

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DA CRIANÇA ALFABETIZANDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL

Dr^a VIVIAN EDITE STEYER (ULBRA¹)

RESUMO: O presente artigo apresenta considerações sobre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, em uma perspectiva de letramento, a partir dos resultados de uma pesquisa efetuada com 91 crianças (de jardim nível B, 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental), de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS, através de entrevistas individuais, pelo método clínico-crítico piagetiano. Para análise dos resultados foram utilizadas as seguintes instâncias explicativas (todas de Piaget): desenvolvimento cognitivo, construção dos “possíveis” e processos de tomada de consciência e de reflexão metalingüística. Os resultados evidenciam que existe um processo psicogenético de construção textual com relação ao sistema formal de apresentação textual, o qual é determinado por uma tensão entre a imposição deste sistema pelo meio social e a construção que a criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais.

PALAVRAS-CHAVE: Psicogênese, sistema formal de apresentação textual, construção textual

ABSTRACT: The present paper presents considerations about the psychogenesis of formal system of textual presentation, in a literacy perspective, beginning from the results of a research carried on with 91 children (from the preschool level B to 1st and 2nd grades), in a public school of Porto Alegre/RS, through personal interviews by the clinical-critical method of Piaget. The following classification were used to explain the results (all of them Piaget's): development of knowledge, “possible” construction and consciousness raising processes and metalinguistic consideration. The results of the study show that exists a psychogenic process of construction textual with relation to formal system of textual presentation, which is determined by a tension between the imposition of this system by the social environment and the construction which the child needs do make in order to appropriate to itself the formal aspects.

KEY WORDS: psychogenesis, literacy, formal system of textual presentation, textual construction.

INTRODUÇÃO

Em minha atuação como professora alfabetizadora, sempre me preocupei em promover situações em que meus ex-alunos pudessem estabelecer relações interativas e criativas com o “texto”, dentro de uma perspectiva de “letramento” (Matencio, 1994). Por este motivo, o “texto” ocupava um papel essencial no processo de alfabetização em que eu procurava envolver meus alunos.

Analisando os textos produzidos por meus ex-alunos, crianças alfabetizadas, minha atenção voltou-se para o sistema formal de apresentação textual, ou seja, para a forma como as crianças apresentavam seus textos. Efetuei uma série de levantamentos nestes textos e observei que as produções textuais pareciam se encontrar em diferentes níveis do ponto de vista de uma apresentação textual.

Surgiu, então, a seguinte questão: Haveria uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual? Com esta preocupação em mente, empreendi uma pesquisa cujo foco foi a aquisição da linguagem escrita, considerando-a do ponto de vista da teoria psicogenética (Piaget, 1990), bem como do aporte da lingüística textual (Fávero; Koch, 1994, Koch, 1993, Koch; Travaglia, 1993).

O objetivo geral da pesquisa foi “estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual”, buscando compreender como a criança imprimia “indícios” (Jolibert, 1994a) no seu texto e como os interpretava no texto do “outro”. Por “sistema formal de apresentação textual” entendo o sistema que engloba todos os aspectos que concernem à forma de apresentação de um texto (Ferreiro; Teberosky, 1985), menos a ortografia, ou seja, pontuação, letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, traçado de letras e linhas, translineação e diagramação textual, os quais denominarei “aspectos formais”.

A perspectiva de produção/interpretação textual que norteou esta pesquisa insere-se, de maneira ampla, na concepção de “letramento” (Matencio, 1994), compreendendo a criança como um “sujeito ativo” (Ferreiro, 1995), ao mesmo tempo leitor e escritor, produtor e interpretador de textos, protagonista de uma relação interativa e criativa com o texto (Jolibert, 1994a, 1994b). Dentro desta perspectiva, os aspectos formais são componentes do texto e, por este motivo, absolutamente necessários para a produção de sentido por parte do escritor/produtor e do leitor/interpretador deste texto. Em função disto, tornou-se necessário compreender como ocorre, do ponto de vista psicogenético, a interação da criança com os textos, tanto do ponto de vista da escrita/produção quanto da leitura/interpretação textuais.

