, encontrei os mais variados tipos de separações de palavras nos finais de linha. Observe-se:

DISTRAID-	TAPET-	BRINCA	ACO-	TAP-
A	E	R	NTECENDO	ETE
<i>GEA11-H13</i>	<i>MAR11-H13</i>	<i>ALI113-H13</i>	<i>REN11-H11</i>	<i>PAL12-H13</i>

<i>prese-</i>	<i>Bo-</i>
<i>nte</i>	<i>lchinha</i>
<i>VAN21-H21</i>	<i>GAB22-H13</i>

Este tipo de translineação já foi utilizado, até, para fazer humor. Observe-se a seguinte “tira” (RADICCI, *Zero Hora*, Porto Alegre, 29/08/98):



Na “tira”, o autor Iotti utiliza o mesmo tipo de translineação apresentado pelas crianças e dá a entender que o “leitor”, Radicci, não consegue interpretar a escrita porque o “escritor” utilizou um procedimento de translineação que não privilegia as sílabas dentro da palavra.

Quando as crianças utilizam este tipo de translineação, o processo de liberação da pseudo-impossibilidade (com relação às palavras) só está começando, já que o fato de uma criança conseguir separar uma palavra no final da linha não implica que ela faça o mesmo para todas as palavras. Assim, em um mesmo texto poderiam conviver a separação de uma palavra com hífen, no final da linha, e ao mesmo tempo, os procedimentos mencionados quanto à pseudo-impossibilidade relacionada à palavra. Por exemplo: MAR11-H13 e DAN12-H12 separaram uma palavra mas utilizaram o procedimento 3 em todas as outras situações; PAL12-H13 separou duas palavras, utilizou o procedimento 2 uma vez (linha 2) e nas demais linhas utilizou o procedimento 3.

Como já mencionei acima, a pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”** é de larga abrangência, atingindo muitos domínios. Na questão da margem direita, há uma progressão que eu observei, principalmente, nas crianças de 2ª série. Estas crianças evidenciavam já estar liberadas da pseudo-impossibilidade referente às frases e às unidades sintagmáticas de sentido, mas ainda não admitiam partir a palavra como, por exemplo, VIN23, que não separou uma única palavra em seus dois textos. Em função disso, é possível afirmar que a progressão da liberação desta pseudo-impossibilidade vai da frase, passando pelas unidades sintagmáticas de sentido, até a palavra, e que este é o último domínio do qual as crianças se liberam. A liberação é um processo que demanda muito esforço e há evidências de que gera desconforto nas crianças, em função, principalmente, do arraigamento das “crenças subjetivas”. Observe-se: *“Eu falei também que eu não gosto de separar a palavra.”* (LAU22-IV), justificativa do subnível IA, tipo III.

Quando a criança já admite partir o todo “palavra”, encontrei uma outra pseudo-impossibilidade, desta vez, apenas em crianças de 2ª série. Leia-se o primeiro excerto:

V: Na linha oito, tu escreveste (Leio:) “O menino foi pegar a cola e a” e aí tu escreveste “cola” na outra linha. Por que tu não continuaste e escreveste “cola”, na mesma linha, se tinha espaço? **VAN:** Porque eu não quis. Senão ia ficar muito apertadinho (= liberação da pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”** referente à palavra, através da

recusa de utilizar o procedimento 2). V: Por que tu não fizeste isto aqui, olha, “co”, tracinho, nova linha, “la”? VAN: *Porque não. Por causa que eu não gosto.* V: Van, tem algumas crianças que dizem que se não dá prá escrever toda a palavra no final da linha, então não escreve e escreve toda ela na outra linha. Estas crianças estão certas ou estão erradas? VAN: *Tão certas.* V: Então tu achas que a gente não pode fazer aquilo de escrever “co”, tracinho, nova linha, “la”? Que não fica bem? VAN: *(Faz que sim.)* V: Mas tu fizeste isto uma vez, olha (Leio:) “eles ficaram desco”, tracinho, nova linha, “lado”. Por que aqui tu fizeste “desco”, tracinho, nova linha, “lado” e aqui tu não fizeste “co”, tracinho, nova linha, “la”? VAN: *Por causa que não.* V: Como? VAN: *Por causa que a palavra é grande* (Aponta para “desco” e “lado”). V: Ah! Tu estás dizendo que quando a palavra é grande e que ficam muitas letras numa linha e muitas letras na outra, então pode fazer isto de separar? VAN: *(Faz que sim.)* V: Quantas letras é o mínimo que se pode fazer? Por exemplo, tu disseste que “co” “la”, duas e duas, não dá. E três e três daria? Por exemplo, “pas”, tracinho, “tel”? VAN: *(Faz que sim.)* V: Aqui tu fizeste cinco e quatro letras (“desco” e “lado”). Então quando tem mais letras, dá prá fazer? VAN: *(Faz que sim.)* (VAN21-H11)

VAN, que já admite partir o todo, impôs-se uma nova limitação, uma nova pseudo-impossibilidade, a que eu chamaria de **“é impossível partir o todo quando as partes resultantes forem muito pequenas”**. Esta pseudo-impossibilidade é muito elaborada já que a criança precisa prever a partição e seu resultado e, só então, escrever o restante da palavra na linha seguinte, o que determinava, então, um outro procedimento:

- **procedimento:** avaliar a partição da palavra em sílabas de modo que as “sílabas” resultantes no final da linha e no início da linha seguinte sejam sempre maiores ou iguais a partículas de 3 letras.

Em função da pseudo-impossibilidade, VAN21 controlava a forma da separação das “palavras grandes” de modo a evitar poucas letras em ambas as partes (final da linha em curso e início da linha seguinte) pois, por exemplo, se “co + la” era inadmissível, “descola + do” também seria, daí a separação “*desco + lado*”. Este controle está exemplificado no texto seguinte, onde VAN separou “*prese + nte*” (VAN21-H21) pois “*presen + te*” era uma partição (pseudo) impossível.

Outra criança de 2ª série apresentou justificativas semelhantes revelando a mesma limitação:

V: Tu terminaste de escrever (Leio:) “e a bota colada na luva.”. Aí tu deixaste um espaço até o final da linha e começaste a escrever (Leio:) “Aí veio o menino” na outra linha. Por que tu fizeste isto? L: *Porque aqui não tinha mais espaço. Porque eu só ia colocar o «Aí», porque o «veio» não ia dar.* V: Então tu não escreveste do lado de “luva” só porque não tinha espaço? L: *Não. Eu podia ter botado só o «Aí» aqui. Só que eu não queria, porque ia ficar só o «Aí» aqui e aqui tudo «veio».* V: Então tu não escreveste só por causa do espaço? L: *Não. Por causa do espaço também. Porque eu só ia botar «Aí», deu, «veio o menino».* V: E por que tu não escreveste “Aí ve”, tracinho, nova linha, “io o menino”? L: *É porque daí eu ia...eu ia fazer... eu ia botar... eu não queria... porque deixar só duas... duas sílabas de fora, uma aqui, outra aqui. Eu não queria deixar assim. Eu queria deixar a palavra junta.* (LAU22-H13)

LAU optou pela única solução que não feria a pseudo-impossibilidade. Assim, ela não poderia ter escrito “Aí + veio o menino” pois o “Aí” ficaria sozinho no final da linha. Também não poderia ter escrito “Aí ve + io o menino” porque ficava uma estranha combinação de palavras/sílabas de duas letras, o que era inadmissível. Atente-se para o fato de que, mais adiante, mencionarei que algumas crianças de 2ª série não admitem que uma palavra de duas letras seja “palavra”. Portanto, a única solução admitida por LAU foi escrever “*Aí veio o menino*”, na linha seguinte. Por outro lado, há evidências de que, para LAU, esta pseudo-impossibilidade vinculava-se mais com o que “sobrava” da palavra, na linha anterior, do que com o “resto” na linha seguinte, pois, no mesmo texto, LAU fez duas separações onde houve sobras de sílabas de duas letras, “*passan + do*” e “*cola + do*” (LAU22-H13), nas

linhas seguintes. Esta preocupação com o número de letras das sílabas resultantes na separação também havia sido identificada por Kaufman (1987) e Teberosky; Kaufman (1990), em crianças da mesma faixa etária (vide página 64).

Não é possível deixar de mencionar que havia crianças que negavam cada uma das situações hipotéticas que eu propunha a elas, evidenciando que estavam liberadas da pseudonecessidade ou da pseudo-impossibilidade em questão. Observe-se o excerto de uma entrevista:

V: Outra coisa. Tu escreveste (Apono no texto:) BOSIN e aí tu fizeste este... E: *Este tracinho quer dizer prá... Quando não dá toda a palavra, a gente bota o tracinho prá continuar na outra linha.* V: Est, tu sabes que tem crianças que dizem prá mim que a gente não pode fazer isto? Tem crianças que dizem que se a gente não pode escrever toda a palavra na linha, então não pode escrever e tem que escrever toda ela na outra linha. Tu achas que esta criança está certa ou está errada? E: *Está errada porque eu sempre vejo nas revistinhas e eles fazem assim.* (EST11-H12)

Nesta, EST11 afirmava que se podia escrever uma parte da palavra numa linha e a outra parte na outra. Esta faceta da pseudo-impossibilidade era muito resistente para muitas crianças e, mesmo assim, EST11 não só separou uma palavra na translineação como ainda negou, explicitamente, a pseudo-impossibilidade (com uma justificativa do subnível IB, tipo III).

A resolução da margem direita implica a liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades mencionadas. É possível acompanhar o processo de liberação destas limitações auto-impostas, através dos espaços em branco que as crianças deixam nos finais de linha, em função destas limitações. Assim, quanto maior é o espaço vazio no final da linha, maior é o todo que a criança resiste em partir. À medida que a criança vai se liberando das limitações, ela vai conseguindo se aproximar da borda direita da folha e os espaços vazios vão diminuindo.

Seria possível pensar em três grandes níveis quanto aos procedimentos referentes à margem direita:

✳ subnível IA: A criança está totalmente imersa na pseudo-impossibilidade *“é impossível partir o todo”* e não admite nenhuma partição de qualquer partícula de texto, utilizando os procedimentos mencionados.

✳ subnível IB: A criança está em fase de transição, isto é, admite algumas partições, mas não admite todas.

✳ subnível IIA: A criança admite qualquer partição que se fizer necessária, escrevendo o que se poderia chamar de “texto corrido”, ou, alinhamento por linhas.

O aspecto a destacar na questão da resolução das margens, tanto da direita quanto da esquerda, é exatamente a presença dos procedimentos determinados pelas pseudonecessidades e pelas pseudo-impossibilidades. Portanto, conhecer mais sobre as “crenças” pseudonecessárias permite compreender como as crianças procedem nesta questão tão complexa que é a resolução das margens.

Entretanto, resta, ainda, abordar quais são as concepções das crianças com relação a estes aspectos, isto é, o que está por trás dos produtos e dos procedimentos apresentados pelas crianças.

4.1.3.3.3 - CONCEPÇÕES

Quando analisei os produtos e os procedimentos apresentados pelas crianças, foi possível identificar algumas das concepções das crianças sobre a diagramação textual, em sentido amplo, e sobre a resolução das margens, em sentido restrito. Abordarei, então, em primeiro lugar, as concepções referentes ao texto próprio para, em seguida, analisar as concepções relacionadas ao texto do “outro”.

4.1.3.3.3.1 - Texto próprio

Os produtos e os procedimentos analisados acima revelaram a relação direta que era possível encontrar entre eles, isto é, após identificar os procedimentos compreendia-se como fôra a produção textual. Entretanto, resta ainda analisar as concepções das crianças que determinavam o porquê dos textos terem sido produzidos daquela maneira específica.

4.1.3.3.3.1.1 - Texto como um todo

As crianças revelaram diferentes procedimentos relativamente ao texto como um todo. Resta agora analisar as concepções que determinaram estes procedimentos. De início abordarei as concepções referentes ao texto como um todo para, a seguir, comentar as concepções referentes à diagramação textual deste texto.

(1) Quando as crianças produzem seus textos (vide produtos, página 205) pode-se imaginar a variedade de noções que elas precisam conhecer (como texto, frase, linha, palavra, etc.). Abordarei, a seguir, as concepções das crianças a respeito destas noções, as quais são determinantes dos produtos e dos procedimentos que elas atualizam.

Foi possível identificar níveis para estas concepções:

☉ subnível IA: Há uma coincidência entre palavra, frase e texto. Tudo é a mesma coisa já que o texto se compõe de apenas uma “palavra” (visto que não há qualquer separação entre as letras) e está escrito em apenas uma linha.

⊛ subnível IA-IB: A criança já diferencia as partes do texto (como texto e título ou suas diferentes “frases”), pois coloca uma separação na linha/texto. Entretanto, utiliza apenas uma única linha.

⊛ subnível IB: A criança já diferencia o texto da linha pois o texto se apresenta escrito em várias linhas. Entretanto, ainda há coincidência entre o que seja uma linha e uma palavra, pois todas as linhas são compostas de apenas uma “palavra” já que não há qualquer separação.

⊛ subnível IB-IIA: A criança já diferencia a linha da palavra, já que cada linha é composta de várias “palavras”, isto é, há separações, mas não todas as convencionais necessárias entre as palavras. Ao chegar neste subnível, a criança já concebe o texto como sendo composto de várias linhas e cada linha com várias palavras. Entretanto, há ainda um grande caminho a percorrer até a resolução completa da questão da separação (convencional) entre as palavras, o que só acontecerá no subnível seguinte.

⊛ subnível IIA: A criança atinge a separação convencional para todas as palavras pois ela já concebe a “palavra”.

A conclusão a que é possível chegar é que, quando a criança se põe a escrever, ela o faz com um formato visual/gráfico. Observe-se que, no início desta evolução, a criança tende a registrar todo o “texto” (no caso, o texto livre, que poderia ser uma narrativa ou uma descrição) em um todo único, em uma mesma linha (quem sabe tentando reproduzir a emissão sonora da fala). Só que, a seguir, a criança começa a partir o texto em linhas e, em seguida, as linhas em palavras. Portanto, há uma busca por uma representação visual específica. Por quê?

É que há uma imposição dos aspectos formais de apresentação textual pelo meio social, não só através de uma convenção (que é trazida por este meio, direta ou indiretamente), mas também através do próprio sistema formal de apresentação textual com o qual a criança entra em contato em todo e qualquer portador de texto da comunidade letrada (o qual tem sempre um formato “visual”). Em consequência, quando a criança vai produzir um texto, ela procurará produzi-lo dentro do formato visual que ela consegue “compreender” (como, por exemplo, no subnível IB, onde há coincidência entre os conceitos de “linha” e de “palavra”). Só que haverá um outro fator interferindo nesta produção textual, como se verá a seguir.

(2) Com relação à diagramação textual, apresentei três diferentes tipos de procedimentos. Analisarei as concepções referentes a um destes procedimentos, que são representativas das concepções relativas aos outros dois procedimentos.

Quando MARJB1 traçou riscos na folha reservando espaço para continuar seu texto (vide página 221), ela estava revelando sua concepção: a de que um texto deve ocupar uma única e mesma superfície. Apresento o excerto da entrevista onde a questiono sobre o procedimento adotado:

V: Mar, por que na hora em que tu terminaste de escrever o (aponto para:) ACONTESEN, tu não viraste a folha e escreveste do outro lado? Por quê? M: (Não responde.) V: Podias virar a folha ou não? M: Podia. V: Então por que tu não viraste? M: Porque eu queria escrever dum lado só. V: Tu podias escrever do outro lado? M: Podia. V: Porque tem criança que diz que não pode. Que, se começa num lado, tem que escrever tudo neste lado. M: Não. Pode fazer no outro, também. V: Mas tu querias escrever tudo no mesmo lado. Por quê? M: Não. (Ri.) É prá lê só dum lado. Aí não precisa virar a folha e parar de ler. (MARJB1)

A resposta final de MARJB1 é muito elucidativa pois expressa uma pseudo-impossibilidade, já que nada impede que um leitor vire a folha e leia a continuação do texto no outro lado. O problema está em que o escritor (MARJB1), não quer - “Porque eu queria escrever dum lado só.” (a pseudonecessidade “é necessário que todo o texto ocupe uma mesma superfície”), - ou não “pode” partir o texto e virar a folha (a pseudo-impossibilidade “é impossível partir o todo”).

No dia seguinte, quando da escrita de R12, voltei ao assunto. Leia-se:

V: Mar, quando tu escreveste aqui embaixo na linha dezenove (aponto para a última linha do texto), tu disseste: “Vou ter que virar a folha!”. Tem algum problema em virar a folha? M: Não. V: Neste outro dia, tu tinhas me dito que tu querias que ficasse tudo na frente da folha. Por que naquele outro dia tu não quiseste virar a folha e hoje tu viraste? M: Não sei! V: Pode virar a folha, Mar, quando a gente escreve? M: Pode. V: Não tem nenhum problema se a gente virar a folha e escrever do outro lado? M: (Faz que não.) (MARJB1)

Mesmo que MARJB1 não admitisse nenhum empecilho quanto ao virar a folha, a frase dita enquanto ela escrevia seu texto explica mais do que a entrevista em si. O fato dela dizer: “Vou ter que virar a folha!” poderia levar a supor que ela estava se rendendo a uma nova necessidade: a de ter que virar a folha ao término do espaço disponível. Como ela havia utilizado uma outra diagramação, isto é, decidira escrever até os finais de linha, não houve sobra de espaço na margem direita como acontecera em H12. Com isto, ela foi “obrigada” a virar a folha, como ela mesma afirmou. Talvez esta situação tenha provocado a liberação da pseudonecessidade, ou, pelo menos, iniciado o processo de liberação provocando um “estado de dúvida” (Piaget, PNP, 1985, p. 32). O ideal teria sido verificar como MARJB1 agiria perante esta mesma situação depois de alguns dias para poder afirmar se ela se liberou completamente desta pseudonecessidade ou se a mesma persistiria em situações específicas.

O caso de MARJB1 evidencia que, para ela (assim como para JEF12 ou PED13) havia uma relação (pseudo) necessária entre escrever e escrever em uma mesma superfície, sendo que o texto não podia ser partido. Esta concepção levou as crianças a adotarem diferentes procedimentos, com um mesmo resultado, qual seja, manter o texto íntegro, sem haver a necessidade do leitor “parar de ler” para virar a folha e ler no verso.

4.1.3.3.3.1.2 - Margem esquerda

A questão da resolução da margem esquerda é muito complexa e, neste momento, cabe um esclarecimento. Seria de se esperar que as crianças chegassem a adotar a margem esquerda

“retinha” quando escrevessem. Qual é, então, a diferença entre a resolução da margem esquerda (a margem esquerda “retinha”) e a pseudonecessidade **“é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha”?**

A diferença está em que a pseudonecessidade atrela a margem esquerda, como o nome já diz, à primeira letra do título ou da primeira linha, estejam onde estiverem. As crianças foram muito explícitas quanto às suas “crenças”: *“Não. Não pode vir mais para cá (esquerda). Tem que começar ou aqui igual (Aponta para uma linha imaginária abaixo da primeira letra do título.) ou mais para cá (Aponta para a direita.)”* (REN11-H11), *“Poder, pode mas só que não pode assim, tu colocar aqui, depois fazer a frase, sabe, né? Aqui (Aponta para a linha imaginária abaixo da primeira linha.), depois fazer aqui (Aponta para a direita.)”* (BRU13-H11), *“Se começou aqui (Aponta para a primeira letra da primeira linha.), tem que ser reto.”* (DAN22-H12), *“Não pode escrever (mais para a esquerda da 1ª linha) porque tem uma linha, assim, invisível.”* (RAFT11-H12). Algumas crianças, inclusive, explicitaram a pseudonecessidade em seus gestos: *“Pode colocar até aqui (Faz um risco na folha para mostrar até onde se pode escrever no lado esquerdo, ou seja, seguindo a letra na primeira linha.)”* (GAB13-H13). É claro que houve crianças que apresentaram justificativas do subnível IA, do tipo I, *“Porque sim!”* (CLÁ12-H11).

Para confirmar se esta seria uma “crença” pseudonecessária, eu acrescentava, ainda, as perguntas: *“Quer dizer que se a gente começar a escrever aqui (Apontando para a linha imaginária abaixo do título ou da primeira linha.), não pode escrever nada mais para a esquerda? É isto?”* (“É.” - MÔN12-H11) e *“Tu podias escrever isto (Apontava para algum trecho do texto.) mais para a esquerda?”*. Algumas respostas à segunda pergunta: *“Não.”* (MÔN12-H11), *“Não. (...) Porque fica diferente.”* (AND13-R12).

Assim, se a criança escrever o título ou a primeira linha rente à borda esquerda, a margem esquerda ficará “retinha” e rente à borda esquerda. Neste caso, a pseudonecessidade passará despercebida e um observador desatento poderá considerar que a criança já conseguiu controlar a margem esquerda. Entretanto, se a criança começar a escrever mais afastado da borda esquerda, a margem esquerda será recuada o mesmo tanto e a pseudonecessidade ficará evidente.

Levando em consideração este fato, muitas das justificativas que as crianças dão para o procedimento pseudonecessário, por exemplo, com relação à verticalidade da margem, como *“tem uma linha, assim, invisível”* ou *“tem que ser reto”*, mais tarde serão perfeitamente válidas. Observe-se: *“Porque no caderno tem uma linha assim que é prá escrever reto.”* (ERI11-H21), *“Porque a linha do caderno é assim.”* (LUC12-H13), *“Tu sabe que no meu caderno tem uma lista vermelha. (...) Eu passava da linha e escrevia uma letra e a professora disse que eu não devo escrever antes da lista.”* (MÁR13-IV), ou seja, as crianças já remetem à questão de escreverem segundo uma margem propriamente dita, lembrando da “linha” do caderno (a

margem, geralmente, vermelha no lado esquerdo das folhas dos cadernos pautados). A única limitação de que estas crianças precisam se liberar é, exatamente, a (pseudo) necessidade de escreverem sob a primeira letra do título ou da primeira linha.

Por outro lado, é preciso refletir um pouco mais sobre a questão da margem esquerda. Como foi possível observar, as crianças passam por um processo de aproximação do texto das bordas da folha, tanto da borda esquerda quanto da borda superior, conforme análise anterior com referência ao ditado de palavras e frases (vide página 193 e seguintes). Na presente situação, há uma tensão, entre a aproximação e o afastamento. Observe-se. Com a diagramação de ANDJB1-IV (vide página 210), pode-se supor que as crianças começam a escrever afastado da borda esquerda. A seguir, tendem a se aproximar desta borda, escrevendo muito junto dela, já que, na fase VI, foi possível encontrar uma pseudonecessidade *“é necessário escrever junto à borda esquerda da folha”* e sua complementar, a pseudo-impossibilidade *“é impossível escrever longe da borda esquerda da folha”*. Logo após, com a diagramação de MÔN12-IV (vide página 211), observa-se que as crianças tendem a se afastar novamente da borda, para respeitar a “margem”, por exemplo. E, finalmente, as crianças podem escrever tanto rente à borda quanto afastado dela (no caso de textos com e sem recuo do parágrafo).

Com isto, é possível pensar em níveis de desenvolvimento com relação às concepções de escrita referentes à borda esquerda:

- ✳ casos preliminares: As crianças iniciam a escrever longe da borda esquerda.
- ✳ subnível IA: As crianças escrevem rente à borda esquerda, pseudonecessariamente.
- ✳ subnível IB: As crianças começam a se permitir escrever afastadas da borda esquerda, iniciando o processo de liberação da pseudonecessidade.
- ✳ subnível IIA: As crianças compreendem que podem escrever tanto afastados da borda esquerda quanto aproximados.

No subnível IA, as concepções das crianças irão frontalmente contra, por exemplo, o “ensino” do parágrafo, como se verá mais adiante, pois elas não podem “aceitar” escrever longe da borda esquerda. É, apenas no subnível IIA, então, que elas compreenderão que podem deixar (ou não) um espaço no lado esquerdo dos seus textos.

4.1.3.3.1.3 - Margem direita

Comparativamente com a margem esquerda, a resolução da margem direita é mais complexa ainda já que há uma série de limitações atuando e definindo os procedimentos das crianças.

(1) A primeira pseudonecessidade mencionada foi a seguinte: **“é necessário escrever só até abaixo da linha imaginária formada pela última letra do título ou da primeira linha”**, a qual produzia uma margem direita, quase reta, porém, afastada da borda direita da folha. Ela seria o equivalente, para a margem direita, da pseudonecessidade **“é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha”** relativa à margem esquerda.

A concepção que estava implícita é a de que o texto era definido, em suas margens esquerda e direita, pelo que fosse escrito no título ou na primeira linha. Assim, ao invés de conceber o texto como sendo definido pelo que o escritor tivesse decidido escrever, a criança o concebia como sendo definido pelo seu próprio início (sem levar em consideração o espaço disponível na folha). Observe-se as justificativas explícitas: *“Por causa que a minha letra é pequena e no caderno eu não posso ir aqui. Daí eu já tô acostumada de fazer só até ali (Aponta para o final do título.) a letra. (Pedi que explicasse de novo.) É que no caderno eu faço... eu tenho a letra pequena e daí eu não uso toda a linha até o fim do caderno. E daí eu tô acostumada a fazer até a metade, assim, da folha.”* (REN11-H21), *“Tem que ser reto aqui também (Aponta para uma linha imaginária seguindo a última letra do título).”* (DIO13-H11).

(2) A segunda pseudonecessidade foi **“é necessário escrever apenas uma frase por linha”**. Para esclarecer esta questão, ainda na fase I e III, propus às crianças, questões complementares, enfocando a escrita da segunda frase, abordando a possibilidade do ditado de frases relacionadas. A questão era a seguinte: *“E se eu tivesse dito: ‘O gato bebe leite. O gato molhou a patinha no leite.’ Onde tu irias escrever a segunda?”*. As crianças apresentaram dois tipos de respostas: o grupo menos evoluído afirmou que sempre escreveria uma frase em cada linha e o grupo mais evoluído afirmou que escreveria esta segunda frase na mesma linha.

(2.1) Quanto ao primeiro grupo (subnível IA), a conclusão a que é possível chegar é que, num certo momento, a proposição “uma frase em cada linha”, mencionada pelas crianças, apresenta-se como uma “crença subjetiva”, gerando o procedimento pseudonecessário e, mesmo que estejam escrevendo uma narrativa, o adotam. Por isto, mesmo quando propus a elas pequenas narrativas (como por exemplo: *“O gato bebe leite. O leite está envenenado. O gato morre. A dona do gato vai reclamar no supermercado.”*), mantiveram-se na crença pseudonecessária: **“é necessário escrever apenas uma frase por linha”**. Esta crença, característica do subnível IA, é que determinava o procedimento de “escrever apenas uma frase por linha”.

O excerto seguinte exemplifica a pseudonecessidade **“é necessário escrever apenas uma frase por linha”**:

V: Aqui está escrito “O gato bebe leite.” Certo? Se a outra frase fosse “O leite estava envenenado.”, onde é que eu tu irias escrever? Aqui ou aqui? VIN: Aqui (embaixo). V: Então, Vin, a gente sempre escreve uma embaixo da outra? Quando tu escreves um texto na sala de aula, tu escreves uma do lado da outra? VIN: Não. V: Não. (...) Tem criança que me diz: “Não! Na hora de escrever, escreve sempre uma frase embaixo da outra!”. Tem criança que diz: “Não! Às vezes, a gente escreve uma do lado da outra!” O que é que tu achas? VIN: Não sei! V: Então me diz, Vin, por que é que tu escreveste a

outra aqui embaixo? Me explica! **VIN:** *Porque é uma embaixo da outra.* **V:** Como? **VIN:** *Porque é uma embaixo da outra.* (VIN23F)

Mesmo o contra-argumento não serviu para modificar a conduta de VIN que se manteve na pseudonecessidade **“é necessário escrever apenas uma frase por linha.”** Atente-se para o fato de que VIN era uma criança de 2ª série, o que permite detectar a presença desta pseudonecessidade também nesta série.

Como a pseudonecessidade **“é necessário escrever apenas uma frase por linha.”** aparecia em crianças cujas hipóteses de escrita iam desde a hipótese pré-silábica até a ortográfica, apresentarei alguns exemplos destas concepções específicas. O primeiro exemplo é o seguinte:

ANDJB1-H21 escreve:
 ADFI (Lê: “Branca de Neve e os sete anões”)
 FDPY (Lê: “A Branca de Neve foi na casa dos anõezinhos.”)
 ENDR (Lê: “A bruxa deu a maçã envenenada prá Branca de Neve.”)
V: Tu podias ter escrito “Branca de Neve foi na casa dos anõezinhos” (FDPY) aqui do lado (de ADFI), ou não? **A:** Não.
V: Por quê? **A:** *Porque não.* (...) **V:** Por que tu não escreveste aquilo da bruxa aqui do lado? Por que tu foste para a outra linha? **A:** *Porque sim.* (ANDJB1-H21)

Neste exemplo, ANDJB1 não aceitou escrever nenhuma das “frases” na mesma linha da anterior mesmo que tivesse quase meia linha de espaço em cada uma delas, isto é, havia espaço para escrevê-las. As respostas de AND foram justificativas do subnível IA, tipo II. Entretanto, a pseudonecessidade está presente, como bem atesta o seu procedimento, mesmo que ela não consiga explicitá-la através de justificativas mais elaboradas, como outras crianças o farão. Outras crianças do jardim nível B também apresentaram esta pseudonecessidade (ARIJB1, CARJB1, RENJB1 e DANJB2), sendo que uma delas foi bem explícita: **“Porque aqui acabou (a frase) e eu fui fazer a outra parte da historinha (na outra linha).”** (FABJB2-H11).

Observe-se o excerto de outra entrevista, onde a criança escreve um texto de seis linhas:

V: Nat, como é que tu fazias para decidir quando parar de escrever numa linha e ir para a outra? Como é que tu sabias que era hora de parar? Em que tu pensavas? **N:** *Eu pensava que era assim.* **V:** Por que tu paraste de escrever aqui? Por que tu não continuaste até o fim da linha, se tinha todo este espaço? **N:** *Porque é o meu jeito.* **V:** Procura me explicar como é que tu fazes? **N:** *É que a minha mãe, ela me ensinou assim.* **V:** Como é que ela ensinou? **N:** *É que eu tinha que escrever reto assim (= linhas horizontais).* **V:** E como é que tu sabes quando é a hora de parar e ir para uma outra linha? **N:** *Não sei!* **V:** Tu podias escrever, escrever, escrever até chegar no fim da linha? **N:** *Acho que não.* **V:** Por quê? **N:** *A história ela é muito comprida, daí eu tenho que fazer assim, assim, assim (Aponta para a série de linhas.)* (NATJB2-H12)

A resposta final de NAT é surpreendente porque ela explicita, dentro das suas restrições de vocabulário, a pseudonecessidade, isto é, é preciso escrever o texto em linhas e escrever uma frase por linha, já que nada a impediria de escrever até o final da linha, a não ser uma limitação auto-imposta.

Um comentário. Na reescrita, NATJB2 escreveu todo o seu texto em uma linha só, utilizando para isto, a folha na horizontal: ■. Quando eu perguntei o motivo, ela disse o seguinte: **“Porque antes quando eu tinha escrito esta parte aqui, tu perguntou porque eu não fiz assim (Aponta para o texto escrito numa linha só.). Por isto eu pensei em fazer assim.”** (NATJB2-R12). Seria possível supor que NAT

já estivesse entrando em processo de liberação da pseudonecessidade e que a entrevista anterior tenha provocado um “estado de dúvida”, o qual a fez escrever R12 de forma radicalmente diferente de H12.

Esta pseudonecessidade também aparecia em crianças de 1ª série. Observe-se:

SAR11 escreve:

dar pão para os patinho

Luciana deixa cair a bolsinha

V: E aqui (Leio:) “dar pão para os patinhos” (linha 4). Por que tu terminaste aqui e foste para a outra linha escrever (Leio:) “Luciana deixa cair a bolsinha” (linha 5)? Por que tu não escreveste aqui (linha 4). Teria dado espaço. Por que tu foste para a outra linha? S: *É porque começava... É porque começava a outra frase.* (SAR11-H13)

Mais uma vez, é a limitação auto-imposta que determina onde a criança irá escrever, já que havia, praticamente, meia linha disponível. Atente-se para o fato de que SAR11 tenha utilizado a expressão “*outra frase*”, isto é, uma frase fica numa linha e a “*outra frase*” fica na outra.

Apresento, a seguir, outros exemplos de frases que as crianças afirmaram haver necessidade de escrever na outra linha: “*e o fênis grudou na bola*” (MÔN12-H11), “*e daí o guarda pesca a bolsinha*” (WIL12-H12).

(2.2) Por outro lado, o segundo grupo (subnível IIA), já liberado desta pseudonecessidade, conseguia escrever mais de uma frase numa mesma linha. Seguindo, então, o raciocínio de ANA22, citado acima (vide página 181), compreende-se que, se ela verificasse que a segunda frase tinha relação com a primeira, poderia escrevê-la ao lado da primeira, isto é, a partir da primeira frase escrita ela tinha duas opções: se a frase seguinte fosse relacionada, então ela iria escrevê-la na mesma linha, porém, se a frase seguinte fosse uma frase “solta”, então ela iria escrevê-la na linha de baixo. É, mais uma vez, a “previsão” no ato de escrita (Piaget, TC, 1977d, p. 180).

O progresso do subnível IIA é que a criança consegue constituir os “*co-possíveis concretos*” (Piaget, PNP, 1985, p. 24) “*através de uma conceitualização*” em que, desde o início, ela “*prevê algum conjunto de variações antes de realizá-las*” (p. 23). No caso, as variações possíveis seriam ou o alinhamento por linhas ou por colunas.

Quanto ao subnível IB, este seria marcado pelo início da liberação da pseudonecessidade, onde a criança escreveria uma segunda frase na mesma linha, mas não escreveria todas as frases, já que a terceira frase poderia ficar alinhada (ou não) abaixo da primeira. O que, do ponto de vista lógico, constituiria, mais uma vez, um alinhamento por “pequenas séries”.

(3) Com relação à pseudo-impossibilidade *“é impossível partir o todo”*, sua abrangência era muito ampla. Por este motivo, a apresentarei, como já fiz acima, relacionada aos diferentes domínios aos quais ela se vincula.

(3.1) Quando as crianças acreditam que é impossível partir o todo, e estão entendendo este “todo” como uma “frase”, as crianças, às vezes, são bem explícitas: *“Porque aí só dava prá colocar o «E».”* para *“E DO CONTRA FOI PRACASA.”* (CRI13-H21), *“Porque aqui (Aponta para “a bolsa”.) não faz parte desta aqui (Aponta para “Ela começou a chorar”)* (Portanto a frase “Ela começou a chorar.” precisa ser escrita em outra linha.)” (NATS13-H12), *“Porque daí começa a outra linha (frase).”* para *“Daí tia Leonor levou ela pra passear no parque.”* (PAU13-R12).

Neste caso, as crianças concebiam uma “frase” como sendo um todo que não podia ser partido. Ressalto que, mesmo que nem todas utilizem o termo metalingüístico “frase”, as concepções delas do que seja uma frase são bem claras, e são estas “frases” que elas não aceitam partir.

(3.2) A “unidade sintagmática de sentido” também foi um todo que as crianças não aceitavam partir. Observe-se algumas das justificativas dadas: *“Aqui ia caber «a sua», né? Mas daí eu já queria botar «a sua bolsinha nova».”* (FRA12-H12), *“Prá ficar tudo junto. «menos eu... menos esperava». Prá deixar tudo junto.”* (BRU22-IV). Portanto, se a unidade sintagmática de sentido tivesse que ser partida então ela não poderia ser escrita naquela linha mas deveria ser escrita na linha seguinte para que pudesse ser escrita toda junta.

(3.3) Com relação à pseudo-impossibilidade *“é impossível partir o todo”* relativa à palavra foram observados três procedimentos, os quais já foram exemplificados.

Relativamente ao procedimento 2, é possível observar as justificativas dadas por uma criança de 1ª série:

<p>V: Eu vi que tu fizeste uma coisa em vários lugares. Em alguns lugares tu apertavas (a palavra no final da linha). Tu apertaste o “na” (linha 6), o “bola” (linha 7), o “Luizinho” (linha 8) e o “lavou” (linha 12). Por que tu fizeste isto de apertar aqui no final? G: <i>Porque tinha... Porque daí ainda tinha um pouquinho de espaço.</i> V: Por que tu não escreveste, por exemplo, uma parte de “bola” aqui, o “bo” (Aponto para o final da linha 7.), e a outra parte aqui, o “la” (Aponto para o início da linha 8.). Por que tu não fizeste isto de dividir. Por que tu deixaste tudo aqui apertadinho? G: <i>Porque ainda tinha espaço.</i> (GUI11-R12)</p>
--

Está claro que GUI11 não podia admitir “partir” a palavra e por isto escreveu “apertado”: *“Porque ainda tinha espaço.”* Outra criança disse o mesmo: *“Porque dava espaço.”* (PED13-H21). Ambas eram justificativas do subnível IB, tipo IV.

O procedimento 3 também implicava uma concepção explícita. Observe-se o excerto de uma entrevista:

V: Por que tu deixaste este espaço vazio aqui, depois de “cola” (linha 3) e vieste para cá, na outra linha, no “disse”? Por que tu não escreveste aqui do lado (linha 3)? **L:** Não sei! **V:** Mas foste tu que escreveste! Por que tu não escreveste ali do lado, se tinha espaço? Não estou dizendo que está errado. Só quero saber o que tu estavas pensando. **L:** *Porque aqui não tinha... Não era muito grande. Não tinha bastante espaço para fazer.* **V:** Ah! Então tu viste que não tinha espaço e por isto tu foste para a outra linha? **L:** (Faz que sim.) (LUC11-H11)

Era evidente que o espaço disponível era suficiente. O problema estava em que a criança não podia correr o risco de chegar ao final da linha sem conseguir escrever a palavra completa. Por isto, optava por escrever na outra linha. Outras crianças disseram: *“Porque era «procurar». Daí não dava prá escrever «procurar» aqui assim* (Aponta para o final da linha 12.)” (PED13-H11), *“Porque não ia dar (para escrever “tapete”) aqui.”* (GUI23-H13).

Com as crianças que utilizavam algum (ou mais) dos três procedimentos mencionados acima (onde não separavam as palavras) eu contra-argumentava propondo a possibilidade de separação da palavra, no final da linha, com um hífen. A maioria das crianças não apresentava justificativas maiores além das justificativas do subnível IA, tipo I, *“Não sei!”* (VIN23-H11). Entretanto, uma criança de 1ª série apresentou uma justificativa muito elucidativa. Observe-se o excerto da entrevista:

V: Mic, por que é que tu escreveste “sapato” (linha 6) apertado? **M:** *Porque eu pensei que não ia sobrar... Como é?... Linha prá escrever.* **V:** Tu não podias ter escrito “sapa” aqui (Aponto para o final da linha 6.) e o “to” na outra linha (Aponto para o início da linha 7.)? Podias fazer isto? **M:** Não. **V:** Por quê? **M:** *Porque só se ia escrever «sapa». Se fosse escrever «sapa».* **V:** Então não pode escrever “sapa” (linha 6) “to” (linha 7)? Isto não pode? **M:** Não. (MIC11-R12)

A resposta de MIC foi completamente inesperada e surpreendente. MIC está afirmando que, se uma palavra é partida ela perde o seu estatuto de palavra, ou seja, “sapa + to” não é mais “sapato” e surgem *“pedaços representando um significado em si mesmos (...) sem relação com o todo que cessa de existir como tal”* (Piaget, PNP, 1985, p. 39), no caso, surge o pedaço “sapa”. Para uma criança que acredita nisto, a idéia de ter que separar as palavras com um hífen no final da linha é completamente (pseudo) impossível. Tanto é que outra criança deu uma resposta semelhante:

V: E tu não podias fazer aquilo de escrever “chapeu” numa linha e “zinho” na outra? **D:** Não. (Ri.) **V:** Por quê? Por que não podia fazer isto? **D:** *Porque senão, aqui, olha, senão ela ia ficar separado, daí eles (leitores) não iam pensar que era «chapeuzinho»* (DIO13-H21)

Observe-se que, desta vez, a criança afirmou que para o leitor era (pseudo) impossível compreender que a palavra havia sido separada, como se, para o leitor, o “todo” também deixasse de existir só por estar partido em duas linhas. Portanto, a criança acredita que o leitor apresenta as mesmas concepções que ela, escritora, isto é, ela não consegue diferenciar o “eu” do “outro”, o que acontecerá em outras situações, como se verá mais adiante.

4.1.3.3.2 - Texto do “outro”

Meu interesse, como professora alfabetizadora, além de analisar o próprio ato de escrita da criança, era compreender como ela interpretaria o texto do “outro” e quais seriam os procedimentos que ela utilizaria para tanto. Apresentarei, a seguir, alguns resultados que permitem compreender este processo. A análise será efetuada a partir das respostas das crianças ao roteiro semi-estruturado que adotei para as entrevistas, abordando dois aspectos específicos: texto como um todo (história), margens e diagramações.

4.1.3.3.2.1 - Texto como um todo

Como as crianças tinham acesso (em princípio) a livros de histórias, procurei investigar quais eram os “indícios” que elas utilizavam para identificar uma história. Esta história era um texto, um todo, e, ainda mais, era apresentada em um portador de texto que a continha por inteiro. Como a criança interpretaria esta relação: um texto x um livro? Apresentarei, em primeiro lugar, os resultados referentes à história/livro como um todo e, em seguida, suas partes principais, isto é, começo e fim.

(1) O primeiro grupo de resultados tem a ver com o conceito de “história” como um todo.

⊙ *Isto tudo é uma mesma história (apontando para todas as páginas de um livro, uma de cada vez, em movimento contínuo)? Ou isto é uma história (apontando para uma página) e isto é outra (apontando para outra) e isto é outra?*

Meu objetivo, com esta questão, era verificar a relação que as crianças estabeleciam entre a história e seu portador de texto, isto é, se as crianças relacionavam a história com o livro, admitindo que a história tivesse várias páginas, partindo o texto a cada página, ou, se elas relacionavam a história com a página, como se cada página fosse uma história completa.

Utilizei, neste etapa, um mesmo livro para entrevistar todas as crianças (FTD, s.d.). Este livro era dos “grandes” (27,5 x 20,5cm). Tinha ilustrações bem desenhadas, detalhadas, grandes e coloridas, que ocupavam mais da metade da folha. Geralmente, cada folha tinha duas ilustrações, uma maior do que a outra, representando cenas diferentes. A diagramação da página 5 era a seguinte (ver Fig. 15):

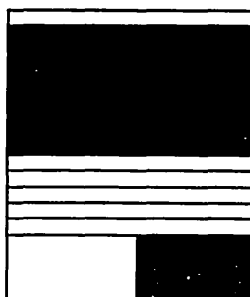


Fig. 15: Exemplo de texto (representação da diagramação textual de uma página de um livro de literatura infantil)

Na parte superior, a ilustração maior; na parte central, o texto, e na parte inferior, a ilustração menor. Apresentei esta diagramação para exemplificar a distribuição do texto no livro. Assim, havia bastante texto em todas as suas 08 folhas, de 07 até 18 linhas. Escolhi este livro, então, pela quantidade de texto em cada folha, o que poderia dar a entender, para alguma criança, que se tratassem de diferentes histórias em um mesmo livro.

A grande maioria das crianças afirmou que se tratava de uma mesma história: “*Tudo é a mesma história.*” (NATJB2), “*Acho que é tudo uma história só. Todas as páginas são da mesma história.*” (SAR11), “*Essa daí que disse que é a mesma história tá certa.*” (CLA12), “*Mas é a mesma história.*” (BER13). Quando eu contra-argumentava enfatizando que o livro tinha várias folhas e perguntando se era possível ter uma parte da história numa folha, outra parte na outra, e assim por diante, as crianças mantinham a resposta original “*O livro não pode ter um monte de história. Só tem que ter uma.*” (PRI12), “*Ué! Porque eles só colocaram os desenhos diferentes, isso não quer dizer nada, né, que vá trocar de história.*” (LÍV21), “*Porque tudo é a mesma história, só que muda as palavras e o desenho.*” (VAN23).

Um pequeno grupo de crianças (geralmente de jardim nível B e de 1ª série), entretanto, disse que cada folha continha uma história diferente: “*Uma outra história.*” (LUCJB1), “*Cada uma é uma história diferente.*” (MIC13). A explicação para este grupo poderia estar no desconhecimento da história e, principalmente, nos “indícios” nos quais as crianças se ancoraram (grande quantidade de texto em cada página), diferentemente de outros livros aos quais elas têm acesso e que só possuem uma frase em cada página.

(2) Minhas questões também se dirigiram para os aspectos específicos do começo e do fim da história. Que “indícios” as crianças utilizavam para identificar o começo e o final da história?

⊙ *Onde começa a história? Onde se começa a ler a história? Como é que tu sabes?*

Para estas questões, adotei sempre um mesmo livro, com o objetivo de comparar as respostas das crianças. O livro escolhido tinha capa; contracapa (com os dados de catalogação na fonte); página 1 (título, autor, ilustradora, logotipo e endereço da editora, ilustração); página 2 (ilustração); e página 3 (ilustração e início do texto). A primeira pergunta (Onde começa a história?) não era elucidativa pois permitia que a criança apontasse para a segunda ilustração da história que aparecia antes do início do texto (página 2). Em função disto, incluí a segunda pergunta (Onde se começa a ler a história?). Em certas entrevistas, fui mais explícita: “*Onde começa a história das letrinhas?*”

De maneira geral posso afirmar que, para determinadas crianças, o formato da pergunta não afetava as concepções que elas apresentavam, isto é, houve crianças que mantiveram a mesma resposta, mesmo que eu apresentasse a pergunta de três maneiras diferentes. Para elas não havia relação

necessária entre o início da história e o início do texto escrito, já que a história iniciava sempre numa ilustração, ou da página 2, ou da página 1, “*Por causa que aqui é o primeiro desenho que tem.*” (EMA12), ou da capa, dependendo da criança. Ou seja, parecia não haver relação necessária entre história e “letrinhas”. Este, então, era o primeiro grupo de crianças.

Apareceu a seguinte pseudonecessidade, que eu chamaria de “*é necessário que a história sempre comece na página 1*”. “*Agora é por causa... Sabe por quê? Esse aí... esse aí é (in) comum. Não é que nem os outros. Esse aí é (in) comum. (Página) três não se começa. É no um e no zero que se começa.*” (MIC13). A justificativa é bem explícita: a criança acredita que a história sempre inicia na página 1, mesmo que só haja um desenho nesta página.

O segundo grupo era formado pelas crianças que apontavam uma ilustração como primeira resposta: “*Porque aqui tem o desenho que tem dentro da história. Que é mais importante é o desenho (Apontando para a ilustração da página 2).*” (ARIJB1), “*Aqui.* (Aponta para a ilustração).” (PRI11). Quando eu mencionava “ler” ou “história das letrinhas”, as crianças apontavam, em grupos, conforme os níveis de desenvolvimento: o título na capa, o título na página 1 (ou o nome do autor ou da ilustradora, ou os três juntos) ou o início do texto na página 3 (ARIJB1). Assim, para este grupo havia uma diferença entre onde começava a história e onde se começava a ler, como se fossem duas coisas diferentes. Portanto, para elas, a história iniciava na ilustração, mas era necessário haver letras para que se pudesse ler a história: “*Tem um monte de coisa escrita e aqui tem desenho. Daí começa aqui. E as letras também, se aqui tiver o título.*” (PRI11), “*Não! A gente começa na (página) 2, só que como aqui não tem nada prá ler...*” (LEO12). Para estas crianças, a necessidade das “letras” era satisfeita, inclusive, por qualquer tipo de texto que estivesse escrito na capa ou na folha de rosto.

Para as crianças que apontavam a página 3 como o início da história, eu perguntava: “*Por que a história não começa aqui?*”, para as páginas anteriores. Para a página 1, as respostas foram as seguintes: “*Porque aqui só é o título.*” (PAL12), “*Porque tá escrito, de novo, o título.*” (CRI13), “*É por causa que, às vezes, tem uns desenhos que é quase o mesmo desenho da capa e aí fica o título.*” (MAI21). Para a página 2, as crianças responderam o seguinte: “*Porque aqui não tem letra.*” (RENJB1), “*Porque aqui não tem nenhuma palavra.*” (YAS12), “*Aqui também só tem figura.*” (ROD13), “*Não começa a história porque não tem nada escrito.*” (LAU22). Este grupo fazia uma diferença entre as páginas com ilustrações e com texto e as páginas com ilustrações e sem texto (nas últimas, a história não podia começar). Dentro das páginas com ilustrações e texto, as crianças diferenciavam as páginas onde o texto era da história, das páginas onde o texto não fazia parte da história (nestas, a história também não podia começar).

Como terceiro grupo, havia as crianças que logo apontavam o início do texto na página 3, isto é, a história começava no início do texto (“*Porque tem as palavras, as letras.*” - PED12). Assim, a história iniciava no mesmo lugar onde se lia a história, o que poderia parecer uma redundância, mas em

função dos grupos anteriores, verifica-se que esta relação necessária não se consolida facilmente. Para este grupo, então, não havia necessidade de fazer as perguntas sobre “ler” ou “letrinhas”. Observe-se uma justificativa de 1ª série: *“Começa na história porque os desenhos não dá para a gente ler. Porque os desenhos são só desenho. Não dá prá ler o que está escrito nos desenhos, só o que tá escrito nas letras.”* (MIC11).

Houve uma unanimidade: nenhuma criança apontou a contracapa como o local de início da história. Elas sabiam que os dados de catalogação na fonte não faziam parte da história. Como? Um primeiro grupo recorria ao indício da ausência de ilustração: *“Porque aí não tem nenhuma história. Não tem nenhum desenho.”* (PRI12), *“Porque tem que ter a leitura e a figura.”* (ROD13). Um segundo grupo estabelecia uma comparação entre aquele texto e o que seria o texto de uma história: *“Porque aqui tá dizendo as coisas do livro e aqui não.”* (MAYJB2) *“Porque aí só tá dizendo. (...) Tá dizendo como foi o livro. Como fez...”* (BRU13), *“Uma história nunca começa com isso, com isso aqui, ó (apontando).”* (BRU22), afirmavam elas. Outras crianças apresentaram argumentos relacionados à capa, ou seja, não podia ser a história porque aquilo *“É a capa.”* (JEF12) ou *“Porque nenhuma pessoa ia escrever aqui, porque é muito duro.”* (CAM21).

Atente-se para o fato de que a ilustração ainda tenha um peso tão importante, no caso, na definição de alguma coisa que elas ainda não sabem direito o que seja (os dados de catalogação). Assim, em caso de dúvida, as crianças, mesmo as de 2ª série, ainda recorriam à verificação da presença ou ausência de ilustrações: *“Isso aqui não tem nada a ver com o livro. Isso aqui não é uma história. Isso aqui é só como se faz, como é que é. (...) Porque aqui é uma letra bem pequenininha e não tá aqui com desenho. Não tem nenhum desenho, tá tudo em branco.”* (LAU22), ou seja, este ainda é um “indício” utilizado por elas.

As justificativas do subnível IB, tipo I, também apareceram. Com referência à página 1: *“Minha mãe e meu pai me ensinaram, quando eu tava no jardim que isto aqui, quando não tem número aqui e tá escrito só palavra pequena e não é muita coisa (escrita) e aí eles me ensinaram que não é começo de história.”* (ALI13). Com referência ao final de história: *“Porque a professora da creche sempre conta historinha e é aqui que termina.”* (MÔN12).

⊙ *Onde termina a história? Onde se termina de ler a história? Como é que tu sabes?*

Ficou evidente que, para as crianças, estabelecer onde termina a história era bem mais fácil do que estabelecer onde ela começava. Houve seis grandes grupos. Os que apontaram a ilustração da página 16 (a última página com texto escrito) como o local de final da história: *“Porque aqui ele tá dormindo.”* (PED12). Os que apontaram a ilustração mas optaram pelo final do texto em função da pergunta “ler” *“Porque depois daqui não tem mais história.”* (DANJB2), *“Porque aqui não tem mais desenho (contracapa) e aqui é o final das letras.”* (GEL12). Como terceiro grupo, os que apontaram logo o final do texto: *“Porque aqui é o último lugar que tem prá ler.”* (NATS13). O quarto grupo mencionou a capa: *“Porque é a última capa.”* (OTT11), *“Porque aqui é a capa e aqui é o fim da história.”* (RAF13). O quinto, que se referiu à questão das páginas: *“Quando a gente já leu todas as páginas. Quando acabou as páginas.”* (NATJB2), *“Porque*

aqui é a última página.” (GUI11), “Só pelo desenho e pela última página.” (EVA22), “Porque as histórias sempre acabam na última folha.” (CAN23). Um sexto grupo mencionou o conteúdo da história: “Ah! Porque assim... Aqui tu pode ver... Aqui começa a história, olha, ele tá acordando, né? E aí ele pega e faz tudo, vê tudo e ele dorme de novo. E aí acaba a história.” (BRU13)⁶³.

Quando solicitei que elas apontassem, no texto, onde a história terminava, um grupo apontou para a última palavra na última linha do texto: *“Porque é a última palavrinha.” (SAR11), “Porque não tem mais nada escrito aqui embaixo.” (LUÍ12), “Porque o final sempre a gente vê que é as coisas assim, daí aqui não dá mais prá ler.” (LUI13). Outras crianças mencionaram o ponto: “Porque não tem mais nenhuma folha, só a capa e aqui, ó, é o ponto final.” (DIO13).*

Um dado a destacar foi a resposta de várias crianças sobre a segunda contracapa (sem ilustração ou texto). Perguntadas sobre como elas sabiam que a história não terminava na segunda contracapa, algumas crianças responderam: *“Porque aqui não tem nada prá ler. Tá tudo em branco!” (PAL12), “Porque aqui tá em branco.” (AND13), “Porque aqui não tem. (...) Não tem nada prá ler.” (ANA22), o que confere um estatuto especial à escrita. Assim, em caso de dúvida, as crianças primeiro verificam a “presença x ausência de texto”: “Porque se tivesse alguma coisa que tivesse escrita aqui, terminava aqui.” (LEO12). Se houver texto, mas não for texto reconhecível, então elas recorrem à verificação da “presença x ausência de ilustração”: “Porque aí não tem figura.” (NATJB2), “Porque aqui não tem letra nem desenho.” (REN11). Se não houver ilustração, como na primeira contracapa, “Porque aí não tem desenho.” (DAN12), então elas concluem que o texto não faz parte da história.*

Os “indícios” que as crianças mencionaram são riquíssimos para a compreensão de como elas interpretam um texto. Parece que as crianças, nesta interpretação, se defrontam com a tensão “ilustração x texto” e que esta questão ainda é muito importante para a faixa etária investigada.

Aproveitando a oportunidade que eu tinha, nesta exploração de livros de literatura infantil, dirigi uma série de questão para as concepções das crianças sobre um aspecto formal que me interessava muito: as margens.

4.1.3.3.2.2 - Margens

Como a criança interpreta as margens impostas pelo autor? Estas margens têm alguma utilidade? A criança consegue compreender a intenção do autor com relação às margens? É sobre este tema que discorrerei a seguir.

⁶³ BRU13 conseguiu detectar a característica principal deste tipo de história que Calkins (1989) muito bem chamou de “*cama-a-cama*” (p.93).

◎ *Por que a pessoa que escreveu este livro⁽⁶⁴⁾ deixou estes espaços (margens superior, inferior, direita e esquerda)?*

As respostas das crianças a esta pergunta repetem as justificativas já encontradas nas análises anteriores:

◆ **subnível IA:** Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ **Tipo I:** “*Não sei! Sinceramente, eu não sei!*” (BRU13)

◆ **subnível IB:** Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ **Tipo I:** “*Eu escrevo assim. E a professora também.*” (PRI12), “*Porque eu acho que é porque todo mundo faz isso. (...) Prá não ficar tudo amontado. (...) Quando vai ler. (...) Porque, ah, não sei! É que todo mundo faz assim, né, e é o certo, eu acho.*” (LÍV21).

◇ **Tipo II:** “*Porque daí ficava tudo feio (sem os espaços). Bem apertado.*” (OTH11), “*Fica muito ruim assim... até aqui (Aponta para a borda da folha.)*” (LEO12), “*Prá ficar bonito. Prá não ficar amontado as coisas.*” (NATS13).

◇ **Tipo IV:** “*Porque ele não fez palavra grande. Fez palavra pequena e sobrou espaço.*” (MARJB1), “*Prá não ficar amontado.*” (FABJB2), “*Aí fica tudo amontado.*” (PRI11), “*Prá não deixar muito apertado.*” (PED12), “*Prá não ficar tudo amontado.*” (TAM13), “*Porque não ia ficar bom o livro com ele escrevendo bem até ali. (...) Porque também a pessoa (escritor) ia se atrapalhar, porque ele ia escrever bem aqui encostadinho e depois ia terminar aqui.*” (CAM21), “*Porque tem que deixar espaço pro desenho e não pode amontoar muito.*” (BRU22), “*Aqui deixou espaço prá não juntar aqui embaixo assim.*” (DAN23).

◆ **subnível IIA:** Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ **Tipo I:** “*Não é obrigado. Não é nenhuma lei, que vai ser presa, vai ser morta, tudo mais por causa daquela lei.*” (ANA22).

◇ **Tipo II:** “*Isso aqui é que nem num caderno. Tem o negocinho branco (= margem). (Se não obedecer a margem) Ai a gente atravessa a linha vermelha (imaginária, no livro).*” (GAB22), “*Eu acho que é igual, assim, a uma margem.*” (DÉB23).

◇ **Tipo III:** As respostas mais interessantes eram, mais uma vez, aquelas que envolviam a preocupação com o leitor. Assim, quando eu perguntava “*O autor podia ter escrito encostadinho aqui (na borda da folha)?*” diversas crianças, quanto à margem interna, tanto direita quanto esquerda, preocupavam-se com a qualidade do ato de leitura: “*Ah! Porque se tivesse tudo (sem margem), daí não podia*

⁶⁴ Esclareço que, quando das entrevistas desta fase, procurava utilizar, como já fizera nas fases anteriores, a nomenclatura que a criança utilizava. Por exemplo, se a criança falava em “autor”, eu utilizava o termo; se ela adotava “a pessoa/o homem que escreveu o livro” como forma de se referir ao autor, era esta terminologia que eu passava a adotar. Semelhantemente também com os sinais de pontuação ou qualquer um dos aspectos formais investigados. Este procedimento foi recomendado por Piaget (RMC, 1987c, p.15), como já mencionei anteriormente.

enxergar a coisa branca que tem.” (LUCJB1), “*Se a gente abre e fecha daí não enxerga aqui (se for escrito sem margem)*” (PRI11), “*Porque senão alguém, prá ler, ia ter que fazer assim (gesto de abrir muito o livro).*” (LUC12), “*Porque causa que... no final a gente não ia entender a letra por causa que tava aqui assim (na dobra).*” (NATS13), “*la ficar muito junto. Aí não ia dar prá crianças lerem.*” (TAÍ21), “*Porque se ele grampeasse não ia dar prá ler.*” (LAU22). Ou, de outro ponto de vista, o autor precisava utilizar os espaços “*Prá (que ele próprio pudesse) ler melhor.*” (MAR11).

Outras crianças preocupavam-se com a qualidade do ato de escrita: “*Porque ali (muito próximo da borda) tem dificuldade de escrever.*” (PAL12).

Foi possível observar que nem todas as crianças atribuíam a mesma importância às margens abordadas. Assim, para um certo grupo, havia um privilégio da margem interna (que ficava próxima à dobra/costura do livro), tanto direita como esquerda. Esta precisava ser respeitada para evitar que as letras tocassem na página ao lado: “*É porque, olha, vai atrapalhar a outra página da folha.*” (LUCJB1), “*Porque aí ia ficar aqui, ia marcar as outras letras (da outra página).*” (FABJB2), “*E vai riscar na outra página.*” (PRI11), “*Porque daí borra ali (dobra).*” (PAL12), “*Porque tem que deixar espaços. (...) Porque senão vai borrar prá cá (Apontando para a dobra do livro).*” (BER13), “*Porque aí vai passar prá tudo o que é folha.*” (MAI21), “*Porque senão, se tu escrever aqui, tu vai, assim, borrar um pouquinho e aí a pessoa não vai entender o que tá escrito aqui.*” (GUI23).

Para outro grupo, porém, a margem privilegiada era a externa, tanto direita como esquerda. Era necessário respeitá-la porque “*Aí ele vinha muito prá cá. (...) la ficar metade da letrinha prá cá, abertinha (= fora da folha).*” (ARIJB1), “*...cair prá fora daqui.*” (ANA11), “*Senão ia sair prá fora as letras.*” (JEA12).

As margens superior e inferior receberam, de modo geral, as mesmas respostas. Superior: “*É porque senão vai sair prá fora.*” (PRI11), “*Ele deixou esse espaço em cima prá escrever. Mais em cima ia passar.*” (RAF13). Inferior: “*Porque ia sair prá mesa.*” (CARJB1), “*Senão as pessoas que compravam (o livro) não ia entender a última frase.*” (REN11), “*Daí ia ficar longe da palavra. Daí depois eles não vão conseguir ler direito porque vão juntar as palavras.*” (GEL12), “*E aí até aqui embaixo ele riscava a mesa.*” (MIC13).

A margem direita recebeu justificativas envolvendo o término do texto: “*Eu acho que é porque terminou a história, que terminou a história do menino. Quer dizer, terminou as letras.*” (CARJB1), “*É porque a pessoa não tinha mais coisas prá escrever.*” (LARJB2), “*É que ele não tinha mais nada para escrever.*” (FEL12), “*Não tinham mais o que escrever.*” (VAN21), “*É porque aqui o cara não teve mais idéia prá escrever mais coisas aqui.*” (GUI23). A margem inferior recebeu as mesmas justificativas: “*E aqui porque não tinha mais nada prá escrever.*” (LUÍ12), “*Porque ele não precisava botar mais palavra.*” (NATS13), “*Porque ele terminou o que ele queria escrever.*” (MAI21), “*O espaço que sobrou.*” (GAB22). Esta também era a justificativa para todas as margens ao

mesmo tempo: “É porque a história é pequeninha.” (LARJB2), “Eles pegam e escrevem. Aí, quando eles não têm mais coisa prá escrever, quando eles não pensam em mais coisa prá escrever, eles deixam espaço.” (CAN23).

As crianças mencionaram a importância da margem para a colocação do número da página: “Se eles botassem aqui (encostado na borda), eles não iam ver o número (da página) direito.” (ALI13), “Não, poderia até aqui, não sei. Por causa do número, daí eu acho que não dá.” (LÍV21).

A margem superior recebeu uma justificativa envolvendo a localização do início do texto na página: “A primeira linha sempre começa aqui.” (LUÍ12).

Outro argumento foi a margem encarada como previsão de espaço para a escrita suplementar do autor: “Se eles quiserem fazer mais uma coisa aqui, não vai ter espaço (por isso, a margem).” (THI11), ou do leitor (se ele quiser escrever ou desenhar algo mais): “Prá gente escrever ou desenhar.” (EMA12), com referência à margem inferior: “Se a gente quiser copiar. (...) Copiar o desenho.” (MAYJB2), com referência à margem esquerda: “Porque daí não dava prá gente escrever nosso nome.” (MAYJB2).

Algumas crianças concebiam o texto como tendo que ficar, necessariamente, no centro da folha, com a mesma quantidade de margens dos dois lados. Entretanto, como elas também concebiam o texto como uma totalidade “imutável”, se ele fosse aproximado de uma das margens, fatalmente, ele se afastaria da outra, sobrando muito espaço do outro lado: “Porque, se encostasse aqui (margem direita), ia sobrar muito espaço aqui (margem esquerda).” (MIC11), “Por causa assim, aqui, ó, se começasse bem aqui ia deixar muito espaço (Aponta para a outra margem).” (BRU13), “Vai ficar sobrando muito espaço (na margem oposta).” (DAN23). Este argumento poderia acontecer em função de uma “falsa equivalência entre as relações de equidistância” (Piaget, PNP, 1985, p. 107). Neste caso, a criança não conseguia compreender que o alinhamento ao centro da folha poderia ocorrer com qualquer distância das margens.

Uma criança mencionou ter observado que, nos livros de literatura infantil a margem era maior do que nos livros dos adultos: “Tem que deixar, sem (= a não ser) que seja um livro que quem não sabe ler bem, perfeitamente bem. Se um cara já sabe ler bem, bem que nem tu, aí ele enche a folha. Que nem um colega meu que pegou um livro do Robin Hood, meu amigo já sabe ler tri bem, pegou uma folha que só tinha letra.” (BRU13)

Como os livros tinham ilustrações, perguntei sobre a margem entre o texto e a ilustração. A grande maioria das crianças afirmou que esta margem era necessária “Prá não pegar no desenho.” (REN11), “Aqui eu sei por quê. Prá dar espaço prá desenhar.” (LUC12), “Não podia passar em cima dele (desenho).” (GAB13), “Prá ter espaço prá desenhar.” (PED21). Quando eu pedia que as crianças justificassem, além das justificativas do subnível IB, tipo II, “Porque daí fica feio (sem espaço).” (PED12),

“*Porque tem que deixar espaço. Fica feio daí (sem espaço). É que deixa desorganizado.*” (GAB13), surgiram dois grupos de respostas, dependendo da importância que as crianças atribuíam a um ou outro aspecto: texto x ilustração.

Um grupo evidenciou maior preocupação com o texto: “*Como a gente vai ler? Assim atrapalha.*” (CARJB1), “*Porque, às vezes, pode ter um desenho aqui e daí os que compraram o livro podem pensar que... que não é uma letra, assim.*” (THI11), “*Senão ia ficar muito... ia ficar muito grudado (no desenho) e assim vai ficar difícil de ler.*” (PED13), “*É porque a gente não vai conseguir ler direito.*” (MAI21), “*Não vai dar prá entender. Não vai dar prá ler. Tem azul forte, assim. Força a vista.*” (DAN23), todas do subnível IIA, tipo III.

O outro grupo estava mais preocupado com as ilustrações:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*Porque nos livros que eu li não tem letras encostadinhas no desenho. (...) Ficaria esquisito.*” (PED21).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*la atrapalhar o desenho.*” (ARIJB1), “*Porque sim. Não ia dá prá ver direito. (...) O desenho.*” (LUCJB2), “*Por causa que senão ia escrever em cima do guri (ilustração).*” (EMA12), “*Porque senão a gente não vai saber como é o desenho muito bem.*” (NATL13), “*Eles fizeram prá pessoa ver o desenho. Escrever em cima, cheio de linhas, não ia conseguir ver nada do desenho.*” (ANA22), “*Porque aí não aparece o desenho direito.*” (VAN23).

É claro que houve respostas figurativas: “*Ah! Por causa que aqui é o céu... Aqui é o céu. Aqui é o chão. Daí ele tem que deixar um espaço, porque aqui assim, no céu, é tudo branco.*” (JEA12).

Lancei uma pergunta complementar: “*Tu achas que a pessoa tem que deixar estes espaços ou ela pode decidir assim: «Não! Eu não vou deixar nenhum desses espaços. Ninguém tem nada a ver com isso!»*” As respostas das crianças foram variadas:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*Daí não é direito. (...) Porque é falta de educação.*” (TAÍ21), “*Acho que tem que deixar esses espaços. (...) Prá ficar bonito.*” (DÉB23, VIN23).

◇ Tipo IV: “*Eu acho que deve deixar espaço.*” (CARJB1), “*Não! Ela devia começar sempre deixando um spacinho.*” (LUÍ12).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Não pode fazer isso.*” (DAN23).

De modo geral, as crianças atribuem uma função às margens, seja para facilitar a leitura do leitor ou a escrita do escritor. Também preocupam-se com os aspectos estéticos do texto. Não há privilégio igual para todas as margens. As crianças dividem-se entre a legibilidade do texto e a visualização das ilustrações, atribuindo maior importância a uma ou outra. Em alguns momentos, as crianças atribuem intencionalidade ao escritor, que deixou espaço para que a leitura fosse mais clara e, em outros, afirmam que o escritor deixou espaços simplesmente porque o texto havia acabado ou porque terminara a vontade de escrever.

Assim, as crianças interpretam as margens dentro das suas concepções. Havia, ainda, um outro aspecto a investigar: a diagramação textual. As crianças já haviam demonstrado que diagramavam seus textos. Qual seria a interação delas com a diagramação feita por um “outro”.

4.1.3.3.2.3 - Diagramação textual propriamente dita

Abordarei, a seguir, a diagramação textual, ou melhor, como as crianças interpretam a diagramação textual no texto do “outro”.

Para esta etapa, que tornou-se uma etapa muito rica quanto ao estudo da psicogênese dos aspectos formais, espalhava (organizadamente) sobre a mesa, todos os livros que tinham coleções nas capas traseiras, com o verso para cima. Pedia que a criança me ajudasse e fosse observando o registro das coleções. Apontava exatamente, em cada capa, o que queria que a criança analisasse. Este procedimento era necessário pois havia livros com outros dados, como listagens dos distribuidores, resumo da história, trechos do livro e assim por diante. Entretanto, na análise das diagramações, muitas crianças passaram a abordar estes outros “textos” da capa traseira e eu aceitei as referências das crianças porque elas também se referiam diretamente aos aspectos formais.

Alguns esclarecimentos antes da apresentação dos resultados. Em primeiro lugar, enfatizava para as crianças que estávamos analisando o “jeito” como as pessoas haviam “escrito” as coleções. Por este motivo, eu me referia explicitamente às “palavras”, às “letrinhas”, para deixar bem claro que o foco das perguntas era sobre a escrita.

Em segundo lugar, após apresentar a consigna, apontar especificamente as coleções em cada uma das capas e especificar que a análise era sobre o “jeito” como as pessoas escreveram “as palavras, as letrinhas”, eu aceitava qualquer resposta que a criança desse. Essa aceitação tinha uma razão de ser porque a resposta da criança refletia a concepção que ela tinha sobre os aspectos formais. Assim, o aspecto formal que a criança comentava, na análise da diagramação das coleções, era o

aspecto que ela achava importante, era o “possível” (o “jeito” como o “outro” havia escrito). Portanto, a partir do momento em que a criança começasse a apresentar suas opções e suas justificativas, estas eram aceitas e as perguntas que eu fazia como contra-argumentos, por exemplo, partiam delas.

Finalmente, meu interesse era investigar “em termos de valores” (Piaget, PNP, 1985, p. 13), isto é, que a criança expressasse sua opinião sobre o “jeito” de escrever do outro/adulto.

Os resultados foram os mais variados possíveis, em função das diferentes concepções que as crianças tinham quanto aos aspectos formais. A questão que apresentei foi a seguinte:

⊙ *Observa o “jeito” como as pessoas escreveram isto aqui (apontando para as coleções), o jeito como elas escreveram as palavras, as letrinhas. Qual é o “jeito” que tu achas que ficou melhor escrito? E o que ficou pior escrito? Ou, todos estão bem escritos? Por quê?*

(1) Um dos aspectos a destacar ocorreu com as crianças menores, de jardim nível B e algumas de 1ª série. Quando eu pedia que elas indicassem os livros em que elas achavam que as coleções estavam de um “jeito” melhor/pior escrito, algumas crianças, espontaneamente, viravam os livros, olhavam para as capas dos livros e diziam: “*Esse.*” (DANJB2). Ou seja, havia um componente afetivo na escolha referente aos aspectos formais pois se a criança havia gostado da história, então ela também gostava do jeito como as coleções estavam escritas: “*Esse não tem nada errado* (para o livro que mais havia gostado).” (LUCJB1), “*Não. Achei todos bons, né? Mas é porque eu gosto muito de cachorro* (Aponta para o livro dos Dálmatas.).” (PAL12), “*É por causa que eu gosto desse aí* (Aponta para o livro da Flauta Mágica.).” (MIC13), “*Porque é bonita. Porque as histórias são legais.*” (CAN23). Seria possível pensar na existência de uma relação pseudonecessária entre gostar da história e gostar do jeito como as coleções estavam escritas, inclusive para crianças de 2ª série.

(2) Um segundo grupo mencionou, espontaneamente, outros aspectos presentes nas capas traseiras, por exemplo:

⊕ presença de ilustrações junto às coleções: “*Por causa do peixe.*” (CARJB1), “*Por causa do desenho da girafa.*” (LUCJB2), “*Porque o coisa aquele (peixinho) tava falando aqui.*” (MAR11). Como piores: “*Do desenho.*” (ARIJB1, WIL12), “*Por causa que eu não gostei do peixe.*” (MIC13). Como melhores: “*Porque eu gostei do desenho.*” (WIL12), “*Eu gostei dos desenhos assim.*” (PAT13).

⊕ cores dos desenhos: “*É por causa que eu vi as luvinhas. (...) Por causa que eu gosto de amarelo.*” (MIC13).

⊕ cores da capa traseira. Como melhores: “*E ficou bem colorido.*” (MAI21). Como piores: “*Porque tem isso daqui* (Apontando para a cor vermelha ao redor da coleção.).” (MAYJB2), “*Porque ficou*

muito feio. (...) O rosa.” (WIL12), “*É por causa que isso daqui (cor-de-rosa) não tem nada a ver com isso aqui (a coleção).*” (LUI13).

Algumas crianças mencionaram as pequenas ilustrações que acompanhavam os nomes das coleções e estas serviram como argumentos favoráveis e, ao mesmo tempo, desfavoráveis quanto ao “jeito”. Assim, diziam, por exemplo, que não haviam gostado do “jeito” como escreveram tal coleção “*Porque eles botaram esse menininho.*” (MAYJB2). Outras crianças mencionaram outros aspectos:

✕ o número do ISBN. Presença do número, como melhores: “*Porque tem os números.*” (YAS12); como piores: “*Por causa dessas letras. Tem os números aqui.*” (MÔN12). O tamanho destes mesmos números, como piores: “*Ah! É que esses numerozinhos aqui... Tá muito pequenininho.*” (LUI12).

✕ aspectos específicos dos desenhos. Como piores: “*Eu gostei da letras. Não gostei das flores.*” (ANDJB1), “*Porque tem estrelas.*” (MAYJB2), “*Porque ele (a girafa desenhada na capa traseira) tá de olho fechado.*” (JEF12). Como melhores: “*É que esse aqui tem estrelas.*” (LUI13).

✕ figuras geométricas nas capas traseiras: “*Esse aqui tem um quadrado. Eu não gostei!*” (MAYJB2).

✕ presença do código de barras. Como piores: “*Porque tem esta coisa aqui.*” (NATJB2), “*Desse negócio.*” (MÔN12).

✕ horizontalidade das linhas. Como melhores: “*Tá alinhado. As letras tão retas (na horizontal).*” (EVA22). Como piores: “*Porque este aqui tá indo prá cima. (...) Esse aqui, olha, essas letras tão subindo. (...) Isso aqui tá indo quase prá baixo.*” (LUCJB1).

(3) O terceiro grupo mencionou as questões tipográficas, especificamente relacionadas às letras/escrita:

✕ tamanho. Como melhores: “*Porque uma letrinha não tá mais grande do que a outra.*” (JEF12), “*A letra e o tamanho.*” (VIN23). Como piores: “*Por causa das letras mais grandes que as outras.*” (JEF12).

✕ formato. Como melhores: “*As letrinhas.*” (ARIJB1), “*As letras tão mais bonitas. (...) Tudo parelhinho.*” (CAN23). Como piores: “*Aqui o tracinho do <<O>> tá prá baixo. (...) O <<T>> parece um <<L>>.*” (EMA12).

✕ tipos. Como melhores: “*Ele tem a letra mais bonita.*” (NAT11), “*Letra bonita.*” (FEL12), “*Porque tá bonita as letras.*” (VAN21). Como piores: “*Está feio isso daqui. Eu não gostei das letrinhas.*” (CLA12), “*Ah! A letra. Eu não gostei muito da letra. (...) Assim, a letra é feia, né? Eu não gostei muito. (...) Não é que tá feia. Ela não me interessou muito como as outras.*” (LAU22).

✕ espessura. Como piores: “*Porque aqui tem uma letrinha forte e aqui não é forte.*” (THI11).

✕ grafia. Como piores: “*Tava emendado aqui.*” (MIC13).

Este grupo não apresentou uma unanimidade. Assim, enquanto alguns afirmavam que tal coleção estava melhor escrita porque tinha letras pequenas - “*Porque é pequenininho. A letra ficou mais bonita.*” (CLA12) -, outras afirmavam que a mesma estava pior escrita porque tinha as letras pequenas - “*É que as letrinhas são pequenininhas.*” (RENJB1), “*Tem a letra pequena.*” (SAR11), “*Ridículo. (...) As letrinhas pequeninhas aqui.*” (MÔN12), “*As letras são muito pequenininhas e miúdinhas.*” (MAI21), “*Letra muito miúda.*” (DAN23). O mesmo aconteceu para as letras grandes que foram consideradas, tanto, melhor escritas - “*Porque tem a palavrinha grande.*” (SAR11), “*Porque eles fizeram grande como esta.*” (FRA12), “*Porque aqui tá maiorzinho. (...) A gente pode entender melhor.*” (NATL13), “*Porque a letra tá maior.*” (MAI21), “*Porque aqui tem uma letra maior, não muito pequenininha. Porque eu consigo ler melhor.*” (LAU22), -, quanto piores - “*Porque tava muito grande, um pouquinho grande.*” (VAN21).

A presença do itálico em uma coleção foi elogiada - “*As letras emendadas.*” (CARJB1) - e criticada - “*É por causa que parece a letra chinesa.*” (MÔN12), “*Por causa que eles botaram assim, botaram isso daqui.*” (LUI13).

A utilização do negrito também foi criticada: “*Porque ficou tudo assim. (...) Assim preto.*” (CRI13).

Nas questões tipográficas, as crianças também mencionaram as cores das letras, como aspectos positivos e negativos - “*Tudo da mesma cor, devia ser.*” (MAYJB2), “*Eu não gostei das letrinhas. (...) Ah! Porque não tem cor.*” (CAN23).

Outro aspecto tipográfico foi a presença de marcadores (ver Fig. 16):

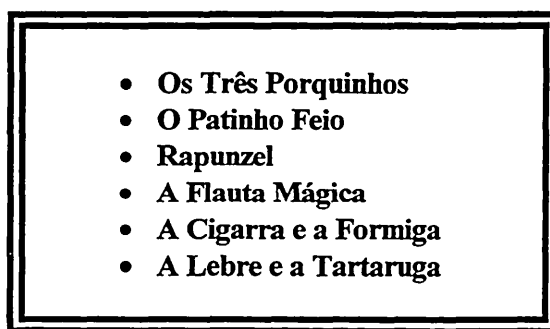


Fig. 16: Exemplo de texto (representação da diagramação textual da “coleção”, na capa traseira, de um livro de literatura infantil)

Algumas crianças diziam que as “bolinhas” (do exemplo acima: FTD, s.d.) deixavam melhor escrito - “*Porque tem pontinhos. São interessantes, né?*” (NATJB2), “*Porque tem um monte de pontinhos.*” (YAS12), “*Porque ele disse que quando ele botou esse ponto, ele disse que começava... que era o título.*” (CAM21), “*Eu achei que tá bonitinho assim, isso aqui. Eu achei legal.*” (CAN23) -, e outras, o contrário, isto é, pior escrito - “*Porque tem bolinha.*” (MAYJB2), “*Porque tem ponto, ponto, ponto.*” (RAFTT11), “*Achei estranho. (...) As letras*

e os pontos.” (PRI12). Inclusive, as cores dos marcadores foram destacadas pelas crianças negativamente: “Os pontinhos. (...) É porque eles são vermelhos. Deviam ser azuis, por causa do Grêmio.” (MÔN12).

Também foi mencionada a questão do espaço: “Aqui tá muito junto. Não deixou um espacinho. (...) E ficou muito amontoado.” (LAU22), espaço entre grupos de linhas: “Porque é assim separadinho, direitinho, que dá prá entender.” (DAN23)

Outras, ainda, mencionaram mais de um aspecto tipográfico ao mesmo tempo, como positivo: “Que eles escreveram com os dois: a cor e o tipo de letra.” (NATJB2).

Uma criança mencionou a ausência de letras maiúsculas: “Porque tem algumas coisas que não têm com a letra maiúscula que se começa o título da história.” (GUI23).

(4) Quanto ao quarto grupo, este atentou para a diagramação textual. Assim, as crianças mencionaram a distribuição do texto no espaço. Várias foram as diagramações que mais chamaram a atenção das crianças. Apresento três representações das mesmas:



Fig. 17: Exemplos de textos (representação das diagramações textuais das “coleções” nos livros de literatura infantil)

A da esquerda chamarei de “escada”, a central, “alinhamentos da margem esquerda” e a da direita, “simétrica”. Imagine-se em cada linha, um título.

Os níveis encontrados são os mesmos das questões referentes aos parágrafos, mais adiante (vide mais detalhes na página 309). Assim, no subnível IA, as crianças menores tendiam a identificar os “alinhamentos da margem esquerda” como os melhores escritos porque estavam “retinhos” e apontavam para a margem esquerda: “Porque tá bem retinho do lado esquerdo.” (MARJB1), “Porque tem fileirinha.” (LARJB2), “É que aqui também eles fizeram tudo reto.” (JEA11), “Porque tá retinho.” (YAS12), “Porque tá reto.” (CAM21), “Porque tem alinhado.” (EVA22), “Ficava retinho.” (GUI23).

As crianças menores também tendiam a escolher a diagramação “simétrica” como a melhor porque ela representava um “desenho” - “Porque ele tá feito assim, bonito assim. ... Estilo novo.” (OTH11) -, geralmente diziam que era o contorno de uma figura humana (com cabeça, tronco, pernas e pés), o que era considerado melhor - “Porque tá assim, tá parecido com uma pessoa.” (LUC12) -, ou pior - “Eu achei estranho que a palavra que eles fizeram que nem uma árvore prá mostrar que é da Disney.” (NATS13), “E aqui ficou, parece um rosto.” (DAN23) -, o que se constituía em “utilizações locais” (Piaget, PNN, 1986b, p. 112). Outras, não identificavam uma forma específica, mas a consideravam como a melhor: “Eu não sei

porque eles escreveram grande, médio, médio, médio, médio, pequeno.” (NATJB2), *“Gostei porque tá formando uma coisa aqui.”* (MAR11), *“Porque tá assim, assim, assim.”* (BER13), *“Porque tá assim.”* (EVA22). Entretanto, houve crianças menores que atribuíam à diagramação “simétrica” conceitos negativos, justificando-os da seguinte maneira: *“Por causa do prá dentro, prá fora, prá dentro, prá fora.”* (FABJB2), *“As coisas que eles fizeram assim.”* (PAU13), *“Porque eles não fizeram tudo numa linha como os outros. (...) É. Eles embaralharam tudo.”* (LÍV21), *“Tudo junto assim.”* (GUI23). Todas as crianças que mencionaram a diagramação simétrica, ao apresentarem suas justificativas, passaram os dedos pelas margens direita e esquerda ao mesmo tempo. Por outro lado, algumas crianças menores diziam que a diagramação em “escada” era a pior escrita (*“Daí uns negócios assim. Daqui a pouco fica uma pirâmide.”* - GUI23).

Outras crianças, ainda, apontaram os recuos dos parágrafos das capas traseiras (que continham trechos de textos dos livros) como sendo piores: *“Este aqui. Prá dentro e prá fora.”* (MARJB1), *“Porque aqui tá assim (Apontando para o recuo dos parágrafos).”* (PRI11), *“Porque aqui tá tudo torto.”* (GEL12).

No subnível IB, as crianças que apontaram a diagramação em “escada” como a melhor: *“Porque tem umas palavras. Combina bem as palavras grandes, depois médias, depois pequenas.”* (LARJB2), *“Tá bem assim (passando os dedos nas bordas).”* (EVA22), *“É porque eles fizeram assim, ó, cada um eles fizeram maior, aí então eles iam aumentando, não, eles iam diminuindo cada vez que eles faziam uma maior e eles iam diminuindo.”* (CAN23).

Não posso deixar de mencionar as justificativas do subnível IIA, em que as crianças afirmavam que todas estavam melhor escritas: *“Todos bem escritos.”* (LUC13), *“Todos tão ótimos.”* (TAÍ21), *“Todos tão um melhor que o outro.”* (GAB22), *“Todas tão bem escritas.”* (DÉB23). Houve casos de crianças que, ao apontarem a diagramação, atribuíam a ela um conceito negativo, mas ao apresentarem a justificativa, a mesma era positiva.

Na questão da diagramação, também foram mencionados os espaços entre as linhas e entre os parágrafos. No caso, como positivos: *“Isso daqui (Aponta para o espaço utilizado após a apresentação de três títulos da coleção.). Isso daqui (Idem, para mais um espaço após outros três títulos.)”* (OTT11).

Qual seria a conclusão possível dentro de tantas e variadas respostas? A primeira delas é que as crianças atentam, em situação espontânea, para aspectos formais diferentes. Enquanto algumas mencionam o tamanho das letras, outras mencionam as cores das mesmas. Enquanto algumas mencionam a diagramação textual, outras, a presença de marcadores coloridos. Este fato é muito importante pois permite supor que as crianças “vêem” certos aspectos e não “vêem” outros, isto é, não atentam para eles.

A segunda conclusão é que os “alinhamentos da margem esquerda” tiveram a preferência das crianças menores, enquanto que as crianças maiores tendiam a aceitar como melhores, as “simétricas” e as “escadas”. Piaget (PNP, 1985) já havia observado que “*sujeitos de 6 anos (...) designam ainda as formas regulares como as melhores e as menos regulares como más*” (p. 14), o que o autor chamou de “*pseudonecessidade de boas formas perceptivas*” (p. 17), ou de “*tendência dos sujeitos menores às regularidades*” (p. 99). Entretanto, seria possível pensar que, para as crianças houvesse uma outra pseudonecessidade, que eu chamaria de “***é necessário que a margem esquerda seja sempre reta***”, em função de uma “*solidariedade figurativa do envolvido e do envolvente*” (p. 14), ou seja, a margem esquerda alinhada seria vista como “melhor” pelas crianças pela “*solidariedade figurativa*” com a borda esquerda da folha, também alinhada (“reta”).

Por outro lado, as crianças de mais idade admitiam que todas as diagramações estavam “bem escritas”, observação já efetuada por Piaget (PNP, 1985) que afirmou que de “7 a 10 anos” há uma “*aceitação (...) tanto das formas irregulares como das «boas»*” (p. 15), ou seja:

“do ponto de vista do possível, todas as posições são possíveis e se equivalem, independentemente da ordem e da desordem” (p. 17)

A pseudonecessidade mencionada explicaria a preferência das crianças menores pelos “alinhamentos da margem esquerda” e explicaria porque as crianças preferem os textos sem o recuo do parágrafo (vide página 309), já que elas passam pela fase do “*regular monótono*” antes do “*diferenciado intencional*” (Piaget, PNP, 1985, p. 100).

Por outro lado, esta pseudonecessidade atuaria contra a introdução de aspectos específicos do sistema formal de apresentação textual, como o parágrafo, por exemplo. Assim, como a professora poderia introduzir o recuo do parágrafo se as crianças acreditam que “***é necessário que a margem esquerda seja sempre reta***”? E no caso da introdução dos alinhamentos ao centro da linha, em títulos, ou nas diagramações em “escada” ou “simétricas”?

A criança então, resistiria, à introdução de certos aspectos da convenção até conseguir liberar-se das pseudonecessidades (e das pseudo-impossibilidades). A partir desta liberação, a criança poderia passar a explorar as múltiplas possibilidades abertas pelo conhecimento da convenção como, por exemplo, as várias formas possíveis de diagramar um texto. Por outro lado, a imposição da convenção, em sentido restrito, e do sistema formal de apresentação textual, em sentido amplo, por parte da professora favorece a construção da criança, pois é a professora (e os adultos em geral) quem vai, através desta imposição, introduzindo novos observáveis no universo da linguagem escrita da criança. Se a professora não os introduzisse, a criança permaneceria acreditando, por exemplo, que “***é necessário que a margem esquerda seja sempre reta***”.

Um outro aspecto a comentar, nesta questão da pseudonecessidade “***é necessário que a margem esquerda seja sempre reta***”, é que a criança acha que ela está certa e que o adulto “escreveu

errado” ou que ele apresentou um texto “pior escrito” do que outro. Recentemente, uma professora alfabetizadora relatou, em depoimento pessoal, que alguns de seus alunos haviam dito que um cartaz, que ela havia preparado, “estava errado” porque ela tinha optado pelo alinhamento ao centro da linha. Piaget afirmou que:

“Ora, existe uma relação estreita entre este caráter egocêntrico das trocas intelectuais e o caráter intuitivo ou pré-operatório do pensamento próprio às mesmas idades: todo pensamento intuitivo é, com efeito, «centrado» numa configuração perceptiva privilegiada, correspondendo seja ao ponto de vista momentâneo do sujeito, seja à sua atividade, mas sem mobilidade nas transformações operatórias possíveis, quer dizer sem «decentrações» suficientes.” (ES, 1973, p. 99)⁶⁵

Assim, a centração da criança no seu próprio ponto de vista vai favorecer que a luta pela liberação das pseudonecessidades seja tão árdua e leve tanto tempo. Seria possível pensar em dois grandes momentos desta luta. No primeiro, a criança não “enxerga” o que difere das suas concepções. Comentarei, mais adiante, o caso de YAS12 que afirmava que não “enxergava” o recuo do parágrafo (vide página 310). No segundo momento, a criança, em função do seu contato com a convenção, a partir da introdução da professora ou das observações nos portadores de texto, passa a “enxergar” as diferenças, e, por exemplo, no caso do recuo do parágrafo, já consegue identificá-lo. Entretanto, não admite que aquele aspecto esteja “certo”, ou afirma que ele está “pior escrito”, prevalecendo, ainda, o seu ponto de vista. Mais tarde, ao conseguir descentrar, compreenderá o seu uso e, por fim, afirmará que ele é necessário “para que o leitor saiba”, ou seja, não afirmará mais que o outro está “errado” mas compreenderá a intenção do outro, porque ele - assim como seu leitor - já domina a convenção, em sentido restrito, e o sistema formal de apresentação textual, em sentido amplo, havendo então “cooperação” (Piaget, ES, 1973, p. 99).

Em conclusão, é possível afirmar, a partir das evidências, que as crianças conseguem interpretar o ato de escrita do outro, mesmo que, até um certo nível, esta interpretação sofra a influência das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades. Mesmo assim, posso afirmar que a criança se empenha ativamente nesta interpretação e que ela busca, ao fim de tudo, um sentido para os atos de escrita do “outro”.

4.1.3.4 - ESCRITA: TEXTO + NOME + DATA

Ao abordar a questão da diagramação textual, optei por apresentar somente a escrita do corpo do texto, para trazer evidências de quais os produtos, procedimentos e concepções, apresentados

⁶⁵ Nas traduções, há duas grafias diferentes para uma mesma palavra: “início de descentração” (Piaget, EG, 1990, p.23) e “decentrações” (Piaget, ES, 1973, p.99). Recorrendo a um dicionário, verifiquei que os dois usos são possíveis. Entretanto, por uma questão de uniformidade, estarei utilizando a grafia “descentração”. Nas citações, manterei como consta nas traduções.

pelas crianças, que são relativos a esta entidade específica: o “corpo do texto”. Para isto, separei todos os aspectos que pudessem interferir nesta análise, comentando, apenas, rapidamente sobre a escrita do título com relação ao texto, mas não tocando na relação da escrita do nome e da data com o texto. Entretanto, esta era uma relação que eu tinha interesse em investigar.

Quando as crianças terminavam de escrever seus textos, eu propunha a elas (se ainda não o houvessem feito espontaneamente) que escrevessem seu nome (para todas as crianças) e a data (menos para as crianças do jardim nível B, na fase IV). Na fase VI, também solicitei que as crianças do jardim nível B escrevessem a data, a qual eu ditava para elas da seguinte maneira: “*Escreve «vinte e seis», «dois», «seis», de «outubro», de «dez», «um», «zero», de «mil, novecentos e noventa e cinco», «um», «nove», «nove», «cinco».*”. Meu objetivo era verificar a posição em que elas escreveriam o nome e a data, se o fariam em dupla ou isoladamente e qual seria a relação destas duas “partículas” com o texto, isto é, se o nome e a data fariam parte do texto ou se as crianças os conceberiam como entidades não vinculadas ao corpo do texto. É preciso esclarecer que, durante as entrevistas, surgiram aspectos que eu não suspeitara, quanto à escrita do nome e da data, os quais também me pus a investigar.

(1) Apresentarei, a seguir, os produtos referentes às diagramações da escrita do texto, do nome e data e, em seguida, alguns produtos específicos da escrita da data.

(1.1) Para facilitar a visualização das diagramações referentes à escrita do texto, do nome e da data, optei por apresentar os quadrantes onde as crianças inscreveram o texto (representado por um X), seu nome (representado por um +) e a data (representada por uma •). Foi possível identificar três grandes subníveis, bem distintos. Para cada subnível, apresentarei alguns exemplos das diagramações adotadas pelas crianças:

⊕ subnível IA: O nome e a data aparecem completamente integrados ao corpo do texto, como se formassem um todo único. Para um observador desatento, seria impossível identificar onde termina o texto e começam o nome e a data. Foram escritos tão juntos ao texto que, inclusive, ocupavam o mesmo quadrante. Observe-se:

	X+	X+		
	X	X		

MAYJB2-IV

X	X		
X+	X		

RAFZ11-IV

X	X		
X+	X		
X•			
•			

FABJB2-H21

⊛ subnível IB: O nome e a data são escritos no mesmo todo do texto, porém há uma evidente separação física. Assim, o nome e a data são escritos na linha abaixo do final do texto, ou na mesma linha do final do texto, com um espaço entre eles, ou na mesma linha do início do texto.

X	X	X	X
X	X		
	+		

LARJB2-IV

X	X	X	X
+•			

WIL12-IV

X	X	X	X
X	X	X	
X	X	X	X
+	+•	•	

NATS13-R12

X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
	+	+•	•

PED21-H12

⊛ subnível IIA: Neste nível, o nome e a data são inscritos completamente afastados do texto, como se não fizessem parte do mesmo. Portanto, o texto, visualmente, compõe uma unidade e o nome e a data, outra. Por exemplo:

	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
+•	+	+	

ANA22-IV

X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
+	+	•	•

EVA22-H12

Como os exemplos apresentados tratavam de textos da fase IV e da fase VI pode-se concluir que independentemente do tipo de tarefa, se “escrita livre” ou se proposição de uma tarefa (escrita de uma história dada), as crianças escrevem o nome e a data com relação ao texto, dentro dos mesmos níveis. Isto permitiria supor que, para as crianças, um texto é um texto, seja ele, “escrita livre” ou “texto dado”, e que a relação do nome e da data com o texto é a mesma, dentro dos níveis observados. Por outro lado, a escrita do nome e da data junto ao texto, ou seja, nos mesmos quadrantes (subnível IA), evidencia a presença de pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

(1.2) Ao solicitar que as crianças escrevessem a data, verifiquei que algumas crianças escreviam expressões anexas a ela, como se não pudessem escrever apenas a data, o que caracterizaria uma pseudo-impossibilidade. Por exemplo, as crianças escreviam a cidade “*Porto Alegre, 9 de agosto de 1995*” (MAI21-IV, VAN23-IV), “PORTO ALEGRE, 1 DE AGOSTO DE 1995” (BER13-IV) ou saudações, como (ver Ilustr. 11):

LUÍ
DIA 18 DE JULHO DE 1995
BOA TARDE
(LUÍ12-IV)

PAL
DIA 18 DE JULHO DE 1995
BOA TARDE!
HOJE É TRSA FEIRA
(PAL12-IV)

Ilustr. 11: Exemplos de textos (escrita de expressões anexas à data)

Além disso, houve crianças que escreveram todo um conjunto de dados, como nome da cidade, dia da semana e condições do tempo, por exemplo (Ilustr. 12):

<p><i>Tai</i></p> <p><i>Porto Alegre, 10 de agosto de 1995</i></p> <p><i>Quinta-feira.</i></p> <p><i>O dia está nublado!</i></p> <p style="text-align: right;">(TAÍ21-IV)</p>

Ilustr. 12: Exemplo de texto (escrita de um conjunto de dados anexo à data)

Quanto aos dados numéricos, das 84 crianças entrevistadas na fase VI, 11 crianças utilizaram algum tipo de expressão anexa à data, assim divididas: 1 criança da turma 11, 3 da 12, 3 da 13, 2 da 21 e, 2 da 23. Como se vê, em quase todas as turmas esta pseudo-impossibilidade estava presente.

(1.3) A escrita do nome e da data apresentou, ainda, alguns aspectos dignos de nota. Algumas crianças do grupo 2, da fase VI, na situação de reescrita, faziam questão de escrever o nome, ou no mesmo lugar do dia anterior original, ou em um lugar diferente, o que caracterizaria a presença de uma pseudonecessidade. O exemplo é da situação de escrita “igual”:

X	X	+•	•
X	X		
X	X		
X	X		
X	X	X	
X			
X	X		
X	X		

BER13-H12

X	X	X+•	•
X	X	X	
X	X		
X	X		
X	X	X	
X	X		
X	X		
X	X		

BER13-R12

Estes produtos evidenciam que, com relação à escrita do nome e da data, também estava presente uma relação “pseudonecessária”.

(2) Os produtos apresentados acima, relativos à escrita do nome e da data, permitem afirmar que, no subnível IA, assim como já havia acontecido em outras situações, predominavam as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades. É sobre os procedimentos pseudonecessários que discorrerei a seguir.

(2.1) Na relação da escrita do nome com o texto encontrei uma pseudonecessidade, que eu chamaria de “*é necessário escrever o nome logo após o final do texto*”, e duas pseudo-impossibilidades, uma, que eu chamei de “*é impossível deixar espaço sobrando entre o final do texto e o nome*”, e a segunda, já mencionada, “*é impossível partir o todo*”. As três são complementares e os procedimentos apresentados pelas crianças são um só:

- procedimento: escrever o nome logo após o final do texto, sem deixar espaços vazios.

Entretanto, a diferença está, justamente, em como as crianças justificam este procedimento, o que apresentarei mais adiante.

(2.2) Considerando que, na fase VI, eu solicitei, para o grupo 2, a reescrita do próprio texto, foi possível identificar a seguinte pseudonecessidade que se manifestou com referência à escrita do nome e da data e apareceu em duas versões: a versão do “diferente”, ou seja, ***“é necessário escrever o nome e a data em locais diferentes do outro dia”*** e a versão do “igual”, ou seja, ***“é necessário escrever o nome e a data nos mesmos locais do outro dia”***. Estas pseudonecessidades determinaram dois procedimentos:

- procedimento 1: olhar para o texto original (H12) e escrever o nome e a data, na reescrita (R12), exatamente na mesma localização do texto original.
- procedimento 2: olhar para o texto original (H12) e escrever o nome e a data, na reescrita (R12), em outra localização, diferente daquela do texto original.

Estes procedimentos eram bem evidentes porque as crianças, após terem terminado a reescrita do texto e antes de escreverem o nome e a data, pegavam a folha do texto original, olhavam para ela, e só depois escreviam o nome e a data na reescrita.

(2.3) Quando as crianças, além de escrever a data propriamente dita, escreviam outras expressões anexas, seria possível identificar a pseudo-impossibilidade ***“é impossível escrever somente a data”***. Esta pseudo-impossibilidade determinava o seguinte procedimento:

- procedimento: a partir da solicitação de escrever a data, nunca escrevê-la sozinha, anexando, sempre, expressões que sejam de uso corrente na sala de aula (saudações, comentários meteorológicos, etc.).

Seria possível pensar que este fosse um procedimento “ensinado” pelas professoras e que as crianças o seguissem à risca. Entretanto, como se verá mais adiante, há uma “pseudo” impossibilidade que determina este procedimento.

(3) Procurando esclarecer mais as **concepções** referentes à inscrição do nome e da data com relação ao texto, para além da análise dos produtos e dos procedimentos apresentados pelas crianças, aprofundi esta questão lançando uma série de pequenas perguntas específicas, do tipo: ***“A gente pode escrever o nome aqui? Por quê? E aqui?”***, apontando para uma série de locais na folha.

Meu objetivo era verificar se havia a constituição das classes dos “*excluídos*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 102) e dos “*possíveis*” (p. 104), quanto às posições de inscrição do nome (e da data) na folha.

As localizações no texto que apresentei às crianças como opções, de maneira geral, foram: “dentro” do texto, no espaço entrelinhas; entre o título e o texto; acima e nos lados do corpo do texto (margens esquerda e direita, superior e inferior); e abaixo do texto em quatro posições específicas: na mesma linha do final do corpo do texto, na linha abaixo do final do corpo do texto, na metade do espaço vazio abaixo do corpo do texto e rente à borda inferior da folha.

As respostas das crianças revelaram, do ponto de vista das concepções, os mesmos níveis encontrados quanto aos produtos. Assim, as classes dos “*excluídos*” e dos “*possíveis*” é que definiam onde a criança podia escrever (ou não) o nome e a data, o que determinava as diagramações observadas acima. Em suma, as crianças escreviam naquelas posições que não estavam “*excluídas*”, isto é, nas posições “*possíveis*” e, em seguida, dentro das posições “*possíveis*”, as crianças optavam pelas posições “*necessárias*”.

Os níveis que encontrei foram os seguintes:

✱ subnível IA. Todas as posições são “*possíveis*” mas acontecem as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades.

✱ subnível IB. Surge a categoria das posições “*excluídas*”.

✱ subnível IIA: Ocorre a coordenação entre as posições “*excluídas*”, as “*possíveis*” e as posições “*necessárias*”.

No início desta evolução, o texto é concebido pelas crianças como uma entidade que aceita qualquer partícula, como nome, data, desenhos (como se verá mais adiante), etc. Já, no subnível IIA, as crianças fazem uma diferenciação tão grande entre texto e não texto que, inclusive, separam o mais possível as outras partículas que elas consideram estranhas a ele, como o nome e a data (“*A história fica junta. (...) Aqui é a história, toda juntinha.*” - ANA22-IV), escrevendo-as o mais longe possível do texto, ou seja, rente à borda inferior da folha.

(3.1) Exemplificarei, a seguir, as concepções das crianças através das suas justificativas. Como exemplo do subnível IA, onde todas as posições são “*possíveis*”, apresento duas respostas de ANDJB1, que foram muito explícitas:

<p>V: And, a gente pode escrever o nome em qualquer lugar? A: Pode. V: Ou tem algum lugar certo prá escrever o nome? A: Pode escrever aqui (aponta para o lado direito), pode escrever aqui (embaixo), pode escrever aqui (lado esquerdo), aqui (em cima). Pode escrever no meio. (ANDJB1-H11)</p>
--

As respostas não poderiam ser mais significativas pois ANDJB1 apontou todos os locais como sendo “possíveis” mesmo após minha pergunta sobre *“algum lugar certo”*. As outras crianças que admitiram todas as posições como “possíveis” foram RENJB1-H13 e RAF13-H13, sendo que é surpreendente que uma criança de 1ª série, no final do ano letivo, admita, ainda, todas as posições como “possíveis”, sem qualquer exclusão.

No subnível IA, também estavam presentes as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades. Apresentarei exemplos das justificativas para cada uma delas.

Com relação à pseudonecessidade *“é necessário escrever o nome logo após o final do texto”*, quando perguntei o porquê de ter escrito o nome naquele lugar específico (na linha abaixo do final do corpo do texto), uma criança disse: *“Senão aqui ia ficar branco* (Aponta para o espaço abaixo do texto.)” (FRA12-H12) e outra: *“Porque senão ia ter que deixar um espaço.”* (LUI12-H13), ambas justificativas do subnível IB, tipo IV. Para estas crianças, então, *“é necessário escrever o nome logo após o final do texto”*, pois, senão, seriam deixados espaços vazios.

Algumas crianças explicitaram mais a questão do espaço através da pseudo-impossibilidade *“é impossível deixar espaço sobrando entre o final do texto e o nome”*. Leia-se o excerto de uma entrevista do jardim nível B:

V: E se tu deixasses este espaço vazio e só escrevesse aqui no meio (Aponto para a metade do espaço vazio abaixo do corpo do texto.), ia “atrapalhar” (expressão utilizada pela criança na justificativa anterior) também? L: *Daí tinha que escrever outras coisas aqui* (Aponta para o espaço vazio entre o texto e onde eu apontara.), *daí dava*. V: Ah! Se escrevesse até o meio dava (para escrever o nome), mas deixar vazio não dava? É isto? L: (Faz que sim.) (LUCJB1-H11)

A mesma resposta dada por LUCJB1 (de que se se preenchesse o espaço até o meio, escrevendo, seria possível escrever o nome e a data pois não haveria mais espaço sobrando), foi dada por outras crianças: *“Só se (a história) fosse até aqui, daí sim.”* (RAFT11-R12), *“Mas se a história continuasse tudo aqui e se sobrasse um espacinho, aí dava prá escrever aqui.”* (PRI12-H21), *“Porque não. Tinha que encher toda a folha até aqui* (Aponta para o final da folha.)” (MIC13-H13), todas justificativas do subnível IB, tipo IV. Portanto, estas crianças não admitiam deixar espaço vazio entre o texto e o nome e a única maneira de escrever o nome naquele espaço seria se o texto continuasse até ali.

A pseudo-impossibilidade *“é impossível deixar espaço sobrando entre o final do texto e o nome”* recebeu, ainda, dois outros tipos de justificativas. A primeira justificativa tinha a ver com uma “pseudo” preocupação com o leitor. A criança afirmava que não podia deixar o espaço: *“Senão eles iam se esquecerem. (...) De ver prá baixo. Daí eles lêem aqui* (Aponta para a linha abaixo do texto.)” (PRI11-H13), ou seja, esta criança “acreditava” que o leitor não lia na parte de baixo da folha, por isto *“é impossível deixar espaço sobrando entre o final do texto e o nome”*.

Outras crianças utilizaram um argumento no mesmo sentido, mas mencionaram a professora: “*É mais... É que... Às vezes, quando eu escrevo o nome aqui embaixo, lá na sala de aula, a professora não vê. Aí ela pensa que eu não boto o nome.*” (BER13-H12), o que constitui uma justificativa do subnível IB, tipo IV. Analisando as respostas, verifica-se que, das crianças mencionadas, quatro são da mesma turma (13), o que poderia ser uma evidência de que as crianças estivessem repetindo uma orientação que a professora havia dado. Entretanto, como uma criança da turma 11 disse o mesmo, esta possibilidade poderia ser estendida, levando à suposição de que as professoras costumam dar este tipo de orientação às crianças. Ainda assim, esta é uma “pseudo” impossibilidade pois escrever o nome após o texto, deixando um espaço vazio, é uma posição “possível”. Por este motivo, há evidências para permitir a suposição de que esta poderia ser uma “certeza subjetiva” que estivesse sendo reforçada pelas professoras (assunto que comentarei mais adiante).

O terceiro exemplo envolve a pseudo-impossibilidade “*é impossível partir o todo*”. Neste caso, o texto + o nome, ou, o texto + o nome + a data formam um “todo”, que não pode ser partido. Observe-se o que disse uma criança de 1ª série: “*Prá ficar tudo junto. (...) Prá não ficar assim, olha. Não ficar lá embaixo (o nome) e o coiso (texto) ficar lá em cima.*” (RAFZ11-H13), ou seja, o “todo” formado pelo texto, pelo nome e pela data não poderia ser partido, nem mesmo por um distanciamento físico. Este aspecto revela que a pseudo-impossibilidade “*é impossível partir o todo*” também é aplicável a este domínio insuspeitado: a escrita do nome e da data.

Com relação às pseudonecessidades, identificadas na fase VI, referentes à versão do “diferente”, ou seja, “*é necessário escrever o nome e a data em locais diferentes do outro dia*” e à versão do “igual”, ou seja, “*é necessário escrever o nome e a data nos mesmos locais do outro dia*”, só foram encontradas em crianças do grupo 2, na situação de reescrita. Em pesquisa anterior (Steyer, 1987), encontrei uma pseudonecessidade semelhante à primeira, nas crianças daquele universo, que consistia em “*apresentar uma segunda solução radicalmente diferente da primeira*” (p. 613) e, uma versão desta, “*apresentar soluções diferentes entre um dia e outro*” (p. 702).

Tanto a versão do “igual” como a do “diferente”, no presente universo, receberam justificativas que puderam ser classificadas em dois níveis. Em um nível mais elementar, as crianças afirmavam que havia a “pseudo” necessidade de escrever “igual” e não admitiam escrever de outra maneira. Observe-se: “*Porque senão vão pensar que é a folha de um outro guri.*” (BER13-R12), “*No mesmo lugar do outro dia. (...) Porque senão as pessoas vão ler o texto e daí ver assim, «Eva».*” (EVA22-R12), o que se constituía na justificativa “pseudonecessária”, como se, por mudar a localização do nome, se perdesse a “autoria” do texto, “obrigando” à escrita do nome no mesmo local do dia anterior. Houve, inclusive, crianças, como LUCJB2-R12, que, mesmo respondendo afirmativamente para a pergunta: “*A gente pode escrever o nome em qualquer lugar da folha?*”, ainda olhavam para a folha original antes de escrever o nome e a data na mesma posição daquele texto.

Em outro nível, as crianças pareciam estar em processo de liberação desta pseudonecessidade. Estas crianças afirmavam que haviam escrito “igual” (“*Porque eu quis.*” - MÁR13-R12), ou “diferente” (“*Porque eu não quis.*” - MÁR13-R12) - justificativas do subnível IA, tipo III -, mas que, se quisessem, poderiam ter escrito em qualquer outro lugar: “*Qualquer lugar.*” (CRI13-R12).

Com relação à presença destas pseudonecessidades no grupo 2, da fase VI, seria perfeitamente possível supor que a solicitação de reescrita tenha favorecido estas pseudonecessidades, já que nenhuma criança do grupo 1 as apresentou. A explicação poderia estar em que, para as crianças do grupo 2, como era “o mesmo” texto a ser reescrito, elas pudessem pensar que deveriam escrever “igual”, enquanto que, para o grupo 1, a consigna era escrever “outra história”, favorecendo a opção por outros locais, o que apenas reforça a avaliação destas “crenças” como pseudonecessárias.

O caso a destacar, entretanto, é o de FRA11 que escreveu o nome e a data em locais diferentes. A explicação para o caso de FRA11 é simples. Como FRA11 previu a reescrita, afirmando que escreveria “*O contrário.*”, posso afirmar que ela supervalorizou apenas uma parte da consigna, aquela em que eu dizia: “*O que tu poderias fazer de diferente...*”, sem levar em consideração outros aspectos. Ela “precisava”, então, fazer tudo “diferente”, inclusive o nome e a data, donde, a pseudonecessidade.

A pseudo-impossibilidade “*é impossível escrever somente a data*” foi outra autolimitação imposta pelas crianças e suas justificativas são bem explícitas. Por exemplo, quando perguntei para TAÍ21-IV, se ela não podia ter escrito somente “10 de agosto de 1995”, ela respondeu o seguinte: “*Só 10 de agosto não pode.*” (TAÍ21-IV). Observe-se que, como foram crianças de turmas diferentes que deram o mesmo tipo de justificativa, seria possível pensar em uma rotina de sala de aula idêntica para todas as turmas (escrever dados de complementação na data). Entretanto, como, a situação era de entrevista e, além disso, eu não estava em uma sala de aula com as crianças, nem era a professora delas escrevendo a data no quadro-negro, acredito que, mais do que uma rotina, esta fosse, realmente, uma auto-imposição das crianças, em função das próprias justificativas que elas forneceram.

(3.2) No subnível IB, iniciava a classe dos “excluídos”, identificada como o início dos locais onde não se devia escrever o nome e a data, só que, desta vez, sem a concepção pseudonecessária. Como primeira exclusão, encontrei a posição “dentro” do texto (nas entrelinhas). Quando a identifico como o “início” da classe das “excluídas”, estou afirmando que, para diversas crianças (MARJB1-H12, NATJB2-H12 e NATS13-H12, surpreendentemente, uma criança de 1ª série), esta foi a única posição excluída - “*Porque daí vão pensar que é a história.*” (CARJB1-H13), uma justificativa do subnível IIA, tipo III - sendo que as demais posições foram consideradas como “possíveis”, portanto, considerando-se o caminho psicogenético, esta seria a primeira “exclusão” a se constituir.

Entretanto, durante a apresentação das opções de localização para as crianças, duas delas mencionaram uma “exclusão” que me deixou surpresa. Era uma posição óbvia mas evidenciou até que ponto a classe dos “excluídos” é uma construção original das crianças pois é muito provável que ninguém jamais tenha falado dela para estas crianças. As respostas das crianças são as seguintes: “*Em cima da palavra e atrás.*” (DAN12-R12) e “*Qualquer lugar, não. Só onde não tiver escrito nada.*” (LUI13-H13). A posição, que foi definida de maneira diferente pelas duas crianças, refere-se ao espaço já ocupado por um texto escrito. Assim, não se pode escrever sobre o que já está escrito. Esta exclusão, é tão óbvia que deveria estar implícita em qualquer ato de escrita. Contudo, como as crianças a mencionaram, há evidências de que esta também foi uma exclusão “construída”. Assim, as crianças concebem que duas partículas de texto não podem ocupar o mesmo espaço na folha.

(3.3) No subnível IIA, a criança, já liberada das posições pseudonecessárias e pseudo-impossíveis, mantém uma (grande) série de posições “excluídas” (como, por exemplo, nas margens esquerda e direita, nos espaços entrelinhas, nos espaços entre as palavras), admite uma série de posições “possíveis” (antes do título, entre o título e o texto, ao final do texto, etc.) mas opta pelas “necessárias” (as quais colocariam o nome em destaque e permitiriam uma leitura mais fácil), apresentando a mesma diagramação de EVA22-H12, exemplificada acima (vide página 270). Observe-se a resposta de ANA22-H11: “*Eu poderia ter escrito o nome aqui* (Aponta para a metade do espaço vazio abaixo do texto.) [= posição possível] *mas não encostadinho* (na linha abaixo do corpo do texto.) [= posição excluída] [= evidência de liberação da pseudonecessidade “**é necessário escrever o nome logo após o final do texto**” e das pseudo-impossibilidades “**é impossível deixar espaço sobrando entre o final do texto e o nome**” e “**é impossível partir o todo**”]”.

A questão da inscrição do nome e da data, espontaneamente ou a meu pedido, trouxe evidências de concepções insuspeitadas. Além disso, ficou evidente o papel importante das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades com relação a este aspecto.

