

Os aspectos formais de apresentação no texto espontâneo: produtos, procedimentos e concepções de crianças alfabetizadas

V. E. Steyer e M. Axt* – UFRGS

PUBLICAÇÃO EDIPUCRS

- CARVALHO, Carlos. *Poesia e Prosa*. 1994, 179p. Co-edição com IEL.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 PORTO ALEGRE - RS/BRASIL
Fone/FAX: (051) 320.35.23
<http://ultra.pucrs.br/edipucrs/>
E-mail edipucrs@music.pucrs.br

É meu objetivo, com este trabalho, apresentar algumas considerações provisórias sobre os resultados referentes à fase IV da coleta de informações para a minha tese de doutorado "Por uma psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual: uma análise das relações entre o possível, o necessário e a norma convencional", a qual será defendida no transcorrer do presente ano.

Ao utilizar a expressão "psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual" estou propondo, em primeiro lugar, que estes aspectos têm uma "psicogênese" (Piaget, 1980, p. 64-65). Em segundo lugar, que concebo os "aspectos formais" dentro da linha de Ferreiro; Teberosky (1985), ou seja, relacionados à forma da forma de apresentação do texto, diferentemente de outras concep-

* Orientadora.

1 A pesquisa acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro), sendo que a fase IV aconteceu de 07/07 a 15/08. As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo 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), sendo que, na fase IV, por motivos alheios à minha vontade, este número baixou para 84 crianças. As entrevistas foram aplicadas individualmente, através do método clínico-crítico de Piaget (RMC, s/d, p. 5-28).

ções possíveis, por exemplo, Kleiman (1989), que utiliza os termos "formal/formais" relacionados à forma do conteúdo de um texto. Por "aspectos formais de apresentação textual" entendo, então, tudo o que concerne à forma de apresentação de um texto: pontuação, letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, traçado de letras e linhas, translineação e diagramação textual.

Nesta pesquisa, procurei investigar os produtos, os procedimentos e as concepções de crianças alfabetizadas, com relação aos aspectos formais de apresentação textual, dentro de uma perspectiva de "letramento" (Matencio, 1994), pois compartilho da preocupação de que a criança se constitua como um "sujeito" (Orlandi, 1993) que seja interpretador e produtor de textos e não mais um mero codificador e decodificador de partes do texto (Charmeux, 1994; Jolibert, 1994a, 1994b; Kaufman, 1994).

Dentro desta concepção, considerando que os aspectos formais são componentes do texto e absolutamente necessários para a produção/busca de sentido por parte do escritor/produtor e do leitor/interpretador, torna-se necessário compreender como a criança se apropria destes aspectos.

Como instância explicativa maior estou utilizando a obra póstuma de Piaget sobre o "possível" (1985) e o "necessário" (1986), já utilizada em trabalhos anteriores, por acreditar que o estudo destas noções possa explicar as condutas das crianças com relação à apropriação dos aspectos formais. Por outro lado, como esta apropriação também se dá em função do contato da criança com a norma convencional, encontrei na obra de Piaget (1973, 1977), uma segunda instância explicativa, a qual está me auxiliando a compreender como acontece a imposição da norma convencional já que a criança vive imersa num "meio social que", segundo Piaget, "atua sobre" ela "do mesmo modo que o meio físico" (1983, p.157).

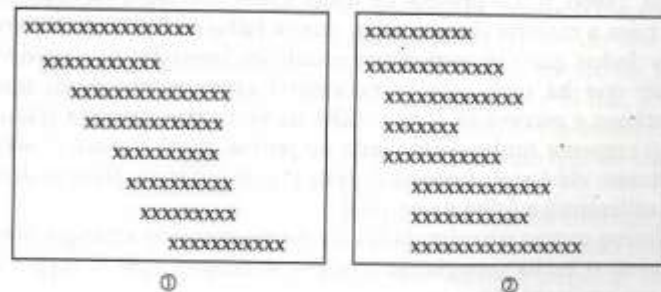
A partir dos pressupostos já levantados por Emilia Ferreiro e suas colaboradoras (Ferreiro, 1987a, 1987b, 1987c, 1990a, 1990b; Ferreiro; Palacio, 1987; Ferreiro; Teberosky 1985; Ferreiro et al., 1983; Teberosky, 1994), sobre a aquisição da linguagem escrita, empreendi minha pesquisa através de seis fases, 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.

