

“Crenças” originais de crianças alfabetizandas sobre o sistema formal de apresentação textual⁽¹⁾

Original “beliefs” of children under the process of learning about the formal system of textual presentation

Vivian Edite Steyer

Resumo

O presente artigo visa apresentar considerações sobre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual dentro de uma perspectiva de letramento e discutir as relações entre ensino, aprendizagem e psicogênese. A pesquisa, cujos resultados serão apresentados, foi efetuada em seis fases de leitura/interpretação e escrita/produção textuais, através de entrevistas individuais pelo método clínico-crítico piagetiano, com 91 crianças de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS. Os resultados evidenciam que, ainda que as crianças passem por um processo sistemático de “ensino” em relação ao sistema formal de apresentação textual, ocorre um processo de “aprendizagem” que é definido pela tensão entre a imposição da convenção pelo meio social e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar deste sistema formal.

Palavras-chave: sistema formal de apresentação textual, psicogênese, aprendizagem

Abstract

The present paper intends to present considerations about the psychogenesis of the formal system of textual presentation, in a literacy perspective, and discuss the relations among teaching, learning and psychogenesis. The research, which results will be presented, was carried out on six phases of textual reading/interpretation and writing/production, through individual interviews by Piaget’s clinical-critical method, with 91 children from a public school of Porto Alegre/RS. The results of the study show that, although the children undergo a systematic process of “teaching” in relation to the formal system of textual presentation, occurs a process of “learning” which is defined by the tension between the imposition of convention by the social environment and the construction which the child needs to make to take over this formal system.

Key words: formal system of textual presentation, psychogenesis, learning

Vivian Edite Steyer é doutora em Educação e professora da ULBRA em Canoas e Gravataí/RS.

¹Uma versão prévia deste artigo foi apresentada, em forma de comunicação oral, no II Congresso Internacional Multidisciplinar sobre Aprendizagem, realizado de 19 a 22 de agosto de 1998, na Universidade de Passo Fundo (UPF).

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar considerações sobre as relações entre ensino, aprendizagem e psicogênese a partir dos resultados de uma pesquisa que tinha por objetivo estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, dentro de pressupostos piagetianos.

Este artigo se dividirá em quatro partes. Na primeira parte, apresentarei uma visão geral da pesquisa e dos seus objetivos, definindo o que entendo por "sistema formal de apresentação textual" e qual a importância dos aspectos formais para a linguagem escrita. Em seguida, apresentarei, brevemente, a evolução do "possível" e do "necessário" e introduzirei a questão das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, a partir de Piaget. Logo após, na parte mais importante deste artigo, identificarei algumas das "crenças" que encontrei, relacionadas aos aspectos formais. E, finalmente, concluirei este artigo com uma breve discussão sobre as relações entre ensino, aprendizagem e psicogênese.

O CONTEXTO DA PESQUISA

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), mais o aporte da lingüística textual (Ferreiro; 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 imprime "indícios" (Charmeux, 1994, 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: 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, Tfouni, 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 (Charmeux, 1994, Cohen; Gilabert, 1992, Jolibert, 1994a, 1994b, 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.

As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo desta pesquisa estava composto de 91 crianças, assim divididas: 12 crianças do jardim nível B (06 de cada turma), 61 crianças das três turmas de 1ª série e 18 crianças da 2ª série (06 de cada turma). A faixa etária estudada foi, então, a dos 5 a 8 anos. A pesquisa acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro). As entrevistas foram aplicadas individualmente, pelo método clínico-crítico de Piaget (1987) 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 crian-



ça, 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, 1987a, 1987b, 1987c, 1988, 1990a, 1990b, 1993, 1995, Ferreiro; Palacio, 1987, Ferreiro; Teberosky, 1985, Ferreiro et al., 1983, Teberosky, 1994) e a do sistema formal de apresentação textual.

Os resultados foram agrupados, para fins de análise da produção/interpretação textuais das crianças, em três categorias: produtos, procedimentos e concepções.

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 (Inhelder; Piaget, 1976, Piaget, 1972, 1975, 1977a, 1978a, 1978c, 1978d, 1979a, 1980, 1983a, 1986c, Piaget; Inhelder, 1986, 1987, Piaget et al., 1973). A segunda é concernente à construção dos "possíveis" e do "necessário", 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, 1976, 1977b, 1981, 1985,

1986a, 1986b, 1987, Piaget; Garcia, 1987, Piaget; Inhelder, 1975a, 1975b, Piattelli-Palmarini, 1987). 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, 1977d, 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, 1977c, 1983b).