4.1.3.5 - TAMANHO DO TEXTO

Quando eu solicitava que as crianças escrevessem o texto livre ou a história dada, nas fases IV e VI, também procurei analisar como as crianças resolviam a questão do tamanho do texto, identificando algum procedimento ou concepção específica dentro dos produtos apresentados. Apresentarei, então, em breves palavras, os resultados das crianças quanto ao tamanho do texto, tema que tem relação direta com a diagramação textual.

(1) Os produtos das crianças revelaram que o tamanho do texto era uma questão que estava presente, implícita ou explicitamente, nos atos de escrita analisados.

(1.1) Um dos primeiros aspectos a apresentar é a evidência de que as crianças, ao escrever, “enchem a folha”, conforme os exemplos de H11 de JB2 e da T21:

02	02	01	01
02	02	01	01
02	02	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01
01	01	01	01

JB2-H11

02	02	01	01
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
02	02	02	02
01	01	02	02
01	01	01	01

T21-H11

Comparando-se as diagramações de H11 do jardim nível B e da 2ª série, seria possível pensar que elas são semelhantes, isto é, todas “enchem a folha”. Porém, há uma diferença significativa. Algumas crianças de jardim “enchem a folha” porque escrevem com grandes letras, enquanto que crianças de 2ª série, “enchem a folha” porque escrevem longos textos. Por exemplo, o texto de MAYJB2-H11 tinha 11 linhas e o de VAN21-H11, 17 linhas. Estes exemplos revelam uma pseudonecessidade que será comentada mais adiante.

(1.2) Quando as crianças escrevem, a preocupação com o tamanho do texto, às vezes, as leva a procurar estendê-lo, de modo que este ocupe muitas linhas, conforme os exemplos abaixo:

X			
X			
X			
X	X		
X	X		
X			
X			
X	X	X	X

LARJB2-H13

X	X		
X	X		
X	X		
X	X		
X	X	X	
X			
X	X		
X	X		
X	X		

H12

X	X	X	
X	X	X	
X	X		
X	X		
X	X	X	
X	X		
X	X		
X	X		
X			

R12

BER13

Nestes dois produtos, o aspecto que mais chama a atenção é a presença dos espaços vazios no lado direito do texto e a sua extensão pelo eixo vertical. Observe-se a transcrição de parte do texto de BER13 (Ilustr. 13):

○ TUBO DE COLA
○ TUBO DE COLA
SAIU DA GAVETA
E DISE SOCORO
MIAGUDE
○ SAPATO
DEU UM CHUTE
NA BOLA (continua no
mesmo padrão)
(BER13)

Ilustr. 13: Exemplo de texto (representação da pseudonecessidade relativa ao tamanho do texto)

BER13 preocupou-se em escrever um texto que tivesse o maior número de linhas possível. Estes dois produtos revelam a existência de uma pseudonecessidade.

É necessário registrar, ainda, que houve produtos que tiveram diagramações que não apresentaram qualquer evidência de que houvesse alguma concepção pseudonecessária ou pseudo-impossível, não tendo sido observado, também, nenhum procedimento específico. Entretanto, estas evidências foram encontradas quando as crianças justificaram seus atos de escrita. Estas concepções serão analisadas mais adiante.

(2) A escrita dos textos nas fases IV e VI, da escrita “livre” e da história dada, revelou alguns procedimentos específicos quanto ao tamanho do texto. É sobre estes procedimentos que discorrerei a seguir.

(2.1) Quando as crianças se preocupam com “encher a folha”, há evidências de uma pseudonecessidade que eu chamei de **“é necessário encher toda a folha”**. Esta pseudonecessidade determinava três diferentes procedimentos:

- procedimento 1: ao escrever, usar grandes letras, ocupando todo o espaço da folha.
- procedimento 2: ao escrever, usar muitas linhas, ocupando todo o espaço da folha.
- procedimento 3: ao escrever, deixar grandes espaços entrelinhas, ocupando todo o espaço da folha.

Estes procedimentos podem acontecer isoladamente ou em grupo. Por exemplo, as crianças do jardim nível B, em função desta “crença”, escrevem com grandes letras (e, às vezes, muitas linhas) enquanto que as crianças de 2ª série usam muitas linhas e, às vezes, grandes espaços entrelinhas.

(2.2) A preocupação por estender o texto em um grande número de linhas revelou uma pseudonecessidade, que eu chamei de **“é necessário fazer o texto parecer maior do que realmente é”**. Esta pseudonecessidade determinou dois procedimentos:

- procedimento 1: contar o número de linhas com freqüência.
- procedimento 2: escrever poucas palavras (uma, duas ou, no máximo, três) em cada linha.

Ambos os procedimentos poderiam acontecer em conjunto, ou isoladamente. Além disso, a pseudonecessidade **“é necessário fazer o texto parecer maior do que realmente é”** poderia estar presente sem a presença destes procedimentos.

(2.3) Foi possível encontrar uma relação entre a escrita do texto e a ocupação do espaço da folha, que se constituía na pseudo-impossibilidade que eu chamei **“é impossível gastar muito espaço/folha para escrever”**. Esta pseudo-impossibilidade determinava o seguinte procedimento:

▪ **procedimento**: ao escrever, procurar ocupar o menor espaço possível, evitando a presença de linhas em branco ou de espaços vazios no texto.

Os procedimentos descritos acima, por si só, permitem apenas inferir as concepções das crianças. Entretanto, como se verá a seguir, o tamanho do texto é uma preocupação que está muito presente nas concepções das crianças sobre o que é escrever um texto.

(3) A questão do tamanho do texto esteve presente em todos os momentos de produção textual mesmo que não estivesse explicitada através de nenhum produto ou procedimento. Encontrei diferentes **concepções** quanto à escrita de um texto.

(3.1) Uma das concepções estava relacionada à pseudonecessidade **“é necessário encher toda a folha”**. Neste caso, as crianças acreditam que o melhor texto é o texto onde a folha ficou “cheia” ou mais “cheia”. Por exemplo, ao comparar H11 e H21, VAN21 afirmou que H21 era melhor **“Por causa que esta** (aponta para o texto do outro dia: H11) **aqui eu não completei porque era muito atrapalhada.”** (VAN21-H21), ou seja, por estar com a folha/história incompleta, o texto era considerado o pior.

(3.2) Quando a criança utiliza procedimentos para estender o texto, há evidências da pseudonecessidade, que eu chamei de **“é necessário fazer o texto parecer maior do que realmente é”**. Algumas crianças não são muito explícitas quanto a esta “crença”. Observe-se:

<p>V: Lar, por que tu paraste de escrever numa linha e começaste a escrever na outra? L: (Não responde.) V: Por que tu não escreveste tudo na mesma linha se tinha espaço? L: Não sei. V: Por que aqui (aponto para todo o texto menos para a última linha) tu escreveste uma coisa embaixo da outra e aqui (aponto para a última linha) tu escreveste uma do lado da outra? L: Não sei. (LARJB2)</p>

LARJB2 não foi muito elucidativa, mesmo que seu texto tenha sido (vide páginas 222 e 278). Entretanto, outras crianças são bem mais explícitas:

<p>V: Por que tu não escreveste aqui (aponto para o espaço ao lado direito da segunda linha), se tinha todo este espaço? Por que tu foste para a outra linha? B: Porque eu gosto de escrever assim. V: Tu gostas de escrever pouca coisa numa linha? B: (Faz que sim.) V: Por quê? B: Porque vai mais rápido. V: Por que vai mais rápido? B: Prá ficar mais coisa (= parecer um texto maior). (BER13-H12)</p>

Neste caso, a pseudonecessidade estava ali, pois como BER13 mesmo disse: ela escreveu o texto **“prá ficar muita coisa”**.

O caso de BER13 é muito peculiar pois envolveu, ainda a questão da reescrita. Quando pedi que BER13 analisasse seu texto e dissesse o que ela podia fazer, entre outras coisas, para deixá-lo “melhor escrito”, BER13 disse: **“Escrever emendado. Escrever no lado** (apontando para o espaço no lado direito). **Não é prá escrever muito rápido. Aí vai ficar caprichado.”** Ao ouvir estas previsões dela, seria de se

esperar que o texto ficasse completamente diferente de H12. Entretanto, o texto (R12) ficou praticamente igual, apenas mais “caprichado”. Ela não escreveu “emendado” nem modificou a margem direita.

Seria possível pensar que a pseudonecessidade fosse tão forte que superasse qualquer intenção de “reescrita”? O caso de BER13 trouxe à baila uma questão séria e que tem relação direta com o estudo do sistema formal de apresentação textual. Por que a preocupação pelo número de linhas? Por que a preocupação de apresentar para o adulto, no caso eu, um texto “*prá ficar mais coisa*”?

Diversas crianças, de todas as turmas (com exceção do jardim nível B), em vários momentos, contaram as linhas dos seus textos, enquanto escreviam. Elas poderiam estar contando as linhas para ver quanto já tinham escrito, ou, poderiam estar pensando em atingir algum número específico de linhas. Para tentar compreender um pouco mais esta questão, apresento o excerto de uma entrevista que merece ser destacada:

<p>V: Por que tu fazias isto de contar as linhas? F: <i>Prá ver quantas linhas eu fiz.</i> V: A professora diz quantas linhas é prá escrever? Assim: “É prá escrever uma história de dez linhas! É prá escrever uma história de quinze linhas!” Ela fala isso? F: <i>Às vezes, ela fala. Às vezes, ela não fala.</i> V: E tu achas que isto é importante? Fazer o número de linhas que a professora pede? F: <i>Não. Mas eu acho que fazer umas cinco linhas é muito ainda pouco. Umas dez, é pouco. Tem que fazer mais, daí.</i> V: Então tem que fazer mais do que dez? Tu achas que prá fazer uma boa história tem que ser mais do que dez? F: <i>Pode ser dez. Pode ser... Mas se numa, duas, assim, até oito, assim, é pouco ainda.</i> V: Até oito é pouco. Então tem que ser mais que oito? F: <i>(Faz que sim.)</i> (FRA12-H12)</p>

Por este excerto e pela resposta “*Mas eu acho que fazer umas cinco linhas é muito ainda pouco.*”, seria possível confirmar a suposição de que esta é uma pseudonecessidade e, como tal, é auto-imposta.

Voltando, então, ao caso de BER13, que era uma criança repetente, posso afirmar que a pseudonecessidade “*é necessário fazer o texto parecer maior do que realmente é*” foi maior do que toda e qualquer preocupação de reescrita. Além disso, na reescrita, a única coisa que ela, realmente, conseguiu fazer foi escrever mais “caprichado”, isto é, uma diferença para melhor (como eu havia solicitado), mas a única que não modificaria a estrutura que ela havia criado com tanto esforço para atender a sua “crença”: escrever “*prá ficar mais coisa*”.

Por outro lado, mesmo que esta pseudonecessidade seja auto-imposta, ela não estaria sendo reforçada ou legitimada pelas professoras alfabetizadoras? Diversas delas, em depoimentos pessoais, afirmaram que, realmente, “pressionavam” as crianças a escreverem textos maiores, dizendo coisas como: “*Tua história está muito pequena. Escreve mais um pouco!*”, como se o que importasse fosse o tamanho do texto.

Pergunto: Como uma criança como BER13 poderia se liberar desta pseudonecessidade se as professoras alfabetizadoras pressionam seus alunos a produzir textos maiores e a escrever “mais um pouco”? Conforme o depoimento de FRA12, de outra turma, “*Às vezes, ela (a professora) fala (que se deve escrever um texto com tantas linhas).*”, o que confirma os depoimentos das professoras. Em

função disto, ocorre uma legitimação pois a criança que já apresenta esta “crença” pseudonecessária é pressionada a escrever textos maiores. Por causa disto, BER13 não pôde, na reescrita, apresentar um texto que não fosse “grande”. Um texto “grande”, para ela, era um texto com muitas linhas, mesmo que estas muitas linhas tivessem pouca coisa escrita, pois o que contava era um texto com muitas linhas. E ela apresentou um texto mais do que satisfatório, segundo os critérios de FRA12, pois escreveu 20 linhas.

(3.3) Entre os resultados mais interessantes desta pesquisa, estão os resultados inesperados, aqueles com os quais se depara no meio de uma entrevista e, ao longo de outras entrevistas, respostas semelhantes vão surgindo. Um destes resultados foi a preocupação das crianças com o espaço gasto para escrever, uma pseudo-impossibilidade que eu chamaria de **“é impossível gastar muito espaço/folha para escrever”**, e que tem relação direta com o tamanho do texto. Esta pseudo-impossibilidade foi mencionada por várias crianças, desde o jardim nível B até a 2ª série. Observe-se: **“Prá não gastar muita folha aqui.”** (ARIJB2-R12), o que envolve a preocupação com o espaço (justificativa do subnível IB, tipo IV). Esta “crença” pseudo-impossível se atualizava nos textos das crianças das mais variadas formas, por exemplo, quando a criança não separava o título do corpo do texto, ou, o corpo do texto do nome e da data.

Apresentarei, a seguir, o excerto de uma entrevista de uma criança de 2ª série, que é muito elucidativa para o estudo desta questão:

A: Na escola disseram que não era prá gastar muita linha. Eu só deixo uma linha e faço como na história. (...) **V:** Isto que tu disseste: “Não gastar muita linha.”, na escola, quem é que diz isso? **A:** Ninguém. É que até a mãe pode reclamar, porque ela gasta muito dinheiro, comprando muito caderno, e isso e aquilo. Daí a gente bota duas ou uma linha. **V:** Ah! Então isso aí alguém te disse uma vez: “Olha, Ana. Quando tu escreveres, procura não gastar muita linha, porque não é prá...” Alguém te falou isto alguma vez? **A:** Não. **V:** A professora disse: “Olha, vocês procurem não gastar muita linha.” Alguém te falou isso? **A:** (Faz que não.) (ANA22-IV)

Atente-se para o fato de que ela utilizou sempre justificativas (heterônomas) do subnível IB, do tipo I, com invocação do adulto. Porém, quando eu solicitei que ela identificasse quem havia dito o que ela alegava, ela teve que admitir que os adultos, realmente, não haviam dito nada. Observe-se o excerto de outra entrevista:

P: Não. Mas o certo... Eu não sei qual é o certo. Mas, às vezes, eu não pulo linha prá não gastar muita folha do caderno. **V:** Por que tu estás falando de novo em não gastar folha do caderno? Me explica como é isso aí! É a segunda vez que tu falas em não gastar muita folha. Alguém disse isso para tá: “Olha, Ped! Quando tu escreveres no caderno, não podes gastar muita folha!” Tua mãe ou tua professora? **P:** Não. É que meu pai gasta dinheiro prá comprar caderno e ele não gosta de gastar. **V:** E ele disse prá ti: “Olha, Ped! Eu estou gastando dinheiro. Tu tens que cuidar! Não pode pular linha!” Ele já disse isso? **P:** Não. (PED21-IV)

O excerto da entrevista de PED mostra os mesmos resultados, sendo que o inquiri sobre esta pseudo-impossibilidade apenas quando ela a mencionou pela segunda vez, isto é, para PED21 a preocupação de **“não gastar muita folha”** estava sempre presente.

Enfatizo que esta mesma pseudo-impossibilidade será invocada como argumento para iniciar a liberação de outra pseudo-impossibilidade: *“é impossível partir o todo”*. Em situações como a da resolução da translineação, as crianças dirão que é necessário partir uma palavra no final da linha porque não se pode deixar espaços sobrando “para não gastar muito papel”. Assim, esta pseudo-impossibilidade irá para provocar um conflito na “crença” das crianças o que favorecerá a liberação de outra pseudo-impossibilidade.

Estas considerações que apresentei acima permitem compreender que resolver sobre o tamanho do texto, para a criança, é uma tarefa muito complexa e que, num determinado momento, os produtos e os procedimentos das crianças são determinados por “crenças” pseudonecessárias e pseudo-impossíveis. Além disto, parece que, ao escrever um texto, a criança sofre a ação de uma tensão entre deixar espaços vazios e não gastar muita folha para escrever. Por este motivo, as justificativas envolvendo o “espaço” são tão freqüentes e abrangendo um espectro tão amplo de crianças (desde o jardim nível B até a 2ª série).

4.1.4 - “LIVRO DE HISTÓRIAS”

Na fase V, eu explorava, com as crianças, livros de literatura infantil. Sem sombra de dúvida, esta fase foi aquela que trouxe, a seu modo, os resultados mais surpreendentes de toda a pesquisa pois pude investigar as concepções das crianças sobre os aspectos formais mais variados possíveis: conceito de “livro de histórias”, “história” e “diferenças tipográficas”.

Uma das questões foi sobre o “livro de histórias” propriamente dito. Assim, pude investigar o que as crianças concebiam sobre aspectos tão diferentes como capa, título, autor e editora, número da página e coleções.

4.1.4.1 - GERAL

Apresentarei, de início, as concepções sobre o livro como um todo.

⊙ *O que estás vendo?*

Todas as crianças sabiam que os objetos expostos eram livros, e todas chegaram a utilizar o termo “livros” logo no início da resposta, com exceção uma criança do jardim nível B, que utilizou o termo *“Revista. (...) De desenho.”* (LUCJB2).

⊙ *São livros de quê?*

Para a maioria das crianças, a categorização dos livros era óbvia. Entre as respostas dadas estavam: “*De histórias.*” (ANA11), “*Livro de história.*” (JEF12), “*De historinha.*” (ALI13), “*De historinhas infantil.*” (LAU22).

Outras crianças não foram tão explícitas: “*Livro de ler, ora!*” (LUCJB1), “*Revista. (...) De desenho.*” (LUCJB2), “*Porque é de contar.*” (ERI11), “*De ler. (...) Historinha.*” (JEA12). Uma única criança do jardim nível B disse: “*Não sei!*” (ANDJB1).

⊙ *Como tu sabes que estes são livros de história e não de receitas de bolo?*

Com esta pergunta, pretendia compreender quais eram os aspectos formais que as crianças levavam em conta para formar o conceito “livro de histórias”. Os aspectos mais apontados como indícios dos livros de histórias foram:

☆ ilustração da capa: “*Porque a capa é assim. (...) Porque é desenhada em cima.*” (MAYJB2), “*E os livros de receita não têm.*” (OTT11), “*Porque sempre quando tem um livro de receita de bolo tem o desenho de um bolo em cima.*” (LEO12), “*É que os livros de receita de bolo tem as tortas, uns negócios desenhado na frente.*” (GUI23).

☆ ilustração do corpo do texto: “*Porque livro de receita de bolo, dentro tem umas receitas de como fazer bolo. Esses aí, de historinhas, tem desenhos e tem palavrinhas prá gente ler.*” (FRA12), “*Porque os que tem receita só tá escrito, não tem nada de desenho.*” (BER13).

☆ ilustrações da capa e do corpo do texto: “*Não tem desenho, assim, de coisas que nem livro de historinha, e na frente, o livro de receitas de bolo tem as coisas tudo escritas. Não tem desenho.*” (PAT13).

☆ presença de ilustrações de “comidas” para os livros de receitas, sendo que o raciocínio da criança era “para ser livro de receitas é preciso ter ilustrações de comidas” e não o contrário: “*E da história que é história. Senão, não tem num livro de receitas um gato.*” (NAT11), “*Porque nos livros de receita de bolo tem comida e nos livros de história assim tem desenho.*” (MAI21).

☆ termo “receitas de bolo”: “*Porque não tá escrito «Receita de bolo».*” (LUC12), “*Se fosse receita de bolo ia tá escrito «Receitas de bolo» e ia aparecer um bolo na capa. Mas aqui tá escrito só títulos.*” (BRU22).

☆ o próprio título do livro: “*Aqui escrito a gente já sabe que não é receita de bolo.*” (CRI13).

☆ a presença das coleções nas capas traseiras dos livros de história: “*É que tem as coleções dos livros.*” (LUI13).

☆ formato do livro: As crianças diziam que os livros de receitas tendiam a ser mais grossos que os de histórias “*Porque alguns são mais finos do que os de bolo.*” (VAN23).

☆ tamanho do livro: As crianças diziam que os livros de histórias geralmente são maiores do que os livros de receitas: *“Porque é desse tamanho.”* (MAYJB2), *“Os livros de ler são grossos.”* (WIL12), *“Livro de receita de bolo é um pouco menor.”* (PED21), *“Porque eles são maiores ou são na forma diferente. Porque de bolo é maior ou menor do que esses.”* (LAU22).

☆ tipo de papel: *“O papel não é que nem receita de bolo.”* (CARJB1).

☆ espessura da capa: *“E de receita tem uns que têm a capa grossa.”* (ANA22).

☆ quantidade de texto *“Mas é diferente porque eles têm poucas palavras e os livros de receita tem mais palavras.”* (MIC13).

☆ tipo de texto: *“Porque quando é receita de bolo escreve que tem que usar margarina. E aqui não tem. Aqui tem uma história.”* (TAÍ21), *“É que aqui tem histórias e nos livros de receitas de bolo tem receita de bolo.”* (EVA22), *“Porque tem os personagens. Não tá dizendo nada de receitas. Tá dizendo uma história.”* (DAN23).

É possível afirmar que as crianças, de maneira geral, sabiam a diferença entre livros de história e de receitas de bolo e que os indícios que elas utilizavam estavam diretamente relacionados com as superfícies macro e microtextual. Entretanto, as justificativas do subnível IB, tipo I, também estavam presentes: *“Porque a minha mãe disse que isso aqui não é livro de receita.”* (RAFT11).

4.1.4.2 - CAPAS

Era meu objetivo, também, analisar quais eram os “indícios” que as crianças utilizavam para identificar as capas dianteira e traseira dos livros. São os resultados sobre estas questões que apresentarei a seguir.

⊙ *Este livro tem parte da frente e parte de trás?*

Todas as crianças responderam afirmativamente a esta pergunta. Entretanto, como se verá a seguir, os indícios que as crianças levaram em conta para chegar a esta conclusão são muito diferentes.

⊙ *Onde é a parte da frente? E a de trás? Como tu sabes isto?*

Quando eu perguntava “*Ondê*” solicitava que as crianças apontassem as partes da frente e de trás no livro. Após, solicitava que as crianças justificassem. As respostas mais criativas foram de dois tipos. O primeiro grupo era o das crianças que afirmaram que a parte de trás era onde estava o “código de barras”: *“Porque eu sei que atrás tem essas coisinhas.”* (LUCJB1), *“Porque tem essas coisas aqui, ó, aí a gente sabe que é atrás.”* (NATJB2), *“Atrás sempre tem isso daqui, ó.”* (MÁR13). Portanto, onde não estava

o código de barras era a parte da frente do livro: “*Porque aqui não tem o preço.*” (LUCJB2), “*Porque aqui não tem esse negocinho.*” (CAM13).

O segundo grupo afirmava que a frente do livro era definida pelo folhear, isto é, como o livro era folheado da direita para a esquerda, a parte da frente do livro era aquela por onde se começava a folhear: “*Quando a gente vira, a gente gira prá cá* (fazendo o gesto de folhear para a esquerda).” (LARJB2), “*Porque a gente sempre abre assim.*” (REN11), “*É porque começa daqui prá lá.*” (DAN12), “*Porque sempre o final é desse lado.*” (LUI13), “*A gente tem que começar o livro lendo prá cá* (fazendo o gesto).” (TAÍ21), “*Porque tá aqui nessa frente* (passando a mão pela capa e abrindo a primeira folha).” (BRU22), “*Porque sempre começa assim.*” (VIN23).

As outras respostas utilizavam três argumentos. A parte da frente do livro era aquela que tinha as ilustrações: “*É porque aqui tem desenho e aqui não.*” (LARJB2), “*Porque tem um desenho.*” (OTT11), “*Porque aqui (frente) tem desenho e aqui (atrás) não tem.*” (YAS12). E/ou aquela que tinha o título (algumas crianças diziam “nome da história”): “*Porque aqui tem o nome. (...) Do livro.*” (MARJB2), “*Eu sei é porque aqui foi o nome (título).*” (PRI11), “*Aqui tá escrito o título.*” (PRI12), “*O importante é ter o título.*” (ANA22). Ou, que tinha ambos: “*Porque tem o desenho e o nome da história também.*” (MARJB1). Os argumentos da 2ª série já eram mais elaborados, mas dentro do mesmo conteúdo: “*Porque aqui tá escrito a edição, o título, quem inventou.*” (CAM21).

Para contra-argumentar, eu apresentava livros que tinham ilustrações e/ou títulos na parte de trás. O argumento que as crianças apresentavam, então, envolvia o tamanho, isto é, a parte da frente era onde a ilustração era maior, onde havia maior volume de ilustrações: “*Tem que ser mais desenho que esse (atrás).*” (RAFZ11), “*Porque aqui tem mais desenho.*” (PRI12), “*Que atrás tem um pouco menos de figura.*” (ROD13), “*E aqui tem mais.*” (EVA22), ou onde o título estava escrito com letras maiores: “*Onde tem letras, as letras maiores.*” (LARJB2), “*É que o título é... é aqui, maior.*” (VIN11), “*Porque aqui tem as letras maiores.*” (LUC12).

A parte de trás também era justificada como sendo o local das “coleções”: “*Porque quando termina o livro tem um desenho e a coleção atrás.*” (MAR11), “*Por causa que na frente não tem isso daqui* (Aponta para as coleções.).” (EMA12), “*Porque aqui tá dizendo o resto dos livros da coleção. É sempre atrás que diz os livros da coleção.*” (PED21), “*Tem toda a coleção.*” (LAU22), “*E atrás é porque tem assim os nomes dos outros livros da coleção.*” (GUI23).

Um outro grupo, ainda, identificava estas partes em função da lógica da história que era narrada no livro: “*Aqui é a frente. Do outro lado é atrás. (...) Porque aqui (frente) ela* (a personagem: girafa) *tá acordada e ali* (atrás) *ela tá dormindo.*” (FABJB2), “*Porque aqui é o fim da história.*” (JEF12).

Outro grupo, ainda, utilizava os indícios dados pelas contracapas: “*Aqui tá em branco* (contracapa) *ou quando tá assim, uma coisa escrita, é a frente.*” (MARJB1). Algumas crianças atinham-se às “*utilizações locais*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 112): “*Porque tá cheio de estrelinhas, não tem desenho e tem estas coisas aqui* (títulos das outras histórias da coleção).” (ALI13).

A utilização dos indícios era a mais variada possível. Mais uma vez, aparece a tensão, já mencionada, entre “texto x ilustração” na interpretação textual. Para resolver esta questão, a criança vai acrescentando outros aspectos (por exemplo, tamanho das letras), tentando produzir um sentido para aqueles “indícios”.

4.1.4.3 - TÍTULO, AUTOR E EDITORA

A seguir, apresentarei os resultados sobre as questões específicas que apresentei às crianças sobre os “textos” que apareciam nas capas dos livros: título, autor e editora.

⊙ *O livro tem título/nome?*

Todas as crianças afirmaram que o livro (ou a história) tinha um título (ou nome, como elas chamavam): “*O nome do livro.*” (NATJB2).

⊙ *Como tu sabes onde está escrito o nome do livro?*

As crianças diziam que o título estava escrito na capa mas nem todas relacionavam o título com a forma gráfica (letras) do título. Assim, havia crianças (especialmente do jardim nível B) que diziam que o nome da história estava em toda a capa e apontavam para toda a capa com a mão espalmada, ou seja, para elas o “nome da história” era uma combinação da ilustração da capa com tudo o que estava escrito nela: “*Porque eu já vi esse filme.*” (LUCJB2).

Um segundo grupo, também formado, principalmente, por crianças do jardim nível B, apontava para tudo o que estava escrito na capa como sendo o “nome da história”, ou seja, tudo o que estava escrito na capa, era o nome do livro.

Um terceiro grupo apontava:

⊗ para as letras maiores: “*Nos nomes das histórias, as letras são grandes.*” (LARJB2), “*Porque o título é maior que coisa.*” (RAFT11), “*Porque as letras são mais grandes.*” (PRI12), “*Porque o título é um pouco mais grande, né? Daí eu já desconfio que é o título.*” (PAT13).

⊗ para as letras que estavam escritas mais acima na capa: “*Porque todos os livros têm o nome em cima e não tem nenhum nome aqui embaixo.*” (CARJB1), “*Porque tá em cima.*” (FEL12), “*Porque tá mais em cima.*” (ALI13), “*Porque ele sempre é aqui (em cima).*” (EVA22), “*Porque todos os livros, o título é sempre aqui. Não embaixo.*” (VAN23).

⊗ para as letras próximas da ilustração da capa: “*Porque quando eu vejo o desenho eu sei que é por aqui.*” (MÔN12).

⊗ para a quantidade de letras: “*Mais letras.*” (MIC11).

⊗ para as cores das letras: “*Porque o título sempre vem com uma cor colorida.*” (CAM21).

Se eu apresentava, como contra-argumento, um livro com o nome do autor em letras maiores do que o título ou escritas mais acima, estas eram apontadas como sendo o nome da história. Para este grupo, então, havia duas relações: entre o título e as letras escritas em tamanho maior ou entre o título e as letras escritas mais acima. Entretanto, estas relações eram complementares, isto é, se houvesse duas linhas com letras do mesmo tamanho (por exemplo, o nome do autor e o título, nesta ordem), as crianças sempre apontavam o título como estando na linha superior. Portanto, para as crianças, o título do livro tinha mais importância do que o nome do autor já que sempre era apontado como estando acima.

Finalmente, o quarto grupo era formado pelas crianças que liam o título, o apontavam e afirmavam que, pela leitura, se sabia qual era o título, independentemente do tamanho ou posição: “*Porque eu leio.*” (NATS13), “*Prá mim saber que é o título não precisa ser... Eles fazem prá enfeitar, eu acho, uma letra mais grande, uma letra mais pequena.*” (ANA22), “*Lendo.*” (VIN23).

Para este quarto grupo, eu apresentava uma questão complementar: “*Tem algum outro jeito de saber onde está escrito o nome do livro, sem ler?*” As crianças utilizavam, então, os mesmos argumentos do terceiro grupo.

Registro, ainda, a presença das justificativas do subnível IB, tipo I: “*É que a minha mãe me ensinou. (...) A ver o título.*” (FABJB2), “*Porque a professora disse que o título é aqui.*” (OTH11).

⊙ *O que é isto (autor)?*

Minha primeira pergunta às crianças era indireta, isto é, eu apontava o nome do autor e perguntava “O que é isto?”. Além das crianças que disseram “*Não sei!*” (LUC12), ou seja, justificativas do subnível IA, tipo I,

houve aquelas, tanto de jardim nível B, quanto de 1ª e de 2ª séries, que disseram imediatamente: “*O nome de quem pintou o desenho. O nome de quem pintou e de quem escreveu.*” (ARLJB1), “*O nome da pessoa que fez o livro.*” (LARJB2), “*A escritora.*” (THI11), “*Aqui foi o que escreveu... o que escreveu o livro.*” (DAN12), “*Alguns deles são os desenhistas e alguns deles são os escritores.*” (ROD13), “*O nome da autora.*” (EVA22).

Para as crianças de 1ª série, que não sabiam ou não conseguiam ler, e para as crianças do jardim nível B, eu lia o nome do autor e perguntava: “*Por que tu achas que tem um nome escrito aqui?*” Neste momento, algumas diziam que era o autor/quem escreveu o livro. Outras disseram que eram nomes de personagens: “*Aqui é o nome da girafa.*” (LUCJB1), “*É pra ver que tem uma girafa, outra girafa, outra girafa.*” (MÔN12), “*É os nomes (das personagens) que tem na história. (...) Dela (Apontando para a girafa.)*” (LUI13), isto é, na capa do livro estariam anunciados nomes dos personagens das histórias, ou indicando a presença de personagens. Para as crianças, se na capa estava escrito um “nome”, este nome deveria remeter à própria história. Nenhuma criança apresentou qualquer resposta que não tivesse relação com a história, ou seja, para as crianças há uma relação necessária entre estar escrito ou ilustrado na capa e estar presente ou referido na história; em outras palavras, a capa “pertencia” à história e tudo o que constasse nesta capa, tinha alguma relação com a história. Houve, inclusive, quem, novamente, dissesse que era: “*O título.*” (NATJB2).

Uma resposta na fase da transição: “*Eu acho que foi quem escreveu o livro, ou então, quem tá no livrinho.*” (EMA12).

⊙ *O que é isto (logotipo da editora)?*

Descontando as respostas do tipo “*Não sei!*” (PRI12, CAM21, DÉB23), “*Não sei! Não tenho nenhuma idéia.*” (LUC13), justificativas do subnível IA, tipo I, houve um grupo reduzido de crianças que disse que era a “editora”: “*É a editora. (...) Porque tem uns símbolos. (...) Por causa que tem várias editoras que têm este símbolo.*” (ANA11), “*Ah! É a editora.*” (BRU13).

Um segundo grupo afirmou que o logotipo da editora era a loja/o lugar onde se comprava o livro: “*Eu acho que é o nome onde que comprou.*” (FABJB2), “*Eu acho que são onde que comprou.*” (PRI11), “*É o nome de onde comprou. É o nome da loja.*” (DAN12).

Outras disseram que era o lugar onde o livro havia sido feito: “*Onde que foi fabricado.*” (RAFT11), “*Eu acho que deve ser a fábrica do livro, né, eu não sei bem o que é.*” (BRU22).

Outras, ainda, que formaram o grupo mais numeroso, disseram que era a “marca” do livro: “*Eu acho que é a marca do livro.*” (LARJB2), “*A marca.*” (REN11), “*A marca do livro.*” (GEL12), “*Eu*

acho que são as marcas dos livros.” (CAM13). Uma criança disse que eram ambas as coisas: *“Isso é a marca do livro. Onde ele foi feito.”* (LEO12). Outra criança disse que era *“O selo do livro.”* (ARIJB1). Outra disse *“O nome da coleção.”* (EVA22). Outra, ainda, disse: *“É propaganda de alguma coisa.”* (VAN23). Outras crianças afirmavam que era, novamente, o título: *“Só são títulos.”* (NATJB2), *“Título.”* (MÔN12). Outras crianças, ainda, disseram que eram nomes de personagens: *“Elefante.”* (ANDJB1), *“É a gente que tá aqui (personagens).”* (EMA12). E, ainda, respostas que evocavam um conhecimento maior do que seja um livro: *“São palavras para cuidar do livro.”* (SAR11), *“Eu acho que é umas coisas escritas sobre a história.”* (BER13).

Para esclarecer a pergunta, li os nomes das oito editoras que publicaram os livros em questão. Estes nomes não eram conhecidos das crianças, com exceção de algumas crianças de 1ª série, *“Não sei! Faz os livros, eu acho.”* (BRU13), e de 2ª série, *“A editora. (...) Que edita os livros. (...) Ah! É quem faz os livros.”* (LÍV21), *“Deve ser o símbolo da editora. (...) A editora é onde fabricam todos os livros da mesma coleção que essa.”* (LAU22), *“É a editora que publicou o livro.”* (CAN23). As demais não sabiam o que era uma “editora”.

Por outro lado, várias crianças reconheceram o logotipo da Editora Globo, dizendo: *“Globo. (...) Porque tem nas bancas.”* (LUCJB2), *“Parece o do Jornal do Almoço.”* (MÁR13), *“Acho que é aonde que vende os livros. (...) Aqui tá escrito Editora Globo (semelhante a Livraria do Globo).”* (VAN21).

As respostas das crianças quanto a estes aspectos (título, autor e editora), evidenciam que elas têm uma concepção de que há um autor por trás do livro e de que o livro passou por um processo de edição com outras pessoas envolvidas além do autor. Ou seja, as crianças conseguem conceber a figura do “outro” como responsável pela escrita daquele texto.

4.1.4.4 - NÚMERO DA PÁGINA

Como a criança interpreta o número da página? É sobre este assunto que discorrei a seguir.

⊙ *Por que a pessoa que escreveu este livro colocou este número três aqui (aponto para o número da página 3)? Tem criança que diz que este 3 é porque tem estes três pontinhos aqui. Observa: (Leio:) “O que esperam de você...” (Quintana, 1995, p. 3)*

Ao folhear um dos livros (Quintana, 1995), observei que ao final de algumas poesias, o autor tinha colocado reticências e que ao final da poesia da página 3, o número da página havia ficado próximo às reticências. Meu objetivo era verificar se as crianças conseguiriam isolar o número 3 da proximidade das reticências. Esta página era ideal também por um outro motivo: ela era a primeira página com texto e a primeira página com numeração.

Houve crianças do jardim nível B e da 1ª série que responderam que o número 3 tinha a ver com os “três pontinhos”. Para estas crianças, eu contra-argumentava dizendo que outras crianças tinham dito que não tinha nada a ver por que em outros lugares tinham os três pontinhos e ao lado estavam escritos o 5 (página 5), o 7 (página 7), e assim por diante. Uma parte das crianças mudava a resposta dizendo que tinham se enganado e que aquilo era o número da página. Outras crianças mantinham a resposta dizendo que “aquele” 3 tinha a ver com os três pontinhos, o que se constituía em “*utilizações locais*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 112), ou seja, a justificativa da criança era determinada pelo contexto local mais próximo.

As demais crianças, mesmo do jardim nível B e da 1ª série, negavam enfaticamente que houvesse alguma relação entre o número da página e as reticências e diziam: “*Serve prá ver a página.*” (ARIJB1), “*Prá falar os números da página.*” (NATJB2), “*É para numerar as páginas.*” (REN11), “*Porque aí é o número das páginas.*” (PRI12), “*Aqui é o número 3 da página.*” (TAÍ21).

Estas crianças, espontaneamente, pegavam o livro e mostravam os outros números das páginas: “*É porque aqui tem os números. Quer ver? (Pega o livro para mostrar.) Tem que ir olhando.*” (RAFT11). Este “pegar o livro para mostrar” era muito importante porque, mesmo sem conseguir ver os outros números das páginas (já que o livro estava aberto na página 3 e a página 2 não tinha numeração), estas crianças sabiam que se o número 3 estava lá os outros números de página também estariam, o que não era “*observável mas somente dedutível*” (Piaget, PNP, 1985, p. 71).

A questão referente ao número das páginas revelou as concepções das crianças e, inclusive, evidenciou que elas compreendiam que o “outro” (escritor) poderia se preocupar com seu leitor (elas), a ponto de numerar as páginas: “*Isso aqui é um número. (...) Prá gente saber quantas páginas que tem.*” (PAT13).

4.1.4.5 - COLEÇÕES

Esta foi daquelas perguntas que foi sugerida pela resposta de uma criança. Minha sorte foi que a criança que a sugeriu foi a primeira a ser entrevistada na fase V. A sugestão aconteceu de forma indireta pois, ao explicar, para mim, sobre um dos livros que tinha título na capa de trás, ela, espontaneamente, pegou o livro e disse: “*É porque aqui eu acho que é uma história, aqui é outra, aqui é coleção. Sempre numa coleção tem assim. Só nestes livrinhos aqui que são um pouquinho maior.*” (ANA11) A frase que chamou a minha atenção foi: “*Sempre numa coleção tem assim.*”, ou seja, a criança observou que havia uma regularidade na capa de trás dos livros, que esta regularidade era o registro das coleções a que os livros pertenciam e que estes registros tinham uma diagramação especial, já que ao dizer “*assim*”, ANA11

apontou para a listagem dos títulos. Pensei em apresentar esta questão às crianças e depois dirigir a entrevista para as diagramações.

⊙ *O que está escrito aqui atrás dos livros?*

Houve crianças que diziam a palavra “coleção” para aquela lista de títulos: “*A coleção.*” (MAYJB2), “*É o nome das histórias da coleção.*” (GUI11), “*É a coleção. (...) Um montão de livros da mesma marca.*” (LUI12), “*É a coleção dos livros que tem mais.*” (DIO13), “*Os nomes dos livros. (...) Da coleção.*” (PED21), “*São as coleções.*” (GAB22).

Outras não utilizaram o termo mas disseram que eram os nomes dos outros livros: “*Os outros livros que tem.*” (NAT11), “*Desse daqui eu sei. É os nomes dos livros que nem esse daqui.*” (CAM13), “*O nome dos livros. (...) Dos livros que tem prá ler.*” (EVA22).

Um terceiro grupo disse: “*Não sei!*” mesmo após a leitura que eu fazia dos títulos de alguns dos livros listados.

Um quarto grupo disse que se tratavam dos dados sobre o autor (o que geralmente aparece numa contracapa): “*É assim. Aqui tá o nome dele. Do que é que ele trabalha.*” (FRA12).

Como quinto grupo estabeleci aquele em que as crianças acreditavam que a capa traseira do livro fosse uma outra versão da capa dianteira. Então, naquela capa estariam escritos o nome da história, os nomes das personagens - “*É os nomes dos outros bichos.*” (MÔN12) -, uma repetição da história - “*De vez em quando a história tá atrás do livro.*” (PED12), “*É a história que tem toda dentro do livro.*” (LUI13) -, e outros dados - “*A marca do livro.*” (ARIJB1), “*Eu acho que é os nomes dos artistas.*” (CARJB1), “*De vez em quando tá escrito alguma coisa que é prá saber do livro.*” (PED12), “*Ou pode ser o fim dessa história aqui.*” (LUC13). Nenhuma destas crianças mencionou os títulos de outros livros, ou seja, para elas era inconcebível que, na capa traseira de um livro, houvesse algo que não tivesse relação direta com o referido livro, assim como já havia acontecido para o título do livro (e dados como o nome do autor ou da editora).

A exploração dos livros de literatura infantil revelou o quanto as crianças conseguem interpretar dos indícios fornecidos pelo autor e como elas o fazem. Revelou, ainda, que há níveis de interpretação, desde aquelas crianças que utilizam procedimentos mais operatórios (subnível IIA), passando pelas crianças que utilizam procedimentos figurativos (subnível IB), até aquelas crianças que fabulam ou que apresentam justificativas que evidenciam o “não importismo”. O aspecto mais importante, entretanto, é que as justificativas das crianças evidenciam que a interpretação dos “observáveis” passa por uma psicogênese e que esta psicogênese pode ser rastreada.

Considerando que analisei a superfície macrotextual, tanto do ponto de vista da produção quanto da interpretação textuais, cabe agora, exemplificar algumas das psicogêneses encontradas nesta superfície. É o que farei a seguir.

4.1.5 - EXEMPLOS DE PSICOGÊNESES

A utilização dos aspectos formais por parte das crianças de jardim nível B, de 1ª e de 2ª série, tanto na fase IV quanto na fase VI, tornou possível apresentar um caminho psicogenético para a aquisição de alguns deles: título, marcação do final do texto e parágrafo. Analisando-se, então, os textos produzidos na fase IV e na fase VI, e as respectivas justificativas de todas as crianças do universo, apresentarei, a seguir, uma tabulação classificando as noções investigadas em níveis de desenvolvimento. A partir desta tabulação, em particular, e das psicogêneses, em geral, é possível inferir como acontecem as outras psicogêneses, já que os mecanismos são os mesmos dos descritos a seguir.

4.1.5.1 - COLOCAÇÃO DE TÍTULO

A colocação do título é um auxílio importante para que o leitor possa apreender mais rapidamente o sentido de um texto. Koch; Travaglia (1993) atribuem ao “*título*”, inclusive, o poder de dar coerência a um determinado texto (p. 42). Entretanto, como vê o escritor (criança) a colocação de títulos nos textos? Apresentarei esta questão do ponto de vista psicogenético, abordando como evoluiu a colocação do título por parte das crianças do universo investigado.

Como a fase IV era uma “escrita livre”, é possível analisar o que a criança concebe como fazendo parte de um texto livre, sem qualquer imposição do(a) adulto/professora. Na fase VI, é possível analisar qual é a relação que a criança estabelece com um texto dado que possui título.

(CP) Na psicogênese da colocação do título, um dos aspectos que merece análise é a ausência de título nos textos escritos pelas crianças. Assim, no início da evolução estão, exatamente, os **casos preliminares**, onde não há colocação de título por parte das crianças (ver Tab. 13):

TURMA	FASE IV		FASE VI			TOTAL TÍTULOS
	Nº ALUNOS	TÍTULO PRESENTE	Nº TEXTOS	TÍTULOS =	TÍTULOS ≠	
JB1	06	--	10	02	02	04
JB2	06	--	10	03	01	04
11	19	06	32	16	01	17
12	17	05	30	12	06	18
13	19	08	32	18	09	27
21	06	02	09	06	03	09
22	05	03	05	04	01	05
23	06	02	09	07	02	09
TOTAL	84	26	137	68	25	93
EM %	100	30,9	100	49,6	18,2	67,8

Tab. 13: Tabulação da presença de títulos (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

A utilização de títulos por parte do meu universo foi bastante diferenciada. É preciso esclarecer que, nos textos das crianças que adotavam concepções de escrita que não fossem alfabéticas, a presença do título só podia ser identificada a partir da leitura que a criança fazia do seu próprio texto pois as crianças não colocavam marcas que permitissem distinguir o título do corpo do texto, com uma exceção, na fase VI.

Na fase IV, para a maioria das crianças, o título não era necessário já que apenas 26 (30,9%) das 84 crianças o escreveram. As crianças do jardim nível B não colocaram títulos em seus textos. Na 1ª série, apenas 19 das 55 crianças o fizeram enquanto que, na 2ª série, o número foi de 07 das 17 crianças.

O primeiro dado a comentar é a completa ausência de título nos textos do jardim nível B. Supondo que as crianças já tenham ouvido histórias, por que não colocaram título? Se estas mesmas crianças, como se verá mais adiante, na fase V, conseguiam apontar o título da história nos livros, por que não os escreveram agora? Se, na fase VI, diversas crianças escreveram títulos nas histórias, por que não o fizeram nesta fase?

Na fase VI, os dados evidenciam que houve um aumento real do número de títulos nos textos, de 30,9%, na fase IV, para 67,8%, na fase VI. Na 2ª série, todas as crianças colocaram títulos em todos os seus textos. Portanto, para elas, há uma relação necessária entre escrever um texto e colocar um título neste texto. Comparando com os resultados da fase IV, onde apenas 07 das 17 crianças de 2ª série haviam colocado título, é possível fazer duas suposições:

* primeira. O fato da proposição da tarefa constituir-se em uma história favoreceu que as crianças utilizassem seu conhecimento prévio de que “toda história tem um nome” e, em função disso, considerassem necessária a colocação de um título no seu texto, que era uma história. Como na

fase IV nem todas as crianças escreveram histórias, antes, escreveram outros tipos de textos, esta relação necessária não apareceu tão fortemente.

* segunda. Seria possível pensar que as crianças sentiram a necessidade de colocar um título na sua história apenas porque eu havia lido uma história com título, ou seja, elas estavam tentando, apenas, cumprir a tarefa como eu a havia proposto a elas.

Analise-se, agora, os dados referentes ao jardim nível B e à 1ª série. As crianças de jardim nível B e 1ª série não colocaram títulos em todos os seus textos, ou seja, mesmo sendo a proposição de uma tarefa com um título presente e dado, as crianças não viam como necessária a colocação do título, o que traz evidências para afirmar que a primeira suposição é a mais adequada. Portanto, o que estava em jogo quando as crianças escreveram seus textos não era o peso da imposição da tarefa com um título dado mas sim a concepção de que uma história precisa ter um título ou não. Ferreiro (1979) traz um dado sobre esta questão quando apresenta o caso de uma menina de 4 anos. Observe-se (falas do experimentador e da criança):

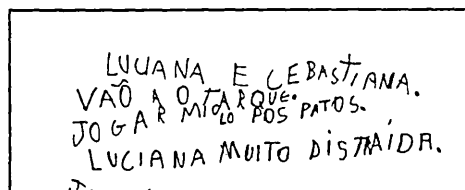
“¿Acá se lee? (letras de título)
¿Qué dice?”

Sí.
No dice nada.” (p. 31)

Para esta criança, “el texto es para leer, pero es en el dibujo donde se cuenta el cuento” (p. 31). Assim, as “letras” (todas as letras de um texto) servem para ser lidas mas elas não significam nada. Não há então, ainda, uma significação no texto escrito, muito menos naquele segmento chamado “título”. Se o “título” não significa nada, é evidente que, para as crianças pequenas, não é necessário escrevê-lo. Em outras palavras, não é necessário que uma história tenha um título escrito.

Posso afirmar, então, que a relação necessária entre escrever uma história e escrevê-la com um título é maior na 2ª série do que na 1ª série, e maior na 1ª série do que no jardim nível B. Entretanto, também as crianças do jardim nível B escreveram os títulos, na fase VI, em maior número do que na fase IV, onde nenhuma havia escrito. O número de crianças da 1ª série também foi maior (de 19 na fase IV para 41 na fase VI) o que fornece evidências, por um outro ângulo, de que a primeira suposição é a mais adequada.

Assim, no início da psicogênese da colocação do título, acontecem os casos preliminares, onde as crianças (de jardim nível B, de 1ª e de 2ª série) não colocam título em seus textos porque acreditam que não é necessário colocá-lo (ver Ilustr. 14).



LUCIANA E CEBASTIANA.
VAÕ A O TÁRQUE.
JOGAR MUITO POS PATOS.
LUCIANA MUITO DISTRAÍDR.

Ilustr. 14: LUC12-H13 (exemplo de texto - colocação do título: casos preliminares)

Por outro lado, parece que estes casos preliminares são encontrados em outras faixas etárias além daquela investigada na presente pesquisa já que uma professora encarregada de corrigir as “redações” no vestibular (de uma universidade particular de Porto Alegre/RS) afirmou, em depoimento pessoal, que encontrou textos sem título entre as redações a serem corrigidas.

(IA) Como o subnível IA se caracterizava pelas pseudonecessidades e pelas pseudo-impossibilidades tive interesse em verificar se este fenômeno aconteceria também com referência aos títulos. E, para minha grande surpresa, pude detectar uma pseudo-impossibilidade. Neste momento, quero, então, registrar um caso que foi único, envolvendo uma pseudo-impossibilidade relacionada com a colocação do título, e que ocorreu na fase VI, com uma criança (DAN12) de 1ª série (ver Ilustr. 15):

O TUBO DE COLA SAIU DA GAVETA
CAIU NO TAPETE DA SALA A
BOLA CAIU NO TAPETE
ME LECADO COLO TUDO
A BOLA DESE PRO SAPATO
SAPATO MAJUDADO O SAPATO

Ilustr. 15: DAN12-H12 (exemplo de texto - colocação do título: subnível IA)

Na hora de ler, DAN12 leu o seguinte: “*O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta. Caiu no tapete da sala.*”, isto é, DAN12 leu algo (o título) que não estava escrito. Seria possível pensar que esta criança estava tentando liberar-se de uma pseudo-impossibilidade mas não sabia como. A pseudo-impossibilidade seria **“é impossível escrever duas (ou mais) letras ou conjuntos de palavras idênticos, em seqüência”**. Ferreiro; Teberosky (1985) já haviam detectado uma crença semelhante afirmando que, conforme as crianças, “*se todas as letras são iguais não se pode proceder a um ato de leitura*” (p. 43), mas não haviam atribuído a esta crença o estatuto da pseudo-impossibilidade⁽⁶⁶⁾.

No meu universo, algumas crianças cuja concepção era silábica, resistiam a escrever duas letras iguais em seqüência. Leia-se o excerto da entrevista onde estou ditando “*cachorro*”, na fase III:

P: (Escreve: Cl) *Cachorro*. O. *Mais outro “O”*? V: É outro “O”? E pode colocar outro “O”? P: *Não. Acho que não.* V: Por que não pode? P: (Não responde.) V: Não pode ter dois “O”, um do lado do outro? P: *No cachorro?* V: É. P: *Eu acho que pode.* (...) V: Não. Mas me diz, eu quero saber. Tu achas que não tem nada que se chame o quê? P: *Com dois. Com dois “O”.* V: Tu achas que não tem nada assim? P: É. V: Então é por isto que tu não vais escrever? P: (Escreve outro “l”, ficando ClI).

(PAL12)

A criança resistiu mas acabou escrevendo as duas letras iguais em seqüência. Mais adiante, analisarei o caso de MARJB1-R12, que colocou hífen “*para não ficar os dois «A» junto.*” (vide página 358). No caso de DAN12, a pseudo-impossibilidade que mencionei a impedia de escrever “*O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta.*”, pois ficariam dois “*O tubo de cola.*” em seqüência. Mas, como para ela havia a

⁶⁶ Pretendo, proximoamente, analisar, como já mencionei acima, a questão das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades referentes às concepções ortográficas das crianças.

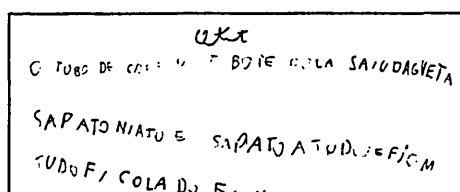
necessidade de atribuir um título à história, ela resolveu o problema lendo duas vezes o trecho. Com isto, sua história teria um título e ela não precisava escrever duas vezes o mesmo trecho, em seqüência. Quando perguntei o porquê de ter lido duas vezes o mesmo trecho, ela disse: “*Porque eu quis.*” (DAN22). Leia-se o excerto da entrevista:

<p>V: Dan, tu leste (Retomo à leitura dela:): “O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta.” Mas não está escrito “O tubo de cola. O tubo de cola...”. D: <i>É porque eu li aqui. Depois eu li outra vez.</i> V: Tu achas que o teu amigo vai fazer isto também (Retomo:): “O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta.”? D: (Faz que não.) V: Por que tu leste se não estava escrito? Por que tu leste (Retomo:): “O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta.”? D: <i>Porque eu quis.</i> V: E na hora de escrever, tu não quiseste escrever “O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta.”? D: (Faz que não.) V: Tu achas que não precisa escrever “O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta.”? D: <i>Precisa.</i> V: Então por que tu não escreveste? D: <i>Porque eu não quero.</i> V: Tu não querias escrever! Então não precisa? Ou precisa? D: <i>Precisa.</i> V: E tu queres escrever agora ou não queres? D: <i>Não quero.</i> V: Então tu achas que precisa escrever “O tubo de cola. O tubo de cola saiu da gaveta.”, mas tu não quiseste escrever. É isto? D: (Faz que sim.) (DAN12)</p>
--

Neste excerto, DAN12 estava lutando contra a pseudo-impossibilidade afirmando que era preciso escrever duas vezes o mesmo trecho para que a história tivesse um título mas que ela não queria escrevê-lo. Esta justificativa dela explica o procedimento tensionado: não escrever (porque ela não queria, ou estava “impedida” de escrever) mas ler o trecho duas vezes (porque era preciso ter um título na história).

Mais uma vez, a proposição de uma tarefa (tanto nas fases I e III, quanto na fase VI) provocou uma situação onde a criança teve que resolver conflitos surgidos no momento. Ressalto o fato de que para nenhuma outra criança, além de DAN12, esta situação tenha sido conflituosa. Seria possível supor, neste momento, que este procedimento de DAN12, por ter sido o único em 137 textos, não seja representativo dos procedimentos de outras crianças. Entretanto, este mesmo procedimento foi relatado, em depoimento pessoal, no segundo semestre de 1996, por uma professora alfabetizadora que afirmou que cinco dos seus alunos, ao copiarem do quadro um texto semelhante, omitiram o segundo trecho (o início da história) que era idêntico ao título. Naquela oportunidade, eles teriam dito que não havia sido necessário copiá-lo duas vezes porque ele já estava escrito uma vez. Portanto, DAN12, mesmo tendo sido um caso isolado neste universo, apresentou um procedimento representativo dos procedimentos adotados por outras crianças, não sendo, então, um procedimento excepcional ou uma solução individual.

(IB) No subnível IB, as crianças colocavam título em seus textos mas este apresentava-se escrito sem qualquer marca de identificação, isto é, nada que o distinguisse do resto do texto (na fase IV: 05 crianças de 1ª série; na fase VI, 01 criança de jardim nível B e 01 de 1ª série, cada uma com dois textos). Ou seja, no subnível IB, a criança escreve um título para o seu texto mas o mesmo apresenta-se tão semelhante ao texto que, para um observador desatento, este título poderia passar despercebido (ver Ilustr. 16).



Ilustr. 16: OTT11-H21 (exemplo de texto - colocação do título: subnível IB)

(IIA) No subnível IIA, o título apresentava-se presente e diferenciado do resto do texto, ou seja, o título não só encontra-se presente como várias opções são utilizadas pelas crianças para diferenciá-lo do corpo do texto: tipográficas, espaciais, de pontuação, etc.

Foi observada uma evolução da fase IV para a fase VI. De um lado, aumentou o número de crianças do jardim nível B que escreveram os títulos, e de outro, nas crianças de 1ª série, que haviam escrito título, aumentou o número daquelas que o distinguiram do corpo do texto. A diferenciação apresentada pelas crianças teve vários tipos. Constou de algumas diferenciações básicas e suas variantes:

☼ Isolamento:

☼ Tipo I: título escrito na primeira linha:

☼ rente à margem esquerda (ver Ilustr. 17), sendo que o corpo do texto inicia na linha seguinte (19 textos de 1ª série);

☼ recuado, sendo que o corpo do texto inicia na linha seguinte (04 textos de 1ª série e 01 de 2ª série).

☼ Tipo II: título escrito na primeira linha:

☼ rente à margem esquerda, porém com o corpo do texto separado por uma linha (04 textos de 1ª série);

☼ centrado (ver Ilustr. 14), porém com o corpo do texto separado por uma linha (01 texto de 1ª série e 15 textos de 2ª série);

☼ recuado, porém com o corpo do texto separado por uma linha (01 texto de 1ª série);

☼ rente à margem esquerda, porém com o corpo do texto separado por duas linhas (01 texto de 1ª série).

☼ Tipo III: título escrito em duas linhas:

☼ rente à margem esquerda (01 texto de 1ª série);

☼ centrado, sendo que o corpo do texto inicia na terceira linha (02 textos de 1ª série e 01 de 2ª série).

A BOSQUINA NOVA
 A LUIGIANA CAUSE UM FANTASMA E VOI NO PARQUI
 COM AS BOSQUINA NOVA E SUA TIA E A LUSIANA
 DIS DRAI ON TIGOS ASIA BOSQUINA NOVA E COMESOU
 A COORA E SO PATINHOS DAS TIAO COM A SUA
 BOSQUINA NOVA E DE PAZ A LUSIANA CAUSE OTRA
 BOSQUINA NOVA E LUSIANA TOI NA SUA TIA
 COM ASUA BOSQUINA E SUA TIA A CIO BOVITA A SUA

Luciano e sua bolinha mais
 Luciano ganhou um c. bolinha
 novo do Tio Leonor.
 Luciano foi no parque e queri
 de bolinha Luciano joga a bolinha logo
 em um jogo de futebol de p6e p6e os p6e.
 Um guarda foi para o quintal

Ilustr. 17: FRA12-H12 e PED21-R12 (exemplo de texto - colocação de título: subnível IIA; título rente à margem esquerda e centrado na linha)

- ⚙ **Sublinhas:** título sublinhado:
 - ⚙ por sublinhas duplas retas, letra por letra (01 texto de jardim nível B);
 - ⚙ palavra por palavra (ver Ilustr. 15), com sublinhas retas (04 textos de 1ª série e 01 de 2ª série);
 - ⚙ com sublinha inteira reta (02 textos de 1ª série);
 - ⚙ sublinhas (ver Ilustr. 15) onduladas (01 texto de 2ª série);
 - ⚙ centrado na linha (02 textos de 2ª série);
 - ⚙ separado do corpo do texto por duas linhas (01 texto de 2ª série);
 - ⚙ com um ponto ao final do título (02 textos de 1ª série);
 - ⚙ com dois pontos ao final do título (02 textos de 2ª série);
 - ⚙ com hífen separando as palavras (01 texto de 1ª série);
 - ⚙ centrado na linha e separado do corpo do texto por uma linha (02 textos de 2ª série);
 - ⚙ e com uma sobrelinha (02 textos de 1ª série).

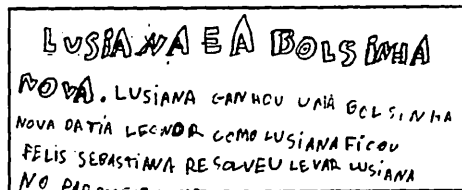
O tubo de cola
 O tubo de cola caiu no tapete. Melado.
 e dai veio a bolha e ficou no tapete
 melado e dai a bolha ficou no tapete e
 ficou no tapete e o tubo de cola
 ficou no tapete e o tubo de cola

O tubo de cola
 O tubo de cola caiu no tapete
 e colou no tapete e ficou no tapete
 e o tubo de cola ficou no tapete
 e o tubo de cola ficou no tapete
 e o tubo de cola ficou no tapete

Ilustr. 18: GUI11-R12 e VAN21-H11 (exemplo de texto - colocação do título: subnível IIA, sublinhas palavra por palavra retas e onduladas)

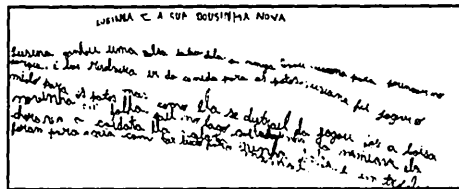
- ⚙ **Pontuação:**
 - ⚙ **Tipo I:** um ponto final ao final do título:
 - ⚙ com o corpo do texto iniciando na mesma linha (01 texto de 1ª série);
 - ⚙ com o corpo do texto iniciando na linha seguinte (08 textos de 1ª série);
 - ⚙ com o título recuado (01 texto de 1ª série);
 - ⚙ **Tipo II:** dois pontos ao final do título com o corpo do texto iniciando na linha seguinte (01 texto de 1ª série);
 - ⚙ **Tipo III:** um travessão ao final do título com o corpo do texto iniciando na mesma linha (01 texto de 1ª série).
- ⚙ **Tamanho das letras:**

- ⊗ Tipo I: título em letras maiores do que o corpo do texto
- ⊗ iniciando rente à margem esquerda (02 textos de 1ª série);
- ⊗ alinhado ao centro da linha (01 texto de 1ª série);
- ⊗ Tipo II: título em letras (ver Ilustr. 16) garrafais (01 texto de jardim nível B e 02 de 1ª série).



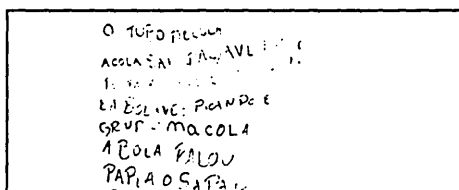
Ilustr. 19: ANG12-R12 (exemplo de texto - colocação do título: subnível IIA; título em letras garrafais)

- ⊗ Recuo de margem: título escrito mais recuado do que o corpo do texto (06 textos de 1ª série).
- ⊗ Grafia: título em script maiúscula e o corpo do texto em cursiva:
 - ⊗ com o título centrado (ver Ilustr. 17) na linha (01 texto de 1ª série);
 - ⊗ com o título separado do corpo do texto por duas linhas (01 texto de 2ª série);
 - ⊗ com o título em letras maiores do que o corpo do texto (01 texto de 2ª série);
 - ⊗ com o título em letras garrafais (01 texto de 2ª série).



Ilustr. 20: LU12-H13 (exemplo de texto - colocação do título: subnível IIA; título centrado na linha)

- ⊗ Efeitos gráficos:
 - ⊗ título (ver Ilustr. 18) circulado (01 texto de 1ª série);
 - ⊗ título em arco para cima e sublinhado por uma única sublinha (01 texto de 1ª série).



Ilustr. 21: DIO13-H11 (exemplo de texto - colocação do título: subnível IIA; título circulado)

Analisando-se as diferenciações adotadas pelas crianças, na fase IV, verifica-se que algumas crianças utilizaram apenas uma diferenciação, por exemplo, escreveram as letras do título em tamanho diferente das letras do corpo do texto. Outras crianças, por outro lado, adotaram mais de uma diferença do corpo do texto. Na fase VI, por outro lado, houve algumas crianças que adotaram um tipo

de diferenciação no primeiro texto e outro no segundo (fossem as crianças do grupo 1, com a segunda história, ou as crianças do grupo 2, com a reescrita da primeira história) e outras crianças que adotaram a mesma diferenciação nos dois textos. Seria possível afirmar que as crianças do grupo 2, em função da consigna de produzir um texto “melhor escrito”, adotaram, na reescrita, diferenciações visualmente mais eficientes. Poderia citar, como exemplos: de GUI11-H12, com um título isolado do corpo do texto, para GUI11-R12 com um título sublinhado, e, em segundo, de ANG12-H12, com um título em letras maiores do que o corpo do texto, para ANG12-R12 com um título em letras garrafais. Outra evolução que aconteceu, da fase IV para a fase VI, foi o aumento da variedade de diferenciações que as crianças implementaram nos seus títulos. Por exemplo, na fase IV, não foram utilizadas diferenciações gráficas (nos tipos de letras) nem efeitos gráficos.

Em resumo, para as crianças deste nível existe uma relação necessária entre escrever o título de um texto e escrevê-lo de forma diferenciada, quanto aos aspectos formais, do corpo do texto.

oooOOOooo

A psicogênese da colocação do título se dá, então, pelo seguinte caminho:

- ⊛ casos preliminares. Não há colocação de títulos.
- ⊛ subnível IA. A colocação do título é determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.
- ⊛ subnível IB. Início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, com a colocação do título em todas as situações mas sem qualquer diferenciação do corpo do texto.
- ⊛ subnível IIA: Ocorre a colocação do título em todas as situações, com evidente diferenciação do corpo do texto.

4.1.5.2 - MARCAÇÃO DE FINAL DO TEXTO

Quando eu analisava os textos dos meus ex-alunos, verifiquei que as crianças adotavam diferentes procedimentos quanto ao final do texto. Em função disto, direcionei algumas questões sobre esta marcação para as crianças do presente universo. A partir das entrevistas, da análise dos textos e da observação dos atos de escrita, foi possível estabelecer uma psicogênese da marcação do final do texto e é esta psicogênese que apresento, resumidamente, a seguir.

(CP) Nos casos preliminares, não há qualquer marca no final do texto. Efetuei um levantamento em todos os textos da fase IV e da fase VI (ver Tab. 14).

TURMA	FASE IV		FASE VI	
	Nº AL	SEM MARC.	Nº TEX	SEM MARC.
JB1 + JB2	12	09	20	15
11 + 12 + 13	55	26	94	09
21 + 22 + 23	17	02	23	--
TOTAL	84	37	137	24
EM %	100	44,0	100	17,5

Tab. 14: Tabulação da ausência de marcação do final do texto (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Os dados desta tabela mostram que, na fase IV, foram 44,0% das crianças que não utilizaram qualquer marca no final do texto. Já, na fase VI, este número baixou para 17,5%. Analisando as diferentes turmas, observa-se que, no jardim nível B, este número se manteve igual pois, na fase IV, 75% das crianças não colocaram marcas e, na fase VI, em 75% dos textos não havia marcas. Já, na 1ª série, houve uma curva decrescente, de 47,2% das crianças, na fase IV, para 9,5%, ou seja, baixou muito o número de crianças que não colocaram marcas no final do seu texto. Os números mais surpreendentes são de 2ª série pois, na fase IV, 02 crianças (11,7%) não marcaram o final do texto. Considerando que a fase IV aconteceu na metade do ano letivo, a exposição destas crianças à alfabetização sistemática não foi suficiente para que elas pensassem em marcar o final dos seus textos.

Quais são as concepções das crianças que não marcam os finais dos seus textos? As crianças afirmam que não é preciso marcar o final do texto *“Porque aqui parou.”* (ARIJB1-R12), ou seja, o leitor vai saber que o texto terminou, unicamente porque as letras acabaram. Esta justificativa é dada por outras crianças: *“Porque tá no último.”* (ARIJB1-H12), *“Porque não tem mais nenhuma letra.”* (MAYJB2-H21). Para elas, o escritor já cumpriu sua parte terminando de escrever e cabe ao leitor “saber” que o texto terminou (assunto que comentarei mais adiante).

(IA) A partir do subnível IA surge a necessidade da marcação do final do texto já que as crianças dizem que precisam mostrar para o leitor que o texto terminou. Entretanto, esta marcação aparece pseudonecessariamente, como se um simples ponto não bastasse. As crianças, então, adotam marcas diferenciadas das existentes no texto, porque elas acreditam que **“é necessário mostrar que o texto terminou marcando o final de um jeito «diferente»”**, o que se constitui em uma pseudonecessidade, a qual seria uma especialização da pseudonecessidade **“é necessário aplicar a todos”**. O procedimento era o seguinte:

- procedimento: colocar “marcas” (sinais diferenciados) no final do corpo do texto.

Efetuei um levantamento das marcações utilizadas pelas crianças, tanto na fase IV quanto na fase VI, e o resultado mostrou muita criatividade das crianças na utilização de marcas “diferentes”. Observe-se:

✦ escrita de palavras: FIM (01 texto de jardim nível B e 02 textos de 1ª série: um na fase IV e um na fase VI); FINAL (01 texto de 1ª série, na fase VI); “TME” de “terminei” (01 texto de 1ª série, na fase IV), sendo que a criança não coloca qualquer sinal de pontuação após a última palavra do texto e apenas escreve a referida palavra na linha seguinte ou em outro local da folha;

✦ um ponto mais espesso: ● (na fase IV: 06 textos de 1ª série e 02 de 2ª série; na fase VI: 10 textos de 1ª série e 01 texto de 2ª série). Mesmo que haja outros pontos no texto, o ponto do final do texto é grafado de forma a parecer maior do que os demais.

✦ um ponto com uma “carinha”: ☺ (01 textos de 2ª série, na fase VI);

✦ dois pontos (na fase VI: 01 texto de jardim nível B e 04 textos de 1ª série);

✦ um ponto de exclamação (na fase IV: 01 texto de 1ª série; na fase VI: 02 textos de 1ª série);

✦ um traço vertical: “|” (na fase VI: 02 textos de jardim nível B);

✦ sublinha da linha final do texto, letra por letra: (na fase VI: 01 texto de jardim nível B).

Pelo levantamento efetuado, o procedimento mais comum é colocar o ponto no final do texto de forma mais espessa (19 textos). Observe-se o excerto da entrevista de uma destas crianças:

<p>V: Este ponto aqui, de (Leio:) “de Natal.” é o ponto de final da história ou é o ponto de final da linha como os outros? VIN: Ele é o ponto de final de frase... da história... da frase e da história. V: Ah! Ele é das duas coisas. Estes aqui, nos finais das linhas são de finais de frases e este aqui no final, é as duas coisas: é o final da frase e o final da história... VIN: É. V: É isto? VIN: É que é maior (Engrossa o ponto que havia feito inicialmente.). V: Tu estás fazendo ele maior. Por quê? VIN: Ah? V: Por que tu estás fazendo ele maior? VIN: É porque é o final da frase e da história. (VIN12-H21)</p>
--

A pseudonecessidade está evidente na resposta final, isto é, porque aquele ponto tem o estatuto de final de frase e da história ele “precisa” ser “maior” do que os demais pontos.

(IB) Como a característica do **subnível IB** é a liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, analisei detidamente os textos das crianças e verifiquei que este momento também acontece quanto à marcação do final do texto.

As crianças que antes colocavam alguma “marca” diferenciada, no final do texto, passam a finalizar este texto com o mesmo ponto que finaliza as frases. As crianças dizem que o ponto, o mesmo do final das frases, é o suficiente, desde que não haja mais texto escrito: “Porque aqui tá o ponto final e eu já escrevi tudo.” (AND13-H12), “Mas ela vai saber, porque tem ponto final e não tem mais nada escrito.” (LAU22-H13). Ou seja, a criança está começando a dominar a convenção.

Este foi o grupo mais numeroso de crianças. Na fase IV, 19 textos de 1ª série e 12 de 2ª série com um ponto no final do texto. Já, na fase VI, este número sofreu um avanço extraordinário, em função do avanço da pontuação, como se verá mais adiante. Assim, na 1ª série, houve 63 textos com o final do texto marcado com o mesmo ponto do corpo do texto e, na 2ª série, houve 17 textos.

(IIA) No subnível IIA, as crianças voltam a adotar um procedimento que, à primeira vista, poderia parecer estar sendo determinado por uma pseudonecessidade, entretanto, há uma diferença sutil.

As crianças colocam um ponto no final do texto (idêntico aos demais pontos do texto) e após este ponto escrevem a palavra FIM. Este procedimento foi utilizado por crianças de 1ª e de 2ª séries. Na 1ª série, apareceu em 03 textos e na 2ª série, em 04 textos. Houve crianças que escreveram a palavra FIM mais de uma vez após o ponto no final do texto. Em 01 texto de 1ª série, a palavra foi escrita duas vezes e em 01 texto de 2ª série, três vezes.

O excerto de uma entrevista de 1ª série exemplifica a diferença de procedimento deste subnível, já que há uma outra preocupação da criança:

V: Tu achas que o teu amiguinho vai saber que a história terminou? B: (Faz que sim.) V: Por que tu achas que ele vai saber? B: *Porque sim!* V: Como, porque sim? B: *Ah! Espera um pouco! Falta uma coisa!* V: O quê? B: (Escreve a palavra fim no final do texto.) V: Ué! Por que tu fizeste isto? B: *Fim, aqui. Porque acabou a história. Fim.* V: Tu achas, então, que se não tiver a palavra fim, o teu amiguinho não vai saber que terminou a história? B: *Vai, mas é só prá evitar, sabe?* V: Ah! Prá evitar que ele não consiga, aí tu escreveste fim... (BRU13-H21)

No caso, a criança, além do ponto, escreve a palavra FIM, de modo a “evitar” que o seu amiguinho não consiga identificar o final do texto. A criança, então, está se preocupando com o seu leitor e procurando lhe dar todas as indicações, inclusive, escrevendo uma palavra a mais no final do texto. Uma outra criança não foi tão explícita: “*A gente põe um monte de coisas (escritas) prá fazer como se diz (= mostrar que terminou a história).*” (GAB22-H13), entretanto, a idéia é a mesma.

Para algumas crianças, na fase V, propus uma questão complementar procurando enfocar a questão da marcação do final do texto, no texto do “outro”: “*Tu achas que a pessoa que escreveu a história precisa fazer alguma coisa para mostrar que a história terminou?*”. Algumas crianças responderam afirmativamente e disseram o seguinte: “*«Fim». Tem que escrever «Fim» embaixo.*” (GUI11).

É evidente, então, que se forma uma relação necessária entre escrever o final de um texto e tomar todas as providências para que este final fique bem identificado. Às vezes, não é necessário escrever a palavra FIM. Por exemplo, deixando um espaço em branco após o final do texto, também se favorece que o leitor identifique-o. Outras vezes, são colocados símbolos após o ponto para auxiliar o leitor a identificar o final do texto. Por exemplo, folheando algumas revistas de circulação nacional, observei que os cuidados com o leitor também envolvem a marcação do final do texto, inclusive com a utilização destes símbolos. Por exemplo: uma revista semanal utiliza o ■ em todos os finais de textos/reportagens, colunas, artigos, e assim por diante; uma revista mensal utiliza, nos finais de texto, um O com a primeira letra do nome da revista; e outra revista mensal utiliza pequenos símbolos (geralmente 3), em forma de folhas, na linha final do texto, após o ponto.

A psicogênese da marcação do final do texto se dá, então, pelo seguinte caminho:

⊛ casos preliminares. Não há qualquer marca no final do texto.

⊛ subnível IA. A marcação do texto é determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

⊛ subnível IB. Início da liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, sendo que a marcação do final do texto acontece exclusivamente com o ponto.

⊛ subnível IIA: Ocorre a colocação de outros indicadores, após o ponto do final do texto, de modo a auxiliar o leitor a identificar o final do texto.

4.1.5.3 - UTILIZAÇÃO DO RECUO DO PARÁGRAFO

Escolhi apresentar a psicogênese da utilização do parágrafo em função da sua surpreendente semelhança (do ponto de vista dos mecanismos característicos de cada subnível) com a psicogênese do ponto, a qual abordarei mais adiante (vide página 450).

(CP) No início, os **casos preliminares**, onde não há uso nenhum de recuo de parágrafo, nem entre crianças de jardim nível B nem de 1ª série, tanto na fase IV quanto na fase VI.

Os resultados da fase IV me perturbaram. Eu já tinha acompanhado as produções textuais dos meus ex-alunos e observado que nenhuma utilizara o recuo do parágrafo. Entretanto, quando este fato se repetiu nas crianças do presente universo (nenhuma das crianças do jardim nível B e 1ª série utilizou o recuo do parágrafo), eu, como professora alfabetizadora, procurei colher subsídios, na fase V, para descobrir o porquê desta aquisição, o “parágrafo”, ser tão tardia, aparecendo apenas na 2ª série. Em função disto, dediquei uma série de questões sobre o parágrafo, quando explorei os livros de literatura infantil com as crianças.

Apresentarei estes resultados aqui, junto aos casos preliminares, para que se possa compreender o que as crianças pensam sobre o parágrafo e porque não o utilizam. Em seguida, quando o utilizam, porque o fazem daquela maneira específica.

A primeira questão que apresentei foi a seguinte:

⊙ *Por que o autor deixou este espaço aqui (recuo do parágrafo)? Para que serve deixar este espaço aqui?*

As respostas das crianças poderiam ser agrupadas em níveis:

- ✪ casos preliminares: A criança não consegue fornecer qualquer explicação para o parágrafo.
- ✪ subnível IA: As crianças conseguem fazer um “*mínimo de inferências*” (Piaget, PNP, 1985, p. 92).
- ✪ subnível IB: As crianças descobrem “*a possibilidade de uma conexão*” (p. 93).
- ✪ subnível IIA: Acontece o início das explicações adequadas sobre o uso do parágrafo, e da compreensão da sua função, juntamente com o início da compreensão do conceito abstrato “parágrafo”, ou seja, quando há “*progressos na direção da dedução*” (p. 97).

Como exemplos do subnível IA, apresento as respostas das muitas crianças que disseram que não sabiam para que este espaço servia. As justificativas foram as seguintes:

◆ subnível IA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*Porque é o feito dele.*” (CARJB1), “*Porque ele quis começar aqui (com recuo) e aqui deste (sem recuo).*” (REN11), “*Eu acho que é porque ele gosta.*” (CAM13).

Neste caso, o autor utiliza o parágrafo apenas porque ele “quer”, “gosta” ou porque é o “jeito dele”. A propósito. Um grupo de justificativas (deste mesmo subnível), apresentado com relação aos mais diversos domínios, estava afeto à vontade do escritor, ou seja, o escritor escrevia como queria. Observe-se: “*Cada um tem seu jeito de escrever.*” (ERI 11), “*Porque é o feito dele.*” (DANJB2). Em outras palavras, não há nenhum motivo relacionado com a escrita.

Observe-se outra justificativa, uma fabulação, relacionada com o autor: “*Aqui, parágrafo. (...) Prá quê? A professora não explicou ainda. (...) Por causa... que... das vírgulas em alguns lugares. (...) A gente escreve, às vezes, com lápis, né? Aí, a ponta do lápis quebra. Ele (autor) vai apontar e aí eu acho que ele se esquece que ele fez prá cá (com recuo), depois quebra outra vez, aponta, depois ele bota prá cá (sem recuo).*” (GAB22).

No subnível IB, o grupo significativo de crianças que estabeleceu uma relação figurativa com as frases/palavras. Assim, se o que o autor queria escrever era “*grande*” (palavras com muitas letras), ele escrevia sem deixar o recuo do parágrafo, e, se as palavras (às vezes, as crianças apontavam toda a linha e a chamavam de “palavra”) eram “*pequenas*” (no sentido de curtas), então o autor deixava o recuo: “*Porque o nome é pequeno. Um grande (sem recuo), um pequeno (com recuo), um grande...*” (ARIJB1), “*Por causa que essas palavras são pequenas. (...) As palavras prá dentro. (E as palavras “prá fora”:) São grandes.*” (LARJB2), “*Se a letra é menor, ela tem que deixar para dentro (com recuo). (...) Se é maior deixa para fora (sem recuo).*” (VIN11), “*É porque é uma palavra muito curta (com recuo). (...) É porque é uma palavra mais grossa (sem recuo).*” (DAN12), “*Por causa que a história tem, às vezes, uma palavra curta.*” (NATS13).

A partir desta justificativa das crianças, é possível afirmar que elas concebiam o autor/escritor como realizando uma escrita com previsão, isto é, antes de escrever, o autor/escritor verificava, por exemplo, se o que ele iria escrever de fato caberia dentro do espaço da linha. Posso afirmar, também, que as crianças efetuam esta mesma previsão pois uma das suas preocupações é, justamente, se o que elas querem escrever caberá no espaço da linha (assunto já comentado). Enfim, na condição de interpretadoras, as crianças atribuem ao escritor, os mesmos procedimentos que elas utilizam como escritoras, mesmo que baseadas em uma interpretação equivocada.

Outras justificativas foram as seguintes:

◆ subnível IB. Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*É que a professora diz que é prá gente fazer com parágrafo.*” (VAN23).

◇ Tipo III: “*Porque ele tinha que fazer. (...) Tinha que ficar bonitinho.*” (PAU13), “*Ficar bonito, ficar certo.*” (LÍV21).

◇ Tipo IV: “*Eu acho que não é prá ficar tudo amontoado assim.*” (PED13).

Na tentativa de estabelecer inferências, as crianças utilizam todos os indícios, como o tamanho das letras: “*A maiúscula tem que ser prá dentro e a minúscula pode ser prá fora.*” (GUI23), ou, até, as ilustrações: “*Porque o cachorro aqui tá prá dentro. E aqui... é porque o cachorro tá prá fora.*” (PRI12).

No subnível IIA, foram registradas justificativas metalingüísticas sobre o parágrafo, em crianças de 2ª série, características deste subnível. Observe-se:

◆ subnível IIA. Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*É assim as regras de escrever.*” (VIN11), “*Ah! É que tem que deixar, porque é a lei das palavras.*” (LAU22), “*Porque tem que ficar assim. (...) Porque é assim.*” (VIN23).

◇ Tipo II: “*Parágrafo. (...) Quando tá falando da mesma coisa aí pode continuar (na mesma linha). (...) E quando muda de coisa aí tem que deixar (espaço e ir para linha nova.).*” (LÍV21), “*É. Tem que ser assim, porque sempre em começo de frase a gente deixa esse espaço, menos no verso. No verso, a gente deixa um espaço e faz tipo um quadradinho. Eu acho que tem que deixar porque é falta de capricho. Sempre tem que deixar. Fica mais bonito. Fica bonito, mais caprichado e é uma lei. Mas quem não quer não bota, mas daí vai tá errado.*” (LAU22). “*Eu acho que é por causa do parágrafo. (...) Prá não deixar grudado na margem. (...) Não pode deixar grudado porque aí não vai dar prá ler direito.*” (DAN23).

Outra questão seguinte foi:

⊙ *Por que a pessoa que escreveu este livro deixou este espaço aqui, do lado direito (final do parágrafo)?*

Com o objetivo de chamar a atenção das crianças para o final do parágrafo, eu pedia que elas justificassem aquele espaço.

No subnível IA, uma justificativa criativa (fabulação): “*Eu acho que saiu do trabalho, foi prá casa e se esqueceu (de terminar de escrever).*” (ARIJB1). Também estava presente a pseudo-impossibilidade “*é impossível começar uma frase na mesma linha do ponto*”, complementar da pseudonecessidade “*é necessário escrever apenas uma frase por linha*”: “*Daí não pode colocar ponto final e começar na mesma linha. Então ele terminou, né?*” (VAN21).

Outra pseudo-impossibilidade, referente à translineação. Observe-se o excerto:

V: Por que tu achas que eles deixavam esse espaço vazio? L: *Porque senão tinha que fazer um tracinho prá começar aqui.* V: Ah! E tu achas que esse negócio de colocar o tracinho... tu não achas isso certo? L: *Ah! Eu não gosto!* (LU12)

As justificativas do subnível IB foram as seguintes:

◆ subnível IB. Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*Eu acho que é o certo.*” (PRI12), “*Porque ele tinha que fazer. (...) Tinha que ficar bonitinho.*” (PAU13), “*Ficar bonito, ficar certo.*” (LÍV21).

◇ Tipo IV: “*Eu acho que não é prá ficar tudo amontoado assim.*” (PED13), “*Prá não ficar tudo junto.*” (GAB22).

A maioria das crianças dizia que o autor “*terminou de escrever*”, daí o espaço vazio. “*E termina na parte que não tem mais nada prá escrever ali.*” (LEO12), “*Porque não tinha mais palavra prá botar.*” (NATS13), “*Porque ela não quis escrever mais.*” (DÉB23). Outras, mencionaram o tamanho da escrita: “*É que essa palavra é pequena.*” (LUCJB1), “*Porque a palavra não é tão grande prá ficar até o final.*” (GEL12), “*Porque era muito pequena a palavra... a frase.*” (LUÍ12), “*Por causa que esta palavra aí, esse escrito aí, é muito pequeno.*” (BRU13). Também mencionaram a frase: “*Porque aqui termina a frase.*” (THI11), “*Eles quiseram fazer final de frase e botar prá cá porque é um comecinho. Ó, fim de frase. Aqui é o começo de frase. (...) Ah! Daí eu não sei. Só que eu faço, às vezes, assim, quando tem um monte de espaço ainda, eu faço o ponto e boto aqui na frente.*” (LAU22), “*Porque aqui acabou a frase e aqui tem uma linha nova.*” (DAN23). Outras mencionaram a história: “*Terminou a história.*” (AND13). Outras, ainda, mencionaram o ponto: “*Aqui deve ser o ponto final. Prá ele continuar aqui não ia dar prá fazer a historinha.*” (DIO13). Algumas disseram que o autor não sabia mais o que escrever: “*Ele fez, mas... E deixou tanto por causa que ele não... ele não sabia (mais) o que que ele (podia escrever), aí ele fez um ponto ali.*” (MIC13).

Algumas crianças disseram que os espaços do lado direito estavam presentes porque havia espaços na ilustração (apontavam para a mais próxima) e/ou na história. Outras (poucas) crianças disseram que este espaço tinha sido deixado propositalmente pelo autor para aquela criança que quisesse escrever alguma coisa sobre a história, que não estava escrita no texto, tivesse espaço para fazê-lo, ou seja, como se o autor tivesse previsto que a criança pudesse/quisesse participar da história escrevendo algum trecho dela. Observe-se o seguinte excerto:

V: E por que tu achas que nesses lugares aqui ele deixa esse espaços vazios? L: Ah! É porque ele não pô... É porque ele se segurou aqui. V: Sim, mas por que tu achas que ele não escreveu outras aqui e deixou todo esse espaço vazio aqui? L: Ué, porque a pessoa podia ter esquecido uma coisa que tinha que pôr. V: E por que ela não escreveu? O que tu achas? L: Porque não. Porque eu tava pensando. Porque aquilo ali eu ainda... Tu já viu o desenho (refere-se ao desenho animado "Os 101 dálmatas", de Walt Disney)? V: Já. Já vi o desenho, vi o filme. E aí? O que tem a ver o filme com esse espaço aqui? Me explica! L: Porque... Tá faltando alguma coisa aqui, que tem no cinema e que não tem aqui? V: Sim, faltam coisas. Não está todo o filme aqui escrito. Tem pedaços que estão faltando. E aí? L: Qual é o pedaço que tá faltando? V: Não mostra tudo. Não mostra todo o desenho. Mostra só algumas figuras do desenho. L: É. Não mostra eles na neve... V: Mostra aqui atrás, olha! L: É. Mas só tem um. V: É. Só mostra um na neve. Então, o que tem isso a ver com esses espaços aqui, Luc? L: Daí a pessoa pode escrever aqui. V: Ah! Prá escrever os pedaços que faltaram do filme? Por isso é que tem esses espaços vazios aqui? É isso que tu estás dizendo? L: (Faz que sim.) (LUC12)

Outra criança imaginou o mesmo: "*Se alguma criança quiser escrever aqui mais alguma coisa sobre isso.*" (MÔN12).

No subnível IIA, um ensaio de justificativa metalingüística: "*Porque ele não tá falando do mesmo assunto (então precisa mudar de linha). Olha aqui. «Chamar atenção». «Programou». Não é do mesmo assunto. Por isso ele botou embaixo.*" (TAM13).

A última questão foi:

☉ *Qual é o jeito que está melhor escrito: com este espaço (reco do parágrafo), sem este espaço ou os dois jeitos estão bem escritos?*

Para esta pergunta, agrupei dois grupos de livros na frente de cada criança entrevistada: livros que tinham trechos com o reco do parágrafo e livros que não os tinham (por exemplo, livros com poemas) e apontava em cada livro onde havia os recuos e onde não havia, para ter certeza de que a criança avaliaria exatamente o que eu esperava que ela avaliasse.

As respostas das crianças se dividiram em três níveis:

- ☉ subnível IA: As crianças optam pela pseudonecessidade dos textos regulares.
- ☉ subnível IB: A opção é pelos textos irregulares.
- ☉ subnível IIA: As crianças aceitavam ambos os tipos de textos.

No subnível IA, estavam os que acreditavam que "*retinho*" (sem reco do parágrafo) era mais certo, melhor escrito: "*Eu prefiro o retinho. (...) Porque todos os livros têm isso daqui. (...) Que que eu acho?*"

Que ele gosta de escrever retinho.” (CARJB1), *“É que aqui também eles fizeram tudo reto.”* (GEA11), *“Que o reto. Que é mais certo.”* (FEL12), *“O retinho.”* (AND13). Ao insistir sobre justificativas para as escolhas, as crianças disseram:

- ◆ **subnível IB:** Foram encontrados os seguintes tipos:
 - ◇ **Tipo II:** *“Ora, porque fica mais bonito.”* (LUÍ12).
 - ◇ **Tipo III:** *“Porque a maioria dos livros que eu vejo é retinho.”* (LEO12).
- ◆ **subnível IIA:** Foram encontrados os seguintes tipos:
 - ◇ **Tipo I:** *“Por causa que é assim que tem que escrever.”* (GEL12).

Elas também acreditavam que com o recuo do parágrafo estava pior escrito: *“Se não ia ficar tudo esburacado. Esse vai prá cá (com recuo), esse vai prá cá (sem recuo). (...) Faz de conta que aqui é uma rua. Aí os carros passam e fica tudo bagunçado.”* (RAFZ11), *“Porque se ele fazer assim (com recuo), fica muito feio. Esse aqui tá mais bonitinho.”* (FRA12), *“Porque esse dá muito espaço prá trás.”* (RAF13).

No subnível IB, estavam os que acreditavam no contrário, isto é, os que acreditavam que com o espaço (com recuo do parágrafo) ficava melhor escrito. Este grupo era formado por crianças de nível B, 1ª e 2ª séries: *“Esse jeito de prá dentro e prá fora.”* (ANDJB1), *“Eu acho que é melhor só prá dentro.”* (NATJB2), *“Esse é o jeito que tá certo.”* (MÔN12), *“Prá dentro e prá fora.”* (DIO13), *“O certo é o que tem parágrafo.”* (PED21), *“Esse do parágrafo.”* (EVA22), *“Eu acho que com parágrafo tá certo e sem tá errado.”* (DAN23). Ou ainda: *“Prá dentro e prá fora. (...) Porque é o que a professora faz.”* (VIN23).

Uma resposta de transição foi dada por uma criança de 1ª série: *“Os dois e esse (sem recuo) estão mais certos.”* (PRI12), isto é, os dois estão certos, mas o mais certo...

No subnível IIA, o grupo que afirmava que os dois jeitos eram certos igualmente e que estavam bem escritos: *“Os dois ficam bem. (...) Os dois tão certo.”* (MARJB1), *“Os dois jeitos estão certos.”* (MAYJB2), *“Os dois tão bem.”* (SAR11), *“Eu acho que todos estão certos.”* (PAL12), *“Eu acho que os dois jeitos de escrever tão certos.”* (NATL13), *“Não sei! Os dois tão certos porque existem parágrafos diferentes. (...) Esse aqui é parágrafo só que é de outro jeito. (...) É uma (letra de) música.”* (MAI21), *“Os dois jeitos tão certos. (...) Por causa que a gente consegue ler dos dois jeitos.”* (GAB22), *“Os dois estão certos. (...) Porque todos eles tão começando com a letra maiúscula.”* (GUI23).

Digna de registro foi a afirmação de uma criança de 1ª série (YAS12) de que não estava “vendo” o recuo. Observe-se o excerto:

V: Olha. Eles escrevem prá dentro e prá fora. Y: *Eu não estou entendendo isto de «prá dentro e prá fora».* V: Aqui, olha. Tu estás vendo que tem alguns lugares que está escrito mais prá dentro e outros mais prá fora? Y: *Eu não tô entendendo isso de «prá dentro e prá fora».* V: Como é que tu estás entendendo então? Y: *Não estou entendendo nada.* V: E tu estás enxergando que tem alguns lugares que ele escreveu mais prá dentro? Tu enxerga isto? Tu consegues enxergar que ele deixou uns espacinhos aqui? Y: *Só o «N»* (a primeira letra do texto, em maiúscula) *que eu estou vendo.* V: O “N” ele escreveu mais prá dentro. E aí o “C” ele escreveu mais prá fora, o “A” ele escreveu mais prá fora e este aqui ele escreveu mais prá dentro de novo. Tu consegues enxergar isto? Y: *Só o «N».* V: E aqui, o “P”. Tu enxergas que o “P” está mais prá dentro? Y: (Faz que não.) V: Como é que tu estás enxergando o “P”? Y: *Como fazer assim.* V: Assim como? Y: *Como faz prá fora.* (Apontando para a margem esquerda correndo o dedinho de cima abaixo.) V: Tu estás enxergando como se ele estivesse numa linha só? Y: (Faz que sim.) V: Como este aqui (Mostro um dos textos, uma poesia, sem recuo de parágrafo)? Y: (Faz que sim.) V: É assim que tu estás enxergando? Y: (Faz que sim.) (YAS12)

Acredito que, em consequência das suas concepções, ela, realmente, não o “via”. Nas situações de escrita ela não utilizou parágrafos. Comentarei este aspecto mais adiante.

Esclareço, ainda, que a grande maioria das crianças de 2ª série dominava o termo “parágrafo” mas parecia relacionar o “deixar parágrafo” com o “deixar espaço” ou com o “deixar um/dois dedos”. Quando eu perguntava: *“Por que tu deixaste este parágrafo aqui?”*, elas diziam *“No começo da frase, tu faz dois dedos.”* (PED21-IV), *“É deixar um espaço prá não deixar grudado na margem.”* (DAN23-H12).

A partir destas justificativas das crianças sobre o texto do “outro” pode-se compreender como pensam as crianças quando são elas que se encontram em situação de produção textual. Considerando, então, que nos casos preliminares as crianças não utilizam o recuo do parágrafo, como será o subnível IA?

(IA) O subnível IA se caracteriza por duas pseudonecessidades. Na primeira, **“é necessário colocar um e só um parágrafo nos textos”**, a criança utiliza um único recuo de parágrafo, no início do texto (da história). A seguir, ainda no subnível A, a outra pseudonecessidade, a especialização da pseudonecessidade **“é necessário aplicar a todos”**, onde a criança acredita que **“é necessário colocar um parágrafo a cada início de frase”**, há utilização de recuos de parágrafos em locais inadequados (a cada início de frase).

No estágio mais inicial, as crianças só colocavam um parágrafo, no começo da história (05 textos de 2ª série) e diziam: *“Prá começar o texto.”* (EVA22-H12), *“Prá começar. (...) Começar a história.”* (VIN23-H11), *“Porque é no começo da história.”* (VAN23-H12).

A seguir, o que determina as demais condutas deste subnível é, novamente, uma pseudonecessidade, que eu chamei de **“é necessário colocar, a cada ponto, um parágrafo”**. As crianças diziam o seguinte: *“E quando tiver o ponto, tu faz um parágrafo.”* (PED21-IV), *“Porque eu botei a... o ponto final, daí eu tive que fazer de novo parágrafo.”* (EVA22-R12), *“Só que isso aqui se chama «parágrafo».* (...) *Quando vem letra maiúscula em uma história.”* (BRU22), *“Porque se é começo de frase tem que deixar parágrafo.”* (CAN23), e

sua complementar a justificativa pseudo-impossível: “Quando começa... *Ai, a tia* (professora) *M. não me ensinou ainda o que é parágrafo. Mas nunca se começa* (uma frase) *por aqui* (sem o recuo do parágrafo).” (TAÍ21-H11).

Assim, no período pseudonecessário, ou as crianças começavam colocando apenas um parágrafo, ou, “tinham” que colocar parágrafo em todas as frases. Oliveira (1993), ao relatar um episódio, escreveu o seguinte:

“...disse que não era assim: «*mão dá prá escrever cada frase numa linha*». Eva revidou que *dava, pois era parágrafo (...). Então perguntou-se:*

- *Como é essa história de parágrafo? Sempre que é ponto precisamos fazer parágrafo?*

Um dos colegas explicou que não; somente quando falava de outra coisa.” (p. 253)

No episódio relatado, “Eva” achava que era necessário colocar parágrafo em cada ponto. Ênfase que uma criança de outra cidade (Novo Hamburgo/RS), apresentou a mesma pseudonecessidade detectada nas crianças do meu universo, isto é, “**é necessário colocar, a cada ponto, um parágrafo**”, ou, “**é necessário colocar um parágrafo a cada início de frase**”.

(IB) O subnível IB seria caracterizado pela liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades e pelo início da compreensão da utilização do recuo do parágrafo e do próprio conceito de “parágrafo”. A criança passaria da utilização de um parágrafo no início do texto ou de um parágrafo a cada início de frase, para dois parágrafos.

Um exemplo de utilização de dois parágrafos apenas, é o seguinte:

V: Algumas crianças me dizem que quando a gente escreve uma história, só se coloca um ponto, no final da história. Estas crianças estão certas ou estão erradas? P: Erradas. V: Então tu estás me dizendo que tem mais de um ponto final? P: Mas, às vezes, em algumas histórias só têm um ponto, quando são do mesmo assunto. V: Como é que é? P: Às vezes, algumas histórias só têm um ponto porque não muda de assunto. V: Tu estás me dizendo que na tua história só tem dois assuntos porque tem dois pontos? Isto aqui é um assunto... P: Aqui tá dizendo que ela ganhou uma bolsinha nova e eu botei ponto. E aqui eu tô contando que ela foi no parque. V: Então são dois assuntos: um é que ela ganhou a bolsinha e o outro é o que aconteceu no parque? P: (Faz que sim.) (PED21-H12)

O caso de PE21 mostra que, ao mesmo tempo em que ela deu uma boa justificativa para o parágrafo, ou seja, “*são (frases) do mesmo assunto*”, também estava considerando todo o parágrafo como uma frase só, afirmando que “*Quando vai ponto sempre tem que ter parágrafo quando tu vai na linha nova.*” (PED21-H12).

A diagramação do texto de PED foi a seguinte: duas grandes “frases”, que corresponderiam aos dois parágrafos, cada frase-parágrafo com um recuo de parágrafo no início e um ponto no final. Na reescrita, PED utilizou-se de quatro recuos de parágrafos sendo que o segundo parágrafo tinha três “frases” sem pontuação. Entretanto, mesmo que PED estivesse conseguindo ir em direção à colocação apenas dos parágrafos que fossem necessários, ainda não relacionava o ponto à frase e sim ao parágrafo. Este relacionamento é explicitado por uma justificativa dela. Observe-se:

V: Ped, tu fizeste algumas coisas iguais às do outro dia (H12). (...) Mas tu fizeste algumas coisas diferentes. Por exemplo: na outra vez, tu só fizeste dois parágrafos. Na de hoje (R12), tu fizeste quatro. Por quê? P: Porque eu disse que a história ia ficar melhor com mais ponto. (PED21-R12)

Minha pergunta dirigiu-se diretamente para a questão dos parágrafos, porém, PED trouxe a resposta para a questão dos pontos, evidenciando que o conceito de “parágrafo” ainda não estava consolidado. Além disso, PED mencionou esta modificação na previsão para a reescrita, dizendo: “*Botar mais ponto final.*” (PED21-R12).

(IIA) Sobre o subnível IIA, é possível fazer um comentário com referência a uma questão complementar que apresentei às crianças: “*Para que serve o parágrafo?*” ou “*Tu achas que o parágrafo serve para alguma coisa?*”. Duas das respostas mais significativas foram as seguintes:

<p>V: Para que serve começar a escrever (Leio:) “O pote de cola saiu” mais para dentro (Aponto para o recuo do parágrafo.)? A: <i>Eu não tenho nenhuma idéia.</i> V: Tu achas que isto serve para alguma coisa ou é só para enfeite, para ficar mais bonito. A: <i>Eu acho que serve, mas eu não sei prá quê.</i> (ANA22-H11)</p>

Estas respostas de ANA (e de outras crianças como VAN23-H12) permitem pensar que há uma distância entre utilizar um determinado aspecto formal, explicar como usá-lo e compreender a sua função dentro do sistema da linguagem escrita. Este era o caso de ANA, que utilizava o parágrafo, sabia justificá-lo mas não conseguia imaginar para que ele servia. Ela conseguia fazê-lo para o ponto, por exemplo, mas para o parágrafo não tinha “*nenhuma idéia*”. Talvez este seja o motivo que leva a aquisição do parágrafo a ser tão tardia, ou seja, as crianças não conseguem compreender qual é a sua função.

Por outro lado, seria possível pensar, que a aquisição tardia do parágrafo talvez seja causada pela “*situação mista das «partes» ao mesmo tempo contidas no todo e contendo os «elementos»*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 75), ou seja, os parágrafos estão contidos no todo, que é o texto, mas, ao mesmo tempo, contêm os elementos, que são as frases. Muitas das crianças de 2ª série, no final do ano letivo, ainda não conseguiam pontuar as frases dentro dos textos, ou seja, não conseguiam, ainda, identificar a parte no todo. Pergunto: Como elas poderão compreender um todo maior, o parágrafo, que é composto destas partes, as frases (que elas não identificam), e que, ainda por cima, também é um todo mas diferente do único todo que elas realmente identificam, que é o texto?

Piaget explica o problema ao analisar a “*multiplicação e associatividade multiplicativa*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 72-88):

“quando se conhecem as dificuldades de toda assimilação escolar não preparada por esquemas espontâneos anteriores, é difícil acreditar ser suficiente emprestar nomes aos continentes para fazer deles multiplicadores, outros nomes a seus contidos para fazer deles multiplicandos e transformar assim uma relação suposta aditiva em multiplicação.” (p. 80)

É claro que Piaget está se referindo a uma situação matemática. Entretanto, a questão dos continentes e dos contidos está presente na relação frase/parágrafo/texto. Piaget toca numa parte muito séria da questão, ao afirmar que “*é difícil acreditar ser suficiente emprestar nomes aos continentes*” e “*a seus contidos*” e esperar que as crianças estabeleçam as relações entre eles. Como exemplifiquei, as crianças utilizam todos os termos envolvidos, “frase”, “parágrafo”, “texto/história”, mas compreender que há

frases dentro dos parágrafos e que há parágrafos dentro das histórias, envolve compreender que são “*três sistemas hierárquicos*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 77), e isto elas parecem ainda não conseguir.

oooOOOooo

A psicogênese da utilização do recuo do parágrafo se dá, então, pelo seguinte caminho:

- ✪ casos preliminares: Não há qualquer utilização do recuo do parágrafo.
- ✪ subnível IA: O recuo do parágrafo é determinado por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.
- ✪ subnível IB: Início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades com início do uso do recuo do parágrafo e compreensão da sua função, mas não para todas as situações necessárias. Início da compreensão do conceito “parágrafo”.
- ✪ subnível IIA: Uso adequado do recuo do parágrafo em todas as situações mas ainda sem tomada de consciência.

Após a apresentação e os comentários sobre os resultados referentes à superfície macrotextual, com todas as suas especificidades, passarei a abordar a superfície microtextual.

4.2 - SUPERFÍCIE MICROTETUAL

Após estes comentários sobre a superfície macrotetual, isto é, sobre a inscrição do texto no espaço da folha, sobre a utilização da folha em si, sobre as direções de escrita do texto na folha, sobre os alinhamentos das margens esquerda e direita, e assim por diante, passarei aos comentários sobre a superfície microtetual, isto é, sobre a forma como as crianças escreveram as palavras e as frases, do ponto de vista dos aspectos formais.

Sobre a superfície microtetual, apresentarei os seguintes aspectos:

- * horizontalidade das linhas;
- * tamanho das letras;
- * direção da escrita e da leitura;
- * tipo de letra adotado (script e/ou cursiva);
- * separações entre as palavras.

Assim como fiz na seção anterior, continuarei expondo os resultados a partir dos produtos, procedimentos e concepções que as crianças apresentaram.

4.2.1 - HORIZONTALIDADE DAS LINHAS

A horizontalidade das linhas é um aspecto importante de analisar, não só do ponto de vista de que horizontalidade as crianças desta faixa etária conseguem, mas do que as crianças pensam sobre a horizontalidade das linhas.

(1) Com relação aos produtos referentes à horizontalidade das linhas, procurei analisar, não tanto a relação de cada palavra ou frase com as bordas superior e inferior da folha, mas como a criança estabelece a relação de horizontalidade entre as linhas, isto é, como se estabelece a horizontalidade do texto como um todo.

Preciso esclarecer que sempre é possível considerar o componente psicomotor na questão da horizontalidade das linhas. Por exemplo, Ajuriaguerra (1988), encontrou a “linha flutuante” e

a “linha descendente” (p. 254) como aspectos gráficos importantes dentro de sua “escala «disgrafia»” (p. 249-63) e estudou a interferência do “nível motor” (p. 244) no que ele chamou de “*má organização da página*” (p. 251) dentro da referida escala. Entretanto, neste momento, o que me preocupa não é a questão motora⁶⁷, mas sim, a relação da horizontalidade com o/no texto.

Após um levantamento efetuado, nas fases IV e VI, com relação à horizontalidade das linhas, umas em relação às outras, observei os seguintes níveis:

✪ subnível IA: A criança promove o alinhamento apenas com relação à atualização imediatamente anterior, isto é, apenas de uma linha com relação à linha imediatamente anterior.

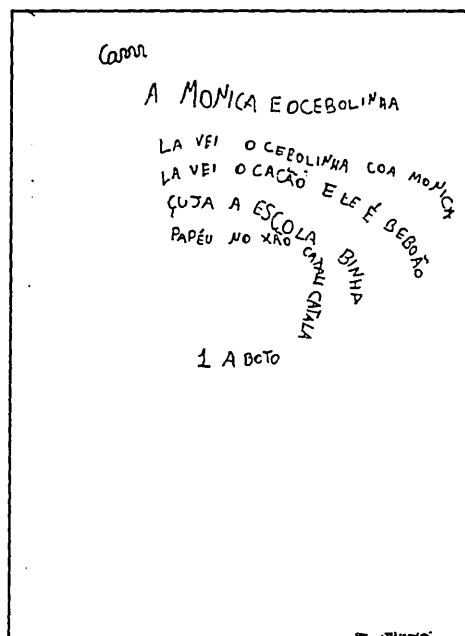
✪ subnível IA-IB: É um subnível de transição onde a criança consegue alinhar mais de uma linha mas, no mesmo texto, aparece o alinhamento da uma linha à linha anterior.

✪ subnível IB: A criança consegue alinhar mais de uma linha, mas não todas ao mesmo tempo.

✪ subnível IB-IIA: Também é um nível de transição onde a criança consegue coordenar grande parte do texto em linhas horizontais mas, em algum trecho do texto, não mantém o alinhamento do todo e surgem os alinhamentos de pequenos grupos de linhas.

✪ subnível IIA: A criança consegue a coordenação de todo o texto em linhas horizontais.

Apresentarei, a seguir, um exemplo de cada um destes diferentes subníveis. O primeiro exemplo (ver Ilustr. 22) é do subnível IA:

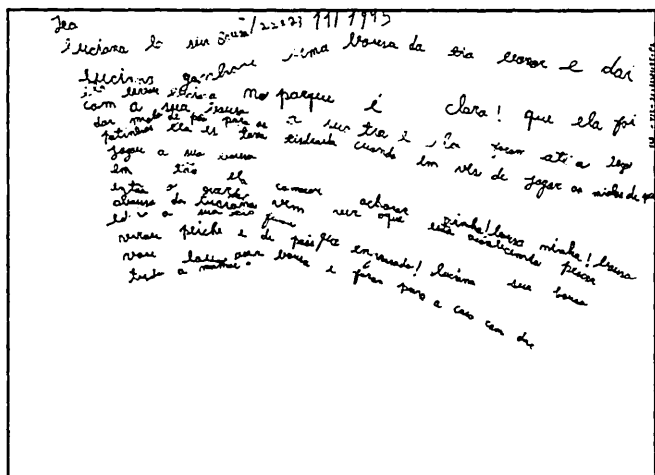


Ilustr. 22: CAM13-IV (exemplo de texto - horizontalidade das linhas: subnível IA)

⁶⁷ O aspecto psicomotor é importante e mereceria uma investigação a parte, buscando verificar qual é a interferência deste aspecto na aquisição da linguagem escrita. Esta investigação poderia, inclusive, servir para desmistificar o chamado “período de sondagem”, nas turmas de 1ª série, onde as professoras tendem a atribuir excessiva importância à aquisição de habilidades motoras, investindo tempo e energia nos “exercícios de prontidão”. Eles são mesmo necessários? O mais importante são os “exercícios de prontidão” ou os contatos com materiais escritos e situações de escrita?

Neste exemplo, é possível visualizar que os alinhamentos que a criança consegue acontecer apenas com a linha imediatamente anterior. Por este motivo, no texto de CAM13 ocorre, no final, a mudança do sentido, da horizontalidade para uma seção vertical.

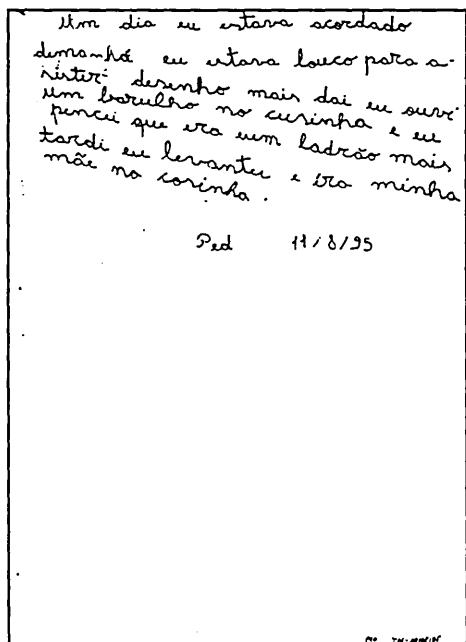
O exemplo do subnível IA-IB (ver Ilustr. 23) é de 1ª série:



Ilustr. 23: JEA12-R12 (exemplo de texto - horizontalidade das linhas: subnível IA-IB)

No texto de JEA12, observa-se a presença dos alinhamentos de mais de uma linha (linhas 1 e 2 e linhas 3, 4 e 5) para, a seguir, acontecer o alinhamento de uma linha em relação à linha imediatamente anterior.

Em seguida, um exemplo do subnível IB (ver Ilustr. 24):



Ilustr. 24: PED21-IV (exemplo de texto - horizontalidade das linhas - subnível IB)

Neste terceiro exemplo, ficam evidentes os alinhamentos de PED21, ou seja, ela alinhou as linhas 1 e 2 em um “par” e as linhas 3, 4, 5 e 6 em uma “série”.

Como quarto exemplo, apresento um texto do subnível de transição IB-IIA (ver Ilustr. 25):

06/01
11/1955

O Tulo da cola

Era uma resina cola que caiu do garfo
 para o tapete da mãe. Daí a bola caiu.
 Uma bola de cola e tudo ficou grudado, daí a
 bola falou:
 - O papete me desceus do colá? Sim...
 Ela deu chutou e tá... não ficou gruda
 do.
 Então ela falou para a bola:
 - Bêta me desceus do colá e desceus do colá
 da cola? Sim.
 Então ela também deu um pulo e também ficou
 grudada. Daí a buginha falou.
 - Bada! bada, a minha cola. Daí ela se tuda
 gruda no chão e tá, uma coisa pegou tudo e
 levou com a mãe. Então ele colou a teta, e nos
 tá capito. E a cola ficou na gruda.

o. J. Sim

Ilustr. 25: MAI21-H13 (exemplo de texto - horizontalidade das linhas: subnível IB-IIA)

Este é um exemplo do subnível de transição porque a criança não conseguiu coordenar o alinhamento do texto como um todo até o final. No início, o texto de MAI21 apresenta o alinhamento das “pequenas séries” para, no final, haver a coordenação do alinhamento.

A seguir, o exemplo do subnível IIA (ver Ilustr. 26):

Laurinha vai a praia

Laurinha estava ajudando a mãe para fazer geléia de morango. Quando o pai dela chegou e falou. — Tenho boas notícias ganhei uma carta do tio Dadau.

— Ele nos convidou para ir a praia, ele tem uma casa lá!

Com tudo pronta Laurinha foi. Logo que chegaram lá tio Dadau estava espelandos eles para entrar na mar.

Começando Laurinha e o tio fizeram lindas castelas e a mãe falou. — Laurinha vai ao mar com o tio Dadau.

Laurinha segurava firmemente a mão dele

ela tinha medo das ondas que batem nos seus pés, e de repente não tinha medo e leva Laurinha para a terra e ela começa a chorar muito hora tio Dadau tras uma piscina e Laurinha pergunta — O que é isso? É tio Dadau responde. — É uma piscina!

Logo depois a piscina está cheia com a ajuda dos amigos do tio. Depois Laurinha vai embora com a piscina toda embrulhada. No outro dia ela vai brincar na piscina sem ter medo da água!

Fin

Ilustr. 26: LAU22-IV, anverso e verso (exemplo de texto - horizontalidade das linhas: subnível IIA)

O quinto exemplo evidencia a relação que a criança consegue estabelecer entre as partes e o todo, já que o texto está alinhado como um todo e o todo está alinhado horizontalmente.

Os dados referentes a estes níveis são os seguintes (ver Tab. 15):

TURMAS	FASE IV							FASE VI						
	Nº AL	NÃO CONS.	IA	IA-IB	IB	IB-IIA	IIA	Nº TEX.	NÃO CONS.	IA	IA-IB	IB	IB-IIA	IIA
JB1	06	02			02	02		10	03		03	02	02	
JB2	06	02		01	02	01		10	03		03	02	02	
11	19		01	03	10	05		32		01	06	15	10	
12	17	01	01	06	07	01	01	30			06	15	08	01
13	19		01	10	06	02		32	02		02	24	03	01
21	06			01	04	01		09			01	03	05	
22	05				04		01	05				03	04	01
23	06				05	01		09			01		05	
TOT.	84	05	03	21	40	13	02	137	08	01	22	64	39	03
EM %	100	5,9	3,5	25	47,6	15,4	2,3	100	5,8	0,7	16,0	46,7	28,4	2,1

Tab. 15: Tabulação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto à horizontalidade das linhas (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Esclareço que, nesta tabela, não considere (NÃO CONS.) os textos produzidos em uma linha só, referentes ao subnível IA e ao subnível de transição IA-IB da categoria de análise “texto como um todo” (vide página 205). Portanto, só foram considerados os textos com mais de uma linha.

