

Em busca de uma psicogênese da identificação do discurso direto em produções textuais de crianças alfabetizadas: É possível fazer generalizações?

JOSIANE BITELO KERBES¹
DALMA PRICILA ARAÚJO SILVEIRA²
LEONIR DA COSTA JARDIM²
VIVIAN EDITE STEYER³

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar considerações sobre a identificação do discurso direto em produções textuais de crianças alfabetizadas, a partir dos resultados de uma pesquisa que buscou estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, em uma perspectiva de letramento. A pesquisa foi efetuada com 1035 crianças de 39 municípios do estado do Rio Grande do Sul e de diferentes redes de ensino, a partir de entrevistas individuais pelo método clínico-crítico piagetiano, por meio da solicitação de escrita de uma história dada. Os resultados evidenciam que a psicogênese da identificação do discurso direto vai desde os casos preliminares (com ausência de necessidade de utilização deste discurso), até o subnível IIA (com atualizações acontecendo dentro da norma convencional), passando por estágios intermediários, em que estiveram presentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia/ULBRA - Bolsista PROICT/ULBRA

² Pedagoga. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de

Pesquisas sobre Aquisição da Linguagem (GIPAL/ULBRA)

³ Professora – Orientadora do Curso de Pedagogia/ULBRA (vesteyer@uol.com.br)

Palavras-chave: identificação do discurso direto, psicogênese, pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

ABSTRACT

The present paper intends to offer considerations in relation to the identification of direct discourse in textual productions of children in the literate process, from the results of the research that tried to establish the psychogenesis of the formal system of textual presentation, in a literacy perspective. The research were carried on with 1035 children from 39 cities from the state of Rio Grande do Sul, coming from different teaching institutions, through personal interviews, by the clinical-critical method of Piaget, which were requested a writing production concerning a story given. The results of the study show that the psychogenesis of the direct discourse starts out from preliminary cases (without the need of the use of this discourse), up to the level IIA (with updatings taking place whitin the conventional norm) going through intermediate stages in which pseudo-necessities and pseudo-impossibilities were presented.

Key words: *identification of direct discourse, psychogenesis, pseudo-necessities and pseudo-impossibilities.*

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, com o presente artigo, é relatar os resultados de uma pesquisa que procurou estabelecer a psicogênese da identificação do discurso direto em produções textuais por crianças alfabetizadas. Tentamos descobrir como acontecia o processo de apropriação da identificação do discurso direto e quais eram os procedimentos que as crianças utilizavam durante este processo. Por acreditarmos que o conhecimento de resultados de pesquisas sobre a produção textual de crianças alfabetizadas é determinante para uma atuação docente mais eficiente, ao final do artigo, tecemos considerações sobre as implicações desta pesquisa para a alfabetização.

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa é preciso explicitar o seu contexto. Foi analisando os textos produzidos por crianças alfabetizadas que nossa atenção voltou-se para o sistema formal de apresentação textual, ou seja, para a forma como as crianças apresentavam seus

textos. Efetuamos uma série de levantamentos nestes textos e observamos que as produções textuais se encontravam 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, empreendemos uma pesquisa cujo foco foi a aquisição da linguagem escrita, considerando-a do ponto de vista da teoria psicogenética (PIAGET, 1990), mais o aporte da lingüística textual (FÁVERO & KOCH, 1994).

O objetivo geral da pesquisa foi “estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual”, buscando compreender como a criança imprimia “indícios” (CHARMEUX, 1994) no seu texto e como os interpretava no texto do “outro”. Por “sistema formal de apresentação textual” entendemos o sistema que engloba todos os aspectos que concernem à forma de apresentação de um texto (FERREIRO

& TEBEROSKY, 1985), menos a ortografia: pontuação, letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, identificação do discurso direto, traçado de letras e linhas, título, translineação e diagramação textual, os quais denominamos “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 (KAUFMAN, 1994). 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. Esclarecemos que, no presente relato, iremos nos concentrar nos resultados referentes a um aspecto da escrita/produção textual, qual seja, a identificação do discurso direto. Apresentaremos, a seguir, o material e os métodos utilizados nesta pesquisa.