Apresentarei, a seguir, uma pequena síntese sobre os aspectos teóricos referentes ao "possível e necessário", do ponto de vista piagetiano, para, em seguida, apresentar considerações sobre algumas "crenças" referentes à psicogênese do sistema formal de apresentação textual à luz destas noções.

SOBRE O "POSSÍVEL E NECESSÁRIO"

Grosso modo, Piaget (1985) propõe a evolução dos "possíveis" em três níveis (Piaget, 1972). No nível I, os "possíveis" determinados por sucessões analógicas. No nível II, por famílias de "co-possíveis", sendo que no subnível IIA, por co-possíveis "concretos" e no subnível IIB, por co-possíveis "abstratos", onde a criança compreende que suas atualizações são apenas uma amostra das muitas que são possíveis. E, no nível III, a criança chega ao co-possível "qualquer" em compreensão e "ilimitado/infinito" em extensão.

Com relação à evolução do "necessário", Piaget (1986b) afirma que a evolução da criança se orienta na direção de uma "necessidade", que é lógica. No primeiro nível, nível I, acontecem as "pré-necessidades" e as pseudonecessidades. No nível II, as co-necessidades limitadas e, no nível III, as co-necessidades ilimitadas.

Tanto quanto aos "possíveis", como com relação ao "necessário", observa-se que o subnível IA direciona a atenção para um conjunto de "crenças" específicas: as "pseudonecessi-

dades" e as "pseudo-impossibilidades".

Piaget reserva um lugar muito importante para o estudo das "pseudonecessidades" e das "pseudo-impossibilidades". Não só as analisou exaustivamente na obra dedicada ao "possível e necessário" como dedicou alguns comentários a este tema na magistral obra em que estabelece um paralelo entre a psicogênese do pensamento da criança e a psicogênese do conhecimento científico na humanidade (Piaget; Garcia, 1987). Assim, ao abordar o tema das "pseudonecessidades" e das "pseudo-impossibilidades", o farei a partir das colocações de Piaget na obra específica e, também, com base na sua obra com Garcia.

Piaget (Piaget; Garcia, 1987) afirma que "os dois traços distintivos da pseudonecessidade encontrados na análise psicogenética" são:

...a confusão entre o que é geral e o que é necessário, por um lado, e a indiferenciação entre o que é factual e o que é normativo. Existe um «deve ser assim» que impõe limitações ao que se torna aceitável enquanto possível... (p.67)

A expressão chave é "deve ser assim", ou seja, a criança acredita que "sendo o real o que ele é, é necessário que ele seja assim, o que exclui outras possibilidades" (Piaget, 1985, p.31). A partir deste raciocínio, que Piaget caracterizou como "«realidade = necessidade = única possibilidade»" (p.31), a criança "supervaloriza" o único "observável" (1986b, p.12) que ela consegue identificar e atribui a ele o estatuto do "deve ser assim".

Em função disto, Piaget afirma que a pseudonecessidade "é um estado de indiferenciação no seio do qual uma forma ou um movimento observáveis aparecem ao sujeito como os únicos possíveis e, portanto, necessários" (Piaget; Garcia, 1987, p.83). Esta "fase elementar" seria característica do subnível IA do desenvolvimento psicogenético das crianças.

Qual seria a conseqüência concreta da pseudonecessidade para a interação da criança com o objeto? Piaget afirma que são duas: "limitações no seio dos observáveis possíveis e falsas generalizações" que "prevalecem sobre as

que podem ser corretas" (p.83). Portanto, em função da pseudonecessidade, a criança tem "dificuldade de imaginar outros possíveis para além daquele que está actualizado numa dada realidade" (Piaget; Garcia, 1987, p.84). Assim, no subnível IA, a criança admite que só há um único possível (o "pseudonecessário").

Resta caracterizar, ainda, a "pseudo-impossibilidade". Piaget (1985, p.31) afirma que ela é "complementar da pseudonecessidade" (p.31) e que se caracteriza por uma imposição de "interdições" (Piaget; Garcia, 1987, p.67). Neste caso, no seu contato, novamente, com os observáveis, a criança crê encontrar "impossibilidades", o que, mais uma vez, vai bloquear a formação dos possíveis.