Os dados mostram que as maiores incidências estavam no subnível IB, ou seja, quando as crianças estabeleciam o alinhamento da horizontalidade através de “pequenas séries”, sendo que, na fase IV, foram 47,6% das crianças e, na fase VI, 46,7% dos textos, ou seja, valores muito próximos. A diferença entre as duas fases está, exatamente, nos outros subníveis pois, na fase IV, a maior incidência estava nos subníveis IA e IA-IB, enquanto que, na fase VI, ela estava nos subníveis IB-IIA e IIA. Isto mostra que, da fase IV para a fase VI, houve uma evolução para os níveis superiores.

Outra análise que pode ser feita tem a ver com a incidência nos subníveis. Assim, nenhuma criança de jardim nível B alcançou o subnível IIA, apesar de que algumas atingiram o subnível de transição IB-IIA, enquanto que nenhuma criança de 2ª série foi categorizada no subnível IA. Assim, parece que as crianças mais jovens tendem a dispersar-se pelos subníveis mais básicos, enquanto que as demais ocupam os subníveis mais avançados.

É necessário enfatizar que as aparentes “regressões” que foram detectadas, da fase IV para a fase VI, não se constituem como tal. Assim, aqueles casos de jardim nível B que apareceram no subnível IA-IB, os de 1ª série que apareceram no subnível IA, e o caso de 2ª série que apareceu no subnível IA-IB, todos na fase VI (e que não haviam sido detectados na fase IV), têm uma explicação simples. Como as crianças tiveram que enfrentar textos bem mais longos do que aqueles que elas haviam escrito na fase IV (escrita livre), aumentou o número de linhas que elas tinham que coordenar. Desta forma, se a criança havia escrito um texto de três linhas, ter que escrever um texto de 17 linhas

provocava um nível de exigência, quanto à horizontalidade, bem maior. E foi exatamente isto que aconteceu, especialmente nos finais de texto das crianças mencionadas.

Há um último aspecto a comentar. Como explicar que crianças de jardim nível B tenham atingido o subnível de transição IB-IIA, se elas não passaram por um processo sistemático de alfabetização e se suas hipóteses de escrita são pré-silábicas ou silábicas (como analisarei mais adiante)? Adiantando a resposta que será apresentada de forma mais extensa adiante (vide página 492), parece que a psicogênese do sistema formal de apresentação textual não tem uma coordenação cronológica absoluta com a psicogênese da ortografia. Para algumas, esta coordenação absoluta existe, enquanto que, para outras, não. Assim, algumas crianças podem apresentar um desenvolvimento dos aspectos formais bem superior ao da ortografia e vice-versa. O caso destas crianças do jardim nível B mostra que uma criança com hipóteses de escrita pré-silábica ou silábica pode coordenar (e coordena) a horizontalidade das linhas de forma bem avançada para a sua faixa etária.

Estes foram os produtos referentes à horizontalidade das linhas. Sobre os procedimentos, comentarei a seguir.

(2) Com relação aos **procedimentos**, verifiquei que havia uma similaridade com procedimentos já descritos anteriormente.

Em seqüência, os procedimentos referentes aos subníveis IA, IB e IIA:

- procedimento 1: alinhar por “pares”.
- procedimento 2: alinhar por “pequenas séries”.
- procedimento 3: alinhar o texto coordenando as partes e o todo.

Assim como já havia acontecido em outras situações relativas ao sistema formal de apresentação textual, a criança só consegue coordenar as partes e o todo ao chegar ao subnível IIA. Antes do subnível IIA, as crianças produzem alinhamentos horizontais por “pares”, assim como já acontecia, por exemplo, nos alinhamentos da margem esquerda, com as “diagramações em escada” (vide página 228), para depois conseguirem alinhar por “pequenas séries”.

Portanto, foi possível verificar que os procedimentos relativos aos alinhamentos são semelhantes, tanto quando relacionados com a verticalidade (na questão das margens) como quando relacionados com a horizontalidade. Ou, como Piaget (PPG, 1983a) já havia afirmado, os mecanismos são os mesmos, porém relativos a diferentes “domínios” (p. 63). Resta trazer as concepções das crianças sobre a horizontalidade.

(3) As **concepções** das crianças revelam uma preocupação muito grande com a horizontalidade das linhas. Como foram dadas, apenas, folhas em branco (exatamente para que se

pudesse analisar a questão da horizontalidade), esta horizontalidade se manifestava exatamente a partir das concepções das crianças porque não havia pautas como referência para elas.

Em diversos momentos da presente pesquisa, observei que as crianças diziam coisas como “*Báhh! Eu faço prá cima!*” (GUI11PI), “*Eu escrevi torto.*” (ANG12-H12) ou “*Eu fiz um pouco meio tortinho.*” (MIC13PI), apagavam espontaneamente palavras inteiras, grupos de palavras ou linhas inteiras e os escreviam novamente. Quando eu indagava o porquê desta conduta, as crianças diziam: “Eu não escrevi retinho!”.

Mais do que escrever “retinho”, do ponto de vista motor, havia a preocupação destas crianças com o resultado do que haviam escrito. Leia-se o excerto:

<p>V: Por que em alguns lugares tu apagaste, Gui? Eu te perguntei, por exemplo, aqui no (Leio:) “bola” (Aponto para a linha 3.). G: Tava torto. V: E é ruim quando fica torto? G: É, porque eles (leitores) vão dizer: «Báhh! Como é que ele escreveu isso daí tudo torto e não apagou!» V: Então uma pessoa que escreve, tu achas que ela tem que cuidar prá ficar direitinho? Ficar retinho? G: (Faz que sim.) (GUI11-R12)</p>
--

Era possível verificar que GUI11 e as outras crianças concebiam o texto como sendo, necessariamente, escrito “retinho” e se não o conseguissem, apagavam-no e escreviam-no novamente.

Entretanto, fica a questão: “Por que escrever retinho?”. O que movia as crianças a parar de escrever, apagar o que tinham escrito e escrever “retinho”? A resposta está na justificativa de uma criança de 1ª série: “*Olha! Por causa daqui, olha!* (Aponta para o fato de que estivera escrevendo torto e diz:) *Daí ia ser bem assim, olha: «Hoje é segunda feira a mamãe.»*” (JEA12-H12)⁽⁶⁸⁾. Esta criança de 1ª série estava dizendo, do seu jeito, que a horizontalidade das linhas tem a função de facilitar a leitura para o leitor. Quando ela fez a demonstração, apontou para o fato de que, se as linhas não estivessem horizontais uma em relação à outra, poderia acontecer que o leitor lesse um trecho de uma linha (“*Hoje é segunda feira*”) e um trecho de outra (“*a mamãe*”). Assim, verifica-se que se estabelece uma relação necessária entre escrever um texto e escrevê-lo alinhado na horizontal.

Com relação à horizontalidade das linhas há, ainda, um aspecto específico a comentar. Algumas crianças traçaram, espontaneamente, pautas em suas folhas. Duas crianças (01 de 1ª série e 01 de 2ª série) na situação de reescrita, no grupo 2 da fase VI, além de outras crianças, do jardim nível B até a 2ª série, na situação de escrita. Intencionalmente, as folhas que eu entregava às crianças não eram pautadas, como já mencionei. Por este motivo, a utilização espontânea das pautas era muito fator muito importante a considerar na identificação das concepções das crianças quanto à horizontalidade.

As justificativas emitidas pelas crianças do jardim nível B foram as seguintes: “*Prá separar. Por exemplo: se a gente escreve uma letra embaixo, a gente tem que colocar mais como... prá segurar as letras.*”

⁶⁸ “Segunda-feira” estava escrito sem hífen no texto da criança.

(LUCJB1-H11), “*Prá separar as letras.*” (DANJB2- H13). Todas estas crianças haviam, elas próprias, tracejado as linhas.

Estas justificativas evidenciam que, se as crianças de 2ª série estabeleciam uma relação entre a pauta e a horizontalidade das linhas - “*Quando eu fiz a história (= texto original) eu fiz toda essa torta. E agora que eu vou mandar prá um jornal (o texto reescrito), eu quis mandar direitinho, retinho.*” (DAN23-R12) -, as crianças do jardim nível B ainda não o faziam. Portanto, mesmo que as crianças de jardim nível B tivessem traçado pautas, este tracejamento não tinha relação com uma possível concepção de horizontalidade do texto.

4.2.2 - TAMANHO DAS LETRAS

Neste momento, me propus a comentar a questão do tamanho das letras. Entretanto, o farei o mais resumidamente possível já que há uma grande semelhança com os resultados referentes à horizontalidade das linhas.

Como já foi visto anteriormente, algumas crianças tendem a escrever com letras enormes, espalhando o texto pela folha, e outras escrevem com letras muito pequenas. Esta questão poderia ser estudada a partir dos aspectos motores intervenientes, como Ajuriaguerra (1988), que classificou a “*Escrita muito pequena ou muito grande*” (p. 258), na sua “*escala disgrafia*” (p. 249-63). Entretanto, preocupei-me mais com as concepções das crianças sobre este assunto.

Do ponto de vista dos **produtos**, apareceram os mesmos níveis referentes à horizontalidade das linhas, ou seja:

✪ **subnível IA:** O traçado do tamanho de cada letra é determinado pelo tamanho do traçado da letra imediatamente anterior.

✪ **subnível IB:** A criança consegue a coordenação do tamanho do traçado de algumas letras, mas não de todas.

✪ **subnível IIA:** Acontece a coordenação do tamanho do traçado das letras em todo o texto.

Os **procedimentos** revelaram ser, mais uma vez, os mesmos, isto é, a adoção dos “pares” no subnível IA, das “pequenas séries” no subnível IB e da coordenação entre as partes e o todo no subnível IIA.

Com relação às **concepções**, observei que, em diversos momentos desta fase, algumas crianças, espontaneamente, diziam expressões como: “*Fiz pequeno!*” (FRA11PI) ou “*Tá um pouquinho*

grande.” (MIC13FI). Neste momento, elas apagavam o que haviam escrito e escreviam novamente. O que acontecia é que havia uma relação necessária entre escrever um texto e fazê-lo com um tamanho que eu chamaria de “adequado” (na concepção das crianças).

Esta relação necessária acontece, mais uma vez, em função do leitor. Observe-se estas justificativas da fase V: “*Porque a letra é grande prás crianças lerem.*” (ARIJB1), “*Porque as palavras são pequeninhas. É difícil. Dá prá confundir.*” (ALI13), “*Muito pequena a letra. Porque tem gente que não enxerga direito.*” (LAU22), “*Porque a letra é maior e dá prá entender mais.*” (VAN23). Assim, para que o leitor possa ler mais facilmente, coordena-se o tamanho do traçado das letras no texto.

4.2.3 - DIREÇÕES DE ESCRITA E DE LEITURA

Um dos aspectos formais que merece um comentário especial é a questão das direções de escrita e de leitura. Quais são as direções que as crianças utilizam para ler e escrever? Elas utilizam para ler a mesma direção que utilizaram para escrever? Empenhei-me em analisar estas questões em todas as fases da pesquisa, já que este era um assunto que me interessava especialmente em função do incidente com meu ex-aluno “Lucas” (vide página 4).

Preciso esclarecer que, para aferir a direção de leitura, solicitava que as crianças fossem apontando com o dedinho enquanto liam, conforme procedimento semelhante adotado anteriormente por Ferreiro; Teberosky (1985, p. 65). Esclareço que utilizei este procedimento apenas nas fases I, II e III, e apenas depois que a criança tivesse se dado por satisfeita com a sua escrita ou com a montagem dos cartões.

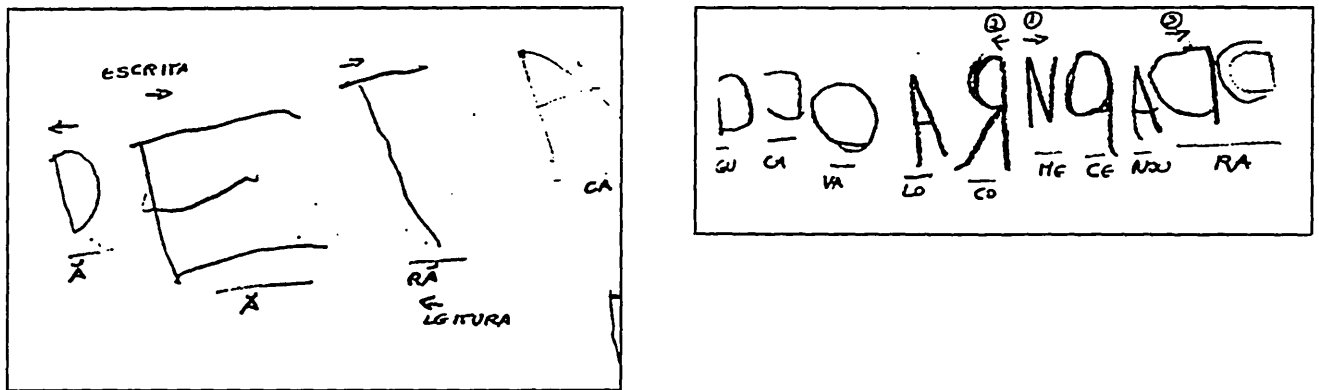
(1) Com relação aos **produtos**, apresentarei os resultados dos levantamentos que efetuei, fase por fase. Nas fases I e III, os resultados são os seguintes:

✎ no jardim nível B. Das 12 crianças, dez adotaram a esquerda-direita como direção para a leitura e para a escrita, tanto na fase I quanto na fase III. Das outras duas (uma de cada turma), 1 adotou tanto a esquerda-direita como a direita-esquerda, tanto para a leitura como para a escrita, tanto na fase I quanto na fase III, tanto para as palavras como para as frases. A outra criança, adotou a esquerda-direita para todas as situações de escrita, mas leu da direita para a esquerda uma palavra na fase I e uma frase na fase III.

✎ na 1ª série. Todas as crianças adotaram a esquerda-direita como direção para a leitura e para a escrita em todas as situações, com 3 exceções. Uma criança (turma 11) escreveu e leu da direita para a esquerda, as palavras na fase I, e leu e escreveu da direita para a esquerda as palavras e as frases na fase III. Outra criança (turma 12), leu as frases, na fase I, da direita para a esquerda. E a terceira (turma 12), escreveu uma palavra, na fase I, da direita para a esquerda.

na 2ª série. Todas as 12 crianças adotaram a esquerda-direita como direção para a escrita e para a leitura em todas as situações.

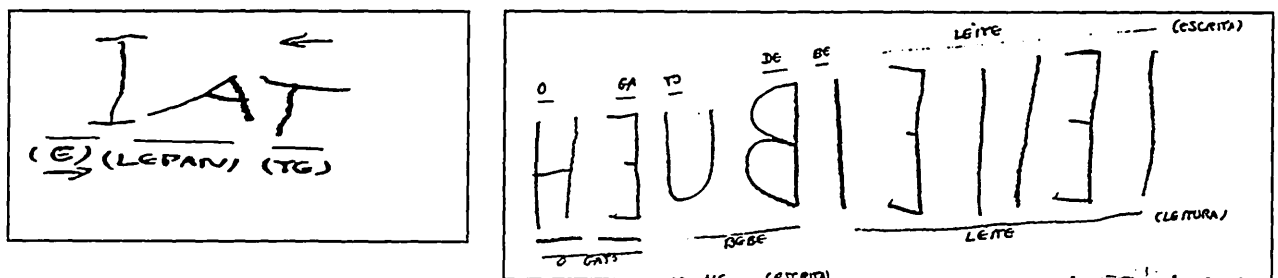
De início, apresento dois exemplos, todos da fase I (ver Ilustr. 27):



Ilustr. 27: ANDJB1PI e MIC11FI (exemplos de texto - direções de escrita e leitura)

Estes dois exemplos envolvem a direção da escrita, que está indicada pelas setas acima das letras. Ambas as crianças, uma do jardim nível B e uma da 1ª série, escreveram parte da palavra para uma direção e parte, para a outra. ANDJB1 iniciou a escrita para a direita (ET) e depois escreveu o D na frente do que ela já havia escrito. O caso de MIC11 foi mais complexo e pode ser acompanhado: ela escreveu primeiro três letras para a direita, depois, iniciando do espaço em frente ao N, escreveu 5 letras da direita para a esquerda e, finalmente, voltando ao final da “frase” (talvez porque não tivesse mais espaço na folha e a frase ainda não tivesse terminado), escreveu mais duas letras da direita para a esquerda. Quanto à direção da leitura, que está indicada pelas setas abaixo das letras, ANDJB1 leu da direita para a esquerda e MIC11 da esquerda para a direita. Quanto ao traçado das letras, ANDJB1, do jardim nível B, não “inverteu” nenhuma letra (das 29 que ela escreveu) enquanto que MIC11, da 1ª série, “inverteu” várias letras (por exemplo, R e C).

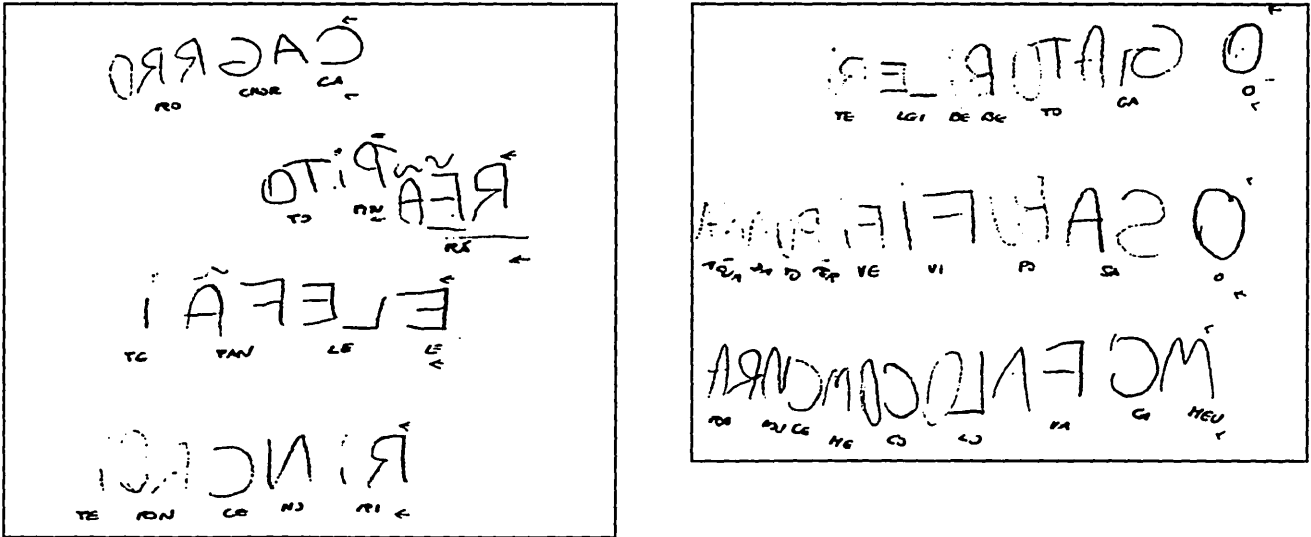
Os dois exemplos seguintes também envolvem direção de leitura e de escrita e o traçado das letras (ver Ilustr.28):



Ilustr. 28: ERI11PI e VIN11FI (exemplos de texto - direções de escrita e leitura)

Estes dois exemplos, ambos de 1ª série, têm características diferentes. Enquanto ERI11 escreveu (três das cinco palavras ditadas) da direita para a esquerda, sem “inversões” nas letras, VIN11 escreveu todas as palavras e todas as frases da esquerda para a direita, tendo invertido todas as letras possíveis (Z, R, P, E, C, B), todas as vezes em que elas apareceram.

Na fase III, todas as inversões desapareceram, com exceção das de ERI (ver Ilustr. 29), tanto para o ditado de palavras quanto para o ditado de frases:



Ilustr. 29: ERI11PIII e ERI11FIII (exemplos de textos - direções de escrita e leitura)

Nos dois textos de ERI11 há uma surpreendente coincidência entre a direção da escrita, da leitura e do traçado das letras: todos da direita para a esquerda. A criança, evidentemente, assumiu esta direção como uma das “possíveis” e a utilizou.

Com referência à fase II, uma das crianças de jardim nível B montou (“escreveu”) uma frase da direita para a esquerda (horizontalmente) sendo que a leu da esquerda para a direita. Todas as outras crianças (de todas as turmas) que montaram as frases horizontalmente (76 crianças, ou seja, 85,3% do total), montaram-nas da esquerda para a direita. Com relação à leitura, apenas duas crianças, das que montaram as frases horizontalmente, utilizaram a direção direita-esquerda: uma criança de jardim nível B, 2 frases e uma criança de 1ª série, 5 frases (das 8 possíveis).

Nas fases IV e VI, também analisei a questão da direção da escrita, tanto das palavras na linha quanto do texto na folha. Quanto à direção da escrita na linha, todas as crianças de todas as turmas, adotaram, sem exceções, o sentido “esquerda-direita”. A direção da leitura também foi unânime: esquerda-direita.

(2) Com relação aos procedimentos referentes à direção da escrita e da leitura, nas fases IV e VI, detectei um mesmo procedimento utilizado tanto para a leitura quanto para a escrita. O procedimento é o seguinte:

- procedimento: seguir o texto com o dedo.

As crianças utilizavam este procedimento, tanto na escrita quanto na leitura, como se precisassem do movimento do dedo, na linha, para auxiliá-las a lembrar da direção esquerda/direita, especialmente quando do momento da translineação. A representação deste procedimento seria (Fig. 18):

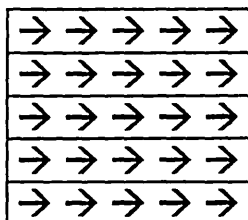


Fig. 18: Representação do procedimento referente às direções de leitura e de escrita

Algumas das crianças que utilizaram este procedimento na escrita foram JEA12-H12 e R12, GEL12-H13. Outras crianças também o utilizaram, entretanto, posso afirmar que este procedimento foi utilizado mais freqüentemente para auxiliar/dirigir a leitura do que a escrita e era um procedimento adotado espontaneamente pelas crianças.

As concepções referentes à direção da leitura e da escrita são apresentadas a seguir.

(3) É importante conhecer as concepções relativas à direção esquerda-direita pois são estas concepções que explicam os produtos e os procedimentos apresentados acima.

Para iniciar, o que pensam as crianças que utilizaram a direção direita-esquerda? Das 5 crianças que adotaram a direção direita-esquerda, em um ou outro momento, uma delas (ERI11PIII e FIII), quando indagada, respondeu o seguinte:

V: Agora me diz uma coisa, Eri. Quando tu escreveste, tu fizeste desse jeito aqui, não é (Apontando para a direção direita-esquerda)? E: (Faz que sim.) V: Algumas pessoas escrevem desse jeito aqui (Apontando para um texto com a direção esquerda-direita). Qual é o jeito que tu achas mais certo de escrever? E: *Desse aqui* (Apontando para o texto com direção esquerda-direita). V: Esse aqui? Então por que tu escreveste desse jeito (direita-esquerda)? E: *Porque eu não sabia*. V: Não sabia o quê? E: *Me esqueci*. V: Ah! Tu te esqueceste. Mas aqui, olha, na primeira vez, tu tinhas escrito assim, daqui prá cá (esquerda-direita). Agora tu escreveste deste jeito (direita-esquerda). Qual é o jeito que tu achas melhor? E: (Aponta para a direção esquerda-direita.) (ERI11FIII)

A resposta de ERI11, "*Me esqueci*.", reflete o que acontece quando estas crianças escrevem e/ou lêem da direita para a esquerda: elas não esqueceram que a direção convencional é da esquerda para direita. Apenas, para elas, ainda não há uma relação necessária entre escrever e escrever da esquerda para a direita. Para elas, pode-se escrever em qualquer direção.

Parece, então, que esta relação vai se formando, ao longo do contato da criança com o sistema formal de apresentação textual (imposto pela professora e pelos outros adultos) e, também, com os portadores de texto. Esta suposição tem respaldo nas justificativas de uma criança do jardim nível B. Na fase IV, ela dizia: “*Podia prá cá também* (apontando para a direção direita-esquerda).” (ANDJB1-IV), isto é, tudo era possível, podia-se escrever de qualquer jeito, inclusive, da direita para a esquerda. Da fase IV para a fase VI, as justificativas dela mudaram. Ela já não dizia que podia-se escrever de qualquer jeito, pois ela já não acreditava mais neste fato, tanto é que escrevia da esquerda para a direita. Ela passou a dizer: “*Porque aqui pode fazer em qualquer lugar.*” (ANDJB1-H11), “*Porque pode escrever em qualquer lugar.*” (ANDJB1-H21), ou seja, pode-se escrever em qualquer lugar, mas não se pode escrever de qualquer jeito.

O caso de ANDJB1 é um exemplo concreto de que a construção que a criança faz na apropriação do sistema formal de apresentação textual não acontece em bloco. Esta construção vai se desenvolvendo gradualmente pois, enquanto a criança já estabeleceu uma relação necessária para um aspecto (no caso, a direção da escrita) ainda não o fez para outro aspecto (por exemplo, a colocação do ponto no final das frases).

Quanto à questão da orientação esquerda/direita direita/esquerda na produção das frases ou na direção do traçado das letras, há pesquisas que constataam que as crianças produzem “inversões” tanto no traçado das letras (por exemplo: LĒTRA ao invés de LETRA) quanto na ordem das letras dentro da palavra (por exemplo: ARTEL ao invés de LETRA), podendo acontecer ambas as inversões simultaneamente (por exemplo: ARĒL ao invés de LETRA). Alguns professores utilizam a terminologia “escrita espelhada” para categorizar os exemplos da escrita invertida das letras ou das palavras, encontrados nos seus alunos.

Nos trabalhos do GEEMPA (1987), este tipo de inversão é testemunhado:

“Em junho, 21 alunos escreviam corretamente o nome; um aluno escrevia com inversão total; um aluno com uma só letra invertida e 2 alunos não sabiam escrever o nome.” (p. 33)

Registro que estas “inversões” ocorrem especialmente na escrita em script minúscula ou maiúscula, já que a escrita em cursiva não favorece este tipo de inversão⁽⁶⁹⁾.

A orientação esquerda/direita na escrita é assim comentada nos trabalhos do GEEMPA (1987):

“Além disso, as relações de ordem são muito utilizadas na alfabetização. As letras, nas palavras, têm posição determinada a partir de uma ordem linear e as palavras idem, e isto não é evidente para as crianças.

(...)

Por outro lado, a escrita se faz da esquerda para a direita, na horizontal, seguindo os pontos de uma reta num plano.” (O grifo é nosso!) (p. 41)

⁶⁹ Também encontrei exemplos de “inversões” na escrita dos meus ex-alunos.

Quando os autores mencionam que “isto não é evidente para as crianças” fica a idéia de que bastaria à criança constatar a evidência da direção da escrita para, a partir daquele momento, passar a adotá-la. Entretanto, não é isto o que acontece, conforme já comentei anteriormente quando relatei o episódio com meu ex-aluno (vide página 4).

Os pesquisadores das patologias da linguagem procuram explicar estas “inversões” que as crianças apresentam de diversas maneiras. Por exemplo, para Aimard (1986) estas “inversões” seriam sintomas das crianças “mal lateralizadas” ou das crianças “lateralizadas tardiamente” (p. 110). Outros autores, como Condemarin; Blomquist (1989) relacionam estas “inversões” com a “dislexia” (p. 22-3).

Pergunto: As inversões são sintomas de uma patologia, no caso, de “dificuldades de lateralização”? Se pensarmos que praticamente todas as crianças passam pela fase da chamada “escrita espelhada”, em um momento ou outro da sua vida escolar ou pré-escolar, seria surpreendentemente grande o número de crianças “mal lateralizadas” ou “lateralizadas tardiamente”. Ou as inversões fazem parte do quadro maior da “dislexia” e estariam relacionadas às dificuldades com as noções de direita/esquerda? Só que, se assim fosse, também seria muito grande o caso de crianças “disléxicas” em nossas escolas. Entretanto, fica a pergunta: Esta é uma questão de patologia da linguagem e a criança inverte as letras por ter dificuldades com o seu traçado?

Vale lembrar que Piaget (RC, 1987b) já havia estudado a psicogênese das noções de direita e esquerda (p. 107-112). Ele encontrou três níveis:

“...a primeira fase (5-8 anos), no decorrer da qual a esquerda e a direita são consideradas apenas do próprio ponto de vista; a segunda (8-11 anos), em que elas são consideradas também do ponto de vista dos outros e do interlocutor; finalmente, a terceira fase (11-12 anos), marca o instante em que a esquerda e a direita são consideradas além disso, do ponto de vista dos próprios objetos.” (p. 107)

Seria possível pensar, então, que as inversões pudessem ser, realmente, provocadas por dificuldades com as noções de direita e esquerda, em crianças jovens, de “5 anos”, por exemplo, já que:

“nesta idade a esquerda e a direita são apenas o «nome» de uma determinada mão ou perna da criança e que a criança continua incapaz de colocar estas noções em relação com os diferentes pontos de vista dos interlocutores...” (p. 108)

Estas crianças de “5 anos” não conseguiriam, ainda, colocar o traçado das letras dentro das relações de “direita” e “esquerda”.

Entretanto, também seria possível supor que as “inversões” tivessem relação com a concepção (topológica) de espaço da criança. Nós, adultos, conseguimos ler qualquer coisa, mesmo que haja uma inversão de 180 graus. Não é o que acontece quando procuramos ler o que uma pessoa, sentada de frente para nós, está escrevendo ou lendo? Pergunto: Num certo momento, a direção da escrita da esquerda para a direita não poderia ser, para a criança, apenas uma dentre muitas “possíveis”? E que, para ela, num certo momento, uma letra poderia ser lida (e escrita) de qualquer jeito, isto é, da

direita para a esquerda ou da esquerda para a direita? E que só a partir de um certo período, a criança estabeleceria a relação necessária entre o traçado das letras e a direção esquerda/direita?

Então, ao invés de estar relacionada com as patologias da linguagem ou com as “dislexias”, as “inversões” fariam parte de um quadro psicogenético, onde, num determinado período elas se apresentam, para, a seguir, desaparecerem.

Um argumento muito poderoso a ser trazido são os textos das crianças onde se observa que há uma relação destas “inversões” referentes às letras com as “inversões” referentes à direção da escrita, conforme os exemplos acima. Portanto, há fortes evidências para permitir a afirmação de que a direção da escrita faz parte de um quadro psicogenético juntamente com outros aspectos formais e que as “inversões” (de traçado e de direção de escrita e leitura) não são “patologias”, mas parte do período em que as crianças experienciam os outros “possíveis” antes de formar-se a relação necessária entre escrever e escrever da esquerda para a direita.

4.2.4 - TIPO DE LETRA

Quando se faz uma pesquisa de campo, há aspectos inesperados que surgem ao longo das entrevistas e/ou das observações efetuadas. Um destes aspectos foi referente ao tipo de letra.

Fui surpreendida, nas primeiras entrevistas da fase I, por crianças que perguntavam “*Emendado ou separado?*” (DAN11PI, TAM13PIII, por exemplo), antes de começarem a escrever⁽⁷⁰⁾. Só que esta questão não cessou na fase I. Pelo contrário, ao longo de toda a pesquisa, a questão “script x cursiva” esteve presente e ao longo de toda a pesquisa, as crianças perguntaram “*Emendado ou separado?*”.

Esta pergunta poderia ser interpretada como uma atribuição de comando à figura do adulto-entrevistador (no caso, eu). Assim, parecia que as crianças esperavam que eu estabelecesse (“mandasse”) o tipo de letra que elas deveriam usar, como se isto fosse um procedimento usual em sala de aula: o tipo de letra seria estabelecido pela professora e as crianças produziriam seus textos a partir desta determinação/comando. Com relação a este aspecto, a partir das definições metodológicas estabelecidas para a presente pesquisa, eu utilizei o seguinte procedimento: respondia sempre “*Como tu quiseres!*” ou “*A letra que tu achas que tu debes usar!*”, de maneira a direcionar a iniciativa da decisão para a própria criança, pois, a estas alturas, eu já estava interessada em saber qual era a escolha que a criança iria fazer.

⁷⁰ Lembro que iniciei as entrevistas da fase I pelas crianças da 1ª série.

Feito o esclarecimento inicial, passarei a apresentar os resultados de cada fase, iniciando pelos produtos.

(1) Com relação aos **produtos**, efetuei levantamentos do tipo de letra utilizado pelas crianças em todas as fases. Apresentarei os resultados por fases.

(1.1) Nas fases I e III, os resultados do levantamento são os seguintes:

✧ no jardim nível B, todas as 12 crianças utilizaram a script maiúscula tanto na fase I como na fase III.

✧ na 1ª série, todas as crianças escreveram, tanto na fase I quanto na fase III, todas as palavras e todas as frases em script maiúscula, com apenas 4 exceções. Três crianças (uma da turma 11 e duas da turma 13) escreveram, na fase I, utilizando os dois tipos de letras em evidente confusão. Uma criança, da turma 13, na fase III, já havia passado para a cursiva (segundo ela: “*Sozinha!*” - TAM13).

✧ na 2ª série, das 18 crianças das três turmas, 15 utilizaram a escrita em cursiva todo o tempo. Das outras 3 crianças, 1 utilizou só a script para as palavras e as frases; 1 utilizou a script para as palavras e a cursiva para as frases (CAM21), 1 utilizou a script para as duas primeiras palavras e utilizou a cursiva para o resto.

Este levantamento evidencia que, no início do ano letivo, as crianças, tanto do jardim nível B (todas) quanto da 1ª série (a grande maioria), iniciam escrevendo em script, o que apenas confirma as constatações de Ferreiro; Teberosky (1985, p. 193).

(1.2) Com relação à fase II, considerando que eu apresentava duas versões da mesma frase às crianças, a primeira em script maiúscula e a segunda em script, o resultado mais importante a registrar é que as crianças distinguiam os dois tipos de letras. Além de distingui-las, as crianças atribuíam nomes diferentes a elas: a letra em script era chamada “separado” e a letra em cursiva era “emendado”.

Na situação de montagem das frases, a grande maioria das crianças de jardim nível B e de 1ª série, considerava a frase escrita em cursiva mais difícil de ser montada. Observe-se: “*É mais difícil emendado. Eu tenho que se concentrar.*” (LUCJB1), “*Tá muito difícil com essa daqui emendada. Emendada é muito difícil, né?*” (FRA11), “*Essa aqui é muito difícil.*” (PAL12), “*Eu não sei letra emendada!*” (BRU13). Houve, inclusive, uma série de crianças, tanto do jardim nível B quanto da 1ª série, que, na montagem das frases em cursiva, colocou cartões virados de cabeça para baixo. Como exemplo, um dos cartões “virados” por ANDJB1:

Socorro

Este fato, por si só, evidencia as dificuldades da criança com a escrita em cursiva. Nas frases em script, também houve cartões “virados” mas apenas por algumas crianças de jardim nível B.

Um outro resultado a comentar é a respeito da letra maiúscula nas frases em cursiva. De início, é possível afirmar que havia uma relação entre o uso da letra maiúscula e as concepções ortográficas das crianças, isto é, a letra maiúscula por si só não era um indício suficiente para que as crianças escolhessem as palavras que as continham para colocá-las em primeiro lugar na frase, tanto para as crianças de jardim nível B quanto para as crianças de 1ª série. O que determinava a escolha da palavra era sempre o princípio ortográfico. Entretanto, no jardim nível B, encontrei uma única criança que foi capaz de identificar a presença da letra maiúscula e de atribuir a ela uma localização específica. Leia-se: *“Porque uma vez a tia (professora) disse que tem que fazer a primeira letra grande. Então eu botei aqui a letra grande.”* (LARJB2).

Outro registro importante deve ser feito neste momento. Todas as crianças, tanto do jardim nível B quanto da 1ª série, que conseguiram montar todas as frases corretamente em script também o fizeram em cursiva. Seria possível afirmar que o processo de alfabetização em script maiúscula oferece subsídios para que as crianças dominem (sem um processo sistemático, já que este só ocorreu, em todas as três turmas de 1ª série, no segundo semestre) a leitura em cursiva. Ou, escrevendo de outra maneira, a imersão num processo de alfabetização em script maiúscula capacita algumas crianças a dominarem, pela sua própria iniciativa, a leitura da escrita em cursiva.

(1.3) Os levantamentos efetuados nas fases IV e VI revelaram que, na fase IV, a grande maioria das crianças optou por escrever em script maiúscula, enquanto que, na fase VI, a proporção diminuiu (ver Tab. 16).

TURMAS	FASE IV				FASE VI			
	Nº AL	SCRIPT	CURSIVA	AMBAS	Nº TEX	SCRIPT	CURSIVA	AMBAS
JB1 + JB2	12	12	–	–	20	18	–	02
11 + 12 + 13	55	51	02	02	94	59	32	03
21 + 22 + 23	17	–	17	–	23	–	22	01
TOTAL	84	63	19	02	137	77	54	06
EM %	100	75	22,6	2,3	100	56,2	39,4	4,3

Tab. 16: Tabulação da utilização do tipo de letra “script x cursiva” (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Na fase IV, as crianças do jardim nível B e da 1ª série utilizaram maciçamente a escrita em script, talvez, porque fosse a única que elas conheciam. Houve dois casos de crianças (NATL13-IV e TAM13-IV) que passaram “sozinhas” (como elas faziam questão de afirmar) para a escrita em cursiva e duas crianças (CLA12-IV e MIC13-IV) que utilizaram ambas em evidente confusão entre uma e outra.

Na fase VI, a maioria das crianças de jardim nível B continuou utilizando maciçamente a escrita em script. Este dado evidencia que a escrita em cursiva é introduzida pela escola e,

exclusivamente, pela 1ª série, já que as crianças do nível B, mesmo em clima de pré-alfabetização, não passaram a utilizá-la.

As crianças de 1ª série, por outro lado, passaram a utilizar a escrita em cursiva em maior número. Dos 94 textos, 32 foram produzidos em cursiva. Este dado revela que diversas crianças de 1ª série iniciarão a 2ª série ainda escrevendo em script. Recorde-se que, na fase III, 3 das 18 crianças de 2ª série, ainda escreveram, no ditado de palavras e de frases, em script.

Um outro aspecto muito importante a ser registrado foi o fato de que várias crianças, tanto na fase IV quanto na fase VI, escreveram apenas seus nomes em cursiva e o resto em script. Das 12 crianças, todas da 1ª série, que haviam escrito seus nomes em cursiva, na fase IV, apenas 04 escreveram seus textos em cursiva, na fase VI, sendo que das 08 restantes, 05 repetiram o procedimento de escrever o nome em cursiva. Outras 15 crianças, que, na fase IV, haviam escrito seus nomes com a mesma letra do texto, na fase VI, passaram a escrevê-lo com letra em cursiva. Houve um grupo, que não havia aparecido na fase IV, de 5 crianças da 1ª série e uma da 2ª série, que escreveu o texto em cursiva e seu nome em script, assunto sobre o qual comentarei mais adiante.

(2) Com relação aos **procedimentos** referentes ao tipo de letra, apresentarei resultados tanto da fase II quanto da fase V.

(2.1) Na fase II, os procedimentos mais interessantes foram aqueles que as crianças utilizaram para resolver a questão da montagem das frases em cursiva, na fase II. Estes procedimentos revelam o uso que as crianças fizeram de uma série de aspectos formais como indícios para estabelecer a relação: script x cursiva. Os procedimentos foram os seguintes:

- procedimento 1: adotar a hipótese da primeira letra.

Algumas crianças adotavam esta hipótese e montavam a frase a partir dela. Como exemplo, observe-se a montagem de CRI13:

<i>osso</i>	<i>está</i>	<i>o</i>	<i>Onde</i>	<i>do</i>	<i>cachorro</i>
Onde	está	o	osso	do	cachorro?

A criança seguiu à risca a hipótese. Em consequência, aconteceram enganos. O grupo que utilizou este procedimento tinha alguns conhecimentos da escrita em cursiva.

- procedimento 2: observar determinados indícios na escrita em cursiva.

As crianças atentavam para “indícios” como tamanho das palavras, formato das letras, presença de “pingos no I” e outros fatores que permitissem a identificação das palavras. Por exemplo: “*Parece um 3.*” (cartão do *Então*). (ANG12). Este grupo também evidenciou algum conhecimento da escrita em cursiva.

- procedimento 3: corresponder, à cada palavra da frase montada em script, uma palavra em cursiva.

Neste procedimento, as crianças pediam os cartões em script, montavam novamente a frase e, por um processo de classificação das semelhanças e diferenças, iam relacionando a cada palavra em script, a correspondente em cursiva. Como eu recolhia as frases montadas, a cada vez, os cartões não ficavam à disposição das crianças. Entretanto, algumas crianças, tanto de jardim nível B como de 1ª série, pediam, espontaneamente, os cartões que eu já recolhera e procediam ao relacionamento: “*Só um pouquinho. Me dá aquela do cachorro. A outra aquela* (em script). *Só prá eu olhar onde é que tá aquela.*” (PAL12). Conseqüentemente, o que as crianças estavam fazendo era uma “correspondência termo a termo”.

(2.2) Na fase V, procurei investigar como as crianças interpretariam a utilização de diferentes tipos de letras ou de diferenças nas letras, no texto do “outro”. Com relação às letras maiúsculas no corpo do texto, lancei a seguinte questão:

⊙ *Por que a pessoa que escreveu esta poesia, o Mario Quintana, escreveu as letras destas palavras (aponto) maiores do que as outras? (Leio para a criança:)*

*“Com um B se escreve BALÃO,
Com um B se escreve BEBÊ,
Com um B os menininhos
Jogam BOLA e BILBOQUÊ.” (Quintana, 1995, p. 5)*

Meu objetivo com esta questão era verificar se as crianças analisariam o entorno da poesia (ou seja, a ilustração) ou se ficariam restritas aos “indícios” gráficos e a partir deles procurariam responder minha pergunta.

As crianças procediam conforme diferentes níveis. No subnível IA, acontecia a “*falta de integração dos índices*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 101), o que determinava o seguinte procedimento:

- procedimento 1: não olhar para o entorno.

No subnível IB, como as crianças compreendem que “*é preciso utilizar vários índices simultaneamente*” (p. 101), constitui-se o seguinte procedimento:

- procedimento 2: olhar para o entorno só após algum tempo.

E, no subnível IIA, como há “*comparação*” dos índices disponíveis, e “*explorações intencionais e dirigidas*” (p. 102) desde o início, o procedimento é o seguinte:

- procedimento 3: olhar logo para o entorno.

Estes resultados evidenciam que as crianças não agem de forma homogênea com o entorno. Assim, houve crianças que não olharam para a página em nenhum momento, fixando-se apenas na poesia. Outro grupo que correu os olhos pela página apenas após algum tempo. E, finalmente, o grupo que, espontaneamente, logo correu os olhos por toda a página.

Quando lancei uma questão complementar indagando o seguinte: “*O desenho (ilustração) tem alguma coisa a ver com o que está escrito?*”, como forma de provocar a busca do “entorno” para aqueles que ainda não o haviam feito, os procedimentos utilizados foram os mesmos. Assim, quem não conseguia “integrar os índices” não conseguia fazê-lo mesmo que esta integração fosse “sugerida”. O que evidencia que os procedimentos são determinados pelas concepções das crianças.

A partir dos produtos e dos procedimentos apresentados acima, comentarei as concepções das crianças com relação ao tipo de letra.

(3) A análise das concepções será feita por partes já que há vários aspectos a analisar, não só quanto ao texto próprio como quanto ao texto do “outro”.

(3.1) De início, o aspecto mais importante a comentar era a indecisão que algumas crianças apresentavam no momento em que começam a escrever: “*Emendado ou separado?*” (NATL13-PI). Na apresentação dos produtos, comentei que esta indecisão poderia ser encarada como uma atribuição de “comando” ao adulto proponente da tarefa. Entretanto, de outro ponto de vista, esta “indecisão” poderia ser encarada como uma “escolha” (Piaget, PNP, 1985, p. 102). Assim, as crianças, ao planejarem como iriam atualizar a escrita de um texto, não só definiam (previamente) que tipo de diagramação iriam utilizar (como já comentei acima), como, também, se preocupavam com o tipo de letra com que iriam escrever, optando entre os “possíveis”. Quando elas verbalizavam os dois tipos de letras, elas estavam informando que podiam escolher entre os tipos de letra que elas dominavam (os tipos “possíveis”).

No momento em que as crianças verbalizavam a opção entre os tipos de letra possíveis, elas evidenciavam já ter efetuado uma aquisição que não é muito simples. Leia-se o seguinte excerto:

<p>V: E o que está escrito aqui? L: <i>Luí</i>. V: Ah, Luí. Aqui também está escrito Luí? Mas como é que é isto? Aqui está escrito de um jeito e aqui está escrito de outro? L: <i>Essa aqui tá emendada</i>. V: Mas não é a mesma coisa? L: <i>Não</i>. V: Não é a mesma coisa? L: <i>Aqui tá emendada e aqui tá em letra separada</i>. V: Diz a mesma coisa? L: <i>Diz</i>. (LUÍ11PI)</p>

Neste caso, verifica-se que esta criança já sabe que seu nome escrito em cursiva e em script não “é a mesma coisa” (já que há uma corporeidade diferente) mas que, mesmo assim, “diz a mesma coisa”.

Esta é uma das concepções que vai surgindo, qual seja, as crianças concebem que uma mesma palavra, mesmo que seja escrita com diferentes tipos de letras (por exemplo: GATO, gato, *gato*, *gato*, **gato**, *gato*, gato), ainda é a mesma palavra e ainda diz a mesma coisa mas que, ao mesmo tempo, não é a “mesma” palavra. Esta concepção reflete que a criança já consegue estabelecer a “correspondência termo a termo” entre os dois tipos de letras, como ficou evidente no procedimento 3, onde as crianças relacionavam, à frase montada em script, cada uma das palavras da frase em cursiva.

Por outro lado, em função desta pergunta (“Emendado ou separado?”), fica evidenciado o papel eminentemente escolar da escrita em cursiva, já que nenhuma das crianças do jardim nível B fez esta pergunta., ou seja, é um tipo de letra que se “aprende” na escola, o que corrobora, mais uma vez, os resultados de Ferreiro; Teberosky (1985, p. 193).

(3.2) Uma pequena questão, referente ao tipo de letra, merece ser ventilada. Quando duas crianças de 1ª série (NATL13-IV e TAM13-IV) afirmaram que passaram “sozinhas” para a escrita em cursiva, pude confirmar que estas afirmativas tinham razão de ser pois TAM13 já havia escrito em cursiva na fase I.

Na escola onde foi realizada a investigação, as crianças eram “alfabetizadas” em script, para, após algum tempo (no segundo semestre), passarem para a cursiva, sob orientação das professoras. Há estudos, como o de Condemarín; Chadwick (1987), que afirmam que:

“A evidência empírica demonstra que é mais fácil e rápido aprender a modalidade script, uma vez estabelecida a modalidade cursiva, do que vice-versa.” (p. 36)

O que aconteceu com o meu universo, é que as crianças aprendiam por um caminho contrário à “evidência empírica”. Inclusive, há evidências de que as crianças conseguiam passar “sozinhas” para a cursiva.

Esta “evidência empírica” poderia ser discutida pois, como já mencionei anteriormente, praticamente todas as crianças não-alfabetizadas começam escrevendo, espontaneamente, com as chamadas “*letras de forma*” (ou script maiúsculas), conforme Ferreiro; Teberosky (1985, p. 193), o que também fica evidenciado com os resultados das crianças do jardim nível B do meu universo. Portanto, esta “evidência empírica” não é uma unanimidade entre os pesquisadores da área.

(3.3) Na fase IV, como já apresentei acima, surgiu o fenômeno da escrita do nome próprio em cursiva, enquanto o resto do texto era escrito em script. Quando eu perguntei o porquê de elas terem feito isto, as respostas das crianças não foram elucidativas.

Em função destes dados, na fase VI, perguntei diretamente: *“Por que tu escreveste teu nome com uma letra diferente do resto do texto?”*. Era minha suposição que as crianças tivessem a intenção de diferenciar o nome do texto, utilizando um tipo de letra diferente. Entretanto, as respostas permitiram refutar esta suposição de que houvesse alguma intencionalidade de diferenciação da letra utilizada no texto. Observe-se o excerto da entrevista de CAM21:

<p>V: Agora me diz uma coisa: Por que é que aqui tu escreveste com letra separada e aqui com letra emendada. C: (Não responde.) V: Eu não estou dizendo que está errado. Eu só quero saber por que é que aqui tu escreveste com letra separada e aqui com letra emendada? C: Agora que eu fui me dar conta. (CAM21)</p>

Além das justificativas do subnível IA, do tipo I, *“Não sei!”* (ROD13-H21) ou do tipo III, *“Porque eu quis.”* (NAT11-H21), *“Eu gosto de fazer meu nome emendado.”* (PED13-H11), *“Porque eu quis. Porque lá na aula a gente faz.”* (ANA22-H21), surgiram algumas respostas mais concretas. Observe-se: *“É por causa que eu pensei que separado ia mais rápido, porque faz dias que eu não faço emendado. Eu sempre fiz separado. Agora que eu comecei a fazer emendado.”* (EMA12-H13), *“É porque eu estou aprendendo. Aprendendo, não! Eu já aprendi!”* (VIN13-H21).

A partir destas justificativas, seria possível fazer uma suposição. Parece que, ao apropriar-se de uma nova forma de escrever, a primeira coisa que as crianças irão escrever com a nova “letra” será, exatamente, o nome próprio. Assim, durante o processo, enquanto ainda não houver completa assimilação da escrita em cursiva, as crianças optarão por escrever o texto com a letra com a qual se sentem mais seguras e o nome, com a letra que ainda estão “aprendendo”.

A única resposta que permitiria supor alguma tentativa de diferenciação foi a seguinte: *“É que hoje eu achei melhor sem ser emendada.”* (RAFZ11-H13). Quanto às crianças que escreveram o texto em cursiva e o nome em script, nada mais do que: *“Tava com preguiça.”* (BRU13-H11), ou seja, a criança, por estar com “preguiça”, voltou a utilizar a letra mais familiar.

A seguir, apresentarei resultados sobre uma questão bem específica: Como a criança interpreta as “diferenças tipográficas” que aparecem nos textos? Ou seja, como a criança interpreta os diferentes “tipos de letra” que aparecem nos textos de literatura infantil?

(3.4) Na fase V, analisei algumas “diferenças tipográficas” específicas, baseada nas diferenças que os livros disponíveis apresentaram. Concentrarei a apresentação das concepções em dois aspectos: negrito e letras maiúsculas dentro do corpo do texto (já que as letras maiúsculas no início do

texto serão abordadas mais adiante), sendo que os procedimentos referentes a estas concepções já foram apresentados acima.

(3.4.1) Num dos livros explorados, os títulos das poesias estavam grifados em negrito. Como as crianças interpretariam este indício? A questão foi a seguinte:

⊙ *Por que a pessoa que escreveu isto aqui (aponto para Quintana, 1993, p. 22-3), o Mario Quintana, colocou as letras destas palavras “maiores, mais grossas e mais escuras” do que as outras?*

O que eu estava apontando, nesta pergunta, eram os títulos “*Canção de nuvem e vento*” (Quintana, 1993, p. 22), “*Outono*” e “*O vento*” (p. 23) de três poesias. Meu objetivo era verificar se as diferenças tipográficas (tamanho, espessura e tonalidade das letras) seriam identificadas pelas crianças como sendo o registro de algo especial ou diferente no texto. Para todas as crianças, eu lia o título e os dois primeiros parágrafos da terceira poesia (ver Fig. 19):

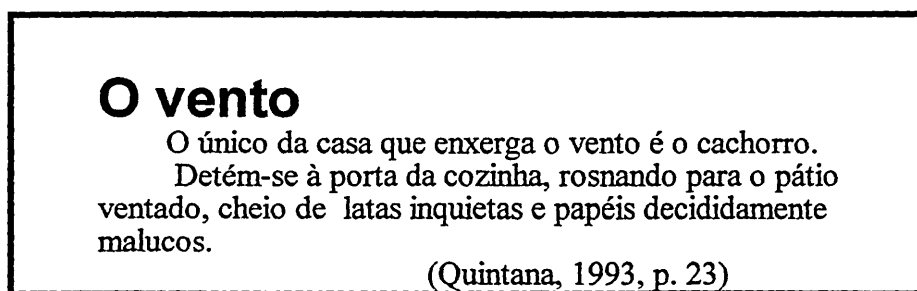


Fig. 19: Exemplo de texto (representação da utilização do “negrito” no título de uma poesia em um livro de literatura infantil)

As respostas das crianças foram, como sempre, interessantes. Duas crianças relacionaram o negrito do título à cor escura do referente: “*Porque o vento... Quando o vento é diferente porque vai vim um temporal.*” (CARJB1), “*Aqui tá o «Outono», porque aqui tá claro e aqui tá escuro (= escuridão do outono, na ilustração).*” (ALI13), sendo que uma criança foi bem mais explícita: “*Porque isso não tem nada a ver com as letras.*” (FRA12).

Além disso, houve as justificativas mais variadas:

◆ subnível IA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Não sei! Eles que inventam as coisas. Como é que a gente vai saber?*” (GAB13), “*Não tenho a mínima idéia.*” (EVA22).

Uma justificativa revelava uma pseudonecessidade, qual seja, “*é necessário que o título sempre fique no início do livro*” já que a criança afirmou o seguinte: “*É que é parecido com um título mas não é um título.*” (LÍV21), pois estava escrito em páginas centrais.

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo I: “*Se ele escreveu assim, é porque tá certo assim. (...) Porque... porque o senhor ou a senhora não pode escrever um livro errado. (...) Senão a gente vai ler errado.*” (NATL13).

◊ Tipo III: “*É que daí fica feio.*” (PED12).

◊ Tipo IV: “*Prá deixar um pouco de espaço sobrando, prá não deixar colado.*” (PED12)

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo II: Nas suas mais diversas funções:

◊ relacionado ao título: “*Ele botou ali para saberem que é o título.*” (OHT11), “*Por causa que é o título da história.*” (EMA12), “*Deixa eu ver... Eu acho que é prá não ficar pequeno assim, desse tamanho. (...) Prá não parecer com a história, assim. (...) O título.*” (PED13), “*Isso aí é o título. (...) Uma história não pode não ter título.*” (MAI21), “*O título da história deve ser. (...) Porque tá maior e também é a única coisa que tá separada. Não tá aqui juntinho.*” (LAU22), “*Eu acho que é o título que tá escrito aqui.*” (CAN23).

◊ na diferenciação entre história e não história, sem identificar explicitamente que as diferenças tipográficas relacionavam-se com o título: “*Eu não sei, porque isso daqui é algumas coisas que escreve prá gente também ler a historinha, mas eu não sei prá quê.*” (NATJB2), “*Aqui é o que ele tá falando e aqui é a historinha.*” (PRI11), “*Porque «O outono» não tá fazendo parte dessa, disso que ele tá falando.*” (CAM21), “*Prá saber que ele tá falando do vento e aqui ele tá falando do outono.*” (DAN23).

◊ indicativas de início: “*Então é a primeira coisa prá ser escrita.*” (ARIJB1), “*Porque é a primeira palavrinha do texto.*” (LUC12), “*Por causa que é o começo dessa parte aqui. (...) Se ficasse igual não ia ficar bonito.*” (NATS13), “*Início da frase.*” (PED21).

◊ de diferenças de entoação: “*Ele escreve em cima dessa palavra mais grande prá ler mais rápido.*” (GEL12), “*Porque esse aqui, olha, ele é o som mais alto. (...) Porque essa (palavra) é mais forte e mais avançada.*” (DIO13).

◊ Tipo IV: “*É porque tem que escrever grosso. Se escreve em cima, não dá prá ler.*” (LUCJB1), “*Prá aparecer bem. (...) Prás pessoas que vão... (...) Vão ler.*” (CAM13).

A diferença tipográfica do negrito foi interpretada pelas crianças, principalmente pelas crianças do subnível IIA, como tendo alguma relação com o texto. Portanto, um aspecto que não costuma ser abordado pelas professoras alfabetizadoras, na faixa etária investigada, pode ser compreendido pelas crianças, a partir do contexto em que ele é apresentado.

(3.4.2) A apresentação dos procedimentos referentes à análise do entorno da poesia revelou que as crianças apresentavam diferentes concepções quanto à utilização do “entorno” para auxiliar a interpretação de um texto.

Com o correr de olhos, as crianças do subnível IIA evidenciaram que já descobriram que, para compreender um texto, é preciso apreender todos os indícios disponíveis, em toda a folha (e, em sentido amplo, em todo o portador de texto). Daí o movimento espontâneo, prévio a qualquer análise mais profunda, apreendendo, primeiro o todo, para depois analisar as partes. Com isto, estas crianças evidenciaram que conseguiam coordenar as “*relações entre as partes e o todo*” (Piaget, PNP, 1985, p. 47), sendo as partes, todos os indícios disponíveis e, o todo, a compreensão do texto. As outras crianças, subnível IA, mantinham sua atenção apenas nos indícios gráficos do texto, ou seja, na “*superfície textual*” (Koch; Travaglia, 1993, p. 41).

Ainda com relação ao “entorno”, analiso, agora, as justificativas que as crianças deram para a pergunta: “*O desenho (ilustração) tem alguma coisa a ver com o que está escrito?*”. Como se verá, os níveis refletem os procedimentos.

No subnível IA, as crianças que sequer olharam para a ilustração e disseram “*Não!*” ou “*Nada a ver!*”

Já, no subnível IB, houve dois tipos. No tipo I, as crianças que olharam para a ilustração, a analisaram e depois disseram “*Não tem a ver.*” (CARJB1), “*Por causa que isso daqui (texto) não tem nada a ver com isso daqui (ilustração)!*” (LUI13). No tipo II, as crianças que, apenas após minha pergunta, pareceram ter “descoberto” a ilustração. Estas crianças olhavam para a ilustração e para o texto, como se não tivessem relacionado uma com a outra desde o início. Após algum tempo, respondiam que ambas estavam relacionadas porque as “coisas” que estavam escritas maiores estavam desenhadas em cima (na ilustração): “*Tem a ver com o desenho, porque esta letrinha (do texto) é igual a esta (da ilustração). É o mesmo nome.*” (NATJB2), “*Porque tem a ver. Aqui, ó, isso daqui, ó, tem um balão aqui, tem um bebê aqui (na ilustração), um bebê...*” (TAÍ21), “*Ele escreveu daqui. Ele viu daqui (ilustração) e escreveu aqui.*” (EVA22), “*São coisas que tem a ver com o desenho.*” (GUI23).

No subnível IIA, a resposta parecia óbvia e diziam: “*Tem tudo a ver.*” (LUC13)

Considerando as afirmações de Ferreiro; Teberosky (1985) de que “*a escrita representa ou o nome do objeto desenhado ou uma oração associada à imagem.*” (p. 80), e que, para as crianças, “*o texto é considerado como uma etiqueta do desenho, nele figura o nome do objeto desenhado*” (p. 66), concluí que os resultados que as crianças do meu universo apresentaram foram diferentes, já que não houve “*etiquetagem*” (p. 68) nem relação direta ilustração x texto. Acredito que esta diferença se deva a dois fatores: procedimentos de pesquisa e objetivos diferentes.

Indo por partes. Apresentei para as crianças uma poesia com 4 linhas e uma ilustração situada acima da poesia. Ferreiro; Teberosky (1985) apresentaram “*a situação «leitura de orações»*” e “*a*

situação «leitura de palavra»” (p. 66). Portanto, as crianças do meu universo defrontaram-se com um pequeno texto (vide acima) e as crianças da pesquisa das autoras, com frases como “*o pato nada*” (p. 66). Esta foi uma diferença básica que determinou uma das diferenças nos resultados porque um texto de 4 linhas não permite a etiquetagem de forma tão direta quanto uma frase ou uma palavra.

A segunda diferença estava com as consignas. Minha questão foi apresentada acima. As autoras utilizaram consignas como “*Mostre-me onde tem o que ler.*” (p. 75), “*Onde diz barco?*” (p. 67), “*E aqui, o que diz?*” (p. 70) ou “*Onde diz uma flor?*” (p. 73). O foco das entrevistas era diferente, já que às crianças do meu universo não indaguei diretamente “*«o que diz?»*” (p. 67) mas pedi que analisassem a utilização de um aspecto formal (diferença de tamanho nas letras de algumas palavras) por parte de um adulto/escritor. Em nenhum momento, pedi que elas lessem qualquer coisa, já que eu mesma li e reli a poesia várias vezes para cada criança. As consignas, então, estavam dirigidas para aspectos diferentes.

Após estas afirmações, quero apresentar algumas considerações. Em situações como a que descrevi, a relação texto x ilustração não está presente em todos os níveis, isto é, haverá momentos, nos níveis mais básicos, em que a criança não admitirá que a ilustração acima de uma poesia tem a ver com ela, o que só acontecerá nos níveis mais avançados.

Seria possível perguntar: Por que as crianças agiram de maneira diferente com esta ilustração se nos livros de histórias elas admitem que as ilustrações têm a ver com o texto? Minha resposta estaria relacionada com os conhecimentos que as crianças já têm dos portadores de texto. Como as crianças puderam folhear o livro, antes do início da entrevista, verificaram que este não era um livro de histórias, ainda mais que cada página do livro tinha uma enorme estampa de uma letra do alfabeto. Portanto, as crianças não podiam partir do princípio de que as ilustrações tinham relação com o texto.

Fica, ainda a pergunta: “Por que algumas crianças conseguem utilizar o entorno para compreender um texto e outras, não?”

A resposta está em que, no subnível IA, as crianças apresentam “*incompreensão das relações*” entre o texto e o seu entorno. No subnível IB, elas se mantêm apenas em uma dimensão (ou os indícios gráficos ou o entorno) por uma “*limitação involuntária decorrente da dificuldade de coordenar as dimensões*” (Piaget, PNP, 1985, p. 74). Já, no subnível IIA, as crianças conseguem integrar os indícios gráficos com o entorno, porque elas já passaram do “*sucessivo ao simultâneo*”, isto é, das “*sucessões analógicas aos «co-possíveis»*”. Com isto, elas conseguem pensar em “*muitos*” possíveis “*ao mesmo tempo e não um por um gradualmente*” (p. 77). Elas, então, analisam tudo ao mesmo tempo para conseguirem interpretar mais facilmente o texto.

Observe-se as justificativas do subnível IA, do tipo I, “*Não sei!*”, ou, do tipo III, “*É porque ele escreve assim, do jeito dele.*” (LUC13).

As respostas do subnível IB evidenciam que um grupo se fixava nos indícios gráficos: “*Porque estas começam com B e aqui tem a letra B.*” (REN11), “*Todas palavras tão com «B».*” (EMA12), “*Porque começa com «B».*” (BRU13), “*É a página com letra «B».*” (PED21), “*Porque essas palavras começam com «B» e ele colocou com «B» maiúsculo.*” (CAN23). O outro grupo se fixava no entorno (ilustração): “*Porque tem aqui (Apontando para a ilustração.)*” (DAN12), “*Ó, tem um bebê, o bilboquê e a bola. E o balão. (...) Porque tem aqui (na ilustração.)*” (TAM13), “*Por causa que tem no desenho*” (GAB22), “*Porque tá aqui?*” (DÉB23).

As justificativas do subnível IIA, onde aparece a preocupação com o leitor: “*É porque aqui eles estão escrevendo e aqui está a letra «B» e eles querem mostrar prá ver bem esta «balão, bebê, bola e bilboquê». Eles querem mostrar bem grande para a gente poder ver.*” (ANA11), “*Prá aparecer melhor. (...) Porque todas começam com «B».*” (PED12), “*É que começavam com a letra «B». Eles tinham que fazer bem forte pros outros verem.*” (DIO13), “*Porque ele quis escrever maiúsculo. (...) Prá enxergar melhor as palavras que começam com «B».*” (VAN23).

As crianças ainda apresentaram justificativas envolvendo as relações com a:

- ✓ entoação: “*Porque estas tinham que ser fortes.*” (ALI13), “*É. Ele tá querendo dizer mais forte.*” (LÍV21).
- ✓ proximidade do texto: “*As letrinhas: «B» com «B» com «B», «C» com «C» com «C». E o «B» tá aqui, junto deste (= próximas).*” (NATJB2).
- ✓ intenção do autor de fazer “graça”: “*Prás crianças não saberem que letra é. (...) E prá ficar mais difícil de ler. (...) Eles pensam que as crianças são burras.*” (MÔN12)

E, finalmente, as crianças que passavam de uma justificativa para a outra: “*Porque tem que ser maior. (...) Fica mais lindo. (...) Porque tem que ser assim. (...) Porque começa com «B».*” (MAYJB2).

As respostas das crianças evidenciam que elas conseguem conceber um “possível histórico”, ou seja, a criança compreende a intenção do outro e consegue interpretar os “indícios” que o “outro” (membro da comunidade letrada a que ela pertence, seja um adulto ou um escritor) imprime no texto. Entretanto, as concepções apresentam diferentes níveis, diretamente relacionados a uma menor, e posteriormente, maior coordenação dos índices presentes no texto.

4.2.5 - SEPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS

Uma das minhas maiores preocupações, como professora alfabetizadora, era tentar compreender como as crianças começavam a separar as palavras. Talvez, por este motivo, como

investigadora, eu tenha iniciado a presente pesquisa com ditados de frases ao invés de outro procedimento qualquer, por supor que com estes ditados eu pudesse focar minha atenção na separação das palavras. O ditado de frases permite uma boa análise desta questão mas ela pode ser estudada através de outros procedimentos, como a escrita livre de um texto livre (fase IV), sendo que o ditado de frases é apenas um dos procedimentos possíveis.

Esclareço, outrossim, que minha análise não se aterá a aspectos fonológicos ou mais especificamente lingüísticos, como os observados por Abaurre (1992), mas à concepção que a criança faz da separação entre as palavras e à relação (se é que existe) entre esta concepção e a preocupação com o leitor. Portanto, uma análise complementar à de Abaurre.

Outra explicação a ser dada é que, mais acima, também abordei a separação entre as palavras, quando o foco foi o texto como um todo (vide página 205). Entretanto, na análise a seguir, o foco será a palavra na sua relação com as outras palavras.

(1) Com relação aos **produtos**, nas fases I e III, o primeiro levantamento que empreendi foi verificar se as crianças separavam as palavras nas três frases ditadas e, em caso positivo, quantas separações elas faziam (ver Tab. 17). Os resultados são os seguintes (sendo SS, sem separação, e os números de 01 a 08, a quantidade de separações efetuadas):

TURMAS	Nº AL	FRASE	FASE	SS	01	02	03	04	05	06	07	08
JB1+JB2	12	O gato bebe...	I	11	01							
			III	10	01	01						
		O sapo vive...	I	11	01							
			III	10	01				01			
		Meu cavalo...	I	11	01							
			III	10	01	01						
11+12+13	59	O gato bebe...	I	48	05	01	05					
			III	24	05	07	18	02				
		O sapo vive...	I	51	01	01	04	01	01			
			III	23	05	05	03	07	11	02	01	
		Meu cavalo...	I	50	01	03	05					
			III	27	05	13	09	01	01			
21+22+23	18	O gato bebe...	I		01	17						
		O sapo vive...	I				01	17				
		Meu cavalo...	I			17	01					

Tab. 17: Tabulação da separação entre as palavras (ditado de frases, fases I e III)

Os resultados do jardim nível B mostram que houve apenas uma separação em cada uma das frases em FI. Em FIII, houve mais uma criança que implementou 3, 6 e 3 separações respectivamente.

Quanto à 1ª série, os resultados são semelhantes. Na fase I, para as três frases, 48, 51 e 50 crianças, respectivamente, não fizeram qualquer separação entre as palavras, o que é um número elevado. Portanto, quando as crianças iniciam o ano letivo, elas escrevem a frase como um todo, sem separações. Já, na fase III, em todas as turmas, houve um sensível aumento no número de separações. O fato mais importante sobre este aumento é que ele ocorre, mais uma vez, dentro de uma psicogênese,

como se verá mais adiante. Quanto à 2ª série, ainda restam algumas dificuldades na separação entre as palavras visto que, para cada frase, houve uma separação que não foi estabelecida.

É possível afirmar que há três níveis quanto à adoção da separação entre as palavras:

- ☛ casos preliminares: Não há qualquer tipo de separação entre as palavras.
- ☛ subnível IA: A separação entre as palavras é determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.
- ☛ subnível IB: A criança adota a separação entre as palavras, mas ainda não a utiliza para todas as palavras.
- ☛ subnível IIA: A criança separa todas as palavras de todas as frases.

A partir destes níveis de desenvolvimento, efetuei levantamentos quanto à separação entre as palavras, tanto nas fases I e III, quanto nas fases IV e VI. Os dados das fases I e III, para o jardim nível B e para a 1ª série, são os seguintes (ver Tab. 18):

TUR.	FRASES	FASE I						FASE III					
		Nº AL.	CP	IA	IA-IB	IB	IIA	Nº AL.	CP	IA	IA-IB	IB	IIA
JB1	O gato bebe...	06	06					06	06				
	O sapo vive...	06	06					06	06				
	Meu cavalo...	06	06					06	06				
JB2	O gato bebe...	06	06					06	05				01
	O sapo vive...	06	06					06	05			01	
	Meu cavalo...	06	06					06	05				01
11	O gato bebe...	20	16			03	01	19	08			03	08
	O sapo vive...	20	15			04	01	19	08	01		04	06
	Meu cavalo...	20	15			04	01	19	11			02	06
12	O gato bebe...	20	18			01	01	18	10	01		07	
	O sapo vive...	20	19			01		18	10	01	01	06	
	Meu cavalo...	20	19				01	18	09	01	01	06	01
13	O gato bebe...	17	12			04	01	18	05	01	01	08	03
	O sapo vive...	17	12			04	01	18	06	01		09	02
	Meu cavalo...	17	12			04	01	18	07	01		07	03

Tab. 18: Tabulação da freqüência dos níveis de desenvolvimento quanto à separação entre as palavras (ditado de frases, fases I e III - jardim nível B e 1ª série)

Os dados desta tabela são bem esclarecedores pois, no início do ano letivo (na fase I), no jardim nível B, todas as crianças escrevem sem separação entre as palavras. Na 1ª série, a maioria das crianças ainda escreve sem separar as palavras. Porém, já há crianças que ensaiam as separações (subnível IB) e outras que as conseguem (uma em cada turma). Na fase III, por outro lado, observa-se que a maioria das crianças do jardim nível B ainda escreve sem qualquer forma de separação entre as palavras, com uma exceção, inclusive, com as separações adequadas em duas frases. Na 1ª série, as crianças já evoluíram. Entretanto, observa-se que não há um salto dos casos preliminares para o subnível IIA, pois as crianças passam primeiro pelo subnível IB, onde elas separam algumas palavras, mas não todas. Registre-se, na fase III, a presença do subnível IA, que caracteriza as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades, as quais serão comentadas mais adiante.

A seguir, os dados da 2ª série (Tab. 19):

TUR.	FRASES	FASE I					
		Nº AL.	CP	IA	IA-IB	IB	IIA
21	O gato bebe...	06					06
	O sapo vive...	06					06
	Men cavalo...	06					06
22	O gato bebe...	06					06
	O sapo vive...	06					06
	Men cavalo...	06					06
23	O gato bebe...	06					06
	O sapo vive...	06					06
	Men cavalo...	06					06

Tab. 19: Tabulação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto à separação entre as palavras (ditado de frases, fase I - 2ª série)

Os resultados da 2ª série são o óbvio: todas as crianças de todas as turmas escrevem separando todas as palavras (das frases ditadas, bem esclarecido).

Nas fases IV e VI, os resultados já são bem diferentes (ver Tab. 20):

TUR.	FASE IV - TEXTO LIVRE						FASE VI - ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA					
	Nº AL.	CP	IA	IA-IB	IB	IIA	Nº TEX	CP	IA	IA-IB	IB	IIA
JB1	06	06					10	07		02	02	
JB2	06	06					10	09			01	
11	19	03	01		11	04	32	02			21	08
12	17	04		01	12		30				29	01
13	19	03			14	02	32	04			23	05
21	06					06	09					09
22	05				01	04	05				01	04
23	06					06	09				03	06
TOT.	84	22	01	01	38	22	137	22	--	02	80	33
EM%	100	26,1	1,1	1,1	45,2	26,1	100	16,0	--	1,4	58,3	24,0

Tab. 20: Tabulação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto à separação entre as palavras (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Na fase IV, as crianças do jardim nível B estão todas nos casos preliminares, ou seja, não separam as palavras. As crianças de 1ª série se concentram no subnível IB, isto é, já dividem as palavras mas não em todas as situações, enquanto que as crianças de 2ª série concentram-se no subnível IIA, com uma exceção. Na fase VI, o fato a destacar é, sem dúvida, o início da separação entre as palavras, no jardim nível B. Na 1ª série, há um avanço em direção aos níveis superiores. Entretanto, ainda persistem, na fase VI, isto é, no último bimestre letivo, as crianças de 1ª série que não separam as palavras de nenhuma maneira.

A maioria das crianças do jardim nível B se concentra nos casos preliminares, mas houve gloriosas exceções, como, por exemplo, o caso de uma criança cujo texto foi o seguinte (Ilustr. 30):

NFERIAS EURI POVA UMISAI UMIEU UAIA EUIS IAOA ENIERIU (Nas férias, eu vi o meu vestido que eu comprei. Ele era branco. E tinha manga curta.) (LARJB2-IV)

Ilustr. 30: Exemplo de texto (separação entre as palavras - subnível IB)

A separação entre as palavras a colocou no subnível IB. Observe-se que a justificativa dada por LARJB2-IV (“*É prá separar as palavras.*”), já é uma justificativa do subnível IIA, mesmo que ela ainda não saiba exatamente como separar as palavras.

Este levantamento evidenciou que a separação entre as palavras não se dá em bloco. As crianças iniciam a escrever sem separações, depois passam a separar algumas palavras (como se verá a seguir) e, só mais tarde, passarão a separar todas as palavras. Na seqüência, os procedimentos de separação das palavras.

(2) A análise revelou que os **procedimentos** referentes à separação entre as palavras foram muito ricos. Os mesmos serão apresentados por partes.

(2.1) Na fase I, quando analisei a separação entre as palavras, procurei identificar os procedimentos que as crianças utilizavam, desde aquelas que adotavam o menor número de separações (01) até o maior número possível. Foi possível verificar que há uma relação entre o número de espaços que a criança deixa e o procedimento utilizado. Apresentarei cada um dos procedimentos com seus respectivos exemplos.

✿ 01 espaço:

- procedimento 1: separar o sujeito e o predicado.

OFAB-IE°TXQNMACDCBO (lê: “O sapo - vive perto da água.”) (MAYJB2FIII)

OGTO BBILTI (lê: “O gato / bebe leite.”) (MAR11FI)

GICAN ACANFA (lê: “O gato / bebe leite.”) (PRI12FI)

GAOUAO ROST (lê: “O gato / bebe leite.”) (BER13FI)

MEUCAVALO CONICENOA (lê: “Meu cavalo / come cenoura.”) (ANG12FIII)

- procedimento 2: separar o verbo e os complementos, com o verbo junto ao sujeito.

DBUA PAOCIR (lê: “O sapo vive / perto da água.”) (PED13FI)

MECAVALOCOME CENORA (lê: “Meu cavalo come / cenoura.”) (CRI13FIII)

- procedimento 3: separar o artigo do sujeito.

O GATOBILERI (lê: “O / gato bebe leite.”) (ERI11FIII)

✿ 02 espaços:

- procedimento 1: separar as partículas do sujeito e, ao mesmo tempo, separar sujeito e predicado.

O GATO bÉbiLEITE (lê: “O / gato / bebe leite.”) (PAU13FI)

O GATO BLTE (lê: “O / gato / bebe leite.”) (GAB13FIII)

CAO CVFRO COCA (lê: “Meu / cavalo / come cenoura.”) (BER13FI)

M CVLO QMCNA (lê: “Meu / cavalo / come cenoura.”) (NATL13FI)

OIBI SLBIA OBIAUBICB (lê: “O / sapo / vive perto da água.”) (CLÁ12FIII)

- procedimento 2: separar as partículas do predicado, com verbo junto ao substantivo-sujeito.

O SAPOVI PÁJA (lê: “O / sapo vive / perto da água.”) (AND13FIII)

✿ 03 espaços:

- procedimento 1: separar as partículas do sujeito e as partículas do predicado, com o verbo como primeira partícula separada.

U SRIA ATHR ABEQ (lê: “O / sapo / vive / perto da água.”) (LUÍ12FI)

O SBO FFE QABA (lê: “O / sapo / vive / perto da água.”) (NATL13FI)

O SAPO VIVI PÉTODAGUA (lê: “O / sapo / vive / perto da água.”) (PAU13FI)

O SAPO FVI AGA (lê: “O / sapo / vive / perto da água.”) (EST11FIII)

- procedimento 2: separar as partículas do sujeito e as partículas do predicado, com verbo junto ao advérbio, sem partição dos complementos:

O SAPO VIVLA DIALDUS (lê: “O / sapo / vive perto / da água.”) (GEL12FIII)

✿ 04 espaços:

- procedimento: separar as partículas do sujeito e as partículas do predicado, com verbo junto ao advérbio, com partição dos complementos.

O SAPO VIVPÉCO DA AGUA (lê: “O / sapo / vive perto / da / água.”) (CAM13FIII)

O SAPO VIVPERTO DA ÁGUA (lê: “O / sapo / vive perto / da / água.”) (LUI13FIII)

É necessário, neste momento, enfatizar que foi utilizada, como procedimento de pesquisa, no ditado das fases I e III, uma frase com maior número de palavras. Ferreiro; Teberosky

(1985) adotaram “*Papai chuta a bola*” (p. 109), “*A menina come um caramelo.*” (p. 110), “*O urso come mel.*” (p. 111), ou seja, frases com quatro ou cinco palavras. A adoção da frase com seis palavras (“*O sapo vive perto da água.*”) revelou-se frutífera pois provocou a necessidade de coordenar cinco separações entre as palavras e permitiu acompanhar os diferentes procedimentos adotados pelas crianças como “verbo aglutinado ao substantivo sujeito” (sapovive) ou “advérbio aglutinado ao verbo” (viveperto), e assim por diante.

Os procedimentos que as crianças utilizam refletem as concepções delas quanto à separação entre as palavras, as quais serão apresentadas mais adiante.

(2.2) Um dos procedimentos mais interessantes referentes à separação entre as palavras aconteceu no subnível IA. Neste subnível, observei o surgimento de uma pseudonecessidade, que eu chamei de “*é necessário mostrar que há uma separação entre as palavras marcando-as de um jeito «diferente»*”, a qual seria uma especialização da pseudonecessidade “*é necessário aplicar a todos*”. Esta pseudonecessidade determinava o seguinte procedimento:

- procedimento: colocar travessões/hífens ou pontos nos espaços entre as palavras.

Neste procedimento, as crianças marcavam a separação entre as palavras colocando algum sinal demarcativo como travessões/hífens ou pontos. Observe-se o primeiro exemplo:

JEF12 escreveu: O-GATO-BLT (lê: “O - gato - bebe leite.”)
 O-SAPO-PUADAU (lê: “O - sapo - vive perto da água.”)
 N-CAVLO-CNRA (lê: “Meu - cavalo - come cenoura.”)
 V: Por que é que tu deixaste estes spacinhos e colocaste estes tracinhos aqui? Por que é que tu fizeste isto? J: *Prá separar.* V: Prá separar o quê? J: *As coisa.* V: Que coisas? Me explica. J: *Essas.* V: Que coisas são essas? J: *Os nomes.* (...) V: A gente sempre tem que fazer isto? A gente sempre tem que colocar este tracinho quando a gente separa?
 J: *Sim.* (JEF12FIII)

A partir do excerto, pode-se verificar que, para JEF12, separar as palavras implicava colocar os “tracinhos”.

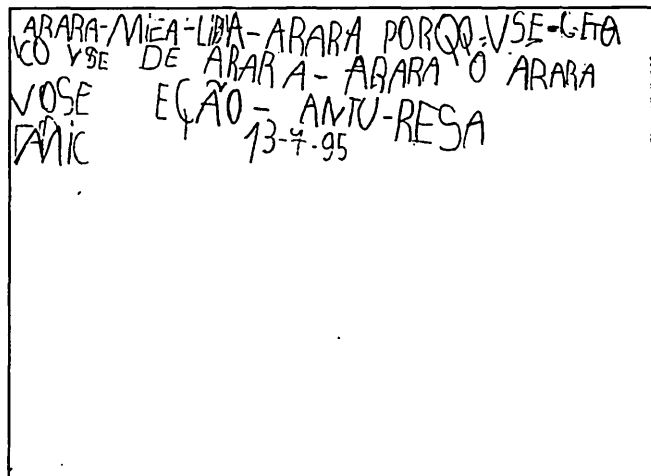
No exemplo seguinte, a criança adotou uma outra “forma” mas o “domínio” da pseudonecessidade é o mesmo. O procedimento foi colocar pontos nas separações entre as “palavras” (Ilustr.31):

O.GATO.BE.BE.LEITE .
 O.SAPO.VIVE.PÉRTO.DA.AGUA..
 NEU.CAVALO.CONE.CENOURA . (BRU13FIII)

Ilustr. 31: Exemplo de texto (procedimento pseudonecessário referente à separação entre as palavras)

Em ambos os exemplos, as crianças, em função da pseudonecessidade “*é necessário mostrar que há uma separação entre as palavras marcando-as de um jeito «diferente»*”, marcaram a separação entre as palavras, mesmo que não o fizessem da mesma forma: um colocou hífen e o outro, pontos. Entretanto, o procedimento é o mesmo.

Na fase IV, um dos exemplos deste procedimento é o caso de MIC11-IV (ver Ilustr. 32), que coloca hífens para demarcar mais fortemente a separação entre as palavras:



Ilustr. 32: MIC11-IV (exemplo de texto - separação entre as palavras: subnível IA)

(2.3) Nas fases IV e VI, verifiquei que as crianças, que foram categorizadas no subnível IB, utilizaram dois diferentes procedimentos referentes à separação entre as palavras. Estes dois procedimentos já haviam sido observados por Abaurre (1992, p. 139-41). Ferreiro (1996), também já os observara, tendo utilizado a mesma terminologia adotada por Abaurre (1991, p. 36), ou seja, chamou de “hipossegmentações” quando as crianças promovem “uniões onde se devia separar” e de “hipersegmentações” quando promovem “separações onde se devia unir” (1996, p. 48).

Apresentarei, a seguir, exemplos referentes a estes dois procedimentos:

★ hipersegmentações:

★ fase IV: É RA UM MA VES⁽⁷¹⁾ - “Era uma vez” (EST11-IV), OGE EU FUPI PA RA MI A FE TA - “Hoje eu fui para a minha festa.” (LUC11-IV), DE POS TODO MUNDO FOI NO MEU CARRO - “Depois, todo mundo foi no meu carro.” (REN11-IV), E DE POS A MENINA - CECO O - CACHRO - “E depois a menina secou o cachorro.” (ANG12-IV), EU AN DEI NO PADINS - “Eu andei no patins.” (BRU13-IV), BRIN QUEN DI CARINHO CON O ERMÃO - “Brinquei de carrinho com o irmão.” (LUI13-IV).

★ fase VI: A COMTECEDO - “acontecendo” (EST11-H12), A COTECEU - “aconteceu” (CRI13-H11), ACOM TECEMDO - “acontecendo” - (PRI13-H11), A VIZOU - “avisou” (LUC11-H11), DE POIS - “depois” (ANG12-H12), DE POS - “depois” (FRA12-H12), EM TÃO - “então” (JEA12-H12, LUÍ12-H13), DA QUI - “daqui” (JEF12-H11), DE SE - “desse” (CRI13-H21), A JUDANDO - “ajudando” (PED13-H11).

★ hipossegmentações:

⁷¹ Para facilitar a visualização, transcreverei todos os exemplos em script maiúscula.

★ fase VI: E VOUBRICAR E VETEVE - “E vou brincar e ver TV” (GUI11-IV), E EU FALEI QUE EUESTÁVABEM - “E eu falei que eu estava bem.” (PRI11-IV), EU JAFUI NA FAMASIA DA MINHA DIDA - “Eu já fui na farmácia da minha dinda.” (PAT13-IV).

★ fase VI: PARAQUE - “para que” (ERI11-H21), PRAIRNO - “prá ir no” (NAT11-H11), DIUMA - “de uma” (REN11-H21), MIAJUDA - “me ajuda” (THI11-H11), QUINGRASADO - “Que engraçado” (ANG12-H12), QUENGRASADO - “Que engraçado” (CAM13-H13), EMVES - “em vez” (PRI12-H11), AVES - “em vez” (PAU13-H12), DEACAPOQUINHO - “daqui a pouquinho” (WIL12-R12), ACHORA - “a chorar” (ALI13-H13), QUAACATESEU - “que aconteceu” (LUC13-H12), AGENTE - “a gente” (VAN21-H21), DENOVO - “de novo” (GAB22-H13).

★ hipersegmentações e hipossegmentações no mesmo texto:

★ fase IV: VOSE EÇÃO - ANTU - RESA - “Você encanta a natureza.” (MIC11-IV), UM DIA U MEU VO DEU U MA BISICELTA IDAI EU AN DEI UMA V OUTA NA CUADAR. - “Um dia, o meu avô deu uma bicicleta e daí eu andei uma volta na quadra.” (THI11-IV).

★ fase VI: METIRA DA QUI - “me tira daqui” (RAFT11-H11), LOBOMAL - “lobo mau” e CHAPEL SINHO - “chapeuzinho” (FEL12-H21), DIS DRAI DA - “distraída” e SASUTARÃO - “se assustaram” (FRA12-H12), METIRA - “me tira” e A GUDAR - “ajudar” (DAN23-H12).

Na análise dos casos de hipossegmentação e hipersegmentação, verifiquei que houve algumas coincidências, como DE POS/DE POIS, AN DEI, DA QUI, EM TÃO, METIRA utilizados por diversas crianças de turmas diferentes. Este fato fornece evidências, mais uma vez, para várias conclusões. Em primeiro lugar, há um caminho psicogenético na separação entre as palavras já que crianças de turmas diferentes utilizaram o mesmo tipo de hipersegmentação e/ou de hipossegmentação. Em segundo lugar, há um processo que independe do “ensino” e que é construído pelas próprias crianças, pois, obviamente, nenhuma professora alfabetizadora algum dia disse para seus alunos, por exemplo, que “depois” é escrito separado ou que “me tira” é escrito junto. Em terceiro lugar, o processo de apreensão da separação entre as palavras é longo e quando a criança já compreendeu que há uma separação entre as palavras, ela vai levar muito tempo lutando para compreender “como” é esta separação. Os casos de hipersegmentação e hipossegmentação são apenas alguns exemplos dos procedimentos que as crianças estarão utilizando no processo de apreensão desta noção.

Outro aspecto referente à separação entre as palavras foi o caso de uma criança, na fase VI, pertencente ao grupo 2, que, do texto escrito para a reescrita, modificou a forma de separação entre determinadas palavras. Observe-se: BER13, de MIAGUDE (H12), hipossegmentação, para MIA GUDE (R12). Outras crianças, como EST11, FRA12, LUC13 e DAN23, mantiveram a mesma forma de separação tanto no texto quanto na reescrita.

(3) A riqueza dos produtos e dos procedimentos apresentados acima pode ser explicada pelas concepções das crianças referentes à separação entre as palavras.

(3.1) Além de analisar a separação entre as palavras através dos produtos e dos procedimentos que as crianças apresentaram, procurei investigar as concepções das crianças a partir das justificativas que as crianças davam para esta separação. Observe-se o seguinte exemplo:

<p>MAYJB2 escreve O FAB (lê: "O sapo") - IE° TXQNMADCBO (lê: "vive perto da água.") V: Agora me explica uma coisa muito interessante que tu fizeste: por que tu puseste este tracinho aqui (Apontando para o hífen.)? M: <i>Porque tem que separar.</i> V: Por que tem que separar o quê? M: <i>Os nomes.</i> (...) V: Ah! Quem é que falou isso prá ti? O que é que tem que separar? M: <i>Ninguém.</i> V: Ninguém? Tu viste isso? Como é que tu descobriste isto? O que é que tem que separar? M: <i>Porque é outra palavra.</i> V: Ah! É outra palavra. (MAYJB2FIII)</p>

Este excerto se destaca pelo fato de que uma criança de jardim nível B já utiliza um termo metalingüístico (palavra) para explicar a questão da separação entre as palavras. Entretanto, esta conduta é uma exceção, especialmente no jardim nível B, já que apenas ela e outra criança separaram as palavras nas frases. Como verifiquei no decorrer das entrevistas, esta explicação, que é o âmago da separação entre as palavras e que parece tão simples, levará muito tempo para ser compreendida pelas crianças de jardim nível B, da 1ª e da 2ª séries.

O excerto apresentado exemplifica o procedimento de investigação que foi utilizado: inquirir a criança a partir da sua própria produção textual. Este, então, é um dos aspectos originais desta pesquisa pois, mesmo que este tema já tenha sido estudado por Ferreiro; Teberosky (1985, p. 135-8), na pesquisa das autoras ele foi investigado a partir da utilização de um outro procedimento (a escrita de uma série de frases, por um adulto, diante da criança).

Na presente pesquisa, parti do texto (três frases) escrito pela própria criança. Com isto, era sempre possível jogar, nas entrevistas com o "*Por que tu separaste aqui?*" e com "*Por que tu não separaste aqui se tu separaste ali?*", provocando o conflito entre duas condutas diferentes da mesma criança, já que cada criança havia escrito mais de uma frase. Além disto, era possível, também, jogar com o conflito entre "eu x outro", com perguntas como "*Tu separaste, certo? Tu achas que as outras pessoas também separam?*". Se as frases fossem apresentadas apenas através da escrita do "outro" (adulto), este tipo de confrontação não teria sido possível.

Neste primeiro momento, ater-me-ei a um grupo de respostas: aquelas relativas às perguntas: "*Por que tu deixaste este espaço aqui? Para que serve deixar este espaço? Por que as pessoas deixam este espaço?*". Se a criança respondesse "Porque sim!" ou "Porque eu quis!", perguntava de outra forma: "*Por que tu não escreveste tudo junto?*", ou seja, eu sempre procurava fazer uma pergunta de "justificação" (Castorina; Lenzi; Fernández, 1988, p. 69).

Considerando, então, exclusivamente, as crianças que, de alguma forma, utilizaram a separação entre as palavras e, exclusivamente, aquelas que conseguiram justificar suas ações, seria possível afirmar que as respostas apresentam níveis de desenvolvimento.

Apresentarei, de início, alguns excertos de entrevistas com justificativas do subnível IA:

BER13 escreve GAOUAO (lê: "O gato") (espaço) ROST (lê: "bebe leite.") V: Por que tu colocaste esta separação aqui (Apontando para o espaço antes da letra R.)? Por que tu não escreveste nada aqui? B: *Eu me esqueci de botar o "o" aqui.* V: Então tu deixaste vazio porque tu esqueceste de colocar alguma coisa aqui. E aqui? Por que tu escreveste "Meu" aqui (CAO) e "cavalo come cenoura." aqui (CVFROCOCA) e deixaste isto aqui separado? B: *Por que tem que ser assim.* V: Por que é que tem que ser assim? B: *Por... Por... Eu deixei assim porque não dava para outra letra ali.* V: E por que não dava para colocar outra letra ali? B: *Dava, mas tava certo assim.* V: Como é que é? Me explica esse negócio. (...) V: Por que tu deixaste este spacinho aqui? Tu disseste que tem que ser, não é? B: *É.* V: Por que tem que ser? Me explica! B: *É porque eu não sabia qual é a letra que eu ia botar ali.* V: Então aqui tem que ter uma letra? Tu deixaste um espaço porque aqui tem que ter uma letra? B: *É, mas eu não sabia qual é que tem que botar.* V: Então nesses dois espaços aqui tinha que ter uma letra que tu não lembras qual era? B: *É.* V: E como é que nos outros lugares tu não esqueceste das letras? Porque tu só esqueceste aqui e aqui? B: *Por que aqui eu não sabia botar a letra.* (BER13FI)

Neste caso, BER13 diz que deixou o espaço porque "*não sabia qual é a letra que (ele) ia botar ali.*" Escrevendo de outra maneira. BER13 explica que aquele espaço não é um espaço por si só, mas que o espaço estaria ali porque ali viria uma outra letra. Portanto, na realidade, para BER13 aquele não é um legítimo espaço para separar as palavras apenas um espaço denotando a falta de uma letra.

Outra justificativa do mesmo subnível:

PED13 escreve DBUA (lê: "O sapo vive") PAOCIR (lê: "perto da água.") V: Por que tu deixaste este espaço aqui? P: *Ah! Agora que eu percebi. Pensava que eu tinha feito aqui assim.* V: Agora que tu percebeste que... P: *É.* V: ...que tu deixaste esse espaço? (PED13FI)

Esta criança, ao ser confrontada com o espaço, disse que não percebeu que tinha deixado o espaço, como se aquele espaço tivesse sido deixado "sem querer". Esta resposta ("sem querer", justificativa do subnível IA, tipo III) também foi emitida por outras crianças, por exemplo: "*Deixei o espaço sem querer.*" (PED13FI), "*Aqui eu fiz (deixei o espaço) sem querer.*" (PED13FIII), (nos exemplos, pela mesma criança em fases diferentes). As justificativas do subnível IA se caracterizam, exatamente, pelo "não importismo", como se as crianças respondessem por responder.

No subnível B, as justificativas eram caracterizadas pela heteronomia. Observe-se o seguinte excerto:

PAU13 escreve O GATO bÉbiLEITE V: Agora me diz uma coisa: por que tu deixaste este espaço aqui? P: *Porque essas duas é separado.* V: Por quê? Por que é separado? P: *Eu pensei que era.* V: Sim, mas por que tu pensaste que era? Me diz! Me explica! Por que era separado aqui? P: *Porque eu, outro dia...* V: Diz! P: *É que no colégio eu escrevi separado então a vó disse que era prá escrever separado.* (...) V: Escrever separado o quê? O que é que é prá gente separar? P: *De.* V: Como? Ela disse as coisas que é para separar? P: *Não.* V: Como é que ela disse, então? O que é que a vó disse? P: *Que era prá tu separar.* V: Separar o quê? P: *Separar dos nomes.* V: Separar dos nomes? P: *Algumas coisas podem ser juntas, algumas coisas é separado.* V: Então me diz alguma coisa que pode ser junta. P: *Gato.* V: Gato pode ser junto. E o que é para ser separado? P: *De.* V: Como? P: *De.* V: De. Ah! De. Tipo assim: é um casaco de lã? Então tem que ser o "de" separado? É isso? P: *É.* V: Então ela foi dizendo as palavrinhas que é para separar? P: *Não.* V: Como é que ela foi dizendo, então? P: *Ela foi dizendo assim, que tu era prá separar. Só o que ela disse.* V: Então tu é que pensas

o que é para separar? P: (Faz que sim.) V: Então tu é que pensa o que é para separar, ou não? A vó só disse assim: "Pau! Tu tens que separar!" É isso? P: É. V: E aí? P: <i>Eu estudei.</i> V: Como? P: <i>Depois eu copieei.</i> V: Tu copiaste de que? P: <i>Do caderno.</i> V: E aí tu viste o que é separado e o que não é? P: É.	(PAU13FI)
---	-----------

No caso, é a avó quem é invocada. Além disto, fica evidente que a criança vê a orientação que a avó deu como uma imposição, daí a utilização dos termos “*é prá*”, e uma imposição que vem de fora, isto é, é a outra pessoa quem diz como ela deve escrever: separado. Ou seja, a criança utilizaria os aspectos formais porque este uso seria “imposto” pelos outros. Observe-se outras justificativas deste mesmo subnível:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo IA: “*A minha mãe sempre me ensina prá mim fazer assim, um separado do outro.*” (ANG12FIII), “*Porque a professora sempre deixa (os espaços).*” (AND13FIII).

◇ Tipo IB: “*Porque a maioria escreve assim.*” (ERI11FIII).

◇ Tipo II: “*Porque daí não fica muito feio (quando estiver separado).*” (PRI11FIII), “*Porque daí não ficava certo.*” (JEF12FIII), “*Fica melhor quando é separado.*” (TAM13FIII), “*Daí ia ficar tudo muito esquisito (sem separações).*” (MAI21F).

◇ Tipo III: “*Eu vi no caderno do meu irmão.*” (CAM13FIII), “*Eu vejo em livro, em gibis, em revistas.*” (LAU22F).

◇ Tipo IV: “*Tem que deixar uns espaços no meio das palavras.*” (LARJB2FIII), “*A gente escreve uma e daí tem um espaço e aí escreve outra palavra.*” (SAR11FIII), “*Porque desde quando eu aprendi a ler, eu aprendi que tem que deixar o spacinho em cada palavra.*” (TAM13FIII).

Observe-se um excerto com uma justificativa do tipo II:

V: E agora me diz uma coisa: o que tu achas que ficou melhor? S: <i>Deixar espaço.</i> Tu achas que fica melhor deixar espaço? É isso? S: (Faz que sim.) <i>Porque eu li um livro e tinha espaço.</i>	(SAR11FIII)
---	-------------

Nesta justificativa, a criança remete aos portadores de texto da comunidade letrada em que ela vive e afirma que “se nos livros é separado, então eu tenho que separar também”.

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*Prá separar as palavras.*” (GEA11FIII), “*Aí a palavra vai longe uma da outra.*” (ANG12FIII).

◇ Tipo III: “*Porque tem que separar as palavras senão não dá prá entender nada.*” (MAR11FIII), “*Se tu vais escrever uma coisa tudo junto, aí ninguém vai entender.*” (ALE12FIII), “*Porque daí fica melhor prá entender.*” (BER13FIII), “*Daí fica tudo embolado e ninguém entende (idem).*” (ANA22F), “*Só que daí ninguém entende (quando for escrito sem separação).*” (CAN23F).

Um excerto merece ser apresentado porque explicita uma preocupação por “escrever direito”:

V: Então tu achas que se pode escrever tudo junto? G: Não, porque tudo junto, eles vão pensar: “Báhh! O guri escreveu tudo junto. Não separou nada!” Então eles vão pensar que o guri não sabe escrever. V: Então se a criança escreve tudo junto, as pessoas vão achar que ela não sabe escrever? G: É. Porque ele não separou nada. (GUI11FIII)

Esta criança se preocupava em separar as palavras para conseguir “escrever direito” para que aqueles que fossem ler o texto dela (seus leitores) não pensassem que ela não sabia escrever direito, já que “escrever direito” implicava escrever com separações entre as palavras.

Com relação à questão complementar “*Uma pessoa pode decidir que vai separar as palavras ou que vai escrever tudo junto?*”, surgiram as seguintes justificativas:

◆ subnível IA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*Pode ser sem, pode ser com (separações).*” (LARJB2FIII), “*Mas quem não quiser, não precisa.*” (GUI11FIII), “*Depende do gosto das pessoas.*” (TAM13FIII), “*Ela faz o que ela quer.*” (PED21F).

Neste subnível, tudo são possibilidades, ou seja, pode-se escrever de um modo ou de outro e, principalmente, como se quiser, ou, de qualquer jeito.

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: positivamente, “*Tem que ser separado.*” (TAÍ21F), “*Tem sempre que fazer com espaço.*” (BRU22F), “*Tem que deixar o spacinho.*” (CAN23F); negativamente, “*Não pode ser junto.*” (VAN21F), “*Não pode escrever junto.*” (FRA22F).

Neste subnível, a relação necessária está se formando, mas as justificativas ainda são heteronômicas. As crianças já dizem que se deve separar e que não se pode não separar.

No subnível IIA, outro tipo de justificativa envolve a “regra”. Leia-se este excerto:

V: Uma pessoa pode decidir: “Eu não vou colocar espaço entre as palavras!”? Tu achas que uma pessoa pode fazer isto? T: Não. V: Não? Por quê? T: *Tem que escrever tudo certo.* V: Por quê? T: *Porque é a ordem.* (TAÍ21F)

Esta criança foi a única a usar uma justificativa deste tipo, por isto o excerto mereceu ser apresentado. Como se verá mais adiante, as crianças apresentavam justificativas que remetiam à questão da “regra”, mas esta criança foi a única a verbalizar o fato diretamente.

Outra questão complementar foi bem mais direta: “*Como é que tu achas que fica melhor prá ler: quando está tudo junto ou quando está separado?*”, sendo que só a apliquei para as crianças que tinham utilizado alguma forma de separação. Surgiram três grandes níveis.

No subnível IA, as crianças achavam melhor quando estava “tudo junto”, como, por exemplo “*Eu acho que é quando escreve tudo junto.*” (LARJB2FIII). Inclusive, quando confrontadas com dois textos de colegas (um com separação entre as palavras e o outro sem separação), apontavam para o texto sem separação como sendo o melhor⁷²). Neste caso, seria possível pensar na “*pseudonecessidade de boas formas perceptivas*” (Piaget, PNP, 1985, p. 17), já mencionada, em que as crianças designam “*as formas regulares como as melhores e as menos regulares como más*” (p. 14), pois para elas uma linha sem separação entre as palavras poderia ser considerada mais “regular” do que uma linha com separações.

Encontrei um subnível IB, daquelas crianças que diziam: “*Tanto faz.*” (GUI11FIII), “*Eu acho que dá prá ler igual.*” (PAU13FIII), “*Pode escrever dos dois jeitos, né?*” (FRA22F). Para estas, a confrontação dos dois textos dos colegas produzia respostas como “*Um pouco ele tá errado e um pouco ele tá certo.*” (GUI11FIII), ou seja, as crianças aceitavam os dois tipos de escrita.

No subnível de transição IB-IIA, encontrei aquelas crianças que, mesmo admitindo que era preciso separar as palavras ou que ler com as palavras separadas era melhor, ainda aceitavam as duas formas como igualmente possíveis, ou por estarem ambas “certas” ou por ambas permitirem a leitura. Por exemplo: “*A gente pode ler quanto tá tudo junto, mas eu acho melhor quando tá tudo separado.*” (MÔN12FIII), “*Os dois (jeitos) tão certos, mas eu acho que tem que deixar espaço.*” (NATL13FIII). É significativa a utilização dos termos “mas” e “só que”, enfatizando a opção final.

No subnível IIA, entretanto, as crianças só admitiam ler e escrever separando as palavras. “*Separado é melhor.*” (MAR11FIII). “*Eu não acho que tanto faz. Eu acho que quando tá separado é melhor de ler.*” (LUÍ12FIII), “*Melhor prá ler quanto tá separado.*” (CRI13FIII).

Para as crianças do nível IIA, então, havia uma relação necessária entre a legibilidade do texto e a separação das palavras, isto é, o texto mais legível era, necessariamente, o texto com separação entre as palavras. A justificativa de LUÍ12 é especial pois a criança ainda fez questão de dizer “*Eu não acho que tanto faz.*”, isto é, as duas formas não são igualmente aceitáveis pois a forma “melhor de ler” é “separado”.

A última questão complementar foi: “*As outras pessoas também deixam estes espaços?*” Novamente, surgiram três níveis.

No início, os casos preliminares, onde as crianças afirmavam categoricamente que as outras pessoas não deixavam estes espaços entre as palavras.

⁷² Merece registro o fato de que RAF13, a autora do texto em questão (sem separações), apontado pelas crianças do subnível IA como sendo o “melhor de ler”, teve muita dificuldade para ler em voz alta o seu próprio texto, exatamente porque não havia nenhuma separação entre as palavras.

Já, no subnível IA, estavam as crianças que afirmavam que não sabiam como as outras pessoas escreviam, por exemplo: “*Não sei se as outras pessoas fazem assim também. Eu faço assim.*” (PED21F), “*Bom, isso eu não sei se eles vão escrever, mas eu sei que eu escrevo.*” (BRU22F), ou seja, o “não importismo”, com as respostas do tipo “Não sei!”

As respostas do subnível IA são muito importantes, se considerarmos que foram proferidas por crianças de 2ª série. É possível que elas não soubessem como as outras pessoas escrevem? Que nunca tivessem visto as separações entre as palavras nos livros?

Para estas crianças, a dificuldade estava em que elas ainda não havia alcançado o “*possível dedutível*” (Piaget, PNP, 1985, p. 93), isto é, as crianças ainda não conseguiam deduzir, a partir dos contatos que elas já tinham com os portadores de texto da comunidade letrada e com os atos de escrita dos outros membros da sua comunidade, que as outras pessoas também escreviam deixando os espaços entre as palavras. É claro que elas não poderiam ter contato com todos os portadores de texto nem com todas as situações escritas de todas as pessoas da sua comunidade, entretanto, elas deveriam poder antecipar e prever este fato a partir dos contatos que elas já tiveram.

No subnível IA, ainda estavam presentes as justificativas invocando a vontade do escritor: “*Às vezes, sim e às vezes, não.*” (JEF12FIII), “*Algumas vezes as pessoas fazem junto mas algumas vezes as pessoas fazem separado.*” (PAU13FIII), isto é, estavam relacionadas com a decisão pessoal do escritor de separar ou não as palavras, conforme mencionei acima.

Entretanto, talvez as justificativas que mais se destacaram tenham sido aquelas que revelavam uma concepção pseudonecessária por parte das crianças. Estas justificativas estavam relacionadas com a escrita dentro e fora da escola, como se a separação das palavras fosse uma exigência escolar. Uma criança foi bem explícita: “*Só no colégio é que não, né?*” (no sentido de que no colégio a criança não pode deixar de separar as palavras). *Porque daí a professora xinga!* (LÍV21F). Leia-se, a seguir, o excerto de outra entrevista:

<p>V: E um jornal, tem as palavras separadas? G: Não. V: Jornal não tem. Então não é sempre que a gente separa as palavras? G: Não. V: Não? Só às vezes, então. E por que tu separaste todas? Olha aqui! Tu fizeste todas as separações? Por que tu fizeste todas as separações? G: <i>Prá ti entender melhor.</i> V: Ah! Prá mim. Então quando tu fores escrever, tu sempre irás separar tudo? G: <i>Sempre.</i> V: E por que tu vais separar tudo, se tu dizes que às vezes as pessoas não separam? Por quê? G: <i>Porque senão a professora não vai entender a minha letra, nem eu, nem meus colegas.</i> V: Então tu achas que no colégio a gente tem que separar as palavras, mas fora do colégio a gente não precisa? G: Não. Às vezes, não precisa. V: Fora do colégio, às vezes não precisa separar as palavras? G: É. (GAB22F)</p>

Esta criança, de 2ª série, acreditava que, fora da escola, às vezes, as pessoas não separavam as palavras. Seria possível imaginar, a partir da resposta dela, uma visão reducionista da figura da professora como leitora e escritora. Será que a professora só escreveria com espaços entre as palavras dentro da escola? As outras pessoas não escrevem como a professora escreve?

A concepção desta criança refletiria uma pseudo-impossibilidade, a que chamei de *“é impossível separar as palavras fora da escola sempre”*. A criança poderia libertar-se desta pseudo-impossibilidade, que é uma restrição que a criança se auto-impõe, facilmente, já que poucos contatos com portadores de texto da comunidade letrada serviriam para mostrar que isto não era “impossível”. Durante uma das entrevistas, para responder a esta questão, uma das crianças de 2ª série apontou para o gravador e disse: *“Até aqui tá (separado).”* (MAI21F), querendo dizer “Se até no gravador as palavras estão separadas, então é óbvio que as outras pessoas também vão separar as palavras!”. Mas, como a pseudo-impossibilidade, assim como *“a necessidade (,) é de natureza endógena”* (Piaget, PNN, 1986b, p. 21), GAB22 precisará continuar a construção da sua relação com a linguagem escrita até compreender a existência do “todos” na separação entre as palavras.

No subnível de transição IB-IIA, as crianças afirmavam que os outros também utilizavam os espaços entre as palavras. Entretanto, ainda utilizavam a justificativa do seu universo próximo: *“Todas as pessoas que eu conheço, elas escrevem assim.”* (BRU22F). Ou seja, a criança ainda não consegue prever o “todos”, isto é, os desconhecidos, os afastados, etc.

No nível IIA, as crianças dominam o “todos” e dizem: *“Ela (a outra pessoa) vai gostar mais quando tiver separado.”* (MIC11FIII), *“Todo mundo (utiliza as separações).”* (BRU13FIII), *“Em tudo. Em tudo (se usa as separações entre as palavras).”* (LÍV21F), *“Eu acho que as outras pessoas também acham (que se deve separar as palavras).”* (CAN23F). Neste subnível, elas chegam ao “todos” e afirmam que *“Todo mundo (utiliza as separações).”*

Comparo, neste momento, os níveis das respostas e, dentro destes níveis, analiso as séries a que pertencem as crianças. No subnível IA, há a presença de crianças do jardim nível B, da 1ª série e da 2ª série, o mesmo acontecendo para o subnível IB. Já, no subnível IIA, para as questões propostas quanto às separações entre as palavras, todas as crianças pertenciam à 2ª série. Assim, é possível afirmar que a relação necessária entre escrever e escrever com as separações entre as palavras, já se inicia no jardim nível B. Entretanto, esta relação só estará consolidada na 2ª série.

(3.2) Quando eu estava analisando os procedimentos de separação das palavras, nas fases I e III, procurei investigar o que a criança separava em primeiro lugar, naquelas frases onde havia só uma separação, e como a criança procedia para separar o resto. Os procedimentos das crianças já foram apresentados acima.

Verifiquei que o processo da separação não acontece em bloco. Assim, a criança não inicia sem separações e passa logo a separar todas as palavras corretamente. Ela inicia separando uma

só parte do texto e, a seguir, vai separando outras partes, com uma lógica que privilegia a semântica, isto é, a criança vai partindo o texto (frase) buscando separar unidades sintagmáticas de sentido.

Portanto, verifiquei que os procedimentos que as crianças utilizam têm sempre uma lógica. Além disso, as separações que a criança imprime tendem a privilegiar certos aspectos da frase, como sujeito x predicado, partículas do sujeito, partículas do predicado, etc. Esclareço, entretanto, que estes resultados se referem a um tipo específico de estrutura frasal, isto é, “substantivo + verbo + complementos”, utilizada como procedimento de pesquisa. Se a pesquisa tivesse sido implementada com frases que tivessem outra estrutura, os resultados poderiam ser diferentes. Além disso, como todas as frases estavam na voz ativa, frases apresentadas na voz passiva (por exemplo: “O leite é bebido pelo gato.”), poderiam também apresentar resultados diferentes.

(3.3) Quando as crianças adotavam o procedimento de colocar travessões/hífen ou pontos para demarcar o espaço entre as palavras, havia um concepção por trás deste procedimento. Estas crianças concebiam que só o espaço livre entre uma palavra e outra não era o suficiente. Era preciso colocar uma marcação física, um sinal para marcar mais fortemente a separação entre as palavras. No excerto a seguir, a criança, espontaneamente coloca um hífen e acrescenta a justificativa:

AND13 escreve UGLO (lê: “O gato bebe”) -LOAOG A (lê: “leite.) A: (Apontando para o hífen.) *Essa aqui é separada.* (AND13FI)

O excerto seguinte merece destaque:

MÔN12 escreve NOCAZLO (lê: “Meu cavalo”) -ONQCENORA (lê: “come cenoura.”) V: E por que tu colocaste um tracinho? M: *Porque eu gosto.* V: Mas já não está separado? M: *Mas eu gosto.* (MÔN12FIII)

A criança reconhece que já havia separação entre as palavras, mas, mesmo assim, afirmava “gostar” de colocar o hífen, para reforçar a separação, o que bem exemplifica a “pseudonecessidade”, inclusive pelo próprio termo “gostar” (uma crença subjetiva).

O excerto seguinte é destacado porque a criança colocou uma separação dentro de uma mesma palavra:

MIC13PI escreve 5E-M (lê: “Elefante”) V: Me diz uma coisa: o que é isto aqui? M: *Tracinho.* V: Por que tu colocaste este tracinho aqui? M: *Porque eu quis!* V: Como? M: *Não! Eu disse, por causa que eu coloquei esse tracinho aí, é para um pouquinho ficar, não ficar tão perto.* V: E por que aqui tu não colocaste (Apontando para uma palavra anterior)? M: *Por causa que não, por causa...* V: Não precisa colocar. Eu só estou perguntando: por que aqui tu não colocaste? M: *Eu não quis!* V: Então aqui tu colocaste porque tu quiseste e aqui tu não colocaste porque tu não quiseste? É isso? M: *É que aqui a gente coloca.* (MIC13PI)

É de registrar a utilização da expressão “*É que aqui a gente coloca.*”, o que bem exemplifica a “pseudo” necessidade.

Parece que as crianças apreendem este sinal (travessão/hífen), vendo-o ser utilizado em aula, pela professora, e passam a adotá-lo pseudonecessariamente na separação entre as palavras. Três excertos de entrevistas, da fase II, explicam esta apreensão. O primeiro excerto é o seguinte:

V: Qual é o nome deste aqui? M: *Tracinho*. V: Tracinho. As pessoas usam ele para alguma coisa? M: *Usam. Prá separá. Às vezes, a professora usa este aqui prá separar*. V: Separar o quê? M: *Separar as letra. A gente faz assim; quando escreve tem que parar. Aí vai copiar do outro lado. Não pode fazer assim, ó*. V: Assim, prá separar uma palavra da outra? M: *É*. (MIC13II)

MIC13 relata a observação da utilização do “tracinho” por parte da professora e afirma que ele serve para “separar”. A seguir, o outro excerto:

V: Como é que é? P: *Prá dá espaço*. V: Ah! Este é prá dar espaço? Prá dar espaço em quê? P: *Quando a gente deixar as letrinhas separadas, a gente usa este daqui*. (PAT13II)

De onde vem o uso deste sinal? Durante trechos de conversas informais da presente pesquisa, não gravadas, algumas crianças relataram observar que a professora utilizava o “tracinho” para “separar”. Quando eu perguntava como ela os utilizava, as crianças disseram: “Prá separar os nomes dos colegas.”. Conforme os relatos, imagino que, ao escrever os nomes das crianças da turma no quadro, especialmente no início do ano letivo, a(s) professora(s) escrevesse(m) “Adriana - André - Beatriz - Carlos”⁽⁷³⁾. Com isto, algumas crianças apreenderam a seguinte idéia “Ao escrever uma série de palavras, devo separá-la por traços, porque quando a professora escreve os nomes dos colegas, ela separa todos eles por traços.”, o que as fazia utilizar, pseudonecessariamente, o travessão/hífen (ou o ponto) para demarcar mais fortemente a separação entre as palavras.