MATERIAL E MÉTODOS

As informações foram levantadas com 1035 crianças, meninos e meninas, de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, de 39 municípios do Rio Grande do Sul, das diferentes redes de ensino

(estadual, municipal e privada), por meio de entrevistas individuais, pelo método clínico-crítico de PIAGET (1987)⁽⁵⁾, de modo a favorecer o respeito ao “sujeito” que constrói o conhecimento (PIAGET, 1980), no caso, a criança no seu processo de letramento, solicitando-se a escrita de uma história dada⁽⁶⁾, tendo-se assistido todo o processo de produção do texto por parte de cada uma das crianças entrevistadas.

Para análise dos resultados foram utilizadas duas instâncias explicativas (ambas 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). 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, 1985, 1986b).

Os resultados serão apresentados com classificações por níveis de desenvolvimento. Estas classificações decorrem da metodologia piagetiana. Busca-se “compreender os processos do conhecimento científico em função do seu desenvolvimento ou mesmo da sua formação.” (O grifo é nosso!) (PIAGET, 1980, p. 64). Assim, os

⁵ Não consta a data de publicação no original.

⁶ A história contada às crianças foi a seguinte: ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Luciana e a bolsinha nova*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1994. 32p.

níveis de desenvolvimento não são meramente classificatórios. O que se procura estabelecer é o processo em si. Nessa busca, é a classificação em níveis de desenvolvimento que permitirá determinar este processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, a seguir, os resultados gerais da pesquisa, ou seja, os níveis de desenvolvimento que estabelecemos para a psicogênese do sistema formal de apresentação textual:

- ✪ *casos preliminares*. Acontece a ausência de necessidade de utilização de um sistema formal de apresentação textual.
- ✪ *subnível IA*. Há um início de sensibilidade à existência/necessidade de utilização de um sistema formal de apresentação textual. A criança desconhece a convenção. Estão presentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.
- ✪ *subnível IB*. Maior sensibilidade à utilização do sistema formal de apresentação textual. Início do domínio da convenção. Início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.
- ✪ *subnível IIA*. Acontece uma maior autonomia na utilização do sistema formal de apresentação textual, com exploração das possibilidades abertas pelo domínio da convenção.

Foi possível determinar esta mesma psicogênese nos mais diversos aspectos formais investigados, já mencionados. Isto quer dizer que

cada psicogênese específica, parte do sistema formal de apresentação textual, segue os mesmos níveis de desenvolvimento do sistema como um todo. Como o foco deste artigo é a identificação do discurso direto, apresentaremos, a seguir, os níveis de desenvolvimento que estabelecemos para a psicogênese da identificação deste discurso.

Em pesquisa anterior (STEYER, 1998), já tínhamos estabelecido os níveis de desenvolvimento para a psicogênese da identificação do discurso direto. Como o universo era bastante restrito (91 crianças de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS), optamos por estender o universo de modo a coletarmos mais informações tentando investigar o maior número possível de possibilidades de encontrarmos aspectos não observados na pesquisa original. Assim, os níveis de desenvolvimento da pesquisa original foram a base para a classificação dos textos das 1035 crianças da presente pesquisa.

Em nossa análise do sistema formal de apresentação como um todo, observamos uma série de estratégias/procedimentos que remetiam à exploração dos "possíveis".

No início desta exploração, observa-se que são reduzidas as estratégias/procedimentos que a criança inventa para dar conta dos aspectos formais, pois ela fica limitada pela primeira alternativa que a ela se apresenta. Piaget detectou esta limitação e chamou-a de "pseudonecessidade": "*crença momentânea de ser uma escolha atual a única válida*" (1986b, p.104). Assim, no *subnível IA*, a criança admite que só há uma única alternativa possível para a apresentação do texto, o que, para o observador externo, acaba se configurando como uma alternativa "pseudonecessária", uma vez que outras também seriam possíveis. Uma limitação com-

plementar da primeira, a “pseudo-impossibilidade” (PIAGET, 1985, p.31), caracteriza-se por uma imposição de “interdições” (PIAGET & GARCIA, 1987, p.67). Neste caso, no seu contato com os “observáveis” (PIAGET, 1985), a criança crê encontrar “impossibilidades” em atualizar esta ou aquela opção (embora as possa reconhecer), bloqueando, mais uma vez, a formação de possibilidades alternativas de apresentação do texto.