Considerando que as "pseudonecessidades" e as "pseudo-impossibilidades" são características do subnível IA, elas foram detectadas por Piaget nas mais variadas situações propostas às crianças. Como elas se constituem em "crenças", elas podem se apresentar com a mesma "forma" (como "limitações" ou como "interdições") porém relacionadas a diferentes "conteúdos". Estariam elas também relacionadas aos aspectos formais?

Antes de iniciar a pesquisa de campo, eu tinha um grande "suporte" teórico que identificava a existência destas "crenças" pseudonecessárias e pseudo-impossíveis. Este suporte eram as colocações de Piaget sobre a evolução do "possível" e do "necessário", que apresentavam evidências da existência destas "crenças", no desenvolvimento psicogenético das crianças, relacionadas às operações lógico-matemáticas. Além disso, em pesquisa anterior (Steyer, 1987), efetuada com a mesma faixa etária do universo da presente pesquisa, encontrei dados que revelavam a existência, tanto das crenças pseudonecessárias quanto das crenças pseudo-impossíveis, o que confirma as descobertas de Piaget.

Confirmando meu suporte teórico, a coleta de informações revelou-se pródiga em desvelar as "crenças" relacionadas aos mais variados aspectos formais investigados.



SOBRE AS "CRENÇAS" ORIGINAIS RELACIONADAS AO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL

Seria possível afirmar, previamente, que as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades eram "crenças" presentes em todas as situações investigadas.

Como o volume de informações coletadas envolvendo estas "crenças" é muito amplo, o que confirma, de outro ângulo, a sua abrangência, optei por selecionar algumas pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, que permitem compreender como estas crenças se manifestam com relação aos aspectos formais. Portanto, irei abordar as "crenças" pseudonecessárias e pseudo-impossíveis relacionadas ao ponto, ao parágrafo e à diagramação textual. Estas situações são bem diferentes umas das outras e permitem avaliar a similaridade do processo cognitivo em diferentes conteúdos.

Sobre o ponto e o parágrafo

Para iniciar, apresentarei alguns resultados referentes a dois aspectos formais, o ponto e o parágrafo. Ambos os aspectos sofriam pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades com surpreendente semelhança.

Detectei a presença de duas pseudonecessidades e uma pseudo-impossibilidade relacionadas à utilização do ponto. A primeira, a pseudonecessidade, se apresentava relacionando o ponto ao texto: "*é necessário colocar um só ponto e no final do texto*". No estágio mais inicial, a criança (do nível B, da 1ª série ou da 2ª série) afirma que sua história tem um só e só um ponto e que este ponto fica no final do texto. As crianças dizem: "*Porque terminou toda a história*". A segunda, outra pseudonecessidade, relacionava o ponto com o final das linhas: "*é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha*". As crianças afirmavam "*Que é para botar pontinho aqui* (Aponta para os finais de cada uma das linhas)." e o colocavam em todos os finais de linha. A terceira, uma interessante pseudo-impossibilidade, complementar ao aparecimento da pseudonecessidade "*é necessário colocar um ponto em todos os finais de li-*

na": "*é impossível colocar pontos que não se localizem nos finais de linha*". A criança resistia à colocação de pontos que ficassem distantes dos finais de linha.

Estas pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, relacionadas ao ponto, são muito interessantes pois elas apresentam a mesma forma de duas das pseudonecessidades relacionadas ao parágrafo. Na primeira, a pseudonecessidade: "*é necessário colocar um e só um parágrafo*", as crianças utilizavam um único recuo de parágrafo, no início do texto (da história). Ou seja, se quanto ao ponto, as crianças só utilizavam um ao final do texto, quanto ao parágrafo, só utilizam um ao início do texto. Na segunda, outra pseudonecessidade, as crianças relacionavam o parágrafo à frase: "*é necessário colocar um parágrafo a cada início de frase*". Nesta, as crianças adotavam o recuo do parágrafo a cada início de frase.

Ambos os exemplos refletem a mesma crença. Na primeira pseudonecessidade, tanto para o ponto quanto para o parágrafo, o texto é um todo, ao qual só é possível relacionar um ponto (no final) ou um parágrafo (no início). Na segunda pseudonecessidade, a relação é de um/um, ou seja, um ponto em cada linha e um parágrafo em cada frase. O aspecto interessante é que, nas duas pseudonecessidades, a localização da atualização da criança é diferente, isto é, no início e no final de texto e no início e no final da linha e da frase, mas a concepção pseudonecessária que a norteia é a mesma: o "um/um".