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 1^a série e 18 crianças da 2^a 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 (198?) e de modo a favorecer o respeito ao “sujeito” que constrói o conhecimento (Piaget, 1980), no caso, a criança no seu processo de letramento.

Procurei favorecer a interação da criança, o “sujeito” do conhecimento, com o “objeto” do conhecimento (o sistema formal de apresentação textual), em suas mais variadas formas. Por este motivo, empreendi a pesquisa através de seis diferentes 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.

Como é possível verificar, nas diversas fases, fui deslocando o foco das entrevistas do nível microtextual (no caso, as palavras e as frases) para o nível macrotextual (os textos e os livros). A propósito, mesmo que não tivessem uma relação direta com a questão focalizada, os procedimentos referentes ao ditado de palavras e frases foram importantes para fins de comparação entre a psicogênese da ortografia (Ferreiro, 1987, 1993, 1995, Ferreiro; Teberosky, 1985, Teberosky, 1994) e a do sistema formal de apresentação textual.

Para análise dos resultados foram utilizadas quatro instâncias explicativas (todas de Piaget), decorrentes dos objetivos específicos. A primeira diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, para analisar como acontece o processo de construção do conhecimento sobre o sistema formal de apresentação textual, inserindo-o dentro de um plano mais global de desenvolvimento (Piaget, 1980, 1986, Piaget; Inhelder, 1986, 1987). A segunda é concernente à construção dos “possíveis”, tratando de compreender as condutas que dão conta das estratégias/procedimentos inventivos das crianças em busca de sentido para os “indícios” (aspectos formais) presentes no texto, bem como dos modos particulares que levam à construção do sistema formal de apresentação textual (Piaget, 1977b, 1985, 1986, Piaget; Inhelder, 1975). A terceira refere-se ao processo de “tomada de consciência” das crianças sobre seus atos de escrita e de leitura favorecendo, em particular, o sistema formal de apresentação textual (Piaget, 1977b, 1978b). E a quarta analisa o processo de reflexão que busca as razões de validação e justificação do sistema formal de apresentação textual enquanto parte do sistema maior de produção de sentido implicado nas relações interindividuais (Piaget, 1973, 1977a).

Os resultados evidenciam que parece existir uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que esta psicogênese é definida por uma tensão entre a imposição da convenção pelo meio social (professora, família/comunidade, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais. E, além disto, que esta psicogênese é constituída pelos seguintes fatores: a interação da criança com a convenção, o processo de construção textual, a consciência da criança sobre seus atos de leitura e escrita (consciência metalingüística) e a representação da figura do “outro/leitor”.

Todos estes fatores constituintes da psicogênese do sistema formal de apresentação textual apresentam, eles mesmos, suas próprias psicogêneses. Entretanto, estes resultados terão que ficar para outra ocasião.

No presente artigo pretendo apresentar os resultados da psicogênese do processo de construção textual, tentando trazer evidências de que, além da construção da ortografia, já estudada por diversos autores (Ferreiro, 1987, 1993, 1995, Ferreiro; Palacio, 1987, Ferreiro; Teberosky, 1985, Teberosky, 1994), existe um processo de construção do texto propriamente dito, envolvendo o sistema formal de apresentação textual.

Os resultados irão evidenciar que, ao produzir um texto, a criança, além de pensar ortograficamente, também se preocupa com a “apresentação textual”. É uma síntese destes resultados que apresento a seguir.

Antes, porém, farei uma pequena discussão sobre o que seja um “texto”. Se meu objetivo era estudar como era o processo de construção do texto, é preciso definir o que se entende por “texto”.

O que é um “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, inclusive, a possibilidade para a existência dos textos orais.

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: Haverá uma psicogênese da escrita textual?