Uma explicação para esta fase pode ser a de que, em função do “egocentrismo” (PIAGET, 1986a), a criança limita a exploração de invenções e novas possibilidades. Devido ao sentimento subjetivo de certeza (“certezas subjetivas”), de que é tributária esta exploração, advém o fato de que o único observável é o único possível. É neste contexto que se configura, de início, a ausência de capacidade inventiva da criança, a primeira solução que ela encontra sendo aquela que “deve ser”.

Com o princípio da liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades no *subnível IB*, tem-se um início de abertura para os novos “possíveis” através de sucessões analógicas, com a exploração do “mais de um” (como se verá com relação à identificação do dis-

curso direto). A exploração através das “sucessões analógicas” se dá quando 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’” (PIAGET, 1985, p.23). Em função disto, a abrangência dos “possíveis” na criança ainda é muito limitada. Mas, no *subnível IIA*, completamente liberada das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, a criança chega a conceber um conjunto de possíveis quando “diversos possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados” (p.11).

Analisando os textos produzidos pelas crianças, chamou-nos a atenção de que parecia haver procedimentos que tinham a ver, exatamente, com a exploração dos “possíveis”. E, além disso, em nossa análise dos textos das crianças, observamos, ainda, que parecia haver diferentes formas possíveis de registro dos diálogos, que denominamos de:

- narração (NAR). Quando ocorre apenas a menção à ocorrência de uma situação de diálogo, mas ela não é explicitada. Apresentamos um exemplo deste tipo de menção (Figura 1).

A rectangular box containing handwritten text in cursive script. The text reads: "falar ela começou a falar e depois dela". The word "falar" is written on the left, "ela começou a" is in the middle, and "falar e depois dela" is on the right.

Figura 1

- discurso indireto (DI). Quando a fala não é visível, mas informada pelo narrador. Acontece a presença do verbo *dicendi*,

geralmente na 3ª pessoa, com o uso de conectores, como que, para, entre outros (Figura 2).

Viu o guarda perguntando se que cure

Figura 2

- discurso semi-direto (DSD). Quando a fala mescla-se com a do narrador, com ausência do verbo *dicendi* e dos sinais de existência de um diálogo (Figura 3).

O guarda pesca a bolcinha de Luciana que é engrasado Luciana a bolcinha viu. Peixe e de poio voltou a vir a bolcinha de novo

Figura 3

- discurso direto (DD). Quando a fala das personagens é visível. O diálogo é indicado pelo verbo *dicendi* e/ou sinal de pontuação (dois pontos e travessão) e mudança de linha (com recuo do parágrafo) (Figura 4).

dizia: ela começou a chorar e
- Quero minha bolcinha!

Figura 4

Surgiu, então, mais uma questão: Seria possível estabelecermos relações entre as explorações dos “possíveis” e as diferentes formas de registro dos diálogos? Ou, escrevendo de outra maneira, a exploração dos “possíveis” poderia estar determinando as formas de registro dos diálogos?

Assim como já havíamos observado com relação aos demais aspectos formais investigados, era nossa hipótese que o registro dos diálogos nas produções textuais das crianças alfabetizadas entrevistadas estaria sendo determinado pela exploração dos “possíveis”. Va-

mos então, sem mais delongas, passar à apresentação da psicogênese da utilização do discurso direto enfatizando os procedimentos que a caracterizam:

❖ *impossível classificar*. Tivemos uma série de textos que foram classificados nesta categoria. Foram os seguintes: T1: textos pré-silábicos (Figura 5); T2: textos formados por palavras soltas que a criança escrevia de memória sem relação com a história narrada ou textos em que a criança havia

apenas desenhado (Figura 6); e T6: folhas só com o nome da criança (Figura 7). Estes tipos de textos não podiam ser classificados por motivos óbvios.

❖ *casos preliminares*. No início do processo, no primeiro nível de desenvolvimento, temos os textos nos quais a criança não faz qualquer menção à existência de diálogos na história narrada, ou seja, nos quais a criança não tem qualquer noção de utilização do discurso direto (Figura 8).