Neste trabalho, irei me restringir à fase IV, cujo objetivo era analisar a presença/ausência de aspectos formais e o seu uso adequado/inadequado em um texto livre produzido espontaneamente pela criança. Devo ressaltar que considero esta fase como escrita de "textos espontâneos", pois não impus forma nem tema. Outros autores, como Ferreiro (1979), utilizam o termo "espontâneo" com outra conotação. Observe-se: "escritura espontânea (es decir, fuera de toda situación de copia)" (p. 271). Assim, para a autora, tudo o que não for produto de "cópia", "imediate ou posterior", é considerado "escritura espontânea", mesmo que seja solicitar que a criança escreva "una palabra y su diminutivo" (p. 271). Portanto, minha concepção de escrita "espontânea" é mais restrita do que a de Ferreiro, pois, a meu ver, a escrita "espontânea" não abrange solicitações diretas de escrita, apenas a produção "livre".

Na apresentação dos resultados, os produtos, os procedimentos e as concepções serão agrupados em estágios de desenvolvimento, conforme Piaget (1972).

Quanto aos produtos, observaram-se dois níveis, tanto nas superfícies macro quanto microtextual: no nível I, a presença dos aspectos formais definidos por sucessões analógicas e, no nível II, por famílias de co-possíveis concretos.

Para exemplificar a diferença entre estes níveis, apresento dois produtos, referentes às diagramações textuais. Em ①, uma representação do que eu denominei "diagramações em escada", na qual as crianças escreviam textos onde a margem esquerda tinha a aparência de uma "escada". Era evidente que as crianças não conseguiam manter a margem esquerda. Mas, minha pergunta era: "Por quê?".



Observando enquanto as crianças escreviam seus textos nesta fase, compreendi que a explicação já havia sido dada por Piaget (1985), quando o autor afirmava que as: "sucessões analógicas...

permanecem limitadas em seu método, uma vez que é um índice qualquer apoiado no resultado do anterior que sugere o seguinte..." (p. 47). Assim, cada atualização é determinada pela anterior, já que ainda há "ausência de relações entre as partes e o todo" (p.47), ou seja, a criança ainda 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. Com isto, a cada linha, a criança tende a escrever mais para a direita, donde os alinhamentos em "escada" na margem esquerda, encontrados no jardim nível B, na 1ª e na 2ª série, os quais foram, então, classificados no subnível IA.

No subnível IB, a criança já consegue coordenar mais de uma linha, isto é, as "pequenas séries" (Piaget, 1975, p. 311), mas ainda não consegue coordenar o todo: ②, por "falta de apreensão simultânea de todos os elementos" (p. 322).

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.

Apresentarei, a seguir, alguns resultados específicos sobre as superfícies macro e microtextual.

Iniciando com os aspectos da superfície macrotextual, apresento os resultados da utilização da folha: 80% das crianças a utilizaram na vertical (■) e 20% na horizontal (■). O que levou a maioria das crianças a utilizar a folha na vertical? Considerando que eu propus a tarefa a elas previamente, isto é, antes de elas começarem a escrever, eu afirmaria que as crianças elaboravam "modelos" (Piaget, 1986b, p. 12) prévios de texto. Estes "modelos" se atualizavam, para a maioria das crianças, com a folha na vertical. A partir destes dados que são, a meu ver, muito esclarecedores, é possível afirmar que há uma relação necessária entre escrever um texto espontâneo e escrevê-lo com a folha na vertical e que esta relação já está presente muito fortemente no jardim nível B e na 1ª série. Entretanto, ela é mais forte na 2ª série já que todas as crianças deste nível utilizaram a folha na vertical.

Houve outras unanimidades na forma como as crianças apresentavam o texto propriamente dito. Verifiquei que o 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 ou-

tras, mais no eixo horizontal. Com uma exceção surpreendente. Uma menina de 1ª série foi a única criança cujo texto não formou um todo, ficando 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 da folha e continuando na direção inferior da folha. A exceção foi a mesma menina, de 1ª série, que fez uma combinação, colocando algumas linhas acima do que havia escrito anteriormente, outras abaixo, e assim por diante. Portanto, para as crianças do meu universo já havia uma relação necessária entre escrever e escrever de cima para baixo.
- escrita 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 de sentido. Mais uma vez, portanto, há uma relação necessária. Desta vez, a relação é entre escrever e escrever da esquerda para a direita.