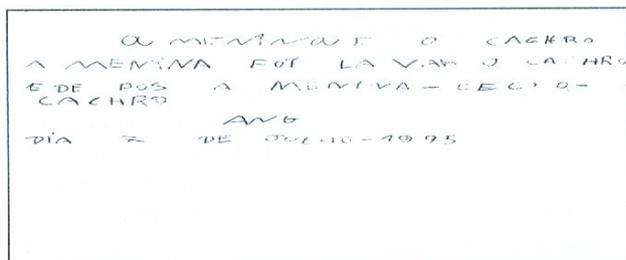
Voltando ao conceito. Há uma corrente de estudo que considera “texto” qualquer partícula escrita, seja uma letra, uma palavra, uma frase, um parágrafo ou um texto, por exemplo, “textos de uma só palavra, como «Socorro!»” (Fávero; Koch, 1994, p. 18)

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.

Estarei adotando esta concepção mais restrita quando da análise dos textos das crianças, como o texto de ANG12-IV¹, a seguir (ver Ilustr. 1):



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.

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 receptor 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.

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).

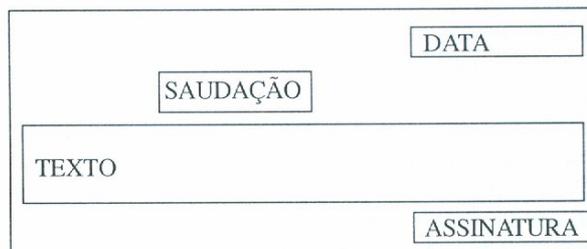
Um terceiro grupo de pistas seria aquele formado pelos elementos gráficos que contribuem para facilitar a interpretação do texto por parte do leitor. Estes elementos gráficos formariam aquilo que Blikstein (1985) chamou de “disposição visual ou «leiaute» do texto” (p. 82), que Kaufman; Rodriguez (1995) 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 chamei 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, 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):



¹ Adotei um sistema para a identificação das crianças (conforme Piaget; Inhelder, 198?). Neste sistema, que preserva o anonimato das crianças, adotei as três primeiras letras do prenome (ex: ANE para Anelise) e identificação das diferentes turmas (ex: Anelise da turma 11 - ANE11; jardim nível B - JB1 e JB2 - e 2ª série - 21, 22 e 23). Também adotei um sistema para a identificação dos textos das diferentes fases (ex.: fase I - “I”).

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? É sobre este assunto que discorrerei a seguir.

A Construção do “Texto”

Na análise das produções textuais das crianças (nas fases IV e VI da pesquisa), foi possível estabelecer uma psicogênese da construção do texto. Verifiquei que parecia existir algo que se poderia caracterizar como “textos-padrão” do ponto de vista da diagramação do texto como um todo.

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.

Tendo em mente encontrar uma forma de facilitar a visualização destes “textos-padrão”, apropriei-me da concepção de Jolibert e seu grupo (1994a) quanto às “silhuetas” dos diversos tipos de textos (p.163-92). Para explicar como foi esta “apropriação” descreverei alguns aspectos da metodologia da pesquisa.

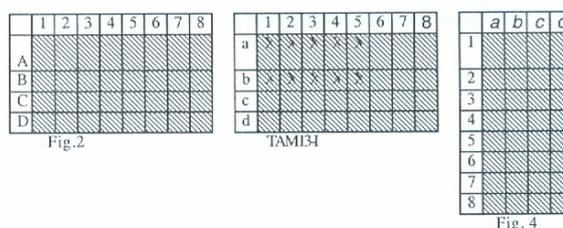
Durante a análise das concepções ortográficas da escrita das crianças, nas fases I e III, eu já havia observado que as crianças inscreviam seus textos nas folhas em locais diferentes, umas das outras, mas que havia regularidades nestes locais. Tentei diversas formas de registro das “silhuetas” destes textos das crianças, 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 (ver Fig. 2).