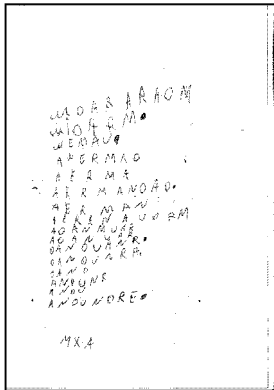


Figura 5

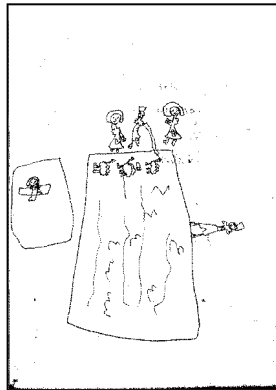


Figura 6

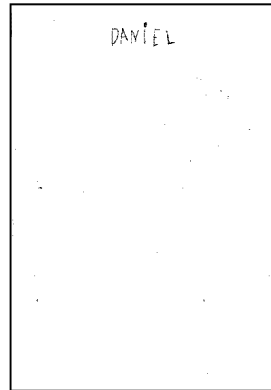


Figura 7

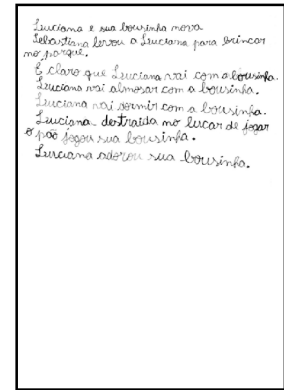


Figura 8

Uma observação importante. Optamos por criar representações gráficas de cada um dos níveis de desenvolvimento, apresentadas, a seguir, ao lado esquerdo da imagem digitalizada do texto exemplo. A proposta foi tentar abstrair do texto propriamente dito e procurar uma representação que fosse geral o suficiente para englobar qualquer tipo de texto (independentemente do tipo de letra utilizado, se cursiva ou script, da organização das linhas dentro da horizontalidade, e assim por diante). Consideramos que a representação

adotada atingiu os objetivos.

❖ *Subnível IA*. Aparece a pseudo-impossibilidade "é impossível registrar o discurso direto". A criança apenas narra o acontecimento de eventos envolvendo diálogos (com a presença dos verbos *dicendi*, sendo que, no texto exemplo, aparecem os verbos "chorar" e "contar"), mas não aceita registrar o diálogo propriamente dito (Figura 9, representação, e Figura 9', a imagem digitalizada do texto exemplo).

✦ **Subnível IB.** Início da liberação da pseudo-impossibilidade “é impossível registrar o discurso direto”. A criança inicia o registro dos diálogos, com a utilização do discurso direto, mas ainda de forma não convencional, ou seja, sem diferenciação do diálogo do restante do texto. De início,

apresentamos um detalhe do texto exemplo em que aparecem o início do diálogo “Minha bolsa” e o final do restante do texto “chorar”, sem qualquer diferenciação, como a pontuação, por exemplo (Figura 11). Em seguida, o texto exemplo (Figura 12, representação, e Figura 12’, a imagem).

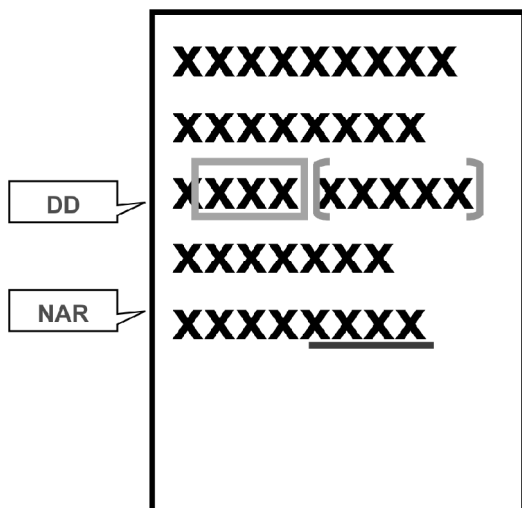


Figura 12

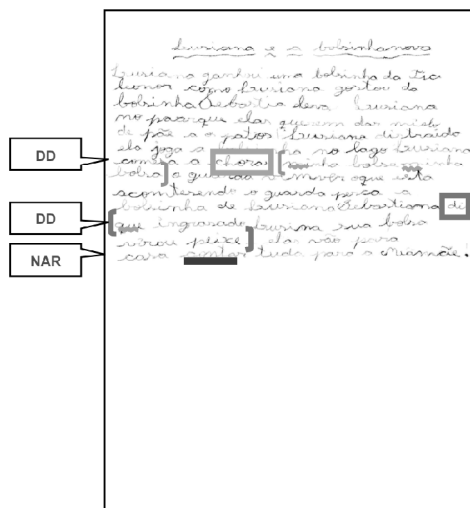


Figura 12'