Por outro lado, na fase VI, encontrei exemplos de crianças que já estavam se liberando da pseudonecessidade **“é necessário mostrar que há uma separação entre as palavras marcando-as de um jeito «diferente»”**, relacionada à separação entre as palavras, isto é, colocavam hífen, mas não mais em todas as palavras como nos exemplos acima. Assim, posso citar EST11, que escreveu A-BOSINHA (H12) e disse *“Precisa, senão fica tudo junto e daí fica «abolsinha»*. (...) *É que eu queria botar para separar um pouquinho*.”; MIC11, que escreveu FICOU-NAGAVETA (H12) e disse *“É porque eu tinha botado a palavra toda junta. (Lê:) «Ficou na gaveta»*. *Ninguém ia entender assim*.”; NATS13, que escreveu o título da reescrita da seguinte maneira LUCIANA-EA-SUA-BOLSA-NOVA.(R12) e disse *“Prá ficar bonitinho*.”.

Um outro caso apareceu no jardim nível B, onde uma criança colocou uma série de hífen separando as palavras em situações especiais. Observe-se: GALHOU-UM, JOGA-ABOUSINHA, CHORO-OGUARDA, QE-ESTA-ACONTESENDO, PESCA-ABOLCINHA.

Seria possível pensar na pseudonecessidade **“é necessário mostrar que há uma separação entre as palavras marcando-as de um jeito «diferente»”** combinada com a pseudo-

⁷³ Nomes fictícios.

impossibilidade *“é impossível escrever duas (ou mais) letras ou conjuntos de palavras idênticos, em seqüência”*, sendo que esta última já foi mencionada quando da análise do caso de DAN12 (vide página 293). A justificativa dela foi a seguinte: *“Eu botei assim, aquilo lá, prá não ficar os dois «A» junto.”* (MARJB1-R12). MAR colocou um hífen em todos os casos onde houvesse uma coincidência entre a letra de término da palavra anterior e a letra de início da palavra seguinte, fosse um A, um E, um O ou um U. Por isto, já que *“é impossível escrever duas (ou mais) letras ou conjuntos de palavras idênticos, em seqüência”*, a opção de MAR foi colocar um hífen, pois só separar as palavras com um espaço para ela era insuficiente. Portanto, evidencia-se a presença da pseudonecessidade.

Os casos de adoção de sinais (como o travessão/hífen) para marcar, pseudonecessariamente, o espaço entre as palavras, aconteceram em número bem menor nas fases IV e VI do que nas fases I e III. Estes dados evidenciam que a colocação de hífens para marcar mais fortemente a separação entre as palavras pertence ao subnível IA (um período pseudonecessário). Assim, as crianças iniciam não marcando a separação (casos preliminares), passam por um período em que esta marcação é “pseudonecessária” (subnível IA), observe-se o exemplo mencionado acima, de MIC11, e depois, tendem a se liberar desta pseudonecessidade, marcando ainda algumas separações em casos muito especiais, como os exemplos de EST11-H12 e MARJB1-R12, que pertenceriam ao subnível de transição IA-IB.

(3.4) Na questão da separação entre as palavras é importante esclarecer se há relação com as hipóteses ortográficas de escrita, ou não. Ou, escrevendo de outra maneira, se há uma relação de correspondência entre a concepção da separação entre as palavras e a concepção ortográfica da escrita. De acordo com o universo pesquisado, a resposta não seria simples.

Para a grande maioria das crianças, existe uma evolução paralela entre as concepções ortográficas (sobre as concepções ortográficas comentarei mais adiante) e a evolução deste aspecto formal. Assim, de maneira geral, crianças com a hipótese pré-silábica não separarão as palavras, e crianças com as hipóteses alfabéticas ou ortográficas adotarão esta separação. Entretanto, meu universo apresentou evidências de que há crianças cujo desenvolvimento, cujo contato com materiais escritos, favoreceu uma evolução diferente. Apresentarei três exemplos de crianças com diferentes evoluções quanto às concepções referentes à separação entre as palavras.

No primeiro exemplo (Ilustr. 33), a criança, cuja concepção de escrita é pré-silábica (nível D10), já separava as palavras (na fase I):

U GCSIO FOIS ORBII (para “O gato bebe leite.)	
U SRIA ATHR ABEQ (para “O sapo vive perto da água.”)	
COL CIOFIE JLT WA (para “Meu cavalo come cenoura.”)	(LUÍ12FI)

Ilustr. 33: Exemplo de texto (comparação: concepção pré-silábica x separação entre as palavras)

O excerto da entrevista é o seguinte:

LUÍ12 escreveu: U GCSIO FOIS L: (Aponta para U GCSIO.) *É o gato.* V: Ah! Tu colocaste separado porque é o gato! (...) V: Por que tu separaste aqui (Apontando para o espaço após a letra U.)? L: *Porque essa aí é outra palavra.* V: Porque é outra palavra? L: *É. Essa aqui!* V: Mas que jóia isso aí! Quem é que te disse que tem que separar? Alguém te disse? L: *É que sempre que a gente escreve uma coisa... Quando eu era pequena, eu vivia dizendo para a mãe: 'Mãe! Eu quero escrever!' E daí a mãe dizia prá mim separar.* V: Tua mãe dizia para separar? L: *É. Quando eu tinha uma coisa prá escrever eu pedia prá mãe: 'Mãe! Eu queria escrever bem.' Então eu tenho que... A mãe pedia prá eu escrever. Eu ia lá escre.. Ela dizia: 'Separado.' Daí eu ia lá e separava. Escrevia separado.* V: E por que aqui tu colocaste junto? Tu colocaste "bebe leite" junto. L: *Porque aqui tinha uma palavra para colocar.* V: Qual é a palavra que está faltando. L: *O gato bebe leite.* (Apontando para as palavras.) *Tá faltando o leite.* V: Então faz assim: escreve de novo. Vamos ver! L: (Escreve: U GCSIO FOIS ORBII) (LUÍ12PI)

Portanto, uma criança "pré-silábica", com contatos ricos com situações de escrita já concebe, atualiza e justifica a separação das palavras, inclusive adotando o termo metalingüístico "palavra".

O segundo exemplo é o seguinte (Ilustr. 34):

O GT BB LI (para "O gato bebe leite.")
O CP VV PT D AGA (para "O sapo vive perto da água.")
M CVL C CNR (para "Meu cavalo come cenoura.") (MIC11FIII)

Ilustr. 34: Exemplo de texto (comparação concepção silábica x separação entre as palavras)

Esta criança, cuja concepção é silábica pura (S2C e S2CV), efetuou todas as separações necessárias. Portanto, uma criança "silábica" já consegue compreender a questão da separação e, inclusive, justificá-la adequadamente, como se pode verificar pelo excerto:

V: Por que tu deixaste estes espacinhos aqui no meio do que tu escreveste? M: *É que algumas palavras não tão junto, é que elas não são da mesma palavra. Se for juntar isso fica outra palavra.* V: Então... Como é que é? Diz de novo! M: *Se eu boto tudo junto aí vai ficar outra palavra.* (...) V: Alguém te explicou isso aí de que tinha que separar as palavras? M: *A minha mãe. É que um dia eu escrevi umas palavras lá, e junto, e aí deu outra palavra.* V: E aí? O que ela disse prá ti naquele dia? M: *Ela disse que não era prá eu juntar, escrever as palavras juntas, senão um dia ia dar outra palavra, e aí quando eu mandasse uma carta... Aí ia dar outra palavra.* V: E como é que tu sabes quando é prá separar? M: *É que quando é da mesma palavra, aí pode juntar.* (MIC11FIII)

Mais uma vez, a adoção do termo metalingüístico "palavra" é utilizada com propriedade por uma criança que não adota a concepção alfabético-ortográfica para a escrita. Além disto, a justificativa "é que elas não são da mesma palavra" evidencia que o conceito de "palavra" que esta criança utiliza foi compreendido em toda a sua extensão, mesmo que a criança ainda não escreva todas as letras necessárias em todas as palavras.

O terceiro exemplo merece tanto destaque quanto os anteriores (Ilustr. 35):

OGATOBEBELEITE
OSAPOVIVEPERTODAAGUA
MEUCAVALOCOMECECENORA (RAF13FIII)

Ilustr. 35: Exemplo de texto (comparação: concepção alfabético-ortográfica x separação entre as palavras)

Neste caso, a concepção da criança era ortográfica, o que, do ponto de vista mencionado acima, implicaria separação entre as palavras. Porém, esta criança não apresentou qualquer separação entre as

palavras. Como RAF13 não havia separado as palavras eu não perguntei o porquê de ela não ter separado. Esta entrevista ocorreu em 23/06. Entretanto, como em dezembro (07/12), ela continuava não separando, resolvi inquiri-la:

V: Raf, tu já ouviste falar daquele negócio de separação entre as palavras? R: *Separação?* V: É. Que a gente escreve "O", espaço, "cachorro", espaço, "come", espaço, "osso.", espaço. Já ouviste falar disso? R: *Não.* V: Tu nunca viste, nos livrinhos de história, que quando a pessoa escreve ela deixa um espaço? Tu já tinhas visto isso? R: *Ah! Quem é que não viu? Eu já vi.* V: Por que é que tu não fazes o espaço quando tu escreves? R: *Porque eu não quis.* (RAF13VI)

A resposta de RAF13, de um certo ponto de vista, não é elucidativa ("*Porque eu não quis.*"). Porém, de outro o é, ou seja, a resposta de RAF13 evidencia que, mesmo para uma criança "ortográfica", pode não haver uma relação necessário entre escrever e separar as palavras, tanto é que até o fim do ano, esta criança não separava as palavras.⁽⁷⁴⁾

Portanto, com estes três exemplos apresento evidências de que, apesar de existir uma relação de correspondência entre as concepções ortográficas e a concepção quanto à separação entre as palavras, esta relação não é absoluta, isto é, podem ocorrer casos de crianças cuja concepção quanto à separação entre as palavras está além ou aquém da sua concepção ortográfica.

Acredito que estes resultados apresentados com referência à separação entre as palavras permitem compreender um pouco mais profundamente como a criança concebe esta separação, principalmente na questão das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades. Além disso, fica evidenciado que a separação das palavras é um processo que acontece por etapas. E, finalmente, que o motor que leva à relação necessária entre escrever e escrever com separações entre as palavras é a relação com o leitor, pois as crianças afirmam que, para ele, é mais fácil ler um texto que tem as palavras separadas umas das outras.

Na seqüência, apresentarei os resultados referentes à pontuação.

⁷⁴ RAF13 era uma criança com hipotonia acentuada. Não conseguia manter-se sentada na cadeira; constantemente precisava endireitar o corpo pois escorregava pelo assento da cadeira. Quando descia as escadas, era incapaz de alternar os pés, colocando, a cada degrau, o pé esquerdo em primeiro lugar. Foi incapaz de passar para a escrita em cursiva já que não conseguia escrevê-la legivelmente pelas suas dificuldades motoras. A professora combinou com RAF13 que ela só escreveria em script maiúscula. Este fato (só escrever em script e não experimentar a cursiva) poderia explicar suas dificuldades com a separação entre as palavras, já que a escrita em cursiva favorece mais a visualização desta separação do que a script (conforme Condemarin; Chadwick, 1987, p. 36). Entretanto, acredito que a não separação estava mais relacionada com as concepções de RAF13 sobre este aspecto formal do que com suas dificuldades motoras, como se pode verificar pelo excerto da entrevista.

4.3 - PONTUAÇÃO

Um dos aspectos mais fascinantes na minha atividade docente era analisar a utilização que as crianças da 1ª série faziam da pontuação. Algumas coisas que elas faziam me deixavam intrigada. Por exemplo, por que algumas crianças só colocavam um ponto e apenas no final do texto? Como já mencionei acima (vide página 136), um dos meus objetivos na presente pesquisa era fazer aquelas perguntas sobre a pontuação (e outros temas) que eu não tivera oportunidade de fazer para os meus ex-alunos.

Em função disto, em cada fase da pesquisa, eu dediquei algumas questões à pontuação procurando analisar quais os sinais que as crianças utilizaram, como o fizeram e porque o fizeram. Apresentarei, a seguir, os resultados sobre a pontuação, iniciando com a fase II (cujo foco era a frase), em seguida, abordando as fases I e III (ditado de palavras e frases), e finalmente, as fases IV e VI, passando pela fase V, onde enfoquei a pontuação no texto como um todo. Como fiz até aqui, continuarei exibindo os resultados a partir dos produtos, dos procedimentos e das concepções que as crianças apresentaram.

4.3.1 - FRASE

Quando eu propus a montagem das frases às crianças, os sinais de pontuação estavam escritos em cartões idênticos aos das palavras. As crianças interagiram com estes cartões das mais variadas formas, expondo suas concepções sobre estes sinais através dos produtos e dos procedimentos apresentados.

(1) Abordarei, a seguir, os **produtos** referentes aos sinais de pontuação. De início, apresentarei a questão da nomenclatura dos sinais e, em seguida, o posicionamento dos sinais de pontuação nas frases apresentadas. Logo após, analisarei a consideração dos sinais como “letras”.

(1.1) Em primeiro lugar, observei que as crianças adotavam dois tipos de denominações referentes aos sinais de pontuação: as convencionais e as não convencionais. Alguns sinais de pontuação eram conhecidos e utilizados pelas crianças, inclusive pelas crianças de jardim nível B. Houve, até, crianças que conheciam os nomes de outros sinais que não os abordados: “*Ah! Isso daí eu não*

sei. Né? Aspa, travessão. Não sei! Só sei que começa por aqui.” (LUCJB1). Por outro lado, encontrei diversas outras denominações (diferentes das convencionais) adotadas pelas crianças. Foram as seguintes:

- ♦ para o ponto: pontinho, pinguinho, bolinha, ovo/ovinho, “ponto de interrogação”, bola, roda igual a de carro, zero;
- ♦ para o ponto de interrogação: pim, ponto, idéia, interroncação, “ponto de exclamação”;
- ♦ para o travessão/hífen: pauzinho, risco/risquinho, traço/tracinho, menos (matemático);
- ♦ para os dois pontos: dois pontinhos, pintinha, bolinha, chave inglesa, duas bolinhas, “ponto de interrogação”, dois pingos, dois zeros; e,
- ♦ para a vírgula: coisinha, cabo do guarda-chuva.

O ponto de exclamação foi o único que não recebeu outras denominações. Ou era considerado um “T”, ou as crianças diziam que não sabiam o nome, ou sabiam a denominação convencional.

Por outro lado, observei que algumas crianças interpretavam os sinais como letras ou como números. Ferreiro; Teberosky (1985), encontraram interpretações semelhantes no universo de crianças pesquisadas. As autoras, encontraram, por exemplo: “(?) ao 2 ou ao 5 ou ao S” (p. 56), ou “(!) «é o i»” (p. 57). Entretanto, como na presente pesquisa, as crianças podiam movimentar os cartões, as interpretações dos sinais como letras e/ou números, foram mais ricas e variadas. Assim, as crianças consideraram os seguintes sinais (nas posições em que as crianças os colocavam):

- » “i”: como “T”;
- » “|”, como “T”, “I sem pontinho”, “L”;
- » “,”, como um “J”, um “J pequeno”, um “J” minúsculo, um “L”, um “R”, um “1”, “I pequeno”, um “A”;
- » “?”, como um “C”, um “S”, um “A”, um “Z”, um “2”;
- » “.”, como um “O”, um “T”;
- » “:”, como “dois O”, um “pontinho do I”
- » “-”, como um “Y”.

Estes dados evidenciam que a apropriação dos sinais de pontuação passa por três grandes vertentes: a primeira, da nomenclatura, a segunda, da sua posição, e, a terceira, da sua utilização/função. Em outras palavras, uma criança pode conhecer o nome de um sinal mas desconhecer sua função, ou, uma criança pode não “ver” o “!” e apenas “ver” o “i”. As questões da nomenclatura e da posição dos sinais serão abordadas mais detalhadamente quando da análise dos procedimentos e das concepções. Por outro lado, a questão da utilização/função dos sinais passa, como se verá a seguir, pela sua localização na frase.

(1.2) Analisando a montagem das frases e o posicionamento dos cartões com os sinais de pontuação, observei que havia regularidades neste posicionamento. Assim, as crianças localizavam os cartões com os sinais antes dos cartões com as palavras, o que chamei de “posição inicial”. Em seguida, o que chamei de “posição intermediária”, isto é, quando a criança posicionava o sinal entre dois extremos: após a primeira palavra e antes da última. E, finalmente, a última posição, que chamei de “posição final”, quando a criança posicionava o sinal após todos os cartões com as palavras. Esclareço que tanto a posição inicial quanto a posição final poderiam envolver mais de um sinal. Por exemplo, se todos os sinais estivessem antes das palavras, os dois (ou três) seriam classificados como estando na “posição inicial”, o mesmo acontecendo para a “posição final”, se todos os sinais estivessem após os cartões com as palavras.

Por outro lado, também verifiquei que algumas crianças “liam” os sinais de pontuação, como se eles fossem “letras”, enquanto que outras crianças não “liam” os sinais, independente da localização deles nas frases. Sobre os procedimentos que as crianças utilizavam para esta “leitura” dos sinais discorrerei mais adiante.

Um terceiro aspecto a mencionar seria a retirada dos sinais. Algumas crianças retiravam os sinais de pontuação deixando-os fora dos limites físicos da frase como se eles não fizessem parte da frase, ou, como se a criança não soubesse o que fazer com eles. Também abordarei estes procedimentos de retirada dos sinais mais adiante.

Estas regularidades referentes aos sinais de pontuação (posição dos cartões, leitura ou não dos mesmos e retirada dos cartões), na fase II, permitiram fazer as seguintes tabulações (ver Tab. 21):

F R A S. S.	S I N A. A.	JB1 + JB2 (N = 12)						T11 + T12 + T13 (N = 57)						T21 + T22 + T23 (N = 18)								
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê	
1A	.	01	04	01	01		02	02		04	02	04	03	31	13	01					17	
1B	.		05	01	02		02	02		05	01	05	03	27	14	01					17	
TOTAL		00	01	09	02		00	04		09	03	09	06	58	27	02					34	
EM %		4,3	39,1	8,6	13,0		17,3	17,3		8,0	2,6	8,0	5,3	51,7	24,1	5,5					94,4	

Tab. 21: Tabulação da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 1A e 1B: ponto)

Esta primeira tabela, referente à utilização do ponto para a frase “*Meu coelho come grama.*”, tanto em script maiúscula (1A) quanto em cursiva (1B), permite fazer alguns comentários. De início, com relação à posição dos cartões, observa-se que, desde o jardim nível B, as crianças já colocam o ponto no final da frase. Entretanto, ainda são apenas 17,3% das crianças, enquanto que a maioria (65%) ainda o coloca na posição inicial ou intermediária, com exceção dos 17,3% que preferiram retirar os cartões. Na 1ª série, por outro lado, mais da metade das crianças (57%) já coloca o ponto no final da frase contra 18,6% que o colocaram na posição inicial ou intermediária, sem esquecer os 24,1% que preferiram retirar os cartões. Na 2ª série, a maioria das crianças (94,4%) colocou os cartões no final da

frase. É de registrar, entretanto, o caso de VAN21 que colocou o ponto no início da frase (assumindo, assim, a possibilidade de duas frases sem ponto no final). Do ponto de vista da localização do ponto no final da frase, é possível afirmar, então, que há uma psicogênese desta localização e que esta já está presente no jardim nível B consolidando-se na 2ª série.

Considerando-se a “leitura” do sinal, verifica-se que, no jardim nível B, 12,9% das crianças o lêem contra 69,4% que já não o leram. Na 1ª série, os números são bem próximos, sendo 7,9% que leram contra 67,7% que não o fizeram. Assim, a maioria das crianças do jardim nível B e da 1ª série já não lêem o ponto. Estes dados têm a ver com a concepção que as crianças fazem do ponto como “letra” ou como sinal de pontuação, como se verá mais adiante. Registre-se, ainda, o caso de VAN21 que “leu” o ponto como se fosse um “O” (ou seja, 5,5% contra 94,4% que não o fizeram).

Os dados seguintes referem-se à frase “*Onde está o osso do cachorro?*” apresentada em script maiúscula (2A) e em cursiva (2B). Comparativamente com as duas primeiras frases, os dados são bem diferentes para o jardim nível B e para a 1ª série (ver Tab. 22):

F R A S E	S I G N A L	JB1 + JB2 (N = 12)							T11 + T12 + T13 (N = 57)							T21 + T22 + T23 (N = 18)							
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		
2A	?		01	04	02	01	02	01		05	16	01	04	21	11							18	
2B	?	01	02	04		01	02	01	01	04	15	02	04	20	11							18	
TOTAL		00	03	08	02	02	04	02	01	09	31	03	08	41	22							36	
EM %		4,5	13,6	36,3	9,0	9,0	18,1	9,0	0,8	7,8	26,9	2,6	6,9	35,6	19,1							100	

Tab. 22: Tabulação da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 2A e 2B: ponto de interrogação)

Iniciando com a análise dos dados sobre a localização do ponto de interrogação observa-se que, no jardim nível B, um grande número de crianças (63,4%) ainda coloca este sinal nas posições inicial e intermediária contra os 27,1% que o colocaram em posição final ou os 9,0% que o retiraram da frase. Na 1ª série, estes dados já se invertem porque 38,1% das crianças colocaram o sinal em posição inicial ou intermediária contra os 42,5% que o colocaram em posição final ou os 19,1% que o retiraram da frase. E, na 2ª série, todas as crianças o colocaram na posição final, sendo que esta foi a única unanimidade desta fase. Esta evolução mostra que crianças de jardim nível B já conhecem este sinal o suficiente para colocá-lo no final da frase e que, na 1ª série, este processo continua a evoluir. Mesmo assim, este processo de apropriação só está encerrado na 2ª série.

Entretanto, comparativamente com o ponto, o ponto de interrogação parece ser mais desconhecido (ou mais confundido com uma letra), principalmente na 1ª série, pois mais crianças (38,1%) o utilizaram nas posições inicial e intermediária do que o haviam feito para o ponto (18,6%). No jardim nível B, estes números são bastante próximos (63,4% nas posições inicial e intermediária

para o ponto contra 65% para o ponto de interrogação) indicando que as crianças agiram com os dois sinais, do ponto de vista da localização na frase, de forma semelhante.

Por outro lado, quanto à leitura do sinal, os dados são diferentes do ponto. Assim, tanto no jardim nível B quanto na 1ª série, o número de crianças que “leu” o sinal quando ele estava nas posições inicial e intermediária foi bem maior para o ponto de interrogação (40,8% para o jardim nível B e 27,7% para a 1ª série) do que para o ponto (12,9 e 2,6%, respectivamente), em função da possibilidade de considerá-lo uma “letra”. Este último fato também explica porque as crianças retiraram mais o ponto da frase (17,3 e 24,1% para o jardim nível B e para a 1ª série, respectivamente) do que o ponto de interrogação (9,0 e 19,1%, respectivamente), ou seja, porque o ponto foi menos considerado “letra” do que o ponto de interrogação e vice-versa.

A terceira dupla de frases (3A e 3B) trouxe resultados bem diferentes porque as crianças precisaram interagir com três sinais diferentes ao mesmo tempo:

“Então a menina gritou:

- Socorro!”

Iniciarei a análise sinal por sinal na ordem em que eles apareceram nas frases para, a seguir, apresentar algumas relações entre os três sinais. De início, os dados referentes aos dois pontos (ver Tab. 23):

F R A S A	S I N A L	JB1 + JB2 (N = 12)						T11 + T12 + T13 (N = 57)						T21 + T22 + T23 (N = 18)								
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê	
3A	:			04		01	05	01		06	07	02	06	20	16		01		03	01	10	04
3B	:	02	01	02		02	02	01	01	06	03	04	08	19	16				04	01	10	03
TOTAL		02	01	06		03	07	02	01	12	10	06	14	39	32		01		07	02	20	07
EM %		9,5	4,7	28,5		14,2	33,3	9,5	0,8	10,2	11,1	5,1	11,9	33,3	27,3		2,7		18,9	5,4	54,0	18,9

Tab. 23: Tabulação da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 3A e 3B: dois pontos)

Observe-se que, no jardim nível B, 42,7% colocaram este sinal nas posições inicial e intermediária contra 47,5% na posição final, excetuando-se as crianças que retiraram o sinal (9,5%). Na 1ª série, houve uma diminuição nas posições inicial e final (27,2%) mas manteve-se a posição final (45,2%). O que aumentou foi a retirada do sinal, com 27,3%. Já, na 2ª série, as posições inicial e intermediária representam 21,6% contra 59,4% na posição final, excetuando-se os 18,9% que retiraram o sinal. O que se observa é que as crianças, desde o jardim nível B, tendem a colocar os dois pontos na posição final da frase, assim como já havia acontecido com o ponto, mesmo que, nas frases 1A e 1B os valores sobre as posições finais relativas ao ponto tenham sido mais expressivos.

Do ponto de vista da “leitura” do sinal como uma letra, verifica-se que, no jardim nível B, 52,2% das crianças o leram contra 38% que não o fizeram. Na 1ª série, estes números se modificam

pois diminui o número das crianças que o leram (23,8%) e aumentou o número dos que não o leram 48,6%. Na 2ª série, o mais baixo valor: 5,4% que leram contra 75,6% que não leram os dois pontos. Os números são semelhantes ao ponto, entretanto, de modo geral, os dois pontos foram mais lidos como “letras” do que o ponto.

Com relação à localização do travessão/hífen, os dados são os seguintes (ver Tab. 24):

F R A S E	S I G N A L	JB1 + JB2 (N = 12)						T11 + T12 + T13 (N = 57)						T21 + T22 + T23 (N = 18)								
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê	
3A	-		01	05	01		03	01	03	06	11	01	06	12	18		02		03	01	07	04
3B	-	01	01	05	01	01	01	02	03	04	08	07	03	14	17		03		04	01	07	03
TOTAL		01	02	10	02	01	04	02	06	10	19	08	09	26	35		05		07	02	14	07
EM %		4,5	9,0	45,4	9,0	4,5	18,1	9,0	5,3	8,8	16,8	7,0	7,9	23,0	30,9		14,2		20,0	5,7	40,0	20,0

Tab. 24: Tabulação da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 3A e 3B: travessão/hífen)

No jardim nível B, 67,9% das crianças o localizaram nas posições inicial ou intermediária contra 22,6% na posição final, excetuando-se as crianças que o retiraram da frase (9,0%). Na 1ª série, os números foram diferentes pois 30,9% das crianças retiraram o travessão/hífen da frase, enquanto que 37,9% o colocaram nas posições inicial ou intermediária e 30,9% na posição final. Mesmo assim, observa-se que cresceu a localização final do travessão/hífen. Na 2ª série ela foi bem maior porque 45,7% das crianças colocaram o travessão/hífen na posição final contra 34,2% nas posições inicial ou intermediária, excetuando-se os 20,0% que retiraram o sinal. Comparativamente com os outros sinais, o travessão/hífen foi aquele que recebeu a maior localização nas posições inicial e intermediária tanto no jardim nível B quanto na 2ª série.

A “leitura” do travessão/hífen como letra aconteceu tanto no jardim nível B, onde 52,2% das crianças o leram contra 38,0% que não o fizeram, quanto na 1ª série, com os números muito próximos (30,0% que leram contra 38,8% que não leram), como na 2ª série, com 5,7% das crianças que leram, mesmo que a maioria não o tenha lido (64,2%). Este aumento da “leitura”, comparativamente com os dois pontos, se deve à possibilidade de ler o travessão/hífen como “letra”.

A Tab. 25 mostra os dados quanto ao ponto de exclamação:

F R A S E	S I G N A L	JB1 + JB2 (N = 12)						T11 + T12 + T13 (N = 57)						T21 + T22 + T23 (N = 18)								
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê	
3A	!			06	01	01	02	01	01	03	19	01	09	10	13	01				01	15	01
3B	!	03		04		02	02	02	04	03	16	05	07	08	13	01				01	14	01
TOTAL		03		10	01	03	04	03	05	06	35	06	16	18	26	02				02	29	02
EM %		12,5		41,6	4,1	12,5	16,6	12,5	4,4	5,3	31,2	5,3	14,2	16,0	23,2	5,7				5,7	82,8	

Tab. 25: Tabulação da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 3A e 3B: ponto de exclamação)

Há uma curva decrescente pois, no jardim nível B, 58,2% das crianças o colocaram nas posições inicial ou intermediária, contra 46,2% na 1ª série e 5,7% na 2ª série. Já, para a posição final, a curva é crescente pois, no jardim nível B, 29,1% das crianças o colocaram naquela posição, contra 30,2% na 1ª série e 88,5% na 2ª série. A retirada do ponto de exclamação foi maior na 1ª série (23,2%) contra 12,5% no jardim nível B e 5,7% na 2ª série.

Um outro aspecto a comentar aconteceu com a “leitura” do ponto de exclamação: seus números foram maiores do que para os dois outros sinais da frase. No jardim nível B, 66,6% das crianças o leram, contra 20,7% que não o fizeram. Na 1ª série estes valores foram de 49,8% de leitura contra 26,6% de não leitura. Por outro lado, na 2ª série, tanto os valores de leitura (11,4%) quanto os de não leitura (82,8%) foram os mais altos, evidenciando que mesmo que um grande número de crianças de 2ª série já identifique o ponto de exclamação, ainda há algumas crianças confusas quanto a ele ser um sinal ou uma “letra”.

Considerando estes três grupos de dados, as curvas ficam bem definidas (ver Tab. 26): tanto a curva descendente para as posições inicial e intermediária dos três sinais (dois pontos, travessão/hífen e ponto de exclamação), quanto a curva ascendente para a posição final, sendo que os extremos sempre são o jardim nível B e a 2ª série, e o ponto de transição, a 1ª série. Observe-se:

SINAIS (POSIÇÃO EM %)	JB1 + JB2		T11 + T12 + T13		T21 + T22 + T23	
	INICIAL + INTERM.	FINAL	INICIAL + INTERM.	FINAL	INICIAL + INTERM.	FINAL
:	42,7	47,5	27,2	45,2	21,6	59,4
-	67,9	22,6	37,9	30,9	34,2	45,7
!	58,2	29,1	46,2	30,2	5,7	88,5

Tab. 26: Comparação da frequência das posições intermediária e média x final dos cartões com os sinais de pontuação, por turmas (fase II, frases 3A e 3B)

É de registrar que o maior valor de colocação final (88,5%) foi, exatamente, na 2ª série, para o ponto de exclamação, mais do que para o traço ou para os dois pontos. E que o maior valor de colocação inicial ou intermediária (67,9%) tenha sido, no jardim nível B, para o traço (travessão/hífen).

Estas curvas também aparecem para a “leitura” dos sinais. Assim, há uma curva descendente para a “leitura”, diminuindo até chegar na 2ª série, e uma curva ascendente para a consideração dos sinais como tais, com a conseqüente não leitura (ver Tab. 27):

SINAIS (“LEITURA” EM %)	JB1 + JB2		11 + 12 + 13		21 + 22 + 23	
	LÊ	NÃO LÊ	LÊ	NÃO LÊ	LÊ	NÃO LÊ
:	52,2	38,0	23,8	48,6	5,4	75,6
-	54,4	36,1	30,0	38,8	5,7	64,2
!	66,6	20,7	49,8	26,6	11,4	82,8

Tab. 27: Comparação da frequência de leitura dos cartões com sinais de pontuação, por turmas (fase II, frases 3A e 3B)

Ambas as curvas evidenciam que é no jardim nível B que mais crianças farão a “leitura” dos sinais enquanto que na 2ª série eles serão menos “lidos”, pois no jardim nível B mais crianças considerarão os sinais como “letras” do que na 2ª série.

Analisando as relações entre os três sinais, verifiquei que, quando as crianças localizavam os sinais na posição final, às vezes, colocavam os três enfileirados (: ! -). Pude identificar regularidades nestas localizações (ver Tab. 28), sendo que, no total, as crianças esgotaram todas as combinações de posições possíveis:

TUR	FR.	①	②	③	④	⑤	⑥
		- ! :	: ! -	! - :	- : !	: - !	! : -
JB	3A		01	01			
	3B			02		01	
1ª	3A	04	01	05			01
	3B	01	01	04	02		02
2ª	3A	01	01	02	02		01
	3B	01	01	02	02	01	01
TOTAL		07	05	16	06	02	05
EM %		17,0	12,1	39,0	14,6	4,8	12,1

Tab. 28: Comparação da utilização conjunto dos sinais de pontuação, no final das frases 3A e 3B

Observei que houve uma posição mais utilizada que foi, exatamente, aquela com os dois pontos no final (③, com 39,0%). Acrescente-se a este número a outra posição com os dois pontos no final (①, com 17%) e se terá 56% das posições com os dois pontos no final. Ou seja, de todos os sinais de pontuação desta frase, os dois pontos eram aqueles que as crianças mais relacionavam ao final de frase.

Por outro lado, é de destacar que as crianças tenham admitido a possibilidade de enfileirar três sinais, um ao lado do outro. Este enfileiramento dos três sinais na posição final aconteceu em 23,5% dos casos possíveis de jardim nível B, 1ª série e 2ª série, somando-se as ocorrências nas duas frases (3A + 3B), conforme a Tab. 27 acima. Acrescente-se a isto, cinco ocorrências de enfileiramento na posição inicial: (- ! :), para 3B, por ERI11; (! - :), para 3A e 3B, por VIN11 e (- : !), para 3A e 3B, por WIL12. A possibilidade de enfileiramento existe (por exemplo: !!!, ou !!?, ou, ainda : - “), mas não para o agrupamento de sinais que as crianças criaram. O que as levou a admitir este alinhamento? Sobre este assunto discorrerei mais adiante.

Um último aspecto a comentar sobre os sinais de pontuação, nas frases 3A e 3B, pode ser visualizado pela Tab. 29:

F R A S A	S I N A L	JB1 + JB2 (N = 12)							T11 + T12 + T13 (N = 57)							T21 + T22 + T23 (N = 18)						
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê	
3A (: -!)		01	15	02	02	10	03	04	15	37	04	21	42	0	01	03		06	03	32	09	
EM %		3,0	45,4	6,0	6,0	30,3	9,0	2,3	8,8	21,7	2,3	12,3	24,7	27,6	1,8	5,5		11,1	5,5	59,2	16,6	
3B (: -!)		06	02	11	01	05	05	08	13	27	16	18	41	46	01	03		08	03	31	07	
EM %		17,1	5,7	31,4	2,8	14,2	14,2	4,7	7,6	15,9	9,4	10,6	24,2	17,2	1,8	5,6		15,0	5,6	58,4	13,2	

Tab. 29: Comparação da freqüência da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frase 3A x frase 3B)

Nesta tabela, onde juntei os dados de todas as tabelas das frases 3A e 3B, pode-se verificar que há uma diferença dos resultados, especialmente no jardim nível B e na 1ª série, com relação aos dois tipos de escrita. Em outras palavras, as crianças não agiram com os sinais de pontuação da mesma forma para os dois tipos de escrita (script x cursiva), diferentemente das crianças da 2ª série, onde os valores são muito semelhantes. Assim, não só as crianças posicionaram os sinais em locais diferentes como também mudaram o estatuto de não leitura para leitura dos sinais e vice-versa.

Antes de analisar as duas frases finais, é importante registrar que, das 18 crianças de 2ª série, apenas uma (LÍV21), colocou os três sinais em suas posições convencionais, inclusive com o travessão em linha nova, conforme exemplo (vide página 366). Outra criança (ANA22) os colocou nas posições convencionais mas sem a linha nova:

ENTÃO	A	MENINA	GRITOU	:	-	SOCORRO	!
-------	---	--------	--------	---	---	---------	---

Para analisar os dados das duas últimas frases (*“O galo, a galinha e os pintinhos foram passear.”*), nas versões em script maiúscula (4A) e cursiva (4B), também apresentarei os resultados sinal por sinal (ver Tab. 30):

F R A S A	S I N A L	JB1 + JB2 (N = 12)							T11 + T12 + T13 (N = 57)							T21 + T22 + T23 (N = 18)						
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê	
4A	,			06			03	02	01	02	12	07	03	12	20				07		08	03
4B	,		01	04	02		01	03		01	16	05	03	12	20				06		09	03
TOTAL			01	10	02		04	05	01	03	28	13	06	24	40				13		17	06
EM %			4,5	45,4	9,0		18,1	22,7	0,8	2,6	24,3	11,3	5,2	20,8	34,7				36,1		47,2	16,6

Tab. 30: Tabulação da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 4A e 4B: vírgula)

Como a vírgula é um sinal que tem sua posição convencional na localização intermediária da frase, procurei verificar estes valores. No jardim nível B, 54,4% das crianças localizaram a vírgula na posição intermediária contra 22,6% que a colocaram nas posições inicial ou final, sem contar os 22,7% que preferiram retirá-la. Na 1ª série, 35,6% a colocaram na posição intermediária contra 29,4% que escolheram as posições inicial ou final, sem esquecer os 34,7% que a retiraram da frase. Os dados da 2ª série revelam que a vírgula não foi colocada em posição inicial por nenhuma criança. Houve 36,1% das

crianças que a colocaram em uma posição intermediária (como será comentado a seguir) e 47,2% que a colocaram em posição final, além dos 16,6% que a retiraram. O que se observa, então, é que a vírgula tende a ser colocada, no jardim nível B, na posição intermediária e, na 2ª série, preferencialmente, na posição final.

Analisando apenas os casos de 2ª série (ver Tab. 31), observa-se que o posicionamento da vírgula ainda não está consolidado (mesmo que seja o caso da “vírgula de enumeração”, sobre a qual comentarei mais adiante) já que as crianças adotaram várias outras posições, tanto intermediárias quanto finais, que não a convencional. Observe-se:

	O	GALO	,	A	GALINHA	,	E	OS	PINTINHOS	,	FORAM	PASSEAR	,	.	,
4A			02			03				01			05		03
4B			02			03				01			06		02
T			04			06				02			11		05
%			14,2			21,4				7,1			39,2		17,8

Tab. 31: Comparação da posição do cartão com a vírgula (fase II, frases 4A e 4B, 2ª série)

Mais adiante comentarei sobre as justificativas que as crianças deram para estas localizações. De início, pode-se analisar as diferentes posições nas quais as crianças de 2ª série colocaram a vírgula. Nesta tabela ainda é possível observar que 17,8% das crianças colocaram a vírgula após o ponto como se este ponto não estabelecesse o limite final da frase. Além disto, é de registrar a colocação da vírgula em posição final, antes do ponto. Estas duas colocações (, . e . ,) evidenciam que, para 57% das crianças, existe a possibilidade do alinhamento de dois sinais no final da frase assim como já havia acontecido para a possibilidade de alinhamento de três sinais nas frases 3A e 3B.

Com relação ao ponto das frases 4A e 4B, sua localização não foi exatamente a mesma das frases 1A e 1B (ver Tab. 32):

F	S	JB1 + JB2 (N = 12)						T11 + T12 + T13 (N = 57)						T21 + T22 + T23 (N = 18)								
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê	
4A	.		01	02	02		03	04		02	06	04	04	22	19						16	01
4B	.	01			03		03	05		02	06	04	03	23	19						16	01
TOTAL		01	01	02	05		06	09		04	12	08	07	45	38						32	02
EM %		4,1	4,1	8,3	20,8		25,0	37,5		3,5	10,5	7,0	6,1	39,4	33,3						94,1	5,8

Tab. 32: Tabulação da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 4A e 4B: ponto)

No jardim nível B, 37,3% das crianças colocaram o ponto nas posições inicial e intermediária contra 25,0% que o fizeram na posição final, sem esquecer os 37,5% que preferiram retirar o ponto da frase. Na 1ª série, 21,0% das crianças colocaram nas posições inicial e intermediária contra 45,5% que colocaram o ponto na posição final, lembrando que 33,3% preferiam retirar o ponto. Na 2ª série, o ponto não foi unanimemente colocado na posição final (94,1%) já que houve duas retiradas do ponto (5,8%).

Quanto ao ponto pode-se comparar os dados referentes às frases 1A e 1B com 4A e 4B pois, nas quatro, as crianças interagem com este sinal, com a diferença de que, nas frases 4A e 4B havia, ainda, a vírgula (ver Tab. 33):

F R A S A	S I N A L	JB1 + JB2 (N = 12)								T11 + T12 + T13 (N = 57)								T21 + T22 + T23 (N = 18)							
		INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET	INICIAL		INTERM		FINAL		RET			
		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê		lê	não lê	lê	não lê	lê	não lê				
		00	012	057	018	00	04	09	03	09	06	58	27	02					34						
1A + 1B		00	012	057	018	00	04	09	03	09	06	58	27	02					34						
EM %		4,3	39,1	8,6	13,0		17,3	17,3		8,0	2,6	8,0	5,3	51,7	24,1	5,5				94,4					
4A + 4B		01	01	02	05		06	09		04	12	08	07	45	38					32	02				
EM %		4,1	4,1	8,3	20,8		25,0	37,5		3,5	10,5	7,0	6,1	39,4	33,3					94,1	5,8				

Tab. 33: Comparação freqüência da posição, leitura e/ou retirada dos cartões com sinais de pontuação (fase II, frases 1A e 1B x frases 4A e 4B: ponto)

Os dados da 2ª série são semelhantes mas, no jardim nível B e na 1ª série, há diferenças. No primeiro caso, 65% das crianças colocaram o ponto nas posições inicial e intermediária nas frases 1A e 1B, sendo que este número baixou para 37,3% nas frases 4A e 4B. Entretanto, subiu o número de crianças que colocaram o ponto nas posições finais (de 17,3 para 25,0%) ou que retiraram o ponto, de 17,3% nas frases 1A e 1B para 37,5% nas frases 4A e 4B. Na 1ª série, 18,6% das crianças colocaram o ponto nas posições inicial e intermediária nas frases 1A e 1B para 21% nas frases 4A e 4B. Contudo, baixou o número de colocações nas posições finais: de 57% para 45,5%, assim como subiu o número de retiradas do ponto, de 24,1 para 33,3%. A explicação para este fato poderia estar em que, nas frases 4A e 4B, havia maior número de cartões com que lidar (de 5 para 11 cartões) e um outro sinal (a vírgula) interferindo. Assim, estes dois fatores fizeram com que as crianças agissem com o ponto, nas frases 4A e 4B, de maneira diferente da que eles agiram nas frases 1A e 1B.

Todos estes dados referentes aos produtos permitem afirmar que há uma psicogênese da localização do sinal na frase, que esta psicogênese já pode ser identificada no jardim nível B e que ela se consolida, para os sinais investigados, na 2ª série. Entretanto, estes dados são fruto da metodologia utilizada. Se os sinais de pontuação não tivessem sido entregues junto aos demais cartões com as palavras e estivessem, por exemplo, enfileirados ao lado das frases solicitando-se que as crianças escolhessem o sinal mais adequado para colocar em cada frase, os resultados poderiam ter sido diferentes. Apesar desta ressalva, deve-se enfatizar que, mesmo entregando os sinais junto com as palavras, nada impediu que as crianças os retirassem das frases quando elas assim julgavam “necessário”. Assim, de modo geral, o que determina os resultados pode não ser exatamente a metodologia utilizada, mas as concepções das crianças sobre o aspecto investigado.

(1.3) Após o interrogatório específico sobre os sinais de pontuação presentes em cada uma das frases, propus uma questão complementar especificamente sobre estes sinais. Para tanto, separava os sinais, mantinha-os na mesma ordem em que apareciam nas frases e perguntava: “*Isto aqui é uma letra?*”, para cada um dos sinais. Meu objetivo era confrontar a criança com suas respostas anteriores (como a “leitura” dos sinais, por exemplo).

Esta questão provocou respostas que merecem ser comentadas. Um dos aspectos mais importantes é que a maioria das crianças manteve uma grande coerência entre o que havia feito/afirmado durante a montagem da frase e, após, na resposta à questão complementar. Assim, se a criança havia dito que a “,” era um “J”, ela dizia que a “,” era uma letra, e assim por diante. Entretanto, as crianças não eram unânimes quanto a quais sinais de pontuação eram letras. Apresentarei, a seguir, a Tab. 34 com estes resultados (sendo NS, “Não sei.”):

NS	NS	NS	NS	LETRAS						NÃO LETRAS						JB	1ª	2ª
				.	?	:	-	!	,	.	?	:	-	!	,		06	11
								!	,	.	?	:	-	!	,	01	02	
										.	?	:	-			03	06	02
										.	?	:	-	!				03
								!	,	.	?	:	-			04	08	
				?				!	,	.		:	-			01	05	
							-	!		.	?	:					01	
				?				!	,	.		:	-			01	11	
				?			-	!	,	.		:					01	
							-	!	,	.	?	:					04	01
				?			-	!	,	.		:				01	08	
				?						.		:	-	!	,		01	
?								!	,	.		:	-				01	
	,									.	?	:	-	!			01	01
		-								.	?	:		!	,	01		
?	,		!							.		:	-				01	

Tab. 34: Tabulação sobre as concepções referentes aos cartões com sinais de pontuação na fase II (letra x não letra)

É possível analisar esta tabela nos dois sentidos: horizontal e vertical. No sentido horizontal, é surpreendente o número de crianças de 2ª série que ainda afirmam que determinado sinal é uma letra. Das 18 crianças, apenas 11 disseram que os sinais não eram letras. As outras 7, ou estavam em dúvida (“*Não sei!*”) ou diziam que alguns sinais eram letras. No outro extremo, outra surpresa: apenas uma criança de jardim nível B disse que todos os sinais eram letras. Todas as outras crianças diziam que um ou mais sinais eram letras, mas nenhuma afirmou que todos os sinais não eram letras.

Por outro lado, na análise vertical, observa-se que alguns sinais foram mais privilegiados como letras do que outros. O sinal que foi mais considerado letra foi o ponto de exclamação, pela possibilidade de colocá-lo de cabeça para baixo (i), num total de 60 das 85 crianças, o que explica os altos valores de “leitura” deste sinal nas frases 3A e 3B (66,6% no jardim nível B, 49,8% na 1ª série e 11,4% na 2ª série). A seguir, tem-se a vírgula, com 45 crianças, o ponto de interrogação, com 31 crianças e o travessão/hífen com 19 crianças. Portanto, estes eram os sinais mais privilegiados como letras. Os sinais que eram menos privilegiados como letras foram o ponto e os dois pontos, sendo que 82 crianças disseram que eles não eram letras, o que explica os valores de não leitura destes sinais nas frases apresentadas.

No confronto das duas análises, registro que as crianças de 2ª série consideraram como letras sinais diferentes do que as crianças de jardim nível B ou de 1ª série. Assim, a vírgula (por ser mais

desconhecida) foi considerada letra por 3 crianças de 2ª série, e a vírgula, o hífen/travessão e o ponto de exclamação foram considerados letras por uma criança. Entretanto, nenhuma criança de 2ª série considerou o ponto de interrogação como letra, o que aconteceu para as crianças de jardim nível B e de 1ª série.

A partir destes resultados, é possível afirmar que, de acordo com este procedimento de investigação que utilizei, existe uma psicogênese da identificação dos sinais de pontuação como tais, e que estes níveis são os seguintes:

- ✪ casos preliminares: Todos os sinais investigados são considerados letras.
- ✪ subnível IA: Alguns sinais são letras e outros não são mais considerados letras, sendo que neste subnível, apenas o ponto e os dois pontos são considerados não letras.
- ✪ subnível IB: A partir deste subnível, mais e mais sinais passarão a ser considerados como não letras. Em seqüência: travessão/hífen, ponto de interrogação, vírgula e, finalmente, ponto de exclamação.
- ✪ subnível IIA: Todos os sinais investigados são considerados como não letras, mesmo os que a criança não conhecer o nome ou a função.

Analisando as freqüências da Tab. 34, pode-se afirmar que o subnível IA e o subnível IB compreendem a maioria das crianças de jardim nível B e de 1ª série. O subnível IIA compreende mais do que a metade das crianças de 2ª série e algumas crianças de 1ª série. E, finalmente, os casos preliminares compreendem ainda um resíduo (uma criança de jardim nível B e uma criança de 1ª série). Provavelmente, se a pesquisa tivesse se estendido ao jardim nível A, estas crianças ocupariam parte dos casos preliminares e do subnível IA.

Após esta exposição detalhada dos produtos referentes aos sinais de pontuação, nas frases da fase II, é importante analisar os procedimentos que as crianças utilizaram com referência a estes sinais de pontuação.

(2) A análise dos **procedimentos** será efetuada por partes procurando englobar esta questão complexa que é a pontuação. Assim, em seqüência, analisarei os movimentos que as crianças imprimiam nos cartões com sinais de pontuação, a classificação espontânea feita com estes cartões, o posicionamento dos cartões com os sinais de pontuação na frase, e, finalmente, a leitura (ou não) dos cartões com os sinais de pontuação.

(2.1) Quando as crianças seguravam os cartões na mão, antes de os colocarem nas frases ou no momento do manuseio prévio à montagem, observei que elas os movimentavam nas mãos, na tentativa de tornar estes cartões “legíveis”, o que determinava o seguinte procedimento:

- procedimento: girar os cartões com os sinais de pontuação no sentido horário e/ou anti-horário.

Após este “giro”, as crianças posicionavam os cartões na mesa de diferentes formas: no caso do “?” que era virado para ser um “¿”; no caso do “!” que era virado para ser um “¡”; no caso da “,” que era virada para ser um “(” ; no caso do “-” que era virado para ser um “|”; e o “:” que era virado para ser um “..”.

Estes cartões com os sinais de pontuação poderiam estar com suas posições não convencionais. Entretanto, para as crianças que, por exemplo, não “viam” o “!” como um “¡” mas como um “i”, estes cartões estavam com suas posições “adequadas”.

(2.2) Logo após o manuseio prévio dos cartões e após o procedimento de “girar” os cartões com os sinais de pontuação, verifiquei que algumas crianças pareciam classificar espontaneamente os “cartões com palavras” dos “cartões com sinais”. Estou explicitando, então, que muitas crianças evidenciavam classificar os cartões com os sinais de pontuação em uma categoria diferenciada dos cartões com as palavras. Assim, tanto nos procedimentos prévios de montagem (quando a criança espalhava os cartões na mesa, por exemplo) quanto em afirmações espontâneas das crianças, pude observar a classificação espontânea efetuada por elas. O procedimento, então, se constituía no seguinte:

- procedimento: classificar os cartões nas categorias “cartões com palavras” e “cartões com «outras coisas»”.

Um exemplo para este procedimento poderia ser a afirmação “*Tem três ai!*” (WIL12), que uma criança de 1ª série emitiu para os dois pontos, o ponto de exclamação e o travessão/hífen na frase 3A, o que indicava os “sinais” da frase.

Só que, muitas vezes, após esta classificação espontânea, algumas crianças voltavam a operar com apenas uma classe, isto é, utilizavam os cartões com os sinais como se fossem palavras e/ou letras. Seria possível, então, pensar em níveis de desenvolvimento:

⊕ subnível IA: A criança não toma qualquer iniciativa para classificar os cartões em palavras e sinais de pontuação e os utiliza indistintamente.

⊕ subnível IB: A criança, espontaneamente, classifica os cartões em palavras e sinais, mas, na hora de utilizá-los na montagem da frase e na leitura da mesma, o faz indistintamente.

⊛ subnível IIA: A criança, espontaneamente, classifica os cartões e sua utilização, na montagem das frases e na leitura das mesmas, continua diferenciada, denotando que ela manteve a classificação entre cartões com palavras e cartões com sinais de pontuação.

Observe-se a montagem do mesmo WIL12 para a frase 3A:

-	:	i	ENTÃO En	A tão	MENINA a menina	GRITOU gritou:	SOCORRO - Socorro!
---	---	---	-------------	----------	--------------------	-------------------	-----------------------

É evidente que WIL manteve a classificação, optando por colocar os cartões “sinais” no início da frase, sem lê-los, e colocando os cartões “palavras” em segundo lugar, “lendo” apenas os cartões com as palavras. Este seria um exemplo do subnível IIA pois WIL12 manteve a classificação prévia em todo o percurso: montagem da frase e leitura dos cartões.

(2.3) Enquanto eu observava as crianças classificando espontaneamente os cartões com os sinais de pontuação, verifiquei que algumas crianças pareciam perplexas quanto a um “problema” específico: “O que fazer com estes cartões que não têm palavras?”. No momento da montagem das frases, observei que as crianças adotavam diferentes procedimentos para resolver este “problema”. Os procedimentos são os seguintes (cada um com um exemplo):

▪ procedimento 1: retirar os sinais de pontuação (um, mais de um ou todos) da montagem da frase.

PINTINHOS A GALO GALINHA OS FORAM PASSEAR E O ANDJB1

Retirou os sinais:

.	,
---	---

▪ procedimento 2: colocar os sinais de pontuação em posição inicial na frase.

- i : A SOCORRO GRITOU MENINA ENTÃO ERI11
--

▪ procedimento 3: colocar os sinais de pontuação em posição intermediária.

COME GRAMA . MEU COELHO GEL12

▪ procedimento 4: colocar os sinais de pontuação em posição final.

A MENINA ENTÃO GRITOU SOCORRO : i EST11
--

Cada um destes procedimentos poderia acontecer isoladamente, alternadamente ou mais de um ao mesmo tempo, já que algumas frases tinham mais de um sinal. Por exemplo, a criança poderia, de início, retirar o cartão da frase para, a seguir, colocá-lo em posição final. Ou, a criança poderia colocar o cartão no início da frase e deixá-lo lá até o final da montagem. Ou, ainda, poderia retirar um dos sinais da frase e colocar outro em posição final. Entretanto, apesar de poderem acontecer variações, a criança poderia sempre, apenas, retirar o sinal ou colocá-lo em posição inicial, intermediária ou final. Mesmo assim, para exemplificar as montagens de outras frases, apresento os seguintes exemplos, onde mais de um procedimento foi utilizado ao mesmo tempo:

: ENTÃO i - A MENINA GRITOU SOCORRO FRA11
--

i ENTÃO A MENINA GRITOU SOCORRO : JUL11
--

ENTÃO A MENINA GRITOU SOCORRO : TAM13	! - (retirou)
--	--------------------

Esclareço, ainda, que as crianças podiam utilizar procedimentos diferentes para a montagem das diferentes frases. Assim, em uma frase podiam retirar os sinais (procedimento 1) e, em outra, colocá-los todos em posição final (procedimento 4), e assim por diante.

(2.4) A análise do processo de montagem das frases propriamente dito não cabe neste momento já que este processo não tem relação direta com a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. É possível afirmar, apenas, que a montagem podia acontecer por tentativas ou não e a criança poderia conseguir a correspondência ortográfica adequada ou não. O que interessa, para esta análise, é como a criança agia com os sinais de pontuação no momento da leitura já que eu trouxe evidências (acima) de que, na situação de montagem, as crianças podiam colocar os cartões com os sinais de pontuação em diferentes posições na frase e, até, retirá-los.

Então, no momento em que a criança havia posicionado os cartões e se dado por satisfeita, eu propunha a ela, a leitura oral da frase. Houve dois grandes procedimentos referentes a esta leitura. Apresentarei três exemplos, cada um relativo a uma posição do cartão dentro da frase.

Como primeiro exemplo, a leitura de LUC12 com o sinal no início da frase:

? Onde	ESTÁ está	O o osso	OSSO do	CACHORRO ca	DO chor	ONDE ro?
-----------	--------------	-------------	------------	----------------	------------	-------------

O segundo exemplo, a leitura de PRI11 com o sinal na posição intermediária:

DO Onde	O es	OSSO tá	ESTÁ o	? osso do	ONDE cachor	CACHORRO ro?
------------	---------	------------	-----------	--------------	----------------	-----------------

A leitura de LUCJB1, com o sinal na posição final, é o terceiro exemplo:

OSSO Onde	DO está	ONDE o osso	ESTÁ do	CACHORRO ca	O chor	? ro?
--------------	------------	----------------	------------	----------------	-----------	----------

A partir destes três exemplos, pode-se inferir o procedimento:

▪ procedimento 1: ler a frase “lendo” o sinal de pontuação como se ele fosse uma palavra como as demais.

Para o segundo procedimento, apresentarei outros três exemplos. Como primeiro exemplo, então, a leitura de MARJB1 com o sinal no início da frase:

?	ONDE Onde	ESTÁ está	O o	OSSO osso	DO do	CACHORRO cachorro?
---	--------------	--------------	--------	--------------	----------	-----------------------

O segundo exemplo é a leitura de MAR11 com o sinal em posição intermediária:

ONDE Onde	ESTÁ está	O o	OSSO osso	DO do	?	CACHORRO cachorro?
--------------	--------------	--------	--------------	----------	---	-----------------------

A leitura de ALI13, com o sinal na posição final, é o terceiro exemplo:

CACHORRO Onde	DO está	O o osso	OSSO do	ONDE ca	ESTÁ chorro?	?
------------------	------------	-------------	------------	------------	-----------------	---

Os três exemplos permitem identificar o segundo procedimento:

▪ procedimento 2: ler a frase sem “ler” o sinal de pontuação

Nestes dois procedimentos, tanto a leitura quanto a não leitura dos sinais aconteciam independentemente da posição do sinal na frase.

Estes exemplos que apresentei são representativos dos procedimentos apresentados pelas crianças para as outras frases. É claro que, como algumas frases (3A, 3B, 4A e 4B) tinham mais sinais de pontuação do que outras, seria possível, ainda, apresentar outros procedimentos, mas os mesmos seriam apenas variações, já que a única diferença estaria na possibilidade da criança “espalhar” os sinais pela frase, porque os dois procedimentos com referência aos sinais de pontuação seriam os mesmos: ou a criança “lia” os sinais ou ela não os “lia”. Esclareço, ainda, que a criança podia, em uma mesma frase, “ler” um sinal e não “ler” outro. Por exemplo:

GRITOU Então	SOCORRO a	ENTÃO menina	MENINA gritou:	A - So	i corro!	-	:
-----------------	--------------	-----------------	-------------------	-----------	-------------	---	---

Na apresentação destes procedimentos fica claro que o que determina o procedimento de “leitura” ou não do sinal não é a posição do sinal na frase mas a concepção da criança sobre este sinal. Passarei, a seguir, a abordar estas concepções.

(3) Os produtos e os procedimentos apresentados acima são determinados pelas concepções das crianças com relação aos sinais de pontuação. São estas concepções que apresento a seguir. Na seqüência, apresentarei as concepções referentes à “leitura” dos sinais, à localização dos sinais na frase e à função dos sinais.

(3.1) De início, apresentarei as concepções das crianças com relação à questão do sinal como “letra” ou como “não letra” e, em conseqüência, sobre a “leitura” ou a “não leitura” do sinal.

A questão que apresentei às crianças foi: *“Isto aqui a gente lê? Por quê?”*. Com esta pergunta, eu buscava confrontar a criança com as situações nas quais ela havia “lido” um sinal e com a resposta à questão *“Isto aqui é uma letra?”*. O resultado mostrou que, para algumas crianças, havia a concepção de que o sinal era uma letra e que, em conseqüência, deveria ser “lido”. Leia-se o excerto:

V: Porque os outros a gente lê? P: Porque eles são letras.

(PRI12)

De início, então, a criança concebe os sinais como sendo “letras” e, como tais, devem ser “lidos”, o que explica as inúmeras situações de leitura dos sinais nas frases apresentadas.

Por outro lado, estas crianças eram unânimes quanto a um ponto, isto é, se os sinais eram letras então eles serviam para escrever: *“Escrever o nome de uma pessoa.”* (RENJB1), *“Prá escrever o nome de alguém.”* (NATJB2), *“Também prá ler.”* (OTT11), *“Para escrever.”* (CLÁ12), *“Prá nome. Prá escrever.”* (VAN21). Havia uma coerência destas crianças, desde o posicionamento do sinal-letra na frase, sua orientação (procedimento de girar os cartões), a leitura oral até, finalmente, a justificativa dada. Assim, se o sinal era uma letra, em tudo o que o envolvesse ele seria considerado como tal.

Entretanto, esta concepção vai sendo modificada e a criança passa a acreditar que o sinal não é mais “letra”. À medida que o sinal deixa de ser uma letra, as concepções das crianças passam por dois momentos.

No primeiro momento, a criança sabe que aquilo não é mais uma letra mas ainda não sabe o que é. A partir do grupo de sinais que as crianças identificavam como sendo “não letras”, e apenas para as crianças que assim os indicaram, eu perguntava: *“Se estes aqui não são letras, o que é que eles são?”*. Muitas crianças disseram que não sabiam - *“Não sei!”* (LUC13) - e em nenhum momento

surgiu a palavra “sinal”. A certeza delas estava, apenas, em que aqueles sinais não eram lidos: “Porque isso aí não é letra como essas (aponta para os cartões com as palavras).” (DANJB2), “Como é que tu vais ler esse. Não tem nenhuma letra!” (BRU13), “Porque não é uma letra.” (TAÍ21), “Porque não são letras.” (EVA22, “Porque não é nada de palavra.” (DAN23).

No segundo momento, já com seu caráter de legibilidade perdido, ele se torna um “sinal de pontuação” propriamente dito, passando a ter um caráter de “mostrar para o leitor”: “*Ai! Como é que eu posso explicar. Meu coelho come grama. Ponto final. Não faz parte... Não faz parte da frase. Aquilo ali é só prá mostrar que tá acabando. Porque aquilo ali não é nem vogal nem consoante.*” (ANA22) (expressão utilizada pelas crianças, várias vezes, indicando que se o sinal não era vogal nem consoante então não era letra). Neste momento, as crianças afirmam que o sinal tem uma função na frase e, conseqüentemente, não será mais “lido”: “*Eles são tudo prá separar.*” (GÉL12), “*Isso aqui... Esses aqui são prá colocar nos últimos e este aqui é prá separar.*” (PED13), “*É uma coisa para terminar as palavras, as frases... quando as pessoas escrevem, né?*” (LÍV21), “*Prá fim de frase (...). E perguntas.*” (GAB22), “*Eles são pontos.*” (CAN23). Observe-se, ainda, a utilização da metáfora da “sinaleira”: “*A gente não lê isso aqui porque a gente olha. Olha e vê que tu tem que parar um pouco prá... Aqui, o ponto final. Eu vejo ele, então já sei que tem parar prá respirar. É como a sinaleira. Ela não fala nada prá nós, que é prá parar. Nós olhamos pro sinal e aguardamos. Até saí. E tu, depois de ter respirado, aqui tu não tem que esperar. Tu respira e segue de volta. Segue o caminho.*” (LAU22).

Cada uma destas respostas poderia ser analisada individualmente, entretanto, ficam evidenciadas as relações dos sinais com a posição final das frases, com as separações e com o próprio ato da escrita, ou seja, o sinal é usado quando se escreve. Também é evidente que estas crianças estão em pleno processo de “*decomposição e recomposição*” das relações entre os “*observáveis*” (Piaget, PNP, 1985, p. 126), onde não há apreensão em bloco dos observáveis.

(3.2) Durante o processo de montagem das frases pelas crianças e acompanhando a “leitura” que elas faziam dos sinais de pontuação, busquei, através de questões específicas, descobrir o que elas pensavam sobre os sinais de pontuação e, principalmente, sobre a localização deles na frase, já que os sinais de pontuação, como já mencionei anteriormente, estavam escritos em cartões individuais podendo ser movimentados tanto quanto os cartões com as palavras.

Um dos primeiros aspectos a comentar é uma justificativa apresentada por uma só criança (SAR11). Leia-se o excerto:

<p>V: (Proponho trocar os sinais de frase: o ponto pelo ponto de interrogação, de 1A para 2A, e vice-versa.) Posso colocar este aqui e este aqui? Fica a mesma coisa? S: (Faz que não.) V: Não? Por quê? S: <i>Porque aqui, esse tem que ser aqui.</i> V: Por quê? Por que esse tem que ser aqui? S: <i>Porque esse é dessa palavra.</i> V: Ah! Esse é dessa aqui? Então ele tem que ficar aqui? S: (Faz que sim.) V: E este aqui? S: <i>É dessa aqui.</i> (SAR11)</p>
--

Neste caso, a criança atribui ao sinal de pontuação uma “pertença” à palavra da qual ele está próximo, isto é, o sinal “é dessa palavra”, pertence a ele. Ferreiro; Teberosky (1985) já haviam observado este tipo de justificativa. As autoras escrevem o seguinte:

“(Javier, 4A CB, diz, por exemplo, que a vírgula «não é letra, é dessa letra», assinalando a letra anterior à vírgula, e indicando claramente que a vírgula não é em si mesma uma letra, ainda que possa fazer parte ou ser acompanhante de uma letra).” (p. 57)

Para estas crianças, o sinal de pontuação já não é uma letra, isto é, a criança já sabe a diferença entre eles, mas porque ainda não compreende todas as relações entre os sinais de pontuação e as palavras, atribui aos sinais uma utilidade, donde o “pertencimento”.

Outra utilidade para o sinal, também já observada por Ferreiro; Teberosky (1985) seria a de “acompanhante de uma letra” (p. 57): “*Usam para emendar nas letras.*” (PRI12). Neste caso, o sinal é concebido como algo que vai junto com as letras, daí o “*emendar*”.

No trabalho citado, as autoras detiveram-se na análise da capacidade das crianças de “*distinguir entre letras e sinais de pontuação*” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 56). Na presente pesquisa, entretanto, além deste análise, procurei compreender, também, como a criança posicionaria os sinais de pontuação em uma frase que não fosse apresentada escrita previamente, isto é, onde ela própria tivesse que posicionar estes sinais.

Encontrei quatro procedimentos específicos sobre o posicionamento dos sinais de pontuação, todos já exemplificados acima (vide página 376). Como eu solicitava que as crianças justificassem este posicionamento, encontrei, também, tipos diferentes de justificativas, relacionadas diretamente com estes procedimentos.

Quando a criança montava a frase com os cartões com as palavras e deixava separados os sinais de pontuação (procedimento 1), encontrei três tipos de justificativas.

No tipo 1, os sinais de pontuação “sobram”, isto é, a criança não vê utilidade para eles e eles seriam um “resto”. Neste caso, haveria uma “*independência do todo*” (Piaget, PNP, 1985, p. 38). Leia-se o excerto:

V: E esse dois cartões aqui (Aponto para a vírgula e o ponto, que ela deixou separados)? D: <i>Sobra.</i> (DAN12)

Ao utilizar o termo “*Sobra*”, a criança está afirmando que concebe uma frase completa sem sinais de pontuação, ou seja, aqueles sinais são independentes do “*todo*”, a frase. Outra criança disse o seguinte: “*Eu não acredito! Tem aquela bolinha (ponto) de novo. Tá me atrapalhando! Por que essa daqui?*” (PAL12). Para esta criança, o sinal não só não tem utilidade como ainda está “*atrapalhando*”.

No tipo 2, as crianças diziam que, por não saberem o que os sinais eram, deixavam-nos separados: “*Porque eu não sei onde botar.*” (REN11), “*Eu não sabia onde é que era.*” (DAN12), “*Vou deixar separado. Eu não sei o que é isto.*” (DAN23). Seria possível pensar que as crianças estivessem receosas de colocar os sinais em algum lugar que não fosse o “certo” e que, por este motivo, preferissem deixá-los separados.

No tipo 3, as crianças afirmavam que, porque os sinais não eram letras, não poderiam ficar junto com as palavras: “*Porque eu achei que não ia ficar escrito. (...) Porque eu achei que não tinha feito a escrita.*” (LUCJB2), “*Não pode ser uma letra.*” (DAN12). O aspecto surpreendente, neste tipo, é que as crianças já diferenciavam os sinais de pontuação das palavras sendo que a dúvida maior era, efetivamente, sobre a posição destes sinais na frase. Entretanto, por não chegarem à conclusão de qual seria a posição correta, preferiam deixá-los de fora, ou seja, havia o “*abandono da tentativa em curso*” (Piaget, PNP, 1985, p. 83). Com isto, “*não tendo uma assimilação presentativa obtido sucesso é mais fácil recorrer a uma outra do que imaginar variações acomodáticas sem modelo já atualizado.*” (p. 83). Era mais fácil deixar o sinal de fora do que variar a posição do sinal dentro da frase até encontrar uma posição “adequada”.

Em todos os outros procedimentos (colocar os sinais em posição inicial, intermediária ou final), as crianças já concebiam que não seria possível montar uma frase sem os sinais de pontuação, conforme uma criança de 1ª série que disse: “*Não pode deixar de fora.*” (JEA12). As crianças poderiam não saber os nomes convencionais dos sinais, nem sua posição ou sua utilidade, mas sabiam que não poderiam montar as frases sem a presença deles. Neste caso, as crianças já diferenciavam letras e sinais de pontuação. Além disso, por colocarem os sinais dentro da frase, verifica-se que concebiam a frase como sendo necessariamente formada por palavras e sinais de pontuação.

Para o procedimento 2 (colocar o sinal na posição inicial), encontrei dois tipos de justificativas. No tipo 1, a criança afirmava não saber o que fazer com o sinal: “*Porque eu coloquei, né? Eu não sabia o que fazer, na frente, ou atrás, ou no meio.*” (MARJB1). Esta justificativa mostra um privilégio da posição inicial, ou seja, a criança coloca o sinal no início e se livra de “perturbação” para, a seguir, dedicar sua atenção à montagem das palavras.

No tipo 2, as crianças afirmavam que a posição inicial era a correta: “*Porque é aí.*” (DANJB2), “*Eu acho que é no começo aquilo dali, né?*” (LUC12).

Com relação ao procedimento 3 (colocar o sinal em posição intermediária), encontrei os mais variados tipos de justificativas. No tipo 1, as crianças afirmavam não saber o que o sinal era: “*Porque eu não sabia o que é e colocava em qualquer lugar.*” (ARIJB1). Quando a criança falava em “*qualquer lugar*”, era evidente que, para ela, este “*qualquer lugar*” queria dizer “qualquer lugar menos o começo e o final da frase”, o que já denotava uma preocupação com a posição do sinal.

Já, no tipo 2, as crianças afirmavam que o lugar escolhido era o lugar do sinal: “*Porque o lugar dele é aqui.*” (DANJB2), isto é, onde elas colocassem o sinal seria o lugar dele. Justificativa semelhante já havia sido detectada por Piaget: “*Ela vai aí.*” (Piaget; Inhelder, DQFC, 1975a, p.249).

No tipo 3, observei que a justificativa da criança será definida pela sua ação no momento, determinada pelo contexto local mais próximo, porque “*ainda não há nenhuma coordenação sistemática das exclusões, mas somente algumas utilizações locais*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 112). Houve subtipos para esta justificativa. Assim, no subtipo 3A, a criança justificava a colocação do sinal a partir das letras que estivessem próximas: “*Porque antes do 'D' e do 'O' vinha este aqui.*” (VIN11). Em função disto, o mesmo sinal em um outro entorno receberia outra justificativa relacionada a este novo contexto.

E, no subtipo 3B, a criança justificava a utilização do sinal como um separador: “*Eutava pensando em fazer uma parte, colocar ponto e fazer a outra.*” (RAFZ11), “*É porque aqui ele pode ser separado (ponto). As letras. Colocar uma, essas aqui separado.*” (GEL12).

No último caso, a criança disse: “*Eu coloquei (dois pontos) prá não ficar assim, ó... não ficar... Já que esta letra está só um e aqui está junto, então eu coloquei prá não deixar essa letra do 'A' que tá sozinho junto com essas aqui que estão um monte.*” (GEL12). Observe-se a montagem de GEL12:

i	MENINA	GRITOU	SOCORRO	-	ENTÃO	:	A
---	--------	--------	---------	---	-------	---	---

↑↑

É evidente a separação que ela efetuou para a palavra de uma letra, sendo que os dois pontos foram utilizados como um separador físico (vide seta), na classificação entre palavras de mais letras (à esquerda) x palavras de uma letra (o “A”, da direita).

No subtipo 3C, o sinal era justificado pela sua posição dentro da frase: “*Prá colocar na segunda letra. Prá colocar no segundo coisa (espaço).*” (LUC12) (sobre os dois pontos):

MENINA	:	ENTÃO	-	i	GRITOU	SOCORRO	A
--------	---	-------	---	---	--------	---------	---

Em todas estas justificativas referentes ao tipo 3, fica evidente a “utilização local” que a criança deu para o sinal. A evidência ficava bem clara quando, em outro questionamento, a criança utilizava outra justificativa semelhante. Por exemplo, se a criança dizia que o sinal era colocado “depois de um O”, na frase seguinte ou no “O” seguinte ela não o colocava e dizia que, desta vez, era “depois de um “A””; ou, se ela dizia que era “no segundo espaço”, na outra situação dizia que era “no terceiro espaço”, e assim por diante.

No tipo 4, havia a justificativa da invocação dos membros mais velhos da comunidade, subnível IB, tipo IA: “*Eu acho que o meu irmão um dia escreveu uma coisa parecida que tinha isso aqui* (ponto de interrogação) *no meio.*” (PED13).

O procedimento 4 (colocar o sinal na posição final) foi o que teve a maior variedade de justificativas. No tipo 1, mais uma vez, estavam as crianças que diziam que, por não saberem o que era o sinal, colocavam-no no final: “*Se eles não sabem que letra (sinal: vírgula) é, então eles colocam no final porque se eles não sabem, como é que eles vão colocar junto com as... com as para escrever, se eles não sabem que letras são. Então a gente coloca isso no final. Por isso. (...) Daí a gente coloca no final, já que não sabe.*” (EST11), “*Eu já vi só que não sei para o que é que é.*” (PED13), “*É que eu não sabia o que era isto aqui (vírgula).*” (VAN21). Estas justificativas explicam o enfileiramento dos três sinais no final das frases 3A e 3B, ou seja, como as crianças não sabiam o que os três sinais eram, mas sabiam que “tinham” que utilizá-los, colocavam-nos, enfileirados, no final das frases.

No tipo 2, encontrei as crianças que afirmavam não saber a posição correta e que, por este motivo, colocavam-no no final: “*Porque eu não sabia onde é que era (dois pontos).*” (BRU22), “*Porque eu não sabia onde é o lugar dele (vírgula).*” (BRU22).

Nestes dois tipos de justificativas, há um privilégio da posição final para as crianças que não sabem o que fazer com o sinal, ou por que não o conhecem, ou porque não sabem qual é a sua posição. A questão é: “Por que a posição final?”. O excerto de uma entrevista do jardim nível B ajuda a compreender estas justificativas:

V: Porque é que tu colocaste (o ponto) aqui no fim? Nesse lugar aqui? **M:** Porque tá fora esse aqui. Todos esse aqui tão fora. **V:** Então o “fora” significa que tem que ficar no fim? **M:** (Faz que sim.) (MAYJB2)

Esta criança concebe a frase como um todo e a posição final como sendo “fora” da frase. Para as crianças que adotaram a posição final, existe, então, a concepção de que a frase é um todo e de que a posição final está “fora” da frase. Entretanto, o que levou as crianças a manterem o sinal dentro da frase e não o retirarem, como no procedimento 1? É o momento de estender esta discussão, estabelecendo algumas reflexões.

Leia-se o excerto de uma entrevista de 1ª série:

V: Então, vamos ver. Tu sabes o nome desse aqui (= ponto de interrogação)? **G:** Não. **V:** Não? As pessoas usam ele para alguma coisa? **G:** Não. **V:** Para o que tu achas que as pessoas usam? **G:** Para nada. (GEL12)

Neste caso, a criança justifica a colocação do ponto de interrogação no final da frase, explicando que as pessoas não o usam “para nada”, portanto, segundo GEL12, e as crianças mencionadas acima, o local das

“coisas que não se sabe o que são”, das “coisas que não se sabe para o que servem” e das “coisas que não servem para nada” é a posição final. Outra criança afirma o mesmo: “*Ele não serve prá nada.*” (GAB13).

Piaget (PNP, 1985) já havia observado este tipo de justificativa (p. 125) e afirma que as crianças “*não chegam a extrair as relações*” (p. 126) que o uso deste sinal pela comunidade letrada poderia determinar. Será necessário que a criança passe por:

“processos de decomposição e recomposição que conferem novos significados aos observáveis até então incapazes de se engajar na direção das variações intrínsecas e do co-possível dedutivo.” (p. 126)

Continuando a entrevista de GEL12, observe-se este processo em andamento:

V: Então, agora me diz uma coisa: “Por que tu não colocaste ele (ponto de interrogação) aqui no início (da frase)? G: Porque daí não iria ter começo das letras. V: Ah! Quer dizer, então, que sempre tem que começar com letras? G: É. (GEL12)

Sobre esta menção de GEL12, há uma afirmação importante de Piaget. O autor escreve que “*O terceiro progresso é a constituição de classes, não somente dos possíveis (o que já se observa no subnível IB), mas ainda dos excluídos...*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 102). Mais adiante, Piaget explicita a afirmação:

“Trata-se, uma vez levantados um ou dois índices, de construir duas classes complementares: a dos possíveis, isto é, compatíveis com os índices constatados, e a dos impossíveis enquanto não possuindo as propriedades em jogo.” (p. 104)

Ambas as afirmações de Piaget, como já mencionei anteriormente, tratam da formação de classes, dos “possíveis” e dos “excluídos”. Quando a criança começa a utilizar os sinais de pontuação ela pensará, em princípio, que todas as posições destes sinais são possíveis, isto é, para ela, os sinais podem ser colocados em qualquer lugar (conforme os procedimentos 2 e 3). Mais tarde, entretanto, ela construirá duas classes complementares, a das posições “possíveis” e a das “excluídas”. No caso de GEL12, que já está em processo de análise dos observáveis, houve a formação de uma posição “excluída”: o ponto de interrogação (mesmo que ela ainda não saiba o nome deste sinal) não pode ficar no início da frase porque “*daí não iria ter começo das letras*”, ou seja, GEL12 já observou que as frases (quase) sempre começam por letras. Outras crianças também observaram este fato: “*Este aqui tem que ser como os outros, com a palavra no começo.*” (FRA22).

Só que o processo de “*composição e recomposição*”, mencionado por Piaget, ainda não está completo pois a criança ainda não atribuiu uma função àquele sinal que ela, entretanto, já sabe que não pode ser colocado no início de uma frase. Quando perguntei a GEL12 o que o ponto de interrogação era ela disse: “*É uma coisa que fica no fim!*” (GEL12). Outras crianças deram justificativas semelhantes (o que constituía o tipo 3 das justificativas referentes ao procedimento 4): “*Porque eu lembrei que era aí no fim.*” (NATJB2), “*Porque o lugar dele é de acabar.*” (EVA22), “*Eles são um negócio que a gente coloca no fim.*” (DAN23). Observe-se o seguinte excerto:

V: Por que tu colocaste este aqui (,) no final? T: Porque ele é só um e é pequenininho. V: Porque ele é só um e é pequenininho, então ele tem que ficar no fim? T: É. Porque aqui é o grupo dos pequenininhos. V: Onde? T: Aqui, no fim. (THI11)

Neste caso, as crianças acreditam que a localização correta dos sinais é no final da frase porque ali é lugar deles (lugar de “acabar”).

Entretanto, como já mencionei, o procedimento de colocação dos sinais de pontuação nos finais de frase não encerra o processo de “*composição e recomposição*” já que nem todos os sinais de pontuação têm esta localização na frase. Então, quando a criança opta por esta localização para “todos” os sinais, ela está incorrendo no que Piaget (PNN, 1986b) chamou de “*erro II*”:

“que consiste em admitir que se uma série contém 1 ou sobretudo 2 posições certas (embora desconhecidas), o fato de mudar depois «todas» as posições torna, ipso facto, a determinar 1 ou 2 erros.” (p. 110)

Esta é a explicação, então, para as justificativas dos tipos 1 e 2 (no procedimento 4), onde as crianças optam pela posição final, por considerarem todas as demais “excluídas”.

Foi o que aconteceu, também, com BRU22. Ela localizou a vírgula no final da frase e afirmou que: “*Eu acho que é o de lá* (no final). *Porque aqui no meio* (a vírgula) *vai atrapalhar a frase.*” (BRU22). Quando BRU22 coloca a vírgula no final da frase ela está pensando que “todas as posições que não a final estão excluídas” e, com isto, ela está exemplificando o nível em que “*as coordenações nem sempre são completas entre as colocações e as exclusões*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 112), já que ela precisará compreender que as posições intermediárias estão excluídas para “alguns” sinais, mas não para “todos”. Portanto, neste momento, estava presente a pseudonecessidade “*é necessário aplicar a todos*”, já mencionada anteriormente, onde, por conhecer a posição final para alguns dos sinais, a criança aplicava-a a “todos” os sinais.

Outro tipo de justificativa, tipo 4 (também no procedimento 4), envolvia a invocação dos membros adultos da comunidade (subnível IB, tipo IA): “*A minha vó também sabe isso. Ela falou um dia que quando termina tem que usar essas coisas. É que eu vi num livro, daí ela disse que é.*” (SAR11). A propósito, SAR utilizou todos os sinais no final de todas as frases.

O aspecto mais importante deste procedimento 4 (colocação do sinal no final da frase) é que os produtos que as crianças apresentavam era o mesmo. Entretanto, foi possível identificar as diferenças entre estes produtos através das justificativas emitidas pelas crianças. Assim, os sinais poderiam estar na posição final porque a criança não sabia o que fazer com os respectivos sinais ou porque achava que a posição dos sinais era a final.

Observei que as crianças sempre agiam com os sinais de pontuação com lógica e os procedimentos por elas adotados tinham uma razão de ser, e esta razão eram as concepções referentes aos sinais de pontuação. Assim, seria possível categorizar estas concepções das crianças em níveis de desenvolvimento. Encontrei, então, os seguinte níveis:

⊛ casos preliminares: As crianças não sabiam o que os sinais de pontuação eram e, por isto, os deixavam de fora da frase. Portanto, para elas, os sinais de pontuação não faziam parte das frases.

⊛ subnível IA: As crianças diziam que os sinais de pontuação eram “letras” e, por isto, os “liam”. Este concepção justificava a colocação dos cartões em qualquer posição na frase.

⊛ subnível IB: As crianças sabiam que os sinais de pontuação não eram letras. Neste subnível estavam as crianças que, por precaução, deixavam os sinais fora da frase; as crianças que sabiam que os sinais não poderiam ficar de fora da montagem da frase, mas colocavam-nos nas posições inicial e intermediária da frase; e as crianças que posicionavam todos os sinais nos finais das frases.

⊛ subnível IIA: As crianças poderiam conhecer os nomes dos sinais (ou não) mas conseguiam posicioná-los adequadamente. Estas crianças começavam a utilizar as justificativas convencionais, mas ainda não para todas as situações, isto é, ainda não havia a tomada de consciência.

(3.3) Para compreender melhor as concepções das crianças sobre a função e a localização dos sinais de pontuação, propus a elas a seguinte questão: *“Por que tu colocaste isto/este sinal aqui?”*. Também lancei uma questão complementar: *“Tu já viste isto/este sinal em algum lugar?”*. As respostas das crianças evidenciaram o quão complexo é o processo de apropriação da pontuação e como as crianças lutam para dar um sentido aos sinais de pontuação.

Farei a apresentação dos resultados, sinal por sinal, seguindo a mesma ordem em que os sinais apareceram nas frases da fase II. As justificativas das crianças estarão categorizadas em níveis de desenvolvimento (vide página 166). Não registrarei as justificativas do subnível IA pois as mesmas não trazem conteúdos significativos.

(3.3.1) Com relação ao ponto, as justificativas encontradas foram as seguintes:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: *“E a professora também disse (que se deve colocar ponto).”* (LUC11), *“Porque a minha mãe sempre bota aqui.”* (ANG12), *“Porque a minha mãe também faz isso (coloca ponto).”* (CRI13), *“É porque a minha tia (professora) fazia assim. Ela escrevia toda a data e quando a gente se esquecia ela dizia que tinha que ter um pontinho.”* (MAI21), *“A professora tá sempre dizendo que sempre tem que botar pontinho no final das frases.”* (GUI23).

◇ Tipo II: *“Porque daí não ia dar certo (se o ponto não ficasse no final).”* (ANDJB1), *“Porque daí fica certo.”* (FRA11), *“Porque é o lugar certo.”* (FRA12), *“O lugar certo é aqui (no final).”* (DIO13), *“Senão fica errado. Se nunca tiver o ponto final, ia ficar errado tudo.”* (LAU22), *“Se a gente não botar fica errado.”* (DÉB23).

◇ Tipo III: *“Olhando as coisas na rua, nos jornais, revistas, que sempre são escritas, assim, no final.”* (LÍV21).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo II: Com os seguintes subtipos:

◊ final de frase: “Quando termina a frase.” (EST11), “É prá quando terminar a frase. Quando termina a gente coloca um ponto prá saber quando termina.” (BRU13), “Quando a gente termina uma frase.” (MAI21), “A gente termina as frases, aí a gente tem que botar sempre o ponto final. Senão não acaba a frase.” (FRA22), “Quando acaba a frase, a gente sempre tem que botar ponto final na frase.” (CAN23).

◊ final de palavra: “Prá terminar uma palavra.” (SAR11).

◊ término das letras: “Prá quando acabar todas as letras.” (RAF13).

◊ término da história ou da frase: “Quando pára a história (...) ou alguma frase.” (ANA11).

◊ separação das frases ou das palavras: “Prá separar as frases uma da outra. E prá não misturar as palavras.” (GAB22).

◊ Tipo III: “Para (as pessoas) saberem que a história termina aqui, nessa bolinha aqui.” (OTH11), “Um ponto prá (pessoa) saber que não tem mais letras.” (RAF13), “Quando a minha frase acabou, vai este pontinho. Prá se entender que a frase terminou. Se escrever um pouco mais grudado aqui, tu não vais entender que isto é uma frase e isto é outra.” (DAN23).

Todas estas justificativas foram dadas pelas crianças que utilizaram o ponto final convencionalmente. Outras crianças, entretanto, apresentaram outras justificativas. Mesmo que a utilização que elas tenham dado ao sinal não tenha sido a convencional, considero importante apresentá-las porque elas auxiliam a elucidar a questão da psicogênese da utilização deste e dos outros sinais.

As outras justificativas para o ponto final foram de diversos tipos. Algumas crianças, concebiam-no como um separador/divisor: “Prá dividir alguma coisa. Por exemplo, assim, escrever “Feliz Aniversário!”, bota ponto no meio. Aí faz: Feliz, ponto, aniversário.” (LARJB2), “Usam para botar um longe do outro.” (CLÁ12), “Prá repartir o meio.” (PAL12).

Outras, caracterizavam o ponto como sendo “aquele que termina”, entretanto, estas justificativas não eram explicitamente metalingüísticas: “Quando a gente vai escrever outra coisa, aí uma coisa diferente, como é que a gente pode separar? Bota o ponto. Daí, depois escreve outra coisa.” (LUC11), “Prá acabar.” (JEF12), “Eles escrevem. Depois botam um ponto final.” (AND13). Estas poderiam ser consideradas justificativas prévias que são utilizadas pela criança quando ela ainda está em fase de composição das relações entre os sinais e as palavras dentro de uma frase.

Uma terceira justificativa merece destaque se pensarmos que foi proferida por uma criança de jardim nível B: “Quando a gente faz algumas letras, aí a gente usa o pinguinho prá provar que é letra.” (LUCJB1). Portanto, esta criança já relaciona o ponto com as palavras, iniciando o processo de composição das relações.

Uma última justificativa é significativa já que revela a concepção referente a um aspecto formal de uma criança cuja concepção ortográfica é pré-silábica: “*Usam para brincar e jogar boliche.*” (FRA11). Esta criança de 1ª série concebeu um sinal de pontuação como um brinquedo, uma bola e, coerentemente, afirmou que ela servia para brincar. Entretanto, quando questionei-a sobre o posicionamento final que ela dera ao ponto, ela afirmou que “*Porque daí fica certo.*”. Para compreender estas justificativas tão contraditórias, seria possível recorrer às referências de Piaget (PNP, 1985) quando ele afirma que:

“a formação dos possíveis não se prende (...) aos comportamentos sensório-motores do sujeito, isto é, aos movimentos que eles sabem efetuar e imprimir (...), mas muito mais aos relacionamentos de que se revelam capazes (ou incapazes) no curso de suas ações.” (p. 125)

Quando a criança posiciona o ponto ela está agindo (procedimento) sobre o sinal e quando ela afirma que o sinal é uma bola, ela está verbalizando sua concepção sobre ele. O que acontece é que FRA11 não consegue relacionar estes dois aspectos. Por isto, há esta contradição. Mais tarde, esta criança passará a relacionar estes dois aspectos, quando, então, ambos estarão no mesmo nível de desenvolvimento.

Com relação à questão complementar, as respostas das crianças revelam o quão observadoras elas são. Estas respostas poderiam ser agrupadas em três tipos. No tipo 1, as crianças revelam seus contatos com os portadores de texto da comunidade, subnível IB, tipo III: “*Só numa folha do Zaffari (= supermercado).*” (NAT11), “*Assim, nas palavras das lojas (cartazes).*” (FEL12). No tipo 2, as crianças revelam que observam toda e qualquer notação produzida pela sua comunidade, mesmo a matemática: “*Só na máquina de calcular.*” (ARIJB1), “*Quando tem uma maquininha de somar, daí a gente quer colocar o número dez, daí a gente aperta naquele botãozinho ali (ponto) para colocar o zero.*” (LUÍ12). E, no tipo 3, a criança revela que observa outros tipos de sinais, que não apenas os gráficos: “*Na sinaleira. É um sinal vermelho.*” (CARJB1). A frase 1A foi escrita com bastão vermelho, o que explica a utilização da cor vermelha na justificativa feita pela criança.

(3.3.2) As questões sobre o ponto de interrogação provocaram as seguinte justificativas:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Algumas pessoas escreviam no serviço da minha mãe.*” (CAM13).

◇ Tipo II: “*É meio ruim (uma pergunta sem o ponto de interrogação).*” (LÍV21), “*Eu acho que tem que colocar senão fica errado a... o tom de voz que tá. Se eu disser «Onde está osso o do cachorro.» (sem ponto de interrogação), vai ficar tudo errado.*” (LAU22).

◇ Tipo III: “*Eu tava lendo uma revistinha. Daí eu vi um monte de letra com isso.*” (PRI11), “*Porque sempre dá nas revistas.*” (GAB13).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo II: “É quando é uma pergunta.” (ANA11), “Tem que fazer a pergunta por último.” (ALE12), “Ué! Porque tem ali. É uma pergunta!” (TAM13), “Prá quando eles querem fazer uma pergunta escrita.” (LÍV21), “Prá quando a gente tá escrevendo uma frase e faz uma pergunta... escreve... aí bota isso no final.” (ANA22), “É prá coisa de pergunta. «Onde que tá o osso do cachorro?», daí ele tá perguntando.” (VIN23).

◊ Tipo III: “Prá mostrar (para o leitor) que tão fazendo uma pergunta.” (ANA22), “Prá fazer uma pergunta. Quando se faz uma pergunta, sempre se bota o ponto de interrogação prá mostrar que é uma pergunta.” (CAN23).

Mais uma vez, apresentei as justificativas das crianças que utilizaram o ponto convencionalmente. Entretanto, apresentarei, a seguir, as justificativas emitidas pelas crianças que não o fizeram. Há aspectos originais que merecem ser analisados.

De início, questionei as crianças sobre a localização do ponto de interrogação em posições que não as finais. Sobre a localização no início da frase, o ponto de interrogação era utilizado como um anunciador, prévio às palavras: “Prá saber onde é que tá as coisas. (...) Porque primeiro é a idéia e depois... (as coisas = palavras). Num desenho.” (ERI11), “Quando a gente vai pensar, eu vejo. Eu tenho uma revista da Barbie. Ela tem uma idéia. Daí ela põe isso na cabeça mas só que numas nuvenzinhas.” (PAL12). Assim, as pessoas utilizariam o ponto de interrogação no início da frase para anunciar que algo viria depois: palavras, pensamento, etc. O que poderia explicar as colocações do ponto de interrogação no início das frases.

De outro ponto de vista, o ponto de interrogação era utilizado pelas crianças como um sinalizador, posterior às palavras: “Quando tão em dúvida. (...) É porque eu pensava em colocar o ‘cachorro’ ali, daí eu tava em dúvida se tava errado.” (EST11). Assim, a pessoa escreveria e colocaria o ponto de interrogação para mostrar que estava em dúvida.

Como terceira utilização, estaria o ponto de interrogação como um substituto. Duas justificativas merecem destaque: “Na minha escola de manhã, tinha assim... era uma caixinha de bombom embrulhada. Tinha essa letra aí. Então a gente tinha que botar um objeto prá pessoa acertar.” (FABJB2), “Quando eu estava no jardim com a tia Sim, daí a gente tinha a caixa dos brinquedos. Daí tinha igualzinho a esse aqui. Isso aqui é o símbolo que tem que pensar. Aí tinha que pensar o que é que...” (LUÍ12). Para estas crianças, no brinquedo, o ponto de interrogação propunha uma ação para a criança: “O que vai no meu lugar?” É significativo o fato de que ambas deixaram o ponto de interrogação fora da montagem. Neste caso, elas não estariam sendo coerentes? O que tinha o ponto de interrogação a ver com uma frase, se ele era utilizado num jogo?

A quarta utilização para o ponto de interrogação seria como um separador de palavras: “É separada. Não pode ser tudo junto.” (RAFZ11), e a quinta, como um complementador: “Prá finalidade de completar a letra.” (ANG12). Ambas as crianças colocaram o ponto de interrogação em posição intermediária.

Outro tipo de justificativa revelava uma evidente confusão entre o ponto de interrogação e o ponto: *“Porque acabou a frase.”* (GUI11), *“Quando a tia dá uma frase prá gente escrever ela sempre bota isto.”* (VAN21). A confusão se justificaria na criança de 1ª série. Mas, e a criança de 2ª série?

As respostas das crianças à questão complementar revelam, mais um vez, o contato delas com os portadores de texto (subnível IB, tipo II): *“Vi num catchup, sabe?”* (OTT11), *“Nas folhinhas que a minha professora dá.”* (AND13), *“Num vídeo-game apareceu esta letra assim, escrito bem pequenininho.”* (PED13). Além disto, a resposta óbvia, porém, perspicaz: *“Na máquina de escrever.”* (PAT13). E, finalmente, uma resposta impregnada de afeto: *“Na casa da minha dinda.”* (ALI13).

(3.3.3) Os dois pontos receberam as seguintes justificativas:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: *“É que a professora sempre faz ali assim, né? Quando tem tema ela faz e ‘Escreve o nome (:). Daí a gente escreve o nome.”* (RAFZ11), *“Porque quando a minha mãe faz ela sempre coloca assim.”* (LUI12), *“Quando algumas palavras a mãe escreve, em vez de colocar essa bolinha aqui (ponto) ela coloca duas (dois pontos).”* (NATL13), *“Eu vi meu pai usar. Ele usou na locadora. Ele tem uma locadora de fitas. Ele fez com uma caneta e fez os dois pontos num caderno que ele anota o tempo dos meninos lá da locadora.”* (RAF13), *“Porque eu já vi um dia minha mãe colocando assim.”* (TAÍ21).

◇ Tipo II: *“Porque eu acho que é o lugar certo.”* (LEO12).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: *“Quando tem dois pontos, é que vai falar.”* (LÍV21).

Este rol de justificativas permite pensar que as crianças encontram os dois pontos nos seus contatos com a língua escrita. Entretanto, o seu uso relacionado com a sinalização do turno do diálogo, só foi explicitamente mencionado por uma criança de 2ª série (LÍV21), mesmo que sua localização tenha sido ensaiada por outras crianças de 2ª série.

Uma outra criança de 2ª série, que colocou os dois pontos na posição convencional, mas sem o travessão, disse o seguinte: *“Eu peguei este daqui porque eu achei o «S» maiúsculo meio íntimo destes dois pontos. (...) Íntimo? Como encaixar um no outro. Porque os dois pontos encaixam com o «Socorro».”* (LAU22), o que evidencia que ela já relaciona os dois pontos com a segunda letra maiúscula dos cartões recebidos.

O uso dos dois pontos como anunciadores também é mencionado: *“Eu sei que é assim, ó, quando a minha professora escreve assim, ó: «Recorte palavras do texto:», daí a gente sempre bota dois pontos, não bota*

só um.” (MAI21), “Quando a professora vai fazendo as coisas, por exemplo: «Vamos separar as sílabas:», aí ela bota aquele sinal ali.” (ANA22).

Procurando compreender as concepções das crianças com referência aos dois pontos, é evidente que muitas os relacionam ao ponto e o encaram como um “ponto duplo” e, conseqüentemente, sua localização seria a final: “Prá botar. Prá marcar no fim.” (GUI11), “Prá acabar a frase.” (JEF12), “Sempre prá terminar.” (GAB13). Esta concepção explicaria a colocação dos dois pontos nos finais das frases e dos alinhamentos dos três sinais nas frases 3A e 3B.

O fato de serem dois pontos provoca, mesmo que sob uma confusão com o ponto de interrogação, a idéia de que é um “ponto duplo” e, semelhantemente à situação mencionada acima, a localização é final: “Prá fazer a pergunta. Aí é duas perguntas. Não é uma.” (ALE12).

Com relação aos dois pontos, também encontrei as “utilizações locais” (Piaget, PNN, 1986b, p. 112): “É que se termina com uma só palavrinha, aí coloca um pontinho. Se termina com essas duas aqui (i e |), aí coloca essa pintinha (:).” (EST11). Esta justificativa relacionava as duas “palavrinhas” (os dois sinais “semelhantes”) com os dois pontos. Como era uma “utilização local”, se houvesse três “palavrinhas” a criança justificaria o uso das reticências, e assim por diante.

Outras justificativas revelam que as crianças concebem os dois pontos, por exemplo, como:

✂ marcação: “Para marcar.” (RAFT11).

✂ separação: “Tu escreve o nome aqui. Aqui tu separa com ele.” (LUC11).

✂ identificação do ordinal: “Prá fazer 1º, 2º e 3º.” (VIN11).

✂ sinalização da interrupção da escrita: “A professora fazia isto assim, ó... Ela contava uma história e a gente tinha que escrever. E daí, no outro dia, a gente ia continuar, aí ela fazia dois pontos.” (PED21).

O uso matemático sempre é lembrado: “Prá fazer as contas.” (ERI11). O uso nos brinquedos, também: “Para jogar futebol.” (FRA11), “Prá quando a gente vai jogar dado.” (THI11).

À questão complementar, as crianças lembram dos portadores de texto (subnível IB, tipo II): “Nos livros.” (TAM13). Entretanto, também citam que os vêem em locais surpreendentes: “Naqueles relógios de música (digitais). (...) Aparece assim, depois liga, aparece, liga, aparece. (...) (E as pessoas os usam) Para ver as horas.” (JUL11). Esta justificativa é, como já mencionei, surpreendente, pois evidencia que as crianças observam o mundo e que esta viu que nos relógios digitais há, realmente, dois pontos. Mesmo assim, JUL11 colocou os dois pontos em posição final e não intermediária, talvez por fazer uma distinção entre o uso dos dois pontos em situação de escrita e o seu uso em outras situações, como a

dos relógios (nos relógios, os dois pontos se encontram entre dois números, o que constituiria uma posição intermediária).

(3.3.4) As justificativas das crianças com relação ao travessão/hífen evidenciam que as crianças, em sua maioria, encaram-no como um hífen e não como um travessão. Em função disto, apresentarei, de início, as justificativas relacionadas ao travessão e, em seguida, ao hífen.

Quanto ao travessão:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*É que eu já tinha aprendido, quando eu leio os livrinhos lá em casa.*” (ANA22).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*Este aqui é quando vai dizer que vai falar.*” (LÍV21).

◇ Tipo III: “*Quando eu tô falando, eu boto aquele ali. Daí falo alguma coisa. Aí ele mostra (para o leitor) que vai falar.*” (ANA22).

Sobre a colocação da primeira frase do diálogo numa linha abaixo do corpo do texto, encontrei apenas uma justificativa: “*Porque sempre quando a gente escreve assim, sempre vejo... Daí sempre se põe... Eu sempre ponho embaixo. Que a professora me ensinou embaixo.*” (LÍV21), o que se constitui numa justificativa do subnível IB, do tipo I.

Todas as justificativas foram expressas por 2 crianças de 2ª série. Pergunto: As crianças de 1ª série não são capazes de compreender a utilização do travessão e de utilizá-lo adequadamente? Franchi (1991), no seu belo trabalho já mencionado anteriormente, afirma que:

“os alunos, copiando no caderno, já iam associando a ela (fala) o travessão e o ponto de exclamação:

- Oi, Flavia!
- Ai, ai, Gabriel!
- Ei, Jorge!
- Ui!” (p. 153)

Teriam as crianças do meu universo um acesso tão pobre aos portadores de texto que continham diálogos que não pudessem utilizar o travessão nem compreender seu uso? - Registro que uma criança de 2ª série observou o uso do travessão no início das frases e disse: “*A professora bota primeiro ele e depois escreve.*” (FRA22), o que caracterizaria o travessão do turno do diálogo, mas na hora da montagem das frases 3A e 3B tenha preferido deixá-lo separado. - Ou havia uma supervalorização do “-” como hífen, em detrimento da sua utilização como travessão nos diálogos?

A segunda opção parece ser a mais pertinente, em função do grande número de justificativas envolvendo o “-” como hífen. Como se verá a seguir, e estas justificativas são apenas

algumas das emitidas, as crianças se concentram em dois usos específicos do hífen: o hífen separador (por exemplo: Alexandre - André - Bárbara - Carlos) e o hífen utilizado na translineação, sendo um exemplo da sua utilização o seguinte:

O cravo bri-
gou com a ro-
sa.

Apresentarei as justificativas, em primeiro lugar, com relação ao hífen separador:

◆ **subnível IB:** Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ **Tipo I:** “*Porque a minha mãe sempre bota esse.*” (PRI11), “*Às vezes, a professora usa esse aqui prá separar as letras.*” (MIC13), “*Eu só sei que é prá separar assim. Que nem o professor fala assim, ó: «Separar as sílabas.»*” (PED21).

◇ **Tipo IV:** “*Prá separar. Prá não ficar junto, senão vai ficar tudo errado. (...) Prá não dar confusão.*” (EST11).

◆ **subnível IIA:** Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ **Tipo II:** “*Prá separar.*” (EST11), “*Prá ver que não é os nomes juntos. Um nome só. (...) É prá separar os nomes.*” (ANG12).

O uso do hífen como separador (observe-se o uso da palavra “separar”) é muito enfatizado pelas crianças, especialmente pelas crianças de 1ª série, mesmo que, às vezes, as justificativas não sejam explicitamente metalingüísticas: “*Prá separar algumas coisas.*” (MAR11). Atente-se para o fato de que também há crianças de 2ª série que o citam.

Outro caso de hífen separador, também mencionado, foi com relação à colocação enclítica do pronome (Cunha, 1972, p. 221): “*Quando a gente tem que separar uma palavra, por exemplo: «Aluga-se», a gente põe o traquinho no meio.*” (GAB22), o que é uma evidência do nível da observação quanto ao uso da linguagem a que pode chegar uma criança de 2ª série.

A seguir, apresentarei algumas das justificativas relacionadas ao hífen referente à translineação. Encontrei, apenas, justificativas do subnível IIA, tipo II: “*Essa daqui eu sei que é para separar. (...) Quando termina uma folha que a gente escreveu, coloca esse daqui e escreve aqui embaixo.*” (ANA11), “*Prá colocar quando tem que separar e continuar embaixo.*” (TAM13), “*Faz de conta que não coube, aí eles botam aí e depois continuam embaixo.*” (MAI21), “*Prá separar uma coisa da outra. (...) Por exemplo, se tem uma linha do caderno, aí tu escreve uma coisa e não dá prá completar a palavra, daí acabou lá a linha, tu bota o risco e começa lá no outro lado.*” (EVA22). A utilização do hífen na translineação é mencionada por crianças de 1ª e de 2ª série.

Os outros usos do travessão/hífen mencionados pelas crianças são de dois tipos. No tipo 1, as crianças mencionam a matemática: “*Para matemática.*” (OTH11), “*Prá fazer continha.*” (CAM21) e observam a sua presença em situações relacionadas a ela: “*Parece que eu vejo duas coisinhas assim na calculadora.*” (ARIJB2). No tipo 2, as crianças mencionam os portadores de texto (justificativas do subnível IB, tipo III) relacionados com a escrita: “*Na casa do meu avô, lá no armário tinha uma coisa escrita.*” (NATJB2), “*No quadro da professora.*” (MAR11), “*No jornal.*” (WIL12), “*Eu já vi no jornal.*” (PAU13).

(3.3.5) O ponto de exclamação provocou as seguintes justificativas:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*As pessoas colocam também isso.*” (ANA11).

◇ Tipo III: “*É porque nas histórias também tem isso aí.*” (ANA11).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*Usam quando, como tá gritando, quando tá gritando. Por exemplo. Uma ponte tá caindo. Daí tem uma pessoa atravessando. Daí tem uma outra que viu, aí ela grita: «Cuidado! A ponte tá caindo! Cuidado!» Aí bota este aqui, o ponto de exclamação e depois vem o resto.*” (ANA22).

O uso do ponto de exclamação, como tal, foi muito restrito, tendo sido encontrado apenas em crianças de 2ª série. Todas as crianças de 1ª série (num total de 56) que o utilizaram, isto é, que não o deixaram de fora na hora da montagem das frases, o fizeram como i, com apenas duas exceções (BRU13, CRI13) que o utilizaram na posição convencional. CRI13 utilizou uma justificativa do subnível IA, tipo I: “*Minha mãe também coloca. Também meu pai. (Eles colocam) No fim.*”. Neste caso, era evidente que estas 56 crianças não viam o ponto de exclamação como um ponto de exclamação propriamente dito, mas como uma letra e assim o utilizaram e o justificaram.

(3.3.6) Finalmente, as justificativas para a vírgula:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*É que um dia eu escrevi assim, ó: ‘Mãe e pai e Jú’. Aí a Jul, que era a minha irmã, falou que para não ter um monte de ‘e’, colocava esse daqui.*” (ANA11), “*Quando a tia (professora) ensinou prá gente os negócio de vegetal. (...) Daí como maçã e pera e... Daí vai repetir muito o «e». Daí a gente bota: maçã, vírgula, pera, vírgula. Daí quando vai acabar, como tem maçã, vírgula, pera e melancia, daí ponto.*” (ANA22).

◇ Tipo II: “*Como é que eu posso dizer, assim... «O galo e a galinha os pintinhos foram passear.» Daí não ia ficar certo. Não ia ter pros pintinhos. «O galo e a galinha os pintinhos.»*” (ANA22).

A justificativa da “vírgula de enumeração” (Teberosky, 1994, p. 156) foi a mencionada. O número de crianças que o fez é muito restrito. Uma das explicações para isto poderia ser a consideração da vírgula como uma letra, efetuada por 43 crianças deste universo. Assim, antes de considerá-la como um sinal de pontuação, as crianças a consideram uma letra. Mais adiante, na análise das fases IV e VI, apresentarei evidências de este tipo de vírgula é o mais utilizado e o primeiro tipo que as crianças compreendem e conseguem justificar.

As crianças também concebem a vírgula de uma maneira restrita, sem compreenderem todas as suas relações, por exemplo, afirmando que a vírgula é utilizada para “separar”: “*Para separar essas letras.*” (LUC11), “*Prá separar uma palavra da outra.*” (LEO12), “*Por causa que a vírgula é prá não deixar muito juntas as palavras.*” (PED21). Neste momento, as crianças relacionam à vírgula aos outros sinais (ponto, dois pontos e hífen) que elas vêem ser utilizados como separadores e, pseudonecessariamente “aplicam a todos” os sinais, a idéia de separação.

A seguir, ainda um comentário sobre a utilização da vírgula, onde apresento o processo integral de montagem da frase 4A por uma criança de 1ª série. Neste processo, DAN12 “sentiu” que faltava alguma coisa na frase (o que seria a vírgula), mas não conseguiu resolver a situação. Observe-se:

1	O	GALO	E	GALINHA				
2			A	GALINHA				
3			E	A	GALINHA	FORAM		
4			A	GALINHA	E	PINTINHOS		
5						OS	PINTINHOS	FORAM PASSEAR
6			E	GALINHA	A	OS	PINTINHOS	FORAM PASSEAR
7			A	GALINHA	E	PINTINHOS		FORAM PASSEAR
8			E	GALINHA	A	OS	PINTINHOS	FORAM PASSEAR
9			A	GALINHA	E	OS	PINTINHOS	FORAM PASSEAR

É evidente que DAN12 estava lutando entre a tendência de montar a frase como “O galo e a galinha e os pintinhos foram passear.” (observe-se as linhas 3, 6 e 8) e a frase que eu lhe havia proposto “O galo, a galinha e os pintinhos foram passear.”. Para DAN12 havia um “E” de menos e foi com esta letra e com o “A” que ela se preocupou a partir da linha 6.

DAN12 era uma criança muito quieta, que praticamente não falava. Em conseqüência, a contra-argumentação que empreendi, após este esforço de DAN12 com a montagem, não resultou em nenhuma justificativa pois ela permaneceu quieta todo o tempo. Mesmo assim, o esforço de DAN12 para compreender como poderia montar a frase de uma maneira satisfatória me fez pensar que ela “sentia” que alguma coisa estava faltando nesta frase. A vírgula, que ela deixou de fora, juntamente com o ponto, não foi tocada nenhuma vez pois DAN12 utilizou o procedimento II4, isto é, espalhou os cartões na mesa e pegou os cartões escolhidos, só que segurou na mão os dois sinais de pontuação, deixando-os separados durante a montagem propriamente dita. DAN12 foi uma das crianças que iniciou o ano com concepções alfabéticas e a movimentação dos cartões que ela empreendeu evidencia que sua

preocupação estava além dos aspectos ortográficos das palavras. Ela foi a única criança para quem esta frase trouxe conflito e, se fosse possível colocar desta maneira, a movimentação dos cartões de DAN12 estava evidenciando uma “necessidade” como “*expressão de uma lacuna*” (Piaget, FC, 1978b, p. 182), que só uma interação maior com os portadores de texto poderia resolver.

(3.4) Uma questão trouxe resultados sobre a concepção das crianças com relação à função dos sinais. Eu perguntava para as crianças, apontando para os sinais, se “*Isto aqui tudo serve para a mesma coisa?*”. Houve vários tipos de respostas envolvendo a utilização do raciocínio do tipo “se... então”.

No primeiro grupo, se a criança conhecia o “.” e sabia que ele servia para terminar (não importando, nesse momento, o que a criança dizia que terminava: palavra, frase, linha, texto, história, etc.), então tudo o que tivesse um “.”, serviria para terminar, no caso “:”, “...”, “!” ou “?” e seria colocado no final da frase. Em função disto, as crianças então diziam: “*Serve prá mesma coisa!*”, como se acreditassem que diferentes tipos de sinais pudessem ter a mesma função.

No segundo grupo estavam as crianças que, mesmo afirmando não saber para o que aqueles sinais todos serviam, sabiam que não serviam para a mesma coisa “*Porque não são iguais.*” (DAN12), “*Porque eles são diferentes um do outro.*” (NATS13). Assim, para estas crianças, sinais diferentes deveriam necessariamente, ter funções diferentes (mesmo que eles não conseguissem imaginar qual era esta função). Estas respostas também evidenciavam que as crianças conseguiam estabelecer as diferenças entre os sinais.

Algumas crianças, ainda, afirmavam que os sinais serviam para a mesma coisa porque todos “eram letras”: “*Porque só vai ser uma letra. Vai ser aqui junto das outras.*” (FRA12). Outras disseram que os que eram parecidos (por exemplo, o “.”, os “:”, o “!” e o “?”, por que tinham todos “bolinhas”) serviam para a mesma coisa.

Para encerrar a apresentação dos resultados sobre a fase II é preciso fazer, ainda, dois comentários. Em primeiro lugar, a apreensão dos sinais de pontuação como tais não acontece em bloco, isto é, as crianças não apreendem todos os sinais ao mesmo tempo. Para exemplificar, trago o caso de uma criança de 2ª série que, mesmo dominando o uso do ponto de interrogação, ainda afirmou que a vírgula: “*É um «jota». É uma letra.*” (VAN21). Esta questão traz um argumento a favor da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, em geral, e dos sinais de pontuação, em particular, qual seja, o processo de apropriação dos sinais não é um processo global, mas parece acontecer individualmente, sinal por sinal.

Em segundo lugar, os produtos, os procedimentos e as concepções que as crianças apresentaram trazem evidências para compreender o quão complexa é a questão da pontuação para as crianças. Mesmo numa situação tão simples quanto a montagem de frases com cartões com palavras já escritas verificou-se a variedade de procedimentos envolvidos e de concepções que os determinavam. Imagine-se a complexidade do processo de pontuação quando a criança está em meio à produção textual. Por este motivo, justifica-se procurar compreender a pontuação a partir de uma situação mais simples como a montagem das frases sem esquecer, no entanto, o valor de investigar a pontuação na situação de produção textual, como farei mais adiante. Entretanto, as justificativas e as concepções observadas nesta fase permitem, guardadas as devidas proporções, compreender diversos aspectos da pontuação que acontece quando da produção textual.

4.3.2 - DITADO DE PALAVRAS E FRASES

Na situação do ditado de palavras e frases também procurei investigar as questões da pontuação. Apresentarei os resultados desta investigação agrupando-os pelos produtos, procedimentos e concepções que as crianças espontaneamente apresentaram.

(1) No ditado de palavras e frases, encontrei dois grandes grupos de produtos. De início, a pontuação propriamente dita e, em segundo lugar, a utilização das letras maiúsculas.

Com relação à pontuação, o levantamento que efetuei evidenciou que:

- ✧ no jardim nível B, não houve qualquer utilização de pontuação.
- ✧ na 1ª série, na fase I, nenhuma criança utilizou qualquer pontuação, em nenhuma das três turmas. Na fase III, todas as crianças mantiveram a mesma conduta, com 6 exceções: cinco crianças colocaram ponto nas 3 frases e uma colocou ponto em 1 frase.
- ✧ na 2ª série, as 18 crianças tiveram condutas variadas. Dez crianças não colocaram nenhum ponto, uma colocou um ponto e sete colocaram todos os pontos.

Quanto à utilização das letras maiúsculas:

- ✧ no jardim nível B, não houve qualquer utilização de letras maiúsculas no início das frases.
- ✧ na 1ª série, na fase I, nenhuma criança utilizou letras maiúsculas no início das frases, em nenhuma das três turmas. Na fase III, todas as crianças mantiveram a mesma conduta, com 1 exceção: uma criança colocou uma letra maiúscula.