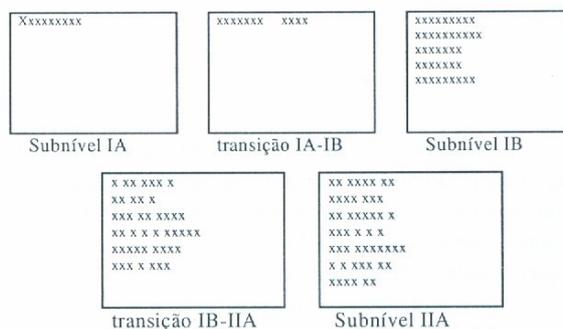
Colocando a parte hachurada sobre a superfície da folha onde a criança havia inscrito seu texto, marcava, com um X, os locais onde o texto aparecia. Para exemplificar, apresento o texto de TAM13, na escrita de frases, na fase I (I) (ver Fig. 3).

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).

Nas fases IV e VI, também utilizei as lâminas para a análise da inscrição do texto no espaço da folha, porém, como a maioria das crianças optou pela posição vertical da folha, adaptei a lâmina para este sentido (ver Fig. 4):

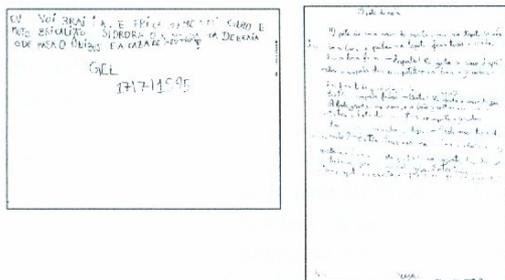


Apresentarei, a seguir, os exemplos destas silhuetas (representações dos textos), para cada um dos subníveis mencionados, (ver Fig. 5), não considerando a questão dos alinhamentos das margens:



Apresentarei, a seguir, um exemplo representativo⁽¹⁾ de cada nível (ver Ilustr. 2):





Observa-se, então, que há uma psicogênese da escrita textual. A criança, no início da evolução, considera o “texto” como sendo constituído de uma única linha. Ela vai aprimorando este seu conceito de “texto”, inserindo uma diferenciação na primeira linha (entre título e texto ou entre as diferentes “frases”) e depois acrescentando mais linhas. Em seguida, estabelece a diferenciação entre as “palavras” nas linhas, até chegar a um “texto” com diversas linhas e composto de “palavras” convencionalmente separadas umas das outras. Tentando estabelecer relações entre a faixa etária e a psicogênese desta construção textual, procurei analisar a frequência com que estes diversos tipos de textos foram utilizados. Analisei tanto os textos da fase IV quanto da fase VI. É

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 frequências 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 constituem-se em hipersegmentações (quando a criança segmenta palavras que são escritas como um todo, por exemplo: a criança escreve UM BIGO ao invés de UMBIGO, ou A TRAVÉS ao invés de ATRAVÉS) e hipossegmentações (em que a criança une palavras que são escritas separadas, por exemplo: a criança escreve ASER ao invés de A SER, ou, LANULAGO ao invés de LÁ NO LAGO). Podem acontecer, inclusive, casos de hipersegmentações e hipossegmentações na mesma palavra (por exemplo: CEDES-TRAIL ao invés de SE DISTRAIU).

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. Pode-se afirmar, então, que as crianças mais jovens (jardim nível B e 1ª série) tendem a produzir textos dentro de uma concepção mais básica de texto, enquanto que as crianças com mais idade (1ª e 2ª séries), tendem a produzir textos mais elaborados.

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.

Em princípio, esta constatação poderia estar afirmando o óbvio: crianças mais jovens produzem textos mais básicos enquanto que aquelas com mais idade já elaboram mais seus textos. Contudo, esta psicogênese, conforme a estou propondo, ainda não havia sido estabelecida.

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 um processo de construção textual. 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).

Ao abordar a questão do processo de construção textual, optei por apresentar somente a escrita do corpo do texto, para trazer evidências de como acontece o processo quanto a esta entidade específica: o “corpo do texto”. Para isto, separei todos os aspectos que pudessem interferir nesta análise. Portanto, não toquei na relação da escrita do nome e da data com o texto. Entretanto, esta era uma relação que eu tinha interesse em investigar. São os resultados sobre esta relação que eu apresento a seguir.