Subnível IB-IIA. É um nível de transição com a abertura para alguns possíveis, mas não para todos. Isto quer dizer a criança já identifica o discurso direto de forma convencional, mas não em todas as situações necessárias. Ela já se preocupa em diferenciar o discurso dire-

to do restante do texto utilizando sinais de pontuação, troca de linha com ou sem o recuo do parágrafo e caixa alta na primeira letra da primeira palavra do diálogo, mas não consegue fazê-lo para todos os registros (Figuras 13 e 13').

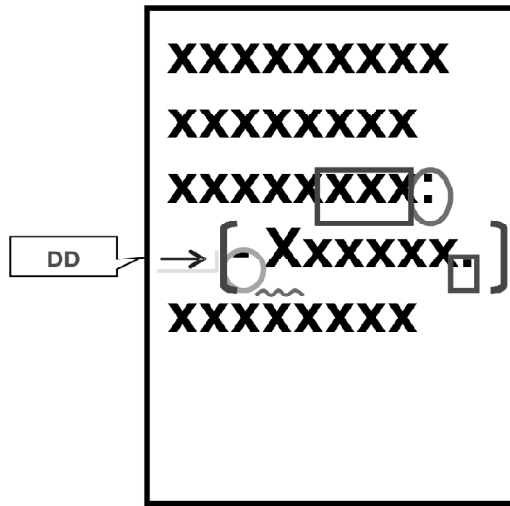


Figura 13

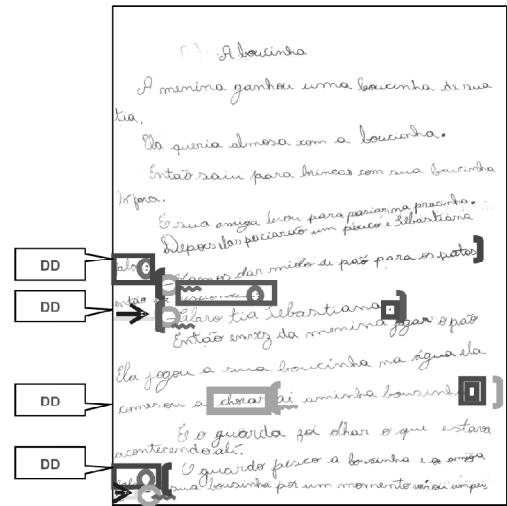


Figura 13'

Subnível IIA. Abertura para os muitos possíveis, com total diferenciação do discurso direto do restante do texto, em todas as situações necessárias. Destaca-se a presença de situações de

narração e de utilização do discurso indireto, evidenciando que a criança consegue utilizar diferentes formas de registro dos eventos de diálogo (Figuras 14 e 14').