✧ na 2ª série, as 18 crianças tiveram condutas variadas. Uma criança não colocou nenhuma letra maiúscula, uma colocou uma letra maiúscula, duas colocaram duas das letras maiúsculas e catorze colocaram todas as letras maiúsculas.

Quanto à utilização dos dois (pontuação e letras maiúsculas), ao mesmo tempo, a tabulação foi a seguinte:

✧ na 1ª série, na fase III, uma colocou uma letra maiúscula e pontos nas 3 frases.

✧ na 2ª série, as crianças tiveram condutas variadas: uma colocou todas as letras maiúsculas e um ponto, e sete colocaram todos os pontos e todas as letras maiúsculas.

É preciso esclarecer que, como esta situação, ditado de palavras e frases, é específica, os resultados encontrados não serão exatamente iguais aos observados nas outras fases. Com isto, estou resguardando a questão da especificidade do ditado de palavras e frases.

(2) Com relação aos **procedimentos** referentes à utilização da pontuação e das letras maiúsculas no ditado de palavras e frases, observei que havia uma similaridade com procedimentos já adotados em outras situações.

Com relação ao ponto, observei o surgimento da pseudonecessidade **“é necessário aplicar a todos”**. No primeiro exemplo, a criança que colocou um ponto após cada palavra nas três frases (vide página 347), afirmou o seguinte: **“É por causa que eu fiz separado. Por isso eu coloquei um monte mas pode colocar só um.”** (BRU13FIII). Este **“só um”** seria o ponto no final da frase. Portanto, a criança sabe que a pontuação na frase acontece só no final, entretanto, para ela, ainda é (pseudo) necessário colocar um ponto após cada palavra.

O exemplo seguinte também se refere à pontuação pseudonecessária após cada palavra:

TAM13 escreveu:

cachorro.

Pinto.

rã.

elefante.

rinoserote.

V: Tam, me diz por que é tu colocaste esta coisinha aqui? T: *Porque acabou.* V: Ah! E o que é isto aqui? T: *Ponto final.*

V: Ah! Um ponto final. Por que acabou o quê? T: *Acabou a palavra que eu botei.* (...) V: Depois de tudo o que a gente escreve tem que colocar o ponto? T: *(Faz que sim).* (TAM13PIII)

Para esta criança, neste momento, cada palavra escrita deve ser pontuada, mesmo que seja uma lista de palavras. Além disto, destaco que a justificativa que a criança apresenta está relacionada com as palavras, já que ela diz: **“Acabou a palavra que eu botei.”** Para ela, então, a pseudonecessidade está explicitada na relação **“é necessário pontuar cada palavra escrita”**. Em um excerto de entrevista da fase II, uma criança é bem explícita. Leia-se:

V: Para o que tu achas que as pessoas usam isso aqui (ponto)? J: *Para separar as letrinhas!* V: Para separar as letrinhas? E como é que tu sabes, então, que esse aqui é para separar as letrinhas? J: *Porque a gente fazia.* V: Ah! Para separar as letrinhas? J: *Fazia um pontinho em cada um.* V: Ah! Um pontinho em cada um? J: *É.* (JEA12II)

Outra criança, na fase II, diz o seguinte: “*Quando termina o meu nome, a tia bota uma bola (ponto), depois ela começa a escrever outras coisas.*” (MÔN12II). Neste caso, também, a justificativa implícita é a de que após cada “nome” coloca-se um ponto.

Os exemplos apresentados permitem identificar o procedimento utilizado pelas crianças:

- procedimento 1: colocar um ponto após cada palavra/nome escrito.

Por outro lado, depois que a criança se libera desta pseudonecessidade, a continuação do processo de apropriação dos pontos e das letras maiúsculas, assim como já havia acontecido com o alinhamento da margem esquerda, não acontece em bloco, isto é, a criança não parte de nenhuma utilização para a utilização de todos (letras maiúsculas e pontos). Ocorre, mais uma vez, o momento em que a criança utiliza, no subnível IB, um ou dois pontos dos três necessários, ou uma ou duas letras maiúsculas das três necessárias, ou seja, o procedimento é o seguinte:

- procedimento 2: pontuar e colocar as letras maiúsculas por “pares”.

Este procedimento acontece por “*falta de apreensão simultânea de todos os elementos*” (Piaget; Inhelder, GELE, 1975b, p. 322). Se houvesse mais frases, estariam presentes as “pequenas séries”. Assim, o procedimento é o mesmo (“pares” ou “pequenas séries”), mas aplicado a “*domínios diferentes*” (Piaget, PPG, 1983a, p. 63): pontos, letras maiúsculas ou alinhamentos pela margem esquerda.

(3) A análise dos produtos e dos procedimentos apresentados pelas crianças permite inferir as **concepções** delas sobre a pontuação e as letras maiúsculas.

(3.1) De início, em função da não utilização de letras maiúsculas e pontos, pela totalidade das crianças do jardim nível B e pela ampla maioria das crianças da 1ª série, tanto na fase I quanto na fase III, é possível afirmar que esta aquisição é eminentemente escolar, isto é, não bastam os contatos com os atos de escrita dos membros adultos da comunidade letrada que cerca a criança. É preciso um contato mais sistemático para que as crianças cheguem a se apropriar destes aspectos. E, além disso, a aquisição do ponto é mais tardia do que a aquisição das letras maiúsculas, já que houve crianças que colocaram todas as letras maiúsculas e nenhum dos pontos.

Neste ponto, é preciso tecer algumas considerações sobre minha afirmação de que a aquisição do ponto é mais tardia do que a aquisição das letras maiúsculas. Eu não estaria caindo em contradição já que seis crianças da 1ª série utilizaram os pontos?

A explicação está em que, na 1ª série, apenas uma criança (TAM13) havia passado para a escrita em cursiva, na fase III. Como já observei anteriormente, quando as crianças são alfabetizadas em script maiúscula, como é o caso do meu universo, elas não têm condições de estabelecer a diferença entre maiúsculas e minúsculas, já que elas só dispõem de maiúsculas. Por este motivo, algumas crianças da 1ª série grafaram o ponto sem colocar a letra maiúscula.

Porém, na 2ª série, a realidade é diferente. Como todas já dominavam a escrita em cursiva, a diferença entre as maiúsculas e as minúsculas era possível, só que estabelecer esta diferença não era, para todas (4 das 18 crianças), ainda uma relação necessária, ou seja, elas admitiam, na 2ª série, uma frase que iniciasse sem letra maiúscula. Mesmo assim, parece que a aquisição do ponto é mais tardia porque, para aquelas que já admitiam uma relação necessária entre a frase e a letra maiúscula, seis (duas de cada turma) não colocaram nenhum ponto mesmo tendo grafado todas as letras iniciais das frases em maiúscula. Portanto, parece que a relação necessária entre a frase e a letra maiúscula acontece antes, psicogeneticamente falando, do que a relação necessária entre a frase e o ponto.

(3.2) A seguir, apresentarei as justificativas das crianças para a utilização da pontuação no ditado de frases, esclarecendo que só solicitei justificativas das crianças que utilizaram os pontos de alguma maneira.

Os níveis encontrados foram os seguintes:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*A professora faz.*” (PED13FIII), “*É que eu ouço a professora lê. Daí fica assim: ela termina uma frase, daí ela respira, põe pontinho e depois ela continua.*” (LAU22F).

◇ Tipo II: “*Que é prá acertar.*” (PED21F), “*Porque se a gente não botar, também fica errado.*” (DÉB23F).

◇ Tipo III: “*Mas também não foi só eu conseguir notar com ela (professora). Eu leio muito livro. Muito gibi. E eu vejo nas revistas, nos gibis, nos livros, que tem ponto final.*” (LAU22F)

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*É porque aqui terminou a frase. Se tivesse outra aqui, eu... Se não era só isso, eu botava aqui mais adiante.*” (GUI11FIII), “*Depois, quando termina a frase, a gente bota assim, olha. A gente coloca um ponto final.*” (MIC13FIII), “*Prá dizer que acabou a frase.*” (LÍV21F), “*Porque tá acabando alguma coisa, daí tem que botar ponto final.*” (BRU22F), “*Por causa que é o fim da frase. Aí cada frase tem que ter um ponto final. No fim.*” (CAN23F).

Com o objetivo de aprofundar mais o estudo das concepções das crianças sobre o ponto, propus, ainda, uma questão complementar: *“E se uma frase não tivesse ponto no final. Aconteceria alguma coisa?”* As respostas das crianças foram muito elucidativas, principalmente com referência à relação necessária. No subnível IA, estariam as crianças para quem nada aconteceria: *“Não acontece nada.”* (LAU22F), isto é, para estas a pontuação no final da frase não está relacionada necessariamente com o conceito de frase; uma frase pode ter ou não pontuação. Seria possível pensar que tudo são possibilidades: colocar ou não pontuação. No subnível IB, encontrei crianças que admitem que nada aconteceria, em princípio, mas, e as crianças fazem uma ressalva, podem acontecer coisas. As crianças dizem: *“Não! Só que daí tem que colocar. (...) Só que a professora vai reclamar.”* (PED21F), *“Não vai acontecer nada. Só não vai acabar a frase dele.”* (DAN22F). Enfatizo que as crianças utilizaram o argumento do “não... só que”, o que estaria identificando o início da relação necessária, isto é, as crianças ainda aceitam a não pontuação mas já começam a prever as conseqüências deste não uso. No subnível IIA, as crianças são radicais e não aceitam uma frase sem pontuação no final e dizem: *“Daí tu continua a outra frase. (...) Eu continuo a mesma coisa, da outra coisa que vem depois.”* (TAÍ21F), *“É sinal que não acabou a frase.”* (FRA22F), *“Daí a frase não tá certa.”* (GUI23F).

É significativa a utilização de três tipos de argumentos: no primeiro, o raciocínio é “se não há pontuação é porque não acabou a frase”; no segundo, o raciocínio é simples “uma frase sem pontuação está errada”; no terceiro, o raciocínio é “se uma frase está sem pontuação é porque ela será continuada”. Portanto, para estas crianças há uma relação necessária entre o conceito de frase e a presença da pontuação, ou seja, para que uma frase seja uma “frase” é preciso que ela esteja pontuada.

Mas ainda resta uma pergunta: “Por que é preciso pontuar uma frase?”. A resposta é dada pelas próprias crianças que resgatam a figura do leitor (subnível IIA). Observe-se:

◇ Tipo III: *“Prá tu não se complicar. Às vezes, se a gente não bota o ponto no final da frase, a gente se complica.”* (GUI11FIII), *“Prá ficar mais fácil de entender, né?(...) Sem o ponto, daí a pessoa vai ler... Ela vai pensar que tinha mais coisa. Vai dizer assim: ‘Ué! Mas não tem o ponto e não tem mais coisa escrita?’”* (LÍV21F).

Portanto, uma frase precisa ser pontuada para que o leitor saiba que aquela frase acabou e que outra vai iniciar. Assim, a pontuação, para estas crianças, tem utilidade na relação escritor x leitor surgindo daí a relação necessária.

(3.3) Com relação às justificativas quanto ao uso das letras maiúsculas, optei por apresentá-las em três grupos. De início, apresentarei as justificativas das crianças quando do ditado de palavras e frases, isto é, das crianças como “escritoras”. Logo após, as justificativas sobre um assunto que é interpenetrado por vários aspectos: a segunda letra maiúscula numa frase em cursiva (remetendo para a questão da pontuação e da linha nova para o travessão). E, finalmente, trarei as justificativas

expressas quando da fase V, ou seja, quando solicitei que as crianças interpretassem as letras maiúsculas utilizadas pelo adulto/escritor do livro de literatura infantil explorado naquele momento.

(3.3.1) A partir da utilização das letras maiúsculas no ditado de palavras e frases (já que houve crianças que utilizaram letras maiúsculas no início das palavras), questionei as crianças sobre a utilidade e a função destas letras.

Os níveis encontrados foram os mesmos que para a utilização da pontuação:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Porque a professora ensinou.*” (CAM21F), “*A minha professora sempre tá dizendo assim: ‘Sempre em começo de frase tem que usar letra maiúscula.’ Sempre fala. Então eu gravei na minha cabeça. Agora sempre boto assim.*” (LAU22F).

◇ Tipo III: “*Hoje a gente tá escrevendo um questionário (na sala de aula). A gente começa todas as frases com letras maiúsculas.*” (TAÍ21F)

◇ Tipo IV: “*Prá não ficar tudo embolado.*” (ANA22F).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*É por causa que aqui é o começo da frase. A letra tem que ser maior e o resto tem que ser menor.*” (PED21F), “*Porque no começo de cada frase tem que ser com letra maiúscula.*” (FRA22F), “*Porque é o começo da frase. E uma frase sempre tem uma letra maiúscula no começo. E as outras são todas minúsculas.*” (CAN23F).

Com o objetivo de provocar uma gama maior de justificativas quanto à utilização das letras maiúsculas, propus uma questão complementar: “*E se uma frase não tivesse letra maiúscula no início. O que ia acontecer?*”. Mais uma vez, encontrei três níveis de justificativas. No subnível IA, encontrei as crianças que não se importavam se a frase não tivesse uma letra maiúscula no início: “*Que eu saiba não.*” (TAÍ21F). Portanto, para estas crianças uma frase sem letra maiúscula é uma frase perfeitamente possível. No subnível IB, as crianças aceitavam a frase mas já colocavam restrições, dizendo: “*Só que a professora vai dizer prá colocar.*” (PED21F), “*Não acontece nada, mas o certo é que no começo das frases é sempre com letra maiúscula.*” (BRU22F). Observa-se o princípio da relação necessária, já que a criança aceita a frase mas já apresenta argumentos em favor da frase com utilização da letra maiúscula. No subnível IIA, as crianças não aceitam a frase sem letras maiúsculas no início e dizem: “*Acontece que fica errado.*” (CAM21F), “*Daí estaria tudo errado.*” (LAU22F), “*Não ia ficar uma frase, porque uma frase tem que começar com letra maiúscula.*” (CAN23F). Os argumentos são de dois tipos: ou a frase estaria errada ou não seria uma frase. Assim, para estas crianças há uma relação necessária entre ser uma frase e ter letras maiúsculas no início, isto é, para elas, uma frase precisa ter letras maiúsculas no início.

As considerações que apresentei para a utilização do ponto final são as mesmas que para a utilização das letras maiúsculas. Observe-se: “*É prá ela (a outra pessoa) ver melhor, também com a letra maiúscula.*” (ANA22F). Isto é, a relação necessária acontece em função da preocupação com o leitor. Assim, para que o leitor saiba onde vai iniciar uma nova frase, é preciso utilizar as letras maiúsculas.

Apresentarei, a seguir, um aspecto bastante específico relativo às letras maiúsculas: a segunda letra maiúscula em uma frase e sua relação com a pontuação.

(3.3.2) Na fase II, surgiu um conflito que merece ser analisado, com relação à segunda letra maiúscula de uma frase em cursiva. Todas as frases tinham uma letra maiúscula, com exceção da frase 3B que tinha duas (a letra maiúscula de início de frase e a letra maiúscula do primeiro turno da exclamação). Como as crianças reagiram a esta segunda letra?

Para a grande maioria das crianças (todas as crianças de jardim nível B e de 1ª série), a presença da segunda letra maiúscula na frase 3B, referente à palavra “Socorro”, não serviu como indício para nenhum procedimento diferente: era utilizada como qualquer das outras palavras. Para elas, a quem eu perguntei “*Por que é que tu achas que tem esta letra maior/maiúscula aqui?*”, a resposta foi “*Não sei!*”. Algumas crianças de 2ª série, entretanto, reagiram de forma diferente e de várias formas.

Uma das reações foi reconhecer nesta letra maiúscula uma perturbação mas não saber o que fazer com ela. Leia-se:

V: Agora, deixa eu fazer uma pergunta. Para o que é que tu achas que tem essa letra maiúscula aqui? B: Bem, é quando começa a palavra ou nome de pessoa. A professora falou assim. V: Tudo bem. Quando começa a palavra. B: Quando começa uma frase. V: Ah! Quando começa uma frase. B: Quando começa uma frase e quando tem nome de pessoa é com letra maiúscula. V: Quando começa uma frase e quando é nome de pessoa é com letra maiúscula. E aqui? Por que é que tem essa letra maiúscula aqui? B: Não sei. V: Tu achas que dentro de uma frase pode ter duas letras maiúsculas? Se aquela ali não é nome de gente ou de país? Tu achas que pode ter duas letras maiúsculas? B: Não. V: Não? E por que tu achas que esta aí está com letra maiúscula? B: Falar a verdade? V: Claro! B: Prá... Bom, isto daqui tá enrolando a minha cabeça. Não tô entendendo muito bem não. V: Pois é por isto que eu estou te perguntando. Eu estou querendo conversar contigo prá ver o que é que tu estás pensando. É isso aí! B: Que botaram isto daqui só prá me confundir. V: Tá. B: Que eu tô me confundindo. V: E se eu te disser que não é prá te confundir? B: Daí eu não sei. V: Tu não imaginas porque é que tem? B: (Faz que não.) V: Isso ali, então, está te confundindo. É isto? B: (Faz que sim.) (BRU22)

Outra criança reconheceu a perturbação mas optou por não tomar nenhuma atitude: “*Deixar assim.*” (FRA22). Outra criança, ainda, quis anulá-la: “*Botando outro «S» (minúsculo).*” (EVA22). Uma quarta criança utilizou uma justificativa que tornava desnecessária qualquer atitude por parte dela:

V: Me diz uma coisa: Tu sabes por que é que tem esta letra maiúscula aqui? VIN: Porque é nome próprio. V: Porque é nome próprio. Então “Socorro” é nome próprio? VIN: (Faz que sim.) V: Por isto é que tem esta letra maiúscula? VIN: (Faz que sim.) (VIN23)

Todas estas condutas evidenciavam uma conduta cognitiva do nível α , isto é, todas estas crianças reagiram com a perturbação simplesmente “*negligenciado-a ou afastando-a.*” (Piaget, EEC, 1976, p. 65)

O caso que merece mais destaque, entretanto, foi o seguinte:

L: (Lendo em voz alta:) *Então, dois pontos, a, tracinho, menina gritou Socorro, exclamação.* V: Espera aí! Espera! Me explica uma coisa: Por que é que tu achas que tem essa letra maiúscula aqui? L: *Ah! Porque é «Socorro». Tá escrito «Socorro». Quando... Ah! Agora eu entendi! Me lembrei! Me lembrei, assim, agora.* V: Então me explica o que é que tu entendeste. L: *Eu entendi... Eu não posso agora botar esse ponto aqui.* (Muda os cartões:

De: *Então : a - menina gritou Socorro!*

Para: *Então a - menina gritou : Socorro!)*

V: Por quê? L: *Por quê? Porque senão vai ficar errado. Vai ficar: Então, dois pontos, a, tracinho, menina gritou... E aqui vai dar «Socorro». Duma vez e aqui já tá com letra maiúscula.* V: Ahã. L: *Daí tem que ter os dois pontos depois disto. E depois dos dois pontos começa com letra maiúscula.* V: Ah! Depois de dois pontos começa com letra maiúscula? Então é por isto que tem aquela letra maiúscula ali? L: *É.* V: E tu não a tinhas visto? Ou tu tinhas visto só não tinhas te lembrado? L: *Eu não tinha visto ela. E...* V: Tu não a tinhas notado? L: *É isto. Eu não notei ela.* (LAU22)

Esta criança, durante a entrevista, lembrou do significado daquela segunda letra maiúscula na frase e, em consequência, mudou os dois pontos de lugar, com o que, fica evidente que, para ela, a letra maiúscula está relacionada com os dois pontos. Esta foi, então, uma conduta cognitiva do nível “β”, já que a criança integrou “no sistema o elemento perturbador vindo do exterior, consistindo então a compensação (...) em modificar o sistema por «deslocamento de equilíbrio» até tornar assimilável o fato inesperado.” (EEC, 1976, p. 66).

Por outro lado, com este procedimento de LAU22, evidencia-se, mais uma vez, que a apreensão dos sinais de pontuação não acontece em bloco já que a lembrança do significado da segunda letra maiúscula não foi suficiente para provocar a movimentação do travessão, que permaneceu no mesmo local. Portanto, esta criança não estabeleceu, ainda, a relação entre “dois pontos x travessão x letra maiúscula”.

(3.3.3) Na fase V, dirigi a atenção das crianças para as letras maiúsculas do início do texto, em duas situações. Na primeira, eu apontava para a letra maiúscula (em tamanho normal) e, na segunda, eu apontava para um capitular. As questões foram as seguintes:

⊙ *Para que serve esta letra maior do que as outras? Por que o autor colocou esta letra maior do que as outras (apontando para a primeira letra da primeira palavra do texto)?*

No livro que cada criança tivesse escolhido, eu apontava para a primeira letra do texto. As respostas a esta pergunta também apresentaram níveis:

◆ subnível IA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*Ele quer escrever, então escreve.*” (ANDJB1), “*Ah! É jeito de escrever.*” (BRU13).

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Porque a professora me ensinou.*” (RAFT11), “*Porque a professora diz.*” (VAN23).

◊ Tipo II: “*Eu acho que é o certo.*” (PRI12), “*Porque eu acho que ele fez maior e mais escuro prá ficar mais bonito.*” (CAM21), “*Porque esse é o modo que tá certo.*” (VIN23).

◊ Tipo III: “*Sempre quando eu vejo algum livro, sempre começa com letra grande.*” (LEO12).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo I: “*Porque tem que começar.*” (CRI13).

◊ Tipo II: Posso afirmar que as crianças faziam uma diferença entre a utilidade do sinal e o motivo que teria levado o autor a colocá-la. No primeiro grupo, estavam as crianças que diziam que a letra maior servia para mostrar que era o começo:

◊ da palavra: “*Porque quando começa uma palavra tem que ser letra maior. Depois vai começando a fazer as outras.*” (NAT11), “*Começa a palavra.*” (DAN12).

◊ da palavra/frase: “*Porque é o começo da palavra. Da frase.*” (REN11).

◊ da palavra/história: “*Porque é melhor, prá ela ficar melhor. (...) Porque essa é o começo da história... da palavrinha.*” (DIO13).

◊ da frase: “*Porque aqui termina esta frase, aqui. E daí começa de novo.*” (THI11), “*Por causa que é a letra que começa a frase. (...) É prá gente enxergar.*” (EMA12), “*Porque a frase tem que começar com letra maiúscula.*” (LUI13), “*Eu aprendi a escrever nome de pessoa, nome de cidade, de estado, né, com letra maiúscula. E começo de frase com letra maiúscula. Aqui tem nome e começo de frase. Daí botaram.*” (ANA22), “*Porque a frase, toda a frase deve começar com letra maiúscula.*” (CAN23).

◊ da frase/história: “*Por causa que no começo de uma história... frase se começa com letra grande.*” (GAB22).

◊ da página: “*Primeira letra da página.*” (LUC12).

◊ da história: “*Porque é o começo. (...) Da história.*” (OTH11), “*Sempre as historinhas começam com uma letra grande e o resto tudo pequeno.*” (JEA12), “*Porque começa com letra maiúscula. (...) A história.*” (CRI13), “*Porque quando a gente começa uma história, a gente sempre tem que botar uma letra, uma letra maiúscula. (...) A história fica mais bonita, eu acho.*” (CAM21).

◊ da história/livro: “*Todos que começam, todos os livros, todas as histórias. Aqui, por exemplo, essa aqui (Aponta). (...) Tem que começar. (...) É letra maiúscula.*” (NATL13).

◊ do livro: “*Porque é o começo do livro.*” (REN11, YAS12), “*Por causa que no início dos livros a gente usa letra maiúscula.*” (GAB22).

◊ indeterminado (começo, primeira): “*Tem que botar essas aqui, as primeiras, tem que botar todas... As primeiras tem que botar maiores. (...) Porque tem que colocar, né?*” (LUCJB1), “*É porque a primeira letra sempre é um pouquinho maior.*” (MIC11), “*Porque sempre o começo tem que ser maior.*” (PED12), “*Porque tem que começar. A primeira letra tem que ser grande.*” (ALI13).

◊ Tipo III: “*Prás pessoas. (...) Verem melhor a letra.*” (ARIJB1), “*Eu não sei! Porque é igual àquele «M» (vide página 407). Prá pessoa ler melhor.*” (NATJB2), “*Eu acho que é porque ele queria fazer a letra primeira maior. (...) Que é prá aparecer mais. (...) Prá pessoa ver mais.*” (GEA11), “*É pro cego não reclamar.*”

(MÔN12), “*Prá ele entender melhor. (...) O que lê.*” (BER13), “*Prá dar mais atenção.*” (PED21), “*Prá enxergar melhor.*” (VAN23).

Observe-se o seguinte excerto:

V: Tu achas que escreveu grande só para enfeitar ou ele queria fazer alguma coisa? F: *Ele queria fazer alguma coisa.* V: O que será? O que tu achas? Pensa! F: *Prá começar a historinha com essa letra grande.* V: Ah! Prá começar. E por que ele queria fazer a letra grande prá começar? Por quê? F: *Prá entender que aqui tá começando.* V: Prá quem entender? F: *Prá quem vai ler.* (FABJB2)

Este excerto é surpreendente, se pensarmos que foi proferido por uma criança de jardim nível B. Esta criança apresentou evidências de que, não só, consegue interpretar a letra maiúscula como, também, compreender que esta letra foi colocada, pelo autor, para que “quem vai ler” consiga “entender que aqui tá começando”.

A utilização da letra maiúscula nos nomes próprios é mencionada: “*Porque é nome de pessoa.*” (RAFZ11), “*Eu não sei o motivo, só que no meu nome também o «P» é letra grande quando eu escrevo o nome emendado.*” (PRI12). Apareceram também outras justificativas isoladas: “*Porque o começo é a moral da história.*” (PED12); a explicação redundante: “*Essas letras que são grandes é que tem que ser grandes. Essas letras pequenas é que tem que ser pequenas.*” (FRA12); a preocupação com a entoação: “*Prá ficar «Na» «Na».* *Prá ficar bem forte.*” (MARJB1); e a justificativa figurativa: “*Porque os cachorrinhos são maior, então tem que ser maior a letrinha.*” (MAYJB2).

A segunda questão foi a seguinte:

⊙ *Por que a pessoa que escreveu esta poesia, o Mario Quintana, escreveu esta letra aqui (aponto) “maior, mais escura e mais grossa” do que as outras? E nesta aqui também?*

Eu estava chamando a atenção das crianças para o uso do “capitular” nas poesias (ver Fig. 20), de Quintana (1984, p. 56-7):

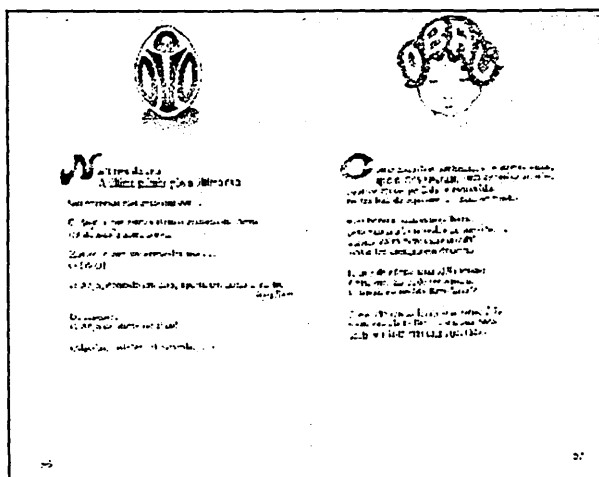


Fig. 20: Exemplo de texto (utilização do “capitular” em um livro de literatura infantil)

Era meu interesse verificar se o “capitular” era identificado como uma simples letra maiúscula ou se as crianças o identificavam diferentemente nas poesias apresentadas.

Estiveram presentes as justificativas mais variadas:

◆ subnível IA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo III: “*Porque ele achou legal fazer letra maiúscula.*” (LEO12).

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Porque a minha mãe me ensinou.*” (RAFZ11).

◇ Tipo II: “*Ele tinha que escrever as outras grandes também senão ia ficar feio.*” (PAU13), “*É que eu acho que fica mais bonito, mais nítido. (...) Assim, prá dizer, assim, que é a primeira letra, que eu acho que fica melhor.*” (LAU22).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Porque deve.*” (JEF12).

◇ Tipo II: A grande maioria das crianças relacionou o “capitular” ao início das mais diversas unidades:

◇ letras: “*É porque tem que ser maior. (...) Tem que fazer porque as letras começam sempre maiores.*” (LUCJB1), “*Porque é a primeira letra. Às vezes, eles fazem a primeira letra grande. (...) Prá mostrar que é a primeira letra. (...) Prá quem vai ler o livro.*” (GUI11)

◇ palavra: “*Porque é o começo da palavra.*” (REN11), “*Todas as primeiras palavras tem que ser com uma letra maior.*” (GEL12).

◇ frase: “*Por causa que a letra é mais grande que começa lá, ó, que começa a frase.*” (EMA12), “*Porque tá começando essa frase.*” (CAM21), “*Porque essas aqui tem que ser as letras de começo de frase.*” (EVA22).

◇ história: “*Isso daí é prá... é o começo da história. (...) Porque senão tem gente que é canhoto e lê de baixo.*” (LUI13).

◇ livros: “*Porque quando começa nos livros, começa sempre com esta aqui.*” (ANA11).

◇ indeterminada: “*Porque é a primeira que se bota (grande).*” (RAFZ11), “*Porque é a primeira.*” (LUC12).

◇ Tipo III: “*Ele pensou em fazer essa letrinha prá... É como aquela outra que eu te disse do nome do livro grande, para o adulto ler melhor. (...) Prá uma criança também.*” (NATJB2), “*Prá aparecer para a gente ler.*” (MIC11), “*Aí as pessoas que usam óculos, vêem melhor.*” (ALI13), “*Porque não dá prá gente ver quando é bem pequenininho.*” (GUI23).

As crianças imaginavam algum objetivo específico do escritor, ou seja, divertir as crianças: “*Prá, sei lá, prá brincar com as crianças.*” (BRU13), ou mostrar seus dotes caligráficos: “*Prá mostrar. (...) A letra grande. (...) Não sei! De certo é prá ver se a letra dele é bonita.*” (AND13).

Observa-se, então, que as crianças, tanto como “escritoras” quanto como “leitoras”, são sensíveis às letras maiúsculas, isto é, as letras maiúsculas são observáveis com os quais as crianças interagem. A interação delas apresenta níveis de desenvolvimento, assim como já havia acontecido com os outros aspectos formais investigados.

oooOOOooo

Para resumir os resultados referentes ao ponto e às letras maiúsculas, seria possível afirmar que há uma coincidência de resultados entre a psicogênese do ponto final e da utilização das letras maiúsculas, para o ditado de frases: encontrei os mesmos níveis, com as mesmas justificativas. O que se pode concluir é que chegará o subnível IIA onde, para as crianças, uma frase para ser uma frase, precisa iniciar com uma letra maiúscula e terminar com um ponto, para que o leitor consiga apreender, mais facilmente, o sentido do texto.

Seria possível encontrar, então, três níveis para a utilização das letras maiúsculas em uma situação específica de ditado de frases:

- ✪ casos preliminares: Não há qualquer utilização das letras maiúsculas.
- ✪ subnível IA: Utilização pseudonecessária das letras maiúsculas.
- ✪ subnível IB: A criança utiliza uma ou mais letras maiúsculas iniciais mas não o faz para todas as frases.
- ✪ subnível IIA: A criança utiliza todas as letras maiúsculas necessárias.

Para a utilização dos pontos, no ditado de frases, os níveis seriam os mesmos:

- ✪ casos preliminares: Não há qualquer utilização dos pontos.
- ✪ subnível IA: Utilização pseudonecessária da pontuação.
- ✪ subnível IB: A criança utiliza um ou mais pontos mas não o faz para todas as frases.
- ✪ subnível IIA: A criança utiliza todos os pontos necessários.

Passarei, a seguir, a abordar a pontuação no texto, tanto a partir dos resultados das fases IV e VI, quanto da fase V.

4.3.3 - TEXTO

Observar as crianças enquanto elas escreviam seus textos e conversar com elas sobre a pontuação, no texto delas ou no texto do outro, trouxe muitas oportunidades de compreender como a criança concebe a pontuação e como a interpreta, como ela a utiliza e quando não o faz, e quais são os sinais que ela utiliza espontaneamente. São estes resultados que apresento a seguir, enfocando, novamente, os produtos, os procedimentos e as concepções que as crianças apresentaram nas fases de produção e de interpretação textuais.

(1) Apresentarei os produtos sobre a pontuação em dois grupos. De início, abordarei a situação de não pontuação e, em seguida, exporei uma representação dos “textos-padrão” que podem ser encontrados com relação à pontuação.

(1.1) Um dos produtos envolvendo a pontuação é constituído por aqueles textos que não foram pontuados. De início, apresentarei os dados de não pontuação dos textos, de modo geral, e, em seguida, exemplificarei com a análise de uma situação particular de não pontuação.

As situações em que as crianças não utilizaram, espontaneamente, a pontuação aconteceram tanto na fase IV quanto na fase VI (ver Tab. 35):

TURMA	FASE IV		FASE VI	
	Nº AL	SEM PONTO	Nº TEX	SEM PONTO
JB1 + JB2	12	12	20	15
11 + 12 + 13	55	26	94	09
21 + 22 + 23	17	02	23	--
TOTAL	84	28	137	24
EM %	100	33,3	100	17,5

Tab. 35: Tabulação da freqüência da não utilização de pontos (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Tanto na fase IV quanto na fase VI, há textos sem qualquer ponto. Entretanto, a não utilização de pontos por parte do meu universo diminuiu, da fase IV para a fase VI. As diminuições mais significativas aconteceram no jardim nível B, de 100% para 75 %, e, na 1ª série, de 47,2% para 9,5%. Os dados evidenciam que o clima de pré-alfabetização do jardim nível B favorece que as crianças, mesmo as de 5 ou 6 anos, iniciem a pontuar seus textos. Na 1ª série, a alfabetização sistemática mostra seus resultados, principalmente através da introdução da pontuação e da exposição das crianças aos portadores de texto da comunidade letrada. Entretanto, na 1ª série tal como no jardim nível B, ainda ocorre um processo interno de apropriação da referida pontuação por parte de cada criança, como evidenciam, nestes dados, os 9,5% na 1ª série e os 75% no jardim nível B que, em pleno final de ano letivo, ainda não pontuam seus textos - na própria 2ª série, na fase IV, houve duas crianças (LÍV21-IV e VIN23-IV) que não pontuaram seus textos -, ou seja, o clima de pré-alfabetização e a alfabetização sistemática não garantem a apropriação da pontuação, pois este é um processo endógeno e não

exógeno. Por outro lado, acredito que a própria situação de entrevistas que estas crianças sofreram ao longo do ano letivo, contribuiu para uma exposição mais direta à pontuação e aos portadores de texto.

Para exemplificar uma situação de não pontuação trarei alguns comentários de Kato (1992), em trabalho já citado. No estudo de caso já mencionado, a autora afirmava que, quando ocorriam “*trechos descritivos inseridos na narrativa*”, a criança tinha consciência de que cada trecho era “*uma unidade conceitual independente*” e que, em conseqüência, a “*discretização*” ficava mais fácil “*e por conseguinte a pontuação também*” (p. 197). Contudo, um texto produzido por uma das crianças entrevistadas, possui as “*unidades conceituais independentes*” e nem por isso a criança pontua o texto, como se pode ver (Ilustr. 36):

EU VUI NO PARCÃO EU BRINCEI EU BRINCEI DE ESCORREGADOR EU PACIEI (ERI11-IV) (Eu fui no parcão. Eu brinquei. Eu brinquei de escorregador. Eu passeei.)
--

Ilustr. 36: Exemplo de texto (situação de não pontuação - 1ª série)

Este texto de ERI11, produzido na fase IV, apresenta evidências de que há algo mais na relação da criança com a pontuação, do que a autora dá a entender. Este “algo mais” é a tensão entre a exploração das possibilidades (segundo as crianças, pode-se escrever um texto sem pontuá-lo) e a atenção ao leitor (o qual, segundo acreditam as crianças, em um certo momento da psicogênese, sempre conseguirá ler um texto, independente da forma como ele estiver escrito). Assim, não é apenas porque o texto está apresentado em “unidades conceituais independentes” que a criança irá pontuá-lo. São as concepções das crianças sobre a pontuação que irão defini-la.

(1.2) Quando analisei os textos das crianças de jardim nível B, 1ª e 2ª série, nas fases IV e VI, observei que havia algumas regularidades no uso da pontuação. A partir destas regularidades, foi possível identificar “textos-padrão” do ponto de vista da pontuação.

Exemplificarei estes “textos-padrão” através da utilização do ponto. Estes “textos-padrão” podem ser representados da seguinte maneira (ver Fig. 21):

XX XXXX XX XXXX XXX XX XXXXX X XXX X X X XXX XXXXXXX X X XXX XX XXXX XX	XX XXXX XX XXXX XXX XX XXXXX X XXX X X X XXX XXXXXXX X X XXX XX XXXX XX •	XX XXXX XX • XXXX XXX • XX XXXXX X • XXX X X X • XXX XXXXXXX • X X XXX XX • XXXX XX •	XX XXXX XX XXXX XXX • XX XXXXX X • XXX X X X XXX XXXXXXX X X XXX XX • XXXX XX	XX XXXX • XX XXXX XXX XX XXXXX • X XXX X X X XXX XXXXXXX X X XXX • XX XXXX XX	XX XXXX • XX • XXXX XXX XX XXXXX • X XXX • X X X XXX XXXXXXX X • X XXX • XX XXXX XX •	XX XXXX • XX • XXXX • XXX XX XXXXX • X XXX • X X • X XXX XXXXXXX • X • X XXX • XX XXXX XX •
casos preliminares	subnível IA tipo I	subnível IA tipo II	subnível IA tipo III	subnível IA tipo IV	subnível IB	subnível IIA

Fig. 21: Exemplos de textos (representação dos níveis de desenvolvimento quanto à utilização do ponto, fases IV e VI)

Os níveis referentes a estes textos-padrão, do ponto de vista do ponto, são os seguintes:

⊛ casos preliminares. Não há uso do ponto.

⊛ subnível IA. A localização do ponto é determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades. No tipo I, há só um ponto e no final do texto; no tipo II, há um ponto em todos os finais de linha; no tipo III, há ponto em alguns finais de linha (em locais não necessariamente adequados) e, no tipo IV, há pontos em alguns locais adequados, mas apenas naqueles que não estão distantes dos finais de linha.

⊛ subnível IB. Há utilização do ponto em locais adequados mas não em todos os necessários.

⊛ subnível IIA. Estão localizados todos os pontos necessários e nos locais adequados.

A partir desta categorização, efetuei um levantamento da utilização do ponto em todos os textos produzidos nas fases IV e VI (ver Tab. 36):

TURMAS	FASE IV								FASE VI							
	Nº AL	CAS. PRE.	IA TI	IA TII	IA TIII	IA TIV	IB	IIA	Nº TEX.	CAS. PRE.	IA TI	IA TII	IA TIII	IA TIV	IB	IIA
JB1	06	06							10	08	01		01			
JB2	06	06							10	09	01					
11	19	11	05	02	01				32	06	11	05	07		02	01
12	17	09	02	04	01			01	30	03	16	01	06		03	01
13	19	05	07	05			02		32	01	11	09	03		05	03
21	06		03				01	02	09						05	04
22	05	01					01	03	05				01		02	02
23	06		03				03		09		03			01	03	02
TOT.	84	38	20	11	02		07	06	137	27	43	15	18	01	20	13
EM %	100	45,2	23,8	13,0	2,3		8,3	7,1	100	19,7	31,1	10,8	13,0	0,7	14,4	9,4

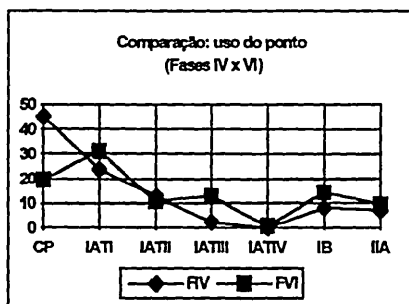
Tab. 36: Tabulação da freqüência dos níveis de desenvolvimento quanto à utilização do ponto (escrita livre e escrita de uma história dada, fases IV e VI)

Esta tabela, que fala por si só, traz evidências de que, na fase IV, os casos preliminares acontecem em maior número no jardim nível B e na 1ª série e estão praticamente ausentes na 2ª série. Também se verifica que os níveis mais elaborados (IB e IIA), obviamente, não acontecem no jardim nível B, mas já estão presentes na 1ª série. E, finalmente, que as crianças de 1ª série estão dispersas entre os casos preliminares e os diversos tipos de pontuação do subnível IA.

Da fase IV para a fase VI, ou seja, de julho/agosto para outubro/dezembro do ano letivo investigado, acontece uma evolução, principalmente, na 1ª série, onde diminui o número de crianças nos casos preliminares para aumentar nos outros subníveis. Este dado é importante porque permite afirmar que a exposição à pontuação através de uma alfabetização sistemática, provoca avanços na utilização espontânea da pontuação por parte das crianças. No jardim nível B, por outro lado, observa-se que as crianças mantêm-se, mais ou menos, no mesmo nível, talvez porque o clima de pré-alfabetização intervenha mais através de uma exposição aos aspectos ortográficos da linguagem escrita (como se verá mais adiante) do que com relação à pontuação. Já, na 2ª série, mesmo que aconteça uma evolução, do

grupo como um todo, em direção aos níveis mais elaborados de pontuação, causa surpresa que algumas crianças ainda permaneçam, no final do ano letivo, com produções textuais onde a pontuação aconteça apenas através de um ponto no final do texto.

A visualização destas evoluções acontece a seguir (ver Gráf. 1):



Gráf. 1: Comparação da utilização do ponto, por níveis de desenvolvimento (escrita livre x escrita da uma história dada, fases IV x VI)

Neste gráfico fica evidente a queda nos casos preliminares e os avanços nos outros subníveis. O outro aspecto a comentar é que, dos textos pontuados, aquele com maior incidência foi o texto com um único ponto e no final do texto, tanto na fase IV quanto na fase VI. Este dado permite afirmar que, dos textos-padrão do subnível IA, este é o mais freqüente e este é o primeiro tipo de texto que surge após o texto sem nenhum ponto. Assim, do texto sem nenhum ponto (casos preliminares) as crianças passam para o texto com um único ponto e no final do texto (subnível IA, tipo I).

Após estes comentários restritos à pontuação através do ponto, passarei a abordar a pontuação onde outros sinais de pontuação são utilizados pelas crianças.

(1.3) Um levantamento que pôde ser efetuado foi verificar quais foram os sinais de pontuação utilizados espontaneamente pelas crianças nas fases IV e VI e em que situação eles se apresentaram. A partir deste levantamento pode-se inferir a psicogênese da utilização espontânea da pontuação.

(1.3.1) Apresentarei, de início, os resultados relativos à fase IV, lembrando que esta fase foi aplicada de 07/07 a 15/08/95, ou seja, em pleno final do primeiro semestre letivo e início do segundo.

O primeiro dado a comentar encontra-se na Tab. 37 a seguir:

POSICÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Nenhuma utilização de qualquer sinal	05	04	09	07	04			01	30

Tab. 37: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: nenhuma utilização)

De início, registre-se o fato de que 30 crianças (35,7% do universo) não utilizaram espontaneamente qualquer tipo de pontuação em suas produções textuais. Que as crianças do jardim nível B não utilizem

qualquer tipo de sinal de pontuação, não é de surpreender. Entretanto, que crianças de 1ª série também não o façam surpreende, já que estas crianças estiveram expostas à alfabetização sistemática por um semestre. A questão está em que a imposição dos sinais de pontuação não implica apropriação e esta tabela bem reflete este aspecto. O dado mais surpreendente é, contudo, a criança de 2ª série a não utilizar qualquer sinal. Este fato merece uma reflexão pois permite supor que a exposição aos sinais de pontuação pela qual esta criança passou não foi suficiente para favorecer a apropriação de qualquer sinal a ponto desta criança não utilizar nenhum em uma produção do tipo “escrita livre”.

Outro aspecto a comentar encontra-se na Tab. 38:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
antes do nome	01								01
final do nome + final de 14 das 19 linhas		01							01
início + final de todas as linhas		01							01
final de 6 das 7 linhas				01					01

Tab. 38: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: travessão)

Três crianças do jardim nível B utilizaram, o que se poderia chamar de “travessões de início e/ou final de linha”: MARJB1-IV, DANJB2-IV e MAYJB2-IV. Perguntei para MAYJB2-IV o porquê de colocar estes traços. Leia-se o excerto da entrevista:

V: O que tu estás fazendo? M: (Colocando os traços.) *Prá separar.* V: Separar o quê? M: *Ué! Separar os nome.* V: Ah! Tu estás fazendo esses riscos para separar uma coisa da outra? M: (Faz que sim.) V: E precisa fazer esses riscos prá... M: *Precisa.* (MAYJB2-IV)

Para ela, então, há a necessidade de marcar os inícios e finais de linha. Seria possível pensar na pseudonecessidade “*é necessário aplicar a todos*”.

A entrevista com DANJB2-IV foi bem mais elucidativa. Leia-se o excerto do trecho onde eu estava direcionando a entrevista para a questão da necessidade de demarcar o final do texto:

V: Agora escuta uma coisa, Dan, tu terminaste de escrever, certo? A gente precisa mostrar que terminou de escrever, de algum jeito? D: *Sim, com um risquinho.* V: E aqui (apontando para o final do texto)? Aqui, que tu terminaste de escrever, a gente precisa mostrar de algum jeito ou a pessoa sabe, quando ela está lendo... D: (Coloca um traço ao lado da última linha do texto.) V: Um risquinho? Então isto aqui... D: (Coloca um traço ao lado de várias linhas.) V: Por que tu estás colocando aqui estes risquinhos? D: *Também vai.* V: Ah! Aqui também terminou? Aqui terminou o quê? D: *Terminou o coisa.* V: Que coisa? D: *Terminou de ler.* V: Ah! Terminou de ler. Então tu colocaste aqui (apontando para o final das linhas), aqui e aqui. Porque terminou. Certo! D: *Aqui também tem* (apontando), *aqui também, aqui, aqui...* V: Então tu estás mostrando que aí também terminou. Então tem que ter em todos? D: (Faz que sim.) V: Dan, por que tu não colocaste isto antes? D: *Porque eu esqueci.* V: Então me diz uma coisa: quando a gente escreve e terminou, a gente tem que colocar este tracinho, prá dizer que terminou? D: (Faz que sim.) (DANJB2-IV)

Talvez porque eu tenha chamado a atenção de DANJB2-IV para o final do texto, ela achou necessário colocar uma marcação. Mas, como já aconteceu com outras crianças, se ela não achasse necessário, ela não a teria colocado. Observa-se, neste excerto, que DANJB2-IV, a partir da colocação do “risquinho” no final do texto, passou a colocá-lo nos finais das outras linhas. Portanto, seria possível pensar na pseudonecessidade “*é necessário aplicar a todos*”. É preciso deixar registrado que uma criança de 1ª

série (JEA12-IV), também utilizou hífen ao final das linhas, só que, diferente de DANJB2-IV, JEA12-IV os utilizou ao final de todas as linhas.

Mesmo considerando que estas crianças de jardim nível B e uma de 1ª série utilizaram apenas travessões e em utilizações, em princípio, não convencionais (lembrando que o travessão é comumente utilizado nos inícios de linha, nos diálogos, o que poderia estar ancorando a utilização feita por estas crianças de jardim nível B), esta utilização, em si, evidencia que estas crianças estão em pleno processo de apropriação da pontuação. Pergunto: Se estas crianças queriam fazer marcas nos textos (de início e/ou final, ou algo semelhante), por que não utilizaram outras marcas, do tipo: ✋, ☠ ou 🌟? Por que estas crianças se restringiram a utilizar um simples “ - ”? A resposta está em que estas crianças já sabem que, quando se escreve, utilizam-se sinais que elas não sabem bem quais são, mas sabem que não são estes sinais exemplificados acima. Por este motivo, as crianças de jardim nível B utilizaram um sinal que elas achavam que cumpriria o papel de “marcar” o texto e que, ao mesmo tempo, seria considerado, pelos leitores delas, um sinal de escrita.

Na Tab. 39, apresento os dados sobre a utilização única e exclusiva do ponto:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
título + final do texto			01						01
título + todos os finais de linha			01		01				02
data			01						01
final do texto			02	01	04	01			08
final do texto + nome			01						01
alguns finais de linha (2 em 6)			01						01
todos os finais de linha				02	01				03
data + alguns finais de linha (2 em 7)				01					01
data + todos os finais de linha					02				02
data + final do texto					02			01	03
título + final do texto + data			01						01
final do texto + nome + data + todas as frases				01					01
data + algumas frases					01				01
cidade					01				01
nome + data + todos os finais de linha					01				01
final do texto + uma frase						01			01
cada frase (= final de linha)						01	01	01	03

Tab. 39: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: ponto)

Esta tabela é muito importante porque traz evidências de que o sinal que é primeiro utilizado e que é o mais utilizado pelas crianças de 1ª série é, exatamente, o ponto. Este resultado em si não é novidade pois já foi detectado por Rocha (1994, p. 294). O aspecto inédito é, exatamente, como as crianças utilizam este ponto.

Pela tabela, a maior utilização acontece, exatamente, no final do texto, aspecto que comentarei, com mais detalhes, adiante. Em seguida, as crianças colocam o ponto em todas as partículas de texto possíveis: nome, data, título, finais de linhas e cidade. Inclusive, o ponto já aparece relacionado à frase para 06 crianças de 1ª série.

Entretanto, o dado mais importante é que 38% das crianças do universo tenham utilizado apenas o ponto, mesmo que em situações variadas e, muitas vezes, mais de um ponto no mesmo texto. A importância deste dado está em que, mesmo que as crianças conheçam outros sinais de pontuação (afirmação possível a partir dos dados da fase II, por exemplo), a não utilização deles em situação de produção textual parece evidenciar que “conhecer” um sinal não implica “utilizá-lo” espontaneamente. A utilização do sinal, no caso, do ponto, parece passar pelas concepções das crianças sobre o que é um texto, uma linha e/ou uma frase, como se verá mais adiante, e não apenas sobre o “conhecimento” do sinal de pontuação.

Por outro lado, dos que só utilizaram pontos, 30% utilizaram apenas um em toda a situação de produção textual, o que permite afirmar que utilizar um sinal em uma situação não implica utilizá-lo ampla e irrestritamente em outras situações. Para estas crianças que utilizaram apenas um ponto, o texto está devida e completamente pontuado, não necessitando mais nenhum sinal.

A seguir, na Tab. 40, apresento a utilização solitária do ponto de exclamação:

POSICÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
final do texto				01					01
saudação da data				01					01

Tab. 40: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: ponto de exclamação)

Ambas as utilizações já foram comentadas mais acima. O que ressalta desta tabela é que, uma criança, que não utilizou nenhum outro sinal, colocou um ponto de exclamação no final do texto como se este final fosse o aspecto mais importante do texto, exigindo uma marcação não comum entre as crianças de 1ª série. Ressalte-se que a resposta à questão: “Por que a criança não colocou apenas um ponto, como as demais?”, já foi dada quando da análise da marcação do final do texto.

Com relação à utilização do hífen, a tabela é o seguinte (Tab. 41):

POSICÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
separação das palavras			01	01					02

Tab. 41: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: hífen)

Sobre este aspecto já comentei na questão da separação entre as palavras. Entretanto, é de frisar que estas crianças só utilizaram, como único sinal de pontuação, o hífen separador de palavras, utilizando-o mesmo antes do ponto, considerado o primeiro sinal que as crianças utilizam (conforme Rocha, 1994). Seria, portanto, o hífen separador o primeiro sinal? Ou o travessão marcador de inícios e finais de linha?

Nas tabelas a seguir, abordarei a utilização de dois sinais. Segundo Rocha (1994, p. 294), o segundo sinal, na seqüência, seria a vírgula. Contudo, como se verá a seguir, as crianças utilizam, como segundo sinal, outros sinais além da vírgula. O primeiro é, mais uma vez, o hífen (ver Tab. 42):

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: nome + data + final do texto + 3 das 4 frases Hifen: translineação			01						01
Ponto: final de todas as linhas Hifen: separação nome e data				01					01
Ponto: final de todas as linhas Hifen: translineação					01				01

Tab. 42: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: ponto e hífen)

Observe-se que as crianças utilizaram o hífen na translineação e para separar duas partículas. Assim, além do ponto havia já um segundo sinal “utilizável” e não apenas “conhecido”.

A seguir, na Tab. 43, a utilização do ponto e da vírgula:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: final do texto + 1 frase Vírgula: sinal de interrupção da escrita						01			01
Ponto: todas as frase + final do texto Vírgula: cidade								01	01
Ponto: final do texto Vírgula: cidade								01	01

Tab. 43: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: vírgula e ponto)

A utilização que as crianças fizeram da vírgula foi bastante específica. De um lado, duas crianças colocaram a vírgula após o nome da cidade (“Porto Alegre, 18 de ...”), o que parece se constituir em uma fórmula de utilização padrão em sala de aula.

A terceira utilização, entretanto, foi inédita. A criança, LÍV21, escrevia seu texto quando fui obrigada a interrompê-la em função do horário do recreio. Sem comunicar nada, a criança colocou uma vírgula ao final da linha que escrevia (era a 11^a) e dirigiu-se para a sala. Na volta, continuou o texto de onde tinha parado. Quando ela terminou seu texto, perguntei o motivo daquela vírgula. Leia-se o excerto da entrevista:

V: ...quando nós interrompemos, tu paraste aqui, onde dizia que (Leio:) “nunca deveria ir ao cemitério dos elefantes”. Aí tu colocaste este sinal aqui. Primeiro lugar: qual é o nome deste sinal? L: *Virgula*. V: E por que tu colocaste este sinal? L: *Sempre que eu escrevo uma coisa, que não dá mais tempo de escrever o resto que eu tenho que escrever, e eu tenho que escrever mais alguma coisa, eu ponho uma vírgula e deixo um espaço.* (LÍV21-IV)

Observe-se que a criança utilizou a vírgula como uma parada provisória, no texto. Ela não podia colocar um ponto pois este significava uma parada definitiva, o final do texto, como já foi explicitado por uma criança mais acima. Portanto, esta foi uma utilização não convencional e original para a vírgula. A propósito. Foi muito produtivo ter interrompido esta criança no seu ato de escrita pois sem esta interrupção não se teria tido conhecimento da utilização da vírgula como “parada provisória”.

Outro sinal que foi utilizado juntamente com o ponto, na fase IV, foi o travessão (ver Tab. 44):

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: título + algumas frases					01				01
Travessão: anúncio da fala									

Tab. 44: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: ponto e travessão)

A utilização foi convencional pois a criança estava anunciando a fala de uma personagem. É uma utilização bastante elaborada para uma criança de 1ª série, ainda na metade do ano letivo. Além disso, esta utilização traz evidências de que uma criança de 1ª série pode compreender (e compreende) a utilização do travessão como anunciador/introdutor do discurso direto em uma narrativa, assunto sobre o qual comentarei mais adiante.

O ponto de exclamação também foi utilizado juntamente com o ponto (ver Tab. 45):

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: todos os necessários							01		01
Ponto de exclamação: (1)									

Tab. 45: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: ponto e ponto de exclamação)

A criança que o utilizou, o fez de forma semiconvencional. Ela relatava um sonho e, a certa altura, escreveu o seguinte:

*menos isperava apareceu um ladrão e sumiu
co migo. quando ele ia me matar ! eu acordei.* (BRU22-IV)

De certa forma, a criança estava buscando uma forma de registrar por escrito a entoação da linguagem oral. Observe-se que o ponto de exclamação está, exatamente, no lugar de maior “suspense” da narrativa. Portanto, esta criança sabia para que o ponto de exclamação servia e utilizou-o em uma situação que lhe pareceu ser “exclamativa”. A criança disse o seguinte: “*Porque eu pensei em falar assustada, portanto eu tô exclamando.*” (BRU22-IV)

A seguir, na Tab. 46, o uso do travessão e da vírgula:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Travessão: início do texto							01		01
Vírgula: enumeração									

Tab. 46: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: travessão e vírgula)

Este caso merece destaque pois a criança não utilizou outros sinais além do travessão e da vírgula. Conforme se verá mais adiante, a criança não utilizou “pontos” exatamente porque havia introduzido o discurso direto no início do seu texto.

Além do uso de dois tipos de sinais de pontuação, as crianças de 2ª série ainda utilizaram mais de dois tipos diferentes de sinais no mesmo texto (ver Tab. 47):

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Dois pontos: anúncio da fala Ponto: final do texto + data Vírgula: cidade						01			01
Ponto: final do texto + algumas frases + data Vírgula: cidade						01			01
Ponto de exclamação: saudação do tempo Hifen: translineação Vírgula: ao invés de ponto Ponto: todos os necessários							01		01
Ponto: todos os necessários Vírgula: enumeração (7) Hifen: translineação								01	01
Ponto: todos os necessários Ponto de exclamação: (4) Ponto de interrogação: (1) Vírgula: (1) Travessão: anúncio da fala (5) Hifen: translineação (3)							01		01

Tab. 47: Tabulação da utilização da pontuação (fase IV: mais de dois sinais)

Todas as crianças presentes nesta tabela são de 2ª série, o que traz evidências de que, na metade do ano letivo, a utilização de mais de dois sinais acontece, exclusivamente (para o universo investigado), em crianças de 2ª série. Esta realidade será diferente nos resultados da fase VI.

Na análise desta tabela, pode-se verificar que há crianças que utilizam um mesmo sinal uma série de vezes (como a “vírgula de enumeração” por sete vezes) e outra criança que adota um repertório mais amplo de sinais. Neste grupo de 2ª série há, então, quatro crianças que utilizam três sinais diferentes e apenas uma que utiliza seis sinais diferentes (com mais de um uso para o mesmo sinal). Como se verá mais adiante, às vezes, as crianças que utilizam poucos sinais admitem que poderiam utilizar outros, mas que não o fazem em função da onisciência do leitor. Assim, para elas, não é preciso utilizar outros sinais além daqueles que foram utilizados porque o leitor consegue ler o texto mesmo assim. Por este motivo, posso afirmar que parece que o nível de atualização dos sinais de pontuação é sempre determinado pelas concepções das crianças sobre o uso da pontuação.

(1.3.2) Passando, agora, para o levantamento efetuado a partir da utilização espontânea dos sinais de pontuação, na fase VI, pode-se verificar o quanto as crianças evoluíram neste aspecto. Convém lembrar que, na fase VI, 2/3 das crianças produziram dois textos. Com isto, o número total de textos analisados foi de 137.

O primeiro dado tem a ver com a não utilização de qualquer tipo de sinal. Esta não utilização, surpreendentemente, ainda aconteceu, em pleno final do ano letivo, com crianças de 1ª série (ver Tab. 48):

UTILIZAÇÃO DE SINAIS DE PONTUAÇÃO - FASE VI	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Nenhuma utilização de qualquer sinal	06	09	04	02					21

Tab. 48: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: nenhum sinal)

A frequência da não utilização de sinais baixou com relação à fase IV. Naquela fase, 30 crianças (35,7%) não haviam utilizado qualquer tipo de sinal enquanto que, na fase VI, este número baixou para 21 textos (15,3%). Das 30 crianças que não utilizaram sinais, na fase IV, 66,6% eram de 1ª série. Já, na fase VI, dos 21 textos, 28,5% eram de 1ª série. Assim, fica evidente que as crianças de 1ª série, da fase IV para a fase VI, passaram a utilizar, espontaneamente, mais sinais de pontuação em suas produções textuais. Este dado traz evidências de que a alfabetização sistemática e a exposição aos portadores de texto da comunidade letrada acabam favorecendo que as crianças utilizem mais sinais de pontuação do final do primeiro semestre para o final do ano letivo.

A seguir, na Tab. 49, apresento os dados da utilização do ponto:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
final do texto			08	07	09				24
data					01				01
título + todas as frases			02						02
título + alguns finais de linha			01						01
título + final do texto				01					01
título + finais de linha					02				02
título + finais de linha + data					01				01
título + 1 final de linha + final do texto			01						01
título + algumas frases + alguns finais de linha				01					01
título + nome + data + 1 frase + final do texto			01						01
algumas frases					04	02	01	03	10
algumas "frases" (pré-silábicas)		02							02
algumas frases + data					02				02
todas as frases					01				01
final de texto + alguns finais de linha			03		01				04
final do texto + uma frase			03						03
final do texto + nome					02				02
final do texto + data				01					01
final do texto + nome + data				02					02
final do texto + 1 frase + alguns finais de linha							01		01
finais de linha			01	01	04				06
finais de linha + data			01						01
finais de linha + nome + data			01						01
alguns finais de linha + data			01						01
alguns finais de linha/frase + abreviaturas (2)				01					01

Tab. 49: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: ponto)

Na fase VI, houve 73 textos (52,8%) produzidos apenas com o ponto contra 32 crianças (38,0%), na fase IV. Esta utilização foi bem diversificada, desde as crianças que utilizaram apenas um ponto e no final do texto até aquelas que utilizaram uma série de pontos ao longo do texto.

Entretanto, o aspecto mais importante desta evolução é o aumento do número de textos, na fase VI, onde o ponto aparecia relacionado à "frase" (22 textos, isto é, 15,9% do total de textos produzidos), enquanto que, na fase IV, este relacionamento só apareceu em 6 crianças (7,1% do universo). Assim, da fase IV para a fase VI, aumenta o número de crianças que conseguem conceber o que seja uma "frase", mesmo que não o façam para todas as "frases" do texto. Contudo, conceber o que seja uma frase e admitir que todas elas precisam ser pontuadas não são relações necessárias senão a

partir do subnível IIA. É por isto que algumas crianças pontuam apenas “uma” ou apenas algumas frases e não todas as frases, o que é uma característica do subnível IB, como já mencionei acima.

Apresento um exemplo de texto com alguns pontos relacionados à frase. A transcrição obedecerá às mudanças de linha da criança e será fiel à ortografia e à pontuação. O texto é o seguinte:

L	ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA
01	LUCIANA E A SUA BOUSINHA NOVA .
02	LOCIANA GANHOU UMA BOUSINHA
03	DA TIA LEONOR LEONOR LEVOU
04	A LUCIANA PARA O PARQUE . LUCIANA
05	LEVOU SUA BOUCINHA DEPOIS -
06	ÉLAS FORÃO PARA O LAGO . JOGA -
07	RÃO MIGALHAS DE PÃO . PARA OS
08	PATOS LOCIANA JOGOU A SUA
09	BOUCINHA NO LAGO EMVES DE
10	JOGAR O PÃO . VEIO O POLICIAL
11	E PERGUNTO OQUEQUE ACON TECEU
12	CAIO A MINHA BOUSA . O POLICIAL
13	PESCO A BOUSA . ÉLAS FORÃOCONTA
14	R . PARA A MAMÃE . (PRI12-H11)

Ilustr. 37: Exemplo de texto (pontuação - 1ª série)

Observe-se o uso dos pontos nas linhas 04, 06, 07, 10, 12, 13 e 14, sem esquecer do ponto no título (L1). Há pontos colocados em locais convencionalmente satisfatórios (04, 06, 10, 12, 13 e o segundo da L14). Outros pontos estão equivocados (07 e o primeiro da L14). E, um terceiro grupo, dos pontos necessários mas ausentes (03, 05 e 08). O quarto grupo seria o dos outros sinais necessários e ausentes como ponto de interrogação, dois pontos e travessão. Para esta criança, os pontos colocados estão todos adequados e não há falta de nenhum outro ponto. Assim, a colocação e a não colocação de sinais de pontuação são reflexo das concepções da criança sobre a pontuação.

A seguir, na Tab. 50, a utilização dos dois pontos:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
final do texto		01		02					03

Tab. 50: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: dois pontos)

Em três textos, as crianças utilizaram apenas dois pontos e os colocaram no final do texto. Uma das crianças que colocou dois pontos no final do texto justificou assim sua colocação: “*Às vezes, a professora põe assim.*” (CLA12-H11), ou seja, uma justificativa do subnível IB, tipo II. Outra criança utilizou outro argumento: “*Porque é uma frase bem grande e aí eu botei dois pontos.*” (LEO12-H11). Entretanto, para ambos, a questão tem a ver com a pseudonecessidade de marcar o final do texto de uma forma “marcante”, como já comentei mais acima. Assim, dentro do raciocínio de LEO12, como era um texto grande, era preciso marcar o final de uma maneira “grande”, isto é, utilizando dois pontos, já que “dois pontos” seriam uma marca mais eficiente do que “um ponto”.

A seguir, na Tab. 51, a utilização de um único sinal por uma única criança:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Translineação			01						01

Tab. 51: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: hífen)

A utilização do hífen para a translineação sem a utilização de nenhum outro sinal reflete o quanto as concepções da criança podem estar direcionadas para um aspecto. Assim, para esta criança “marcar” a translineação aparecia antes, psicogeneticamente falando, do que utilizar o ponto. Ela podia não colocar pontos mas não podia se permitir não marcar aquela translineação.

A seguir, na Tab. 52, o uso do ponto compartilhado com o travessão/hífen:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: final do texto	01		01						02
Hífen: separador de palavras									
Ponto: algumas frases			01						01
Hífen: translineação									
Ponto: final do texto				02					02
Hífen: translineação									
Ponto: final do texto + data				01					01
Hífen: separador nome e data									
Ponto: título + algumas frases				01					01
Hífen: translineação									
Ponto: título + alguns finais de linha + data					01				01
Hífen: separador de palavras									
Ponto: todas as frases								01	01
Hífen: translineação									

Tab. 52: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: ponto e travessão/hífen)

Estas crianças de jardim nível B, 1ª série e 2ª série já utilizam o ponto e outro sinal: o travessão/hífen. O sinal é utilizado na translineação (mas não em todas as situações necessárias, conforme já comentei acima) e como separador de palavras no texto ou de outras partículas do texto (por exemplo: nome e data). Este uso compartilhado permite afirmar que estas crianças já conseguem pensar em dois sinais em um mesmo texto. Além disto, assim como já havia acontecido na fase IV, a utilização do ponto e do travessão/hífen foi das primeiras utilizações de dois sinais que as crianças deste universo fizeram. Portanto, nem sempre as crianças utilizam o ponto e a vírgula como primeiros sinais utilizados em dupla, ou seja, podem acontecer outros usos.

Chamo a atenção, na Tab. 53, para a utilização compartilhada do ponto e dos dois pontos:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: finais de linha + final de texto			02						02
Dois pontos: título									
Ponto: algumas frases				02					02
Dois pontos: final do texto									

Tab. 53: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: ponto e dois pontos)

Em quatro textos, sendo dois de uma mesma criança (PED12), houve a utilização de pontos e dois pontos. No primeiro caso, os dois pontos estão no título e, no segundo, no final do texto. Em ambos os casos, a criança “marca” algumas partes do texto de forma diferente daquela utilizada para o resto do

texto, tanto é que PED21 primeiro havia colocado um ponto no final do texto e depois acrescentou o segundo ponto, dizendo: “*A minha professora coloca dois, assim.*” (PED21). Ao reescrever seu texto, PED manteve os dois pontos no final do texto. Nestes dois casos, a utilização dos dois pontos foi pseudonecessária, conforme análise da marcação do final do texto.

A utilização do ponto e da vírgula no mesmo texto aparece na Tab. 54:

POSICÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: final do texto Vírgula: enumeração (1)								02	02
Ponto: data + todas as frases Vírgula: cidade				01					01
Ponto: finais de linha Vírgula: marcação do final do discurso direto (2)					01				01
Ponto: todas as frases Vírgula: ao invés de ponto (1)						01			01

Tab. 54: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: vírgula e ponto)

A utilização da vírgula aconteceu em quatro situações bem distintas, aparecendo, inclusive, ao invés do ponto. Entretanto, a utilização que merece destaque é, exatamente, aquela não convencional. A criança, DIO13, após minha indagação quanto à necessidade (ou não) de marcar o início e/ou o final do discurso direto, colocou duas vírgulas para identificar os finais de duas falas presentes na narrativa. Quando eu perguntei o nome do sinal, ela disse: “*Eu não conheço, mas eu sei que sempre se coloca.*” (DIO13). E ela conhecia este sinal o suficiente para saber que, para marcar o discurso direto, ela precisava utilizar um sinal diferente daquele que estivera utilizando para marcar o final das linhas (tipo II, do subnível IA, referente ao ponto), para que o leitor pudesse “*...entender a fala da mamãe.*” (DIO13). Sobre este caso, comentarei, com mais detalhes, adiante.

O ponto de exclamação também foi utilizado em conjunto com o ponto (ver Tab. 55):

POSICÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: final do texto Ponto de exclamação: (4)				01					01
Ponto: finais de linha Ponto de exclamação: final do texto					01				01
Ponto: alguns finais de linha Ponto de exclamação: final do texto								01	01

Tab. 55: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: ponto e ponto de exclamação)

Das três utilizações, duas são não convencionais, ou seja, a marcação pseudonecessária do final do texto (T13). A terceira também é, mas reflete a tentativa da criança de utilizar um sinal que ela ainda não sabe bem como fazer. No caso, JEA12 utiliza o ponto de exclamação escrevendo:

em tão ela começou a chorar minha ! minha ! então o guarda

(... então ela começou a chorar: - “Minha bolsa! Minha bolsa!” Então o guarda...) (JEA12-H12)

Enfatizo que a criança sabia que o sinal a utilizar seria o ponto de exclamação, mas ela não sabia direito como utilizá-lo, tanto é que, na reescrita, a criança o escreve da seguinte maneira:

minha ! bousa minha ! bousa

(JEA12-R12)

Assim, a criança sabia que o sinal viria junto com a expressão a ser identificada e, pela concepção dela, o melhor lugar para colocar o ponto de exclamação seria no meio da expressão. Quando eu perguntei o motivo de ela ter colocado aquele sinal, a criança disse o seguinte: “*Porque ela disse* (lê enfaticamente:) «*Minha bolsa! Minha bolsa!*» *E tem que ter o ponto de exclamação.*” (JEA12)

Na fase VI, ou seja, no final do ano letivo, algumas crianças utilizaram mais de dois sinais de pontuação diferentes no mesmo texto. Na Tab. 56, apresento a utilização de três sinais:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: finais de linha Hífen: separador de palavras Travessão: início de linha	01								01
Ponto: título + todas as frases Travessão: anunciador da fala Hífen: translineação (1)					01				01
Ponto: data + final do texto + 1 frase Ponto de interrogação: (1) Hífen: translineação				01					01
Ponto: final do texto Travessão: separador do título e do texto Ponto de exclamação: (4)				01					01
Ponto: título Reticências: (1) Ponto de exclamação: nome + texto (7)				01					01
Ponto: título + final do texto + alguns finais de linha Ponto de exclamação: finais de linha (3) Ponto de interrogação: finais de linha (3)				01					01
Ponto: título + final do texto + alguns finais de linha Travessão: anunciador da fala (2) Reticências					01				01
Ponto: data + final do texto + 1 frase Dois pontos: anunciador da fala Ponto de exclamação (1)						01			01
Ponto: todas as frases Travessão: anunciador da fala (2) Ponto de exclamação: (2)						02			02
Ponto: final do texto Virgula: enumeração (4) Ponto de interrogação (1)								01	01
Ponto: algumas frases Dois pontos: título Virgula: enumeração (9)						01			01
Ponto: todas as frases Dois pontos: título Ponto de exclamação						01			01

Tab. 56: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: três sinais)

Na Tab. 57, a seguir, apresento a utilização de mais de três sinais, na fase VI:

POSIÇÃO DOS SINAIS	JB1	JB2	T11	T12	T13	T21	T22	T23	TOTAL
Ponto: todas as frases Travessão: antes do título Travessão: anunciador da fala (2) Hífen: translineação (3)							01		01
Ponto: todas as frases Dois pontos: anunciador da fala Hífen: translineação (2) Vírgula: (1)								01	01
Ponto: todas as frases + data Dois pontos: anunciador da fala Travessão: anunciador da fala Ponto de interrogação (1) Vírgula (4)							01		01
Ponto: todas as frases Travessão: anunciador da fala (3) Vírgula (1) Dois pontos: anunciador da fala (3) Ponto de exclamação (1) Ponto de interrogação (2)						01			01
Ponto: todas as frases Travessão: anunciador da fala (6) Vírgula (7) Dois pontos: anunciador da fala (3) Ponto de exclamação (2) Ponto de interrogação (2)							01		01

Tab. 57: Tabulação da utilização da pontuação (fase VI: mais de três sinais)

Há alguns aspectos a comentar a partir destas tabelas. Quando as crianças utilizam mais de dois sinais, elas não partem logo para “muitos” sinais. Parece que as crianças vão adicionando, a cada vez, um novo sinal ao seu repertório de sinais de pontuação “utilizáveis”, o que confirma os resultados de Rocha (1994), mesmo que pareçam não acontecer na mesma “*seqüência de signos*” identificada pela autora (p. 294).

A adição de um novo sinal parece ser determinada pela exposição da criança a este sinal. Assim, crianças diferentes podem ser expostas a diferentes sinais e passam a utilizar sinais diferentes, como se pode ver pelas tabelas 56 e 57. Além disto, não é possível afirmar que todas as crianças de uma mesma turma passam a utilizar o mesmo sinal em um mesmo momento. Para citar um exemplo: apareceram duas reticências, uma na turma 12 e uma na turma 13.

Entretanto, a exposição escolar aos sinais de pontuação parece ser a responsável principal pela exposição das crianças aos sinais de pontuação, em função do grande número de justificativas envolvendo a professora. Registro que, mais do que o “ensino” que a professora faz de determinado sinal, o que “desequilibra” as crianças é o uso que a professora faz, no quadro e/ou nas atividades em folhas, de determinado sinal. Este uso parece ser mais eficiente para a compreensão das crianças, do que as “explicações” sobre os sinais, porque é um uso dentro de um contexto.

Em seguida, pode-se afirmar que, em um mesmo texto, convivem utilizações convencionais e não convencionais de um mesmo sinal (por exemplo, a criança que coloca um ponto de exclamação no seu nome e em outros locais adequados e inadequados no corpo do texto). Além disto, parece que também podem conviver, no mesmo texto, utilizações convencionais de um sinal e

utilizações não convencionais (por exemplo, pseudonecessárias) de outro, indicando que cada sinal tem o seu caminho psicogenético de aquisição e que a criança não apreende em bloco os sinais de pontuação mas o faz um de cada vez.

Por outro lado, parece chegar o momento em que as crianças conseguem utilizar todos os sinais convencionalmente, como atestam as cinco últimas categorias da tabela acima. Este momento parece acontecer, exatamente, na 2ª série e no final do ano letivo.

Tabulando, agora, os dados das duas fases, apresento (ver Tab. 58 e 59) a utilização dos sinais de pontuação e a frequência com que eles foram utilizados (sendo Ns: “Nenhum sinal”, *: “- como hífen” e **: “- como travessão”):

T U R M A S	Ns	UM SINAL				DOIS SINAIS					MAIS DE DOIS SINAIS			
		-	.	!	-	.-	.,	.-	!.	,-	.,!	.,-	.-	!?
		*			**	**		*		*			*	**
JB1	05	01												
JB2	04	02												
11	09	01	08	01	01									
12	07		05	02	01	01								
13	04		13			01		01						
21			03				01				01	01		
22			01						01	01			01	01
23	01		02				02						01	
TOT.	30	04	32	02	02	03	03	01	01	01	01	01	01	01

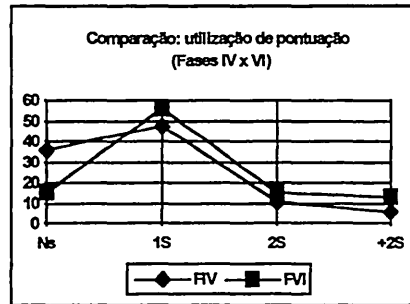
Tab. 58: Tabulação da utilização espontânea da pontuação (escrita livre, fase IV)

T U R M A	Ns	UM SINAL			DOIS SINAIS				MAIS DE DOIS SINAIS														
		.	:	-	.-	.:	.,	!.	.-	.-?	.-!	!.	!?	.-	.:!	.:,	.,?	.,-	.:,	.,-			
				*	*				**	*	**	**			*	?	!?	**	**	
JB1	06				01				01														
JB2	09	02	01																				
11	04	23		01	02	02																	
12	02	14	02		04	02	01	01		01	01	01	01										
13		27			01		01	01	01					01									
21		02					01									02	01					01	01
22		02			01				01											01		01	01
23		03					02	01									01	01					
TOT.	21	73	03	01	09	04	05	03	03	01	03	01	01	01	01	02	01	01	01	01	01	01	02

Tab. 59: Tabulação da utilização espontânea da pontuação (escrita de uma história dada, fase VI)

Na fase VI, a utilização espontânea da pontuação foi mais variada e mais ampla do que na fase IV. Na fase IV, registrei 38 categorias mais aquela de não utilização de qualquer sinal. Já, na fase VI, registrei 60 categorias mais a categoria de “nenhuma utilização de qualquer sinal”. Este dado evidencia que as crianças utilizaram, na fase VI, uma maior variedade de sinais, que não havia aparecido na fase IV, como as reticências, por exemplo, além de utilizarem mais sinais, já que aumentaram as categorias de utilização de mais de dois sinais (de 4 para 12).

A evolução da utilização dos sinais pode ser melhor visualizada pelas linhas a seguir (ver Gráf. 2):



Gráf. 2: Comparação da utilização da pontuação (fases IV x VI)

O resultado mais flagrante é, evidentemente, da maior utilização de um sinal, tanto na fase IV quanto na fase VI, em detrimento da não utilização de sinais ou da utilização de dois sinais ou de mais de dois. Considerando que as crianças de 1ª série constituem a maior parcela deste universo, já que são três turmas de 1ª série contra duas amostras (06 crianças de cada turma) de jardim nível B e de 2ª série, este resultado se justifica.

Todos estes dados permitem afirmar que, como um todo, o universo investigado aumentou e diversificou a utilização espontânea dos sinais de pontuação, da fase IV para a fase VI, sem esquecer de mencionar que houve crianças que mantiveram o mesmo padrão de utilização dos sinais de pontuação da fase IV para a fase VI.

Por outro lado, como 2/3 das crianças produziram dois textos, na fase VI, como já foi mencionado acima, foi possível comparar esta utilização da pontuação em dois textos produzidos em dois dias diferentes. De modo geral, é possível afirmar que, de um dia para o outro: ou as crianças adotaram a mesma pontuação nos dois textos, ou, a pontuação do segundo texto foi mais elaborada do que o primeiro, ou, ainda, a pontuação utilizada no segundo texto foi mais simples. Estes resultados têm a ver com o grupo (e o tipo de tarefa proposta) para o qual a criança foi sorteada e com os níveis de desenvolvimento detectados.

Apresentarei, a seguir, comentários sobre alguns procedimentos de pontuação utilizados pelas crianças.

(2) Os procedimentos de pontuação podem ser analisados de diversos pontos de vista. De início, abordarei o ato da pontuação relacionado com o ato da escrita. A seguir, analisarei o ato da pontuação quando relacionado com o ato da releitura. Finalmente, apresentarei um procedimento original relacionado com uma situação específica de pontuação.

(2.1) Observei que, durante o ato da escrita, as crianças utilizavam sete procedimentos básicos de pontuação. O fato de poder estar olhando enquanto a criança escrevia, permitiu distinguir estes diferentes procedimentos já que o produto final não trazia evidências sobre qual o procedimento que a criança adotara.

Em alguns casos, observei que, quando a criança escrevia seu texto, ela o fazia do ponto de vista ortográfico, além de preocupar-se com aspectos formais como mudança de linha, margens, etc. Entretanto, ela não utilizava qualquer sinal de pontuação (por exemplo: ANDJB1-H11 e ANDJB1-H21), o que caracteriza o seguinte procedimento:

- procedimento 1: não pontuar o texto.

A seguir, observei que algumas crianças escreviam seu texto do ponto de vista ortográfico, além de preocupar-se com alguns aspectos formais, mas que, durante a escrita, não adotavam nenhum sinal de pontuação. Entretanto, após a escrita, as crianças, sem reler o texto, passavam a pontuar seus textos, mas não agiam todas da mesma maneira.

No primeiro grupo, a criança não lia seu texto e apenas colocava um ponto no final do texto (por exemplo: EST11-H12 e EST11-R12). O procedimento, então, era o seguinte:

- procedimento 2: a partir do texto escrito, colocar um único ponto no final do texto.

Neste caso, o que determinava o procedimento da criança era a pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”** (já mencionada) pois, para ela, o texto formava um todo. Se ela colocasse um ponto em qualquer lugar do texto, que não o final, este todo ficaria partido. Observe-se a seguinte justificativa: *“Porque aqui (Aponta para a linha 10 de um texto de 17 linhas.) nunca acaba a história. Se eu botasse um ponto aqui, olha, (o leitor) ia dizer: «Aqui começou outra história.»”* (ANG12-R12). Assim, o único lugar considerado adequado para colocar o ponto era o final do texto.

O grupo seguinte, após o término do texto, colocava um ponto em cada um e em todos os finais de linha, tanto começando no início do texto e seguindo em todas as linhas abaixo, como começando no final do texto e seguindo em todas as linhas acima. Como exemplo, o caso de VIN11 que, nas duas oportunidades (H11 e H21), colocou pontos em todos os finais de linha, começando da última linha até chegar à primeira. Em função disto, seus finais de linha ficaram assim (Ilustr. 38):

1	DA GAVETA .
2	NO TUBO DE .
3	PEDIO PARA .
4	CHUTAR A .
5	SAPATO FICOU.
6	LUISINH E VIO .
7	E TEVI .
8	AGUA NOS .
9	FOI EM BORA .

Ilustr. 38: Exemplo de texto (procedimento pseudonecessário de pontuação: um ponto em cada um e em todos os finais de linha - 1ª série)

No exemplo, com exceção das linhas 1 e 9, todas as demais tiveram suas frases partidas pelos pontos finais colocados indevidamente.

O procedimento, então, era assim constituído:

- procedimento 3: a partir do texto escrito, colocar um ponto em cada um e em todos os finais de linha.

O que determinava este procedimento era a pseudonecessidade **“é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha”**, a qual era uma especialização da pseudonecessidade **“é necessário aplicar a todos”** pois, para a criança, era inconcebível colocar um só ponto no final do texto. Era necessário colocar um em cada e em todos os finais de linha.

Havia, ainda, um terceiro grupo que colocava apenas alguns pontos em alguns finais de linha. O exemplo é de NATS13-R12, que colocou pontos nos finais das linhas 1, 2, 4, 5, 7 e 8, sendo que, no final da linha 5, “partiu” a frase. Observe-se:

LIN.	
5	éla comesou a chorar dai o guarda .
6	foi ser o que estasa acontecido (NATS13-R12)
	(continua)

O procedimento era o seguinte:

- procedimento 4: a partir do texto escrito, colocar pontos, de forma aleatória, em alguns finais de linha.

Este procedimento era determinado pela pseudonecessidade **“é necessário colocar pontos nos finais de algumas linhas”**. Assim, a criança colocava pontos nos finais das linhas, mas não em todas elas. A característica mais marcante deste grupo era a aleatoriedade. Se pudesse parecer que a criança tinha ciência do que havia escrito e que a colocação do ponto era apenas a atualização do que ela já havia pensado antes, esta suposição desaparecia quando se observava o movimento de colocar os

pontos, que tanto podia acontecer de cima para baixo no texto como de baixo para cima, assim como já fôra observado no procedimento 3. Além disto, a “partição” de algumas frases também confirmava a aleatoriedade na colocação dos pontos. Entretanto, esta aleatoriedade era relativa pois as crianças não colocavam os pontos nos inícios de linha ou fora do texto, ou seja, havia aleatoriedade mas dentro de uma série de critérios.

Os procedimentos 2, 3 e 4 poderiam ser identificados, nos produtos, se se observasse que não havia relação do ponto com a frase, já que nestes três procedimentos, as crianças relacionavam o ponto com o final da linha, como se houvesse uma pseudonecessidade mais geral que ditasse que **“é necessário que o ponto esteja localizado apenas nos finais de linha”**.

Esta pseudonecessidade determinava, ainda, um outro procedimento, bem mais complexo. Neste, a criança se punha a reler o texto e colocava apenas os pontos que ficassem nos finais de linha, não aceitando colocar outros pontos nos finais de frases que ficassem distantes dos finais da linha. Como exemplo, o caso de VIN23 que colocou dois pontos, os que ficavam no final da linha, recusando-se a colocar os pontos (vários) que ficavam no meio da linha. O procedimento era:

- procedimento 5: a partir do texto escrito, relê-lo e colocar apenas os pontos que se localizem nos finais de linha.

Neste procedimento, a criança já se liberara, em parte, da pseudonecessidade **“é necessário que o ponto esteja localizado apenas nos finais de linha”**. Entretanto, surgia uma pseudo-impossibilidade, complementar a ela, onde a criança acreditava que **“é impossível colocar pontos que não se localizem nos finais da linha”**, a qual determinava o procedimento 5. Neste procedimento, a criança já relacionava o ponto à frase. Entretanto, a colocação do ponto era sujeita a uma restrição que a criança se auto-impunha: não colocar pontos nos finais de frase distantes dos finais de linha. Portanto, se o ponto coincidissem com o final da linha a criança o colocava. Com isto, havia finais de frase que não eram pontuados: os que ficavam distantes dos finais de linha.

Finalmente, havia crianças que iam escrevendo e pontuando seus textos ao mesmo tempo. Havia, também dois grupos de crianças. No primeiro grupo, as crianças que não colocavam todos os sinais de pontuação necessários (por exemplo, GAB22-H13, que omitiu pontos, dois pontos, pontos de exclamação e vírgulas). Este procedimento seria o seguinte:

- procedimento 6: pontuar o texto durante o ato da escrita sem, entretanto, colocar todos os sinais de pontuação necessários.

Já, no segundo grupo, as crianças que colocavam todos os sinais necessários (por exemplo, LÍV21-H12, LÍV21-R12 e ANA 22-H11). O procedimento era:

- procedimento 7: pontuar o texto durante o ato da escrita colocando todos os sinais de pontuação necessários.

Estes diferentes procedimentos evidenciavam a presença de níveis:

- ⊛ casos preliminares: Durante o ato de escrita a criança, espontaneamente, não pontua seus textos. Procedimento 1.

- ⊛ subnível IA: A criança pontua seu texto apenas após concluir o ato da escrita sendo que a pontuação é determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades. Procedimentos 2, 3, 4 e 5.

- ⊛ subnível IB: Durante a situação de escrita, a criança, de forma espontânea, pontua seus textos, mas não consegue efetuar toda a pontuação necessária. Procedimento 6.

- ⊛ subnível IIA: A criança pontua, espontaneamente, seu texto durante o ato de escrita, colocando todos os sinais de pontuação necessários. Procedimento 7.

A partir destes níveis, pode-se afirmar que as crianças de jardim nível B estavam dispersas pelos casos preliminares e pelo subnível IA. Quanto às crianças de 1ª série, apareciam em todos os níveis. As crianças de 2ª série, na fase IV, estavam presentes em todos os níveis, enquanto que, na fase VI, não apareciam mais nos casos preliminares.

(2.2) Quando as crianças terminavam de pontuar (ou não) seus textos, conforme os procedimentos descritos acima, eu procurava contra-argumentar sobre o uso (ou o não uso) da pontuação que elas haviam feito. A partir das respostas delas, eu propunha que as crianças relesem o texto e vissem se, na opinião delas, faltava algum sinal. Esta pequena contra-argumentação, onde a releitura foi proposta às crianças, permitiu observar uma outra série de procedimentos relacionados à pontuação.

O primeiro grupo se punha a reler o texto mas não fazia qualquer modificação no texto, ou seja, o texto continuava como estava: sem qualquer pontuação ou com pontuação pseudonecessária (por exemplo, DAN12, que após reler seu texto, afirmou que preferia “*Deixar assim.*” seu texto, isto é, sem efetuar qualquer modificação). O procedimento era:

- procedimento 1: reler o texto sem modificar a pontuação.

A seguir, o segundo grupo relia o texto e fazia modificações positivas na pontuação (por exemplo, CAM21-H13, que havia colocado apenas um ponto no final do texto, após a releitura, acrescentou mais um sinal: um ponto no final de uma frase). Portanto, o procedimento era:

- procedimento 2: a partir da releitura do texto, melhorar a pontuação.

Finalmente, no terceiro grupo, as crianças reliam o texto e, apenas, verificavam que já haviam pontuado adequadamente o texto (por exemplo, LÍV21, que releu o texto em função da reescrita e não modificou a pontuação pois ela estava adequada). O procedimento era o seguinte:

- procedimento 3: a partir da releitura do texto, analisar a pontuação colocada sem, entretanto, haver necessidade de modificá-la.

A partir dos procedimentos descritos estabeleci níveis de desenvolvimento:

⊕ subnível IA: Quando da solicitação de releitura, não são produzidas melhorias na pontuação. Procedimento 1.

⊕ subnível IB: A situação de releitura do texto produz melhorias na pontuação. Procedimento 2.

⊕ subnível IIA: Não há necessidade de releitura pois a criança pontua, espontânea e adequadamente, seu texto durante o ato de escrita. Procedimento 3.

Piaget (PNP, 1985) explica que, no subnível IA, a criança só consegue produzir um “*mínimo de inferências*” (Piaget, PNP, 1985, p. 92). Estas inferências, no caso da releitura, não são suficientes para melhorar a pontuação. No subnível IB, as crianças conseguem pontuar mais eficientemente “*após a atualização e através da leitura desse observável não previsto*” (Piaget, PNP, 1985, p. 96), ou seja, elas precisam do texto já atualizado, isto é, escrito, para conseguirem pontuar melhor. Durante a escrita, quando o texto está em processo de atualização, elas não conseguem pontuar de forma tão eficiente. E, no subnível IIA, os “*co-possíveis conduzem a uma antecipação dos resultados, com ou sem confirmação posterior, mas sem ter necessidade de esperar essa leitura dos produtos da atualização*” (Piaget, PNP, 1985, p. 96), ou seja, a pontuação é colocada no próprio ato da escrita pois este ato implica uma antecipação dos resultados. É como se a criança já antecipasse a pontuação ao produzir o texto.

Estes dados evidenciam que, num certo momento (subnível IB), a releitura (ou a própria leitura do texto), auxilia a criança a pontuar seu texto. Seria possível pensar nestes atos de leitura, então, como “*feedbacks negativos e positivos*” (Piaget, PNP, 1985, p. 22), conferindo “*novos significados aos observáveis*” (p. 126), isto é, conferindo novos significados ao texto propriamente dito, o que provoca melhorias na pontuação do texto. Mais tarde, no subnível IIA, a criança não precisa mais do auxílio da releitura porque já pontuou seu texto no próprio ato da escrita.

(2.3) Considerando os procedimentos de pontuação mencionados acima, detectei um outro procedimento, desta vez relacionado especificamente ao ato de pontuação quando este se refere ao registro da linguagem oral e/ou da linguagem escrita.

Algumas crianças (de 1ª e de 2ª série) apresentaram textos com algumas peculiaridades, as quais me levaram a aprofundar o interrogatório para tentar descobrir quais os procedimentos envolvidos. Os textos das crianças tinham a característica de que, ou estavam completamente desprovidos de pontuação, ou apresentavam pontuação. O que as crianças haviam feito era: no registro da linguagem oral, não utilizar pontuação e, no registro da linguagem escrita, utilizá-la. Estes textos das crianças pareciam indicar que havia dois procedimentos envolvidos:

- procedimento 1: em caso de registro da linguagem oral, não utilizar pontuação.
- procedimento 2: em caso de registro da linguagem escrita, utilizar pontuação.

Estes dois procedimentos pareciam ser determinados, de início, por uma pseudonecessidade, a qual chamei de ***“é necessário utilizar pontuação quando se registra a linguagem escrita”*** e, por uma pseudo-impossibilidade, a qual chamei de ***“é impossível utilizar pontuação quando se registra a linguagem oral”***. Assim, estes procedimentos pareciam indicar uma relação pseudonecessária entre a pontuação e o registro da linguagem oral e da linguagem escrita. E, aspecto muito importante, evidenciavam que as crianças diferenciavam estas duas linguagens a ponto de registrá-las de forma diferente. Abordarei estes procedimentos com mais detalhes na análise das concepções das crianças.

Estes foram alguns dos procedimentos referentes à pontuação. Tanto os procedimentos quanto os produtos apresentados acima têm a ver com as concepções das crianças sobre a pontuação. Como se verá a seguir, as crianças pensam sobre a pontuação, mesmo que nem sempre pensem “convencionalmente”. Além disto, as crianças procuram ativamente compreender como é que a pontuação funciona e, às vezes, nesta procura, acabam criando situações não convencionais de uso, como já foi visto acima. Cabe, neste momento, então, conhecer um pouco mais sobre as concepções das crianças com referência à pontuação para entender de onde surgem, por exemplo, estas situações não convencionais e como elas se atualizam. Enfim, procurando compreender como é o processo de apropriação da pontuação na faixa etária investigada.

(3) As **concepções** sobre os sinais de pontuação são muito amplas e variadas em função da variedade de sinais e de situações de pontuação com os quais as crianças interagem no mundo da linguagem escrita. Apresentarei, de início, as concepções das crianças agrupadas sinal por sinal, para, a seguir, abordar as concepções sobre aspectos gerais referentes aos sinais de pontuação.

(3.1) Apresentarei, a seguir, os resultados referentes à fase V. Analisarei as justificativas das crianças em função de cada um dos sinais apresentados, categorizando-as por níveis de desenvolvimento. Como as justificativas do subnível IA são muito semelhantes, independente do tipo de sinal investigado, optei por não apresentá-las, assim como já fiz anteriormente. A apresentação das concepções sobre os sinais de pontuação acontecerá na seguinte ordem: ponto, ponto de interrogação, dois pontos, travessão/hífen, ponto de exclamação, vírgula, reticências e parênteses. A questão que apresentei às crianças era:

⊙ *Por que o autor colocou isto aqui (apontava para cada um dos sinais de pontuação)? Para que serve isto aqui? Tu já tinhas visto isto aqui antes? Onde?*

✱ Quanto ao ponto, as respostas foram as seguintes:

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: O ponto era relacionado:

◇ ao final do texto: “*Para terminar a história.*” (OTT11), “*Aqui é prá dizer que a história terminou.*” (PED12), “*Quando termina todo o escrito coloca essa coisinha.*” (BRU13).

◇ ao final da frase: “*Prá terminar as frases.*” (LUC11) “*No final da frase. Tem uma coisa escrita aqui, aí ele botou o ponto porque terminou isto.*” (FRA12), “*Prá dizer que é o fim da frase.*” (DIO13), “*Porque quando a gente vai acabar uma frase, a gente sempre põe ele.*” (CAM21), “*É o ponto final. Prá terminar a frase.*” (LAU22), “*Que quando uma frase acaba sempre deve colocar um ponto final.*” (CAN23).

◇ ao final de ambos: “*Ponto final. É no final de uma frase. No final de uma história. (...) Como o ponto final serve prá acabar uma frase.*” (ANA22)

◇ ao final da palavra: “*É para o final da palavra.*” (MIC11), “*É por causa que acaba a palavra e tu tem que botar isso.*” (PAL12), “*Quando termina a palavra... as letras.*” (MIC13).

◇ à pseudonecessidade do ponto em cada final de linha: “*E aqui ele não fez ponto final (Apontando para os finais de linha.)*” (GAB13)

Entretanto, também havia outras identificações para o uso do ponto:

☑ para separar: “*Separar a historinha.*” (FABJB2), “*Prá separar a palavra. (...) Porque se a gente bota uma palavra junto da outra, a gente pensa que o que tá escrito é tudo. Depois fica diferente a palavra se a gente escreve junto.*” (MIC11), “*Prá dividir aquela palavrinha daquela outra palavrinha.*” (LUC12), “*Prá separar as coisas, a gente coloca ponto final. Todo mundo sabe que a gente colocou um ponto.*” (LUI13).

☑ para identificar a frase: “*Essa quando tem uma frase a gente deve colocar senão não fica. Como é que tu vai saber que aquilo é uma frase?*” (LUÍ12), “*Porque é uma frase.*” (AND13).

☑ confundido com o ponto de interrogação: “*Final da pergunta.*” (MAYJB2)

* Quanto ao ponto de interrogação, mesmo que tivesse um nome bastante difícil de guardar, “*Ponto de restogação. (...) Ponto de incorregação. (...) Ponto de inrrogação.*” (BER13), era bastante conhecido das crianças, mesmo das crianças de jardim nível B: “*Eu acho que vi, sabe, aquelas salsichas da Sadia. (...) Eu acho que é uma letra prá escrever.*” (CARJB1), justificativa do subnível IB, tipo III.

Sua função, relativa às sentenças interrogativas, foi mencionada por um grande número de crianças. Houve dois grandes grupos, todas do subnível IIA, tipo III. No primeiro, as crianças afirmavam que, em função da sentença interrogativa, era necessário colocar o sinal: “*Quando a pessoa faz uma pergunta, escreve e bota.*” (REN11), “*É assim, ó, nós estamos perguntando uma coisa para a pessoa e daí nós fizemos isso daí.*” (PAL12), “*É assim. Quando ele tá fazendo uma pergunta tu coloca aquela coisa ali.*” (BRU13), “*Quando a gente tá fazendo uma pergunta, a gente tem que botar ele. (...) Porque é uma pergunta.*” (CAM21).

O segundo grupo concebia o ponto de interrogação como um indicativo da sentença interrogativa: “*Isso é... O ponto de interrogação é prá fazer assim... Tá, tu fez uma resposta prá.. Tu escreveu. Daí outro tem que fazer outra coisa. Assim: «Cadê os cachorrinhos?» Daí tem o ponto de interrogação. Daí eu não sei.*” (PED13), “*É prá quando a gente vai escrever a pergunta de uma pessoa. (...) Aquilo ali representa que é uma pergunta.*” (ANA22).

Houve crianças que mencionaram a relação entre a pontuação e a entoação na pergunta: “*Quando é uma pergunta faz assim (coloca o ponto de interrogação). Quando não é pergunta, fala normal. Quando é uma pergunta, dá prá perceber que é uma pergunta do jeito de falar.*” (PED21). Outras mencionaram a entoação sem especificá-la: “*É prá deixar a palavra com um som melhor.*” (LUC12).

Outras crianças concebiam o ponto de interrogação como indicativo:

- ⇒ de término: “*Serve prá terminar.*” (LUCJB1), “*Prá dizer que já acabou esse pedaço.*” (FABJB2), “*É prá ajudar as pessoas para achar o final da história.*” (MIC11) .
- ⇒ de separação: “*Prá separar as letras. (...) Eu só sei que é prá separar, mas não sei porquê.*” (LUCJB2).
- ⇒ de continuação: “*É prá significar que ele vai começar tudo de novo. Aqui ele não pára.*” (THI11).
- ⇒ de atenção: “*É porque tem que prestar bem atenção.*” (PRI11).
- ⇒ da “idéia”: “*Acho que está fazendo uma idéia.*” (ERI11).

De maneira geral, o ponto de interrogação era conhecido, mesmo que não identificado adequadamente: “*Isso aqui é uma coisa em inglês.*” (ARIJB1). Com relação à função do sinal, houve outra justificativa: “*Se eles querem botar, eles botam, né? É deles!*” (ANDJB1), subnível IA, tipo III, como se a função dele dependesse unicamente da vontade do escritor, sem outro objetivo na frase.

* Quanto aos dois pontos, as justificativas foram as seguintes:

◆ subnível II A: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo I: “*Porque é assim que se escreve.*” (TAÍ21).

◇ Tipo II: Nas seguintes funções:

◇ anunciadores das falas das personagens: “*É que isso daí só tem quando fala assim: «perguntou, pensou, disse».*” (ANA11), “*Depois que termina «falou» daí tem que botar este pontinho.*” (FRA12), “*Prá dizer que a outra pessoa vai falar.*” (LÍV21), “*Que alguém tá falando (no início) e daí ela terminou de falar (no meio).*” (EVA22), “*Porque terminou o que ele vai dizer. Agora ele vai falar.*” (VAN23). Algumas crianças não mencionaram explicitamente as falas, mas ficaram implícitas: “*Eu acho que esse dois pontos servem prá quando a pessoa tá imaginando alguma coisa.*” (CAM21). Também houve quem mencionasse a entoação: “*Eles iam fazer mais forte a voz. Eu acho que é gritando.*” (ALI13), mesmo que de forma inadequada. Na situação de anunciadores das falas, as crianças estabeleceram uma relação entre o travessão e os dois pontos: “*Eu acho que nos livros sempre quando (tem) esta, os dois pontinhos, coloca o traço (= travessão).*” (ANA11), “*Quando a gente quer falar uma coisa a gente coloca esse dois pontinhos e coloca o travessão.*” (CAN23).

◇ marcadores de finais: “*Porque o pingo é maior que os outros. É prá não passar.*” (LUCJB1), “*Porque terminou a frase.*” (SAR11), “*Depois que termina a frase.*” (FRA12), “*É prá acabar uma frase.*” (DIO13).

◇ indicadores de continuação do texto: “*Por causa que quando sobra espaço prá escrever outra coisa na linha.*” (EMA12), “*A minha mãe falou que aqui, isso aqui é prá continuar a coisa. Foi ela que falou.*” (BRU13).

◇ indicadores da ilustração que vinha a seguir no texto: “*Para fazer isso aqui (= O autor colocou os dois pontos porque ele iria fazer uma ilustração a seguir.)*” (RAFZ11).

◇ separadores: “*Porque é prá separar também.*” (NATJB2).

As crianças também mencionavam o uso em situação de atividades em sala de aula: “*Quando ela (a professora) bota alguma coisa de continha, ela bota «Completar», daí no final ela bota isso daqui.*” (MAR11), “*Fazer continha. Fazer trabalho e um monte de coisa de escrever. Prá fazer de alguma coisa. Fazer sem ver em lugar que a gente tá.*” (GEL12), “*Quando ela (professora) faz umas coisas «Responda». (...) Escreve uma coisa e a gente tem que escrever tudo completo.*” (CRI13). Conforme já comentei antes, estas justificativas evidenciam o quanto as crianças observam a professora como escritora e a utilização que ela faz dos sinais de pontuação durante seus atos de escrita.

Os dois pontos também foram, mais uma vez, lembrados em sua função nos mostradores dos relógios digitais: “*Que nem tem nos relógios, por exemplo, dez horas e cinco minutos. Aí no dez vem esses dois pontinhos e vem depois os números.*” (PRI12).

* O questionamento sobre o travessão foi feito a partir de um trecho onde havia as falas de três personagens. Eu lia o seguinte trecho para as crianças, seguindo a leitura no livro à frente delas:

“Era a antiga colega de escola de Anita, a invejosa Malvina, que chegou perguntando:

- Onde estão os cachorrinhos? Quero comprar os quinze filhotes.

- Não estão à venda - disse Rogério, aborrecido.

Ele sabia que Malvina queria os cachorrinhos para fazer um novo casaco de peles!

- Os cachorrinhos são parte da nossa família - explicou Anita muito educadamente.

Malvina não gostou da resposta e saiu muito aborrecida.” (Disney, 1991, p. 4-5)⁽⁷⁵⁾

As respostas das crianças, mais uma vez, foram muito variadas:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: “*Prá ficar bonito.*” (NATS13).

◇ Tipo IV: “*Prá dar mais espaço.*” (ARIJB1), “*Eu acho que é prá dar espaço.*” (OTH11), “*É prá deixar espaço.*” (PAL12).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: Com as seguintes funções para o travessão:

◇ anunciador, indicador das falas no texto: “*«Disse Rogério». Daí ele continua falando. Aí eu acho que ele vai falar outra coisa, por isso que ele coloca aquele traço.*” (NATL13), “*Não. Dizer que a pessoa vai falar é os dois pontinhos. O travessão é quando a pessoa vai falar.*” (LÍV21), “*Nos livros, é quando a gente (= a pessoa) fala.*” (GAB22), “*A gente bota esse travessão prá gente falar alguma coisa.*” (DÉB23).

◇ marcador da mudança de turno nos diálogos, de uma personagem para outra personagem, ou, da personagem para o narrador: “*Ele tá contando. Não é a pessoa que tá falando. (...) Quem escreveu a história.*” (LÍV21), “*Quando a gente vai escrever o que uma pessoa tá falando, a gente bota o travessão e bota o que ela vai falar. (...) Aqui o que a pessoa tá falando. Isso daqui é o narrador que tá falando.*” (ANA22), “*O autor da história.*” (GUI23).

◇ marcador de inícios: “*Prá começar a escrever.*” (RENJB1), “*É porque vai começar outra palavra.*” (THI11), “*É prá começar a história.*” (MÔN12), “*Prá começar. Isso aí faz um tracinho prá começar.*” (MIC13).

◇ marcador de finais: “*É porque ele vai terminar.*” (THI11), “*Prá parar de escrever.*” (MÔN12), “*Que terminou.*” (MIC13).

◇ separador (relacionado com a posição central na linha). As unidades a serem separadas eram:

◇ letras: “*Prá separar. (...) Separar as letras.*” (MIC13).

⁷⁵ Manterei a mesma diagramação do livro original, nesta e em outras citações dos livros explorados, quando as respostas das crianças envolveram a localização do sinal no espaço da linha, com o objetivo de facilitar o acompanhamento da referida resposta.

◦ palavras: “*Prá separar mais longe. (...) As palavras.*” (LARJB2), “*Prá separar. (...) As palavras.*” (RAFZ11), “*Acho que é prá separar. (...) As palavras.*” (WIL12), “*No meio é prá separar a palavrinha.*” (ALI13).

◦ frase: “*Eu acho que é prá separar a frase.*” (MAR11), “*Esse daqui é prá separar uma frase da outra.*” (LEO12).

◦ história: “*Prá separar também. (...) A historinha.*” (RENJB1).

◦ indeterminada: “*Prá separar.*” (NATJB2), “*Quando é assim é prá separar.*” (GUI11), “*Isso aqui é prá separar.*” (FEL12), “*Eu acho que é prá separar.*” (BER13).

◦ indicador: “*Aí tem uma coisinha dizendo que é prá cá.*” (MIC11), “*Seguir as palavrinhas.*” (MÔN12), “*Sempre quando tem uma palavra quase igual a essa, daí tem que colocar esse travessão. (...) Prá anunciar uma palavra nova.*” (DIO13).

◦ aglutinador: “*(No meio é) Prá juntar as sílabas.*” (DAN12).

A utilização do travessão/hífen na translineação foi mencionada por algumas crianças:

“*Quando tu tá escrevendo a palavra, daí não dá espaço, aí tu bota a coisinha, daí tu escreve o resto da palavra.*” (REN11), “*No fim é prá juntar. (...) O que não dá prá escrever a mesma palavra toda.*” (ROD13).

Também foi lembrada a questão da entoação: “*Porque tá dizendo ligeiro.*” (FRA12), mesmo que inadequadamente.

Um grupo que merece destaque ateu-se às “*utilizações locais*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 112), ou seja, a colocação do sinal era definida pelo entorno: “*Eu acho que aqui parece um sinal de igual. (...) Botou o sinal de igual porque as duas são igual.*” (ANA11), por causa da repetição da uma palavra; “*Pôr coisa pequena.*” (PRI11), por estar próxima de uma palavra com poucas letras.

Uma criança mencionou suas dúvidas: “*Isso eu não entendo muito também.*” (VIN11). Com razão!

* O ponto de exclamação não era tão conhecido quanto o ponto de interrogação. Chegou mesmo a ser confundido com ele: “*Aqui ele tá fazendo uma pergunta.*” (ERI11). As justificativas foram as seguintes:

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◇ Tipo II: Nas seguintes funções:

◦ registro da entoação. Algumas crianças utilizavam a expressão “mudar (o tom) de voz”, o que era, evidentemente, trazido pelo ensino, já que elas não conseguiam aprofundar a explicação: “*É quando muda de voz.*” (MÔN12), “*Prá mudar o tom de voz.*” (ALI13). Esta explicação foi apresentada por crianças de diferentes turmas sendo que nenhuma delas conseguiu ir além do “mudar de voz”.

◊ relação entre a pontuação, a entoação e a intenção do escritor: “*Prá quando tu fala assim: «Que tempo lindo!»*.” (REN11), “*Deixa eu ver... A mamãe pode exclamar: «Como você é feio, meu filho!»*” (NATL13), “*Homenageando a pessoa. «Como você é linda!»*” (TAÍ21), “*É prá demonstrar que, ou tá gritando, ou tá falando com felicidade.*” (ANA22), “*Quando a gente admira uma coisa.*” (DÉB23).

◊ relação da entoação com a emissão oral: “*É prá quando a palavra é forte. (...) Ah! Então isso aqui é prá quando a palavra é leve.*” (GUI11).

Em algumas justificativas, as crianças mencionavam ter observado o uso do ponto de exclamação pela professora, em sala de aula: “*Serve prá: «Boa tarde!»*.” (CLA12), “*Uma vez eu ouvi dizer que é prá assim, ó: «Bom dia!»*.” *Prá fazer assim.*” (PED13). Entretanto, a partir desta observação, as crianças não conseguiam ainda deduzir a função do ponto de exclamação para outras situações.

Outros usos também foram lembrados. Para identificar uma palavra errada: “*É para... Eu acho que é prá palavra... Quando a outra palavra tá um pouco errada, tá um pouco errada.*” (MIC11). E um uso matemático (mesmo que inadequado): “*Acho que é prá somar.*” (ARIJB1).

* Quanto à vírgula, algumas crianças já conheciam o seu nome: “*É vírgula.*” (CAM13). As justificativas foram as seguintes:

◆ subnível IB: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo II: “*Tem que colocar. (...) Porque senão não fica certo nem bonito.*” (CARJB1).

◊ Tipo IV: “*Prá dar espaço.*” (ARIJB1), “*É prá quando deixar um espacinho ali.*” (PAL12).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo II: Nas suas diferentes funções:

◊ separadora das mais diversas unidades:

◊ letras: “*Prá separar. (...) As letras.*” (RENJB1), “*Eu acho que é prá separar. (...) Esse um «S» do «Na».*” (PED13).

◊ palavras: “*Separar as palavras.*” (LARJB2), “*Aquilo ali é uma... É prá dividir aquela palavrinha daquela outra palavrinha.*” (LUC12), “*Prá separar. (...) Uma palavra.*” (AND13).

◊ história: “*Prá separar... prá separar a história.*” (PED12).

◊ indefinida: “*Se a pessoa quer fazer mais aqui, já separa.*” (NATJB2), “*Prá separar uma coisa da outra.*” (GAB22).

◊ terminadora: “*Eu acho que aqui é uma frase e que não deu prá colocar aqui embaixo e eles colocaram aqui. Daí eles colocaram aqui (a vírgula) prá dizer que é um final de frase.*” (LÚI12), “*É ponto. (...) Quando acaba o livro.*” (RAF13).

◊ continuadora: “*Porque a vírgula não é o mesmo que o pontinho. Porque a vírgula vem no meio de duas palavras e quer dizer que não terminou ainda. E o pontinho avisa que terminou a frase. O pontinho só vai no fim da palavra.*” (PRI12).

◊ indicadora de uma “parada” no texto: “*Essa aqui a gente tem que ler, dar uma paradinha e depois começa de novo.*” (LUI13), “*É prá acalmar também. Só que o ponto acaba a frase e a vírgula é diferente. Acalma. Aquilo serve prá acalmar mas não prá acabar.*” (ANA22).

◊ indicadora de uma fala: “*Prá dar uma palavra de falar.*” (TAÍ21).

A vírgula também foi confundida com um ponto: “*De terminar. Tá escrito aqui é ponto. (...)* *Só que fizeram assim com uma parte de rabinho.*” (MIC13), “*Ponto final.*” (ROD13).

Uma criança mencionou a função de substituta da partícula «e»: “*Daí tem a vírgula que separa... a vírgula em vez de colocar «e».*” (GUI23), já mencionada anteriormente. Outra, como necessária para a história sem, no entanto, explicitar esta necessidade: “*Porque a história precisa disso.*” (MAR11). A criança sabe que os sinais de pontuação são utilizados nas histórias mas não sabe dizer como.

* As reticências foram exploradas em duas situações específicas. Os dois trechos selecionados foram os seguintes:

Trecho 1: “*O trem chega apitando:
- Piui i i i. Piui i i i...*” (França, 1994b, p. 2)

Trecho 2: “*- Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito...
Espera aí, por onde foi que comecei, por aquela ou por aquela outra? Vou ter que começar tudo de novo: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito...*” (Iacocca, 1994, p. 11)

Escolhi estes dois trechos porque eles apresentavam duas situações semelhantes e claras. Apresentava, para cada criança, os dois trechos, primeiro um e depois o outro. Após a minha leitura dos trechos, em voz alta, passava às perguntas.

As respostas das crianças foram as mais variadas possíveis:

◆ subnível IA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo III: “*Eles querem botar (o de três) ... Pode botar de quatro, botar cinco... (...) Até de seis (pontos).*” (ANDJB1).

◆ subnível IIA: Foram encontrados os seguintes tipos:

◊ Tipo II: Em suas diferentes funções:

◊ terminar o texto ou a frase (consideradas iguais ao ponto): “*Mesma coisa. Igual ao ponto, prá quando acaba a frase.*” (GUI11), “*Prá terminar a frase.*” (FRA12), “*São três pontos finais.*” (PAT13), “*Eu acho que é um pouquinho prá parar a frase e depois continuar.*” (LAU22).

◊ indicadoras de continuação do texto: “*Prá dizer que não acabou ainda a frase.*” (DAN23).

◊ indicadoras da mudança para a linha seguinte: “*É que com esses três pontos continua* (Aponta para o início da linha seguinte.)” (VIN11), “*Eu acho que é prá continuar a frase* (Aponta para o início da linha seguinte.)” (DÉB23).

◊ relacionadas com a entoação: “*Porque daí é forte a palavra. Daí é forte o fim dela.*” (GUI11), “*Eu acho... A minha tia (professora) me falou que o de três é prá aumentar. Assim que nem: «Nat! Vai escovar os dentes!» Daí coloca três pontinhos. A minha tia (professora) disse que é prá isso.*” (NATL13). Outras as mencionaram como indicadoras das falas das personagens: “*Que alguém tava falando.*” (EVA22).

Uma função das reticências, que as crianças mencionaram, seria a indicação de que o texto continuava mas que não seria necessário continuá-lo por escrito porque as reticências dariam esta indicação ao leitor, que faria a dedução necessária: “*Então isso aqui é «etc.». Porque tem mais coisas para falar.*” (ANA11), “*Isso é prá fazer que tem mais. (...) Bota aqui prá não ter que escrever muito.*” (ANA22), “*Etc. (...) Que tem mais coisas. (...) Porque tem mais «Piuí».*” (VIN23).