Investigando a Relação “Texto x Nome x Data”

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: “Escreva «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.

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.

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:

X	X		
X+	X		

RAFZ11-IV (IA)

X	X	X	X
X	X	X	
X	X	X	X
+	+	●	

NATS13-VI (IB)

X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
+	+	●	●

EVA22-VI (IIA)

–**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:

–**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.

–**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:

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⁾. É sobre os procedimentos pseudonecessários que discorrerei a seguir.

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, “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 a seguir.

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, aprofundei 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, 1986, 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 “possí-

veis” 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, 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.

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.

Após a apresentação destes resultados, surge a questão: O que esta pesquisa pode acrescentar para os conhecimentos sobre o processo de alfabetização?

Implicações para a Alfabetização

Considerando-se que esta pesquisa trouxe evidências de que existe uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual, em geral, e uma psicogênese da produção textual, em particular, é importante lembrar que ambas são definidas por uma tensão entre a imposição da convenção pelo meio social (professora, família/comunidade, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais. Isto quer dizer que não é a criança quem vai “aprender” o sistema formal de apresentação textual de apresentação sozinha, sem intervenção da professora, nem será a professora quem vai “ensinar” este sistema para um grupo de alunos passivos. O que estou dizendo é que, dentro de uma perspectiva de “construção do conhecimento”, o sistema formal de apresentação textual será construído pela criança exatamente em situação de tensão entre o que vem “de fora” (a imposição da convenção pelo meio social) e o de “dentro” (o próprio processo de construção). Por este motivo, torna-se sumamente importante favorecer a exposição da criança à linguagem escrita, os “*observáveis*” (Piaget, 1985, p. 126), tanto no que se refere à recepção quanto no que concerne à produção textuais.

O processo de construção do sistema formal de apresen-

tação textual é ativo, ou seja, as crianças se empenham ativamente em utilizar os aspectos formais e em interpretar o seu uso pelo “outro”. É preciso 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, quando então se buscaria desafiar a criança a interagir com este sistema nas situações mais variadas possíveis:

(1) Considerando que as crianças “adoram” ouvir histórias, quando as professoras as lerem para elas, poderiam aproveitar os livros de literatura infantil e explorá-los do ponto de vista também dos aspectos formais. Estes livros são muito ricos na apresentação de tais aspectos e diferentes livros permitem a exploração de diferentes aspectos formais.

Assim, as professoras poderiam explorar os “textos” propriamente ditos, isto é, como a história se apresenta escrita no espaço da folha do livro. Poderiam tentar estabelecer semelhanças e diferenças entre diferentes livros de modo que as crianças pudessem compreender que diferentes livros podem apresentar diferentes tipos de “textos”.

(2) O quadro-negro é um dos poucos portadores de texto com que algumas crianças (em especial, das camadas populares) têm contato: logo, as professoras poderiam aproveitar também esta, além de toda e qualquer outra, situação de escrita/leitura para favorecer a interação das crianças com textos (e com as convenções). Quando escrevem no quadro e quando lêem o que escrevem, as professoras são vistas por todos os seus alunos como “escritoras” e “leitoras”. Em função disto, os aspectos formais que elas utilizarem (ou não), serão, também, os “observáveis” com os quais as crianças irão (ou deixarão de) interagir. Isto implica, em última instância, que toda e qualquer situação de escrita/leitura será sempre uma situação de interação da criança com o sistema formal de apresentação textual.

Da mesma forma que com os livros, as professoras poderiam explorar seus textos escritos no quadro-negro como “textos”. O “texto” seria, então, o objeto de conhecimento dela e das crianças. Por exemplo: Sabendo que as crianças têm uma resistência quanto a utilizar “linhas em branco” (espaços vazios), as professoras poderiam explorar com as crianças este aspecto, ou seja, qual é a utilidade de “deixar uma linha em branco” em determinado momento do texto?