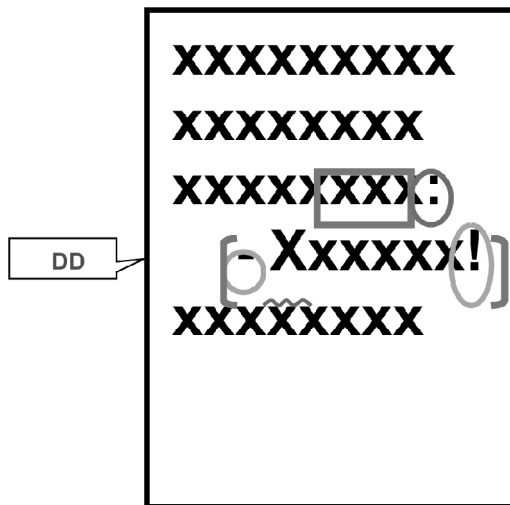


Figura 14

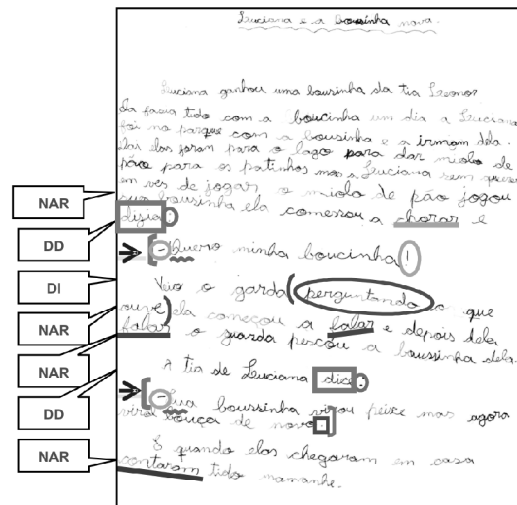


Figura 14'

Após a apresentação dos subníveis e de exemplos representativos, trazemos uma tentativa de englobar estes subníveis em um “diagrama” único para

que fique registrado, de forma visual, como se daria a psicogênese da identificação do discurso direto. O diagrama, então, é o seguinte (Figura 15):

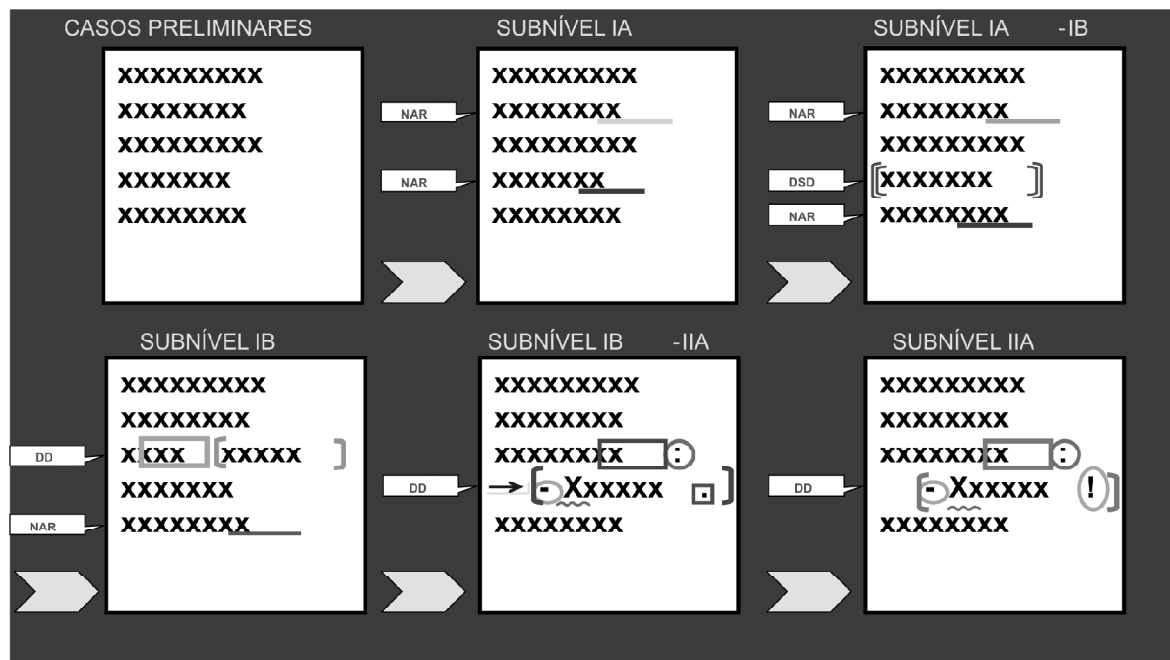


Figura 15

A apresentação do Diagrama permite uma visualização da psicogênese da identificação do discurso direto que ficou assim determinada:

- ⊛ *casos preliminares.* Acontece a ausência da noção de utilização do discurso direto.
- ⊛ *subnível IA.* Há um início de sensibilidade à presença de diálogos nos textos. A criança desconhece a convenção. Estão presentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.
- ⊛ *subnível IB.* Maior sensibilidade à pre-

sença de diálogos nos textos. Início do domínio da convenção. Início da liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

- ⊛ *subnível IIA.* Acontece uma maior autonomia na identificação do discurso direto, com exploração das possibilidades abertas pelo domínio da convenção⁽⁷⁾.