Dentro desta mesma concepção, algumas crianças ativeram-se às “utilizações locais”, isto é, quando a justificativa era determinada pelo entorno. Estas justificativas foram de dois tipos:

☞ relacionadas com o contexto próximo:

☞ Tipo I: o texto definia a pontuação. Para o trecho 1, como havia três letras «I», estas determinavam as reticências: “*Porque tem três (letras) I.*” (MARJB1), “*Porque (quando) tu faz uma letra, repetindo essa letra e daí bota três pontinhos.*” (REN11), “*Porque terminou o apito (do trem).*” (PRI12), “*Termina com três (letras) I, três pontinhos.*” (PAU13).

☞ Tipo II: a pontuação definia o texto. Para o trecho 1: “*Botar outro «I».*” (LARJB2), “*Prá fazer «Pi-Pi-Pi».*” (RAFZ11), “*Prá ela contar mais.*” (CLA12), “*Eles mandam fazer esta coisinha porque tem três (letras) «I». Piuí iii.*” (ALI13), “*Prá continuar a mesma coisa que aqui* (apontando para o texto).” (CAN23). Para o trecho 2: “*Prá fazer o «to».*” (RAFZ11). Portanto, as crianças procuravam a explicação para o sinal nas palavras que estivessem mais perto. Como, por coincidência, havia três “I” antes das reticências, as crianças estabeleceram uma relação entre as letras e as reticências.

☞ relacionadas com o uso em situação semelhante, isto é, se o sinal apareceu após uma palavra, se a palavra se repetir, usa-se novamente. “*É que a mesma palavra que tem um, aqui tá a mesma palavra.*” (MIC11).

O uso matemático (na condição de “espaço vazio”, por exemplo: $5 + \dots = 8$): “*Tem que fazer um número que dê o de cima. Assim, faz de conta que tem o cinco, e daí tem aquelas coisinhas assim, de mais,*

daí tem um número aqui, daí aqui é o oito. Então tem que (colocar o número que juntando dá «oito»)... *Quatro.*” (LUC12).

* Quanto aos parênteses, houve crianças de 2ª série que afirmaram não saber para que eles serviam: “*Não.*” (EVA22).

Por outro lado, as perguntas sobre os parênteses suscitaram respostas que merecem destaque como aquele em que as crianças diziam que este parênteses (“(” servia para abrir e este “)”) servia para fechar: “*Prá começar e terminar. (...) Aqui são as letras prá ler* (apontando para o texto no interior dos parênteses).” (LUCJB1), “*Prá começo e final.*” (MAYJB2), “*Aqui é pra começar. Aqui é prá terminar. (...) Porque este pontinho tá prá lá e este tá prá lá.*” (ALI13).

Um aspecto muito elucidativo foi apresentado por uma criança que fechou as suas mãozinhas em concha e mostrou os sinais (), dizendo que “*É prá juntar.*” (NATJB2). Este gesto da criança, que refletia o apelo visual dos sinais, poderia ser uma explicação para a justificativa adequada de um grande número de crianças. Outras crianças também utilizaram esta justificativa: “*Porque é prá juntar palavra. (...) Se eu tenho um aqui e outro aqui, tá juntando a palavra.*” (MIC11). Outras, falavam em “fechar”: “*Prá fechar.*” (WIL12), “*Eu acho que é prá fechar assim*” (NATL13). Uma criança, para justificar o porquê dos parênteses servirem para “juntar”, disse: “*Porque tem a mãe lua e o filho lua.*” (YAS12).

Três crianças mencionaram outros usos dos parênteses. O primeiro relacionado às alíneas: “*Prá botar os números das frases.*” (LEO12). O segundo, à matemática: “*Quando faz cálculo.*” (RAFZ11). E o terceiro, ao código de área no número do telefone: “*Se eu escrevo um telefone... Zero, onze, cinqüenta e um, eu boto assim.*” (VIN11).

As justificativas do subnível IB, do tipo I também estavam presentes: “*A tia C. (= professora) faz isso daí.*” (GEL12).

Estabeleço, neste momento, uma pequena comparação entre as justificativas apresentadas na fase II e as da fase V. Na fase II, eram as crianças a manusear os cartões, portanto, elas é que atribuíam sentido aos sinais, colocando-os em diferentes localizações nas frases, retirando-os das mesmas, girando-os. Com isto, o contexto era criado pela própria criança. Já, na fase V, os sinais sempre foram apresentados em um contexto de literatura infantil. A criança podia ver o sinal escrito e todo o seu entorno: ilustrações, palavras, margens, outros sinais, e assim por diante.

Posso afirmar que, de modo geral, as justificativas da fase V foram mais ricas e criativas do que as da fase II para aquelas crianças que não conheciam os sinais de pontuação. Estas crianças utilizavam o contexto para “adivinhar” a função do sinal. Às vezes, elas se aproximavam bastante da

função convencional mas, em outras, emitiam explicações engraçadas e totalmente desprovidas de qualquer sentido. Para estas crianças, explorar os livros de literatura infantil favoreceu um mergulho neste aspecto da linguagem escrita, como elas nunca haviam feito. É possível afirmar, até, que as reticências que apareceram nos textos da fase VI foram resultado direto desta exploração.

Para um segundo grupo, a exploração dos sinais de pontuação nos livros favoreceu que elas atentassem para sinais de pontuação que elas só conheciam desprovidos de contexto ou a partir das suas concepções pseudonecessárias. Assim, por exemplo, elas podiam encontrar um ponto de interrogação no meio de uma linha e, até, podiam ver os pontos de exclamação e de interrogação em suas posições convencionais (! -?). Em função disto, as justificativas destas crianças apresentaram-se mais metalingüísticas do que na fase II.

Finalmente, para o terceiro grupo, a exploração dos sinais de pontuação permitiu que elas colocassem em prática seus conhecimentos “escolares” referentes à pontuação. Às vezes, as crianças repetiam “chavões” metalingüísticos adequadamente e, em outras, não conseguiam utilizar os chavões para aprofundar a explicação solicitada ou para descrever melhor a função do sinal.

A exploração dos sinais de pontuação, na fase V, foi das etapas mais ricas e gratificantes da presente pesquisa. As crianças mostravam-se ativamente interessadas em percorrer, junto comigo, aqueles livros. Faziam perguntas sobre os sinais, queriam saber os “nomes” deles, detinham-se analisando os sinais e tentando “descobrir” a função deles. As justificativas apresentadas refletem o interesse das crianças em se apropriar daqueles sinais.

Com estas justificativas, então, encerro a apresentação, sinal por sinal, das concepções referentes aos sinais de pontuação para, a seguir, apresentar as concepções das crianças sobre alguns aspectos gerais referentes à pontuação.

(3.2) Após as questões apresentadas para as crianças, sinal por sinal, na fase V, solicitei que elas comparassem alguns sinais e dissessem se eles serviam para a mesma coisa ou se serviam para coisas diferentes. A questão que apresentei foi:

⊙ *Isto (um sinal) serve para a mesma coisa que isto (outro sinal) ou serve para coisas diferentes? Por quê?*

Como nas fases anteriores algumas crianças haviam dito que sinais “parecidos” (por exemplo, todos os sinais que tinham “pontos”) serviam para a mesma coisa, propus esta questão para todas as crianças. Apresentei dois grupos de sinais que fossem “parecidos”.

No primeiro grupo de sinais (o mesmo trecho 1 utilizado acima), havia três sinais de pontuação com pontos (ponto, dois pontos e reticências), que permitiam uma comparação *in loco*. Observe-se:

*“O trem chega apitando:
- Piui i i i. Piui i i i...”* (França, 1994b, p. 2)

Os resultados que as crianças apresentaram, neste primeiro grupo de sinais, evidenciaram que as crianças analisam os sinais do ponto de vista das suas semelhanças e das suas diferenças. Cada ponto de vista determina um tipo de justificativa. No primeiro, como os sinais são diferentes, eles servem para coisas diferentes: *“Porque esse pontinho (ponto) não é igual àquele.”* (MAR11), *“Prá uma coisa diferente. (...) Porque os dois não são iguais.”* (PRI12), *“Diferente. (...) Porque tem dois pontos e esse aqui tem um.”* (PAT13). Outras afirmavam que os sinais serviam para a mesma coisa pois eles eram parecidos: *“Para a mesma coisa.”* (FABJB2), *“Eu acho que (as reticências) é a mesma coisa que o de um (ponto).”* (OTT11), *“É porque uma criança gosta de uma, depois do dois, depois do três. (...) Tanto faz (usar um ou outro).”* (MÔN12).

Em outro trecho, eu propunha a confrontação de dois outros sinais (ponto de interrogação e ponto de exclamação, ambos sucedidos por um travessão, o que facilitava a situação a ser comparada). Observe-se:

*“- Que tal, então, você encostar a cabeça em alguma coisa fofa e macia, para dormir e ter os mais lindos sonhos da sua vida? - falou uma nuvem que estava de passagem.
- É verdade! Como é que eu não tinha pensado nisso! - disse a girafa e encostou a cabeça na nuvem.”* (Iacocca, 1994, p. 4)

Neste segundo grupo de sinais, os resultados foram os mesmos. No tipo I, se os sinais são diferentes então servem para coisas diferentes: *“Diferentes. (...) Porque eles são diferentes.”* (MARJB1), *“Prá coisas diferentes. (...) Ah! Porque são diferentes.”* (LARJB2), *“Acho que cada um serve prá coisa diferente.”* (OTT11), *“Diferente. (...) Porque só o pontinho que pode terminar.”* (YAS12). No tipo II, os sinais são parecidos (ambos tem um ponto) então servem para a mesma coisa: *“Os dois servem prá mesma coisa. (...) Ah! Prá dizer que tem uma flechinha no final.”* (MAYJB2), *“Prá mesma coisa. (...) Porque é parecido, ó, tem pontinho e pontinho.”* (RAFT11), *“Prás mesmas coisas. (...) Porque eles são quase iguais.”* (LEO12).

Considerando que os sinais de pontuação constituem-se em “observáveis” (Piaget, PNP, 1985, p. 126) com os quais as crianças procuram interagir, o aspecto mais importante destas respostas das crianças está no tipo de análise que as crianças fazem destes sinais. Assim, as crianças analisam os sinais pela forma, localização e, é claro, pelas suas semelhanças e diferenças, buscando sempre encontrar respostas para a questão principal: “Para que servem estes sinais?”

(3.3) Procurei, então, abordar a questão específica da utilidade dos sinais de pontuação com a seguinte pergunta:

⊙ *Tu achas que isto serve para alguma coisa, ou a pessoa que escreveu colocou só para enfeite ou só para ficar mais bonito?*

Quando a criança não apresentava nenhuma justificativa envolvendo o uso de algum sinal, utilizando, por exemplo, o “*Não sei!*” ou não respondendo, eu também apresentava esta questão genérica. As respostas merecem ser comentadas.

Apenas uma criança disse que os sinais não serviam para nada: “*Como enfeite.*” (CLA12). Todas as outras afirmavam que eles serviam para alguma coisa, mesmo que não soubessem para quê: “*Prá alguma coisa tem que servir. (...) Porque senão ele não ia botar.*” (GUI11), para a vírgula; “*Eu não sei prá que serve, mas também prá enfeitar, prá ficar bonito não deve ser. Serve prá alguma coisa, mas isso eu não sei prá quê.*” (ANA22), para o recuo do parágrafo.

Como se verá mais adiante, as crianças, de certa maneira, sabem que os sinais têm algo a ver com a compreensão do texto. Entretanto, uma coisa é interpretar o sinal quando ele é utilizado por outra pessoa. Outra coisa é utilizar este sinal e justificar este uso (ou o não uso).

(3.4) Nas situações em que propus que as crianças relessem os textos com o objetivo de favorecer a pontuação, eu procurava conversar com elas sobre o ato de pontuar. Assim, se elas colocavam um sinal que não haviam colocado antes, eu perguntava: “*Por que tu não fizeste isto antes?*”. Para outras crianças, ainda, eu propunha uma questão complementar: “*Tu achas que é melhor ir colocando os sinais enquanto tu estás escrevendo? Ou tu achas que é melhor colocar os sinais depois de terminar de escrever, na hora de reler o que tu escreveste?*”.

Estas duas questões provocaram respostas que, de certa maneira, confirmam os níveis encontrados quando dos procedimentos. Estas respostas são, exatamente, as proferidas pelas crianças que fizeram alguma modificação nos seus textos. Observe-se: “*Eu não me dei conta.*” (ANA11-H11), “*Porque eu tinha me esquecido.*” (PED12-H12), “*Porque eu não tava a fim.*” (BRU13-H21).

Em alguns casos, a resposta explícita o apoio fornecido pelo texto escrito: “*Porque antes eu ainda não tinha visto. Eu não tinha lido antes. (...) É que, às vezes, quando eu escrevo, eu não noto que tem ponto final.*” (LUÍ12-H13). Neste caso, a criança, espontaneamente, afirmou que não havia “*lido*” o texto e que, durante a escrita, não havia notado o ponto. Outra também foi explícita: “*Porque eu me esqueci de botar o ponto final e quando eu fui ler eu vi que tinha que botar. Por isso que eu falei «comigo»*” (☞= entoação referente ao ponto de final de frase).” (BRU22-IV). Esta resposta é importante porque traz evidências de que, ao ler seu próprio texto, a criança passa a “se ouvir lendo”, o que permite que ela se dê conta de aspectos como a entoação, no caso de BRU22. Outras crianças também disseram que ler o texto as fazia perceber situações de pontuação que elas não tinham percebido durante o ato da escrita, ou seja, respostas perfeitamente representativas do subnível IB.

Por outro lado, a necessidade da atualização do texto como pré-requisito para a pontuação foi verbalizada pelas crianças. Eis algumas das respostas: “*Mais fácil? Escrever e depois colocar os pontos finais.*” (PAU13-H12), “*Escrever, ler e botar os pontos finais.*” (EVA22-H12), “*Colocar os pontos finais depois.*” (VIN23-H11).

Entretanto, havia respostas diferentes: “*Eu acho que é (mais fácil) escrever história e depois colocar os pontos finais, mas o certo é escrever a história e ir colocando os pontos finais.*” (FRA12-H21), “*Eu acho melhor fazer assim: escrever e (já) colocar ponto final. Só que eu não sei fazer.*” (PED12-H12). Estas crianças talvez estejam sendo expostas a atos de escrita e podendo verificar que os outros pontuam durante o ato de escrita. Mas, como elas ainda pertencem ao subnível IB, isto ainda não é possível.

Completamente diferente é a resposta desta criança de 1ª série. Observe-se: “*Eu acho que é mais fácil quando escrever e ir colocando. Se a gente vai escrevendo uma história e já colocar.*” (PRI12-H11). Neste caso, a criança não precisa ver seu texto escrito para depois conseguir pontuá-lo. Assim, a justificativa da criança é um indicativo do nível de desenvolvimento em que ela se encontra do ponto de vista da pontuação.

A seguir, abordarei as concepções das crianças com referência ao registro da linguagem oral e da linguagem escrita do ponto de vista da pontuação.

(3.5) Durante as situações de produção textual verifiquei, conforme já mencionei acima, que algumas crianças estabeleciam uma relação “pseudonecessária” entre a linguagem oral e a escrita com relação à pontuação. Esta relação constava do seguinte: para algumas crianças, quando se está registrando a linguagem oral, isto é, pessoas falando, não se utiliza pontuação, já que, quando as pessoas falam, a pontuação não é vista; quando se está escrevendo uma história de um livro, então sim é preciso pontuar, já que a história está escrita com pontuação.

A primeira situação onde esta concepção foi detectada, foi numa entrevista com uma criança de 2ª série, na fase IV, que resolveu escrever o filme “O Rei Leão”. Observe-se o excerto da entrevista:

V: Então tu usas letra maiúscula no título... **L:** No título. Só que aqui eu não fiz nas outras frases, porque no filme não tá escrito em frases. No caderno a gente faz... Começa com letra maiúscula, daí termina a frase e põe ponto. Daí começa com letra maiúscula. Daí faz o ponto quando termina a frase. **V:** E como é esse... Me explica esse negócio do filme. Como é que é isso? Que no filme não... **L:** É que no filme é dublado. E eles só falam. É só os leõezinhos e os animais que falam. **V:** Não estou entendendo. Continua! **L:** Assim, ó. Não tem nada escrito, de frases, no filme. **V:** São só falados. **L:** É. Eles só falam. Só isso. (...) **V:** Porque os animais só falavam, tu não fizeste este negócio de colocar letra maiúscula no começo e ponto no final? **L:** Não. **V:** É que eu achei tão interessante isto que tu disseste que eu queria que tu explicasses mais, porque eu ainda não estou... Eu estou quase entendendo mas eu queria que tu me explicasses um pouquinho mais. **L:** Eu podia ter feito. Frase com frase com frase com frase com frase. É que daí ia demorar muito. **V:** Por que ia demorar muito? **L:** Porque daí, no filme, eu não sei até onde que é o ponto. Prá mim é tudo a mesma coisa. Porque no filme, não sei, não mostra. **V:** Porque no filme não mostra os pontos. Tu não sabes onde é o lugar dos pontos porque no filme não mostra. (LIV21-IV)

Para a criança, como “*eles só falam*” e “*Não tem nada escrito, de frases, no filme.*”, não é possível pontuar o texto, e ela não o fez. Ela ainda explica que “*podia ter feito*” só que “*Prá mim é tudo a mesma coisa. Porque no*

filme, não sei, não mostra.”. Estes trechos são significativos porque evidenciam a questão do registro da linguagem oral: não é possível pontuar o texto, porque quando as pessoas falam, é tudo a mesma coisa, isto é, no filme, não aparecem os sinais de pontuação como num livro. Neste caso, esta criança e outras, consideram a linguagem oral como uma realidade onde não existe pontuação, porque quando se fala “não mostra”. Entretanto, quando pedi que ela relesse o texto e procurasse descobrir o lugar do ponto, se houvesse, aconteceu o seguinte:

V: (Cont.) Mas será que tu não podias tentar descobrir onde é o lugar do ponto? **L:** (Relê o texto e pontua adequadamente a primeira frase.) (...) **V:** Vamos ver! Tenta explicar: o que tu estavas pensando que tu estavas escrevendo? **L:** *É que aqui eles falam tudo junto. Não tem um ponto. Não dá prá ver direito quando a gente vê no filme.* **V:** Muito interessante isso aí. Porque no filme não tem, tu não sabes onde é o lugar. Agora vamos ver! Como é que agora, que tu já escreveste, tu sabes onde é que é (o ponto). Pensa uma vez. Porque é que agora, que tu estás lendo... **L:** *É que é mais fácil. Agora que tá lendo, a gente se dá conta.* **V:** Então na hora de escrever é mais difícil. Depois que tu escreveste, aí tu já consegues localizar onde é. (LÍV21-IV)

Há dois momentos bem distintos na relação de LÍV com o texto. No primeiro momento, LÍV tentava registrar a linguagem oral, as falas das personagens, e o fazia sem pontuação. Quando propus a releitura, LÍV passou a se relacionar com outra realidade, a linguagem escrita, o seu próprio texto, que já estava escrito. Assim, quando ela disse: “*Agora que tá lendo, a gente se dá conta.*”, fica evidente que ela não estava mais se referindo ao filme mas ao texto escrito. Portanto, já era possível pontuar.

(Um parênteses. De outro ponto de vista, seria possível considerar que a justificativa de LÍV, a colocava no subnível IB, isto é, das crianças que precisam do suporte do texto já atualizado, para conseguirem pontuar seus textos com mais eficiência. Entretanto, estes não são procedimentos exclusivos. Assim, a criança pode pertencer ao subnível IB e utilizar o procedimento 2, isto é, onde o auxílio do texto escrito facilitava a pontuação e, ao mesmo tempo, utilizar o procedimento 1, ou seja, em caso de registro da linguagem oral, não utilizar pontuação.)

Considerarei este caso surpreendente e imaginei que fosse uma situação individual, que não refletisse as concepções de um grupo de crianças, quando me deparei com outra situação. Nesta situação, também na fase IV, a criança utilizou a figura do narrador (ela própria). Portanto, como ela estava “falando”, não era preciso pontuar:

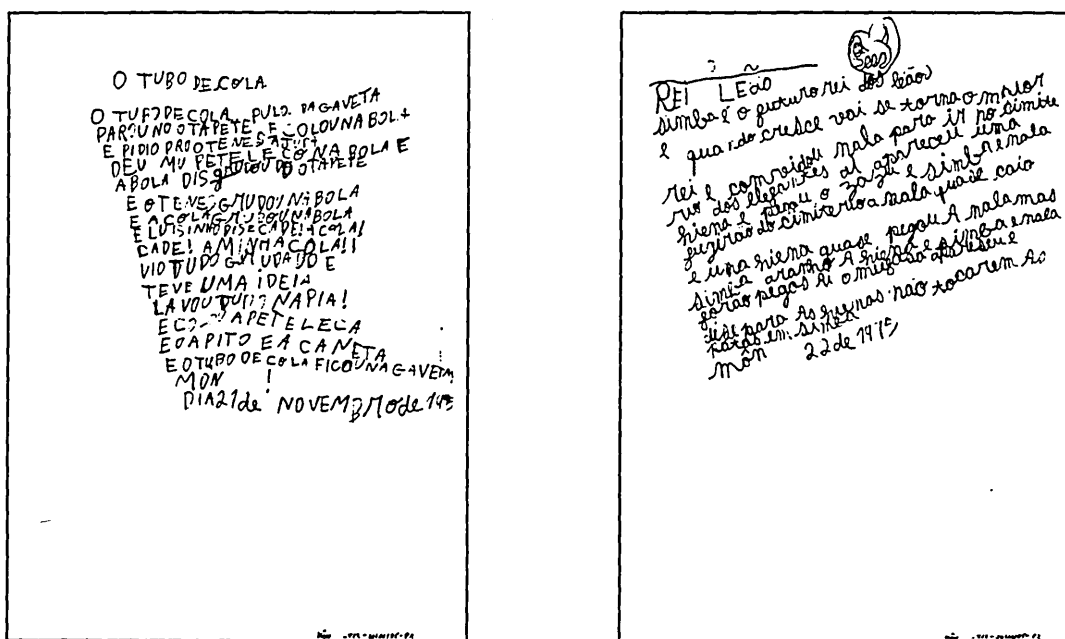
V: Outra coisa. Tem criança que me diz que quando a gente escreve tem que colocar um ponto final no fim de cada linha. Essa criança está certa ou está errada. **G:** *Tá errada.* **V:** Por quê? **G:** *Porque se uma pessoa tá falando, então não precisa ponto final. Eu tô falando ou eu não tô falando aqui nessa história?* **V:** Sim, no teu texto. **G:** *Eu falei até o fim, não falei?* **V:** Ah! Então se a pessoa está falando, então não precisa ponto final. **G:** *Sim. É. É.* (GAB22-IV)

A situação é a mesma: o registro da linguagem oral, só que, ao invés de registrar a fala das personagens, GAB registrava sua própria fala, como narradora. No início do texto, GAB colocou um travessão e disse: “*Porque eu tava falando.*”. De forma muito coerente, “*Porque eu falei do início até o fim.*”, ela não colocou ponto no final do texto, “*Porque se uma pessoa tá falando, então não precisa ponto final.*”. Assim, o registro da linguagem oral, para esta criança, prescinde a pontuação.

A terceira situação ocorreu na fase VI. Este caso foi bem mais interessante do que os anteriores porque a criança, de 1ª série, apresentou dois produtos bem diferenciados. MÔN12 pertencia ao grupo 1, então, em H11 escreveu a história que eu havia lido, com uma série de sinais de pontuação, e, em H21, optou por escrever o filme “O Rei Leão” sem colocar NENHUM sinal. Observe-se o excerto:

V: Ontem tu disseste que, prá terminar, tinha que ter o ponto de interrogação. E hoje? M: Hoje, não. V: Hoje não precisa colocar nada para terminar? M: Hoje não precisa porque na fita (de vídeo) não tem essas coisinhas (sinais). (MÔN12-H21)

Os dois produtos de MÔN apresentavam a seguinte diferenciação: H11 continha o registro da linguagem escrita, o texto de um livro que ela havia folheado e que continha as “coisinhas”, os sinais; H21, por outro lado, era o registro de um filme e, assim como LÍV já havia dito, “na fita (de vídeo) não tem essas coisinhas (sinais).” porque as personagens estão falando. A concretude dos dois textos de origem era diferente: um era um livro e o outro, uma fita, um filme. Os textos produzidos pela criança atualizam esta concepção (ver Ilustr. 39):



Ilustr. 39: MÔN12-H11 e MÔN12-H21 (exemplos de textos - relação pseudonecessária entre a linguagem oral e a linguagem escrita, do ponto de vista da pontuação)

Para estas três crianças, de turmas diferentes (21 e 22) e de séries diferentes (1ª e 2ª) a concepção era a seguinte: “se o texto provém da linguagem escrita, então eu pontuo; se o texto provém da linguagem oral, então eu não pontuo”. Para estas crianças, os sinais não eram desconhecidos, eram, até, utilizados (como MÔN no dia anterior). A utilização dos sinais, ou não, era determinada pela concepção que as crianças faziam do registro da linguagem em questão, se oral ou escrita.

Esta questão já havia sido observada por Abaurre (1992, p. 139), ao observar que as crianças adotavam procedimentos diferentes de segmentação das palavras quando registravam o discurso falado do que quando registravam o discurso do narrador. No presente universo, esta distinção

também provocou diferentes procedimentos, desta vez, relacionados à ausência (no discurso falado) e à presença (no discurso escrito) de pontuação.

Considerando-se esta concepção apresentada pelas crianças e as ponderações de Maraschin (1995) de que “*a ênfase nos aspectos orais da escrita ajuda os escolares a «escrever como se fala», tomando a escrita como uma metáfora da oralidade*” (p. 94), posso afirmar que a “ênfase nos aspectos orais” acaba por favorecer, para algumas crianças, a escrita de textos sem pontuação, já que, para as crianças, a linguagem oral não é pontuada.

Por outro lado, posso acrescentar que as professoras alfabetizadoras, às vezes, favorecem que as crianças produzam textos sem pontuação. Explicando. Às vezes, as professoras alfabetizadoras, no intuito de auxiliarem as crianças a escrever, dizem: “*Escreve como tu falas!*”. Este “auxílio” pode favorecer que as crianças, que apresentam esta “crença subjetiva”, omitam proposadamente a pontuação por acreditarem que as professoras estejam propondo que elas registrem a linguagem oral e não a linguagem escrita.

Estas três crianças, e muitas outras com certeza, precisarão percorrer um longo caminho para compreender as interpenetrações entre linguagem oral e escrita, de que Wold (1992) comenta. Precisarão compreender que escrever é mais do que “escrever como se fala”. Precisarão compreender que a linguagem oral também pode ser registrada e que, neste registro, ela é tão pontuada quanto a linguagem escrita.

oooOOOooo

À guisa de conclusão, afirmo que, para que a criança consiga se apropriar da pontuação e utilizá-la adequadamente, “*é preciso esclarecer as razões e subordinar os possíveis às relações de necessidade e de impossibilidade: nesse caso a **compreensão** desempenha um papel necessário enquanto meio para justificar a otimização, o que constitui a única maneira de assegurá-la.*” (O grifo é nosso!) (Piaget, PNP, 1985, p. 98). Piaget resume magnificamente a questão da apropriação da pontuação ao explicitar a necessidade da “**compreensão**” por parte da criança. Assim, para conseguir utilizar adequadamente a pontuação a criança precisa compreender os “*comos*” e os “*porquês*”, e precisa colocar “*a compreensão como objetivo principal*” (p. 98). Entretanto, e esta é a tese que defendo, esta compreensão passa por um caminho psicogenético que apresento a seguir:

⊛ casos preliminares: Não há uso de pontuação.

⊛ subnível IA: A criança encara a pontuação como “possível” mas esta possibilidade é limitada pelas pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, ou seja, a criança utiliza a pontuação de forma inadequada.

⊛ subnível IB: A criança já se libera das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades mas ainda não acontece o uso adequado da pontuação em todas as ocasiões.

⊛ subnível IIA: A criança começa a compreender as razões que envolvem o uso da pontuação e a “*subordinar os possíveis às relações de necessidade e de impossibilidade*”. Com isto, a criança utiliza a pontuação de maneira adequada, mas ainda sem tomada de consciência.

Apresentarei, a seguir, de forma resumida, o exemplo de uma psicogênese relativa à pontuação, qual seja, a psicogênese do ponto.

4.3.4 - EXEMPLO DE UMA PSICOGÊNESE: PONTO

Enquanto analisava os textos produzidos pelas crianças, as transcrições das gravações e as fichas de observação, pensei que seria importante apresentar a psicogênese do ponto, com todas as suas sutilezas e nuances, pois esta psicogênese tem características bem definidas. Assim, de acordo com o conceito de “psicogênese”, a psicogênese do ponto deixa bem claros os mecanismos específicos de cada subnível, permitindo, inclusive, que se estabeleça um paralelo com outras psicogêneses, como é o caso da psicogênese do parágrafo, apresentada mais acima.

No início, os **casos preliminares** onde não há uso nenhum do ponto, tanto em textos de nível B, como de 1ª série, como de 2ª série. A característica principal dos casos preliminares é, então, a ausência de qualquer ponto no texto.

O **subnível IA** se caracteriza pelas pseudonecessidades e pelas pseudo-impossibilidades. Assim, há colocação de um único ponto no final do texto, no final de todas as linhas, no final de algumas linhas, mas não relacionadas com a frase, e em posições distantes do final da linha.

De início, o subnível A se caracteriza pelo aparecimento da pseudonecessidade que relaciona o ponto ao texto: “*é necessário colocar um só ponto e no final do texto*”. No estágio mais inicial, a criança (do nível B, da 1ª série ou da 2ª série) afirma que sua história tem um só e só um ponto e que este ponto fica no final do texto. As crianças dizem: “*Porque terminou toda a história.*” (EST11-H12), “*É um pontinho prá gente saber que terminou a história.*” (ANG12-H12), “*Porque acabou a história.*” (PED13-H21). Leia-se o excerto de uma entrevista com uma criança do jardim nível B:

<p>V: Por que, quando tu escreveste, tu disseste: “Fim da história!”? Como é que foi isto? M: <i>É que eu fiz aqui, que tava separado o meu nome.</i> V: Mas o que era isto que tu disseste: “Fim da história!”? M: (Não responde.) V: Onde é o fim da história? Me mostra! M: <i>Aqui.</i> (Coloca um ponto depois da última letra do texto.) V: Por que tu estás colocando este negocinho, este pontinho, depois deste “E”? M: <i>Fim.</i> V: Como? M: <i>Fim da história.</i> V: Ah! Este pontinho quer dizer que é o fim da história? M: <i>Prá saber.</i></p> <p style="text-align: right;">(MARJB1)</p>

Esta criança colocou um ponto apenas ao final do texto e a justificativa foi: “*Fim da história.*”.
 Recorde-se, ainda, a justificativa de ANG12-R12 (vide página 428).

Outras crianças, em evidente confusão entre o que seja uma frase e uma história, diziam: “*É porque acabou a frase.*” (GUI11-H12), “*É que quando termina uma frase bota um ponto.*” (WIL12-H12), apesar de estarem considerando o texto na íntegra. Elas eram coerentes, porque quando eu perguntava a elas quantas frases havia na história elas respondiam “*Uma!*”. Estas também colocavam apenas um ponto no final da história.

A seguir, ainda no subnível IA, surgia outra pseudonecessidade “*é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha*” em que as crianças (da 1ª e da 2ª séries) relacionavam o ponto com o final das linhas, o que seria uma especialização da pseudonecessidade “*é necessário aplicar a todos*”. As crianças afirmavam “*Que é para botar pontinho aqui* (Aponta para os finais de cada uma das linhas).” (MIC11-R12) e o colocavam em todos os finais de linha. Quando eu perguntava pela justificativa, diziam “*Prá saber que acabou a frase* (Apontando para os finais de linha).” (VIN11-H11), “*É que quando termina a frase, tem que colocar um ponto.* (Coloca pontos nos finais de cada uma das linhas).” (BRU13-H11). Se, antes, havia confusão entre frase e história, neste momento, a confusão era entre frase e linha: “*Porque a frase... esta linha terminava aqui.*” (ROD13-H21). Oliveira (1993) apresentou o seguinte exemplo de texto:

“*Texto de Estela:*

«*O dia que eu ganhei uma boneca*

O dia que eu fiquei feliz foi Quando eu ganhei, uma boneca.

barbie que a minha mãe trouxe da casa da minha irmã.

no dia das crianças, isto por que eu só tinha.

3 bonecas.» (p. 375)

Este texto é muito importante para o presente trabalho porque é um argumento a favor do caminho psicogenético para a aquisição dos aspectos formais já que uma criança, de outra cidade (Novo Hamburgo/RS), também evidenciou a pseudonecessidade “*é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha*”, colocando um ponto a cada final de linha.

Ainda no subnível IA, outra pseudonecessidade se manifesta: “*é necessário colocar pontos nos finais de algumas linhas*”. Nesta, a criança coloca pontos nos finais das linhas, mas não de todas. Mais uma vez, a relação do ponto não é com a frase, mas com a linha, tanto é que, com esta pontuação, as crianças acabam “partindo” as frases legítimas. As crianças dizem: “*Porque algumas vezes, o ponto é aqui, olha. Pode ser aqui, em outras palavras. Daí termina e começa outras...*” (ERI11-H11), “*Porque tem algumas coisas (= linhas) que têm ponto final.*” (NATS13-H12).

De forma complementar ao aparecimento da pseudonecessidade **“é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha”**, surge uma pseudo-impossibilidade, qual seja, a criança resiste à colocação de pontos que fiquem distantes dos finais de linha: **“é impossível colocar pontos que não se localizem nos finais de linha”**. Mesmo que a criança admita que precisa colocá-los, não o faz. Observe-se o excerto de uma entrevista de 2ª série:

V: Vin, tu podias fazer isto: ler de novo e quando tu achares que tem um ponto, se tu achares que precisa colocar, colocá-lo? Tu podias fazer isto? VIN: (Relê o texto.) (Coloca pontos depois de “a bola”, final de linha 3, e depois de “no sapato”, final da linha 5.) Deu! (...) V: Vin, os pontos são sempre no final da linha? VIN: Não sei! V: Ou tu podias colocar um ponto, vamos fazer de conta, aqui, depois de (Leio:) “lambuzada” (metade da linha 5)? Poderias colocar um ponto que não fosse no fim da linha? VIN: Não. V: Não podia colocar ponto no meio das linhas? Então ponto, quando a gente coloca, é sempre no fim da linha? VIN: É. (VIN23-H12)

O subnível IA, se caracteriza, então, por três pseudonecessidades, onde o ponto final aparece relacionado apenas ao final do texto, ao final de cada uma e de todas as linhas, e, ao final de algumas linhas. Este subnível também é caracterizado por uma pseudo-impossibilidade, que impede a colocação de pontos distantes dos finais de linha. Acrescente-se, também, a utilização do ponto no título, ter-se-á as mesmas pseudonecessidades, ou seja, o ponto no final do título e do texto, e ao final de todas as linhas do texto e ao final do título.

Estas pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, relacionadas ao ponto, apresentam a mesma forma de duas das pseudonecessidades relacionadas ao parágrafo. Na primeira, a pseudonecessidade: **“é necessário colocar um e só um parágrafo nos textos”**, as crianças utilizavam um único recuo de parágrafo, no início do texto (da história). Ou seja, se quanto ao ponto, as crianças só utilizavam um ao final do texto, quanto ao parágrafo, só utilizam um ao início do texto. Na segunda, outra pseudonecessidade, as crianças relacionavam o parágrafo à frase: **“é necessário colocar um parágrafo a cada início de frase”**. Nesta, as crianças adotavam o recuo do parágrafo a cada início de frase.

Ambos os exemplos refletem a mesma crença. Na primeira pseudonecessidade, tanto para o ponto quanto para o parágrafo, o texto é um todo, ao qual só é possível relacionar um ponto (no final) ou um parágrafo (no início). Na segunda pseudonecessidade, a relação é de um/um, ou seja, um ponto em cada linha e um parágrafo em cada frase. Nas duas pseudonecessidades, a localização da atualização da criança é diferente, isto é, no início e no final de texto (para o ponto e para o parágrafo, respectivamente), no início da frase (para o parágrafo) e no final da linha (para o ponto), mas a concepção pseudonecessária que a norteia é a mesma: o “um/um”.

O subnível IB se caracteriza pela liberação das “pseudonecessidades” e das “pseudo-impossibilidades”. Na psicogênese do ponto, no subnível IB, há o início do uso adequado do ponto, e da compreensão da sua função, juntamente com o início da compreensão do conceito abstrato “frase”.

No subnível B, o ponto aparece relacionado às frases, mas não a todas. Quando as crianças se liberam da pseudonecessidade nesse “*ponto particular*” (Piaget, PNP, 1985, p. 10), qual seja, o único ponto no final do texto, ou do ponto em todos os finais de linha, ou, em alguns finais de linha, começam a variar as utilizações do ponto. Assim, pontuam apenas uma frase no texto, além do final do texto, e assim por diante.

Um caso de transição entre o subnível IB e o subnível IIA pode ser exemplificado pela colocação de alguns pontos nos locais adequados (TAM13-H11 utilizou o ponto ao final de algumas frases) e, outros, de forma inadequada (ao final de algumas linhas sem que as frases tivessem terminado). É evidente que, para esta criança, não é mais (pseudo) necessário colocar pontos finais em todas as linhas: “*Só que eu não botei aqui* (Aponta para a penúltima linha do anverso). (...) *Porque tava continuando prá cá, a mesma frase.*” (TAM13-H11).

No subnível IIA, a criança, já liberada das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, consegue compreender com mais abrangência, o uso e a função dos aspectos formais. Pode, inclusive, nas situações em que isto é possível, experienciar os “possíveis” com maior mobilidade, o que não acontecia nos níveis anteriores. No subnível IIA, então, as crianças transitam pelas linhas e pelo texto sem qualquer evidência de desconforto.

É claro que ainda acontecem limitações, por exemplo, com relação à tomada de consciência, já que as crianças não conseguem explicar como sabem onde termina a frase (“*Eu olho... Eu presto bem atenção e sei que acabou.*” - ANA22-H21), embora, neste nível, a relação frase-ponto esteja totalmente elaborada: “*Uma frase só tem um ponto e numa história tem vários.*” (PED21-IV), “*Porque quando a gente coloca o ponto assim, é porque terminou. A primeira parte (frase), a segunda, daí, depois, no último ponto é o fim da história.*” (GUI23-H13). Além disso, as crianças já discriminam o que seja uma “frase” do que seja um “texto”: “*Uma história é cheia de frases.*” (LAU22-IV). Então, no subnível IIA, acontece o uso adequado do ponto em todas as situações, porém sem tomada de consciência.

A psicogênese do ponto se dá, então, pelo seguinte caminho:

- ⊛ casos preliminares: Não há uso de pontos.
- ⊛ subnível IA: A presença do ponto é determinada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.
- ⊛ subnível IB: Início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades com início do uso do ponto e da compreensão da sua função, mas não para todas as situações necessárias. Início da compreensão do conceito de “frase”.
- ⊛ subnível IIA: Uso adequado do ponto em todas as situações mas ainda sem tomada de consciência.

Com o exemplo da psicogênese do ponto, encerro minhas considerações sobre a pontuação, enfatizando que os resultados apresentados acima constituem uma pequena parcela do total dos dados coletados. Entretanto, considero que estes dados são suficientes para que se estabeleça uma relação entre a psicogênese da pontuação e a psicogênese do sistema formal de apresentação formal.

Assim como a criança, de início, lida com a pontuação de forma inadequada (ou não convencional) em função das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, com relação ao sistema formal de apresentação textual as pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades também estão presentes. Depois, quando a criança se libera das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades e começa a utilizar alguns sinais de forma adequada mas não para todas as situações, o mesmo acontece para os outros aspectos formais. E, finalmente, quando a criança consegue utilizar os sinais de pontuação de forma adequada, mas ainda não consegue dizer, exatamente, porque o faz, também consegue utilizar os outros aspectos formais sem tomada de consciência. Sendo, então, a pontuação um dos aspectos formais, ou seja, uma parte do todo, pode-se inferir como funciona o todo, o sistema formal de apresentação textual, pelo funcionamento da parte, a pontuação.

Entretanto, devo enfatizar que este sistema não evoluiu contemporaneamente em todos os momentos. Assim, uma criança pode estar mais evoluída do ponto de vista da pontuação e, apresentar, ao mesmo tempo, “crenças subjetivas” para a margem direita. A cronologia é muito variável mas as etapas são sempre as mesmas e acontecem sempre na mesma seqüência, tanto para a psicogênese da pontuação, em particular, quanto para a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, em geral.

Considerando, então, todas as peculiaridades e todos os detalhes apresentados da psicogênese da pontuação, apresentarei, a seguir, outro grupo de resultados. Estes resultados se compõem de uma série de temas derivados mas, ainda, relacionados ao sistema formal de apresentação textual.

4.4 - DERIVADOS

O foco desta pesquisa foi o sistema formal de apresentação textual. Na apresentação dos resultados até aqui, procurei manter este foco. Omiti, de forma proposital, todos os resultados que não tivessem relação direta com os aspectos formais. Estes resultados serão divulgados em outra ocasião. Entretanto, há alguns resultados que têm uma relação indireta com os aspectos formais. Seriam os temas “derivados”, aqueles que surgiram a partir da pesquisa, e que merecem ser expostos porque ajudam a elucidar, um pouco mais, a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Abordarei, três temas básicos: a escrita, a leitura e o uso da metalinguagem, os quais apresento a seguir.

4.4.1 - ESCRITA

Como professora alfabetizadora, eu tinha o máximo interesse em assistir o ato de escrita de cada uma das crianças do meu universo. E foi o que eu fiz! A partir destas observações, é possível comentar sobre os procedimentos e as concepções que as crianças apresentaram sobre a escrita em seu sentido mais amplo. Analisarei, então, em seguida, os atos de escrita e de reescrita, a identificação do discurso direto e as relações entre as concepções ortográficas e a utilização dos aspectos formais.

Esclareço que alguns produtos já foram apresentados nas seções anteriores. Concentrar-me-ei, então, nos procedimentos e nas concepções, sendo que, quando houver produtos ainda não apresentados, os apresentarei.

4.4.1.1 - SOBRE O ATO DE ESCRITA

O ato de escrita da criança é muito complexo e apresenta muitos aspectos específicos. Optei por apresentar, a seguir, aqueles aspectos que tivessem apresentado os procedimentos e as concepções mais marcantes, do ponto de vista de uma professora alfabetizadora interessada em compreender como a criança escreve e como concebe os atos de escrita. Apresentarei, estes resultados por partes.

(1) O primeiro ato prévio à escrita é, sem dúvida, a atualização da posição da folha. Os produtos já foram apresentados (vide página 176). A partir desta atualização, observei diferentes procedimentos quanto à escrita propriamente dita:

- procedimento 1: escrever o texto em bloco, sem paradas.
- procedimento 2: escrever, parar e continuar a escrever.
- procedimento 3: escrever um longo trecho, parar e escrever outro longo trecho.

No primeiro procedimento, a criança parecia decidir previamente o que iria escrever e o fazia sem parar, como se o texto fosse um todo que já estivesse “pronto”, bastando ser atualizado.

Já, no procedimento 2, a criança ia decidindo o que escrever, à medida que o fazia, com longas paradas após cada frase (ou unidade sintagmática de sentido). Era evidente que a criança escolhera um tema mas não definira todos os seus detalhes previamente. Às vezes, as crianças se “autoditavam” (“ditado” no sentido proposto por Teberosky, 1994, p. 102-15) pequenos trechos da história. Estes “autoditados” constituiriam, então, um subprocedimento. Por estes autoditados era possível avaliar a quantidade de texto que a criança planejava escrever antes de fazer outra parada. Um exemplo do procedimento 2 foi dado por uma criança de jardim nível B que disse: “*Que letra eu podia escrever.*”, ou seja, a parada era um momento de reflexão e de decisão quanto ao ato de escrita.

Quanto ao procedimento 3, era um procedimento misto dos outros dois, pois a criança escrevia trechos (mais longos do que frases ou unidades sintagmáticas de sentido) mas fazia paradas ao final deles, antes de passar para outro trecho. Portanto, neste caso, o texto era construído em partes, em trechos; quase se poderia pensar em construção por “parágrafos”. Neste procedimento também acontecia o autoditado, com a diferença de que os trechos ditados eram bem mais longos. Crianças que utilizaram este procedimento foram: JEA12-H12 e R12, PAU13-H12 e R12.

Nos procedimentos 2 e 3, observei, também, que as crianças adotavam dois outros subprocedimentos. No primeiro subprocedimento, a criança relia seu texto a cada parada, sistematicamente. No segundo, a criança não relia o texto e ficava parada, olhando para o alto ou para algum objeto da sala, como se procurasse idéias ou pensasse sobre o que escrever. Leia-se o excerto de uma entrevista:

<p>V: Por que tu paraste de escrever neste lugar aqui (apontando)? Eu vi que tu paraste em outros lugares também. Tu paravas e pensavas. L: <i>Eu parava para ver como era a continuação. Eu vi muitas vezes este filme.</i> V: Mas por que é que tu paravas neste momento aqui? L: <i>Porque eu não me lembro direito do filme, então, quando eu parava, era prá me lembrar.</i> V: Então tu só paravas neste lugar para pode pensar? L: <i>Prá pensar.</i> V: Prá pensar o que aconteceu no filme? Era isto? L: (Faz que sim.)</p> <p style="text-align: right;">(LÍV21-IV)</p>

É claro que, às vezes, as crianças que reliam o texto também paravam para pensar e olhavam para o alto ou para algo, isto é, utilizavam os dois subprocedimentos ao mesmo tempo. Porém, as crianças que não reliam o texto, não o releram nenhuma vez.

(2) Um outro grupo de resultados que eu teria interesse em apresentar tem a ver com o próprio ato de escrita. Estou me referindo aos atos de escrita nos quais a criança voltava, espontaneamente, sobre o que acabara de escrever, ou que havia escrito há pouco, e efetuava uma correção/modificação.

Com relação aos **produtos**, verifiquei que foram os mais variados possíveis. Registrando unicamente aqueles produtos referentes aos aspectos formais, posso afirmar que as crianças fizeram correções/modificações sobre:

- ✕ traçado das letras;
- ✕ separações entre as palavras;
- ✕ horizontalidade das linhas;
- ✕ alinhamento das margens;
- ✕ espaço entrelinhas; e
- ✕ espaço entre as letras de uma mesma palavra.

Cabe registrar que nem todas as crianças fizeram modificações em todos os aspectos citados ao mesmo tempo. A seguir, apresentarei os procedimentos referentes a estes produtos.

A observação revelou que as crianças utilizavam diferentes **procedimentos**. Como exemplos destes procedimentos, trarei excertos das minhas anotações nos protocolos de observação:

- procedimento 1: efetuar uma modificação no texto.

L1: Apaga a haste de um T mais comprido porque a mesma estava invadindo a outra linha.
--

(FRA11-H12)

Observe-se que a criança se preocupou apenas com o traçado de uma letra.

- procedimento 2: efetuar uma e outra modificação no texto.

L3: Escreve NABOLA. Apaga e escreve NA BOLA. Diz: "Ficou muito perto". Escreve N O . Apaga e escreve NO.
--

(MIC11-H12)

Esta criança preocupou-se com as separações entre as palavras e com o traçado das letras.

- procedimento 3: efetuar uma série de modificações no texto.

Sobre este procedimento, apresentarei dois exemplos:

L7: Escreve BOLSINHA EVES DE JOGAR. Apaga tudo e diz: "Eu escrevi torto." Escreve todo o trecho novamente.
 Escreve O MIOLODEPA. Apaga DEPA. Escreve DE longe de MIOLO. Vai para outra linha.
 L8: Escreve PÃO.
 Apaga o C de COMEÇOU. Diz: "Parecia um L."
 L11: Escreve ÇUA-BOLSA com hífen. Apaga o hífen.

(ANG12-H12)

ANG12 preocupou-se com a horizontalidade das linhas, separações entre as palavras, margem direita, e traçado das letras.

Observe-se, a seguir, os atos de EST11, linha por linha:

L2: Apaga NO e escreve mais para a direita.
 L3: Apaga FOI e escreve mais para a esquerda.
 Apaga M e escreve-o mais longe do DA.
 L5: Apaga o G de LAGO e o escreve novamente. Volta para a L3.
 L3: Apaga o DE PÃO, diz: "Vou escrever mais reto." e o faz.
 L8: Apaga o O e escreve mais para a esquerda.
 Apaga ACONTECE. Escreve A na mesma linha. Vai para L9.
 L9: Escreve CONTECENDO.

(EST11-R12)

Nesta listagem verifica-se que EST11 procurou modificar, espontaneamente, aspectos variados como as margens esquerda e direita, espaços entre as palavras, segmentação das palavras, horizontalidade das linhas e traçado das letras.

Os dois exemplos do procedimento 3 evidenciaram uma preocupação global com os aspectos formais, sendo que as crianças não modificaram apenas um ou outro, mas uma série deles, inclusive, aspectos tão diferenciados como a horizontalidade das linhas e as separações entre as palavras, por exemplo.

Os exemplos trazidos permitem afirmar que os procedimentos refletem diferentes subníveis, os quais estão relacionados com as **concepções** das crianças.

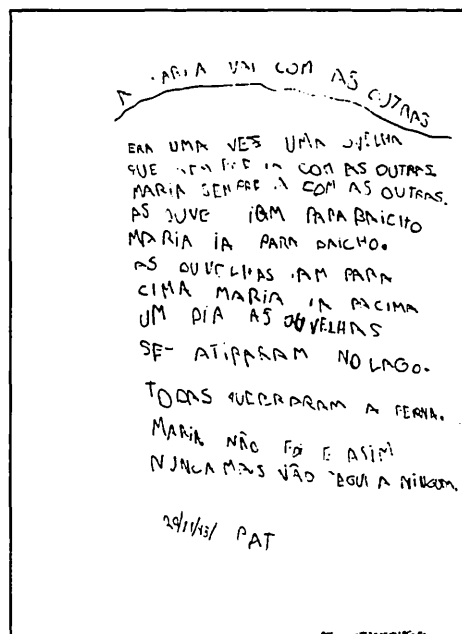
No subnível IA, a criança concebe que "*realidade = necessidade = única possibilidade*" (Piaget, PNP, 1985, p. 31). Assim, a criança só vê uma única possibilidade de modificação e é esta que ela atualiza. Portanto, o procedimento 1 pertence a este subnível. Já, no subnível IB, a criança concebe que "*que, se uma variação é possível, outras o são também, a começar pelas mais parecidas ou pelas de sentido contrário.*" (p. 10). Neste caso, a criança não pensa, apenas, em um modificação, mas mais de uma. Por este motivo, ela utiliza o procedimento 2. Quanto ao subnível IIA, a criança já concebe os

“co-possíveis «concretos»” (p. 17), isto é, “onde diversos possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados” (p. 11). Neste caso, porque a criança passa do “sucessivo ao simultâneo” (Piaget, PNP, 1985, p. 77), ela já consegue efetuar uma série de modificações, ou seja, utiliza o procedimento 3.

Em função disto, pode-se afirmar que as concepções das crianças quanto ao ato da escrita têm a ver com os “possíveis”, pois as crianças conseguem conceber os aspectos formais em diferentes níveis. Portanto, quando a criança efetua apenas uma modificação é porque aquela é a única que ela consegue conceber, mesmo que houvesse outras modificações possíveis do ponto de vista do observador. Já, quando a criança faz uma série de modificações é porque ela consegue manter todos os aspectos formais em mente, modificando o texto à medida que as situações se apresentarem. Os dois exemplos apresentados (do procedimento 3) refletem bem que as crianças já começam a conceber o sistema formal de apresentação textual como um sistema e esta concepção só acontece no subnível IIA.

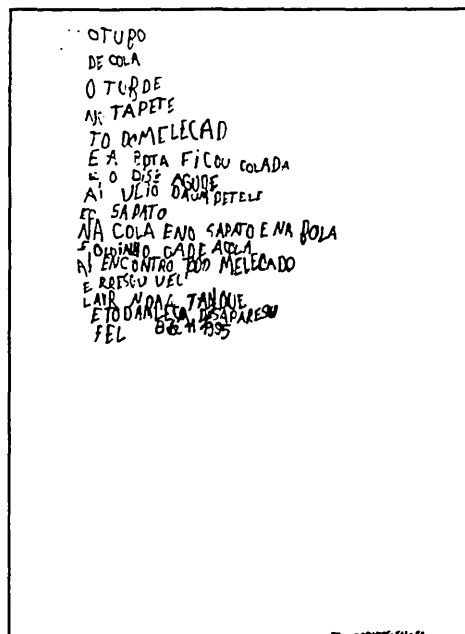
(3) Um aspecto, que merece ser comentado, é a concepção de “apropriação” dos aspectos formais presentes no texto dado, concepção que foi observada em situações específicas da escrita de uma história dada, na fase VI.

Para apresentar alguns exemplos dos produtos trago, de início, o caso de PAT13, que escreveu o título em curva para cima (ver Ilustr. 40):



Ilustr. 40: PAT13-H21 (exemplo de texto - colocação do título: em curva para cima)

Como exemplo seguinte, trago o caso de FEL12, que utilizou centralizações para o título (ver Ilustr. 41):



Ilustr. 41: FEL12-H11 (exemplo de texto - colocação do título: centrado)

Os dois exemplos apresentados são diferentes em seu “domínio”, mas apresentam o mesmo procedimento:

- procedimento: adotar, para o texto próprio, utilizações semelhantes às encontradas no texto dado, do ponto de vista dos aspectos formais.

O procedimento refletia as concepções das crianças. O contato das crianças com o texto dado, que elas haviam folheado, parecia sugerir a elas novos “possíveis”, como se as crianças conseguissem conferir “*novos significados aos observáveis*” (Piaget, PNP, 1985, p. 126). Estes novos “possíveis” foram observados em três grandes áreas: semântica, sintática e formal. Entretanto, estou me detendo nos aspectos formais.

Algumas crianças pareciam descobrir novas formas de utilização dos aspectos formais. Por exemplo. A criança que escreveu o título em curva, quando eu perguntei “*Por que tu escreveste desse jeito?*”, respondeu o seguinte: “*Porque eu quis escrever que nem o título da capa (do livro).*” (PAT13-H21). Neste caso, ela quis reproduzir, no seu texto, a formatação do título do livro do qual ela, espontaneamente, recontou a história (em H21).

As crianças que utilizaram centralizações para o título, responderam o seguinte: (centralização exemplificada) “*Porque eu vi no livro.*” (FEL12-H11), “*Eu escrevi que nem no livro ali.*” (PED13-H11). Outra criança, que recuou o título, disse: “*Porque quando eu vi a história, a história tava assim.*” (AND13-H12). Muitos outros aspectos formais presentes nos produtos das crianças foram adotados por elas para “ficar igual ao livro”. Por exemplo: a colocação do nome próprio na folha

similarmente à colocação do nome do autor do livro, a adoção de “uma frase por linha” presente em um dos textos, a utilização das reticências, e assim por diante.

É claro que nem todas as crianças puseram-se a utilizar os aspectos formais como haviam observado nos livros que elas haviam folheado, já que, no nível mais inicial, as crianças não conseguem esta “leitura” dos observáveis. Portanto, as crianças que utilizaram o procedimento citado pertencem ao nível II e, as demais, ao nível I.

Estes resultados evidenciam a intencionalidade da criança no seu ato de escrita. Evidenciam, também, como as crianças se apropriam dos aspectos formais de apresentação textual, mostrando que elas descobrem novos “possíveis”, referentes aos aspectos formais, em cada contato com os portadores de texto da comunidade letrada.

Na seqüência, abordarei o ato da reescrita. Como se verá a seguir, em certos aspectos, os resultados são bastante semelhantes aos encontrados com referência ao ato da escrita e, em outros, haverá resoluções originais.

4.4.1.2 - SOBRE O ATO DA REESCRITA

Na fase VI, com as crianças do grupo 2, minha proposta foi de escrever a história dada e, no dia seguinte, reescrevê-la. Acredito que os resultados deste grupo tenham sido, de certa forma, os mais importantes desta fase, quanto à psicogênese dos aspectos formais, tanto com referência aos produtos, como aos procedimentos, quanto às concepções das crianças.

A partir das sugestões de Calkins (1989), pude criar as situações mais ricas possíveis desta fase quando, por exemplo, as crianças analisavam os seus textos e procuravam resolver como torná-lo “*melhor escrito*”, que era a consigna a que eu dava maior ênfase. Em seguida, enquanto escreviam, eu podia analisar os procedimentos delas com referência ao texto original (H12). A seguir, após a reescrita, quando as crianças analisavam o texto reescrito e emitiam pareceres sobre ele. E, finalmente, quando comparavam o texto reescrito (R12) com o texto original. Acredito que os resultados do grupo 2 serão os mais elucidativos, de um certo ponto de vista, para o estudo da psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual.

Os resultados deste grupo estão interligados e serão expostos isoladamente com o único fim de apresentá-los nesta análise, já que, por exemplo, o que a criança havia dito que ia fazer podia ser confrontado com o que ela realmente fez. Esclareço que, assim como na análise do ato de escrita, alguns produtos já foram apresentados nas seções anteriores.

(1) Quanto aos **produtos**, é possível afirmar que todas as crianças apresentaram, na reescrita, textos mais elaborados do ponto de vista dos aspectos formais. Então, a atividade de reescrita, assim como foi proposta (escrever, analisar o escrito, prever a reescrita, reescrever, analisar o reescrito e compará-lo com o escrito, sendo que, para algumas crianças, propus, ainda, prever uma segunda reescrita) serviu para que as crianças aprimorassem seus textos do ponto de vista dos aspectos formais, em todas as turmas, desde o jardim nível B até a 2ª série.

Os produtos referentes à reescrita são bastante variados. Por este motivo irei apresentá-los por partes.

(1.1) Antes de iniciar a reescrita, eu solicitava que as crianças analisassem o texto do primeiro dia (H12) e efetuassem uma previsão daquilo que eles iriam fazer com o/no texto para torná-lo “melhor escrito”.

Com relação ao ato da previsão, estabeleci os seguintes níveis de desenvolvimento:

- ⊛ subnível IA: As crianças não conseguiram prever absolutamente nada do que iriam fazer.
- ⊛ subnível IB: Acontecia a previsão de uma coisa ou outra.
- ⊛ subnível IIA: As crianças estabeleciam um rol de modificações a serem feitas.

Como exemplos dos casos onde nenhuma previsão era feita, poderia citar: “*Não sei!*” (LUCJB2), “*Não sei! (...) Nada!*” (DAN12), “*Eu vou fazer a mesma coisa.*” (AND13).

Já, do subnível IB, posso apresentar os seguintes exemplos: “*Fazer as letras menores. (...) E tiver mais capricho.*” (MARJB1), “*Escrever emendado. Desse jeito mais caprichado.*” (NATJB2), “*Botar ponto no fim das frases. (...) Prestar mais atenção quando eu escrevo as frases.*” (GUI11), “*Escrever a letra emendada.*” (PED12), “*Caprichar mais na letra. Prestar atenção. Ter bastante atenção. Tentar ter letra mais bonita.*” (NATS13), “*Letra mais bonita. Mais caprichado.*” (VAN23).

Como, no subnível IIA, cada criança verbalizava um rol de modificações, transcreverei alguns destes róis de modificações: “*Copiar daqui e fazer uma letra mais bonita. E colocar estas coisas, os desenhos mais bonito. E colocar os números mais bonitos e mais retos.*” (ARIJB1), “*Não deixar torto. Ficar mais pequeno e não botar mais prá baixo. Não subir a lombo. Não escrever com os letrão. Não amassar a folha. Não deixar as letras assim entortadas. Não fazer as letras grandes e outras pequeninhas.*” (JEA12), “*Mais pequeno, mais reto e menos torto. Com capricho. Sem errar. Sem apagar.*” (LUC13), “*Botar as partes da história que eu não botei aqui. Botar mais ponto final. Não usar muito a vírgula, que eu usei de montão. Só isso!*” (PED21), “*Fazer letra bem mais*

bonita. Botar ponto final. Mais reto. E menos borrado.” (EVA22), “A letra. Não borrar. Não escrever torto, escrever reto. Escrever com letra bonita. Escrever certo. (...) Não escrever assim: mel tu escreve meu. Parágrafos.” (DAN23).

Houve casos de transição do subnível IB para o IIA, onde algumas crianças evidenciaram que sua previsão estava aquém da atualização propriamente dita. Por exemplo, MIC11, que disse que modificaria, apenas, “A letra.”, não modificou a letra, mas fez uma série de modificações: estendeu o texto em 100%, fez correções ortográficas e pontuou os finais de linha. Outras crianças também fizeram mais modificações do que anunciaram: OTT11, DAN12 e AND13.

Um dos aspectos mais importantes é que, ao verbalizarem as modificações previstas, as crianças evidenciavam conseguir identificar o que são os aspectos formais: horizontalidade das linhas, margens esquerda e direita, separações entre as palavras, pontuação, tamanho e tipo das letras, legibilidade do texto (“capricho”), estética do texto (“bonito”, sem “erros”, sem correções). Além disso, identificavam os aspectos formais nos seus próprios textos. Mais adiante, apresentarei as concepções referentes a estas previsões.

(1.2) Depois que as crianças terminavam suas previsões, punham-se a reescrever seus textos. Os resultados são inúmeros, por este motivo, optei por apresentar um pequeno estudo de caso, o qual servirá como exemplo dos demais.

De início, apresento as duas versões (transcritas) do texto de EST11, que fez diversas modificações na reescrita (Ilustr. 42):

L	H12	R12
1	LUCIANA <u>ELA</u> GANHO UMA <u>BOSINHA</u>	LUCIANA GANHO UMA <u>BOUSINHA</u> NOVA
2	E <u>ÉLA</u> FOI NO <u>JARDI BOTANICO</u>	E <u>ELA</u> FOI NO <u>PARQUE</u>
3	E FOI DA MIOLO DE PÃO	FOI DA MIOLO DE PÃO
4	E CEDISTRAIU	E CEDISTRAIU
5	E JOGO A BOUSA NO- <u>RIO</u>	E JOGO A BOUSA NO <u>LAGO</u>
6	E OS PATOS <u>COMARÃO</u> A BOUSA	E OS PATOS <u>COMERÃO</u> A BOUSA DA LUCIANA
7	<u>VENHO O GUARDE</u> VER O QUE ESTAVA <u>A</u> COMTECEDO	<u>O GUARDA VENHO</u> VER O QUE ESTAVA <u>A</u> CONTECENDO
8	<u>TIRO A-BOSINHA DA ÁGUA E SORIO</u> .↙	E ELE PESCO A BOUSA .↙
9		E LUCIANA FOI COTAR A ESTORIA PARA A SUA MAMÃE .↙

Ilustr. 42: Exemplo de texto (escrita e reescrita - fase VI, grupo 2)

Há vários tipos de modificações no texto. Com relação aos aspectos formais (que são possíveis de apresentar visualmente nesta minha transcrição), houve o acréscimo de um ponto na linha 9 (L9), sendo que os pontos estão assinalados com setas. Como a criança acreditava que só se colocam pontos no final no texto “Porque terminou toda a história.” (em H12), colocou-o na L8, em R12. Releu o texto reescrito e acrescentou a última linha, colocando, novamente, um ponto, já que era, mais uma vez, o

final do texto. Mesmo que ela tenha dito, na previsão da reescrita, que: “*Em vez de fazer (...) o ponto bem no final, talvez eu boto até no meio.*” e na análise do reescrito, ela tenha dito: “*É porque aqui terminou toda esta frase* (apontando desde o início da L1 até o final de L8). *Daí continuou até MAMÃE* (apontando para o final da L9).”, o fato de EST11 ter acrescentado a última linha apenas após ter colocado o primeiro ponto (L8), como se tivesse encerrado o texto, leva a crer que o segundo ponto (L9) foi idêntico ao primeiro (L8), isto é, um ponto que identificava o final da história.

As outras modificações formais de EST11, com relação à diagramação textual, já foram apresentadas e comentadas acima (vide página 221). Com relação aos aspectos não formais (ortografia, sintaxe e semântica), as modificações de EST11 estão indicadas no quadro, entretanto, não as comentarei aqui.

O aspecto mais importante neste pequeno estudo de caso, é que toda a reformulação foi prevista e executada pela criança. As perguntas que fiz, logo após a escrita de H12, abordaram muitos aspectos. Entretanto, todas as reformulações dos aspectos formais foram iniciativa da criança, e evidenciam as concepções dela com referência aos aspectos formais, como se verá mais adiante.

(2) Na atividade de reescrever o próprio texto, identifiquei uma série de **procedimentos**, os quais comentarei a seguir.

(2.1) Na proposição da reescrita, as crianças tinham a sua frente o texto original (H12) que seria o texto a ser “reescrito”. Como as crianças agiriam com este texto? Detectei níveis de desenvolvimento e cada nível tinha um procedimento característico.

No subnível IA, as crianças tinham dificuldade em “*efetuar correções nas situações (...) como se fosse mais fácil aumentar o número de possíveis (...) mudando os objetivos ao invés de acomodar os meios*” (Piaget, PNP, 1985, p. 82). Esta dificuldade determinava o seguinte procedimento:

- procedimento 1: não olhar para o texto original.

Como exemplo deste procedimento, isto é, daquelas crianças que sequer olharam para o texto inicial e, na reescrita, escreveram um texto, que eu chamaria de “novo”, poderia citar MIC11. Entretanto, o exemplo mais interessante é de 2ª série. PED21 só olhou para o texto na primeira frase. Após escrevê-la em R12, afastou a folha de H12 e passou a escrever um texto “novo”. Quando eu a questioneei sobre o fato, deu-se o seguinte diálogo:

V: Ped, quando tu escreveste a história de hoje, tu não olhaste para o que tu tinhas escrito no outro dia. Por quê? P: Como assim? V: O objetivo era reescrever isto aqui (aponto para H12). Tu preferiste escrever de novo em vez de ir olhando e escrevendo. Por quê? Por que tu preferiste escrever de novo como se isto aqui (H12) não tivesse sido escrito?

Para responder minha pergunta, PED21 utilizou o argumento de que, não olhando o que já havia escrito, contaria “*mais o que aconteceu na história verdadeira*”, ou seja, PED21 acreditava que começar tudo de novo o aproximaria mais da “história verdadeira” do que partir do que ela já havia escrito no texto original.

Quanto ao subnível IB, Piaget (PNN, 1986b) afirma que há “*pouca utilização das experiências adquiridas para a solução das questões novas*” (p. 38) e que “*as soluções encontradas anteriormente*”, o que Piaget chamou de “*ultrapassado*”, “*não são, a não ser muito parcialmente, determinantes para os seguintes (= o ultrapassante).*” (p. 39). Isto determina o seguinte procedimento:

- procedimento 2: olhar, às vezes, para o texto original.

Como exemplo daquelas crianças que voltaram ao texto original em momentos específicos, poderia citar: LUCJB2. Esta criança olhou para o texto original três vezes: para ver o que tinha escrito no texto propriamente dito, para localizar o lugar de escrita do nome e, finalmente, da data.

Como o grupo mais avançado, subnível IIA, já compreende que “*as condições necessárias de sucesso provêm (...) de informações que se modificam (...) as anteriores condicionando as seguintes*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 108), as crianças utilizam um outro tipo de procedimento:

- procedimento 3: manter o texto original próximo e olhar para ele e para o texto em processo de reescrita, num movimento de vaivém.

Este grupo mais avançado já compreendeu que era necessário manter sob seus olhos o texto inicial, pois este texto poderia ser utilizado como um possível já atualizado e que, na reescrita, ele poderia ser reelaborado passo a passo. Como exemplo, poderia citar a própria EST11 que manteve H12 sob seus olhos o tempo todo, escrevendo a reescrita, relendo-a, voltando ao original, lendo-o e relendo-o, num vaivém. Outros casos: JEA12, DAN23.

Abordarei, a seguir, os procedimentos referentes às modificações propriamente ditas, efetuadas no ato da reescrita.

(2.2) A análise dos procedimentos de modificações na reescrita revelou que eles eram semelhantes aos procedimentos que as crianças utilizavam para a escrita. Com a diferença de que, na reescrita, o texto já estava completamente atualizado, enquanto que, na escrita, ele estava em processo de atualização.

Verifiquei que podia estabelecer níveis de desenvolvimento e que cada nível determinava procedimentos diferentes.

A característica principal do nível I é que as crianças procediam “*através de aberturas sucessivas de um possível ao seguinte*” (Piaget, PNP, 1985, p. 22). No subnível IA, as crianças introduziam apenas “*pequenas variações*” no texto (fossem elas quais fossem: tipo de letra, horizontalização das linhas, tamanho ou formato das letras, “capricho”, margens, etc.), o que determinava o procedimento:

- procedimento 1: aprimorar apenas um aspecto presente no texto.

Para citar alguns exemplos de aprimoramento de um aspecto apenas: FRA11 inverteu a ordem das linhas e GUI11 sublinhou o título.

No subnível IB, as crianças interagiam com o texto “*multiplicando-lhe as variações*” (p. 22), em suma, agiam por “*transferências analógicas*” (p. 23). Isto determinava o seguinte procedimento:

- procedimento 2: aprimorar mais de um aspecto presente no texto.

Como exemplos do subnível IB, com aprimoramento de mais de um aspecto sem modificação global: ANG12, que escreveu o título em letras garrafais e modificou trechos do texto, substituindo, omitindo ou acrescentando palavras, e PED21, que substituiu a primeira letra do título por maiúscula, acrescentou dois parágrafos e estendeu o texto.

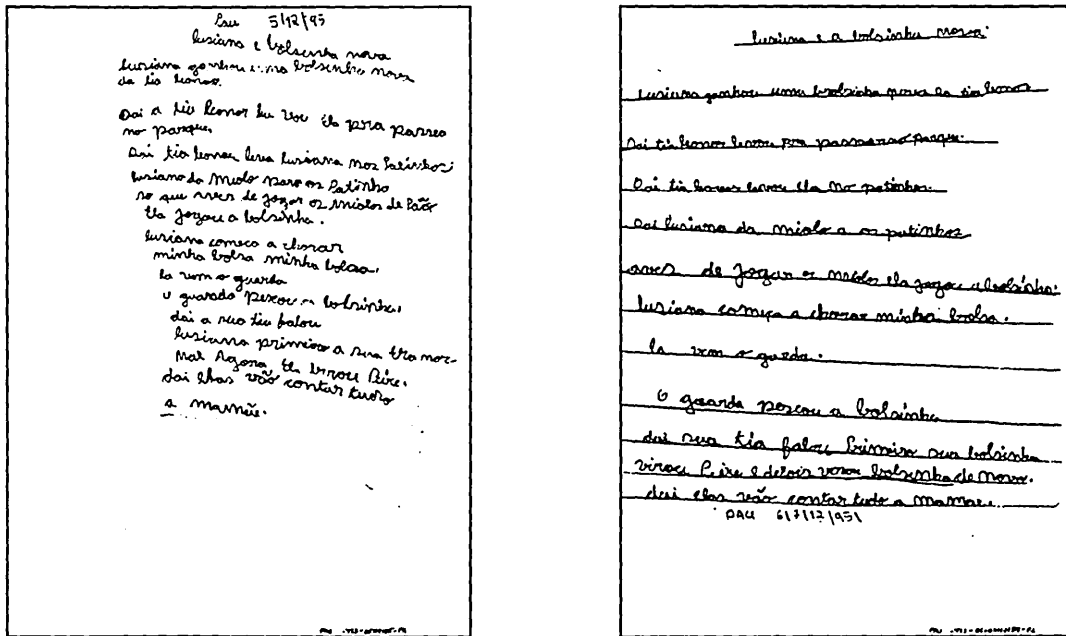
A evolução do subnível IA para o subnível IB estava em que as crianças, ao aprimorarem mais de um aspecto, consideravam estas modificações como aprimoramentos propriamente ditos.

O subnível IIA se caracterizava por um progresso quanto à formação dos possíveis em “*compreensão*” pois há “*concepção simultânea de diversas variações qualitativas igualmente possíveis*”, o que se constituía em “*co-possíveis concretos*” (Piaget, PNP, 1985, p. 24). Com isto, constituía-se o seguinte procedimento:

- procedimento 3: aprimorar globalmente o texto.

Dois textos que foram aprimorados globalmente pelas crianças foram, um de 1ª série e um de 2ª série. Houve, inclusive, a preocupação, espontânea, por parte destas duas crianças de traçar linhas na folha antes de iniciar a reescrita. É possível analisar, inclusive, o nível do tracejamento

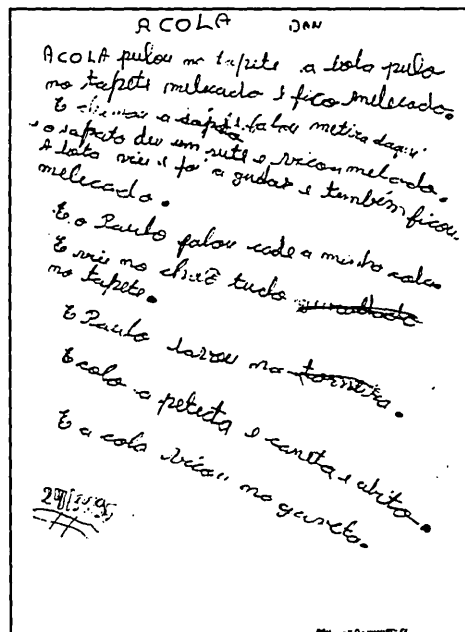
executado pela criança da 1ª série em confronto com o da criança de 2ª série. O primeiro exemplo é de 1ª série (ver Ilustr. 43):



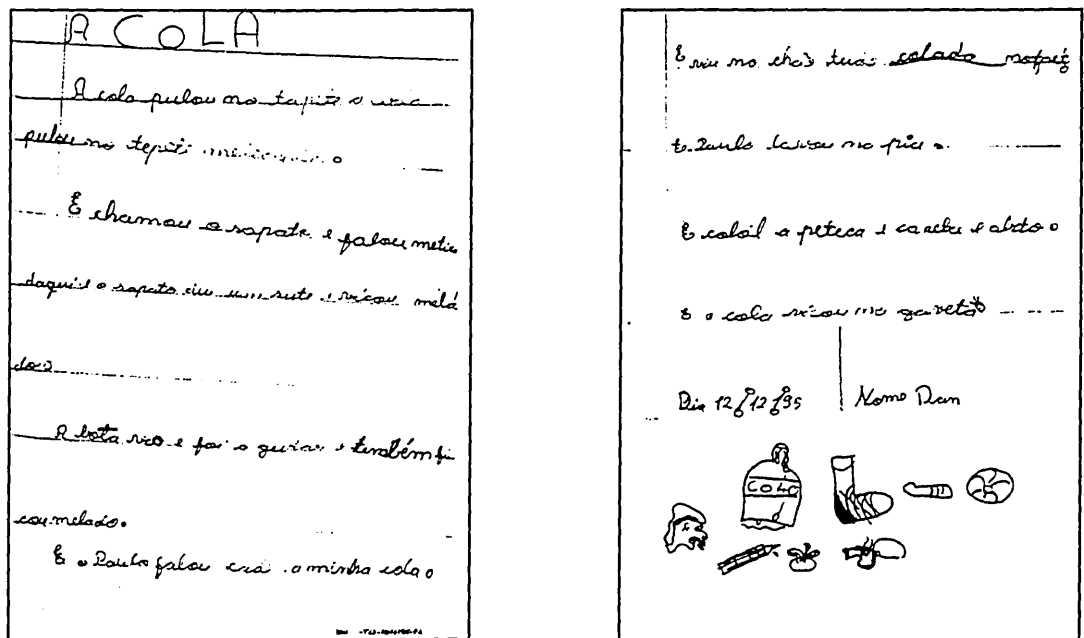
Ilustr. 43: PAU13-H12 e PAU13-R12 (exemplos de textos - reescrita: subnível IIA; 1ª série)

Observe-se a preocupação de PAU13 com o traçado das letras, pontuação, colocação de título, margem esquerda e utilização de pauta.

O segundo exemplo é de 2ª série (ver Ilustr. 44 e 45):



Ilustr. 44: DAN23-H12 (exemplo de texto - escrita)



Ilustr. 45: DAN21-R12, anverso e verso (exemplo de texto - reescrita: subnível IIA; 2ª série)

O aprimoramento global, efetuado por DAN21, é evidente, a começar pela utilização espontânea de pauta (horizontalidade das linhas) e do recuo do parágrafo, traçado das letras, colocação do nome e data e, ainda, pela ilustração espontânea após o final do texto, com os elementos presentes na história.

Mais uma vez, assim como já havia acontecido com o ato de escrita, é importante registrar o fato de que as crianças do subnível IIA já estão começando a encarar o sistema formal de apresentação textual como um sistema, o que é evidente pelo aprimoramento global do texto.

O que pensam as crianças sobre o ato da reescrita? É este tema que apresento a seguir.

(3) Reescrever um texto foi, para a maioria das crianças, uma tarefa inédita. Mesmo assim, foi possível identificar as concepções das crianças quanto a esta “reescrita”.

(3.1) Com relação ao ato da previsão propriamente dito, os produtos apresentados acima refletiam as concepções das crianças.

No nível I, “*não há (...) programação nem recursividade*” (Piaget, PNP, 1985, p. 23). No subnível IA, as crianças não conseguiam prever as atualizações que fariam, sendo que são feitas “*tentativas sem projetos*” (p. 58).

Já, no subnível IB, em que as crianças prevêm uma ou outra modificação, estas ainda não assumem o caráter de conceitualização e são apenas concebidas como “*variações contínuas do que retido como semelhança e introduzido como diferença*” (Piaget, PNP, 1985, p. 23).

O progresso do subnível IIA é que a criança consegue constituir os “*co-possíveis concretos*” (Piaget, PNP, 1985, p. 24) “*através de uma conceitualização*” em que, desde o início, ela “*prevê algum conjunto de variações antes de realizá-las*” (p. 23).

Observa-se, então, que a proposição do ato de “prever” a reescrita explicitou alguns dos aspectos cognitivos que estão envolvidos, tanto no ato de escrever, quanto de reescrever.

(3.2) Quanto às concepções das crianças com relação à reescrita, propriamente dita, é possível afirmar que elas estavam relacionadas com uma maior ou menor coordenação das relações em jogo. Assim, pude estabelecer os seguintes níveis:

⊕ subnível IA: A reescrita só é concebida como “*possível (...) após sua atualização*” já que a criança atua apenas por “*tentativas*” (Piaget, PNP, 1985, p. 58) com “*ausência ainda sensível de correções e de reajustamentos*” (p. 59).

⊕ subnível IB: A reescrita já é concebida como uma “*possibilidade*” ou “*busca de correções*” (Piaget, PNP, 1985, p. 59).

⊕ subnível IIA: A reescrita é concebida em termos de “*composições (...) aditivas*” (Piaget, PNP, 1985, p. 62).

Utilizando os mesmos exemplos acima, poderia apresentar para o subnível IA, os seguintes: “*Não sei!*” (LUCJB2), “*Não sei! (...) Nada!*” (DAN12), “*Eu vou fazer a mesma coisa.*” (AND13). Estas crianças, mesmo que tenham efetuado modificações, só as definiram como tais no momento da atualização.

Para o subnível IB, um dos exemplos seria o seguinte: “*Caprichar mais na letra. Prestar atenção. Ter bastante atenção. Tentar ter letra mais bonita.*” (NATS13). Neste caso, a criança já encara a questão da letra como um “possível” e como tal pode ser modificada.

No subnível IIA, a criança pensa em “composições aditivas”, isto é, em “*adições de elementos homogêneos*”. A criança, então, pensa em várias modificações de vários aspectos ao mesmo tempo: “*Uma letra bonita. Arrumar a letra. Ponto. Botar o título primeiro. Escrever muito bonito. Mais prá lá* (apontando para o espaço vazio à esquerda da margem esquerda). *Fazer* (traçar) *linhas.*” (PAU13), em que envolveu traçado das letras, pontuação, colocação de título, margem esquerda e utilização de pauta.

A partir destes resultados, é possível inferir alguns aspectos sobre a própria psicogênese dos aspectos formais. Assim, quando eu pedia que as crianças escrevessem a reescrita “melhor escrita”, elas sabiam a que eu me referia, ou seja, elas diferenciavam o que eram os aspectos formais e o que eram os demais aspectos de um texto, e sabiam que, para conseguir um texto “melhor escrito”, precisavam modificar os aspectos formais.

Em segundo lugar, a partir destes dados, é possível verificar que havia níveis nas concepções sobre quais eram os aspectos formais que poderiam ser modificados. Observei que nenhuma criança do jardim nível B mencionou a pontuação, que apareceu na 1ª série. Por outro lado, as crianças de 1ª série mencionaram o ponto, mas nenhuma mencionou as vírgulas, só mencionadas na 2ª série. A preocupação com a “letra bonita” esteve presente em todos os níveis.

(3.3) Quando eu questionava as crianças, logo após a escrita, chamava a atenção delas para muitos trechos dos textos, perguntando sobre os aspectos formais que elas haviam utilizado ou não. Pergunto: Estas minhas questões poderiam provocar reformulações que as crianças não teriam pensado se eu não tivesse tocado nelas?

Seria possível supor que a entrevista após a escrita do texto original (H12) pudesse induzir a criança a efetuar modificações que ela não pensaria se eu não a questionasse, o que, de um certo ponto de vista, é uma suposição possível. De outro, eu afirmaria que a reescrita era totalmente definida pelas concepções que as crianças tinham sobre os aspectos formais. Como argumento, trago os níveis referentes a estes questionamentos:

- ✳ subnível IA: O questionamento não provocava modificações.
- ✳ subnível IB: Ocorriam modificações mas estas eram determinadas pelas concepções da criança.
- ✳ subnível IIA: O questionamento provocava uma modificação dentro do sistema formal de apresentação textual por chamar a atenção da criança para determinado aspecto já dominado e conhecido por ela.

Observe-se o exemplo do subnível IA, através do excerto de uma entrevista do jardim nível B:

V: Como é que tu podias mostrar, aqui na folha, que a história terminou? **A:** *Ora, vindo (o amigo) aqui (para ler a história, então And mostraria que a história terminou).* **V:** Mas ele não vem. Tu vais mandar uma cartinha com a história para ele. Como é que tu podias mostrar na cartinha que terminou a história? **A:** *Não sei.* **V:** Não dá prá fazer nada aqui na folha prá mostrar que terminou esta história? **A:** *Não.* (ANDJB1-H21)

Se a criança acreditava que não era necessário colocar uma marca qualquer ao final do texto, o fato de eu questioná-la não acarretava modificações e ela se mantinha na sua conduta original.

Como exemplo do subnível IB, apresento um caso em que a criança modificou seu texto mas, como já mencionei, dentro das suas concepções:

V: Vamos fazer de conta que tu vais mandar esta história numa cartinha para uma amiguinha tua. Quando esta amiguinha for ler, ela vai saber que terminou a história? **F:** *Não.* **V:** Como é que tu podias fazer para mostrar prá ela que terminou a história? **F:** *Aqui terminou (Aponta para o final da história.).* **V:** Como é que tu podias fazer para mostrar istc para ela? **F:** *Aqui, quando tem os dois pontinhos, acaba.* **V:** Que dois pontinhos? **F:** *Tem aqui (Aponta para o final da história.).* **V:** *Eu vou fazer dois pontinhos.* **V:** Ah! Quer dizer que quando tem os dois pontinhos é que acaba? **F:** (Coloca os dois pontos no final da história.) **V:** Tu achas que a tua amiguinha vai saber que quando tem os dois pontinhos acaba a história? **F:** (Faz que sim.) (FABJB2-H11)

A criança, a partir do questionamento, optou por um procedimento mas este procedimento refletia as suas concepções, isto é, de que para identificar o final da história seria necessário colocar dois pontos. Meu questionamento apenas provocou a atualização de uma concepção que a criança já tinha.

O exemplo do subnível IIA evidencia que o questionamento chamava a atenção para algum aspecto da sistema formal de apresentação textual que a criança já conhecia e já dominava mas que não tinha observado:

V: No outro dia (H12), tu puseste “Tia Leonor” com “L” minúsculo. E hoje (R12) tu puseste com “L” maiúsculo. P: *Porque, no outro dia, eu esqueci que nome de pessoa é com letra maiúscula.* V: Por que hoje tu te lembraste? O que tinha de diferente, hoje, que te fez lembrar que era com letra maiúscula? P: *Eu olhei “Luciana” (no corpo do texto) e lembrei que “Leonor” era um nome. Também aqui eu esqueci de botar.* (Arruma a letra maiúscula de “Luciana” no título.) V: Por que tu resolveste arrumar o “L” de “Luciana” (do título) agora? P: (Não responde.) V: Tu também não tinhas visto antes? P: *É que eu sempre me engano.* V: Quando tu leste prá ti, tu não tinhas notado que estava minúsculo? P: *Eu não li o título. Quando eu li prá mim, não, mas quando eu li prá ti eu li o título.* V: E aí tu notaste que estava minúsculo? Ou tu só notaste quando eu te perguntei? P: *Depois, quando tu me perguntou.* (PED21-R12)

Meu questionamento sobre a utilização de letra maiúscula em um nome próprio (e, esclareço, que eu só mencionei o fato em função da modificação primeira e espontânea da criança), provocou a modificação das outras letras maiúsculas em nomes próprios que PED21 não tinha observado de início.

Estes resultados trazem evidências de que não é o questionamento do entrevistador que provoca as modificações no texto, mas sim as concepções da criança que está analisando o texto.

Reescrever um texto foi uma tarefa que explicitou os procedimentos e as concepções das crianças com relação aos aspectos formais de apresentação textual e evidenciou os diferentes níveis de desenvolvimento que podem ser detectados em uma situação deste tipo.

Os resultados apresentados acima são belos porque estas crianças, através da situação de “faz de conta” que foi proposta, revelaram que, na reescrita, o “escritor” (inclusive, o “escritor” alfabetizando) se empenha ativamente em conseguir uma relação mais efetiva com seus leitores do que na situação de escrita. Recorde-se que todas as crianças apresentaram textos mais elaborados, do ponto de vista dos aspectos formais, na reescrita do que na escrita. Isto acontece, especialmente no subnível IIA, porque o “escritor” compreende que precisa fornecer todos os “indícios” (Charmeux, 1994, p. 51) “*Prá pessoa (poder) ler direito.*” (EVA22).

4.4.1.3 - SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DO DISCURSO DIRETO

Um dos aspectos que sempre me preocupou muito como professora alfabetizadora foi a questão da identificação do discurso direto, isto é, de como as crianças faziam a identificação das falas

das personagens no texto já que elas, espontaneamente, as escrevem. Observe-se a leitura oral (Ilustr. 46) de um texto (H21):

LEITURA ORAL DO TEXTO ESCRITO

Do contra. O do contra pare de caminhar desse jeito. Oi cascão. Oi cebolinha. Como vai falou Cascão Tudo bem. Vamos brincar de futebol. Do contra disse não quero. Escolheu futebol. E do contra foi para casa. (CRI13)

Ilustr. 46: Exemplo de texto (leitura oral do texto escrito - fase VI)

CRI13 escolheu escrever uma história em quadrinhos, onde apareciam diálogos e alguma narração, o que evidencia o uso espontâneo do discurso direto.

Como os dois textos à disposição das crianças continham falas (por minha opção, como pesquisadora) e várias crianças, a exemplo de CRI13, também escreveram, espontaneamente, histórias com falas, concentrei uma parte das entrevistas sobre o registro destas falas.

Apresentei questões com o seguinte roteiro geral: *“Tem alguém falando nisto que tu escreveste? Me mostra onde fulano começa a falar! E onde termina de falar! Tu achas que o teu amiguinho vai saber onde o fulano começa a falar? E onde ele termina de falar? Tu precisas mostrar pra ele, de algum jeito, onde o fulano começa a falar? Como é que tu podias fazer para mostrar?”*.

(1) De início, apresentarei os **produtos** referentes ao discurso direto utilizado e sua identificação. É a própria criança quem analisa o seu próprio texto. Houve três níveis:

⊕ **subnível IA:** A própria criança não consegue identificar as “falas” dentro do texto que ela mesma escreveu.

⊕ **subnível IB:** A criança identifica parte das falas, por exemplo, de uma personagem mas não de todas, ou, o início da fala mas não o final.

⊕ **subnível IIA:** A criança identifica corretamente todas as falas (tanto no início quanto no final) de todas as personagens.

Como exemplo do subnível IA, apresento o caso de VAN21-H11 que apontou o trecho “A cola pediu ajuda para o sapato me ajuda eu estou colada na cola, bota, sapato e na bola.” (conforme leitura oral do texto escrito) como sendo o início e o final de fala da bola, ou seja, VAN21 é uma criança de 2ª série que não consegue identificar, no seu próprio texto, as falas das personagens.

Do subnível IB, poderia citar o caso de PRI12-H21. Leia-se o excerto da entrevista:

V: Onde a formiguinha começa a falar? P: *Aqui.* (Aponta no texto:) **O SOL VOCÊ. QUE É TÃO FORTE TIRA O MEU PÉZINHO** (linha 3 do averso). V: Até onde? (...) P: *Aqui ela termina de falar.* (Aponta no texto:) **É O DEUS** (linha 4 do verso) V: Mas, Pri, aí não é a morte quem está falando? P: *(Faz que não.)* V: É a formiguinha? Então todo este... P: *Olha aqui* (Aponta no texto:) **O DEUS** (lê como “Ó, Deus!”). *Então foi a formiguinha.* V: Então, Pri, tudo isto aqui (aponto para todo o texto, de cima abaixo) é a formiguinha quem está falando? P: *Não, é a formiguinha, o sol, o muro... Deixa eu ver*

O rato, o gato, o cachorro e o caçador e a morte. V: Então todos eles estão falando aqui dentro? P: (Faz que sim.) (PRI12-H21)

Observe-se que, dentro da história “A formiguinha e a neve”, inicialmente PRI12 apontou a formiguinha como “falando” ao longo de toda a história. Ela apontou o início corretamente (na linha 3 do anverso), mas apontou o final da fala da personagem no início da sua última fala (linha 4 do verso). Logo após, na contra-argumentação, PRI12 afirmou que todas as personagens falavam e que não era somente a formiguinha quem falava, mas não conseguiu apontar cada uma delas no seu próprio texto.

Como exemplos do subnível IIA, apresento as crianças de 2ª série: LÍV21, ANA22, LAU22. Estas crianças utilizaram pontuação para identificar o discurso direto, o que remete para a análise dos procedimentos utilizados.

(2) Os procedimentos utilizados pelas crianças na identificação do discurso direto foram os seguintes, com alguns exemplos:

- procedimento 1: não identificar o discurso direto.

O exemplo deste procedimento seria o texto de CRI13 (vide página 471). Registro que o texto de CRI13 é praticamente incompreensível se for lido sem o auxílio da transcrição oral efetuada, exatamente porque a criança não utilizou qualquer pontuação.

- procedimento 2: identificar o discurso direto, utilizando sinais não convencionais.

O exemplo a seguir, é de DIO13-H21. Leia-se todo o trecho da entrevista:

V: Dio, tem uma hora em que a mamãe fala e uma hora em que a Chapeuzinho Vermelho responde, certo? Tu achas que a pessoa que vai ler a tua história, vai saber onde a mamãe termina de falar e onde a Chapeuzinho começa a falar? D: (Faz que sim.) V: Como é que a pessoa vai saber? D: Olha (Aponta no texto:) **ATÉ QUE A MÃE CHAMOU CHAPEUSINHO VENHA ATÉ AQUI VÁ ATÉ A VOVÓ ENTREGAR ISTO, até aqui.** V: A pessoa vai saber que é até ali? Como é que a pessoa vai saber? D: *Porque aqui, olha... Ela vai entender porque são tudo...* V: Ah! Ela vai entender lendo. D: *É.* V: Tu precisas mostrar prá pessoa, de algum jeito, onde é que a mãe começa a falar e onde é que a filhinha começa a falar? D: *Até aqui a mamãe* (Aponta para a linha 11.) . V: Sim, mas mostrar no que tu estás escrevendo. Tu precisas mostrar de algum jeito ou só lendo a pessoa sabe? D: *Só lendo.* V: Vamos fazer de conta que eu não conheço a história e que eu vou lê-la. (Leio com a entoação adequada:) “Venha até aqui! Vá até a vovó entregar isto. Está bem?” Faz de conta que eu não conheço. D: (Aponta no texto:) **ISTO É até aqui!** V: Pois é, mas como é que eu vou saber que termina no “isto”? D: (Coloca um parênteses depois de “isto”.) V: O que tu estás fazendo? D: *É que a mamãe falou até aqui.* V: O que é isto aqui? D: *É que daí já mudou de parte.* V: Mas o que é isto que tu colocaste aqui? D: *Prá entender a fala da mamãe.* V: Qual é o nome deste negociinho que tu colocaste aqui? D: *Eu não conheço mas eu sei que sempre se coloca.* V: Dio, isto é assim (Faço o desenho de uma “,” - vírgula.)? Ou é uma coisa assim (Faço o desenho de um “)” - parênteses.)? D: (Aponta para a vírgula.) V: Então isto seria uma vírgula? D: *É.* V: Isto que tu colocaste aqui é uma vírgula. Porque podia ser uma outra coisa, que é uma coisa maior (refiro-me ao parênteses). D: (Espontaneamente substitui o parênteses por uma vírgula.) V: Então tu colocaste uma vírgula para mostrar onde termina. Então tu achas que precisa colocar isto? D: (Faz que sim.) V: Tu achas que precisa colocar isto só porque eu li de um jeito? Ou por que tu colocaste isto? D: *Prá pessoa entender.* (DIO13-H21)

DIO13 utilizou duas vírgulas para identificar dois finais do discurso direto. Além destas duas vírgulas, o texto tem apenas pontos em alguns finais de linha. A representação do texto está abaixo. As margens

esquerda e direita estão, aproximadamente, como a criança as alinhou (observe-se a pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades). O texto é o seguinte (Ilustr. 47):

O CHAPEUSINHO
VERMELHO
ERA UMA VEZ UMA .
CRIANÇA QUE VIVIA .
BRINCANDO NAS .
FLORESTAS .
ATÉ QUE A MÃE .
CHAMOU CHAPEUSINHO .
VENHA ATÉ AQUI
VÁ ATÉ A VOVÓ ENTREGAR .
ISTO , ESTÁ BEM MAMÃE
EU VOU , E O LOBO MAU APARECEU .
(DIO13-H21)

Ilustr. 47: Exemplo de texto (procedimentos não convencionais de identificação do discurso direto)

Neste exemplo, fica bem evidente o procedimento: utilizar sinais conhecidos, não convencionalmente.

Outro exemplo é o caso de JEA12, já analisado (vide página 423), onde a criança disse “*Porque ela disse* (lê enfaticamente:) «*Minha bolsa! Minha bolsa!*». *E tem que ter este ponto de exclamação.* (JEA12-R12), só que, no seu texto, JEA12 utilizou o sinal convencional mas colocou-o na posição que ela considerou mais adequada (“*minha ! bolsa*”), uma posição não convencional.

- procedimento 3: identificar o discurso direto utilizando sinais convencionais.

A criança poderia utilizar este procedimento para todos os sinais necessários ou apenas para alguns. A diferença entre o procedimento 2 e o 3 é, exatamente, a utilização convencional de sinais conhecidos. Observe-se o exemplo de 1ª série:

a bola Disse - ei sapato me ajuda...
(NATL13-H12)

O que determina a utilização destes procedimentos? Como se verá, a seguir, há concepções referentes a estes procedimentos.

(3) Para investigar as concepções das crianças sobre o assunto, propus algumas questões específicas para elas.

(3.1) Uma das questões foi a seguinte: “*Tu precisas mostrar prá ele, de algum jeito onde o fulano começa a falar?*”. Esta questão mostrou as concepções das crianças com relação a leitor, as quais serão analisadas, com mais detalhes, adiante (vide página 495).

Sem mencionar as respostas do tipo: “*Não sei!*” (NAT11-H12), observei que havia três grandes níveis, referentes à psicogênese da identificação das falas das personagens, por parte do leitor:

✪ subnível IA: A criança acredita que o leitor “sabe” onde as falas iniciam e terminam e “sabe” quem está falando.

✪ subnível IB: Para a criança, o leitor “sabe” algumas coisas, mas não “sabe” outras, e “sabe” quem está falando em algumas situações e não em outras. Em consequência, é necessário mostrar só algumas coisas.

✪ subnível IIA: A criança afirma que o leitor não “sabe” nem onde começam ou terminam as falas, nem quem está falando, e é necessário “mostrar” para ele tudo isto no texto.

O subnível IA foi o que apresentou maior incidência de respostas, ou seja, a maioria das crianças acreditava que o leitor “sabe”. Houve dois tipos de respostas.

No tipo I, as crianças afirmavam que o leitor apenas “sabe”: “*Ela vai saber.*” (ANA11-H11), “*Eu acho que ela sabe.*” (LUÍ12-H13), “*Eu acho que ela consegue (saber).*” (CAM21-H13), “*Não precisa mostrar.*” (VIN23-H11).

E, no tipo II, as crianças afirmavam que o leitor, pela leitura do texto, conseguiria “saber”: “*Só lendo ele já sabe onde ele (a personagem) está falando.*” (GUI11-H21), “*Se ela ler toda a história, vai.*” (PAL12-H13), “*Ele vai saber isso aí. (...) Só lendo.*” (BRU13-H11). De um certo ponto de vista, as crianças teriam razão pois, pela leitura do texto, é possível identificar (muitas vezes, com alguma dificuldade) o discurso direto. Entretanto, o que as crianças atribuem ao leitor, no subnível IA, é o “saber” quase mágico, a onisciência, mesmo que elas utilizem o argumento do “se ele ler, ele vai saber”.

Apresentarei três exemplos do subnível IB. No primeiro, trago o caso de uma criança de 2ª série que colocou uma marca (convencional) no início mas afirmava não ser necessário colocar nada no final. O trecho da entrevista inicia com uma questão sobre a entoação. Leia-se:

V: Tu achas que a tua amiguinha ia saber que é para ler o que a Sebastiana (personagem) diz, de um jeito diferente? **C:** (Faz que sim.) **V:** Só lendo? **C:** *Espera aí! Eu quero fazer uma coisinha aqui* (Coloca dois pontos depois de “Sebastiana diz:”). **V:** Mas!!! Mas!!! Mas o que é isto que tu estás fazendo aí? **C:** (Ri.) **V:** Como é que é isto? Depois de “Sebastiana diz:” tu colocaste dois pontos? Me explica! Como é que é isso aí? **C:** *Não. É que a tia (professora) ensinou a gente. Quando uma pessoa vai falar e a gente tá escrevendo uma história tem que botar estes dois pontinhos, depois... escreve o que ela tá falando.* **V:** Ah! Então tu achas que assim a tua amiguinha vai saber onde é que a Sebastiana está falando? **C:** *Acho.* **V:** E prá terminar. Onde a Sebastiana termina de falar. Como é? Tu achas que a tua amiguinha vai saber onde é que é? **C:** *Acho.* **V:** Prá saber onde começa, ela precisava ver os dois pontinhos, mas prá saber onde termina ela vai saber só lendo? **C:** *Não.* **V:** Não? **C:** *Ela tem que... Prá saber onde termina a história ela...* **V:** Não! Prá saber onde termina a Sebastiana falando. **C:** *Ah! Eu acho que só lendo.* (CAM21-H13)

Esta criança adotou uma marcação convencional e de forma adequada (situação correta com localização adequada), o que poderia levar a pensar que a relação necessária entre incluir o discurso direto em uma narrativa e identificá-lo adequadamente para o leitor, se dá em bloco, ou seja, no

momento em que a criança compreendeu o processo, o aplica a todas as situações necessárias. Entretanto, os casos do subnível IB, evidenciam que o processo ocorre gradualmente, inclusive com utilização adequada em uma situação mas não em todas as necessárias. Por exemplo, no caso CAM21, a adoção da marcação convencional no local adequado no início da fala mas não no final da fala.

Nos outros dois exemplos, duas crianças de 1ª série, que utilizaram o travessão. Na primeira, quando eu perguntei o porquê da colocação do travessão (“traço”), disse o seguinte: *“Sim, porque uma pessoa tá falando. A minha professora diz que quando uma pessoa vai falar numa história, ou o que seja, gente tem que colocar um traço porque é prá insinuar que ela tá falando.”* (NATL13-H12). Neste caso, a criança já utilizou convencionalmente o travessão, mas não utilizou, ainda, todos os sinais necessários para marcar as falas em um texto. Outra criança de 1ª série, que também colocou o travessão, disse o mesmo: *“Por causa que ele tá falando.”* (TAM13-H11).

Nas respostas do subnível IIA, as crianças afirmavam que o leitor não “sabia” e que elas precisavam “mostrar”: *“Eu acho que eles não vão saber.”* (OTT11-R12), *“Eu preciso mostrar.”* (PRI11-H13). Outros casos de crianças de 2ª série (LÍVH21-H12, LÍV21-R12, MAI21-H13, LAU22-H13).

(3.2) Quando as crianças já acreditavam que era necessário indicar para o leitor o discurso direto (subnível IB e IIA, acima), eu propunha a seguinte questão: *“O que é que tu podia fazer para mostrar prá eles onde é que o fulano está falando?”*.

As respostas das crianças refletiam os procedimentos acima. Assim, aquelas crianças que não identificavam o discurso direto (procedimento 1), diziam coisas como: *“Não sei!”* (OTT11-R12, RAFT11-H21). Outras, acreditavam que poderiam tentar a comunicação oral ou um contato pessoal com o leitor: *“Eu podia ir lá.”* (PRI11-H13), *“Falando (com a amiguinha).”* (CRI13-H21), *“Mostrar (pessoalmente) aqui (apontando para o texto).”* (VAN21-H12).

O caso que merece destaque, entretanto, pertenceu a uma criança que adotou o procedimento 2, já que ela utilizou uma vírgula. O caso de DIO13, cujo excerto da entrevista, transcrito acima, mostra que, para a criança, já há uma relação necessária entre escrever um texto e mostrar para o leitor o local das falas, mas como esta criança não conhece a convenção, usa o que conhece.

No excerto transcrito, aparece a preocupação de DIO13 com o leitor, mencionada várias vezes. Quando contra-arguntei, lendo a fala da mãe com a inclusão (proposital) de um trecho da fala da filha, DIO13 tomou a iniciativa de fazer uma “marca” no texto, indicando o final da fala da mãe. Portanto, para ela, já havia se instalado uma relação necessária entre escrever um texto e dar as indicações para o leitor. Ela compreendeu que, se não desse estas indicações, eu, representando os outros leitores, continuaria lendo seu texto equivocadamente.

Entretanto, o aspecto mais importante deste trecho da entrevista foi que DIO13, espontaneamente, utilizou um sinal de pontuação para dar esta indicação. Ela poderia ter feito, por exemplo, um desenho (como uma criança do jardim nível B que desenhou a bolsa de Luciana - ARIJB1) para dar a indicação para o leitor, mas preferiu utilizar um sinal de pontuação. Seria possível pensar que DIO13 já compreendia que os sinais de pontuação, em particular, e os aspectos formais, em geral, serviam para dar “pistas” para o leitor. Por esse motivo, na questão das falas, DIO13 também optou por eles. A entrevista com DIO13 seguiu adiante e, num trecho seguinte, a criança utilizou mais uma vez a vírgula, desta vez, para indicar onde terminava a fala da filha.

A entrevista de DIO13 me fez refletir sobre a seguinte questão: “O que vinha primeiro: a relação necessária entre escrever um texto e marcar as falas ou a utilização do conhecimento já adquirido sobre os meios (convencionais) para marcá-lo?”. Para a reflexão, contrapus dois dados. Em primeiro lugar, a iniciativa de DIO13 de utilizar algo que ela já conhecia mas que não era convencionalmente adequado, para atender a necessidade da marcação, isto é, havia a relação necessária sem o conhecimento dos meios. E, em segundo lugar, as crianças de 2ª série, como VAN21 (ou VAN23), que mesmo conhecendo os meios (por exemplo, a criança utilizou os dois pontos como marcação do final do título, em H11), não achava necessário dar indicações para o leitor, isto é, havia o conhecimento dos meios mas não a relação necessária da marcação.

Com isto, seria possível afirmar que, no caso de DIO13, a relação necessária entre incluir o discurso direto em uma narrativa e identificá-lo adequadamente para o leitor havia aparecido antes do conhecimento dos meios (via “ensino”) para esta indicação - o que seria evidência de uma psicogênese - e, no caso de VAN21, o conhecimento dos meios (via “ensino”) não trouxera junto (ou não produzira) a relação necessária.

Os resultados referentes à identificação do discurso direto no texto escrito por parte das crianças do meu universo evidenciam que esta identificação parece passar por uma psicogênese e que, como em tantas outras situações apresentadas, o principal motor que leva a criança a se apropriar dos aspectos formais é, exatamente, a preocupação com o leitor. Por respeito ao leitor, a criança se preocupa em tornar o seu texto o mais legível possível. Esta preocupação é tão grande que leva algumas crianças à utilização não convencional de sinais de pontuação, o que indica que a criança quer, acima de tudo, ser lida e ser compreendida.

4.4.1.4 - SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES ORTOGRÁFICAS E A UTILIZAÇÃO DOS ASPECTOS FORMAIS

Um aspecto que já foi mencionado, ainda que rapidamente, foi a questão da relação entre as concepções ortográficas das crianças e a utilização que elas faziam dos aspectos formais. Analisarei, mais detidamente, esta questão, a seguir.

4.4.1.4.1 - Concepções ortográficas

Apresentarei, a seguir, algumas tabelas referentes às hipóteses de escrita das crianças de jardim nível B, 1ª série e 2ª série. Os critérios de avaliação destas hipóteses já foram identificados (vide pagina 162). Pretendo apresentar os resultados de forma a favorecer a sua visualização.

Mesmo dispondo de 18 categorias de análise, várias delas não foram utilizadas já que não havia exemplos de escritas das crianças. Portanto, por uma questão de espaço, elas não serão mencionadas.

4.4.1.4.1.1 - Jardim nível B

A seguir, apresento os resultados referentes às hipóteses de escrita das amostras das turmas 1 e 2 de jardim nível B. Cada amostra está composta de 06 crianças (ver Tab. 60):

JB1 + JB2	Fases	A3	C6	C7	C8	C9	D10	S1	S1/ S2	S2V	S2C	S2 CV	S2A	A	0
cachorro	I	01			03	02		01	02				02	01	
	III	01		01			01	06	02						01
pinto	I	01			02	01	01	02	01				03	01	
	III			01		01	02	05	02						01
rã	I	01			02	04		02	01				01		01
	III			01		08	01	01							01
elefante	I	01	01		01	01	01	02	03	01					01
	III					01	02	04	03			01			01
rinoceronte	I	01	01		02	02		02	03					01	
	III					01	02	05	03						01
O gato bebe...	I	01	01	01	01	01		04	02					01	
	III			01			01	06	01		01	01		01	
O sapo vive...	I	01	01	01	02			04	01				01		01
	III			01			02	05	02				01		01
Meu cavalo...	I	01		02	02			05	01					01	
	III			01			02	05	01			01	01		01
TOTAL	I	08	04	04	15	11	02	22	14	01		01	06	07	01
TOTAL	III	01		06		11	13	37	14		01	03	02	01	07

Tab. 60: Tabulação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas (ditado de palavras e frases, fases I e III, jardim nível B)

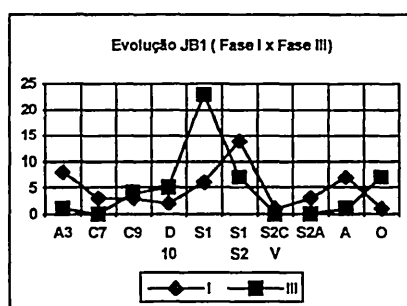
Se estabelecermos o nível silábico como um divisor de águas é possível comparar os resultados das fases I e III. Na fase I, das 96 situações de escrita, 44 ainda não haviam alcançado o nível silábico,

sendo que as outras 52, ou eram silábicas (38), ou alfabético/ortográficas (08), ou estavam no limiar entre o silábico e o alfabético-ortográfico (06), portanto, houve uma concentração maior a partir do nível silábico. Na fase III, 31 situações de escrita ainda não haviam alcançado o nível silábico, sendo que as outras 65, ou eram silábicas (50) ou alfabético/ortográficas (08), ou estavam no limiar entre o silábico e o alfabético/ortográfico (02). Portanto, mais uma vez, a maior frequência de escritas foi silábica. Conclui-se que, da fase I para a fase III, houve um grande avanço, já que um maior número de crianças alcançou o nível silábico.

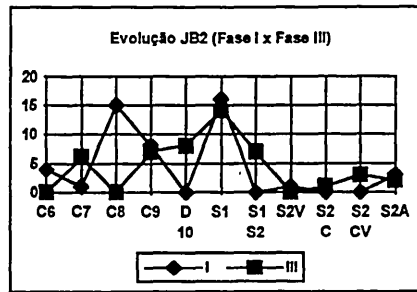
Por outro lado, se estabelecermos mais um divisor de águas, isto é, o limite entre o nível S1, ou seja, das escritas sem a relação som(ns)/letra(s), com o nível S2, onde há esta relação, teremos uma visão mais nítida do nível de escrita. Assim, na fase I, houve 22 situações de escrita no nível S1 contra 02 no nível S2 (CV). A segunda maior concentração ocorreu no limiar, isto é, 14 situações de escrita no nível S1/S2. Portanto, estas crianças ainda estavam concebendo a escrita silábica sem valor sonoro. Na fase III, das 55 situações de escrita silábica, houve 37 situações no nível S1 contra 14 no nível S1/S2 e 04 no nível S2. A maior concentração no nível S1 se justifica pela diminuição de situações pré-silábicas nesta fase. Mesmo que a maior concentração tenha acontecido no nível S1, as situações de escrita nos níveis S1/S2 e S2 evidenciam que as crianças já iniciaram a compreensão do registro do valor sonoro.

Comparando-se os resultados das crianças na escrita de palavras e de frases, verifica-se que não houve diferenças sensíveis nas concepções de escrita com relação a estes dois aspectos: palavras e frases.

Apresentarei, a seguir, gráficos comparativos dos níveis apresentados pelas duas turmas, com o objetivo de verificar as semelhanças e as diferenças. A primeira comparação é dentro da mesma turma, com relação às diferenças entre as fases I e III (ver Gráf. 3 e 4):

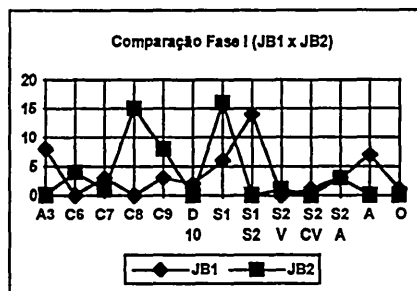


Gráf. 3: Comparação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, no jardim nível B, turma 1 (fases I x III)

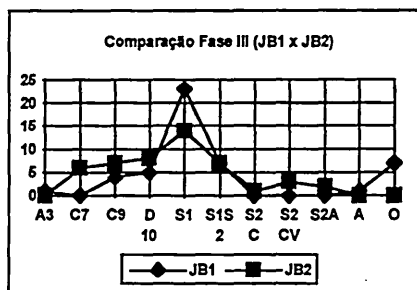


Gráf. 4: Comparação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, no jardim nível B, turma 2 (fases I x III)

Grosso modo, é possível afirmar que turmas diferentes apresentam resultados diferentes. Por exemplo, a faixa abrangida pelo JB1 foi mais ampla (do nível A3 ao nível O) do que a abrangida pelo JB2 (do nível C6 até o nível S2A). Por outro lado, observam-se regularidades, como os “picos” nos níveis S1 nas duas turmas. Entretanto, os gráficos mais elucidativos são aqueles onde comparo os resultados por fases (ver Gráf. 5 e 6):



Gráf. 5: Comparação dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na fase I (jardim nível B, turmas 1 x 2)



Gráf. 6: Comparação dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na fase III (jardim nível B, turmas 1 x 2)

Na fase I, fica evidente a diferença nos resultados das duas turmas, com diferentes “picos” em diferentes níveis. Na fase III, entretanto, os resultados são mais homogêneos, principalmente com o “pico” em S1. Uma possibilidade pode ser levantada, qual seja, que o clima de pré-alfabetização acaba, realmente, favorecendo que as crianças experienciem suas hipóteses de escrita, já que há um sensível avanço da fase I para a fase III, mesmo que este avanço não ocorra igualmente para todas as crianças.

Como estes gráficos e tabelas enfatizam o grupo, apresento, a seguir, dois resultados individuais, ou seja, os resultados de duas crianças (Tab. 61), uma de cada amostra (LUCJB1 e LUCJB2):

PALAVRAS E FRASES	FASES	LUCJB1		LUCJB2		
		A3	S1	C8	C9	S1
cachorro	I	X		X		
	III	X				X
pinto	I	X		X		
	III		X			X
rã	I	X		X		
	III		X		X	
elefante	I	X		X		
	III		X			X
rinoceronte	I	X		X		
	III		X			X
O gato bebe...	I	X		X		
	III		X			X
O sapo vive...	I	X		X		
	III		X			X
Meu cavalo...	I	X		X		
	III		X			X

Tab. 61: Concepções ortográficas (exemplo: resultados individuais - JB1 e JB2)

Os resultados de LUCJB1 evidenciam um progresso surpreendente. No início do ano (fase I), ela concebia a escrita sem controle da quantidade (A3), isto é, para escrever uma palavra era preciso escrever letras até o final da linha (o que se constitui em uma interessante pseudonecessidade⁽⁷⁶⁾). Já, na fase III, a criança iniciou sua escrita no mesmo nível A3, escrevendo as quatro palavras seguintes com a concepção silábica (S1).

Os resultados de LUCJB2 também evidenciam que houve um progresso da fase I para a fase III, do nível pré-silábico para o silábico. Entretanto, ficou evidente que a dificuldade do registro da palavra de uma sílaba só - que para as crianças que estão entrando no nível silábico, não pode ser escrita com uma letra só (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 40) - ainda não foi resolvida e LUC optou por escrever “rã” com seis letras (UROEFN), apontando, na leitura, as quatro primeiras letras (C9), as quais representei sublinhadas.