A seguir, apresentarei outras "crenças" pseudonecessárias e pseudo-impossíveis relacionadas a um aspecto formal bem específico: a diagramação textual.

Sobre a diagramação textual

Apresentarei, a seguir, alguns comentários sobre quatro "formatos padrão" (produtos) encontrados (isoladamente ou não) nas diagramações das crianças, diretamente relacionados às pseudonecessidades e às pseudo-impossibilidades. Em outras palavras, as pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades irão determinar "formatos padrão" que se apresentarão na resolução da diagramação textual, tanto para a margem esquerda quanto para a margem direita.

Os "formatos padrão" são os seguintes:

⇒	Título / 1 ^a
⇒	XXXXXXXXXX
⇒	XXXXXXXXXX
⇒	XXXXXXXXXX
⇒	XXXXXXXXXX
⇒	XXXXXXXXXX
⇒	XXXXXXXXXX

①

Título / 1 ^a	←
XXXXXXXXXX	←
XXXXXXXXXX	←
XXXXXXXXXX	←
XXXXXXXXXX	←
XXXXXXXXXX	←
XXXXXXXXXX	←

②

⇒	Tít / 1 ^a	←
⇒	XXXXXX	←
⇒	XXXXXX	←
⇒	XXXXXX	←
⇒	XXXXXX	←
⇒	XXXXXX	←
⇒	XXXXXX	←

③

XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXX
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXX
XXXXXXXXXXXXX

④

Em 1, 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 “pensar” seu texto para a direita. Em 2, ocorre uma pseudo-impossibilidade, 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: 3

Um quarto “formato padrão” é produzido por uma pseudonecessidade e uma pseudo-impossibilidade, sendo que o resultado (produto) é o mesmo: 4. Na primeira, a pseudonecessidade, que eu chamei de “é necessário escrever uma frase por linha”, a criança não aceita escrever nenhuma das outras “frases” do texto na mesma linha da anterior mesmo que tenha espaço para escrevê-las. As crianças dizem: “Porque aqui acabou (a frase) e eu fui fazer a outra parte da historinha (na outra linha).”, “A história ela é muito comprida, daí eu tenho que fazer assim, assim, assim (Apontando para a série de linhas).” ou “É porque começava... É porque começava a outra frase.”. Observa-se que esta é uma limitação auto-imposta pelas crianças, atestada pelos grandes espaços vazios que se formam na margem direita, isto é, não é por falta de espaço para escrever que as crianças escrevem as frases nas linhas seguintes.

Outra limitação, uma pseudo-impossibilidade, que eu chamei de “é impossível partir o todo”, tem uma abrangência muito grande porque a concepção que a criança faz do que seja o “todo” vai mudando (texto, folha, frase, “unida-

de sintagmática de sentido” e palavra), mas a limitação que a criança se auto-impõe permanece vinculada ao todo, ou seja, mudam os conteúdos mas a “crença” pseudo-impossível permanece a mesma.

Apresentarei, resumidamente, os diversos conteúdos nos quais esta pseudo-impossibilidade foi detectada:

- texto. Algumas crianças recusavam-se a partir o texto²). Assim, quando se aproximavam do final da folha e a história ainda não havia terminado, tomavam atitudes como escrever o resto da história, apertando as linhas no final da folha (por ex.: uma criança de 1^a série), ou, escrever em outro lugar da folha, mais acima ou mais para o lado, isto é, nos espaços vazios (uma criança de jardim nível B). Não lhes passava pela idéia, virar a folha e escrever no verso (mesmo que fosse uma conduta freqüente quando desenhavam).

Um menino de primeira série, ao chegar ao final da folha, estacou. Estava escrevendo “E O MENINO...” e parou. Agüentei firme, sem tomar nenhuma atitude, para ver o que ele faria. Após algum tempo, no qual ele continuou estático, olhando para o final da folha, eu perguntei: “O que a gente faz quando termina a folha? O que tu vais fazer agora que terminou a folha?” Em resposta, a criança, com evidente mal-estar, me comunicou: “Atrás da folha, então.”, como se estivesse infringindo alguma norma ou fazendo algo que fosse proibido, tal era a força da limitação que ele se auto-impunha, ou seja, era “impossível partir o todo” escrevendo uma parte do texto no verso da folha.