Quanto aos aspectos da superfície microtextual, iniciarei com a horizontalidade das linhas. No subnível IA, a presença das "sucessões analógicas", onde a criança promove o alinhamento apenas com relação à atualização imediatamente anterior. No subnível IB, a criança consegue alinhar mais de uma linha, mas não todas. E, no subnível IIA, a coordenação de todo o texto em linhas horizontais. Seria possível pensar, então, em uma relação necessária entre escrever um texto e escrevê-lo alinhado.

Com relação ao tamanho das letras, apareceram os mesmos níveis. No subnível IA, as "sucessões analógicas", onde o traçado do tamanho de cada letra era determinado pelo traçado do tamanho da letra imediatamente anterior. No subnível IB, a coordenação do tamanho através das "pequenas séries". E, no subnível IIA, a coordenação do tamanho em todo o texto. Portanto, havia uma relação necessária entre escrever e fazê-lo com um tamanho que eu chamaria de "adequado" (na concepção das crianças).

Um aspecto muito interessante aconteceu com as crianças de 1ª série, com relação ao tipo de letra (a qual eu também não impus). 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?" Na ocasião da pergunta, o aspecto mais importante, a meu ver, era a indecisão que estas crianças apresentavam no momento em que começam a escrever. É claro que esta

indecisão poderia ser encarada de um ponto de vista positivo, qual seja, a constatação de que crianças de 1ª série, ao planejarem como irão atualizar a escrita de um texto, não só definem como irão utilizar a folha, como, também, se preocupam com o tipo de letra com que irão escrever, optando entre os "possíveis" (os tipos de letra que elas dominam).

Analisarei, a seguir, a questão da separação entre as palavras. Pude observar que as crianças iniciam escrevendo sem as separações, para, a seguir, separá-las, não seguindo um caminho convencional, mas utilizando sua lógica própria. Observei, também, que há uma relação da separação entre as palavras com as concepções de linha e de texto. Os níveis que encontrei foram os seguintes:

- 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. Apenas crianças de jardim nível B produziram este tipo de texto.
- 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. Este tipo de texto foi produzido por crianças de jardim nível B e 1ª série.
- subnível IIA: Finalmente, a criança já diferencia a linha da palavra, já que cada linha é composta de várias "palavras", isto é, há separações (convencionais ou não) 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 da questão da separação entre as palavras. Crianças de jardim nível B, 1ª e 2ª séries produziram este tipo de texto.

Comentarei, ainda, um último produto: a colocação de título nos textos. Nesta fase, 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, sendo que apenas 19 das 55 crianças de 1ª série e 07 das 17 crianças de 2ª série o fizeram. Como era um texto livre, é possível concluir que as outras 58 não concebiam uma relação necessária entre escrever um texto (livre) e colocar um título neste texto, ou seja, para elas um texto podia não ter título.

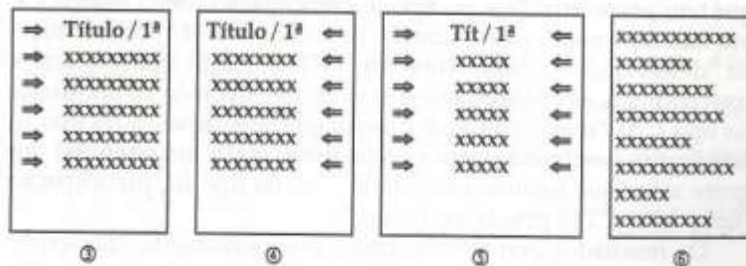
Com relação aos procedimentos, no subnível IA, predominavam as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades, no subnível

IB, liberação das mesmas e início da interiorização da norma, e, no nível II, utilização dos aspectos formais nas situações normatizadas.

Discorrerei, a seguir, sobre dois grupos de procedimentos: os referentes ao uso do ponto e aqueles relacionados à diagramação textual.