Estes são, então, os resultados das crianças do jardim nível B. Ficou evidenciado que, mesmo que as crianças não tenham sofrido um processo de pré-alfabetização sistemático, houve avanço das concepções de escrita que estas crianças apresentaram. E, ressalte-se, num curto intervalo de tempo. Estes dados também parecem indicar que o processo de pré-alfabetização privilegia mais o contato com os aspectos ortográficos do que os aspectos formais, como já foi mencionado acima. Os dois casos individuais apresentados evidenciam que crianças diferentes passam por diferentes processos de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita.

⁷⁶ Considerações mais aprofundadas sobre as relações entre o possível, o necessário e o desenvolvimento da ortografia serão desenvolvidas em outro lugar, inclusive a partir de dados provenientes da presente pesquisa. Mas, já é possível afirmar que este estudo será tão interessante quanto o presente.

4.4.1.4.1.2 - 1ª série

A seguir, apresentarei os resultados das três turmas de 1ª série, sendo a turma 11, com NI=20 e NIII=19, a turma 12, com NI=20 e NIII=18 e a turma 13, com NI=19 e NIII=19 (ver Tab. 62):

11 +12 + 13	Fases	A2	C5	C6	C7	C8	C9	D10	S1	S1/S2	S2V	S2C	S2 CV	S2A	A	O
cachorro	I	01		03	02	01	05	02	15	06	01	01	06	06	10	
	III						01	02	03	04			03	14	18	11
pinto	I	01		02	05	01	07	02	12	07	03		06	03	06	04
	III						01	03	04	02	01		03	02	23	15
rã	I	01	01	04	04	02	19	06	02	02		02		02	08	04
	III						06	03	01	04				12	15	14
elefante	I	01	01	03	03	01	02	02	17	06	01		09	02	06	03
	III						01	01	03	04			07	09	14	16
rinoceronte	I	01	01	03	03	02	02	03	16	06	01	01	06	03	09	
	III						01	02	04	03			08	07	25	06
O gato bebe...	I	01		03	02	01	03	03	23	06			04	04	06	03
	III			01	01			01	04	05		01	07	07	06	23
O sapo vive...	I	01		04	02	01	01	02	22	08			05	03	07	02
	III			01	01			01	04	05			06	07	05	26
Meu cavalo...	I	01		03	03	01	01	02	27	05			04	03	07	02
	III				01			01	04	06			06	07	14	17
TOTAL	I	08	03	25	24	10	40	22	134	46	06	04	40	26	59	36
TOTAL	III			02	03		10	14	17	35	01	01	40	65	120	128

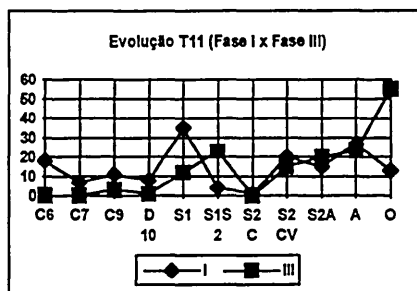
Tab. 62: Tabulação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas (ditado de palavras e frases, fases I e III, 1ª série)

Estabelecendo, mais uma vez, o nível silábico como um divisor de águas comparei os resultados das fases I e III. Na fase I, das 483 situações de escrita, 132 ainda não haviam alcançado o nível silábico, sendo que as outras 351, ou eram silábicas (230), ou estavam no nível alfabético/ortográfico (95) ou estavam no limiar entre o silábico e o alfabético/ortográfico (26). Portanto, houve uma concentração maior no nível silábico. Na fase III, das 436 situações de escrita, 29 situações de escrita ainda não haviam alcançado o nível silábico, o que evidencia que houve um grande salto, da fase I para a fase III, na diminuição do número de escritas pré-silábicas. As outras 407, ou eram silábicas (94), ou alfabético/ortográficas (248) ou estavam no limiar entre o silábico e o alfabético/ortográfico (65). A fase III caracterizou-se por uma concentração maior das escritas no níveis alfabético e ortográfico.

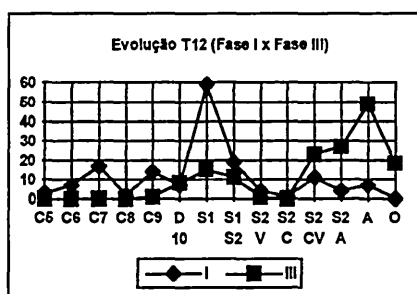
Este dado é importantíssimo pois evidencia o avanço das crianças, com relação às suas concepções de escrita, em apenas três meses letivos. É claro que o número de situações de escrita silábicas (ainda sem valor sonoro - 17) evidencia que, para algumas crianças, as situações de aprendizagem ainda não foram suficientes para provocar os desequilíbrios necessários para as mudanças de nível em direção ao alfabético.

Comparando-se os resultados das crianças na escrita de palavras e de frases, verifica-se que, também na 1ª série, não houve diferenças sensíveis nas concepções de escrita com relação a estes dois aspectos: palavras e frases.

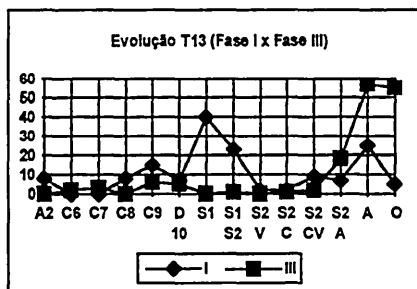
Compararei, a seguir, os resultados das três turmas em gráficos. O primeiro deles, comparando os resultados turma por turma (ver Gráf. 7, 8 9):



Gráf. 7: Comparação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na turma 11 (fases I x III)

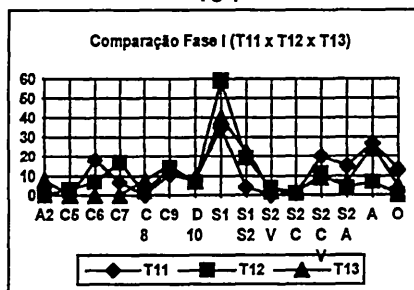


Gráf. 8: Comparação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na turma 12 (fases I x III)

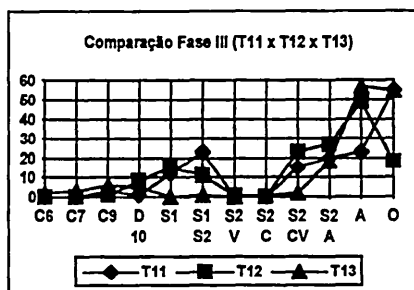


Gráf. 9: Comparação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na turma 13 (fases I x III)

Estes três gráficos evidenciam que, mais uma vez, assim como já havia acontecido com o jardim nível B, turmas diferentes têm resultados diferentes. Por exemplo, a faixa abrangida pela turma 13 é a mais ampla das três (do nível A2 ao nível O). Entretanto, mais uma vez, aparecem as regularidades. Todas as três turmas tiveram “picos” no nível S1, na fase I, e todas aumentaram os valores dos níveis A e O, na fase III. Mas, como já havia acontecido com o jardim nível B, os gráficos mais elucidativos são aqueles em que comparo os resultados por fases (ver Gráf. 10 e 11):



Gráf. 10: Comparação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na fase I (turmas 11 x 12 x 13)



Gráf. 11: Comparação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na fase III (turmas 11 x 12 x 13)

Na fase I, as três turmas alcançam os “picos” em S1, mesmo que os outros níveis estejam representados. Além disso, fica evidente, na fase III, os “picos” nos níveis A e O. As curvas das três turmas da fase I para a fase III são diferentes e permitem visualizar de forma concreta como são as concepções das crianças, em processo de letramento, no início do ano (mês de março) e como elas evoluem ao fim de um semestre letivo (junho/julho), mesmo que esta evolução não ocorra igualmente para todas as crianças, assim como já havia acontecido no jardim nível B.

Passo, neste momento, a analisar três casos individuais, um de cada turma (Tab. 63):

PALAVRAS E FRASES	FASES	FRA11			MÓN12			MÁR13			
		C6	S1/ S2	S2 CV	C6	A	O	A2	C6	D10	S1
cachorro	I	X			X			X			
	III		X			X				X	
pinto	I	X			X			X			
	III		X			X				X	
rã	I	X			X			X			
	III		X				X			X	
elefante	I	X			X			X			
	III			X		X				X	
rinoceronte	I	X			X			X			
	III		X			X				X	
O gato bebe...	I	X			X			X			
	III		X			X			X		
O sapo vive...	I	X			X			X			
	III		X			X			X		
Meu cavalo...	I	X			X			X			
	III		X			X					X

Tab. 63: Concepções ortográficas (exemplo: resultados individuais - T11, T12 e T13)

FRA11 iniciou a 1ª série no mesmo nível de várias das crianças do jardim nível B, isto é, a concepção de escrita dela era pré-silábica. Como as escritas de FRA tinham quantidade constante e repertório fixo parcial era grande o caminho que ela tinha pela frente, isto é, ela precisava compreender que palavras diferentes tinham diferente número de letras e que palavras diferentes utilizavam letras diferentes. Entretanto, em três meses letivos, FRA11 já estava concebendo a escrita silabicamente, inclusive, ensaiando a compreensão do valor sonoro. Casos como este evidenciam que crianças cujas concepções de escrita são pré-silábicas podem (e devem) ingressar na 1ª série e que este fato, a hipótese pré-silábica, não é impeditiva da alfabetização.

Um dos casos que merece ser comentado foi o de uma criança (MÔN12), que teve um dos maiores progressos no grupo de crianças investigadas. Em três meses, a criança evoluiu de uma concepção pré-silábica (em que concebia a escrita de diferentes palavras com a mesma quantidade de letras e com um mesmo repertório fixo) para a concepção alfabética da escrita. O que, mais uma vez, reforça a idéia de que uma criança com concepções pré-silábicas de escrita pode (e deve) ingressar na 1ª série.

O terceiro caso que merece ser comentado é MÁR13 pois ela foi a única criança, das 90 entrevistadas de jardim nível B, 1ª e 2ª séries, que utilizou a escrita unigráfica (A2), isto é, ela escreveu uma série de letras e pseudo-letras (TPHAUMA∩) e, na hora de ler o que estava escrito, leu: “*Cachorro, cachorro, ... cachorro.*”, enunciando uma palavra “*Cachorro*” para cada letra escrita. Para as frases, utilizou a mesma concepção. Escreveu uma série de letras e números e, na hora de ler, leu: “*O gato bebe leite. O gato bebe leite. ... O gato bebe leite.*”, enunciando a frase completa para cada uma das letras que escrevera.

Piaget (PNP, 1985) explica este procedimento afirmando que, para a criança, os únicos “*possíveis são os que conferem aos «pedaços» um significado específico ou próprio no sentido da independência do todo*” e que “*esses «pedaços» ou «partes» não relativos a totalidades (...) se bastam a si mesmos*” (p. 38). No caso de MÁR13, as letras, isto é, os “*«pedaços» ou «partes»*”, bastavam-se a si mesmas e cada uma assumia um “*significado específico ou próprio*”, independente do todo, já que para MÁR13, em virtude das suas “*dificuldades de inclusão lógica*” (p. 38), não havia o todo formado pela união das letras. Com isto, cada letra era uma palavra completa ou uma frase completa.

MÁR13 progrediu ao longo dos três meses, mas, na fase III, ainda concebia a escrita pré-silabicamente, com exceção da última frase (nível S1). O progresso lento de MÁR13, isto é, ao fim de 3 meses ainda conceber a escrita pré-silabicamente, seria um prenúncio do seu progresso lento no resto do ano letivo, já que esta criança não foi aprovada no final do ano, permanecendo no nível S1 (escrita silábica sem valor sonoro).

Comparando os resultados das turmas 11, 12 e 13, é possível afirmar que os progressos das crianças foram semelhantes. Assim, em todas ocorreu uma concentração no nível S1 na fase I; uma

diminuição das escritas pré-silábicas da fase I para a fase III (vide parágrafo seguinte), e uma concentração maior nos níveis alfabético ou ortográfico na fase III.

A propósito. É marcante a presença de situações de escrita no nível pré-silábico na fase I em todas as turmas de 1ª série. Grossi (1993b) afirma que “90% das crianças de classes populares” chegam “à escola nos níveis pré-silábicos” (p. 141). Entretanto, o número de crianças, no presente universo, cujas concepções eram pré-silábicas, não chegou a ser de 90% (ver Tab. 64):

TURMA	FASE	CONCEPÇÕES PRÉ-SILÁBICAS (em %)
11	I	55
	III	15,7
12	I	70
	III	16,6
13	I	63,1
	III	15,7

Tab. 64: Tabulação da frequência das concepções pré-silábicas (fases I e III)

Há, então, escritas pré-silábicas, tanto na fase I quanto na fase III, mas, em nenhum momento elas chegam aos “90%”. Além disso, esta tabela reforça a constatação da evolução das crianças da fase I para a fase III, através da diminuição do número de crianças que apresentavam a hipótese pré-silábica.

4.4.1.4.1.3 - 2ª série

As turmas de 2ª série tiveram resultados tão homogêneos e tão semelhantes, na fase I, que decidi não aplicar a fase III, já que todas as crianças produziram escritas nos níveis alfabético e/ou ortográfico.

Os resultados das amostras das turmas 21, 22 e 23 (com N=06, para cada uma), são os seguintes (ver Tab. 65):

TURMAS	21		22		23	
	A	O	A	O	A	O
NÍVEIS						
cachorro		06	01	05	01	05
pinto	01	05		06		06
rã	02	04	01	05	04	02
elefante	01	05		06	01	05
rinoceronte	01	05	02	04	02	04
O gato bebe...		06		06		06
O sapo vive...		06		06		06
Meu cavalo...	01	05		06		06
TOTAL	06	42	04	44	08	40

Tab. 65: Tabulação da frequência dos níveis de desenvolvimento quanto às concepções ortográficas, na 2ª série

As crianças de 2ª série, então, concentram-se nos níveis alfabético e ortográfico, o que evidencia que a alfabetização sistemática na 1ª série não consegue resolver todas as dificuldades ortográficas tanto é que, na 2ª série, ainda foram encontradas crianças cujas hipóteses eram alfabéticas. Por outro lado,

1ª e 2ª séries. Assim, as crianças de jardim nível B produzem escritas dentro de um certo nível: iniciam o ano letivo pré-silábicas e tendem a alcançar o nível silábico nos primeiros meses letivos, com exceções. Já, as crianças de 1ª série, tendem a concentrar-se em produções silábicas no início do ano e convergem para as produções alfabético-ortográficas nos primeiros meses de aula, também com exceções. Quanto às crianças de 2ª série, iniciam o ano com concepções alfabético-ortográficas⁽⁷⁷⁾.

A propósito desta conclusão, é preciso fazer um comentário. Recordando que as fases I e III constituíram-se em ditados de palavras e frases aplicados em dois momentos distintos, encontrei, em Maraschin (1995), resultados que permitem uma discussão a partir da utilização do ditado de “*palavras e frases*” (p. 98) como procedimento de pesquisa.

Posso afirmar, em primeiro lugar, que os pressupostos da autora eram diferentes:

“O interesse consiste em investigar os modos de escrever possibilitados e demandados pela tarefa de ditado, considerando este um representante da ecologia cognitiva escolar.” (p. 97)

Portanto, a tarefa do ditado de palavras e frases - além da “*representação da escrita numérica*” (p. 99) - foi o único procedimento de pesquisa utilizado pela autora para investigar os atos de escrita das crianças, diferentemente da presente pesquisa, onde os ditados constituíram apenas 2/6 dos procedimentos de coleta de dados.

Além disso, a época em que coletei os dados através dos ditados foi diferente (fase I, de 20/03 a 05/04 e, fase II, de 05/06 a 05/07), já que Maraschin entrevistou as crianças “*em três momentos durante o ano, nos meses de março, junho e novembro*” (p. 98). Como eu não coletei os dados através de ditados no final do ano (adotando, ao invés disso, a escrita de textos), este fato poderia explicar, também, as diferenças dos resultados encontrados pela autora, como se pode ler:

“A escrita escolar inicial, ou a alfabetização, ao ser significada como uma representação ou uma substituição da fala, privilegia as relações entre a oralidade e a escrita, na ecologia escolar cognitiva, conferindo a esta última um caráter «fonocêntrico». Tudo se passaria como se a escola ensinasse a partir de uma ecologia oral; em outras palavras, é como se a oralidade se instituisse como a «forma» de escrever.” (p. 202)

A seguir, tem-se a questão da análise dos dados. Maraschin utilizou categorias de análise dos dados diferentes das da presente pesquisa (vide página 162), optando por analisar os “*modos de escrever*” que seriam os “*recursos gráficos e lógicos*” (p. 110) adotados pelas crianças. Mesmo assim, a autora afirma que:

“As semelhanças encontradas, entre os primeiros resultados do grupo dos escolares calouros e os resultados de estudos publicados na literatura científica da área, permitem confirmar o que diferentes pesquisas já mostraram, quando investigam a escrita de crianças no início da alfabetização.” (O grifo é nosso!) (p. 121)

⁷⁷ Uma questão muito interessante de ser investigada seria aquela referente aos critérios de aprovação na 1ª série. Qual é a relação entre as hipóteses de escrita da criança e sua aprovação na 1ª série? Uma criança que escreve no nível S2A seria aprovada? As professoras alfabetizadoras levam em consideração as hipóteses de escrita das crianças no processo de avaliação no final do ano letivo? São questões que merecem um estudo mais aprofundado.

houve pequena diferença entre o registro das palavras e das frases, sendo que as crianças atingiram, praticamente, 100% de registro ortográfico nas frases, o que não aconteceu com as palavras.

4.4.1.4.1.4 - Algumas considerações sobre estes resultados

Antes, um comentário. Um dado importante a destacar foi a presença de pseudo-letras (por exemplo \cap , \lceil , $+$, \mathcal{A} , \mathfrak{f}). Estas “pseudo-letras” (Ferreiro, 1993, p. 41) foram observadas nas escritas de várias crianças (ver Tab. 66):

PRESEÇA DE PSEUDO-LETRAS				
TURMAS	FASES			
	I	III	IV	VI
JB1+JB2	05	08	03	03
11+12+13	08	01	02	—

Tab. 66: Tabulação da frequência da presença de “pseudo-letras” (fases I, III, IV e VI)

Nas fases I e III, a presença das pseudo-letras ainda é grande no jardim nível B. Por exemplo, na fase III, das 12 crianças, 8 as utilizaram. Este número tende a diminuir à medida que as crianças interagem com portadores de texto (quando formam as categorias das “letras” e das “não letras”), tanto é que a grande maioria das crianças de 1ª série, não as adotam mais (apenas 8 das 59 na fase I e 1 das 56 na fase III). Na amostra da 2ª série, elas, evidentemente, não foram observadas.

Na fase IV, ainda estiveram presentes as pseudo-letras, entretanto, elas diminuíram de número, sendo que apenas 3 das 12 crianças de jardim nível B e 2 das 55 de 1ª série as utilizaram. As duas crianças de 1ª série, que apresentaram pseudo-letras, foram exatamente aquelas que utilizaram a cursiva e a script ao mesmo tempo, sendo que as pseudo-letras apareceram na experimentação em cursiva. Na fase VI, não foram observadas pseudo-letras na 1ª série. Entretanto, no jardim nível B ocorreu o seguinte fenômeno: duas crianças puseram-se a experienciar (espontaneamente) a escrita em cursiva. Com isto, apareceram pseudo-letras em cursiva. Uma única criança manteve, ainda, uma pseudo-letra em script (\mathfrak{f}). Então, das fases I e III para as fases IV e VI, a interação com os portadores de texto já permitiu que mais crianças compreendessem que certas “letras” não são exatamente letras e passassem a não mais escrevê-las.

Do ponto de vista ortográfico, registro que restam, ainda, dificuldades na 2ª série. Assim, a palavra “rã” foi a que produziu maiores dificuldades nas crianças de jardim nível B e de 1ª série. Entretanto, esperava-se que, na 2ª série, ela já estivesse resolvida, o que não aconteceu para várias crianças (07 das 18 entrevistadas), o que provocou a classificação delas no nível alfabético e não ortográfico.

É possível concluir que há uma evolução das hipóteses de escrita das crianças e que esta evolução pode ser acompanhada através da seqüência das séries escolares investigadas: jardim nível B,

Além disso, a autora afirma que é possível “*de imediato, estabelecer uma analogia com os resultados dos trabalhos que investigam a psicogênese da escrita (Ferreiro, 1989).*” (p. 203). Portanto, em princípio, seria possível pensar numa analogia entre os resultados da presente pesquisa com os de Maraschin.

Entretanto, a autora apresenta outros resultados, sobre os quais gostaria de refletir:

“um dado interessante é que a estruturação inicial da rede dos modos de escrever dos escolares calouros, que pôde ser comparada aos níveis psicogenéticos de aquisição da escrita, aparece, no decorrer do ano, recortada pela diferenciação entre o «aprendido» e o «não-aprendido», já presente nos escolares repetentes desde o princípio do ano.” (O grifo é nosso!) (p. 205)

A partir destas referências, alguns esclarecimentos precisam ser feitos. Meu universo estava composto, exclusivamente por “calouros” em todos os níveis (jardim nível B, 1ª série e 2ª série), sendo que não houve multirepetentes. A presença de repetentes, quando houve, foi de, no máximo, um ou dois por turma (na 1ª série) e 1 aluno na 2ª série, todos repetindo pela primeira vez. Este aspecto poderia explicar algumas diferenças já que as crianças de jardim nível B e de 1ª série eram todas calouras, portanto, não teriam sofrido, ainda, as influências da “ecologia oral”. Quanto às de 2ª série, por não serem multirepetentes pareciam estar mais evoluídos do que qualquer um dos dois grupos apresentados por Maraschin.

Maraschin, por outro lado, utilizou dois grupos bem diferenciados. O primeiro era “*composto por crianças escolares ingressantes, os calouros da Primeira série, com passagem anterior pela pré-escola*”, de uma “*escola estadual*”, enquanto que o segundo grupo era “*composto de crianças da Primeira Série, todas multirepetentes*”, com repetências variando de “2r” (leia-se “duas repetências”) até “6r” (leia-se “seis repetências”) (p. 94-5). Os dois universos eram, então, bastante diferentes.

Outro ponto a discutir foi a concepção, apresentada pelas crianças e identificada por Maraschin, de “*aprendido*” e “*não-aprendido*”, que a autora assim define:

“A diferenciação entre «aprendido» e «não-aprendido» caracteriza-se pela generalização da escrita fonética, em relação às palavras conhecidas, e pela não generalização, em relação às desconhecidas.” (p. 203)

No meu universo esta concepção não apareceu, nem na fase I, nem na fase III, mesmo que duas das palavras que dei fossem desconhecidas para um grande número de crianças (“rã” e “rinoceronte”), sendo que algumas crianças nem conseguiam pronunciar a segunda. Em nenhum momento, as crianças utilizaram alguma justificativa utilizando os argumentos “Essa eu já aprendi!” ou “Essa eu ainda não aprendi!”, em nenhuma das duas fases. Seria possível comparar os resultados da fase III do meu universo com os resultados da segunda entrevista de Maraschin, em função da aplicação das entrevistas na mesma época do ano letivo. Mesmo assim, no grupo da autora, já aparecem “*o caráter fonocêntrico*” e a “*tendência de separação entre o «aprendido» e o «não-aprendido»*” (p. 203), o que não aconteceu com nenhuma criança na fase III.

O que algumas crianças do meu universo apresentaram foi uma resistência em escrever o nome de um animal que fosse desconhecido. Essa resistência, que eu interpretei como uma pseudo-impossibilidade, a que chamei de *“é impossível escrever o significante se não se conhece o significado”* (para definição de “significante” e “significado”, ver Piaget, FSC, 1978c, p. 209), pode ser exemplificada pelo seguinte excerto:

V: Então, agora, escreve “rã”. É uma espécie de sapo. “Rã”. G: *Eu não sei escrever. Não sei o que que é isso aí.* V: Um sapo. Rã. Uma rã. G: *Tá bom. (Começa a escrever.) (...)* V: Agora me diz uma coisa! Tu disseste “Não sei o que que é isso aí.” Se a gente não sabe o que é não dá prá escrever? G: *Não sei escrever nada de ler.* V: Bom. Então vamos fazer assim, vamos fazer de conta que eu te digo uma coisa que tu não sabes o que é, certo? Se eu te pedir para escrever uma coisa que tu não sabes o que é, a gente pode escrever. G: *Pode. (...)* V: Então agora vamos ver: escreve “Rinoceronte”. Rinoceron... G: *Essa aí eu não sei. Eu só sei o bicho.* V: Rinoceronte. Tu sabes qual é o bicho? O rinoceronte? G: *Sei. Ele é ???.* (GEL12PI)

Ou, pelo seguinte:

V: Então agora escreve “rã”, uma espécie de sapo. “Rã”. “Rã”. L: *Eu não sei.* V: Como? L: *Não consigo.* V: Mas tenta! “Rã”. Como é que tu achas que é? L: *Não sei a rã.* V: Uma rã, um sapo, que as pessoas comem perna de rã. Fazem churrasco de perna de rã. Tu nunca ouviste falar de rã? L: *(Faz que não.)* V: E se a gente não sabe o que é, a gente não pode escrever? L: *Não.* V: Quer dizer que se tu não sabes o que é o animal, tu não podes escrever? L: *É. Posso pensar.* V: Então escreve “rã”. L: *(Escreve.) Deu.* (LEO12PI)

Nestes casos, e em outros, como *“Não sei o que que é isso.”* para “pinto” (JEA12PI) e *“Não conheço esse bicho.”* para “rinoceronte” (LEO12PI), as crianças resistiam a escrever os “nomes” de animais que não conheciam. Entretanto, quando eu perguntava se não era possível escrever os “nomes” de animais que eles não conheciam, as crianças não resistiam mais. Uma única criança, LEO12, apresentou esta resistência, ainda, para “rinoceronte”, em plena fase III, isto é, no fim do 1º semestre letivo, o que, entretanto, não a impediu de escrever a palavra.

Outro aspecto a comentar é que nenhuma criança do meu universo, nem na fase I, nem na fase III, apresentou a *“recitação de famílias silábicas”*, ou seja, a soletração das *“combinações de uma consoante até encontrar o som desejado”* (p. 111), observados pelas autora, como recurso para escrever o ditado.

A premissa de que a escrita é a transposição da fala é outro aspecto a comentar. Um dos casos que poderia ser mencionado é o de MAR13. Este criança não foi capaz de pronunciar a palavra “rinoceronte”, observe-se: *“rimonem... Eu não sei falar.”*, entretanto, quando eu descrevi o animal para ela, a criança disse: *“Eu sei.”*. Assim, mesmo que MAR não conseguisse pronunciar a palavra oralmente, ela tinha o conceito e a escreveu (vide página 484). Portanto, se a escrita fosse somente a transposição da fala, MÁR13 não poderia ter escrito a palavra “rinoceronte”.

Outro ponto a destacar foi a presença, no universo da autora, da expressão *“Não sei!”* que, segundo Maraschin, *“pode revelar tanto a consciência da distância de sua escrita com os padrões lógico-convencionais, quanto inibição diante da escrita.”* (p. 111). Algumas crianças do universo da presente pesquisa, também utilizaram esta expressão. Entretanto, quando as crianças a apresentavam, eu procurava convencê-las a tentar. Observe-se o seguinte excerto:

V: Agora escreve "rã". F: «Rã» eu não sei. V: Tenta, tenta. Tu já escreveste aqui. O que é que tu tinhas escrito aqui mesmo? F: Cachorro. V: Cachorro. E se tu já escreveste "cachorro", já escreveste "pinto", agora escreve "rã". "Rã". Como é que tu achas que é? "Rã". F: (Escreve.) (FRA11PI)

De todas as crianças que disseram, inicialmente, o "*Não sei!*", apenas três delas realmente recusaram-se a escrever duas palavras cada. Foram elas: DAN12 (rã e elefante), PAL12 (elefante e rinoceronte) e GAB13 (rã e elefante), apenas no ditado de palavras, na fase I, já que, no ditado de frases, mesmo na fase I, todas as crianças escreveram todas as frases.

4.4.1.4.2 - As relações propriamente ditas

De modo geral, é possível concluir, como já foi levantado anteriormente, que há uma relação de correspondência entre as concepções ortográficas das crianças e suas concepções sobre os aspectos formais. Assim, quanto mais evoluída for a concepção ortográfica da criança mais evoluída é a sua utilização dos aspectos formais. Entretanto, esta relação de correspondência não é absoluta pois, como apresentei antes, há crianças cujas concepções ortográficas estão aquém ou além das concepções frente aos aspectos formais. Assim, não é possível deixar de lembrar das crianças de 2ª série que não utilizaram nem pontos nem letras maiúsculas no registro das frases ditadas. Ou a criança com concepções pré-silábicas (MIC13) que colocou pontos finais nas três "frases" ditadas. O aspecto mais importante é que é possível detectar a evolução dos aspectos formais em uma situação tão artificial quanto um ditado de palavras ou um ditado de frases, conforme os resultados que apresentei nas seções referentes às fases I e III.

Têm-se dado muita atenção às concepções ortográficas das crianças, sendo que os aspectos formais têm sido praticamente ignorados. Seria importante, sempre, procurar analisar a evolução dos aspectos formais juntamente com a evolução das concepções ortográficas das crianças, já que um "texto" não é só ortografia, como as crianças bem evidenciaram.

Observei que a concepção das crianças frente aos aspectos formais não inicia com a entrada na 1ª série, mas já está presente no jardim nível B, isto é, quando as crianças ainda têm, em princípio, concepções pré-silábicas. Elas já concebem como é um texto (no caso, o registro de um ditado de palavras ou de frases). Evidenciam que diagramam um ditado de palavras de forma diferente do que diagramam um ditado de frases. Enfim, uma criança de jardim nível B já pensa nos aspectos formais tanto quanto pensa nos aspectos ortográficos da escrita.

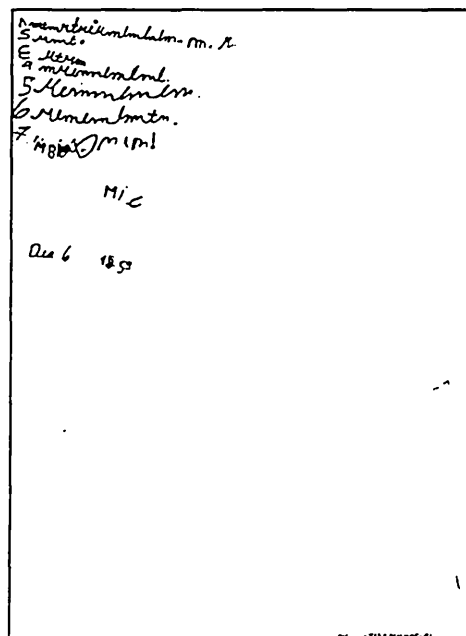
Uma outra conclusão importante a que se pode chegar é a importância do contato sistemático que as crianças têm, com a linguagem escrita, quando ingressam na escola, na 1ª série. Às vezes, este contato é a única oportunidade que as crianças têm de interagir com a produção letrada

(através dos livros didáticos, livros de literatura infantil, a escrita fixada no quadro-negro ou em cartazes pela sala de aula) e de assistir atos de escrita (protagonizados pela professora ou pelos colegas da turma). Esta interação será definitiva para que a criança possa evoluir das justificativas do subnível IA até as justificativas do subnível IIA, de modo que sua preocupação com o leitor também possa evoluir, mesmo que seu ato de escrita seja uma situação tão simples quanto um ditado de palavras ou de frases.

Com relação aos textos, nas fases IV e VI, foi possível verificar que há uma relação entre o nível das concepções ortográficas e a utilização dos aspectos formais. Assim, de modo geral, é possível afirmar que quanto mais evoluída é a concepção ortográfica, mais elaborada é a utilização dos aspectos formais. Entretanto, a completa generalização não é possível pois há dois grupos de crianças que apresentam exceções.

No primeiro grupo, estão as crianças cujas concepções são, às vezes, silábicas ou silábico-alfabéticas, e que apresentam um texto bastante elaborado do ponto de vista dos aspectos formais, cujo exemplo foi visto quanto à horizontalidade das linhas (vide página 320). E, no segundo grupo, as crianças que têm concepções ortográficas, mas cuja utilização dos aspectos formais ainda é básica.

Apresentarei, a seguir, exemplos de textos destes três grupos. Iniciarei pelo primeiro grupo de exceção, qual seja, aquele que apresenta concepções ortográficas aquém das referentes aos aspectos formais (vide Ilustr. 48):



Ilustr. 48: MIC13-H13 (exemplo de texto - relação entre as concepções ortográficas e as referentes aos aspectos formais)

A criança colocou pontuação ao final das linhas, utilizou “letras maiúsculas” no início de algumas linhas e marcou o final do texto, enquanto que sua concepção ortográfica era pré-silábica.

No segundo grupo, as crianças que apresentam concepções ortográficas além daquelas referentes aos aspectos formais (vide Ilustr. 49):

O TUBO DE COLA O TA
 A COLA SAIU DA CAVETA 27-10-95
 DEPOIS VEIO
 A BOLA PISOU NO TAPETE
 TAO PESCOU NO MEI DO
 FICOU COLADO NA COLA
 DEPOIS O LUISINHO
 VEIO LAVOU TUDO
 O LUISINHO COLOU
 A CANETA APTO PEÇA.

Ilustr. 49: OTH11-H13 (exemplo de texto - relação entre as concepções ortográficas e as referentes aos aspectos formais)

OTH11 colocou apenas um ponto no final do texto e grafou o título sem uma marca maior de diferenciação do que colocá-lo na primeira linha. Entretanto, é uma criança com concepções praticamente ortográficas.

O terceiro grupo seria aquele das crianças que apresentam uma relação de correspondência entre a evolução dos aspectos formais e a evolução da ortografia (vide Ilustr. 50):

LUSIÂNKA E A BOSINHA NOVA

LUSIÂNKA GANHOU BOSHA DA TIA LEONOR
 E SAIU PRASA PRA DA BOZE NHO TOGO
 A BASA NO LAGO E O GUARDE E PESCOO
 A BOSINHA TOCOU A BOSINHA E CONES
 TOROU PEZO A BOSINHA.

27/11/1995

Ilustr. 50: AND13-R12 (exemplo de texto - relação entre as concepções ortográficas e as referentes aos aspectos formais)

Observe-se a centração do título e o afastamento do corpo do texto por uma linha. Em seguida, a utilização do ponto no final do texto. E, finalmente, a separação do nome e da data do corpo do texto.

Esta relação dos aspectos formais aquém ou além das concepções ortográficas aconteceu da mesma forma, tanto no ditado de palavras e frases, quanto na produção textual. É possível afirmar, então, em função destas exceções, que há uma relação de correspondência relativa entre a evolução dos aspectos formais e a evolução das concepções ortográficas.

Ferreiro (1995) escreve sobre este processo:

“Quando as crianças alcançam, finalmente, o terceiro subnível, o da hipótese alfabética, já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas ainda não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem (tais como: marcas de pontuação, espaços em branco, representação poligráfica de fonemas, letras maiúsculas e minúsculas). (...) Não pode lidar, desde já, com todas as particularidades gráficas de um determinado sistema alfabético, pois a massa de traços gráficos reunidos sob o nome comum de ortografia respeita outras regras ligadas a outros princípios.” (p. 32)

Mesmo que concorde com a afirmação de Ferreiro, é possível afirmar, em função das evidências que coletei, que as crianças, de modo geral, procuram lidar “com todas as particularidades gráficas”, mesmo que não as utilizem em seus textos ou que não as utilizem todas. Elas as observam e identificam, mesmo que não as adotem. A utilização destas particularidades gráficas acontecerá através de níveis de desenvolvimento, sendo que, no subnível IA, as crianças se relacionarão com estas “particularidades” de forma isolada para, no subnível IIA, relacionarem-se com elas como um sistema: o sistema formal de apresentação textual.

Em seguida, pude observar, como já coloquei acima, que crianças que ainda não adotaram concepções silábicas, já lidam com os outros “traços ortográficos”, como o caso de MIC13, já mencionado (cuja concepção era pré-silábica).

A maior conclusão desta pesquisa é que as crianças, ao escreverem, não pensam só na ortografia, em seu sentido restrito (isto é, com que letras se escreve tal palavra), mas, desde o jardim nível B, elas já pensam na ortografia e nos aspectos formais, mesmo que a atualização que elas façam destes aspectos aconteça em diferentes níveis, isto é, desde uma menor até uma maior aproximação com a convenção.

Considerando a variedade de resultados que as crianças apresentaram envolvendo a escrita, surge a questão: E sobre a leitura?

4.4.2 - LEITURA

No universo da presente pesquisa, entrevistei crianças de jardim nível B, 1ª e 2ª séries. Apresentei, acima, os mais variados resultados delas sobre os aspectos formais de apresentação textual.

Em diversas situações, as crianças falavam espontaneamente sobre o ato de ler. Apresentarei, a seguir, alguns comentários específicos sobre esta questão, analisando as relações entre o leitor e o texto e entre a leitura e a escrita, além de apresentar algumas anotações sobre a entoação e o reconto.

4.4.2.1 - SOBRE O LEITOR E O TEXTO

Nas entrevistas com as crianças do universo, uma terceira pessoa foi mencionada, “a pessoa que vai ler”, ou seja, o leitor. Desde o jardim nível B, passando pela 1ª série até a 2ª série, as crianças mencionavam este “leitor”. Entretanto, observei que as crianças concebiam este leitor de formas muito diferentes, tanto, que seria possível agrupar estas concepções em níveis. Os níveis, então, são os seguintes:

☛ subnível IA: Tudo é possível. Pode-se escrever do jeito que se quiser, o que se quiser, porque o leitor sempre conseguirá entender tudo, porque “ele sabe”, isto é, é onisciente. Conseguirá suprir todas as lacunas. O leitor é tão onisciente que conseguirá saber mesmo o que não foi escrito.

☛ subnível IB: Inicia-se um processo no qual a criança vai compreender que o leitor não consegue “saber” tudo. Este processo será lento e gradual e, principalmente, não acontecerá em bloco, isto é, a criança pode admitir que precisa mostrar para o leitor onde o texto termina, ou que precisa sublinhar o título para que ele saiba que é um título. Mas, ao mesmo tempo, a onisciência restará em todas as outras situações onde a criança não compreender esta relação, por exemplo, pode admitir que o leitor não precisa que lhe mostrem onde acontecem os diálogos nem quem está falando com quem. Será, então, um período de transição.

☛ subnível IIA: O leitor não é onisciente. A criança compreende que ela precisa dar informações para o leitor. Ela sabe que precisa escrever claramente, que precisa pontuar o texto, precisa colocar título e, de preferência, sublinhá-lo ou colocar alguma marcação nele para que fique diferenciado do texto, etc. Portanto, na relação da criança/escritor com o texto, a figura do “outro”/leitor estará sempre presente.

Qual é a explicação para cada um destes diferentes níveis? A interpretação que dou remete às referências de Piaget (JMC, 1977c) sobre a relação da criança com a regra. No subnível IA, quando a criança afirma que se pode escrever de qualquer jeito porque o leitor sempre vai “saber” tudo, a criança acredita que a “regra é (...) de origem adulta e de essência eterna” (JMC, 1977c, p. 25).

Como a criança está adentrando no mundo da linguagem escrita, e não sabe ao certo ainda como se processam a leitura e a escrita, ela atribui aos detentores deste saber, sejam eles adultos ou outras crianças maiores, a onisciência e afirmam que o outro/leitor “sabe”. Pelo fato de dominar a leitura e a escrita, ou seja, mais um sistema criado e utilizado por adultos, o “outro”/o leitor consegue

saber sempre tudo. Ele supre todas as lacunas que não são preenchidas pelo escritor. Assim, a criança não vê necessidade de escrever o título. O leitor sabe qual é o título. Não é preciso mostrar onde começam e onde terminam os diálogos, porque o outro/leitor “vai saber”. Não é preciso mostrar para ele onde termina o texto, porque ele sabe onde a história termina. Também não é necessário mostrar que o texto continua no verso pois o leitor sabe. Se não se der todas as informações na história escrita, não haverá problemas pois o leitor “vai saber” estes detalhes.

No nível seguinte, IB, a criança começará a sofrer as influências da “cooperação” (JMC, 1977c, p. 61) e, juntamente com o contato maior com a lógica da linguagem escrita, e começando a descentrar-se, a criança vai começar a compreender que o leitor não “sabe” e que é preciso dar as informações a ele. Só que:

“O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão.” (JMC, 1977c, p. 55)

Em função deste atraso, este nível será caracterizado pela “transição”. A criança compreenderá, até porque está em uma fase de “interiorização e de generalização das regras e das ordens” (JMC, 1977c, p. 171), que o leitor não sabe determinadas coisas, mas será preciso muito tempo de “cooperação” para que a criança compreenda o quanto o leitor sabe ou não sabe. Por esse motivo, o nível seguinte, o subnível IIA é mais tardio. Nele, as crianças compreendem o quanto é preciso “mostrar” para o leitor, como as crianças de 2ª série muito bem dizem.

Existe, então, uma relação da criança com o outro, seu leitor. É possível afirmar que, desde o início, a criança escreve pensando no seu leitor, como foi possível verificar, principalmente, pelas respostas de algumas crianças do jardim nível B. Mas, a criança o representa de diferentes maneiras ao longo da aquisição da linguagem escrita.

É possível afirmar, então, que SEMPRE que a criança escreve, ela pensa no seu leitor, isto é, o representa como tal. Entretanto, como ela o concebe de diferentes maneiras ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita, sua relação com o texto escrito refletirá estas concepções.

Além disso, a criança é muito coerente. Para ela não é necessário, nos casos preliminares, por exemplo, pontuar um texto já que o leitor “sabe” e não precisa das informações obtidas através da pontuação para obter o sentido do texto. Entretanto, quando a criança compreende que o leitor não “sabe”, ela mesma se dará conta do que precisa fazer. Ela mesma se perguntará: “Como é que o leitor vai “saber” se eu não fizer a minha parte e não pontuar o texto?” Por isto, para ela, vai se formar uma relação necessária, por exemplo, entre escrever um texto e escrever colocando um título neste texto, pois sem colocá-lo o leitor não vai “saber”.

Com isto, no subnível IIA, a relação da criança com o sistema formal de apresentação textual atinge o seu ponto mais alto (dentro do universo investigado), ou seja, a criança compreende que existe um sistema formal de apresentação e que este sistema existe para facilitar a compreensão da linguagem escrita. Por este motivo, a criança procurará se apropriar deste sistema como tal (o que ela vem fazendo desde o primeiro contato com a linguagem escrita), porque ela quer ser entendida pelo seu leitor e quer se fazer entender. Neste momento, ela compreenderá que, se não der todas as informações necessárias ao seu leitor, este correrá o risco de não compreender o sentido do seu texto, não compreendê-lo completamente, ou, o que pode ser pior, compreendê-lo equivocadamente.

A relação necessária se forma, então, em função da reciprocidade, numa interação entre escritor e leitor, porque a criança quer compreender e ser compreendida. Ela quer que os seus leitores a entendam assim como quer entender o que os outros escreveram.

4.4.2.2 - SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

As relações entre leitura e escrita são mencionadas em diferentes estudos (Ferreiro; Teberosky, 1985, Teberosky, 1994). Entretanto, nem sempre há um consenso em como estas relações se estabelecem. É adequado apresentar, neste momento, uma pequena discussão a respeito de diferentes concepções de leitura e de escrita quando estas aparecem relacionadas. Esta discussão acontece a partir de uma afirmação que aparece nos trabalhos do GEEMPA (1987). A afirmação é a seguinte:

“Durante um longo período do processo desta aprendizagem, as crianças não vêem a leitura e a escrita como operações inversas. Elas pensam que nem tudo o que está escrito pode ser lido, e que nem tudo o que se lê está escrito. Por exemplo, só serão escritos os substantivos, mas se lêem todas as categorias de palavras.” (O grifo é nosso!) (p. 23).

Há subsídios para afirmar que a leitura e a escrita não podem ser caracterizadas como “operações inversas”, sendo que o termo utilizado (operações inversas) não é adequado. Além disto, as explicações que aparecem a seguir (no trecho da citação do GEEMPA) não fornecem argumentos para a caracterização das operações como “inversas”. Antes pelo contrário, evidenciam que elas são operações complementares já que, grosso modo, o que é escrito pode ser lido, e assim por diante. Remeto-me a Teberosky (1994) que afirma explicitamente que “*escrita e leitura não são procedimentos inversos*” (p. 109).

Após estas referências, é conveniente tocar, neste momento, mesmo que rapidamente, nas concepções das crianças mais especificamente relacionadas com escrita e leitura.

(1) Iniciarei com as concepções sobre as relações entre leitura e escrita, de um ponto de vista mais restrito, ou seja, na montagem de frases na fase II. É possível utilizar a palavra “escrita” para a montagem das frases pelas crianças?

De início, é preciso esclarecer que as crianças não dispunham das frases previamente escritas por um adulto. As palavras de cada frase eram escritas, com anterioridade à entrevista (conforme Ferreiro et al., 1983, p. 103), sendo que a frase como um todo não era apresentada à criança, a não ser oralmente. A partir desta emissão oral é que as crianças montavam as frases. Isto é “escrita?”

A propósito desta questão, apresento o excerto da entrevista de uma criança do jardim nível B:

V: Então, agora, o outro é diferente. M: *Só que é emendado.* V: Como é que tu sabes (rindo)? “Onde está o osso do cachorro?” M: *Ih! Tô procurando. Ih! Esse vai ser difícil... Eu não sei escrever emendado. Esse aqui bota prá cá. Primeiro. Segundo. Terceiro.* V: “Onde está o osso do cachorro?” M: *Pera (Espera). Não escrevi tudo ainda. Deu.* (MAYJB2II)

Para esta criança de jardim nível B, a tarefa de montar as frases era considerada “escrita”, tanto é que ela não disse: “*Pera! Não escrevi tudo ainda.*” Com isto, acredito que posso chamar de “escrita” à montagem das frases com palavras dadas. Ou seja, aquilo que “*o que o sujeito faz*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 78), no processo de montagem das frases, a interação da criança com os cartões escritos, é “escrita”.

Por outro lado, menciono “leitura” pois as crianças, ao escolherem os cartões e ao montarem a frase, estavam utilizando a leitura como um meio de alcançar o objetivo, isto é, de montar a frase. Além disto, depois da frase montada, cada criança lia a frase para mim. Esta fase, então, envolvia “escrita e leitura”.

(2) Na produção textual, que seria uma fase em que se poderiam analisar os procedimentos e as concepções referentes à leitura e à escrita, por excelência, eles não só apareceram, como o foram de forma, até, insuspeitada, como apresentarei a seguir.

Nas fases IV e VI, quando eu solicitava que as crianças lessem seus textos “para gravar” pude observar que elas utilizaram três procedimentos bem diferenciados referentes às relações entre leitura e escrita:

- procedimento 1: a criança lia seu texto exatamente como ele estava escrito.
- procedimento 2: a criança procedia, oralmente, pequenas correções ou acréscimos no texto original.
- procedimento 3: a criança procedia pequenas correções ou acréscimos no texto original, por escrito, e depois tornava a ler o texto oralmente, com as modificações.

No procedimento 1, seria possível afirmar que o texto que a criança lia era o mesmo texto que estava escrito.

Já, no procedimento 2, a criança “reescrevia” seu texto oralmente, isto é, o texto que ela lia não era o mesmo texto que estava escrito. Assim, a criança acrescentava palavras ou grupos de palavras para tornar mais compreensível o texto que ela havia escrito. Por exemplo: NAT11-IV escreveu UDIAEVIOFIUFME (Oralização durante a escrita: “*Um dia eu vi o filme, filme.*”) mas na leitura leu: “*Um dia eu fui ver um filme superlegal*”. Este procedimento foi adotado basicamente por crianças de jardim nível B e de 1ª série.

Quanto ao procedimento 3, a leitura servia para “corrigir” o texto escrito, mas a criança, diferentemente do procedimento 2, corrigia-o por escrito. Por exemplo: DIO13-IV escreveu DAIELABATEUNAEDISE. Durante a leitura, corrigiu (por escrito) para DAIELABATEUNAPORTADISE. DIO13-IV não apagou o E (que sublinhei), apenas escreveu PORTA (que também sublinhei) naquele espaço. Utilizou, então, o procedimento 2, pois ao ler novamente o trecho, após as modificações, o fez da seguinte maneira: “*Daí ela bateu na porta e disse...*”, isto é, na leitura, ela acrescentou um segundo “E”. Ou seja, uma criança poderia utilizar mais de um procedimento na mesma leitura.

Outro exemplo do procedimento 3 foi GEL12-H13 que escreveu: DAÍ A COLA CHAMOU O SAPATO. Durante a leitura, apagou SAPATO e escreveu BOTA, tendo lido corretamente a substituição. O procedimento 3 foi utilizado, basicamente, por crianças da 1ª série e da 2ª série.

Estes procedimentos permitem compreender como as crianças relacionam a leitura à escrita e vice-versa. Acredito que a situação de “ler para gravar” favoreceu sobremaneira a explicitação destas relações por parte das crianças.

(3) Um aspecto insuspeitado surgiu, na fase VI, quando as crianças do grupo 2 verbalizavam as previsões das modificações que iriam implementar, em seus textos, na reescrita.

As crianças identificaram o próprio ato da escrita como determinante dos produtos referentes aos aspectos formais. Assim, estas crianças já tinham consciência de que existe uma relação entre como se escreve e o produto da escrita. Por exemplo: FRA12 mencionou “*Não apertar muito o lápis.*”, “*Não fazer ligeiro.*” e “*Porque eu vou botar muito junto dali, daí eu não consigo escrever muito bem.*”. NATS13 disse que é preciso “*Prestar atenção.*” e BER13 disse que: “*Não é prá escrever muito rápido.*”.

Portanto, aparece aí, a criança se representando como “escritora” e uma escritora que tem consciência que o ato de escrita é resultado direto da “sua” escrita. A criança se vê, então, como “escritora para outros leitores” porque ela, própria, é uma “leitora de outros escritores”.

As crianças se viam, também, como “leitoras dos seus próprios escritos.” Observe-se alguns exemplos: “*Prestar mais atenção quando eu escrevo as frases.*” (GUI11), “*E assim, porque se eu comece nesta linha (aponta para uma linha imaginária que seria a margem esquerda) eu vou indo na mesma, porque aqui eu não consegui.*” (LÍV21), “*Não usar muito a vírgula, que eu usei de montão.*” (PED21). Esta autocrítica das crianças reflete a representação que elas fazem de si mesmas como leitoras, já que foram elas as leitoras dos seus próprios textos e elas a identificar os aspectos mencionados.

As crianças representando-se como “leitoras dos seus próprios escritos” não foram exclusividade do grupo 2. Crianças de outros grupos também deram evidências desta representação através das correções nos seus próprios textos. Em alguns casos, as correções envolviam aspectos ortográficos. Observe-se o seguinte excerto:

V: Tu estavas escrevendo (Aponto no texto:) “**A TIA DEU A BOUÇA PALA**”, aí tu paraste, disseste: “*Oh!*”, apagaste e escreveste (Aponto no texto:) “**PARA LUCIANA**”. Por que tu arrumaste isto aqui? **A:** *Porque não era.* **V:** Porque estava errado? Quem é que ia saber que estava errado? **A:** *Eu.* (ALI13-H13)

Neste caso, a criança corrigiu seu texto porque, além de escritora dele ela também era sua própria leitora e, como tal, queria ler um texto legível.

Em outros casos, a legibilidade estava relacionada com a estética. Leia-se:

L: (Apaga a data que havia escrito.) **V:** Luc, o que é que tu estás fazendo agora? **L:** *Ah! Só tô ajeitando aqui.* **V:** Por que é que tu estás ajeitando? **L:** *Porque eu fiz alguma coisa errada.* **V:** Por que tu apagaste aquela letrinha e agora estás escrevendo de novo? Me explica! **L:** *Porque sim.* **V:** Me explica! **L:** *Tava feio.* (Continua apagando e reescrevendo a data.) **V:** Tu vais apagar tudo? **L:** *Vou.* **V:** Por quê? **L:** *Porque tá feio.* (LUC11-H11)

Quando LUC11 disse “*Porque eu fiz alguma coisa errada.*”, ela estava se referindo ao seu ato de escrita. Ela não podia permitir que seu texto ficasse “feio” e por isto apagou uma linha inteira.

Só que o “feio” tinha duas conotações. Ela própria, a “leitora” LUC11, não podia admitir que num texto houvesse algo “feio”. Daí o apagar. Mas, havia também a “escritora” LUC11, que escrevia para ser lida pelos outros. Daí o escrever novamente. Então, as relações entre leitura e escrita e entre escrita e leitura passam pelas relações entre o escritor (que também é um leitor) e o seu leitor (que também é um escritor).

4.4.2.3 - SOBRE A ENTOAÇÃO

Um aspecto muito importante a ser comentado é a relação que as crianças faziam entre a pontuação, presente ou ausente, nos seus textos, e a entoação na leitura oral “para gravar”. Além dos aspectos envolvendo as modificações que as crianças estabeleciam nos seus textos durante a leitura, já mencionados acima, a leitura “para gravar” também permitiu estabelecer níveis de desenvolvimento.

Assim, com relação aos **produtos** referentes à entoação, os níveis de desenvolvimento são os seguintes:

☛ **casos preliminares:** As crianças liam seus textos sem qualquer entoação.

☛ **subnível IA:** Neste subnível, as crianças liam uma parte do texto com a entoação adequada porém o texto não tinha os sinais de pontuação correspondentes ou, se os tinha, estavam em locais inadequados, e a outra parte, sem qualquer entoação.

☛ **subnível IB:** As crianças liam todo o texto com a entoação adequada porém, ou os sinais não estavam registrados ou estavam indevidamente.

☛ **subnível IIA:** As crianças liam todo o texto com entoação adequada sendo que havia correspondência entre os sinais de pontuação registrados e a entoação utilizada.

Como já mencionei, na hora da leitura “para gravar”, as crianças liam seus textos de diversas maneiras. Uma parte delas lia o texto de forma completamente monótona (= mono tom), inclusive, utilizando muito pouca ou quase nenhuma pausa para indicar o final das frases. Outras crianças, entretanto, interpretavam seus textos com adoção de uma entoação adequada. Para este grupo, eu fiz perguntas sobre a entoação, o seu registro no texto e a identificação da entoação por parte do leitor.

Os **procedimentos** de identificação da entoação nas falas das personagens foram os mesmos da identificação do discurso direto:

- **procedimento 1:** não identificar a entoação.
- **procedimento 2:** identificar a entoação utilizando sinais não convencionais.
- **procedimento 3:** identificar a entoação utilizando sinais convencionais.

Para mostrar apenas um exemplo, trago um caso de utilização do procedimento 2. A criança, NATL13, colocou as reticências (isto é, um ponto final acrescido de dois pontos, segundo a criança), após a contra-argumentação sobre a entoação na hora da leitura oral, sendo que ela disse o seguinte: “*Eu acho que eu devo colocar mais dois pontinhos porque ela tá gritando. (Coloca mais dois pontos, ao lado do ponto final, depois de “ajuda”).*”.

Com relação às **concepções** referentes à psicogênese da identificação da entoação nas falas, por parte do leitor, os níveis de desenvolvimento foram exatamente os mesmos do registro das falas:

☛ **subnível IA:** A criança acredita que o leitor “sabe” como é a entoação e que não há necessidade de dar nenhuma indicação.

✪ subnível IB: Para a criança, o leitor “sabe” como é a entoação de algumas falas mas não de outras. Em consequência, é necessário mostrar só algumas coisas.

✪ subnível IIA: A criança afirma que o leitor não “sabe” como é a entoação das falas e que é necessário dar as indicações para ele.

Como exemplo do subnível IA, a explicação de uma criança de 1ª série: “*Ela vai saber porque ela... Aqui, olha* (lê, no texto, imitando uma voz chorosa:) «*Minha bolsa! Minha bolsa!*» *Assim, olha... Ai aqui tá* (lê normalmente:) «*O guarda*». *O guarda não pode tá chorando. (...) Porque ela vai ler e vai sentir...*” (ANG13-R12). Observe-se o uso da expressão “*ela vai ler e vai sentir*”, isto é, não há necessidade de dar indicações pois o leitor lê e sente (“sabe”). Outra criança disse apenas: “*Vai saber.*” (GEL12-H13).

O exemplo do subnível IIA é de uma criança que afirmou que “*Eu acho que se eu não colocasse* (o ponto de exclamação) *ela não ia saber* (que a personagem falava de forma “alegre”).” (CAM21-H13). Portanto, as respostas das crianças para o registro do início e do final das falas no texto e o registro da entoação evidenciaram um mesmo tipo de relação da criança escritora com o seu “leitor”, ou seja, era preciso dar todas as indicações para ele, pois o leitor não é onisciente.

Ainda com relação à entoação, as respostas de algumas crianças me fizeram pensar que há mais questões envolvidas no registro da entoação. Para minha surpresa, quando indaguei sobre como os leitores iriam ler as indicações referentes à entoação, surgiram dois grupos de respostas.

Num nível mais elementar, as crianças afirmavam que o leitor poderia ler o texto, em voz alta, do jeito que quisesse: “*Pode ler de qualquer jeito.*” (PAU13-H12), “*Eu acho que ela deve ler do jeito que ela quer.*” (MAI21-H13), “*Ela não vai saber mas ela pode ler do jeito que ela quiser.*” (GAB22-H13) “*Do jeito que ela vai ler.*” (CAN23-H11). Ou seja, para estas crianças, as indicações que elas davam no texto, quanto à entoação, não lhes davam certeza de que o leitor fosse ler como elas haviam escrito (“alegre”, “gritando”, “falando com felicidade”) e atribuíam a ele uma liberdade de ler do jeito que ele quisesse, como se “escritor” e “leitor” não adotassem o mesmo sistema de registro (a mesma convenção) quanto à entoação e não pudessem se entender.

Neste nível, havia a interferência de um fator, qual seja, a relação necessária entre a forma de registro na escrita e a forma de “leitura” deste registro. Para estas crianças, esta relação ainda não havia se consolidado e era como se o registro na escrita não servisse para a leitura. Assim, elas, ao escreverem, registravam a entoação de uma maneira (já convencional) e acreditavam que o leitor leria da maneira que ele quisesse.

Num nível mais avançado, a relação necessária evidentemente já estava presente, pois uma das crianças disse: “*Não! Elas têm que saber, sim!*” (LÍV21-R12), isto é, o leitor sabe que aquele sinal

(ponto de exclamação) que ela utilizou na escrita indicará o modo de ler e, então, o leitor lerá “gritando”. Observe-se o texto:

*O sapato foi ajudar e se grudou também.
Então ele gritou:
- Socorro! Bola!*

(LÍV21-R12)

Para a criança, o seu leitor também adotava o mesmo sistema formal de apresentação textual que ela e, se ela colocasse um sinal, o leitor o conheceria e o interpretaria adequadamente.

Os resultados apresentados acima evidenciam que a proposição de leitura oral “para gravar” foi muito frutífera. A leitura oral que as crianças fizeram “para gravar” explicitou, diretamente, as concepções delas tanto sobre a pontuação quanto sobre a entoação, tanto do ponto de vista próprio como do ponto de vista do seu leitor. Além disto, quando da leitura oral propriamente dita, as crianças evidenciaram que os procedimentos que elas adotavam estavam impregnados das concepções sobre a entoação e como ela é registrada.

4.4.2.4 - SOBRE O RECONTO

Na fase VI, com o grupo 3, minha proposta foi, primeiro, narrar a história (lida por mim, previamente) para, em seguida, produzir o texto por escrito.

Meu interesse era verificar como as crianças narrariam oralmente um texto apresentado com a linguagem escrita, já que a história havia sido lida, ou se adotariam uma linguagem mais coloquial. Em seguida, estava interessada em observar se, ao escrever, as crianças manteriam uma linguagem mais coloquial ou se passariam para o formato da linguagem escrita. E, finalmente, como as crianças procederiam quanto à adoção de um aspecto formal, o título, tanto no texto oral quanto no escrito. Entretanto, neste momento, irei me restringir à análise deste último aspecto. Os demais aspectos e seus resultados serão divulgados em outra oportunidade.

Inicialmente, apresentarei, a título de exemplo, a transcrição de uma narrativa, com a finalidade de esclarecer como foi o processo de transcrição, já que as transcrições serão utilizadas como exemplos. Como fui eu mesma quem transcreveu as gravações desta fase, optei por um critério simples para transcrevê-las: quando a criança emitia, com a voz, alguma diferença de entoação, aos finais de frase, eu colocava ponto; se não houvesse modificações, eu não pontuava. Observe-se a transcrição (Ilustr. 51):

NARRATIVA ORAL

O tubo de cola. A cola saiu da gaveta gaveta. Depois veio a bola pisou no mela tapete melado caiu e colou se colou na cola. Depois assim. Sapato me ajude. Depois ficou tudo colado melecado. Depois o Luizinho veio e disse assim. Depois o Luizinho colou a peteca a caneta a peteca.

(OTH11)

Ilustr. 51: Exemplo de texto (transcrição da narrativa oral)

Acredito que a forma de transcrição escolhida permitiu visualizar a especificidade das narrativas.

Analisando, especificamente, a utilização de título na narrativa oral, verifiquei que havia níveis de desenvolvimento:

- ★ subnível IA: A criança não utilizou título no texto oral.
- ★ subnível IB: Foi utilizado um título, mas não exatamente o título da história lida.
- ★ subnível IIA: A criança recontou a história, iniciando-a com o título.

Como exemplo do subnível IA, apresento um texto de 1ª série (Ilustr. 52):

NARRATIVA ORAL

Luciana ganhou uma bolsa e ela gostou muito. Foi passear no parque prá dá miolo pros patos. E jogou a bolsa. Distraída jogou a bolsa. E o guarda veio e pescou para ela. E foi prá casa contar para a mãe dela.

(GEA11)

Ilustr. 52: Exemplo de texto (transcrição da narrativa oral - subnível IA)

GEA11 contou uma espécie de resumo da história, já que a mesma é perfeitamente identificável. Entretanto, não utilizou um título.

No subnível IB, trago um exemplo do jardim nível B (Ilustr. 53):

NARRATIVA ORAL

Luciana. Luciana ganhou uma bolsinha da sua tia. Daí a tia convidou ela prá ir no parque. É claro que ela ia ir com a sua bolsinha. Elas foram para o lago. Elas foram para o lago dar miolo para os patinhos. Luciana. Enquanto Luciana se distraiu joga a sua bolsinha no lago em vez de jogar o miolo de pão. Depois veio um guarda ver. E Luciana começa a chorar. Depois veio um guarda ver o que está acontecendo. E. E daí o guarda pesca a bolsinha e dá para dá prá para Luciana. E depois a tia dela diz prá ela diz. Que engraçado Luciana. A sua bolsinha era peixe quando o seu guarda pescou virou bolsinha de novo.

(LARJB2)

Ilustr. 53: Exemplo de texto (transcrição da narrativa oral - subnível IB)

A criança fez uma bela narrativa oral. Observe-se que ela iniciou a narrativa com um título, mas um título incompleto (“Luciana”).

Assim como LARJB2, outras também apresentaram o título incompleto ou modificado. Entretanto, observei que, no grupo 3, apenas um dos títulos foi modificado. Observe-se:

- “O tubo de cola”

➤ De: “Luciana e a bolsinha nova.” Para: “Luciana e a sua bolsinha nova.” (CARJB1-H13, LUÍ12-H13), “Luciana e sua bolsinha nova.” (RENJB1-H13, CAM13-H13), “Luciana a sua bolsa” (RAFZ11-H13), “A Luciana e a bolsinha” (YAS12-H13), “Luciana e a sua bolsinha” (ALI13-H13).

Parece, então, que o título “Luciana e a bolsinha nova” provocou mais mudanças do que o título “O tubo de cola”. As próprias modificações que as crianças implementaram mostram que este não era um título facilmente memorizável.

O exemplo do subnível IIA é de 2ª série (Ilustr. 54):

NARRATIVA ORAL	
O tubo de cola. Era um vez uma cola que caiu da gaveta e caiu no tapete da sala. Daí a bola caiu em cima e grudou. Daí a bola... Daí a... a bola falou pro sapato... perguntou pro sapato se ele podia desgrudar. Falou que ele tava grudado e queria que ele desgrudasse. Daí ele deu um chute e grudou. Daí depois ele per... o sapato perguntou prá bota... perguntou prá bota se ela podia desgrudar ela da... da bola, que a bola tava grudada na cola. E ela tava colada na bola. Daí ela deu um chute, que ela era bem esperta, e ela também grudou. Daí o gurizinho lá falou que... falou assim: “Cadê a minha cola?” Daí ele viu tudo colado no chão e teve uma idéia. Lavou tudo e saiu. E tudo se desgrudou. Daí ele colou o apito, a peteca e a caneta. E daí a cola ficou na gaveta.	
(MAI21-H13)	

Ilustr. 54: Exemplo de texto (transcrição da narrativa oral - subnível IIA)

No início do texto está o título da história. Este é um dos exemplos do título que não sofreu modificações.

Em seguida, comparei a utilização de título na narrativa oral e no texto escrito.

Apresento o exemplo desta comparação de GAB13 (Ilustr. 55):

NARRATIVA ORAL	LEITURA DA ESCRITA
O tubo de cola. O tubo de cola caiu da gaveta. A bola veio correndo. Bateu no tubo de cola. E a bola pediu. Sapato. Me ajuda. Tira essa bola. O sapato deu um peteleco. Daí colou também. Daí chegou a bota. A bota foi tentar chutar. Caiu na cola. Foi a luva. Daí a luva foi tentar ajudar e colou também. Daí chegou o Luizinho. Cadê meu tubo de cola. Daí lavou. Achou porque tava tudo melado. Lavou e daí colou as coisas que estavam quebradas.	Tentativa de escrita 1 (01/11/95) O tubo de cola. O tubo de cola caiu da gaveta. A bola colou. A bola. O sapa. A bola pediu socorro e o sapato colou também. A bota de colou. A luva colou e o Luizinho lavou tudo.
	Tentativa de escrita 2 (06/11/95) O tubo de cola. O tubo de cola caiu da gaveta. Veio a bola e colou. E veio o sapato e deu um peteleco. Deu um peteleco e veio a bola. Foi ajudar e colou. E a luva colou. E veio o Luizinho e lavou tudo.
(GAB13-H13)	

Ilustr. 55: Exemplos de textos (comparação: narrativa oral x leitura oral do texto escrito - 1ª série)

Esta criança apresentava dificuldades quanto à aquisição dos aspectos ortográficos da linguagem escrita. Fez duas tentativa de escrita, mas, nas duas o título estava presente, assim como já havia estado na narrativa oral.

Comparando os resultados do grupo 3, quanto à utilização do título, tanto no texto oral quanto no texto escrito, verifiquei que havia níveis:

- ✱ texto oral além do texto escrito: 01 criança de 1ª série adotou título no texto oral e não no escrito.
- ✱ texto oral aquém do texto escrito: 04 crianças de 1ª série e 02 de 2ª série colocaram títulos no texto escrito, o que não haviam feito no texto oral.
- ✱ texto oral no mesmo nível do texto escrito: do ponto de vista negativo, 01 criança de jardim nível B e 06 de 1ª série não adotaram títulos nem no texto oral nem no texto escrito; e do positivo, 03 crianças de jardim nível B, 06 de 1ª série e 04 de 2ª série adotaram títulos nos dois textos.

Estes resultados parecem indicar que as crianças tinham diferentes concepções sobre o registro do título. Assim, para algumas, havia uma relação entre escrever uma história e colocar o título, o que não acontecia quando elas contavam oralmente a história. Para outras, a relação era entre contar uma história e iniciá-la com o título, o que não acontecia quando a história era escrita. Havia um terceiro grupo, entretanto, que parecia estabelecer uma relação mais abrangente: em contando uma história oralmente ou escrevendo-a no papel, sempre iniciá-la com título, como se o meio onde a história aparecesse (oral ou escrito) não fizesse diferença.

As crianças alfabetizadas são escritoras/produtoras e leitoras/interpretadoras de textos. Elas evidenciaram que se representam como tal e que refletem sobre o que é ler e escrever. As crianças também evidenciaram que representam a figura do “outro”, o escritor e o leitor, e que este “outro” é um elemento primordial na relação delas com a linguagem escrita, em sentido amplo, e com o sistema formal de apresentação textual, em sentido restrito. Resta apresentar, agora, os resultados envolvendo o uso da metalinguagem e analisar em que medida este uso se relaciona com a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

4.4.3 - USO DA METALINGUAGEM

Durante as entrevistas, verifiquei que, às vezes, as crianças utilizavam termos metalingüísticos em suas justificativas. Como já mencionei antes, eu evitava utilizá-los antes das crianças como forma de verificar, não só, a utilização espontânea destes termos como para verificar o grau de sua utilização.

Verifiquei que, nem sempre, os termos eram utilizados com suas conotações convencionais. Diversas vezes, observei trocas na utilização dos termos, as mais variadas possíveis. Pude constatar as trocas em duas situações: quando os gestos das crianças não coincidiam com as justificativas e quando os termos ficavam deslocados do contexto. Os exemplos são os seguintes:

⊗ “*palavra*” ao invés de “*frase*”: “*Onde terminou a palavra tem que ir prá outra linha.*” (ARLJB1-H12)

⊗ “*letra*” ao invés de “*frase*”: “*Porque eu não te disse que tinha que ser a outra letra aqui embaixo?*” (LUCJB1-H11)

⊗ “*linha*” ao invés de “*frase*”: “(Conta o número de linhas como sendo de frases.) *Seis.*” (CRI13-H21)

⊗ “*frase*” ao invés de “*linha*”: “*Por causa que acabou a frase.*” (TAM13-H11)

⊗ “*frase*” ao invés de “*texto*”: “*Quando termina uma frase a gente bota (ponto).*” (NAT11-H21), “*Sim, porque é um frase bem grande, e aí eu botei dois pontos.*” (LEO12-H11).

⊗ “*histórias*” ao invés de “*parágrafo*”: “*Mas, às vezes, em algumas histórias só têm um ponto, quando são do mesmo assunto.*” (PED21-H12)

⊗ “*frase*” ao invés de “*parágrafo*”: “*Porque cada vez que termina uma frase tem que colocar os pontos.*” (VAN21-H11)

⊗ “*história*” ao invés de “*frase*”: “*Como assim... Por exemplo, eu faço várias histórias. Aqui é a primeira história, a segunda, a terceira, a quarta acaba daí.*” (LUCJB1-H21).

Uma destes trocas merce destaque. LUCJB1 (da confusão entre “*história*” e “*frase*”, acima), escreveu um texto, de uma só linha, com vários pontos. A leitura de cada “*frase*” equivalia a uma série de letras seguidas de um ponto. Mesmo que LUCJB1 ainda tivesse concepções pré-silábicas, ela já identificava um trecho da história como uma unidade, e mesmo que chamasse cada unidade de “*história*”, ela estava, na realidade, se referindo à “*frase*”.

Às vezes, também acontecia de a criança expressar as suas concepções (confusas) de forma bem mais explícita: “*Porque é a mesma coisa, letra e palavra.*” (CARJB1).

Uma terceira situação muito produtiva era solicitar que a criança contasse as “*palavras*” ou as “*frases*” nos seus textos. Era uma situação de pergunta direta “*indireta*”. A resposta permitia, mais do que nas duas situações anteriores, analisar as concepções das crianças. Um exemplo pode ser observado neste excerto de entrevista:

V: Ari, quantas palavras tem aqui na tua história. A: (Conta o número de letras.) *Vinte e seis.* V: E no teu nome, quantas palavras tem? A: (Responde sem contar.) *Sete.* (ARIJB1-H12)

Portanto, para ARIJB1, o termo “*palavras*” tinha a conotação de “*letras*”.

Outro exemplo é sumamente interessante:

V: Algumas crianças me dizem que quando termina uma frase é para a gente colocar ponto final. Tu já ouviste isto? E: Já. V: Isto aqui que tu escreveste é uma frase? E: É. V: Me mostra onde começa e onde termina a frase ou as frases que tu escreveste! E: *Começa aqui* (Aponta para a primeira palavra do texto.) e *termina aqui* (Aponta para a última palavra do texto.). (EST11-H12)

Coerentemente com a pontuação adotada (um ponto no final do texto), EST11 concebia a frase como constituindo a totalidade do texto, ou seja, o texto era uma frase e a frase era o texto. Só que, na continuação da entrevista, a concepção de EST11 se deslocou. Observe-se:

V: Quantas frases tem aqui no que tu escreveste? E: Não sei. Tem que contar! V: Então conta! E: (Conta em voz alta, apontando cada uma das palavras.) Um, dois, três, ..., quarenta e cinco. V: Então tem quarenta e cinco o quê? E: Frases. V: Tem quarenta e cinco frases no que tu escreveste! (EST11-H12)

Neste momento, a concepção de EST11 era de que “frases” eram “palavras”. Acredito que este caso é marcante pois toca na questão da metalinguagem. EST11 flexibilizava as denominações. Em um momento, utilizava o termo “frase” como sinônimo de “texto” (ou “história”) para, no momento seguinte, utilizar o mesmo termo como sinônimo de “palavras”. A partir do uso que EST11 fez do termo, observa-se que havia “*falta das coordenações que conduziriam às relações continente/contido*” (Piaget, PNN, 1986b, p. 74), isto é, EST11 não conseguia centrar-se nas duas “variáveis” ao mesmo tempo: a parte e o todo. Piaget explica que:

“Os sujeitos deste nível são capazes de centrar-se nas diferentes variáveis (...), mas manipulam somente uma de cada vez e negligenciam-na se passam a uma outra.” (p. 74)

Ao apontar as palavras, EST11 abandonou o todo e centrou-se nas partes. Com isto, pode-se afirmar que a utilização metalingüística que as crianças fazem, longe de ser apenas um “uso lingüístico”, reflete a apreensão que as crianças fazem das variáveis envolvidas. Por este motivo, quando EST11 utilizava indistintamente o termo “frase/frases” para as palavras e para o texto, ela não estava, apenas, confundindo ou trocando os termos. EST11 estava atualizando as suas concepções.

Abordarei, a seguir, especificamente, a utilização de dois termos metalingüísticos: palavra e frase. Escolhi apresentar estes dois termos (selecionados entre outros termos metalingüísticos utilizados pelas crianças), pois são eles os que trazem as maiores explicações para os resultados apresentados acima, isto é, para a pontuação, em sentido restrito, e para o sistema formal de apresentação textual, em sentido amplo.

4.4.3.1 - “PALAVRA”

Qual é o conceito de “palavra” que as crianças do meu universo apresentaram? O conceito é o mesmo para todas as crianças? Existe uma evolução neste conceito? É sobre este assunto que discorrerei a seguir.

Ferreiro (1979), ao investigar as concepções de crianças mexicanas a partir de “*un conjunto de tarjetas con escrituras diferentes*” com o objetivo de verificar “*cuales grafias permiten un acto de lectura y cuales no*” (p. 63), encontrou diferentes tipos de critérios, isto é, justificativas das crianças para a aceitação ou não da referida cartela. Os critérios utilizados pelas crianças foram os seguintes:

“cantidad (...) distinción grafías separadas versus grafías ligadas (...) variedad (...) distinción letra versus no letra” (p. 75). Uma das crianças investigadas (de 6 anos), entretanto, utilizou a justificativa “*porque son dos letras, y porque no es palabra*” (p. 107) para não aceitar determinada cartela. Ferreiro escreve que “*Este es el único caso donde la idea de palabra y la lectura efectiva predominan en ella sobre la hipótesis de cantidad.*” (p. 108). Que critérios utilizariam as crianças do meu universo?

Ferreiro; Teberosky (1985) apresentam, ainda, outra situação onde se buscou conhecer o conceito de “palavra” das crianças:

“Afortunadamente, contamos com os dados de uma recente investigação de I. Berthoud (1976) sobre a noção de «palavra» das crianças - investigação realizada em francês, mas que nos parece evidenciar características do desenvolvimento reencontráveis em outras línguas, e muito particularmente, no caso de uma língua próxima em estrutura como o espanhol. Ioanna Berthoud apresentou oralmente a crianças de diferentes idades uma lista de palavras composta por substantivos, verbos, adjetivos, conjunções e artigos, etc, pedindo em cada caso que a criança dissesse se o que escutava era uma palavra ou não. De 4 a 7 anos, aproximadamente, os artigos, preposições, pronomes e conjunções são sistematicamente rejeitados da classe das «palavras». Nas mesmas idades, quando a tarefa consiste em contar quantas palavras tem uma oração apresentada oralmente, os artigos são sistematicamente omitidos (ou contados como sendo uma só palavra junto com o substantivo correspondente).” (p. 115-6)

Conforme esta pesquisa, palavras como “artigos, preposições, pronomes e conjunções” não eram consideradas “palavras” por crianças de 4 a 7 anos, isto é, palavras com pequeno número de letras.

Meu interesse era, então, investigar qual seria o conceito de “palavra” das crianças do meu universo. Diferentemente de Ferreiro (1979), que utilizou “*Tarjetas como estas presentadas fuera de todo contexto específico que permita anticipaciones sobre su significado o su función*” (p. 63), preocupei-me em interrogar as crianças apresentando as palavras contextualizadas, isto é, dentro de um trecho de um dos livros escolhidos (A FLAUTA mágica). Para tanto, utilizei a primeira página do livro, com sete linhas, utilizando, ainda, as duas páginas seguintes para os contra-argumentos. E, diferentemente de Berthoud, investiguei as concepções das crianças a partir do texto escrito e não da leitura oral de palavras e/ou frases.

A questão que apresentei para as crianças foi a seguinte:

© *Tem alguma “palavra” escrita aqui nesta página? Mostra para mim!*

Com esta questão, procurava descobrir se a criança já sabia o que era uma palavra e, em caso positivo, o que a criança apontaria como sendo uma palavra. Algumas crianças apontavam toda uma linha como sendo uma palavra: “*Em um país muito distante, havia uma pequena cidade chama.*” (CARJB1, LUC12, AND13), ou, ainda, todo o parágrafo (MÔN12). Outras crianças tendiam a apontar como “palavras” apenas aquelas com os maiores números de letras. Em função disto, passei a apontar algumas palavras e perguntar diretamente, como relatarei a seguir.

◎ *Isto aqui é uma palavra? E isto?*

Inicialmente, na mesma primeira página do livro, apontei (e li) as palavras com várias letras (como «confusão», «padarias», «cidade»). Houve, praticamente, uma unanimidade pois todas as palavras com várias letras eram aceitas por todas crianças como sendo “palavras”, com algumas exceções, de crianças que afirmavam que não havia “*Nenhuma*.” (ANDJB1) palavra. Excepcionalmente, se eu apontava uma palavra mais desconhecida, como «quitandas», algumas raras crianças diziam que não eram palavras, o que leva a supor que se a palavra é desconhecida para a criança, ela perde o seu estatuto de “palavra”, o que teria bastante semelhança com a pseudo-impossibilidade mencionada acima “*é impossível escrever o significante se não se conhece o significado*”. No presente caso, seria possível pensar na pseudo-impossibilidade “*é impossível que um significado desconhecido seja uma «palavra»*”. O mais interessante, porém, ainda estava por vir.

Em função das referências de Ferreiro; Teberosky (1985) de que “*segundo a opinião dessas crianças, «com poucas letras não se pode ler»*.” (p. 40), passei a questionar as crianças sobre as palavras “*com poucas letras*”, sendo que o meu objetivo era verificar o conceito de “palavra”, como já mencionei. Utilizei a seguinte sistemática: apontava para uma palavra com uma letra e dizia “*Este «a» de «a cidade» é uma palavra?*”, ou seja, não perguntava sobre uma palavra isolada do contexto mas indicava a palavra e o seu contexto ao mesmo tempo.

As respostas foram surpreendentes pois a grande maioria das crianças de todas as turmas respondeu que as palavras de uma letra não eram palavras: “*Só se tu botar mais letras, aí fica* (uma palavra).” (MIC11), “*As letras sozinhas não são uma palavra.*” (LEO12).

A partir destas respostas, eu perguntava: “*Se não são palavras, o que são?*”. As respostas foram as seguintes: “*Tu sabe que eu não sei!*” (ARIJB1), “*Letras.*” (OTT11), “*É só uma letra.*” (LUÍ12), “*É uma vogal.*” (MIC13), “*É uma sílaba.*” (LÍV21), “*É uma letra só. Uma letra sem pares.*” (GAB22), “*É uma vogal.*” (DAN23). Apenas umas poucas crianças de 2ª série, menos crianças ainda de 1ª série e uma ou outra de jardim nível B (LUCJB1, FABJB2), disseram que as palavras de uma letra eram “palavras”.

Utilizei a mesma sistemática para as palavras de 2 letras: “*Este «do» de «do rei» é uma palavra?*” Os resultados foram praticamente os mesmos, já que a ampla maioria das crianças afirmou que não eram palavras: “*É só umas duas letrinhas juntas.*” (NATJB2), “*«Do», «de», «da» não é* (palavra).” (PRI11), “*«De» não é uma palavra.*” (PAL12), “*É duas letras.*” (TAM13), “*É uma sílaba.*” (ANA22, CAN23). Ferreiro (1979) encontrou esta mesma justificativa: “*dice ra, pero con dos no dice nada*” (p. 88). As exceções foram poucas (RENJB1, LAU22), isto é, crianças que já admitiram que com duas letras eram palavras “*Eu acho que é palavra. Mudei!*” (CAM21). Sobre estas partículas, Ferreiro (1979)

apresentou o seguinte exemplo: “*ra no significa; lá si, si tiene (...) la casa*” (p. 101), onde uma criança de 5 anos atribuiu significado a esta partícula.

Para contra-argumentar, para as demais, perguntei coisas como: “*E «pé», de «meu pé», é uma palavra?*” ou “*E «pá», de «pegar a pá», é uma palavra?*”, isto é, palavras de duas letras que tivessem significado (substantivos). O grupo se dividiu. Algumas crianças disseram: “*É (palavra).*” (LUÍ12) ou “*Porque «pé» a gente sabe que é uma coisa, mas «de» e «do» não.*” (JEA11), “*Depende (do exemplo dado).*” (TAM13). As demais mantiveram a resposta original.

Outro contra-argumento foi a palavra «um». Houve três grupos. No primeiro, as crianças que disseram que «um» não era palavra, eram “*Só letras.*”. No segundo grupo, as crianças disseram que era uma palavra. E, no último grupo, as crianças que disseram que não era uma palavra mas um “número”, mesmo que eu apontasse no livro a palavra «um»: “*Não. (...) Porque ele é um número. Não é uma palavra.*” (FABJB2), “*«Um» é um número.*” (LUC11).

Passei, então, para as palavras de três letras, com a mesma sistemática. O resultado foi o mesmo com aumento do número de crianças que admitiam que as palavras de três letras como «com», «que», «mas» eram palavras: “*Olha! O «dia». Tudo é. Mas as letras sozinhas não são (palavras)*” (PRI11). Quando eu apontava palavras de três letras com significado (substantivos), como «rei» e «sol», ou citava termos como “pai”, “mãe” ou “tio” aumentava o número de crianças que as admitiam como palavras (NATJB2). Mesmo assim, ainda havia crianças que resistiam, como aquelas para quem a palavra «dia» não era “palavra”: “*A de três está errada (= A criança que disse que com três letras é palavra, está errada.)*” (BER13), “*Em algumas, sim (são palavras), e em algumas, não.*” (EVA22), para quem «dia» não era palavra. Estas só admitiram que as palavras com quatro letras eram “palavras”.

Seria possível apresentar, então, um pequeno resumo (ver Quadro 4) quanto à relação que as crianças estabeleciam entre o número de letras e o conceito de “palavra”:

palavras de 1 letra	<	palavras de 2 letras	<	palavras de 2 letras (subst.)	<	palavras de 3 letras	<	palavras de 3 letras (subst.)	<	palavras de 4 letras
menor número de crianças					maior número de crianças					
crianças com mais idade					crianças mais jovens					

Quadro 4: Relação entre a concepção de “palavra” e o número de letras

“Lendo” o resumo. Considerando o universo, eu diria que quanto menor é a palavra, menor é o número de crianças que a admitem como uma “palavra”. Considerando a faixa etária, quanto mais jovem é a criança, menor é o número de palavras que ela admitirá como “palavras”. As crianças mais jovens tendem a admitir como “palavras” apenas as palavras com mais letras, sendo que as crianças com mais

idade admitem as palavras com mais letras e as palavras com menos letras, numa proporção inversa. Enfim, pode-se pensar em níveis:

- ⊛ subnível IA: Crianças jovens ⇒ palavras com mais letras
- ⊛ subnível IB: Crianças com mais idade ⇒ palavras com mais letras + palavras com menos letras
- ⊛ subnível IIA: Algumas crianças com mais idade ⇒ quaisquer palavras

Em resumo, apresento evidências de que existe uma relação entre o conceito de “palavra” que as crianças apresentam e o número de letras da referida palavra, isto é, o conceito de “palavra” não se forma independentemente das palavras com as quais a criança se relaciona. O conceito de palavra está sempre relacionado à palavra em questão. Assim, não existe, antes de um certo momento, o conceito abstrato de “palavra”.

De início, para algumas crianças, existe uma relação entre o conceito de “palavra” e a concretude da referida palavra, isto é, apenas as palavras com as quais ela se relaciona (palavras conhecidas) ou que tenham alguma corporeidade são aceitas como sendo “palavras”.

A propósito da questão da “corporeidade” da palavra (por exemplo, “rei” a tinha e “dia” não), seria possível pensar que, assim como Ferreiro (1987c) havia afirmado:

“em determinado momento as crianças procuram estabelecer a correspondência entre a quantidade de letras da palavra escrita e certas propriedades quantificáveis do objeto (assim, por exemplo, Antonio, de 4 anos, nos diz que se deve escrever «elefante» com mais letras do que «borboleta», porque «ele pesa uns mil quilos»).” (p. 54)

Nesse caso, o “rei”, uma pessoa de carne e osso, representava uma palavra “possível”. Já, o “dia”, que não era uma realidade concreta, palpável, não poderia ser representado por uma palavra. Esta relação da palavra com a sua concretude (ou não) refletiria uma pseudo-impossibilidade, que eu chamei de **“impossível escrever uma palavra se o referente não tem concretude”**.

Mais tarde, as crianças admitirão que partículas (como artigos ou pronomes) ou palavras sem corporeidade são “palavras”. E, finalmente, a criança formará o conceito abstrato de “palavra”, admitindo, inclusive, que palavras desconhecidas ou em outra língua são, também, “palavras”.

E a “frase”? Em inúmeros momentos da presente pesquisa, as crianças utilizaram o termo metalingüístico “frase” para justificar suas ações. O que as crianças entendem por “frase”? É o que apresentarei, a seguir.

4.4.3.2 - “FRASE”

Na seqüência, apresentarei os resultados sobre as questões específicas (e diretas) sobre o conceito de “frase”. A questão proposta foi a seguinte:

☉ *Tem alguma “frase” escrita nesta página? Poderias mostrar onde ela começa e onde ela termina?*

Meu interesse, com esta questão, era investigar o conceito de “frase” das crianças do meu universo. Utilizei, mais uma vez, a primeira página do livro citado acima, que continha 07 linhas.

As respostas foram as mais variadas possíveis e refletiram os níveis que encontrei com relação à psicogênese do ponto.

Nos casos preliminares, crianças do jardim nível B e da 1ª série diziam que não havia frases no texto: “*Nenhuma.*” (ANDJB1), “*Não. Acho que não.*” (NATL13). Houve, também, os que disseram: “*Eu não sei o que que é frase. Como é que eu vou saber (se tem uma frase aqui)?*” (LUCJB1), “*Mas eu não sei o que que é frase.*” (NATS13).

No subnível IA, estavam presentes as justificativas que remetiam para as pseudonecessidades. No tipo I, estavam as crianças que afirmavam que a “frase” era todo o texto que aparecia na página. Quando eu solicitava que elas apontassem, faziam-no indicando da primeira palavra da primeira linha - “*Aqui começa.*” (WIL12), “*Aqui, ó.*” (MIC13) - até a última palavra da última linha - “*E aqui termina.*” (WIL12), “*E aqui.*” (MIC13). Portanto, “frase” era tudo o que estava escrito numa página. Recorde-se a pseudonecessidade relativa ao ponto (tipo I): “***é necessário colocar um só ponto e no final do texto***”. Assim, como para a criança o texto é uma frase, e se colocam pontos nos finais de frases, deve-se colocar pontos apenas nos finais de textos. Em suma, num certo nível, o texto, mesmo que se apresente com várias linhas, assume uma unidade e esta unidade é identificada pelas crianças como sendo uma “frase”.


Para contra-argumentar, eu apresentava outro livro, daqueles que só apresentam uma ilustração em cada página e uma frase (e apenas uma) escrita abaixo (ou acima) da ilustração: “*Aqui começa e aqui termina* (Apontando para: «Um dia nasceu uma flor.»).” (LUI13). Novamente, elas apontavam o texto. Uma criança apontou para duas, que eu chamaria de duas “unidades sintagmáticas de sentido”: “*Aqui* (Aponta para: «Era uma vez.»). *Aqui tem mais* (Aponta para: «uma margarida na janela.»).” (PED13), ambas na mesma linha. Só que, como só havia uma frase escrita, poderia parecer, se elas não tivessem apontado todas as linhas no outro texto, que elas já concebiam o que era uma “frase”.

No tipo II, as crianças apontavam uma linha como sendo uma “frase”: “*Aqui, aqui, aqui.* (Apontando para «Em um país muito distante, havia uma pequena cidade cha».)” (MÔN12). Esta resposta remeteria para a pseudonecessidade: “***é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha***”. Se cada linha é uma “frase” e se colocamos um ponto nos finais de frases, então é necessário colocar um ponto em todos os finais de “frase” (leia-se: linha).

Para contra-argumentar, eu lia uma das linhas, dizendo: “*Quer dizer, então, que «Em um país muito distante, havia uma pequena cidade cha» é uma frase?*”, ou “*Quer dizer, então, que «Certo dia, porém, uma peste agitou aquele lugar, causando» é uma frase?*” A grande maioria das crianças mantinha a resposta original, não parecendo importar-se com a incompletude do que eu havia lido. Um pequeno grupo, porém, reagia e dizia: “*Me enganei!*”. Esta reação poderia identificar o início da liberação da pseudonecessidade.

Algumas crianças, então, indicavam o final da linha seguinte, como sendo o local do término da “frase”, ou seja, mantinha-se a pseudonecessidade. Outras crianças indicavam o primeiro ponto na linha seguinte, o que indicaria o início do conceito de frase. Um terceiro grupo de crianças indicou o último ponto no final do parágrafo, evidenciando uma confusão de “frase” com o “parágrafo”: “*Aqui começa e aqui termina: «Em um país muito distante, havia uma pequena cidade chamada Hamelin. Lá o povo vivia tranqüilo e feliz.»*” (PAU13, DAN23).

No subnível IIA, estavam as crianças que indicavam a frase adequadamente: “*Aqui termina porque tem um ponto.*” (SAR11), “*Não, só até aqui. (...)* (Porque antes) *Eu não tinha visto o ponto.*” (MAI21), “*Daí vai tudo aqui e termina aqui. Com um ponto.*” (ANA22), “*Porque aqui já tinha ponto.*” (VIN23). Para confirmar a concepção da criança, eu solicitava uma segunda e uma terceira indicações. Destaque-se a utilização do “ponto” como um indício para identificar a “frase”.

É claro que houve aqueles casos *sui generis*. Uma criança apontou as pautas musicais que apareciam nas ilustrações do livro “A Flauta Mágica” e afirmou: “*É porque quando tem um monte de coisinha (pauta) aqui, aí tinha que estar tocando, que nem esse aqui (apontando). Daí (frase) é que tá tocando.*” (PRI11). 

Outra disse: “*Frase é com letra diferente. (...) Letra emendada.*” (YAS12), o que poderia ser a evidência de uma nova pseudonecessidade, qual seja, “***é necessário que um texto, para ser uma «frase», esteja escrito em cursiva***”. Outra criança, ainda, disse que “frase” é o título: “*A flauta mágica.*” (GAB13).

Houve, ainda, crianças que confundiram “frase” com “palavra”, já que elas apontavam para uma palavra qualquer identificando-a como uma “frase”, e diziam: “*Acho que é (frase)* (Apontando

para «Havia».)” (LUÍ12), “*Todas as palavras são*-(frases) (Apontando para «Muito».)” (ROD13). Alguns foram bem explícitos em suas justificativas: “*É a mesma coisa do que palavras. Frase são a mesma coisa que palavras.*” (DAN12), “*Eu acho que é frase e palavra (ao mesmo tempo).*” (PED12). Outras crianças também utilizaram esta mesma justificativa. Estas crianças, de um certo ponto de vista, estariam com razão pois, dentro de uma corrente teórica, existem frases de uma só palavra (Fávero; Koch, 1994, p. 18). Entretanto, quando elas utilizam estas justificativas, elas não estão pensando nas frases de uma só palavra. Para elas, o sentido é literal: palavra e frase é a mesma coisa sempre.

Esta justificativa (palavra = frase) fica mais clara a partir da diferenciação feita por uma criança: “*Porque palavra é... de tudo. E frase tem uns assim, grandes.*” (DIO13), isto é, as palavras com um certo número de letras, “*Mais ou menos umas seis.*” (DIO13), eram “frases”, as outras eram “palavras”. Confirma-se, então, o sentido literal.

De modo geral, então, a frase era, inicialmente, relacionada a “tudo o que está escrito numa folha”, para, a seguir, relacionar-se a “tudo o que está escrito numa linha”, para, finalmente, desvincular-se destas concepções e assumir sua conotação convencional.

Encerrada a apresentação dos resultados, tecerei, ainda, algumas considerações finais. Nestas considerações pretendo discutir, sinteticamente, os resultados e apresentar algumas implicações para a Educação.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório vem sendo escrito desde que comecei a planejar a pesquisa que acabei de relatar. Tenho passado por uma série de momentos de “escrita”. No período de planejamento, por exemplo, anotei idéias de aspectos a serem desenvolvidos nas entrevistas com as crianças. A “escrita” da proposta foi outro momento em que muitos aspectos foram se delineando e definindo. Mais tarde, na implementação da pesquisa, quando alguma criança apresentava alguma pseudonecessidade interessante eu procurava escrever minhas observações sobre ela, o mesmo acontecendo quando surgia algum resultado que me surpreendia ou que confirmava as minhas suposições. Estas “escritas iniciais” me fizeram pensar que eu teria que fazer escolhas quando iniciasse o relatório propriamente dito, já que eu tinha coletado muito material.

Ao iniciar o presente relatório, me propus escrevê-lo procurando mostrar “porque fiz”, “como fiz” e “o que fiz”. Assim, meu relatório iniciou com a contextualização da minha trajetória como professora e como pesquisadora, procurando mostrar como estas duas facetas se interpenetravam, para, em seguida, apresentar, de forma sintética, qual era o meu plano de trabalho para esta tese.

Na revisão da literatura, que veio em seguida - revisão que é uma etapa apaixonante do trabalho de pesquisa porque nela, nós, pesquisadores, entramos em contato com o que já foi pesquisado sobre o tema que escolhemos -, abordei quatro tópicos. De início, a “psicogênese”, que era o conceito central e definitivo para a pesquisa: abordei não só os aspectos teóricos mas, também, as pesquisas que já haviam sido feitas sob este prisma. O segundo tópico foi a “alfabetização”, já que eu era alfabetizadora e procurava, com a pesquisa, trazer alguns subsídios para a compreensão de como acontece o processo de aquisição da linguagem escrita. Por este motivo, enfoquei os portadores de texto e as diferentes concepções de alfabetização. Como terceiro tema abordei o “texto” pois, como eu me propunha estudar a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, era necessário estudar as diferentes concepções de texto, as relações do texto com a escrita e a leitura e com a produção do sentido. Finalmente, apresentei o quarto tópico, os “aspectos formais”, procurando expor o que já havia sido pesquisado sobre a aquisição destes aspectos por parte das crianças.

Como segundo capítulo, apresentei, de forma bem sucinta, um rastreamento, na obra de Piaget, dos assuntos que tinham relação com meu tema de pesquisa. Abordei, então, o desenvolvimento cognitivo, os “possíveis”, a tomada de consciência e o juízo moral. Este capítulo se constituiu no embasamento teórico da pesquisa. De forma definitiva, este capítulo foi/é o diferenciador primeiro da

pesquisa porque um outro pesquisador poderia estudar o mesmo tema, da mesma forma, utilizando outra instância teórica. Portanto, esta foi/é uma pesquisa piagetiana, não só na teoria como na metodologia utilizada.

De forma coerente, por utilizar a teoria piagetiana, utilizei uma metodologia piagetiana. O terceiro capítulo se constitui, então, na descrição detalhada do “como” a pesquisa foi efetuada. Esta descrição detalhada é imprescindível para a validação dos resultados. Por exemplo, nesta pesquisa, de acordo com a metodologia piagetiana, o processo era tão importante quanto o produto. Por este motivo, analisei a atuação das crianças de três pontos de vista: “o que” elas fizeram, “como” fizeram e “por que” fizeram. Não posso deixar de mencionar que, neste capítulo, apresentei, minuciosamente, todas as seis fases através das quais esta pesquisa foi desenvolvida.

No quarto capítulo, apresentei o cerne da pesquisa, ou seja, os resultados, tendo efetuado uma série de “escolhas”, já que eu tinha a intenção de atender à questão proposta: “Que informações apresentariam as evidências mais significativas de modo a responder minhas questões orientadoras e, em decorrência, confirmar (ou refutar) minha hipótese?”. Portanto, eu escolhi o que apresentar. Optei por quatro áreas gerais. Na primeira, apresentei os resultados envolvendo a superfície macrotextual, ou seja, como as crianças organizam o texto no espaço mais amplo: a folha. Tratei da utilização da folha como um todo, da orientação da escrita, da diagramação textual, do conceito de “livro de histórias” e, finalmente, apresentei exemplos de psicogêneses encontradas nesta superfície. Do ponto de vista da superfície macrotextual, os resultados evidenciam que as crianças apresentam duas tendências diferentes no momento em que diagramam seus textos. Quando elas registram um ditado (ou seja, uma “lista” de palavras ou de frases: “texto” no sentido amplo), a tendência é de compactação. Assim, no subnível IA, elas iniciam escrevendo as palavras da lista espalhadas pela folha, para, no subnível IIA, compactarem este texto em um alinhamento por colunas. Porém, quando o registro é de uma história (“texto” no sentido restrito), a tendência é pelo espalhamento. No subnível IA, elas escrevem o texto num bloco compacto, sem espaços vazios, para, no subnível IIA, espalharem o texto pelo espaço da folha, estabelecendo uma diferença entre texto, título, dados de identificação, e assim por diante.

A segunda área foi a da superfície microtextual, onde abordei como as crianças inscrevem as palavras e as frases, tendo focado a horizontalidade das linhas, o tamanho das letras, a direção da escrita e da leitura, o tipo de letra e, tema muito importante, a separação entre as palavras. Estabelecendo uma similaridade com os resultados da superfície macrotextual, do ponto de vista da separação entre as palavras, a tendência das crianças também é pelo espalhamento. Assim, no subnível IA, o texto da criança é completamente compacto. Este texto é tão compacto que apresenta apenas uma linha, sem qualquer separação entre as palavras, enquanto que, no subnível IIA, o texto ocupa várias linhas e cada linha com várias palavras.

Como se pode verificar, há uma semelhança entre os resultados das duas áreas, macro e microtextual. Entretanto, esta semelhança também ocorre dentro de cada área. Na superfície macrotextual, os resultados evidenciam que, por exemplo, a evolução da colocação de título e da marcação do final do texto passam pelos mesmos estágios, onde, nos casos preliminares, não há qualquer colocação de título ou de marcas no final do texto, para, no subnível IIA, acontecer a colocação do referido título e da marcação do final do texto, com diferenciações. Na superfície microtextual, as semelhanças também acontecem. Assim, a evolução da horizontalidade das linhas e do tamanho das letras é semelhante, desde o subnível IA, onde a criança relaciona apenas uma linha à outra e uma letra à outra, até, no subnível IIA, quando a criança consegue coordenar a horizontalidade das linhas e o tamanho das letras em todo o texto.

Na terceira área, analisei a pontuação dentro da frase, do ditado de palavras e frases e do texto, apresentando, ao final, o exemplo de uma psicogênese. No exemplo da psicogênese do ponto, ficou claro que, nos casos preliminares, as crianças não utilizam qualquer ponto no texto, para, no subnível IIA, colocarem pontos em todos os finais de frases. Nesta área, também foi possível encontrar semelhanças. Assim, a análise da pontuação dentro da frase (na fase II), revelou que, no início, as crianças tendem a retirar os cartões com os sinais de pontuação, assim como não colocam pontuação no texto como um todo, para, no subnível IIA, utilizarem os cartões em suas posições adequadas, o mesmo acontecendo para a pontuação nos textos escritos por elas.

Considerando as semelhanças apontadas entre as superfícies macro e microtextual, também encontrei semelhanças entre a superfície macrotextual e a pontuação. Assim, do mesmo modo que acontece a evolução da pontuação, acontece a evolução do uso do recuo do parágrafo. Nos casos preliminares, as crianças não utilizam qualquer pontuação nem qualquer indicação de recuo do parágrafo para, no subnível IIA, colocarem pontuação e utilizarem o recuo do parágrafo nas situações necessárias.

A quarta área foi importante pois, nela, agrupei aqueles resultados que eram derivados do tema dos aspectos formais. Nesta área, apresentei os resultados a partir do enfoque da escrita e da leitura propriamente ditas, analisando as interpenetrações entre as duas e as relações de ambas com os aspectos formais como, por exemplo, a identificação do discurso direto, o registro da entoação, ou as relações entre as concepções ortográficas das crianças e os aspectos formais. Verifiquei que, do ponto de vista da identificação do discurso direto, no subnível IA, a criança escreve as “falas” das personagens de forma tão integrada na narrativa que ela própria não consegue localizar estas falas, enquanto que, no subnível IIA, ela consegue identificar cada uma das falas de cada uma das personagens. Esta quarta área revelou evoluções semelhantes, como a identificação do discurso direto e o registro da entoação para o leitor. Em ambos os casos, no subnível IA, a criança não coloca indicações para o leitor, porque acredita que o leitor “sabe” onde estão as falas das personagens, “sabe” quem está falando e “sabe” qual é a entoação que está sendo utilizada, enquanto que, no subnível IIA, a criança dará todas as indicações

para o leitor por acreditar, exatamente, no contrário, isto é, que o leitor não “sabe” e que, portanto, precisa das indicações. Nesta quarta área, abordei, ainda, o uso da metalinguagem por parte das crianças, especialmente sobre a “palavra” e a “frase”. A quarta área revelou-se muito rica para a compreensão da psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Identifiquei evoluções semelhantes entre a pontuação e o uso da metalinguagem por parte das crianças. Assim, foi possível verificar que, longe de constituírem “erros” de linguagem, quando a criança comete alguma troca metalingüística, esta troca reflete as suas concepções e estas concepções serão atualizadas nos produtos e nos procedimentos. Assim, quando a criança afirma que seu texto tem só uma “frase” (confundindo “frase” com “texto” ou “história”) ela colocará apenas um ponto no final do texto, porque acredita que este texto é uma “frase” e “coloca-se ponto no final das frases”. Esta relação acontecerá em toda a escala, desde a confusão entre “frase” e “texto”, até a confusão entre “frase” e “linha” (com a pontuação no final das linhas).

Esta apresentação de uma pequena síntese dos resultados permitiu identificar o quanto os aspectos formais de apresentação textual estão integrados em um sistema formal de apresentação textual. As semelhanças das evoluções encontradas nas diferentes áreas não aconteceram por acaso. Elas acontecem, exatamente, porque os aspectos formais constituem um sistema. Entretanto, para além dos resultados objetivados e alcançados, a presente pesquisa permitiu refletir sobre questões que permitem aprofundar estas considerações. Por este motivo, farei uma discussão destes resultados, procurando articular as relações presentes no sistema formal de apresentação textual. Logo após, procurarei desvelar as implicações, tanto para a Educação quanto para novas pesquisas sobre o tema. É sobre estes assuntos que discorrerei a seguir.

5.1 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na apresentação dos resultados, no capítulo anterior, procurei comentá-los tanto do ponto de vista descritivo quanto do ponto de vista explicativo. Chegou o momento de tentar uma articulação entre estes resultados procurando desvelar, de forma mais explícita, como já mencionei acima, o “sistema” formal de apresentação textual. Para tanto, resgatarei alguns itens já abordados, procurando integrá-los em quadros explicativos. De início, abordarei a relação do sistema formal de apresentação textual com o domínio da convenção, abordando tanto as articulações com as relações interindividuais como com o desenvolvimento cognitivo. Em seguida, me deterei em vários aspectos referentes à construção do texto e à exploração dos “possíveis”. Como terceiro item, comentarei sobre a tomada de consciência do sistema formal de apresentação textual. E, para finalizar, apresentarei um Modelo para o sistema formal de apresentação textual.

(1) Minha primeira tentativa de integração se dará com a relação entre o sistema formal de apresentação textual e o domínio da convenção. Observe-se o Quadro 5, onde apresento os exemplos da marcação do final do texto e da colocação do título:

DESENVOLV.	CASOS PRELIMINARES	SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA	
SOCIALIZAÇÃO	EGOCENTRISMO (PENSAMENTO MENOS SOCIALIZADO)		TRANSIÇÃO (EGOCENTRISMO EM DECLÍNIO)	CO-OPERAÇÃO (PENSAMENTO MAIS SOCIALIZADO; OPERATÓRIO)	
DOMÍNIO DA CONVENÇÃO E RELAÇÃO COM O SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL	AUSÊNCIA DE NECESSIDADE DE UTILIZAÇÃO DE UM SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL	INÍCIO DA SENSIBILIDADE À EXISTÊNCIA/ NECESSIDADE DE UTILIZAÇÃO DE UM SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL; DESCONHECIMENTO DA CONVENÇÃO	MAIOR SENSIBILIDADE, EM FUNÇÃO DO LEITOR, À UTILIZAÇÃO DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL; INÍCIO DO DOMÍNIO DA CONVENÇÃO	PREOCUPAÇÃO COM O LEITOR; MAIOR AUTONOMIA NA UTILIZAÇÃO DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL, COM EXPLORAÇÃO DAS POSSIBILIDADES ABERTAS PELO DOMÍNIO DA CONVENÇÃO	
N O Ç Õ E S	Marcação do final do texto	Não há qualquer marca no final do texto	Marcação do final do texto de formas não convencionais	Marcação do final do texto apenas com o ponto	Colocação de outros indicadores após o final do texto
	Colocação de título	Não há colocação de título	O título é constituído pela primeira unidade sintagmática de sentido do próprio corpo do texto	Colocação do título, porém, sem qualquer diferenciação física do corpo do texto	Utilização de diversos recursos para diferenciar o título do corpo do texto

Quadro 5: Síntese da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, do ponto de vista do domínio da convenção

Neste quadro, observa-se que a evolução, na situação da marcação do final do texto, parte, nos casos preliminares, da ausência de necessidade de utilização de um sistema formal de apresentação textual. Assim, a criança não marca os finais de texto. Em seguida, no subnível IA, surge um início de sensibilidade à existência ou à necessidade de utilização de um sistema formal de apresentação textual, no caso, de marcar o final do texto. Entretanto, como a criança ainda desconhece a convenção, ela marca o final do texto de formas não convencionais. No subnível IB, já há uma maior sensibilidade à utilização do sistema formal de apresentação textual. Como a criança está iniciando o domínio da convenção, ela abandona as formas não convencionais e marca o final do texto apenas com o ponto final. No subnível IIA, de posse de uma maior autonomia na utilização do sistema formal de apresentação textual, a criança coloca outros indicadores de final de texto, além do ponto final convencional, porque ela se preocupa em dar mais indicações ao seu leitor, em função da co-operação, passando a explorar as possibilidades abertas pelo domínio da convenção. Observe-se que há uma evolução semelhante na colocação do título (vide detalhes já apresentados a partir da página 293).

O que se pode depreender do Quadro 5? Este quadro tenta mostrar que parece haver uma relação entre a apropriação do sistema formal de apresentação textual e o domínio da convenção. Esta relação seria determinada por dois grandes fatores. O primeiro seria a interação da criança com os textos produzidos pela comunidade letrada na qual ela está imersa e o sistema formal de apresentação textual que é utilizado nestes textos, já que toda e qualquer produção textual utiliza um sistema formal de apresentação. Assim, a criança se relaciona com o sistema formal de apresentação textual presente nestes textos, o qual constituiria um conjunto de “observáveis”. O registro destes “observáveis” sofre um processo de evolução que parece ter relação com as operações lógico-matemáticas, como comentarei mais adiante.

É preciso esclarecer que, de um certo ponto de vista, o sistema formal de apresentação textual é convencional, ou seja, há uma convenção que regula este sistema. Entretanto, de outro ponto de vista, o sistema formal de apresentação textual é maior do que a convenção, já que nem tudo está convencionalizado. É deste segundo ponto de vista que se pode interpretar os procedimentos do subnível IIA (a exploração das possibilidades abertas pelo domínio da convenção), quando a criança, no caso da marcação do final do texto, coloca “outros indicadores” além do ponto final ou, no caso do título, utiliza “outros recursos” como sublinhas, diferentes tipos e/ou tamanhos de letras, para marcar a diferença do título para o corpo do texto. A criança, na interação com os “observáveis” (os portadores de texto), se apropria de diferentes utilizações dos aspectos formais, como foi o caso do título escrito em curva (vide página 459), explorando as possibilidades abertas pelo domínio da convenção (no caso, de diferenciação do título para o corpo do texto). Em outras palavras, quando a criança “descobre”, no subnível IIA, que, para o leitor, é mais fácil identificar o título se este estiver diferenciado do corpo do título, ela passa a explorar diferentes possibilidades para esta diferenciação, mas ainda permanecerá “ligada” à convenção.

Em função da interação com os portadores de texto, a criança vai compreendendo que existe um sistema formal de apresentação textual. De início, ela não se dá conta de que há uma convenção mas ela procura utilizar um sistema formal de apresentação textual. Entretanto, há um segundo fator interveniente: as relações interindividuais. Como a criança escreve para ser compreendida pelo seu leitor, em função da co-operação, ela vai compreendendo que existe uma convenção que regula o sistema formal de apresentação textual e que esta serve para que leitor e escritor se compreendam. Em função disto, ela passará a se apropriar da convenção e a utilizá-la. Portanto, o motor da apropriação da convenção é a relação interindividual “leitor x escritor”.

Como se vê, estes dois fatores estão integrados e estão na dependência do desenvolvimento cognitivo e da socialização. A instituição das funções constituintes e, em seguida, da capacidade operatória regula o registro dos observáveis (os portadores de texto) e suas coordenações, sendo que tal desenvolvimento depende essencialmente do exercício de invenções contínuas e sistemáticas de estratégias/procedimentos que levem à solução dos problemas quanto ao sistema formal de apresentação textual. Estas invenções são observadas, principalmente, no subnível IIA, quando as crianças “inventam” formas de auxiliar a compreensão do leitor, tanto para a marcação do final do texto quanto para a colocação do título, por exemplo.

Do ponto de vista da socialização, há um concomitante declínio do egocentrismo (que comentarei com detalhes mais adiante). Este declínio vai favorecer a coordenação dos observáveis. Assim, quanto mais socializado estiver o pensamento da criança, maior (e melhor) será a sua interação com os portadores de texto da comunidade em que ela vive, a ponto da criança conseguir identificar, nestes portadores, como o sistema formal de apresentação textual está sendo atualizado e passar a se apropriar destas atualizações. Além disto, as relações de reciprocidade e de coordenação com o “outro”, a partir do crescimento da capacidade de diferenciação eu/outro e dos seus respectivos pontos de vista com possibilidade de coordenação dos mesmos, vão aprimorar a relação escritor x leitor. Desta forma, quanto mais a criança conseguir diferenciar o seu ponto de vista, como escritora, do ponto de vista do “outro”, o seu leitor, mais ela se preocupará em dar indicações para este leitor, inclusive, “inventando” maneiras de facilitar a compreensão deste leitor.

Procurarei, a seguir, desvelar com maior ênfase, a articulação do sistema formal de apresentação textual com o desenvolvimento cognitivo e com a socialização.

(1.1) Na apresentação dos resultados tentei trazer exemplos da relação que parece existir entre o desenvolvimento cognitivo da criança e a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Procurei enfatizar esta relação no Quadro 6:

DESENVOLVIMENTO		CASOS PRELIMINARES	SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA
N O Ç Ô E S	Alinhamentos da margem esquerda nos ditados de palavras e frases	Sem coordenação	Coordenação por pares	Coordenação por pequenas séries	Coordenação entre as partes e o todo
	Alinhamentos da margem esquerda nos textos				
	Traçado do tamanho das letras				
	Horizontalidade das linhas				

Quadro 6: Síntese da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, do ponto de vista das operações lógicas elementares observadas em algumas noções investigadas

A partir do Quadro 6 pode-se flagrar o desenvolvimento das operações lógicas elementares na relação da criança com uma série de aspectos formais investigados. Em todas as situações, nos casos preliminares, as crianças não conseguem coordenar os elementos referentes aos aspectos formais (por exemplo, não conseguem coordenar o alinhamento da margem esquerda nos textos). No subnível IA, esta coordenação se dá por pares, isto é, uma linha com a outra ou uma palavra com a outra, para, em seguida, acontecer a coordenação de uma terceira linha com a quarta, e assim por diante. Já, no subnível IB, a criança consegue coordenar por séries, isto é, mais de dois elementos (por exemplo, mais de duas linhas horizontalmente). Entretanto, é apenas no subnível IIA, que a criança consegue coordenar todos os elementos de determinada noção, por exemplo, coordenar todas as linhas de um texto do ponto de vista da horizontalidade.

O aspecto mais importante deste quadro é que foi a partir do exame no contexto dos próprios textos das crianças e dos aspectos formais utilizados por elas que se pôde identificar que parece haver esta correspondência do desenvolvimento do sistema formal de apresentação textual com o desenvolvimento das operações lógicas elementares. É conveniente, neste momento, lembrar que Ferreiro (1990a), ao discorrer sobre “*Problemas lógicos levantados pela compreensão do sistema alfabético*” (p. 37-40), já afirmava que: “*Até o momento, pudemos dar uma resposta inicial a essas questões, mostrando em detalhe como, no caso da psicogênese da escrita, colocam-se os problemas lógicos seguintes: relação entre a totalidade e as partes...*” (p. 40). Portanto, na psicogênese do sistema formal de apresentação textual, assim como já fôra observado na psicogênese da língua escrita (ortografia), também parecem haver “problemas lógicos” que a criança precisa resolver, no caso, a coordenação entre as partes e o todo. Assim, quando a criança está produzindo seu texto, do ponto de vista dos aspectos formais de apresentação textual, ela também está empenhada em resolver problemas lógicos. Problemas tão complexos quanto a seriação.