⁷ Supõe-se que haja uma continuidade deste desenvolvimento, em direção aos subníveis IIB e III. Entretanto, em função da faixa etária investigada, estes dois subníveis não foram encontrados na presente pesquisa.

A tabulação dos resultados apresentados pelas crianças é a seguinte (Tabela 1):

Tabela 1- Psicogênese de discurso direto

	I.CLASS.	C.PREL.	IA	IA - IB	IB	IB - IIA	IIA	TOTAIS
Meninos	144	82	117	27	99	36	0	505
Meninas	98	101	105	33	128	63	2	530
Total	242	183	222	60	227	99	2	1035
Total %	23,38	17,68	21,44	5,79	21,93	9,56	0,19	100
1ª Série	238	115	69	27	44	7	0	500
2ª Série	4	68	153	33	183	92	2	535
Total	242	183	222	60	227	99	2	1035
Total %	23,39	17,68	21,44	5,79	21,93	9,56	0,19	100

Os resultados trazem evidências para os seguintes aspectos:

1) Não há, grosso modo, diferenças significativas entre meninos e meninas, pois tanto meninos quanto meninas apresentaram textos convencionais assim como deixaram de fazê-lo.

2) As crianças da 1ª série apresentaram textos classificados nos níveis mais básicos, concentrando-se 70,6% entre impossível classificar e casos preliminares, isto é, textos em que não há qualquer menção à presença de diálogos e 13,8% no subnível IA, em que os diálogos são apenas narrados. Observa-se, contudo, que houve crianças de 1ª série que registraram os diálogos, sendo que alguns, inclusive, convencionalmente (1,4%), mesmo que não em todas as situações necessárias. Isto quer dizer que crianças de 1ª série têm condições de compreender e utilizar convencionalmente o discurso direto, mesmo que a esmagadora maioria ainda não o faça.

3) Quanto às crianças da 2ª série, a tendência é uma concentração em níveis mais elabora-

dos do que na 1ª série, a saber, 28,5% no subnível IA e 34,2% no subnível IB. Mesmo assim, apenas 2 das 535 crianças de 2ª série (0,19%) apresentaram textos no subnível IIA. Estes resultados evidenciam que as crianças de 2ª série compreendem mais o processo de identificação do discurso direto do que as crianças de 1ª série, a ponto de apresentarem textos convencionais. Parece, contudo, que o registro convencional do discurso direto ainda lhes traz problemas como mostram os 17,1% de crianças que o apresentaram, mas não em todas as situações necessárias (subnível IB-IIA).

4) Destaca-se, ainda, que, dentre as 1035 crianças entrevistadas, 68,3%, mais da metade das crianças do nosso universo, ainda se recusa a registrar o discurso direto. Este resultado traz evidências que levam a supor o quão difícil é o processo de liberação da pseudo-impossibilidade "é impossível registrar o discurso direto", mesmo entre crianças de 2ª série (34,7%).

A partir dos resultados apresentados acima, surge a questão: Quais são as implicações para

a Alfabetização que poderiam advir de uma pesquisa que procurou estudar a psicogênese da identificação do discurso direto?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que a psicogênese do sistema formal de apresentação textual é definida por uma tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual pelo meio social (professora, família/comunidade, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais, torna-se importante favorecer a exposição da criança à linguagem escrita (os “observáveis”), tanto no que se refere à recepção quanto no que concerne à produção textuais.

O processo de construção 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”. 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. Por exemplo, 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 da identificação do discurso direto. Estes livros são muito ricos na apresentação de tais aspectos e diferentes livros permitem a exploração de diferentes recursos para a identificação do discurso direto.

Este aspecto merece um comentário. Em nossa exploração dos livros de literatura infantil, observamos que há edições que utilizam, apenas, o recurso da narração (Figura 16) ou o discurso semi-direto, sem a presença do verbo *dicendi* (Figura 17)⁽⁸⁾, enquanto que outras apresentam o registro do discurso direto de forma convencional⁽⁹⁾ (Figura 18).