² Esta “pseudo-impossibilidade” não tem relação com a margem direita. Entretanto, apresentei-a neste momento em função da sua relação com a partição do todo.

- **frase.** A criança se recusava a partir uma frase, no final da linha, mesmo que houvesse espaço para escrever parte dela. As justificativas são explícitas: “**Porque tudo isto** (Aponta para “E OLUINHO CADE ACOLA”.) depois não ia caber aqui.” ou “**Porque aí só dava prá colocar o «E».**” para “E DO CONTRA FOI PRA-CASA.”.

- **unidade sintagmática de sentido.** Por não encontrar um termo mais apropriado estou utilizando “unidade sintagmática de sentido” para uma ampla gama de situações, como se verá a seguir. A expressão “unidade sintagmática de sentido” pode ser aplicada a grupos de palavras bastante diferenciados, entretanto é o que todos são, isto é, todos estes grupos de palavras que as crianças “acreditavam” que era impossível partir constituíam-se em “unidades sintagmáticas de sentido”. Assim, algumas das “unidades sintagmáticas de sentido” que as crianças achavam “impossível” partir foram: “**ABOLSA**”, “**PISOU NO TAPETE**”, “**PRO SAPATO**”, “**COM A SUA BOLSINHA NOVA**”, “**PESCA A SUA BOLSA**”, “**LEVAR A BOLSINHA**”, “**DEU UM CHUTE**”, “**PARA O PATO**”, “**E NO SAPATO**”, “**NO TUBO DE COLA**”, e, “**NA CHAMINÉ**”. Algumas crianças explicitaram esta pseudo-impossibilidade de forma bem clara. Observe-se: “**Se eu botasse o «A» aqui, não dava prá escrever «BOUÇA».**”, “**Porque é tão pequeno pro «PISOU NO TAPETE».**”, “**Aqui ia caber «A SUA», né? Mas daí eu já queria botar «A SUA BOLSINHA NOVA».**”

- **palavra.** A pseudo-impossibilidade “é impossível partir o todo” também se manifestava com relação à palavra. Esta manifestação acontecia através de três procedimentos:

- **procedimento 1:** apagar a palavra escrita incompleta e escrevê-la completa na outra linha. Neste primeiro procedimento, a criança escreve a palavra e quando vê que não conseguirá completá-la naquela linha, apaga-a e a escreve na linha seguinte, o que seria um procedimento apenas “corretor”. Observe-se um exemplo de 1ª série (tomado de uma das fichas de observação das condutas não verbais das crianças):

L3: Escreve NO PARQ. Apaga PARQ. Vai para a outra linha.

L4: Escreva PARQUI

O procedimento envolvendo a pseudo-impossibilidade é bem explícito pois, ao chegar ao final da linha, a criança poderia simplesmente colocar o hífen e continuar a palavra na outra linha. Entretanto, como era inadmissível “partir o todo”, as crianças apagavam a palavra e a escreviam na linha seguinte.

- **procedimento 2:** “apertar” a palavra para que ela coubesse no espaço disponível do final da linha. Neste procedimento, ao verificar que o final da linha estava chegando, estas crianças escreviam, geralmente, a última palavra com menos espaço entre as letras, com o objetivo de acomodá-la naquele espaço. Observem-se dois exemplos, um de 1ª e um de 2ª série:

L2: Escreve GAVETA (GAVETA) (1ª série)

L11: Escreve caneta (caneta) (2ª série)

Quando eu questionava as crianças sobre a escrita menos espaçada e perguntava por que elas não colocavam simplesmente um hífen e continuavam a palavra na outra linha, as crianças diziam coisas como: “**Porque daí ainda tinha um pouquinho de espaço.**”

- **procedimento 3:** avaliar o espaço disponível e, se não fosse possível escrever a palavra inteira, escrevê-la na outra linha. Assim, antes de escrever, a criança avaliava (equivocadamente ou não) o espaço disponível e, a partir desta avaliação, decidia se escrevia a palavra inteira na mesma linha ou se ia para a outra. As crianças diziam: “**Porque aqui não tinha... Não era muito grande. Não tinha bastante espaço para fazer.**”. Entretanto, era evidente que o espaço disponível era suficiente. O problema estava em que a criança não podia correr o risco de chegar ao final da linha sem conseguir escrever a palavra completa. Por isto, optava por escrever na outra linha. Outras crianças disseram: “**Porque era «procurar». Daí não dava prá escrever «procurar» aqui assim** (Aponta para o final da linha 12.).”