As relações observadas entre o sistema formal de apresentação textual e o desenvolvimento cognitivo permitem supor que o processo de apropriação dos aspectos formais de apresentação textual envolve a construção de relações lógicas entre os elementos de cada aspecto formal e que, quanto mais elementos estes aspectos apresentarem (por exemplo, um texto longo com

um grande número de linhas), mais complexas serão as relações que as crianças precisarão coordenar (vide as diferenças observadas do registro das 5 palavras para as 3 frases, página 193 e seguintes).

Além disto, o nível de interação da criança com a convenção propriamente dita também será determinado pelo seu desenvolvimento cognitivo. Quando a criança está interagindo com os “observáveis” (os portadores de texto), o que determina o grau desta interação será o seu desenvolvimento cognitivo. Se a criança não consegue coordenar as partes e o todo, ela não vai conseguir compreender, no texto do “outro”, como as linhas se coordenam do ponto de vista da horizontalidade. Assim, ela não vai conseguir registrar adequadamente aqueles observáveis, e, em consequência, não vai conseguir deduzir o critério da horizontalidade que o “outro” estava utilizando.

Como já foi mencionado acima, a relação com o “outro” é muito importante para o processo de apropriação do sistema formal de apresentação textual. Portanto, o aspecto que merece ser analisado mais profundamente, a seguir, é a questão da socialização. Tentarei apresentar, com mais detalhes, como se articulam as relações entre a socialização e a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

(1.2) Nas situações de entrevista, durante a pesquisa, estávamos presentes, apenas, as crianças e eu. Entretanto, houve uma terceira “pessoa” que foi trazida pelas crianças. Esta “pessoa” era o “leitor”. Mesmo que eu tenha introduzido esta “pessoa”, na fase VI, ao apresentar as consignas aos três grupos (vide página 150), o “leitor” foi trazido pelas crianças bem antes, já na fase I. Saliente-se que esta questão da relação com o “outro”, que se encontra problematizada na obra “O julgamento moral na criança”⁽⁷⁸⁾ (Piaget, JMC, 1977c), mostrou-se crucial para a construção do sistema formal de apresentação textual por parte do “escritor” e esteve presente ao longo de toda a pesquisa, desde que a primeira criança mencionou o “leitor”.

Conforme já mencionei, há um relacionamento entre o “escritor” e o seu “leitor” com relação ao sistema formal de apresentação textual e este relacionamento é explicitado através da “co-operação”. A cooperação vai desde o subnível IA, quando a criança acredita que não precisa dar qualquer indicação para o seu leitor porque este leitor “sabe” tudo, até o subnível IIA, onde a criança dá todas as indicações ao leitor porque reconhece que ele não “sabe” tudo.

Observe-se o Quadro 7 com os exemplos da identificação do discurso direto e da indicação da entoação:

⁷⁸ A expressão “Julgamento Moral” refere-se ao título da tradução de 1977.

DESENVOLVIMENTO		SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA
SOCIALIZAÇÃO		EGOCENTRISMO (PENSAMENTO MENOS SOCIALIZADO)	TRANSIÇÃO (EGOCENTRISMO EM DECLÍNIO)	CO-OPERAÇÃO (PENSAMENTO MAIS SOCIALIZADO; OPERATÓRIO)
RELAÇÃO “LEITOR X ESCRITOR”		LEITOR: ONISCIENTE ESCRITOR: SEM INDICAÇÕES AO LEITOR CONVENÇÃO: DESCONHECIDA PARA O ESCRITOR	LEITOR: INÍCIO DA PERDA DA ONISCÊNCIA ESCRITOR: INÍCIO DAS INDICAÇÕES AO LEITOR CONVENÇÃO: INÍCIO DA DESCOBERTA DA CONVENÇÃO COMO MEIO PARA FACILITAR A RELAÇÃO LEITOR/ESCRITOR	LEITOR: NÃO É ONISCIENTE ESCRITOR: INDICAÇÕES AO LEITOR EM TODAS AS SITUAÇÕES CONVENÇÃO: USO MAIOR DA CONVENÇÃO COMO FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO
N O C Õ E S I N V E S T.	Identificação do discurso direto	Leitor: “Sabe” onde iniciam e onde terminam as falas e “sabe” quem está falando. Escrutor: Não é preciso mostrar nada no texto.	Leitor: “Sabe” onde iniciam e onde terminam algumas falas mas não todas. “Sabe” quem está falando em algumas falas mas não em todas. Escrutor: É necessário dar algumas indicações.	Leitor: Não “sabe” nem onde começam ou terminam as falas, nem quem está falando. Escrutor: É necessário dar todas as indicações ao leitor.
	Registro da entoação	Leitor: “Sabe” como é a entoação. Escrutor: Não é preciso indicar a entoação.	Leitor: “Sabe” como é a entoação em algumas situações mas não em todas. Escrutor: É necessário indicar a entoação em algumas situações.	Leitor: Não “sabe” como é a entoação em nenhuma das situações. Escrutor: É necessário dar as indicações da entoação em todas as falas.

Quadro 7: Síntese da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, do ponto de vista do juízo moral (“cooperação”), com relação a algumas noções investigadas

A partir deste quadro pode-se visualizar como é a cooperação entre o escritor e o seu leitor. É necessário esclarecer que, no subnível IA, a criança considera o leitor, sabe que ele existe e escreve para ser lida por ele. Entretanto, como o leitor é “onisciente”, as indicações para ele, no texto, são supérfluas e desnecessárias e, por isto, a criança não as coloca.

A relação de cooperação entre o leitor e o escritor, mencionada acima, aparece para todas as noções investigadas: a colocação da pontuação, das letras maiúsculas, do título, a marcação do final do texto, e assim por diante. Seria possível afirmar que, sempre que a criança escreve, ela pensa no seu leitor. Entretanto, como ela o concebe de formas diferentes ao longo da psicogênese, a atualização que ela faz, no seu texto, das indicações para este leitor, é diferente, dependendo, exatamente, do nível em que ela estiver na psicogênese, como se pôde verificar pelo quadro acima.

A sensibilidade ao uso de um sistema formal de apresentação depende da consideração ao “leitor”. Esta consideração, por sua vez, depende das relações de reciprocidade (cooperação e autonomia) nas relações interindividuais. Como se pode verificar pelo Quadro 7, as relações de reciprocidade crescem na proporção inversa do declínio do egocentrismo.

No subnível IA, quando a criança está imersa no egocentrismo, há uma indiferenciação eu/outro. A criança representa o seu leitor como se ele fosse “onisciente” e soubesse tudo o que ela

sabe. Portanto, se ela “sabe” onde termina a história, o seu leitor também “sabe”. Por este motivo, ela não precisa dar indicações para ele no seu texto.

É com o declínio do egocentrismo que surge, no subnível IB, a utilização de um sistema formal de apresentação textual como auxiliar na relação entre escritor e leitor. A criança se dá conta de que existe uma convenção pois começa a diferenciar o “eu” do “outro”. Ela começa a compreender que, nem tudo o que ela sabe, o seu “leitor” sabe. Portanto, ela precisa dar indicações para ele no seu texto. Entretanto, como ela ainda está em um período de transição, isto é, de egocentrismo em declínio mas ainda egocêntrica, a relação dela com o seu leitor ainda não é de “co-operação”. Por este motivo, ela dá algumas indicações a este leitor, mas não todas as necessárias.

Será apenas no subnível IIA, que a criança, já de posse de um pensamento mais socializado, conseguirá, através do descentramento, colocar-se no lugar do seu leitor e compreender que, assim como ela precisa de todas as indicações do escritor para produzir o sentido de um texto, o seu leitor também precisará que ela, a “escritora”, coloque estas mesmas indicações no texto. Com isto, ela utilizará de forma mais ampla o sistema formal de apresentação textual e, inclusive, com uma maior tomada de consciência de que a convenção serve para facilitar a relação entre o escritor e o seu leitor. É neste momento que acontecerá, então, o “*respeito mútuo*” (Piaget, ES, 1973a, p. 147), entre o escritor (que também é um leitor) e o seu leitor (que também é um escritor).

Por este motivo, o uso da convenção, em sentido restrito, e o uso do sistema formal de apresentação textual, em sentido amplo, acontecem porque a criança compreende que, para se comunicar com seu leitor, ela precisa se fazer entender por ele. E, como neste subnível, ela já compreende que seu leitor não é onisciente, ela vai utilizar o sistema formal de apresentação textual para atender às “necessidades” deste leitor. Portanto, o sistema formal de apresentação textual é um elo de ligação entre leitor e escritor.

Passarei a analisar, a seguir, como a criança constrói o seu texto do ponto de vista do sistema formal de apresentação textual. Como se verá, além das relações com o desenvolvimento cognitivo e com a socialização, já abordadas acima, a psicogênese do sistema formal de apresentação textual parece relacionar-se com a exploração dos “possíveis”.

(2) Quando a criança constrói o seu texto, ela utiliza um sistema formal de apresentação. Como já foi comentado no capítulo da apresentação dos resultados, e enfatizado acima, no processo de apropriação deste sistema formal de apresentação textual, estão envolvidas as relações interindividuais e o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, cabe, neste momento, concentrar as atenções no próprio processo de construção do texto e analisar quais as articulações que acontecem com a exploração dos “possíveis”, exploração que também já foi mencionada quando da apresentação

dos resultados. Enfatizarei, então, a exploração dos “possíveis”, analisando, em seqüência, as relações entre produtos, procedimentos e concepções, a presença de pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, a exploração dos “possíveis” propriamente dita, e os tipos de possíveis surgidos em função do direcionamento da tarefa.

(2.1) A apresentação dos resultados foi centrada na tríade “produtos, procedimentos e concepções”, ou seja, procurei mostrar o que as crianças faziam, como faziam e porque faziam. Ao longo das seções anteriores, ficou claro que há relações entre os elementos desta tríade e que estas relações têm a ver, em grande parte, com a exploração dos “possíveis”.

Trarei, de início, as relações que têm a ver com as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades. Por um lado, verifiquei que uma mesma pseudonecessidade ou pseudo-impossibilidade, isto é, uma mesma concepção, poderia determinar diferentes procedimentos em diferentes domínios. E, por outro lado, que, em um mesmo domínio, poderiam aparecer diferentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades (diferentes concepções), as quais determinariam diferentes procedimentos.

No capítulo anterior, apresentei as mais diversas relações encontradas. Neste momento, entretanto, trarei apenas dois exemplos, um de cada tipo de relação detectada.

Como primeiro exemplo apresento uma mesma pseudo-impossibilidade, **“é impossível partir o todo”** (e suas complementares), relacionada a diferentes domínios. Esta pseudo-impossibilidade traduz-se, talvez, na concepção pseudonecessária mais abrangente de todas as encontradas nesta investigação. Como ela se relaciona ao “todo” e há diferentes “todos” na linguagem escrita, com referência aos aspectos formais (texto, parágrafo, linha, frase, palavra, e assim por diante), ela aparece em diferentes situações. A concepção é sempre a mesma (com algumas especializações), ou seja, manter o todo intacto, mas os procedimentos que ela determina são diferentes, com algumas regularidades. Por exemplo, uma das regularidades foi a seguinte: o procedimento de “apertar” (isto é, diminuir o espaço entre elementos) para caber no espaço disponível aparece com relação à palavra no final da linha e ao texto no final da página.

No Quadro 8, apresento a pseudo-impossibilidade **“é impossível partir o todo”** com suas complementares e os diferentes domínios aos quais ela se relaciona:

DOMÍNIOS	PSEUDONECESSIDADES / PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES	PROCEDIMENTOS
texto	“é impossível partir o todo” “é impossível partir o todo” “é necessário que todo o texto ocupe uma mesma superfície”	escrever todo o texto em uma única linha. 1: escrever o resto da história, apertando as linhas no final da folha. 2: escrever todo o texto na mesma superfície, procurando ocupar todos os espaços vazios. 3: suspender a escrita e ficar imobilizado porque indeciso.
texto + nome + data	“é impossível partir o todo” “é necessário escrever o nome logo após o final do texto”	escrever o nome logo após o final do texto, sem deixar espaços vazios.
utilização do ponto	“é impossível partir o todo” “é necessário colocar um só ponto e no final do texto”	a partir do texto escrito, colocar um único ponto no final do texto.
frase	“é impossível partir o todo”	escrever a totalidade de uma frase sempre em uma mesma linha.
unidade sintagmática de sentido		escrever a totalidade de uma “unidade sintagmática de sentido” sempre em uma mesma linha.
palavra		1: apagar a palavra escrita incompleta e escrevê-la completa na outra linha. 2: “apertar” a palavra para que ela caiba no espaço disponível do final da linha. 3: avaliar o espaço disponível e, se não for possível escrever a palavra inteira, escrevê-la na outra linha.
partição da palavra em sílabas	“é impossível partir o todo quando as partes resultantes forem muito pequenas”	avaliar a partição da palavra em sílabas de modo que as “sílabas” resultantes no final da linha e no início da linha seguinte sejam sempre maiores ou iguais a partículas de 3 letras.

Quadro 8: Síntese da relação entre a pseudo-impossibilidade “é impossível partir o todo” e os respectivos procedimentos, com relação a diferentes domínios

No Quadro 8 também aparecem as outras concepções das crianças (outras pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades), as quais, por serem complementares referem-se ao mesmo domínio.

O segundo exemplo refere-se ao domínio “utilização do ponto” e às diferentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades a ele relacionadas (ver Quadro 9):

DOMÍNIO	PSEUDONECESSIDADES / PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES	PROCEDIMENTOS
utilização do ponto	“é necessário colocar um só ponto e no final do texto”	a partir do texto escrito, colocar um único ponto no final do texto.
	“é impossível partir o todo”	
	“é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha”	a partir do texto escrito, colocar um ponto em cada um e em todos os finais de linha.
	“é necessário colocar pontos nos finais de algumas linhas”	a partir do texto escrito, colocar pontos, de forma aleatória, em alguns finais de linha.
	“é necessário que o ponto esteja localizado apenas nos finais de linha”	a partir do texto escrito, relê-lo e colocar apenas os pontos que se localizem nos finais de linha.
	“é impossível colocar pontos que não se localizem nos finais de linha”	

Quadro 9: Síntese da relação entre pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades e seus respectivos procedimentos, com relação ao domínio “utilização do ponto”

No quadro acima, há um mesmo domínio, a utilização do ponto, ao qual aparecem relacionadas diferentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades. Estas diferentes concepções determinam os procedimentos de utilização do ponto: pontuar o final do texto, o final das linhas, algumas linhas, etc.

É importante registrar que, pela observação do procedimento, nem sempre se podia inferir qual era a concepção envolvida. Às vezes, era preciso investigar as justificativas das crianças, como já foi enfatizado acima. Por outro lado, com relação à complementaridade das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, as justificativas das crianças é que as relacionaram porque um grupo de crianças justificava determinado procedimento pela pseudonecessidade, enquanto que outras o faziam pela pseudo-impossibilidade. Portanto, um mesmo procedimento podia ser determinado por diferentes concepções, dependendo da “certeza subjetiva” que a criança apresentasse.

As relações entre os produtos e os procedimentos eram bem concretas mas, nem sempre, explicitadas nestes produtos. Este aspecto já foi comentado na apresentação dos resultados, contudo, convém enfatizá-lo mais uma vez: pela “visão” do produto não era possível (sempre) inferir o procedimento adotado pela criança. Era preciso observar enquanto a criança escrevia e/ou conversava com ela. As relações encontradas foram as seguintes: de um lado, um mesmo produto poderia ter sido atualizado por diferentes procedimentos, e, de outro, um mesmo procedimento poderia atualizar diferentes produtos.

A primeira relação, um mesmo produto atualizado por diferentes procedimentos, poderia ser exemplificada pela margem direita (vide detalhes na página 231 e seguintes). Se esta margem estivesse alinhada e afastada da borda direita, a criança poderia ter utilizado os dois procedimentos (diferentes) a seguir:

- procedimento 1: alinhar todo o texto, escrevendo até a última letra do título ou da primeira linha (caso não haja título), independente da posição na qual esta última letra estiver.
- procedimento 3: escrever apenas uma frase por linha.

Os produtos seriam os mesmos, mas os procedimentos utilizados teriam sido diferentes. Em um deles, a criança controla a margem e, em função disto, age sobre o seu texto, parando de escrever. Em outro, a criança escreve o que concebe (uma frase por linha) e, em função disto, pode acontecer um alinhamento na margem direita.

Quanto à segunda relação, um mesmo procedimento atualizando diferentes produtos, os exemplos se referem a duas áreas. Na primeira área, o procedimento é o seguinte:

- procedimento: adotar, para o texto próprio, utilizações semelhantes às encontradas no texto dado, do ponto de vista dos aspectos formais.

Os produtos das crianças eram diferentes, por exemplo, algumas tinham colocado o título centralizado, outras tinham partido o título em várias linhas enquanto que outra, ainda, colocou o

título em curva para cima. Entretanto, eram equivalentes pois todos foram gestados a partir do mesmo procedimento, quando as crianças procuraram apropriar-se de aspectos formais observados no texto do “outro”.

O segundo procedimento tinha a ver com a marcação do final do texto:

- procedimento: colocar “marcas” (sinais diferenciados) no final do corpo do texto.

Todas estas crianças, por acreditarem que **“é necessário mostrar que o texto terminou marcando o final de um jeito «diferente»”**, ao invés de colocarem um ponto no final do texto, escreveram palavras (como FIM, FINAL ou TME de “terminei”) ou colocaram outros sinais. Os produtos, então, eram diferentes mas equivalentes porque haviam sido atualizados a partir de um mesmo procedimento.

As relações entre os produtos e os procedimentos explicitam as relações entre os três elementos da tríade porque parece que, se os produtos são determinados pelos procedimentos e os procedimentos são determinados pelas concepções, então são as concepções que determinam os produtos. Ou seja, há evidências de que haveria uma interpenetração de produtos x procedimentos x concepções. Melhor dizendo, as concepções interpenetram os produtos e os procedimentos porque seriam elas que os determinariam, ressaltando-se, porém, a possibilidade de outras variáveis interferindo nesta determinação.

Quando se olha um texto produzido por uma criança, sem conversar com ela ou sem observá-la enquanto ela escreve, pode-se supor que as crianças não tenham qualquer lógica. Recorde-se a afirmação de Rocha (1994) de que *“pode ocorrer com crianças que bem no início do processo experimentem os sinais de forma aleatória, pontuando a torto e a direito”* (p. 194-5). Procurei apresentar evidências de que esta ausência de lógica, este “a torto e a direito” parece não existir, porque o que a criança faz é sempre determinado por suas concepções. Estas concepções podem não ter a mesma lógica que a do adulto mas elas têm uma lógica e esta lógica apresenta uma psicogênese, que pode ser rastreada (como tentei fazer). Mesmo quando a criança parece utilizar alguma forma de aleatoriedade, por exemplo, quando da pseudonecessidade **“é necessário colocar pontos nos finais de algumas linhas”**, a criança, ainda assim, adota uma série de critérios. Considere-se, neste sentido, por exemplo, o fato de que nenhuma criança colocou pontos no início das linhas.

Portanto, considerando que os produtos, os procedimentos e as concepções que as crianças apresentam pudessem ter relações, estas relações poderiam permear tudo o que a criança fizesse, tanto nas situações de produção quanto de interpretação textuais. Assim, por que colocar um ponto no final do texto se o leitor é onisciente e “sabe” tudo, mesmo o que não foi escrito? Por que escrever até os finais de linha se **“é necessário escrever só até abaixo da linha imaginária formada pela**

última letra do título ou da primeira linha? Por que deixar as linhas em branco (que a professora tanto pede), se *“é impossível gastar muito espaço/folha para escrever”* ou se *“é impossível deixar espaço sobrando entre o final do texto e o nome”*?

Entretanto, estas relações não seriam as mesmas em todos os momentos. Haveria uma evolução, a qual produziria diferentes produtos, diferentes procedimentos e diferentes concepções. Esta evolução seria a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Como se viu acima, esta psicogênese seria determinada, em grande parte, pela exploração dos “possíveis”. Convém, neste momento, então, analisar, com mais profundidade, as articulações entre a exploração destes “possíveis” e a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

(2.2) A apresentação dos resultados foi pródiga em trazer evidências das relações entre a exploração dos “possíveis” e a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Pude observar que os “possíveis” eram explorados sempre na mesma seqüência evolutiva: de início, através das “sucessões analógicas” (no nível I) e, em seguida, dos “co-possíveis concretos” no subnível IIA. Observe-se o Quadro 10:

DESENVOLV.	CASOS PRELIMINARES	SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA	
SOCIALIZAÇÃO	EGOCENTRISMO (PENSAMENTO MENOS SOCIALIZADO)		TRANSIÇÃO (EGOCENTRISMO EM DECLÍNIO)	CO-OPERAÇÃO (PENSAMENTO MAIS SOCIALIZADO; OPERATÓRIO)	
PSEUDONECESSIDADES E/OU PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES	AUSÊNCIA DE ATUALIZAÇÃO DA NOÇÃO INVESTIGADA	ATUALIZAÇÃO DETERMINADA POR PSEUDONECESSIDADES E/OU POR PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES	INÍCIO DA LIBERAÇÃO DAS PSEUDONECESSIDADES E E/OU DAS PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES; MAIOR MOBILIDADE NA ATUALIZAÇÃO DOS ASPECTOS FORMAIS	LIBERAÇÃO DAS PSEUDONECESSIDADES E/OU DAS PSEUDO-IMPOSSIBILIDADES; INÍCIO DA UTILIZAÇÃO ADEQUADA DA NOÇÃO E DA COMPREENSÃO DAS RAZÕES QUE ENVOLVEM O SEU USO	
EXPLORAÇÃO DOS “POSSÍVEIS”			SUCESSÕES ANALÓGICAS		CO-POSSÍVEIS CONCRETOS
			UM A UM	MAIS DE UM	
N O C O S I N V E S T I G A D A S	Utilização do recuo do parágrafo	Não há qualquer recuo de parágrafo	Atualizações de: um recuo no início do texto, ou um recuo de parágrafo por frase	Uso do recuo do parágrafo mas não para todas as situações	Uso do recuo do parágrafo em todas as situações
	Utilização do ponto	Não há qualquer uso do ponto	Atualizações de: pontos apenas no final do texto, ou, pontos em todos os finais de linhas, ou, pontos em alguns finais de linha, ou, pontos apenas nos finais de linha	Utilização do ponto em locais adequados mas não de todos	Utilização de todos os pontos necessários e nos locais adequados
	Relação frase x linha		Escrever apenas uma frase por linha	Mais de uma frase por linha mas não em todas as linhas	Apresentação do texto “corrido”
	Partição da palavra em sílabas		Não partir nenhuma palavra em sílabas	Partição de algumas palavras em sílabas mas não de todas as palavras	Partição de todas as palavras em sílabas

Quadro 10: Síntese da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, do ponto de vista da socialização, das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades e da exploração dos “possíveis”

O primeiro aspecto a enfatizar, no Quadro 10, é a relação entre a exploração dos “possíveis” e a socialização. Assim como já foi comentado anteriormente, existe uma relação de dependência tal que, quanto mais socializado for o pensamento da criança, maior será a exploração dos “possíveis” e, ao contrário, quanto mais egocêntrico for o pensamento, mais restrita será esta exploração.

É necessário registrar que, nos casos preliminares, não há exploração dos “possíveis” porque não há atualizações das noções. A exploração inicia-se, então, no subnível IA. Entretanto, em função do egocentrismo, a criança limita a exploração dos “possíveis” por causa das “certezas subjetivas”, ou seja, o único observável é o único possível e portanto (pseudo) necessário (por exemplo, escrever apenas uma frase e manter o todo único, sem separação entre as palavras). Há, então, uma ausência de capacidade inventiva da criança, já que a primeira solução que ela encontra é aquela que “deve ser”. Surgem então as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades, presentes em todos os aspectos formais investigados, dos quais o Quadro 10 apresentou alguns exemplos.

Em seguida, acontece o início da liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades (subnível IB), com a abertura para os novos “possíveis” através de sucessões analógicas, com a exploração do “mais de um” (por exemplo, mais de um ponto ou mais de um recuo do parágrafo). E, no subnível IIA, a liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, com a admissão dos “co-possíveis concretos”.

Uma questão a comentar relaciona-se com a “abertura para os novos possíveis” no subnível IB. Em alguns aspectos formais, como a marcação do final do texto ou a colocação do título, o subnível IB é caracterizado pela sensibilidade à convenção. Então, a criança, neste subnível, segue à risca a convenção (conforme Quadro 5), marcando o final do texto apenas com um ponto final. Em outros aspectos formais, por outro lado, o subnível IB caracteriza-se por uma maior mobilidade na utilização dos aspectos formais. Nestes casos, a criança utiliza mais de um ponto e mais de um recuo do parágrafo, nas situações adequadas. Nas duas situações, contudo, no subnível IA, as atualizações eram determinadas por pseudonecessidades e/ou por pseudo-impossibilidades, isto é, havia um mesmo tipo de mecanismo. Porém, a abertura para os novos possíveis pode acontecer por duas vias diferentes: em uma delas, a criança descobre a convenção e a segue à risca, enquanto que, em outra, ela vai utilizar, de forma mais ampla, os mesmos aspectos formais que já utilizava antes.

A diferença nestes dois tipos de exploração dos possíveis está diretamente relacionada à especificidade dos aspectos formais envolvidos. Enquanto que em um texto só há um “final do texto” e, conseqüentemente, só uma marcação de final de texto a compreender, ao mesmo tempo, neste mesmo texto, há vários pontos, vários parágrafos, os quais exigem uma exploração muito mais lenta. Por este motivo, a criança chega mais facilmente a compreender a marcação do final do texto do que a pontuação ou a colocação do recuo do parágrafo em todas as situações necessárias. Entretanto, mesmo

que houvesse duas vias diferentes para a abertura para os possíveis, em ambas, já havia um início de compreensão da não onisciência do leitor. Então, o início da compreensão da não onisciência do leitor pode levar a dois procedimentos diferentes, dentro de um mesmo nível de desenvolvimento, assim como já foi comentado acima.

Como se pôde verificar, há evidências de que a evolução do sistema formal de apresentação textual tem a ver com a evolução dos “possíveis”. Se a criança vê o mundo a partir das suas “crenças”, ela também verá, com muita probabilidade, os aspectos formais sob estas “certezas subjetivas” (subnível IA), o que ficou bem evidente no quadro acima. Logo depois destas certezas, que são apenas “subjetivas”, a criança vai sendo assaltada por “incertezas”, as quais levam à abertura para os novos possíveis, só que estes não aparecem logo em número infinito. Eles primeiro aparecerão sob forma do “mais de um”. Assim, se a criança admitia que um texto só podia ter um recuo para o parágrafo, no início do texto (subnível IA), ela é assaltada pela questão “Por que só um recuo?”, o que a leva a colocar dois recuos (subnível IB). E, finalmente, no universo investigado, aparecem os co-possíveis concretos, “*pouco numerosos mas todos atualizáveis*” (Piaget, PNP, 1985, p. 17), por exemplo, com a colocação de vários recuos para o parágrafo, sem atingir, contudo, o “*ilimitado, seja em compreensão (o «qualquer»), seja em extensão (o «infinito»)*” (p. 19).

Considerando que há uma relação entre a exploração dos possíveis e a socialização, a qual já foi explicitada, chegou o momento de enfatizar outra relação, desta vez, entre a exploração dos “possíveis” e o desenvolvimento cognitivo. É o que farei a seguir.

(2.3) Quando da análise das relações entre a psicogênese do sistema formal e o desenvolvimento cognitivo, apresentei o Quadro 6 que enfatizava estas relações. Naquele quadro, eu tentava mostrar que parecia haver um desenvolvimento das operações lógicas elementares com o domínio de uma série de aspectos formais. Em função da exploração dos “possíveis”, como ela foi estabelecida para os aspectos formais investigados, verifiquei que parecia haver uma relação entre esta exploração com aquelas mesmas operações lógicas elementares. Observe-se o Quadro 11:

RELAÇÕES	CASOS PRELIMINARES	SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: OPERAÇÕES LÓGICAS ELEMENTARES	Sem coordenação parte-todo	Coordenação parte-todo por pares	Coordenação parte-todo por pequenas séries	Coordenação entre todas as partes e o todo
⇓⇑	⇓⇑	⇓⇑	⇓⇑	⇓⇑
EXPLORAÇÃO DOS “POSSÍVEIS”	Ausência de atualizações	Sucessões analógicas (um a um)	Sucessões analógicas (mais de um)	Co-possíveis concretos

Quadro 11: Relações entre a exploração dos “possíveis” e as operações lógicas elementares

Todos os elementos do Quadro 11 já foram apresentados anteriormente, inclusive, em níveis de desenvolvimento. O aspecto original deste quadro está, exatamente, nas relações estabelecidas.

Piaget (PNP, 1985) não explicitou estas relações, mas afirmou que “o nível I é caracterizado (...) por uma lacuna (ausência de relações entre as partes e o todo)...” (p.47). Entretanto, é possível tentar aprofundar esta aproximação em função de algumas colocações do autor sobre a seriação.

Antes, porém, quero ressaltar que, como as sucessões analógicas constituem o mecanismo característico do nível I, entendi que poderia estabelecer uma diferenciação entre as sucessões analógicas “um a um”, quando o autor afirma que as “sucessões analógicas não têm mais fronteiras, mas permanecem limitadas em seu método, uma vez que é um índice qualquer apoiado no resultado do anterior que sugere o seguinte” (p.47), para as sucessões analógicas “mais de um”, sobre as quais o autor afirma que “no subnível IB, que não passa de transição, esses co-possíveis apenas têm início e se reduzem a «duas maneiras diferentes»” (p.32). A propósito da diferença de nível que as distinguiria, classifiquei as primeiras no subnível IA, e, as segundas, no subnível IB. Feita esta ressalva, passarei às relações com as operações lógicas elementares.

Em seus estudos sobre a seriação, Piaget afirma que “No curso da primeira dessas fases, a criança fracassa na seriação de 10 elementos: avança por pares ou por séries de 3 ou 4...” (Piaget; Inhelder, GELE, 1975b, p.306). Fiquei bastante intrigada pois parecia haver uma diferença de grau entre uma seriação por pares e uma seriação por “pequenas séries incoordenadas” (p.312). Esta diferença de grau ficou explicitada, quando o autor afirma que “uma vez coordenadas duas relações entre si, ou seja, três elementos pelo menos, não é difícil coordenar mais.” (Piaget; Szeminska, GNC, 1975, p.157).

De posse destes dados, é possível entender que, quando a criança está explorando os possíveis através das sucessões analógicas “um a um”, a operação lógica que a criança estará podendo utilizar será a seriação/coordenação por pares (subnível IA). Quando, porém, no subnível IB, ela explorar os possíveis pelas sucessões analógicas “mais de um”, já haverá uma seriação/coordenação por séries. Como Piaget bem colocou, as sucessões analógicas do subnível IB, já são “co-possíveis”, mas ainda muito restritos, enquanto que as seriações de “pequenas séries” de 3 a 4 elementos já englobam coordenações de relações, mas ainda não da totalidade dos elementos. Portanto, o nível I, das sucessões analógicas, é caracterizado, do ponto de vista das operações lógicas elementares, por “comparações por aproximações sucessivas (pares ou pequenas séries).” (Piaget; Inhelder, GELE, 1975b, p.312). Quanto ao subnível IIA, quando a criança alcança os “co-possíveis concretos”, isto já supõe que ela consegue coordenar as partes e o todo, ou, em outras palavras, que ela já consegue seriar todos os elementos de uma série.

Esta tentativa de estabelecimento das relações entre a exploração dos possíveis e o desenvolvimento cognitivo, pode ser respaldada pela afirmação de Piaget (PNP, 1985) de que “o próprio ato de antecipar muitos possíveis ao mesmo tempo pode tornar-se, enquanto atividade de relacionamento, a fonte de conexões generalizáveis e regráveis que, por isso, tomam a forma de classes ou de séries.” (p.132).

A partir das menções à exploração dos “possíveis” feitas acima, exploração que tentei articular com o desenvolvimento das operações lógicas elementares, procurarei apresentar, a seguir, um quadro geral dos tipos de “possíveis” observados ao longo da pesquisa.

(2.4) No momento em que me coloquei como investigadora/observadora durante as entrevistas com as crianças, procurei verificar como acontecia a exploração dos possíveis. Conforme tentei mostrar acima, a exploração dos possíveis parece se desenvolver através de uma seqüência evolutiva em que, no nível I, a exploração se dá por “sucessões analógicas” e, no subnível IIA, pelos “co-possíveis concretos”. Entretanto, mesmo que tivesse abordado estes níveis de desenvolvimento, não me detive na explicitação de quais os tipos de possíveis que as crianças exploraram através desta psicogênese. É esta explicitação que tentarei apresentar no Quadro 12. Observe-se:

FASES		I/III	II	IV	V	VI
TIPO DE SITUAÇÃO DE DESAFIO / TAREFA PROPOSTA		DITADO DE PALAVRAS E FRASES	DE MONTAGEM DE FRASES COM CARTÕES	ESCRITA “LIVRE” DE UM TEXTO “LIVRE”	EXPLORAÇÃO DOS ASPECTOS FORMAIS NO TEXTO DO “OUTRO”	ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DADA
P O S S Í V E I S	POSSÍVEL COM FIM DETERMINADO	X	X		X	X
	POSSÍVEL PASSADO OU HISTÓRICO	X	X		X	X
	POSSÍVEL COM OTIMIZAÇÕES	X	X	X	X	X
	POSSÍVEL FÍSICO	X	X	X	X	X
	POSSÍVEL INSTRUMENTAL	X	X	X	X	X
	POSSÍVEL DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO			X		X

Quadro 12: Tipos de “possíveis” por situação de desafio/tarefa proposta (fases)

No Quadro 12, tentei estabelecer uma articulação entre os possíveis definidos pelo tipo de desafio/tarefa com a qual a criança se deparava e as fases em que as apresentei às crianças. Foi possível observar, assim como estava previsto, que as crianças pareceram utilizar diferentes tipos de possíveis dependendo da tarefa que eu tivesse proposto a elas. Comentarei, rapidamente, sobre cada um destes tipos de “possíveis”.

Os “possíveis com fim determinado” foram observados nas situações de ditado de palavras e frases, na montagem das frases com os cartões, na exploração dos aspectos formais no texto do “outro” e na escrita de uma história dada. Nestas situações, eu propunha às crianças um objetivo desde o início. Em cada uma destas situações, as atualizações das crianças eram determinadas pelas concepções delas a respeito da proposta feita e as crianças precisavam inventar os meios para atingir aqueles objetivos.

A relação com os “possíveis passados ou históricos” ficou bem evidente nos ditados de palavras e frases, na montagem das frases com os cartões, quando as crianças interpretavam os aspectos formais no texto do “outro”, ou quando as crianças escreveram uma história dada. Em todas as situações, as crianças buscavam ativamente uma composição entre o que já estava dado (as palavras, as frases, o texto escrito ou a história lida) e o sentido que elas poderiam atribuir às palavras e às frases registradas por escrito, à frase a ser montada, aos aspectos formais a serem interpretados, ou ao seu registro escrito da história que havia sido lida. As crianças apresentaram evidências de que conseguiam reconstituir os “possíveis anteriores, já atualizados”, mesmo que não de forma completamente adequada. Entretanto, a reconstituição que as crianças conseguiam refletia que os “possíveis anteriores” já eram considerados como tais pelas crianças, inclusive com a menção da figura do “atualizador” destes possíveis anteriores.

Um dos aspectos a destacar foi o relacionamento das crianças com o “possível com otimizações”. Este possível foi identificado em todas as situações de desafio/tarefas propostas. As crianças apresentaram evidências de que, em todas as situações, pareciam procurar fazer o “melhor” registro para o ditado de palavras e frases, a “melhor” montagem para as frases com os cartões, o “melhor” texto livre, a “melhor” interpretação para os aspectos formais no texto do “outro” ou o “melhor” registro da história lida. Para citar dois exemplos, nas situações de escrita, este “possível” foi identificado quando as crianças, espontaneamente, efetuavam correções nos seus textos, e, nas situações de reescrita, quando as crianças se punham a “melhorar” seus textos (quando previam a reescrita ou quando analisavam o texto original, H12, com vistas à reescrita). Em todos os casos, as crianças apresentavam evidências de que procuravam apresentar a “melhor” atualização. É claro que este “melhor” tinha diferentes níveis, em função do próprio desenvolvimento cognitivo e das concepções das crianças sobre o que era a “melhor” atualização. Entretanto, parecia que as crianças concebiam um “modelo prévio” da “melhor” atualização que elas podiam imaginar e se punham a executá-la.

Com relação ao “possível físico” e ao “possível instrumental”, ambos pareciam estar bastante relacionados, principalmente porque as crianças estavam sempre explorando todas as situações dadas. Do ponto de vista do possível físico, havia a exploração da materialidade da folha (seu tamanho, textura, posição), o tipo de lápis fornecido e a maciez do grafite, a borracha, a superfície da mesa sobre a qual a folha estava postada, e assim por diante. Por outro lado, quando as crianças iniciavam o ato de escrita, a própria atualização do texto tornava-se uma outra realidade concreta que as crianças exploravam. Assim, a distância entre a margem e a borda, o texto escrito que podia ser “borrado” se fosse manuseado e até os “furos” que aconteciam na folha com o apagar, eram situações com as quais as crianças interagiam e que levavam ao possível instrumental. Havia, ainda, os cartões com sua textura, tamanho, cores, diferentes faces, etc., e os livros de literatura infantil, com seus diferentes tamanhos, formatos, cores, espessuras; tipo de papel das folhas, tipo de cartolina das capas, sem esquecer do

número de páginas. A exploração do possível físico dos cartões e dos livros foi muito evidente pois as crianças procuravam sentir com as pontas dos dedos a face lustrosa dos cartões, as páginas dos livros de história com papel acetinado ou a capa plastificada. Por outro lado, durante o ato de escrita, verifiquei que as crianças preocupavam-se com estes aspectos materiais e que elas os exploravam de tal forma que pareciam fazer “escolhas” como: “apertar” mais o grafite na folha, segurar a folha de diferentes formas para apagar alguma letra, etc.

Quanto ao possível instrumental, era evidente que as crianças de 2ª série e algumas de 1ª série pareciam já ter explorado o possível físico dos materiais propostos e podiam, a partir desta exploração, passar direto para a atualização da escrita, o que não acontecia com as crianças do jardim nível B e algumas da 1ª série para quem até pegar o lápis na mão era uma situação que precisava ser explorada, o que não dizer do “apagar”. Inúmeras crianças quebraram a ponta do lápis e houve uma, de 1ª série (VIN11), que chegou a quebrar a borracha ao apagar um trecho do texto.

Por outro lado, seria possível fazer uma analogia entre o “possível físico” e um “possível de construção do texto”, onde se pudesse pensar no relacionamento da criança com a história dada, a qual não constituía uma realidade concreta, palpável, onde ela pudesse experienciar o “possível físico”. Entretanto, ela constituía uma “realidade”. Observei que escrever uma história dada envolvia explorar o tipo de texto proposto, a situação da existência de um título, de nomes de personagens, da presença de diálogos, etc., e, em seguida, do que fazer a partir da exploração. Neste momento, a criança se punha a interagir com aquele texto produtivamente. Pode-se afirmar que o nível de exploração do “possível de construção do texto” determinava o nível de atualização do texto, já que, algumas crianças descobriam possibilidades no texto dado, que outras não haviam feito. Por exemplo, nem todas as crianças “descobriram” que as histórias escolhidas tinham diálogos e, por este motivo, não os apresentaram como tais nos seus textos, apresentando apenas textos narrativos (por exemplo, omitindo os diálogos), enquanto que outras registraram estes momentos de discurso direto, inclusive com identificação das falas das personagens. Neste “possível de construção do texto” pude observar, por exemplo, a exploração das crianças sobre a questão de como identificar, para o leitor, a diferenciação do texto do narrador para o texto das falas das personagens.

Todas as tarefas dadas envolviam situações de leitura e/ou de escrita. Como as tarefas não eram completamente diferentes, foi possível identificar algumas relações entre os possíveis determinados pelo tipo de situação de desafio/tarefa proposta.

Quanto solicitei que as crianças escrevessem um texto livre, na fase IV, as crianças não sofreram nenhum tipo de constrangimento de materiais concretos. Posso afirmar que o único constrangimento presente era a concepção que as crianças faziam do sistema formal de apresentação textual. Sem qualquer orientação minha, pois não houve proposição de temas nem de forma, as crianças

passavam a produzir seus textos, dentro do que elas concebiam como sendo parte do sistema formal de apresentação textual. Já nos ditados de palavras e frases (fases I, III) e na escrita da história dada (fase VI), as crianças também sofriam o constrangimento do sistema formal de apresentação textual, o qual era acrescido do constrangimento que explicitava para elas o que constituía um registro de um ditado e um registro de uma história dada, ou seja, a concepção da criança sobre os registros. Havia realidades dadas, mesmo que não concretas (as palavras e frases ditadas e a história lida), o que não acontecia na fase IV, pois a proposta era de texto livre. Em todas estas situações, as crianças pareciam explorar os “possíveis” com fim determinado, além disto, como já comentei acima, em todas as situações, as crianças também pareciam estar explorando os “possíveis com otimizações”. Então, seria possível afirmar que este “possível com otimizações” estava tolhido pela preocupação em alcançar o objetivo proposto, ou escrevendo de outra maneira, a melhor otimização visava alcançar o fim determinado.

Quanto à montagem das frases (fase II) ou à exploração dos livros de literatura infantil (fase V), havia realidades dadas concretamente, que as crianças precisavam reconstituir, através da montagem com os cartões ou da interpretação dos “indícios” fornecidos pelo autor. Havia diversos constrangimentos: a concepção referente ao sistema formal de apresentação textual, a preocupação em alcançar o objetivo, mas, a maior delas, estava, sem dúvida, na realidade concreta das palavras e sinais de pontuação nos cartões, e dos livros de literatura infantil. Além disso, havia a necessidade de, primeiro, experienciar o material para depois descobrir o que fazer com ele. Mesmo que a criança se esforçasse em buscar a otimização, em atingir o objetivo, sempre se tratava de uma realidade já atualizada pelo “outro” e que ela precisava reconstituir, ou seja, os “possíveis passados ou históricos”.

O que se pode concluir destas referências? As conclusões a que se pode chegar são que, em todas as situações de escrita e de leitura, há “possíveis” envolvidos; que diferentes situações de leitura e de escrita envolvem diferentes “possíveis”; e que, além dos processos cognitivos específicos de leitura e de escrita, de produção e de interpretação de textos, há outros processos cognitivos envolvidos e que estes processos têm a ver com os “possíveis”.

Entretanto, surge a questão: Qual é a relevância, para a Educação, de se diferenciar tipos de possíveis? Considerando que o processo de formação dos possíveis é um processo construtivo e que cada possível engendra outros, propor atividades que favoreçam diferentes tipos de possíveis, permite alargar sobremaneira este processo. Diferenciar tipos de possíveis permite identificar, quais são, nas atividades propostas, as situações que permitem o maior alargamento deste conjunto de todos os possíveis, propondo, então, as situações mais diversificadas possíveis. Sem conhecer os diferentes possíveis, seria possível propor atividades que se mantivessem num só tipo, sem favorecer os demais, o que restringiria o universo dos possíveis. Nos resultados apresentados, eu trouxe evidências de que situações, aparentemente, semelhantes de leitura e de escrita favoreciam diferentes tipos de possíveis.

Em suma, a relevância de se diferenciar tipos de possíveis está em que, conhecendo-os, pode-se favorecer a sua multiplicação.

Procurei analisar as articulações entre o processo de construção do texto e a exploração dos “possíveis”, dentro da psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Cabe, neste momento, analisar como a criança percebe este processo de construção do texto e como concebe o sistema formal de apresentação textual.

(3) Nas entrevistas com as crianças, verifiquei que havia diferentes tipos de explicações quanto ao sistema formal de apresentação textual e que estes tipos poderiam ser categorizados em níveis de desenvolvimento. Observe-se o Quadro 13:

DESENVOLVIMENTO	SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA
TOMADA DE CONSCIÊNCIA	AUSÊNCIA DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA META-REFLEXIVA; NÃO-IMPORTISMO; FABULAÇÃO	TOMADA DE CONSCIÊNCIA COM BASE EM PROCEDIMENTOS FIGURATIVOS; “REALISMO”	TOMADA DE CONSCIÊNCIA COM BASE EM PROCEDIMENTOS OPERATIVOS/ OPERATÓRIOS; META-REFLEXÃO; CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA
Utilização do recuo do parágrafo	“Não consigo dizer onde vai o parágrafo.” “Porque ele quis começar aqui (com recuo) e aqui deste (sem recuo).” “A gente escreve, às vezes, com lápis, né? Aí, a ponta do lápis quebra. Ele (autor) vai apontar e aí eu acho que ele se esquece que ele fez prá cá (com recuo), depois quebra outra vez, aponta, depois ele bota prá cá (sem recuo).”	“É porque é uma palavra muito curta (com recuo). (...) É porque é uma palavra mais grossa (sem recuo).”	“Quando tá falando da mesma coisa aí pode continuar (na mesma linha). (...) E quando muda de coisa aí tem que deixar (espaço e ir para linha nova).”

Quadro 13: Síntese da psicogênese do sistema formal de apresentação textual, do ponto de vista da tomada de consciência, com relação à noção “utilização do recuo do parágrafo”

Neste quadro, fica evidente que há uma evolução, com níveis bem definidos, da tomada de consciência para a noção do parágrafo. Estes mesmos níveis estavam presentes para cada um e para todos os aspectos formais investigados.

No subnível IA, havia ausência de tomada de consciência meta-reflexiva. Observe-se o seguinte excerto:

V: Por que tu escreveste a data do lado do nome e não embaixo, se tinha espaço? A: *Ai, tu pergunta coisa difícil...*
(ALI13-H13)

Observe-se que a pergunta que fiz envolvia uma explicação sobre uma ação, já atualizada, da própria criança. Continuando, outra entrevista:

V: Eu estou perguntando deste espaço aqui, antes do título. Por que hoje tu deixaste este espaço? P: *Ai, tu faz pergunta tão difícil.* V: Por que tu achas esta pergunta difícil? P: *Porque eu não sei como explicar, né?* (PAT13-H21)

Em sua simplicidade, PAT tocou numa questão que afligiu várias crianças, principalmente de 2ª série. As crianças apresentavam algum produto, isto é, atualizavam alguma ação, mas quando eu pedia que a explicassem, as crianças tentavam mas não conseguiam. Observe-se outros exemplos: “*É que eu não sei muito sobre pontos.*” (JEA12-H12), “*Eu acho que não consigo explicar.*” (PRI12-H11), “*É difícil de explicar.*” (TAÍ21-H11), “*Eu não consigo explicar, também. Não consigo dizer onde vai o parágrafo. (...) Eu boto em qualquer lugar. Mas sempre tem um lugar certinho. Não sei!*” (LAU22-0), “*Ai, eu não sei explicar.*” (GUI23-H13). Piaget (FC, 1978b) já havia detectado este mesmo tipo de justificativa: “*É dentro de mim que isso acontece, e eu não sei explicar*” (p. 142).

Também estavam presentes as fabulações, onde a criança entabulava uma longa explicação que apenas evidenciava que a tomada de consciência ainda estava incipiente. Os episódios (dos quais apresentarei apenas a frase mais significativa) foram diversos, relativos a domínios diferentes, sendo que apresentarei alguns exemplos. O primeiro exemplo tem a ver com o final de frase: “*Porque a gente... Porque numa história tem que ter um ponto aqui e continuar no mesmo.*” (CAM21-H13), “*É como se fosse... se a gente tava escrevendo uma história para um livro... um livro de verdade. Ai a gente sabe que tem sempre um ponto depois da frase.*” (GAB22-H13). O outro exemplo tem a ver com a vírgula: “*Prá dá um pouquinho de... Assim (Lê:) «Tia Leonor deu uma bolsa para Luciana,» daí vírgula, pára um pouquinho, daí, de novo, (Lê:) «Luciana ficou tão contente que toda hora ficava com a bolsa.»*” (TAÍ21-H11). O terceiro exemplo é surpreendente. Observe-se o seguinte excerto:

V: Como é que tu sabes onde terminou a frase? E: *Porque eu sabia que tinha acabado esta frase.* V: Como é que tu sabias? E: *Porque eu já tinha feito toda a frase.* V: Na cabeça? E: Não. *Eu fui numa festa e daí eu escrevi.* (EVA22-IV)

Considerando que EVA22 estava fazendo uma narrativa de ações, a justificativa sinalizava para o seguinte: a cada ação correspondia uma frase. Com isto, EVA22 dizia que, ao concluir o registro de uma ação, “*sabia que tinha acabado esta frase.*”. Era um argumento que funcionava para um tipo restrito de frases. Entretanto, esta justificativa evidenciava que, do ponto de vista da socialização, EVA22 ainda estava imerso no egocentrismo, não conseguindo estabelecer uma diferenciação entre a sua ação e o ato de narrar um evento.

No subnível IB, as crianças passavam a utilizar justificativas com base em procedimentos figurativos, surgindo aquelas respostas, já comentadas na apresentação dos resultados, envolvendo, por exemplo, o “espaço”. Entretanto, o exemplo mais significativo foi dado por LAU22 que deu uma longa explicação sobre a colocação da vírgula. No seu texto, LAU22 utilizou quatro vírgulas: duas de enumeração (sendo uma de forma equivocada) e duas onde deveriam constar pontos. A partir do excerto da entrevista de LAU22, que apresentarei, a seguir, pode-se observar o esforço da criança para encontrar uma explicação válida para o uso da vírgula e o seu trânsito por diversos argumentos

diferentes (e, em consequência, por diversos níveis de justificativas). Por outro lado, é um belo exemplo da atividade metalingüística de que é capaz uma criança de 2ª série na análise do seu “objeto” de conhecimento: os aspectos formais e a linguagem escrita. Observe-se:

V: E este negocinho (“,”) que tu puseste aqui (depois de “cola”). L: *É a vírgula. Prá pessoa descansar um pouco. Porque ela leu toda a frase e ela não tem tempo. Porque ela tem que parar um pouquinho a frase.* (*1) V: (...) Ela (= leitor) leu treze linhas. Porque ela só ficou cansada aqui, na “cola”? L: *Porque aqui ela leu (Lê:) «A luva que estava passando ajudou e tudo ficou colado a bola colada na cola», vírgula, «a cola colada na bola», vírgula... Ah! E também aqui é porque tinha que ter a vírgula...* (*2) V: Por quê? L: *Eu ia começar outra coisinha... Mas não era só porque eu ia começar. É que aqui é prá dizer que eu vou fazer outra coisa também.* V: Como é isso de fazer outra coisa? L: *É prá pessoa parar um pouquinho aqui. É por isto que serve a vírgula.* (*3) V: A pessoa leu treze linhas. Por que tu só colocaste vírgula na linha treze? L: *Na catorze eu também botei.* V: Tu colocaste na treze e na catorze. Por que tu demoraste treze linhas para colocar a vírgula? Por que tu não colocaste antes? L: *Porque antes não precisava.* (...) V: Por que aqui precisa vírgula? L: *Porque a pessoa falou tudo isto (Aponta o texto até a linha treze).* (*4) V: Sim. Treze linhas. L: *É. Treze.* V: (...) Tu colocaste pontos várias vezes. Por que aqui precisa vírgula? L: *A pessoa bota vírgula onde quiser.* (*5) *Porque tu podes botar (Lê:) «O tubo», vírgula, «de cola saiu da gaveta», vírgula, «pulou no tapete da sala.»* V: Então por que tu não puseste? L: *Porque eu quis botar ali. Eu não precisava ter botado.* V: Mas antes tu disseste “precisa”. L: *Não precisa precisar. Pode botar onde quiser.* (*6) V: Pode colocar onde quiser. Mas por que tu colocaste aqui (Aponto.)? L: (Ri.) V: Por quê? L: *Porque aqui era a hora já de botar uma vírgula. Porque tudo isto (Aponta até a linha treze.) eu ainda não tinha botado vírgula.* (*7) V: Quer dizer que, de repente, a pessoa fala assim: “Ah! Tá na hora de botar uma vírgula. Vou botar uma vírgula!” É assim? L: *Não.* (*8) V: Então, como é que a pessoa pensa? L: *Eu pensei assim...* V: É. O que tu pensaste? L: *Eu pensei que a vírgula ia melhorar um pouquinho a história.* (*9) *Eu ainda não tinha botado a vírgula.* (*10) *E eu podia ter botado vírgula antes. Só que eu não qui... Agora eu quis botar.* V: Tu podias ter posto ponto em lugar da vírgula? L: *Não.* (*11) *Porque eu não queria.* V: Mas podia? L: *Poder podia, só que não necessitava botar.* (LAU22-H13)

Neste trecho da entrevista, questiono LAU22 sobre a utilização de uma vírgula específica, a única que ela utilizou adequadamente e que seria uma “vírgula de enumeração”. LAU22 começou, em *1, utilizando o argumento da “parada”. Neste argumento, ela atribui ao leitor uma espécie de “cansaço” e, pensando nele, colocaria a vírgula. Em *2, verifica-se que LAU22 estava anunciando um novo argumento, que poderia ser o argumento da “enumeração” mas a atualização foi abortada e, em *3, volta ao argumento da “parada”. Em *4, LAU22 aprimora o argumento da “parada” introduzindo o elemento do “tamanho do texto”, ou seja, porque já havia muito texto era necessário colocar uma vírgula. Em *5 e *6, LAU22 apresentou os argumentos mais elementares de todo o trecho pois afirmou que se pode colocar a vírgula “onde quiser”, ou seja, tudo é possível (subnível IA). Em *7, LAU22 introduz, mais uma vez, um novo argumento. Desta vez, afirma que a vírgula ainda não havia sido utilizada como se ela tivesse uma série de sinais à disposição e, aleatoriamente, fosse decidindo qual utilizar. Já, em *8, LAU22, com a sua negativa, afirma que a vírgula tem uma função específica e que há razões para colocá-la em determinado lugar. Em *9, trouxe o argumento da “estética” do texto afirmando que a vírgula iria melhorá-lo. De certa forma, ela estava certa, porém, como seu argumento ficou incompleto, não é possível identificar de que modo a vírgula melhoraria o texto. Em *10, LAU22 volta ao argumento de *7. Em *11, como resposta à minha contra-argumentação, ela afirma que não poderia ter posto o ponto em lugar daquela vírgula. Mais uma vez, ela estava certa.

Em todo este excerto e, nas demais entrevistas, fiquei sempre com a sensação de que a tomada de consciência estava por eclodir a qualquer momento. Este foi o motivo pelo qual insisti tanto com LAU22, especialmente a partir da sinalização que ela deu em *2.

No subnível IIA, por outro lado, observa-se o início das justificativas metalingüísticas. Encontrei algumas definições que evidenciam o início da consciência metalingüística da criança pois, além da justificativa verbal, a criança, através do produto apresentado, demonstrava uma concepção que lhe permitia, por exemplo, colocar os pontos finais nos locais adequados. Observe-se uma definição de frase: *“Por causa que daí ela pára. Então vem outra frase, só que não é a mesma coisa. É outra coisa.”* (REN11-H11). Neste subnível, as crianças já conseguiam anotar os fatores envolvidos, o que lhes permitia apresentar justificativas a partir de procedimentos operativos/operatórios. Entretanto, a coordenação de todos estes fatores para explicar adequadamente a noção ainda não acontecia para todas as situações. Observa-se que, neste subnível, o processo de compreensão das razões já havia começado juntamente com o início da consideração do sistema formal de apresentação textual como tal. Mas o processo de tomada de consciência envolve compreender a noção em todas as situações, o que só acontecerá no subnível seguinte (IIB).

O que é possível concluir é que, assim como Piaget (FC - 1978b, JMC - 1977c) já havia detectado, o caminho psicogenético de aquisição dos aspectos formais investigados também passa por uma psicogênese da tomada de consciência. Entretanto, não se pode esquecer que as crianças também proferem explicações sobre a pertinência do sistema formal de apresentação textual, sua função social e seu uso. Estas explicações remetem para a questão das relações interindividuais, para as relações entre “leitor x escritor”, já comentadas, com o que se fecha o ciclo, restando apenas, apresentar um quadro geral, final, para a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

(4) Ao assistir enquanto as crianças produziam seus textos ou enquanto interpretavam os “indícios” no texto do outro, pensei em como era evidente a psicogênese do sistema formal de apresentação. Na apresentação dos resultados, procurei trazer com detalhes esta psicogênese abordando os vários aspectos formais onde ela se apresentava.

Considerando que esta psicogênese apresenta vários níveis e que há relações entre as várias instâncias utilizadas para explicá-la, conforme já abordei na discussão dos resultados, elaborei o Quadro 14, procurando construir um modelo que contemplasse estas diferentes faces mas que enfatizasse o “sistema” formal de apresentação textual como tal, isto é, integrando esta psicogênese em um todo único, já que na apresentação e na discussão dos resultados abordei-a por partes.

DESENVOLVIMENTO	CASOS PRELIMINARES	SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA
OPERAÇÕES LÓGICAS ELEMENTARES	Sem coordenação parte-todo.	Coordenação parte-todo por pares.	Coordenação parte-todo por séries.	Coordenação entre todas as partes e o todo.
SOCIALIZAÇÃO	EGOCENTRISMO		IB - TRANSIÇÃO: EGOCENTRISMO EM DECLÍNIO; INÍCIO DA AUTONOMIA E DA COOPERAÇÃO	IIA - DESCENTRAÇÃO: DECLÍNIO DO EGOCENTRISMO; CRESCIMENTO DA CO-OPERAÇÃO E DA AUTONOMIA
COMPREENSÃO DO PAPEL DO "OUTRO" E DA CONVENÇÃO		Egocentrismo (indiferenciação eu/outro). Centração: "Eu decido" (Porque é assim!). Heteronomia: Ele decide. A "verdade" é o que o "outro" diz. Onisciência do outro/leitor. Não há tomada de consciência do que está em jogo (relação leitor/escritor, comunicação, uso da convenção).	Sensibilidade à convenção: de um lado, presença da convenção em algumas situações mas não em outras, e, de outro, presença da convenção como uma "lei" (sempre "dura"). Início da diferenciação eu/outro, com o reconhecimento da existência de uma convenção.	Uso da convenção, com compreensão da sua função, adaptada aos objetivos do escritor na comunicação e às supostas necessidades do leitor derivadas da tomada de consciência do escritor da não onisciência do leitor (descentramento, relação eu/outro). Crescimento da autonomia com possibilidade de decisão sobre como usar a convenção, mas ainda colada à concepção de "lei" (criando sobre a convenção). Já há um germe da possibilidade de liberação da convenção: caminho aberto ao literato e/ou ao poeta.
CONSTRUÇÃO DO TEXTO CONFORME AS NOÇÕES INVESTIGADAS	Ausência de qualquer atualização dos aspectos formais investigados	Ausência de qualquer atualização dos aspectos formais investigados. Atualizações determinadas por pseudonecessidades e/ou por pseudo-impossibilidades, as quais podem ser diferentes para cada sujeito e/ou para cada aspecto formal investigado, mas equivalentes porque de mesmo nível.	Início da liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades. Maior mobilidade no uso dos aspectos formais.	
EXPLICAÇÕES		Não há justificativas adaptadas (sem qualquer menção à convenção). Justificativas envolvendo o "não importismo" e a fabulação. Sem tomada de consciência da não onisciência do leitor: o leitor tudo sabe.	Início das justificativas adaptadas, com o início da visão da convenção como um meio para facilitar a relação escritor/leitor. Quanto ao texto: Exploração baseada em procedimentos figurativos. Quanto à convenção: Início das justificativas mencionando a existência de uma convenção. Início da tomada de consciência da não onisciência do leitor	Desenvolvimento da metareflexão. Desenvolvimento da consciência metalingüística. Crescimento da justificativa adaptada com a tomada de consciência da não onisciência do leitor. Quanto ao texto: Descoberta da função do texto e dos aspectos formais na mediação da comunicação. Exploração baseada em procedimentos operativos/operatórios. Quanto à convenção: Início das justificativas mencionando a compreensão das "razões" dos aspectos formais. Quanto à relação leitor/escritor: Uso maior da convenção como facilitadora da compreensão da relação entre leitor e escritor.

Quadro 14: Modelo para a psicogênese do sistema formal de apresentação textual

O aspecto mais importante deste Modelo é que foi possível encontrar, na psicogênese do sistema formal de apresentação textual, os mesmos níveis de desenvolvimento detectados por Piaget para a construção do conhecimento (vide página 68 em diante). Assim, no subnível IA, a construção do texto, em sentido amplo, e as atualizações dos aspectos formais, em sentido restrito, a compreensão do papel do “outro” e da convenção, e as justificativas dadas pelas crianças, são determinadas pelo “egocentrismo”. No subnível IB, há um período de transição, com o egocentrismo em declínio e início da autonomia e da cooperação. E, no subnível IIA, tem-se, de forma mais clara, o processo de descentração em movimento, com declínio do egocentrismo e crescimento da co-operação e da autonomia.

Neste Modelo para a psicogênese do sistema formal de apresentação textual verifica-se que está presente a “socialização”, já que a criança está imersa em uma realidade social. Em seguida, que há uma relação de dependência com o desenvolvimento das operações lógicas elementares, o que parece permitir que se possa afirmar que o processo de construção do texto também é um processo lógico. Como terceiro fator interveniente tem-se a compreensão do papel do “outro” e da convenção, pois a escrita se dá sempre em relação com a leitura por um “outro”, o qual que deverá dominar o mesmo sistema formal de apresentação textual que o escritor estiver utilizando. Também há um processo de construção do texto, o qual tem a ver com a exploração dos “possíveis” e, mais uma vez, com a socialização. E, finalmente, no nível das explicações que a criança dá sobre este sistema formal de apresentação textual, tem-se, novamente, a intervenção de todos os fatores já citados.

A partir dos resultados apresentados acima e das considerações tecidas em torno das relações entre os diversos aspectos investigados, posso considerar, em resumo, que **existe uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual** confirmando-se minha hipótese de pesquisa.

Entretanto, é necessário enfatizar que existe uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que existem diversas psicogêneses, tantas quantas forem as noções investigadas. No presente universo, foram detectadas psicogêneses tanto nas superfícies macro quanto microtextual, e tanto na pontuação quanto nos temas derivados, as quais já foram comentadas acima. Há, então, várias psicogêneses dentro da psicogênese geral.

Recordando que explicitarei uma série de questões orientadoras, no meu plano de trabalho, farei, a seguir, um pequeno rastreamento das tentativas de respostas que apresentei para cada uma delas, ao longo desta tese, sintetizando-as em breves palavras. Iniciarei com as questões principais.

Em sua atuação como sujeito leitor que busca compreender um texto, como a criança toma consciência da importância do sistema formal de apresentação textual? A criança toma consciência da importância do sistema formal de apresentação textual, tanto em sua interação com os portadores de texto da comunidade letrada como em sua relação com os outros membros da

comunidade letrada em que ela está imersa. Em ambos os casos, o que parece prevalecer é a tentativa de entender e fazer-se entender. A criança vai descobrindo que o sistema formal de apresentação textual pode facilitar este processo e, em função desta descoberta, vai se apropriar deste sistema (vide Quadro 5).

Enquanto sujeito leitor, a criança usa as “pistas” referentes ao sistema formal de apresentação textual? Como? A criança vai utilizar toda e qualquer “pista” quando estiver interpretando um texto, inclusive pistas que não pertencem ao sistema formal de apresentação textual. A partir de um certo momento ela utilizará os aspectos formais de apresentação textual como “pistas”, mas esta utilização apresenta níveis de desenvolvimento. Assim, ela começará interpretando o texto, em função destas “pistas”, de forma figurativa para, apenas no subnível IIA, interpretar estas “pistas” operativamente.

Como é o processo de aquisição dos aspectos formais de apresentação textual quando a criança se assume como sujeito escritor? O processo de aquisição dos aspectos formais de apresentação textual é psicogenético e tem como motor principal a relação “escritor x leitor”. A criança, compreendendo que existe um sistema formal de apresentação textual e que este sistema facilitará a sua comunicação com o leitor, apropria-se deste sistema. O processo de aquisição terá níveis de desenvolvimento determinados, no subnível IA, por um maior egocentrismo, e no subnível IIA, por um pensamento mais socializado.

Existe uma evolução referente a estes dois processos: o de tomada de consciência da importância dos aspectos formais de apresentação textual e o de sua apropriação deles? Poder-se-ia afirmar que existe uma psicogênese nestes processos? Ambos os processos parecem ser psicogenéticos. Existe um processo de apropriação dos aspectos formais e existe um processo de tomada de consciência da importância destes aspectos. A importância dos aspectos formais tem a ver com a concepção que a criança faz do seu leitor. Esta importância vai, do subnível IA, onde a criança acredita que não precisa dar indicações para o seu leitor porque ele é onisciente, até o subnível IIA, quando a criança compreende que este leitor não é onisciente e, por este motivo, passa atribuir importância aos aspectos formais passando a utilizá-los de forma mais móvel e autônoma, para dar indicações para este leitor.

Há relação de correspondência entre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e a psicogênese da língua escrita (ortografia para a escrita de palavras e frases)? É possível afirmar que há uma relação de correspondência entre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e a psicogênese da língua escrita, do ponto de vista da ortografia da escrita de palavras e frases, mas esta é uma correspondência relativa. Assim, de modo geral, quanto mais avançada é a concepção da criança quanto à ortografia da escrita de palavras e frases, mais avançadas são as concepções quanto ao sistema formal de apresentação textual, e vice-versa. Entretanto, há crianças que trazem evidências de que estas concepções não se apresentam no mesmo

nível, podendo o sistema formal de apresentação textual estar mais avançado do que o sistema ortográfico ou o contrário.

As questões secundárias são as seguintes:

Considerando que existem diferentes possibilidades de manifestação dos aspectos formais de apresentação textual, não só dentro dos diferentes estilos de texto mas também dentro das diferentes situações em um mesmo texto, e, ao mesmo tempo, que existe um sistema formal de apresentação textual, como se dá, na psicogênese, a tensão entre essas diferentes possibilidades de exploração dos aspectos formais e o sistema formal de apresentação textual enquanto tal? Esta resposta foi apresentada sob dois pontos de vista. Com relação ao primeiro, existe um processo psicogenético, com relação ao sistema formal de apresentação textual, em que, no início da evolução, a criança se relaciona com os aspectos formais de apresentação textual de forma isolada, para, no subnível IIA, conceber estes aspectos formais como constituindo um “sistema”. Então, no início, quando a criança explora estes diferentes aspectos ela o faz sem concebê-los como um todo. Quanto ao segundo ponto de vista, há uma relação com a exploração dos “possíveis”. Assim, no início da evolução, a criança crê, apenas, em uma possibilidade, a pseudonecessária ou a pseudo-impossível. Então, a exploração que a criança empreenderá será limitadíssima. A seguir, em função do desequilíbrio causado por esta única possibilidade, surgem, por “sucessões analógicas”, as outras possibilidades, mas ainda limitadas ao mais de um. Apenas no subnível IIA, a criança conseguirá explorar mais possibilidades, mas ainda restritas aos co-possíveis concretos. Há, então, realmente, uma “tensão” na exploração das diferentes possibilidades de manifestação dos aspectos formais de apresentação textual e esta tensão é determinada pela exploração dos “possíveis”.

E se há exploração de diferentes possibilidades, essas chegam a transcender os limites das atualizações efetivas e passíveis de normatização - “*possíveis atualizáveis*” -, para compor uma “*mescla de erros e idéias fecundas*” - “*possíveis hipotéticos*” (Piaget, PIN, 1987, p. 62) -, ou a exploração das possibilidades permanece no âmbito dos limites dos possíveis atualizáveis? Seria possível responder esta questão pensando nos níveis de desenvolvimento. Para as crianças dos níveis mais básicos, as de menor faixa etária, os possíveis permanecem “possíveis atualizáveis”, enquanto que, para as crianças de 2ª série ou de níveis mais avançados, os possíveis já podem ser “hipotéticos”.

Finalmente, considero meu objetivo geral para esta tese de doutorado atingido pois estabeleci, dentro do universo investigado, a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

5.2 - IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Como professora alfabetizadora, e tendo tido como motor principal para a presente pesquisa, a análise dos textos dos meus ex-alunos, é minha intenção, neste momento, anotar algumas considerações surgidas a partir dos resultados da pesquisa, já que eu tinha expectativas de contribuição, com relação à Educação, a partir dos resultados desta tese. De início, comentarei sobre as relações entre “ensino” e processo de desenvolvimento para, em seguida, sugerir algumas estratégias que poderiam favorecer a construção do sistema formal de apresentação textual por parte da criança em seu processo de letramento. Finalmente, apontarei novas direções para pesquisas sobre o tema dos aspectos formais de apresentação textual.

(1) Abordo, neste momento, um tema muito instigante que é a relação entre o “ensino” e o processo de desenvolvimento da criança, isto é, como a criança realmente apreende o que a professora (o adulto) “ensina”. Sempre seria possível perguntar, a partir dos dados apresentados, se a atualização de determinada noção por parte da criança não poderia ter sido fruto do “ensino” e não de uma psicogênese.

Sem considerar todos os argumentos apresentados na seção anterior quanto ao desenvolvimento cognitivo, aos “possíveis”, à tomada de consciência e ao juízo moral, seria possível tecer algumas considerações sobre este aspecto abordando como as crianças expressam a aprendizagem de um aspecto formal em particular, qual seja, o uso da vírgula.

Com relação à utilização da vírgula, registro, neste momento, algumas justificativas das crianças, as quais constituíam o que eu chamei de “argumento da respiração”: “*Assim, ó. Tu tá escrevendo, tetetetete. Aí tu põe ponto (= vírgula). Aí tu respira e começa de novo.*” (RAFZ11), “*Prá poder respirar e continuar. (...) Eu pensava assim: «O galo a galinha e os pintinhos», aí dava... aí respirava e daí continuava e dizia o resto. Assim, por exemplo, assim (apontando para a frase): «O galo a galinha e os pintinhos, foram passear.»*” (LÍV21), “*Mas daí olhei, olhei ele e vi que era uma vírgula. E me deu uma idéia. Aqui: «O galo a galinha, vírgula, e os pintinhos foram passear. Aqui terminei um pedaço assim. Aqui já foi um pedaço muito grande que eu falei. Então eu queria botar ele aqui, prá separar um pouco. Prá separar, não. Prá respirar e depois botar o resto.*” (LAU22).

A partir da utilização do argumento da “respiração” pode-se refletir sobre as relações entre o ensino e psicogênese. Observe-se que as crianças estão utilizando um argumento que foi, evidentemente apresentado pelas professoras (e foram crianças das turmas 21 e 22, ou seja, duas professoras diferentes). Nestas justificativas, fica evidente que há um descompasso entre o que as professoras dizem e o que as crianças apreendem. Neste caso, elas apreenderam a justificativa (a “respiração”), mas o procedimento que elas adotam é diferente do proposto pelas professoras, tanto é que, das 18 crianças, apenas duas colocaram as vírgulas nos locais convencionais. Todas as outras 16 crianças utilizaram as vírgulas em posições não convencionais, conforme produtos já apresentados acima (vide página 371).

Neste caso, há uma afirmação de Piaget (ES, 1973), que explica que mesmo que um adulto ofereça a uma criança uma explicação verbal (nesta situação, quem deu a explicação verbal foi, provavelmente, a professora), esta pode não compreendê-la, já que os *“sinais verbais não são todos compreendidos de antemão”* (p. 179). O que evidencia que, mesmo que as crianças passem por um processo sistemático de ensino, ainda ocorre um processo de desenvolvimento, uma psicogênese que, inclusive, faz com que as crianças, num certo momento, apreendam corretamente uma explicação verbal da referida professora e consigam reproduzi-la verbalmente. Piaget afirma, inclusive, que as crianças conseguem *“situar corretamente certos termos difíceis na sua linguagem sem poder compreendê-los isoladamente”* (Piaget, LPC, 1986a, p. 131). Assim, as crianças podem “recitar” a explicação, mas na hora de colocar a vírgula, o farão de forma diferente da “explicação” recitada.

Nos exemplos apresentados, as crianças evidenciam que estão explorando todos os “possíveis”, todas as possibilidades de colocação da vírgula, porque elas estão procurando entender como a vírgula funciona. Este aspecto é importante porque as crianças se empenham em dar um sentido aos aspectos formais. Nos produtos apresentados, observei que as colocações das crianças tinham uma “lógica” e mesmo as 57% que colocaram a vírgula em posição final, o fizeram em função das suas concepções. As crianças evidenciam compreender que há uma estrutura sintagmática nas frases. Elas procuram o sentido da vírgula fazendo separações entre os sintagmas, ou seja, separando as partículas do sujeito ou o sujeito do predicado (procedimentos bastante semelhantes aos utilizados para separar as palavras nas frases, no ditado de frases, nas fases I e III). Só que, no caso, o argumento adequado para a colocação da vírgula seria o argumento da “enumeração” já apresentado por algumas crianças, inclusive na 1ª série, e não o argumento da “respiração”. O que fez as crianças optarem pela “recitação” do argumento da “respiração” e não do argumento da “enumeração”? É uma questão a pesquisar.

Outro aspecto que me preocupou muito, a partir dos resultados da pesquisa, e que também envolveria as relações entre “ensino” e o processo de desenvolvimento da criança seria a importância da figura da professora como “introdutora” do sistema formal de apresentação textual para as crianças e em como a atuação das professoras interfere com a construção que as crianças estão empreendendo.

Na análise das justificativas que classifiquei no subnível IB, verifiquei que, no tipo I onde havia a invocação do adulto, a professora parecia ter um papel muito grande na conservação da heteronomia das crianças. Além de as justificativas referentes à professora serem numerosas, diversas crianças explicitaram este “papel” de forma surpreendente. Observe-se:

V: Tu podias deixar este espaço vazio e começar (o texto) mais embaixo? Não tem problema? **B:** *Menos na sala de aula*
V: Ah, é? Por quê? **B:** *Porque a professora gosta que seja assim.* **V:** A professora disse isto? **B:** *Não, mas já dá prá ver*
V: A professora nunca disse assim: “Olha, eu quero que, quando vocês começarem a escrever um texto, comecem aqui em cima!” Ela nunca disse isso? **B:** *Mas nem precisa dizer, né? Que ninguém é burro!* (BRU22-IV)

Para esta criança, tudo girava em torno do fato de que a “*professora gosta que seja assim*”. Ela parecia estar sempre tentando adivinhar o que isto fosse e, mesmo que a professora não explicitasse seu querer, “*já dá prá ver*” o que é, “*nem precisa dizer, né? Que ninguém é burro!*”.

Portanto, a criança concebe a professora como a representante do mundo adulto e vive em função desta concepção: escreve como imagina que ela queira, coloca a pontuação porque a professora manda, e assim por diante. O único leitor no qual esta criança pensa é a professora. Seria possível pensar numa estereotipia porque a criança parece conceber a escrita como um objeto escolar, onde o único fim é agradar a professora. A professora será seu único leitor e a sala de aula, um mundo à parte. O argumento do “*Menos na sala de aula.*” apareceu outras vezes. Observe-se:

V: Tu podias ter deixado todo este espaço aqui vazio e escrito o teu nome e a data só aqui embaixo? **B:** *Não. Na aula não pode.* **V:** Ah! Na aula não pode. Por quê? **B:** *Não sei! A professora que sabe.* (BRU22-IV)

Assim, a escrita, dentro da sala de aula, tem uma função e esta função não é favorecer que as crianças aprendam a se comunicar por escrito. A única função da escrita é ser lida pela professora. É a professora quem detêm o conhecimento. É ela quem sabe se é possível deixar espaço ou não. É ela quem determina as “regras”. É ela a representante da Lei do mundo dos adultos que sabem ler e escrever.

Com este tipo de relacionamento heteronômico, as crianças tornam-se tremendamente autocríticas, como se pode verificar pelo seguinte excerto:

V: E tu achas que a gente sempre tem que marcar o começo e o fim de frase? **L:** *Sempre.* **V:** Sempre. Não pode esquecer nenhuma vez? **L:** *Não pode esquecer nada. Nem pinguinho no «i».* **V:** Não pode esquecer nada. Qual é o problema? O que acontece se a pessoa esquece? O que tu achas? **L:** *Não é bem errado. Tu se esqueceu. Tu não viu. Não é bem errado. Só que eu tem que fazer. Tem que se lembrar de fazer.* **V:** Por quê? **L:** *Porque senão a professora não entende a palavra. Ela fala assim: «Cadê o pinguinho no “i”?».* **V:** A professora? **L:** *Cadê o ponto final?* **V:** Então tu pensa na professora? **L:** *Penso.* (LAU22-IV)

A professora/leitora é o centro dos pensamentos de algumas crianças. E, além disso, a professora, segundo a concepção destas crianças, é tão rígida que “*Não pode esquecer nada. Nem pinguinho no «i».*”.

Verifica-se, aí, “*um fator de obediência ou de autoridade*” (Piaget, ES, 1973, p. 62-3) e não de “*reciprocidade*” (p. 147). Há “*desigualdade de valorização entre dois indivíduos*” (p. 147) pois é a professora “*que sabe*”. Não há uma relação de “*equivalência*” (p. 147): de um lado, a criança leitora e escritora e, de outro, a professora leitora e escritora.

O mais importante nestes casos é que as crianças expressam justificativas heteronômicas. Em princípio, as crianças irão evoluir até as justificativas que expressam autonomia, preocupando-se mais com os seus leitores do que com suas professoras. Entretanto, meu objetivo ao trazer estes casos foi apresentar evidências para a existência de justificativas heteronômicas ainda na 2ª série. Pergunto: Não será possível que estas justificativas heteronômicas estejam sendo reforçadas pelas professoras, assim como Piaget já havia observado quando analisava o “*realismo moral*” (JMC, 1977c, p. 166)? Leia-se:

“Parece, em muitos pontos, que o adulto faz tudo o que está ao seu alcance para encorajar a criança a perseverar em suas tendências específicas... o adulto age, a maior parte do tempo, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob seu duplo aspecto intelectual e moral... O adulto induz assim, por sua vez, a criança à noção objetiva da responsabilidade e, em consequência, consolida uma tendência que já é natural na psicologia espontânea dos pequenos.” (O grifo é nosso!) (p. 167-8)

Não seria necessário que as professoras procurassem chamar mais atenção para a figura do leitor e do escritor, favorecendo mais a autonomia das crianças? Para aquelas crianças, a professora era a leitora. Charolles (1988), ao analisar uma série de “*«textos livres» de alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries*” (p. 42) chega a afirmar que “*quando se é um aluno das primeiras séries escrevendo para um professor numa escola de hoje*” (O grifo é nosso!) (p. 71), como se a única destinação da escrita daquelas crianças fosse a leitura do seu professor. Talvez fosse o caso da professora alfabetizadora “mostrar-se” apenas como uma leitora e, através da proposição de situações reais de escrita com função comunicativa, favorecer que as crianças compreendam que a escrita não precisa (e nem deve) acontecer unicamente em função da sua figura, abalando a “*certeza subjetiva*” delas de que é “*A professora que sabe*”.

Considerando o “ensino” como uma oportunidade de expor as crianças ao sistema formal de apresentação formal da comunidade em que elas estão imersas seria possível pensar neste “ensino” como favorecendo a psicogênese deste sistema. Quais seriam, então, as implicações desta pesquisa para o processo de letramento? Tentarei dar as respostas a esta questão a seguir.

(2) A sala de aula é um local que pode ser rico em situações que favoreçam a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Para que isto aconteça, apresento algumas sugestões que surgiram a partir da análise dos resultados apresentados pelas crianças do universo investigado. Estas sugestões estão sendo propostas dentro de uma concepção de letramento em que se procure promover situações que favoreçam uma relação interativa e criativa da criança com o “texto” (em seu sentido mais amplo possível).

O processo de apropriação do sistema formal de apresentação textual é ativo. As crianças se empenham em utilizar os aspectos formais e em interpretar o seu uso pelo “outro”. As professoras poderiam atentar mais para este “sujeito cognoscente”, procurando compreender como a criança pensa e porque ela pensa como pensa. Esta atenção resultaria em uma nova postura em sala de aula onde a professora buscaria desafiar a criança a interagir com o sistema formal de apresentação textual nas situações mais variadas possíveis.

As crianças “adoram” ouvir histórias. Quando as professoras lêem histórias para as crianças, poderiam aproveitar os livros de literatura infantil e explorá-los do ponto de vista dos aspectos formais, assim como fiz com as crianças do meu universo. Estes livros são muito ricos na apresentação destes aspectos e diferentes livros permitem a exploração de diferentes aspectos formais.

O quadro-negro é um dos poucos portadores de texto com que algumas crianças (das camadas populares) têm contato. Portanto, as professoras poderiam aproveitar toda e qualquer situação para favorecer a interação das crianças com o sistema formal de apresentação textual. Quando escreve no quadro, a professora é vista por todos os seus alunos como uma “escritora”, portanto, os aspectos formais que ela utilizar (ou não) serão os “observáveis” com os quais as crianças irão interagir. Por este motivo, ao escrever no quadro, a professora poderia procurar utilizar, ao máximo, os aspectos formais. Esta sugestão vale para as professoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tornar os livros de literatura infantil novos “observáveis” para as crianças, também favorecerá que elas se apropriem cada vez mais cedo dos aspectos formais de apresentação textual, já que só explorar as histórias destes livros seria ignorar que estes livros também são portadores de texto que atualizam o sistema formal de apresentação textual da comunidade onde a criança vive.

Nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os cartazes expostos constituem recursos muito utilizados. Estes cartazes podem ser utilizados pelas professoras para explorar diferentes aspectos do sistema formal de apresentação textual, por exemplo, diferentes cartazes com diferentes tipos de diagramação textual. Se as professoras costumam utilizar estes cartazes, porque não aproveitá-los, também, do ponto de vista da exploração dos aspectos formais, considerando que eles também são portadores de texto?

As professoras, às vezes, introduzem algum aspecto formal de apresentação textual, transformando esta apresentação em “conteúdo” de uma aula. Ao planejar estas “minilições” (Calkins, 1989, p. 192-221), as professoras poderiam procurar novas formas de introduzir os aspectos formais, tentando provocar “desequilíbrios” nas concepções das crianças. Estas novas formas implicariam, inclusive, o abandono de explicações consideradas “de praxe” na alfabetização sistemática, como, por exemplo, o argumento da “respiração” para o uso da vírgula (para crianças de 1ª e de 2ª séries). A

exploração dos aspectos formais nos portadores de textos poderia ser uma opção considerável para estas “minilições”, principalmente procurando abalar as “certezas subjetivas” das crianças (pseudonecessárias e pseudo-impossíveis) de modo a favorecer a exploração dos “possíveis”.

Estas são algumas sugestões que estão sendo propostas visando favorecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. Outras sugestões poderão surgir, nas próprias salas de aula, quando as professoras alfabetizadoras se puserem a pesquisar outras facetas da psicogênese da linguagem escrita. De minha parte, proporei, a seguir, algumas sugestões de novas questões de pesquisa visando aprofundar os estudos sobre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

(3) Ao longo de uma pesquisa de dez meses, sempre surgem questões novas, que não estavam previstas originalmente. Algumas, podem ser introduzidas no desenrolar da investigação em curso, como foi o caso, na presente pesquisa, das questões sobre as “coleções” (vide página 291). Outras questões envolveriam a criação de um novo *design* em outra coleta de dados, como, por exemplo, o estudo da psicogênese do sistema formal de apresentação textual a partir de outras tipologias textuais que não as narrativas. Existe, ainda, um terceiro grupo de questões, que são aquelas que surgem após o encerramento da coleta de informações. Apresentarei, a seguir, rapidamente, as questões que trazem “aberturas para novos «possíveis»” (daí a escolha do marcador α , indicando mais um leque de “inícios” possíveis de novas investigações):

α Considerando o universo da presente pesquisa, seria possível estender a pesquisa para outras faixas etárias. Então, novas questões de pesquisa poderiam surgir. Por exemplo: Como seria a apropriação do sistema formal de apresentação textual, tanto do ponto de vista da produção quanto da interpretação textuais, antes do jardim nível B? Como se dá a continuação da apropriação do sistema formal de apresentação textual nas séries seguintes à 2ª série, ou seja, nas séries seguintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? A psicogênese do sistema formal de apresentação textual detectada no universo investigado seria semelhante à dos adultos alfabetizando, com passado de analfabetismo?

α O tema da interação das crianças com o computador também poderia suscitar novas questões, por exemplo: O que a alfabetização por computador está fazendo/fará com a aquisição dos aspectos formais? Como se dá a passagem das crianças não alfabetizadas no computador, com relação aos aspectos formais, para quando começam a utilizá-lo? Quais são os resultados dos projetos de alfabetização com computador com relação à aquisição dos aspectos formais?

α Outro tema a pesquisar seria a influência das novas tecnologias sobre o sistema formal de apresentação textual. As questões poderiam ser as seguintes: Como acontece a exploração dos “possíveis”, com relação aos aspectos formais, quando o escritor entra em contato com os recursos gráficos disponíveis em *softwares* que processam texto? O contato com livros em CDROM (ou os novos “*ebooks*”) influenciará a aquisição dos aspectos formais? E o contato com as páginas Web ou da

Internet? As situações de produção textual interativa, em rede telemática, criarão novos sistemas formais de apresentação textual?

α Os diferentes usos do sistema formal de apresentação textual poderiam ser pesquisados, com questões pontuais: Como é a interpretação do sistema formal de apresentação textual presente nos portadores de texto veiculados pela propaganda publicitária? Qual é o “sistema formal de apresentação textual” utilizado pelos “grafiteiros” adolescentes? Quais são as semelhanças e diferenças entre aquele “sistema” e o sistema que está sendo utilizado no presente texto?

α O próprio sistema formal de apresentação textual poderia ser alvo de novas investigações procurando responder indagações como: Qual é o “sistema formal de apresentação textual” que está sendo utilizado nas novas experiências de publicações destinadas a adolescentes/*teens*? Como está evoluindo o sistema formal de apresentação textual nos portadores de texto presentes na comunidade? É possível traçar uma linha evolutiva analisando um portador de texto ao longo de sua publicação (por exemplo: uma revista mensal ou semanal ou um jornal diário)? Quais são os aspectos formais que estão sendo privilegiados? Introduzidos? Suprimidos? Modificados?

α A relação leitor x escritor também poderia ser mais investigada com questões como: Qual é a diferença, na utilização dos aspectos formais de apresentação textual, quando o leitor é o próprio escritor e quando este escritor escreve para outro leitor? Quais são os aspectos formais considerados indispensáveis para que um leitor leia seu próprio texto em uma situação informal, do tipo “escrita para si mesmo”?

O sistema formal de apresentação textual revelou-se um campo rico para novas pesquisas. A relação leitor x escritor x texto, que está na base deste sistema, é uma relação que sempre estará presente, independente dos portadores de texto que surgirem no futuro, já que novas tecnologias (como os “*paggers*” ou o Correio Eletrônico) também utilizam a escrita, mesmo que em diferentes situações e com diferentes formatos. Os textos poderão ser produzidos coletivamente, mas sempre o serão sob um sistema formal de apresentação textual e sempre envolverão a preocupação com o “leitor”.

A beleza das pesquisas sobre o sistema formal de apresentação textual está em que, como as crianças estão imersas neste sistema, mesmo se ele evoluir (e, certamente, isto acontecerá), elas vão continuar se apropriando dele e, nós, pesquisadores, vamos querer saber como isto vai acontecer.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In : ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2., 1991, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre : PUCRS/CEAAL, [199?] 245 p., p. 5-49.

_____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In : KATO, Mary Aizawa (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas : Pontes, 1992. 206 p., p. 135-42.

ABRAMOWICZ, Mere ; ELIAS, Marisa del Cioppo ; SILVA, Teresinha Maria Neli. **A melhoria no ensino nas 1^{as} séries : enfrentando o desafio**. São Paulo : EPU; EDUC, 1987. 115 p.

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo : EPU, 1987. 76 p.

AIMARD, Paule. **A linguagem da criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986. 128 p.

AJURIAGUERRA, Julian de. **A escrita infantil : evolução e dificuldades**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1988. 303 p.

ALLIENDE, Felipe ; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura : teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 239 p.

AXT, Margarete. **O debate Chomsky-Piaget revisitado : uma evidência em favor do construtivismo : a análise microgenética da produção e da compreensão de orações relativas por sujeitos acima de cinco anos**. Porto Alegre: PUC/RS, 1994. 554 p. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras e Artes, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo : Hucitec, 1992. 196 p.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4.ed. São Paulo : Ática ; UNESCO, 1988. 109 p.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2.ed.rev. São Paulo : Cortez, 1990. 159 p.

BARONE, Leda Maria Codeço. **De ler o desejo ao desejo de ler : uma leitura do olhar do psicopedagogo**. Petrópolis : Vozes, 1993. 135 p.

BETTELHEIM, Bruno ; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização : um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 234 p.

6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In : FERREIRO, Emilia ; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e de escrita : novas perspectivas**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 273 p., p. 195-211.
- BLIKSTEIN, Isidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo : Ática, 1985. 96 p.
- BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização : uma perspectiva didática**. São Paulo : Editora de UNESP, 1993. 142 p.
- BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. São Paulo : Circulo do Livro, [197?]. 372 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo : Scipione, [198?]. 189 p.
- _____. A formação do professor alfabetizador : considerações a respeito do ensino de português. In : SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1983, São Paulo. **Anais**. Brasília : INEP, 1984. 158 p., p. 69-79.
- _____. O príncipe que virou sapo : considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 50-62, nov. 1985.
- CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 375 p.
- CARVALHO, Karen Curie de. **Alfabetização : um processo de aprendizagem permanente**. Porto Alegre : Kuarup, 1991. 73 p.
- CASTORINA, Juan Antonio. **Conhecimentos sociais e psicologia genética**. Palestra apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, em 05 de julho de 1994, Porto Alegre/RS.
- _____; LENZI, Alicia ; FERNÁNDEZ, Susana. Alcances do método de exploração crítica em psicologia genética. In : CASTORINA, José Antonio et al. **Psicologia genética : aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1988. 130 p., p. 58-83.
- CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. 2.ed. São Paulo : Ática, 1988. 88 p.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler : vencendo o fracasso**. São Paulo : Cortez, 1994. 143 p.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência do texto : abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In : GALVES, Charlotte (Org.) **O texto : escrita e leitura**. Campinas : Pontes, 1988. 155 p., p. 39-85.

- COHEN, Rachel ; GILABERT, Hélène. **Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos.** São Paulo : Martins Fontes, 1992. 202 p.
- CONDEMARIN, Mabel ; BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia : manual de leitura corretiva.** 3.ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 143 p.
- ___ ; CHADWICK, Mariana. **A escrita criativa e formal.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 274 p.
- CONTINI JÚNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In : KATO, Mary Aizawa (Org.) **A concepção da escrita pela criança.** 2.ed. Campinas : Pontes, 1992. 206 p., p. 53-104.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização : uma equação imutável. In : ___ . (Org.) **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. 283 p., p. 27-57.
- COPPOLI, Silvia I. Piovano de. **¿Escribir derecho o derecho a escribir? : algunas reflexiones acerca de la ortografía, los chicos y la escuela; desde el enfoque psicogenético.** 2.ed. Buenos Aires : Bonum, 1993. 78 p.
- COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Ampliação de “possíveis” no desenvolvimento cognitivo de adolescentes com lesão no sistema nervoso central, em ambiente informatizado.** Porto Alegre : UFRGS, 1992. 324 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1992.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In : GALVES, Charlotte (Org.) **O texto : escrita e leitura.** Campinas : Pontes, 1988. 155 p., p. 11-29.
- CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo.** 3.ed. Belo Horizonte : Bernardo Alvares, 1972. 509 p.
- FÁVERO, Leonor Lopes ; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Lingüística textual : introdução.** 3.ed. São Paulo : Cortez, 1994. 112 p.
- FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização : um desafio novo para um novo tempo.** 13.ed. Petrópolis : Vozes; Ijuí : FIDENE, 1991. 167 p.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 3.ed. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1987a. 144 p.
- ___ . Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la region. In : **ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE,** 1987, Brasília. **Anais.** Brasília : INEP, 1988. 325 p., p. 29-42.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993. 102 p., p. 7-54.

- _____. A escrita... antes das letras. In : SINCLAIR, Hermine (Org.) **A produção de notações na criança : linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1990a. 180 p., p. 19-70.
- _____. Desenvolvimento da alfabetização : psicogênese. In : GOODMAN, Yetta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita : perspectivas piagetianas**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. 132 p., p. 22-35.
- _____. (Org.) **Os filhos do analfabetismo : propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990b. 107 p.
- _____. Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 4, n. 2, p. 11-18, jun. 1983.
- _____. Psicogênese e educação. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, n. 22, p. 14-17, mar. 1989.
- _____. O que está escrito em um frase escrita? : uma resposta desenvolvimentista. In : LEITE, Luci Banks (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo : Cortez, 1987b. 205 p., p. 92-110.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 9.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1987c. 103 p.
- _____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.
- _____. ; GROSSI, Esther Pillar. Psicogênese da leitura e da escrita e a prática escolar da alfabetização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 51-3, dez. 1990.
- _____. ; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os processos de leitura e escrita : novas perspectivas**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 273 p.
- _____. ; TEBEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura : construcciones originales del niño e información específica de los adultos. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 2, n. 1, p. 6-14, mar. 1981.
- _____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 284 p.
- _____. et al. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, México, n. 10, p. 1-234, abr. 1983.

- FERREIRO, Emilia et al. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever : estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas.** São Paulo : Ática, 1996. 229 p.
- _____. et al. **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura.** México : Dirección General de Educación Especial, 1979. 298 p.
- _____. et al. **Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.** México : Dirección General de Educación Especial, 1982. v. 2.
- FIGUEIRA, Rosa Attié. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. In : ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2., 1991, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre : PUCRS/CEAAL, [199?]. 245 p., p. 131-141.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. 157 p.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização : da oralidade à escrita.** 3.ed. São Paulo : Cortez, 1991. 359 p.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo : relatos de uma professora.** 10.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993. 123 p.
- FREIRE, Madalena ; MELLO, Sylvia Leser de. Relatos da (con) vivência : crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 82-105, fev. 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler : em três artigos que se completam.** 25.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1991. 80 p.
- GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo : a campanha de pé no chão.** 2.ed. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1989. 180 p.
- GIESTA, Nágila Caporlúgua. **Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar.** Porto Alegre : UFRGS, 1994. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994.
- GIL NETO, Antonio. **A produção de textos na escola : uma trajetória da palavra.** São Paulo : Loyola, 1992. 172 p.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita : explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In : SMOLKA, Ana Luiza Bustamante ; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar : Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2.ed. Campinas : Papirus, 1993. 177 p., p. 101-119.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964) : uma escola democrática.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1991. 217 p.

GOODMAN, Kenneth S. O processo da leitura : considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In : FERREIRO, Emilia ; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e de escrita : novas perspectivas.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 273 p., p. 11-22.

GOODMAN, Yetta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita : perspectivas piagetianas.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. 132 p., p. 11-21.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. **Alfabetização em classes populares : didática do nível alfabético.** Porto Alegre : GEEMPA, 1987. 183 p.

_____. **Didática da alfabetização.** 5.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993a. 106 p. v.1 : Didática do nível pré-silábico.

_____. _____. 5.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993b. 143 p. v.2 : Didática do nível silábico.

_____. _____. 5.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993c. 145 p. v.3 : Didática do nível alfabético.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO - METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Alfabetização em classes populares.** 2.ed. Porto Alegre : Kuarup, 1987. 125 p.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Coesão textual e hipóteses sobre a língua escrita. In : ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2., 1991, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre : PUCRS/CEAAL, [199?] 245 p., p. 143-50.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo : Perspectiva, 1975. 147 p.

INHELDER, Bärbel ; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente : ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais.** São Paulo : Pioneira, 1976. 260 p.

_____. ; BOVET, Magali ; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo : Saraiva, 1977. 282 p.

JOLIBERT, Josette (Coord.) **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994a. 219 p.

_____. (Coord.) **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994b. 323 p.

- KAMII, Constance ; DEVRIES, Rheta. **O conhecimento físico na educação pré-escolar : implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 328 p.
- KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 3.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1990. 121 p.
- _____. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In : _____. (Org.) **A concepção da escrita pela criança.** 2.ed. Campinas : Pontes, 1992. 206 p., p. 193-206.
- _____. **No mundo da escrita : uma perspectiva psicolinguística.** 4.ed. São Paulo : Ática, 1993. 144 p.
- KAUFMAN, Ana María. Uma experiência didática baseada no processo de aquisição da língua escrita. In : CASTORINA, José Antonio et al. **Psicologia genética : aspectos metodológicos e implicações pedagógicas.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1988. 130 p., p. 84-112.
- _____. **A leitura, a escrita e a escola : uma experiência construtivista.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. 133 p.
- _____. Lengua en grados medios y superiores : aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 14, n. 1, p. 27-41, mar. 1993.
- _____. No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 8, n. 1, p. 4-14, mar. 1987.
- _____. ; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. 179 p.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Leitura : ensino e pesquisa.** Campinas : Pontes, 1989. 213 p.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 6.ed. São Paulo : Contexto, 1993. 75 p.
- _____. ; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 5.ed. São Paulo : Contexto, 1993. 94 p.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e fracasso escolar.** São Paulo : EDICON, 1988. 151 p.
- _____. O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes : PROLESTE. In : SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1983, São Paulo. **Anais.** Brasília : INEP, 1984. 158 p., p. 122-132.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 6.ed. São Paulo : Ática, 1991. 72 p.

LUFT, Celso Pedro. **Novo guia ortográfico**. 5.ed. Porto Alegre : Globo, 1976. 156 p.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In : VIGOTSKII, L.S. ; LURIA, A.R. ; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone ; Editora da USP, 1988. 228 p.

MARASCHIN, Cleci. **O escrever na escola : da alfabetização ao letramento**. Porto Alegre : UFRGS, 1995. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1995.

MARQUES, Maria Lucia. Quando as crianças permanecem pré-silábicas : uma busca de explicações. In : AZEVEDO, Maria Amélia ; MARQUES, Maria Lucia (Org.) **Alfabetização hoje**. São Paulo : Cortez, 1994. 111 p., p. 11-28.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola : reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas : Mercado de Letras ; Autores Associados, 1994. 116 p.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola : em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis : Vozes, 1992. 397 p.

MIRA, Maria Helena Novaes. A evolução dos "possíveis e dos "necessários" : sua influência nos processos criativos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 3-17, jan./mar. 1987.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto : concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In : KATO, Mary Aizawa (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas : Pontes, 1992. 206 p., p. 15-52.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado ; MAURO, Maria Adélia Ferreira. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo : EPU, 1986. 114 p.

NEVES, Maria Aparecida Mamede (Org.) **O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas : a experiência do NOA P**. Petrópolis : Vozes, 1993. 168 p.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia pedagógica : o real, o possível, o necessário em educação**. Rio de Janeiro : Achiamé ; Angra, 1982. 193 p.

NUNES, Terezinha ; BUARQUE, Lair Levi ; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura : teoria e prática**. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1992. 111 p.

OLIVEIRA, Cristina Maria de. **A construção do conhecimento na produção de textos : narrativa de ações**. Porto Alegre : UFRGS, 1993. 425 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação 1993.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 2.ed. São Paulo : Cortez ; Campinas : Editora da UNICAMP, 1993. 118 p.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos : contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo : Loyola, 1973. 368 p.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **A construção da inteligência pela interação social**. Lisboa : Sodicultur, 1978. 362 p.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Porto : Rés, 1978a. 352 p.
- _____. **Comportamento motriz da evolução**. Porto : Rés, 1977a. 177 p.
- _____. **A construção do real na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1979a. 360 p.
- _____. **Epistemologia genética**. São Paulo : Martins Fontes, 1990. 115 p.
- _____. **A equilibrção das estruturas cognitivas : problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976. 175 p.
- _____. **Essai sur la nécessité**. *Archives de Psychologie*, Genève, v. 45, n. 175, p. 235-251, 1977b.
- _____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro : Forense, 1973a. 233 p.
- _____. **O estruturalismo**. 3.ed. São Paulo : DIFEL, 1979b. 119 p.
- _____. **Fazer e compreender**. São Paulo : Melhoramentos; EDUSP, 1978b. 186 p.
- _____. **A formação do símbolo na criança : imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978c. 370 p.
- _____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo : Mestre Jou, 1977c. 358 p.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 4.ed.rev. São Paulo : Martins Fontes, 1986a. 212 p.

____. **Lógica e conhecimento científico**. Porto : Civilização, 1980. 522 p., v. 1.

____. _____. Porto : Civilização, 1981. 590 p., v. 2.

____. **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978d. 389 p.

____. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro : Record, [198?]a. 321 p.

____. **Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant**. Paris : Presses Universitaires de France, 1972. 283 p.

____. **O possível e o necessário : evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986b. 128 p.

____. _____. evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 137 p.

____. O possível, o impossível e o necessário : as pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. In : LEITE, Luci Banks (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo : Cortez, 1987. 205 p., cap. 2, p. 51-71.

____. **Problemas de psicologia genética**. 5.ed. Lisboa : Dom Quixote, 1983a. 182 p.

____. **Psicologia da inteligência**. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1983b. 178 p.

____. **Psicologia e epistemologia : por uma teoria do conhecimento**. 2.ed. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1978e. 159 p.

____. **O raciocínio na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro : Record, [198?]b. 234 p.

____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro : Record, [198?]c. 318 p.

____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1986c. 151 p.

____. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança**. São Paulo : EPU ; EDUSP, 1975. 194 p., v. 4, p. 71-115.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência.** São Paulo : Melhoramentos ; EDUSP, 1977d. 211 p.

___ ; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências.** Lisboa : Dom Quixote, 1987. 251 p.

___ ; INHELDER, Bärbel. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar ; Brasília : INL, 1975a. 359 p.

___ . **Gênese das estruturas lógicas elementares.** 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1975b. 356 p.

___ . **A origem da idéia do acaso na criança.** Rio de Janeiro : Record, [198?]. 328 p.

___ . **A psicologia da criança.** 9.ed. São Paulo : Difel, 1986. 135 p.

___ ; SZEMINSKA, Alina. **Gênese do número na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 331p.

___ . et al. **Problemas de psicolingüística.** São Paulo : Mestre Jou, 1973b. 252 p.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (Org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem : o debate Jean Piaget & Noam Chomsky.** Lisboa : Edições 70, 1987. 513 p.

POERSCH, José Marcelino. **Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística?** In : TASCÁ, Maria ; POERSCH, José Marcelino (Org.) **Suportes lingüísticos para a alfabetização.** 2.ed. Porto Alegre : Sagra, 1990. 134 p., p. 9-41.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler.** In : KATO, Mary Aizawa (Org.) **A concepção da escrita pela criança.** 2.ed. Campinas : Pontes, 1992. 206 p., p. 105-34.

___ . **O desenvolvimento cognitivo e prontidão para a alfabetização.** In : CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.) **Aprender pensando : contribuições da psicologia cognitiva para a educação.** 7.ed. Petrópolis : Vozes, 1992. 127 p., p. 31-49.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Acesso ao mundo da escrita : os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro.** **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 75, p. 25-34, nov. 1990.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. **Aquisição da pontuação : usos e saberes de crianças na escrita de narrativas.** São Paulo : PUCSP, 1994. 330 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. Pontuação e formato gráfico do texto : aquisições paralelas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-34, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler : fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 6.ed. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1992. 104 p.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza e. **Conquistando o mundo da escrita : o contexto social e escolar no processo de aprendizagem.** São Paulo : Ática, 1994. 190 p.

_____. **Construindo a leitura e a escrita : reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização.** 5.ed. São Paulo : Ática, 1995. 77 p.

SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia.** São Paulo : Ática, 1981. 110 p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura : uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 423 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita : a alfabetização como processo discursivo.** 4.ed. São Paulo : Cortez ; Campinas : Editora da UNICAMP, 1991. 135 p.

_____. ; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar : Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2.ed. Campinas : Papyrus, 1993. 177 p.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes : reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993. 204 p.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 2.ed. Campinas : Papyrus, 1995. 173 p.

STEYER, Vivian Edite. **Desenvolvimento das noções de “possível e necessário” através da exploração de materiais para pré-escolares.** Porto Alegre : UFRGS, 1987. 783 p. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1987.

_____. **Progressos na escrita de uma classe de alfabetização após 15 semanas letivas.** Porto Alegre : 1992. Trabalho aguardando publicação.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever : perspectivas pedagógicas e implicações educacionais.** São Paulo : Ática, 1994. 198 p.

TEBEROSKY, Ana. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 5, n. 4, p. 4-13, dic. 1984.

_____. El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 11, n. 3, p. 5-15, set. 1990.

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo : Trajetória Cultural ; Campinas : Editora da UNICAMP ; 1989. 151 p.

_____. ; CARDOSO, Beatriz (Org.) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo : Trajetória Cultural ; Campinas : Editora da UNICAMP, 1990. 159 p.

_____. ; KAUFMAN, Ana María. Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 11, n. 2, p. 23-30, jun. 1990.

TFOUNI, Leda Verdiani. A escrita : remédio ou veneno? In : AZEVEDO, Maria Amélia ; MARQUES, Maria Lúcia (Org.) **Alfabetização hoje**. São Paulo : Cortez, 1994. 111 p., p. 51-69.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Alfabetização na sociedade e na história : vozes, palavras e textos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. 117 p.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1989. 135 p.

WOLD, Astri Heen (Ed.) **The dialogical alternative : towards a theory of language and mind**. Oslo : Scandinavian University Press, 1992. 315 p.

VES/VES

7 - ANEXOS

7.1 - VERSÕES DAS HISTÓRIAS

Apresento, a seguir, as versões reduzidas das histórias lidas na fase VI, para os três grupos :

O TUBO DE COLA (Versão reduzida, lida para as crianças de jardim nível B e 1ª série)

O tubo de cola saiu da gaveta. Caiu no tapete da sala.

A bola pulou no tapete melado e ficou colada na cola.

Aí a bola falou :

- Sapato, me ajuda!

O sapato ajudou. Deu um peteleco na bola.

A bola melada colou no sapato. E ficou tudo colado : a cola, a bola e o sapato.

Veio Luisinho e falou :

- Cadê o tubo de cola? Cadê?

E viu tudo colado. O sapato colado na bola. E a bola colada na cola.

Aí teve uma idéia. Lavou tudo na pia e o melecado sumiu.

Daí Luisinho colou a peteca, o apito e a caneta. E o tubo de cola ficou na gaveta.

O TUBO DE COLA (Versão reduzida, lida para as crianças de 2ª série)

O tubo de cola saiu da gaveta. Caiu no tapete da sala.

A bola pulou no tapete melado e ficou colada na cola.

Aí a bola falou :

- Sapato, me ajuda!

O sapato ajudou. Deu um peteleco na bola.

A bola melada colou no sapato. E tudo ficou colado : a cola, a bola e o sapato.

Aí, o sapato pediu :

- Bota, me ajuda! Colei na bola e ela colou na cola.

A bota, muito sabida, ajudou. Deu um teco no sapato.

O sapato melecado colou na bota sabida. E tudo ficou colado. A cola, a bola, o sapato e a bota.

Veio Luisinho e falou :

- Cadê o tubo de cola? Cadê?

E viu tudo colado. A bota colada no sapato. O sapato colado na bola. E a bola colada na cola. Aí teve uma idéia. Lavou tudo na pia e o melecado sumiu. Daí Luisinho colou a peteca, o apito e a caneta. E o tubo de cola ficou na gaveta.

LUCIANA E A BOLSINHA NOVA (Versão reduzida, lida para as crianças do jardim nível B e da 1ª série)

Luciana ganhou uma bolsinha da tia Leonor. Como Luciana gostou da bolsinha! Sebastiana leva Luciana para brincar no parque. É claro que Luciana vai de bolsinha. Luciana e Sebastiana vão para o lago. Elas querem dar miolo de pão aos patinhos. Luciana, distraída, joga a bolsinha no lago, em vez de jogar o miolo de pão. Luciana começa a chorar :
 - Minha bolsa! Minha bolsa!
 O guarda vem ver o que está acontecendo. O guarda pesca a bolsinha de Luciana. Sebastiana diz :
 - Que engraçado, Luciana! Sua bolsa virou peixe, depois virou bolsa de novo!
 E elas vão para casa, contar tudo a mamãe.

LUCIANA E A BOLSINHA NOVA (Versão reduzida, lida para as crianças de 2ª série)

Luciana ganhou uma bolsinha da tia Leonor. Como Luciana gostou da bolsinha! Sebastiana leva Luciana para brincar no parque. É claro que Luciana vai de bolsinha. Luciana e Sebastiana vão para o lago. Elas querem dar miolo de pão aos patinhos. Os patinhos vêm nadando. Eles sabem que vão ganhar miolo de pão. Luciana, distraída, joga a bolsinha no lago, em vez de jogar o miolo de pão. Os patinhos ficam muito espantados. Eles nunca tinham visto uma bolsa de perto. Luciana começa a chorar :
 - Minha bolsa! Minha bolsa!
 O guarda vem ver o que está acontecendo. O guarda pesca a bolsinha de Luciana. Sebastiana diz :
 - Que engraçado, Luciana! Sua bolsa virou peixe, depois virou bolsa de novo!
 E elas vão para casa, contar tudo a mamãe.

7.2 - ROTEIRO BÁSICO DA FASE V

Apresentarei, a seguir, o roteiro básico que utilizei, na fase V, quando da exploração dos livros de literatura infantil. As questões, na seqüência em que as apresentei para as crianças, foram as seguintes:

O que estás vendo (aponto para os livros)?

São livros de quê?

Como tu sabes que estes são livros de história e não de receitas de bolo?

Este livro tem parte da frente e parte de trás?

Onde é a parte da frente? E a de trás? Como tu sabes isto?

O livro tem título/nome?

Como tu sabes onde está escrito o nome do livro?

Tem algum outro jeito de saber onde está escrito o nome do livro, sem ler?

O que é isto (autor)?

Por que tu achas que tem um nome escrito aqui?

O que é isto (logotipo da editora)?

Onde começa a história? Onde se começa a ler a história? Onde começa a história das letrinhas? Como é que tu sabes? “Por que a história não começa aqui?”

Onde termina a história? Onde se termina de ler a história? Como é que tu sabes?

Tu achas que a pessoa que escreveu a história precisa fazer alguma coisa para mostrar que a história terminou?

Por que a pessoa que escreveu este livro deixou estes espaços (margens superior, inferior, direita e esquerda)?

O autor podia ter escrito encostadinho aqui (na borda da folha)?

Tu achas que a pessoa tem que deixar estes espaços ou ela pode decidir assim: «Não! Eu não vou deixar nenhum desses espaços. Ninguém tem nada a ver com isso!»

Por que o autor deixou este espaço aqui (reco do parágrafo)? Para que serve deixar este espaço aqui?

Por que a pessoa que escreveu este livro deixou este espaço aqui, do lado direito (final do parágrafo)?

Qual é o jeito que está melhor escrito: com este espaço (reco do parágrafo), sem este espaço (sem o reco do parágrafo) ou os dois jeitos estão bem escritos?

Para que serve esta letra maior do que as outras? Por que o autor colocou esta letra maior do que as outras (apontando para a primeira letra da primeira palavra do texto)?

Por que a pessoa que escreveu esta poesia, o Mario Quintana, escreveu as letras destas palavras (aponto) maiores do que as outras? (Leio para a criança:)

*“Com um B se escreve BALÃO,
Com um B se escreve BEBÊ,
Com um B os menininhos
Jogam BOLA e BILBOQUÊ.” (Quintana, 1995, p. 5)*

Por que a pessoa que escreveu esta poesia, o Mario Quintana, escreveu esta letra aqui (aponto para o capitular) “maior, mais escura e mais grossa” do que as outras? E nesta aqui também?

Por que a pessoa que escreveu isto aqui (aponto para o negrito do título da poesia em Quintana, 1993, p. 22-3), o Mario Quintana, colocou as letras destas palavras “maiores, mais grossas e mais escuras” do que as outras?

Por que a pessoa que escreveu este livro colocou este número três aqui (aponto para o número da página 3)? Tem criança que diz que este 3 é porque tem estes três pontinhos aqui. Observa: (Leio:) “O que esperam de você...” (Quintana, 1995, p. 3)

Por que o autor colocou isto aqui (apontava para cada um dos sinais de pontuação)? Para que serve isto aqui? Tu já tinhas visto isto aqui antes? Onde?

Isto (um sinal) serve para a mesma coisa que isto (outro sinal) ou serve para coisas diferentes? Por quê?

Tu achas que isto (sinal de pontuação) serve para alguma coisa, ou a pessoa que escreveu colocou só para enfeite ou só para ficar mais bonito?

Tem alguma “palavra” escrita aqui nesta página? Mostra para mim!

Isto aqui é uma palavra? E isto?

Este «a» de «a cidade» é uma palavra?

Este «do» de «do rei» é uma palavra?

E «pé», de «meu pé», é uma palavra?

Se não são palavras, o que são?

Tem alguma “frase” escrita nesta página? Poderias mostrar onde ela começa e onde ela termina?

Quer dizer, então, que «Em um país muito distante, havia uma pequena cidade cha» é uma frase? Quer dizer, então, que «Certo dia, porém, uma peste agitou aquele lugar, causando» é uma frase?

Isto tudo é uma mesma história (apontando para todas as páginas de um livro, uma de cada vez, em movimento contínuo)? Ou isto é uma história (apontando para uma página) e isto é outra (apontando para outra) e isto é outra?

O desenho (ilustração) tem alguma coisa a ver com o que está escrito?

O que está escrito aqui atrás dos livros (aponto para as coleções)?

Observa o “jeito” como as pessoas escreveram isto aqui (apontando para as coleções), o jeito como elas escreveram as palavras, as letrinhas. Qual é o “jeito” que tu achas que ficou melhor escrito? E o que ficou pior escrito? Ou, todos estão bem escritos? Por quê?



Impressão: Gráfica UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2705 - 1º andar
Fone: 316 5088 Fax: 316 5083 - Porto Alegre - RS
E-mail: grafica@vortex.ufrgs.br