(3) Nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os cartazes expostos/produzidos constituem recursos muito utilizados. Também estes cartazes podem ser utilizados para explorar diferentes aspectos do sistema formal de apresentação textual, por exemplo, diferentes cartazes com diferentes tipos de diagramação textual, ou seja, também estes materiais expostos/produzidos constituem portadores de textos a serem explorados de forma interessante.

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.

¹ As “pseudonecessidades” (Piaget, 1985, 1986) se constituem em “...*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.*” (Piaget; Garcia, 1987, p.67). E a “*pseudo-impossibilidade*”, que é “*complementar da pseudonecessidade*” (Piaget, 1985, p.31), se constitui em imposição de “*interdições*” (Piaget; Garcia, 1987, p.67).

¹ Docente da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

Seria possível pensar em uma pseudo-impossibilidade que eu denominei de “**é impossível que um texto seja alinhado ao centro da linha**”. Piaget afirmou que:

“...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.” (1973, p. 99)

A contração da criança no seu próprio ponto de vista vai favorecer que a luta pela liberação das pseudonecessidades seja árdua e leve bastante tempo. Seria possível pensar em dois grandes momentos desta luta. No primeiro, a criança não “enxerga” o que difere das suas concepções. Por exemplo, durante a pesquisa, encontrei crianças que não conseguiam “ver” o recuo do parágrafo, ou seja, para elas, era como se o texto fosse escrito sem aquele recuo. No segundo momento, a criança, em função do seu contato com a convenção, a partir da introdução da professora/comunidade 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” (como os alunos daquela professora) 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, 1973, p. 99).

(4) 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), as professoras poderiam procurar novas formas de introduzir os aspectos formais, tentando provocar “*desequilíbrios*” (Inhelder; Bovet; Sinclair, 1977), nas concepções das crianças. A exploração dos aspectos formais nos portadores de textos poderia ser uma opção rica para estas “*minilições*”, principalmente se houver intenção, por parte da professora, de abalar as “*certezas subjetivas*” das crianças (pseudonecessárias e pseudo-impossíveis), de modo a favorecer a exploração dos “*possíveis*”.

Esta exploração, mais uma vez, remete para os portadores de texto. Em um certo momento da pesquisa, verifiquei que algumas crianças acreditavam que o discurso direto (as “*falas*” das personagens das histórias que elas haviam escrito) não precisava de qualquer forma de diferenciação do corpo do texto. Para elas, o leitor apenas “*sabia*” onde iniciavam ou terminavam as falas das personagens sendo que o escritor não precisava colocar qualquer “*índice/marca*” (linha nova, recuo do parágrafo, travessão, etc.) no texto indicando estas falas.

Que oportunidade mais rica as professoras não teriam ao explorar os livros de literatura infantil? Por exemplo: nestes livros, os “*diálogos*” são registrados com uma série de “*pistas*” para o leitor. As “*crenças subjetivas*” das crianças poderiam ser

abaladas com esta exploração de forma que elas se colocassem em “*estado de dúvida*” (Piaget, 1985, p.32), o que as conduziria ao subnível seguinte.

(5) Existe uma preocupação das professoras alfabetizadoras com as produções textuais, ou seja, as professoras procuram criar situações em que as crianças produzam textos. Entretanto, algumas crianças, ao produzir textos, parecem estar tendo uma preocupação apenas heteronômica (o que caracterizaria o subnível IB), ou seja, de obedecer o que lhes foi “*ensinado*”.

Verifiquei que 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. Para estas crianças, tudo girava em torno do fato de que a “*professora gosta que seja assim*”. Elas pareciam 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, estas crianças concebem a professora como a representante do mundo adulto e vivem em função desta concepção: escrevem como imaginam que ela queira - é só lembrar da justificativa de BER 13-VI, “*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.*” -, deixam a linha em branco porque a professora manda, e assim por diante. O único “*leitor*” no qual estas crianças pensam é a professora.