Figura 16



Figura 17

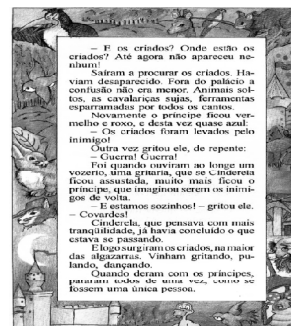


Figura 18

A primeira modalidade, isto é, o uso exclusivo da narração pode reforçar a crença pseudo-impossível das crianças de que “é impossível registrar o

8 BELINKY, Tatiana. *Quatro amigos*. 2.ed. São Paulo : Paulinas, 1990.

9 CINDERELA. São Paulo : Didática Paulista, s.d. (Coleção Bibelô)

discurso direto". Em função disto, faz-se necessário explorar com as crianças diferentes tipos de livros, com diferentes formas de apresentação do registro do discurso direto (como na terceira modalidade), 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".

Deve-se enfatizar ainda, neste momento, a importância do papel da professora no processo de apropriação das crianças sobre a identificação do discurso direto já que ela é freqüentemente citada pelas crianças em suas justificativas para adoção de formas convencionais para o registro dos diálogos nos textos. Observe-se: "É que a tia (leia-se: 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." (justificativa dada por uma criança de 2ª série); "Sim, porque uma pessoa tá falando. A minha professora diz que quando uma pessoa vai falar numa história, ou o que seja, a gente tem que colocar um traço (leia-se: travessão) porque é prá insinuar que ela tá falando." (justificativa dada por uma criança de 1ª série).

Por este motivo, ou seja, para auxiliarem as crianças a se livrar das "crenças subjetivas" pseudonecessárias e pseudo-impossíveis, as professoras alfabetizadoras precisariam empreender um trabalho mais específico com o registro do discurso direto assim como proposto por FRANCHI (1991), explorando desde o início do processo de alfabetização, por exemplo, os "balões da fala" e os sinais de pontuação como o "travessão e o ponto de exclamação" (p. 153).

Concluindo este artigo, queremos enfatizar que, mesmo que já tivéssemos estabelecido a psicogênese da identificação do discurso dire-

to, em pesquisa anterior (STEYER, 1998), foi com satisfação que colhemos evidências da possibilidade da sua generalização após a análise destes 1035 textos. Isto quer dizer que a psicogênese que descrevemos parece ser semelhante para diferentes crianças, independente da rede de ensino que elas freqüentem e da cidade onde elas vivam, havendo, apenas, possibilidade de diferenças cronológicas.

Esperamos, também, ter conseguido lançar algumas luzes sobre o processo de apropriação da identificação do discurso direto pela criança alfabetizanda contribuindo para um maior conhecimento por parte da professora alfabetizadora sobre este aspecto específico da produção textual das crianças de 1ª e 2ª série.

O que nos resta dizer? Acreditamos que as situações de aprendizagem precisam se constituir, primordialmente, em exposição das crianças, de modo amplo, à produção letrada da comunidade em que elas estão imersas. Neste contexto, inserir a criança no processo de letramento implica, tanto favorecer intensa interação com os suportes de texto quanto incentivar, ao máximo, a "experiência-ação" de produção textual. Será apenas assim, neste processo de interativa e criativa relação com os textos, que a criança alfabetizanda poderá se tornar, efetivamente, protagonista do processo de apropriação da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler** : vencendo o fracasso. São Paulo : Cortez, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes ; KOCH, Ingedore

Grunfeld Villaça. **Linguística textual** : introdução. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1994.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização : psicogênese. In : GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita** : perspectivas piagetianas. Porto Alegre : Artmed, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artmed, 1985.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização** : da oralidade à escrita. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1991.

KAUFMAN, Ana Maria. **A leitura, a escrita e a escola** : uma experiência construtivista. Porto Alegre : Artmed, 1994.

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.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São

Paulo : Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 4.ed.rev. São Paulo : Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. **Lógica e conhecimento científico**. Porto : Civilização, 1980., v. 1.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário** : evolução dos necessários na criança. Porto Alegre : Artmed, 1986.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro : Record, [198?].

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa : Dom Quixote, 1987.

STEYER, Vivian Edite. **Por uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual** : a criança e o processo de letramento. 1998. 573f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.