Com relação ao ponto, encontrei os casos preliminares, onde não havia nenhum uso do ponto, tanto em textos de jardim nível B, como de 1ª ou de 2ª série. O subnível IA, se caracterizava por duas pseudonecessidades: uma, onde o ponto final aparecia relacionado apenas ao final do texto e, outra, onde o ponto era relacionado ao final de cada uma e de todas as linhas, e por uma pseudoimpossibilidade, que impedia a colocação de pontos distantes dos finais de linha. No subnível IB, o ponto aparecia relacionado ao final de algumas linhas, sem nenhum tipo de critério. No subnível IIA, tinha-se o uso do ponto final, de forma adequada, mas não em todas as situações necessárias.

Apresentarei, a seguir, alguns comentários sobre quatro "formatos padrão" (produtos) encontrados (isoladamente ou não) nas diagramações das crianças, diretamente relacionados aos procedimentos do subnível IA (as "pseudo"). Os "formatos padrão" são os seguintes:



Em ③, há uma pseudonecessidade relativa à margem esquerda, que eu chamei de "é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha". Em função disto, a criança tende a "premiar" seu

² 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 "pseudoimpossibilidade", que é "complementar da pseudonecessidade" (Piaget, 1985, p. 31), se constitui em imposição de "interdições" (Piaget; Garcia, 1987, p. 67).

texto para a direita. Em ④, ocorre uma pseudoimpossibilidade, relativa à margem direita, "é impossível escrever além da linha imaginária formada pela última letra do título ou da primeira linha". Com isto, a criança tende a "pensar" seu texto para a esquerda. Estes procedimentos podem ocorrer isoladamente ou interferir os dois, ao mesmo tempo, no texto da criança: ⑤.

Outro procedimento muito interessante é determinado pela pseudo-impossibilidade, que denominei "impossível partir o todo", onde a criança acha "impossível" partir "unidades conceituais" que podem ser desde uma frase completa até segmentos sintáticos como o predicado ou o objeto direto (por exemplo, um menino de 1ª série achou impossível partir "PARA AS CRIANÇAS", mesmo que houvesse espaço para escrever "PARA"). Com isto, sobram grandes espaços vazios no final das linhas e a margem direita fica com a aparência de um "zig-zag": ⑥.

Com referência às concepções (relacionadas às justificativas das crianças), no subnível IA, as crianças apresentavam justificativas de dois tipos: no tipo I, com invocação dos adultos ("É que eu já vi a minha vó escrevendo."), e, no tipo II, juízos de valor frente aos aspectos formais ("Prá não ficar feio."). No subnível IB, as crianças apresentavam dois tipos de justificativas: tipo I, dos suportes da comunidade letrada ("E eu vejo nas revistas, nos gibis, nos livros, que tem ponto final."), e, no tipo II, preocupação com o espaço ("É prá não ficar muito junto, sabe?"). E, no subnível IIA, com o início da "descentração" (Piaget; Inhelder, 1975, p. 358-9) frente à norma convencional, as crianças apresentavam três tipos de justificativas: no tipo I, da "regra" ("Porque é assim que se escreve."); no tipo II, justificativas exclusivamente metalingüísticas ("É um pontinho prá gente saber que terminou a história."), e, no tipo III, preocupação com o leitor ("Prá pessoa ler direito.").

Os resultados permitem afirmar, provisoriamente, que existe uma psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual e que esta psicogênese é determinada por duas tensões: a primeira, entre a imposição da norma convencional pelo meio social e a construção que a criança precisa efetuar para se apropriar destes aspectos, e a segunda, entre a construção dual das necessidades e das possibilidades até a articulação final do possível, do necessário e da norma convencional.

Referências bibliográficas

- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994. 143 p.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987a. 144 p.
- . 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. cap. 1, p. 19-70.
- . (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990b. 107 p.
- . O que está escrito em uma frase escrita? Uma resposta desenvolvimentista. In: LEITE, Luci Banks (Org.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987b. 205 p. cap. 4, p. 92-110.
- . *Reflexões sobre alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987c. 103 p.
- FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes (Coord.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 273 p.
- , TEBEROSKY, Ana. *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, abr. 1983.
- , et al. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, 1979. 298 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. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 133p.
- KLEIMAN, Angela Bustos. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989. 213 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.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1993. 118 p.
- PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 233 p.
- . *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 356 p.
- . *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 358 p.
- . *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Civilização, 1980. 522 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, 1986. 128 p.
- . *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 137 p.

- _____. *Psicologia da inteligência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 178 p.
- _____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, [s/d]. 234 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; 1975. 359 p.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas pedagógicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994. 198 p.