Seria possível pensar numa estereotipia porque estas crianças parecem 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. 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. O texto é produzido, unicamente, para que a professora o “*aprove*”, sendo que ele deve ser escrito “*certo*” e dentro das “*regras de escrever*” ditadas pela professora. É a professora quem detém 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.

Verifica-se, aí, “*um fator de obediência ou de autoridade*” (Piaget, 1973, p. 62-3) e não de “*reciprocidade*”. Há “*desigualdade de valorização entre dois indivíduos*” 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 (subnível IB). Em princípio, as crianças irão evoluir até as justificativas que expressam autonomia (subnível IIA), preocupando-se mais com os seus leitores do que com suas professoras. Entretanto, pergunto: Não será possível que estas justificativas heteronômicas estejam sendo reforçadas pelas professoras, assim como Piaget já havia observado quando analisava o “*realismo moral*” (1977a, 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...” (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 ou professora.

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.”.

Então, se forem propostas a elas situações de produção/ interpretação textual com função comunicativa, as crianças passarão a compreender a importância dos textos. Como elas procurarão escrever para serem compreendidas pelo seu leitor e procurarão ler para produzir um sentido nos seus textos, irão compreender que o sistema formal de apresentação textual serve para que leitor e escritor se compreendam. Em função disto, elas passarão a se apropriar deste sistema e a utilizá-lo com este fim. Portanto, o motor da apropriação do sistema formal de apresentação textual deveria sempre ser a relação interindividual “leitor x escritor”.

Será apenas no subnível IIA, que a criança, já de posse de um pensamento mais socializado, conseguirá, através do descentramento, utilizar de forma mais ampla o sistema formal de apresentação textual e, inclusive, com uma maior tomada de consciência de que este sistema serve para facilitar a relação entre o escritor e o seu leitor. A criança compreenderá o papel do “outro” e deste sistema, pois a escrita se dá sempre em relação com a leitura por um “outro”, o qual deverá dominar o mesmo sistema formal de apresentação textual que o escritor estiver utilizando, e vice-versa. É neste momento que acontecerá, então, o “respeito mútuo” (Piaget, 1973, p. 147), entre o escritor (que também é um leitor) e o seu leitor (que também é um escritor).

Em suma, mais do que “ensino” verbalístico, as situações de aprendizagem poderiam se constituir, primordialmente, em exposição das crianças, de modo amplo, à produção letuada da comunidade em que elas estão imersas. Neste contexto, inserir a criança no processo de letramento implica, tanto favorecer intensa interação com os portadores de texto quanto incentivar, ao máximo, a “experiência-ação” de produção textual. Espera-se, neste processo de interativa e criativa relação com os textos, que a criança possa construir não apenas o sistema formal de apresentação textual mas, ainda, todos os diferentes sistemas implicados na escrita textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLIKSTEIN, Isidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo : Ática, 1985. 96 p.
- CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 375 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.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In : GALVES, Charlotte (Org.) **O texto : escrita e leitura**. Campinas : Pontes, 1988. 155 p., p. 11-29.
- FÁVERO, Leonor Lopes ; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual : introdução**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1994. 112 p.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 3.ed. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1987. 144 p.
- _____. **Com todas as letras**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993. 102 p., p. 7-54.
- _____. 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.
- _____. ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 284 p.
- INHELDER, Bärbel ; 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.
- KAUFMAN, Ana Maria ; 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. 213p.
- 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.
- 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.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo : Martins Fontes, 1990. 115 p.
- _____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro : Forense, 1973. 233 p.
- _____. **Fazer e compreender**. São Paulo : Melhoramentos; EDUSP, 1978b. 186 p.
- _____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo : Mestre Jou, 1977a. 358 p.
- _____. **Lógica e conhecimento científico**. Porto : Civilização, 1980. 522 p., v. 1.
- _____. **O possível e o necessário : evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986. 128 p.