Este terceiro procedimento era, sem dúvida, o mais freqüente de todos. A sua identificação era possível graças à utilização que as crianças faziam de dois subprocedimentos. No primeiro subprocedimento, elas faziam uma pausa no final da linha e ficavam olhando para o final da linha e para o início da outra, num movimento de vaivém dos olhos. No segundo, o movimento



também era de vaivém, só que, neste, as crianças movimentavam o braço, do final da linha para o início da linha seguinte chegando, às vezes, a pousar a ponta do lápis no papel, em um ou em outro local. Com este movimento, elas revelavam, ao mesmo tempo, suas opções (os “possíveis”) e a análise, que elas faziam, do espaço disponível³.

É interessante registrar que, se o procedimento 1 era, apenas, corretor, os procedimentos 2 e 3 eram mais elaborados pois envolviam as condutas “*antecipadoras*”, definidas por Piaget (1985) como “*evitar em vez de corrigir*” (p.78).

Com as crianças que utilizavam algum (ou mais) dos três procedimentos mencionados acima (onde não separavam as palavras) eu contra-argumentava propondo a possibilidade de separação da palavra, no final da linha, com um hífen. Um menino de 1ª série apresentou uma justificativa muito elucidativa, quando eu perguntei se ele não poderia ter escrito “SAPA” numa linha e “TO”, na outra: “**Porque só se ia escrever «sapa». Se fosse escrever «sapa».**”. A resposta desta criança foi completamente inesperada e surpreendente. Ela está afirmando que, se uma palavra é partida ela perde o seu estatuto de palavra, ou seja, “sapa + to” não é mais “sapato” e surgem “pedaços representando um significado em si mesmos (...) sem relação com o todo que cessa de existir como tal” (Piaget, 1985, p.39), no caso, a “sapa”. Para uma criança que acredita nisto, a idéia de ter que separar as palavras com um hífen no final da linha é completamente (pseudo) impossível. Tanto é que outra criança deu uma resposta semelhante (para a questão de escrever “CHAPEU” numa linha e “ZINHO” na outra): “**Porque senão, aqui, olha, senão ela ia ficar separado, daí eles (leitores) não iam pensar que era «chapeuzinho».**”. Observe-se que, desta vez, a criança afirmou que para o leitor era (pseudo) impossível compreender que a palavra havia sido separada, como se, para o leitor, o “todo” também deixasse de existir só por estar partido em duas linhas.

Todos estes diferentes conteúdos da pseu-

O	GALO	,	A	GALINHA	E	OS	PINTINHOS FORAM	PASSEAR	.
---	------	---	---	---------	---	----	-----------------	---------	---

Nesta frase, eu questionava as crianças sobre a vírgula a partir da localização que elas faziam da vírgula na frase. As crianças apresentaram

³É necessário registrar que uma mesma criança podia utilizar mais de um destes três procedimentos no mesmo texto ou todos os três, sendo que eles não eram procedimentos exclusivos.

do-impossibilidade “*é impossível partir o todo*” produzem uma margem direita cuja forma tem a aparência de um zig-zag: “... À medida que a criança consegue se liberar destas “pseudo-impossibilidades” ela vai conseguir controlar a verticalidade da margem direita.

Com esta apresentação resumida de alguns resultados da minha pesquisa, trago evidências de que, com relação aos aspectos formais de apresentação textual, há um momento, na psicogênese destes aspectos, em que as “crenças” pseudonecessárias e pseudo-impossíveis estão presentes e desempenhando um papel muito importante, qual seja, limitando os “possíveis” que a criança pode conceber.

Que conclusões se pode retirar destas constatações, sobre as relações entre ensino, aprendizagem e psicogênese?

SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E PSICOGÊNESE

À guisa de conclusão, trarei uma rápida discussão à luz de outro pequeno grupo de resultados, isto é, de como a criança realmente apreende o que a professora (o adulto) “ensina”, no caso, como as crianças expressam a aprendizagem de um aspecto formal em particular: o uso da vírgula. Estes resultados bem exemplificam, a meu ver, as relações entre ensino, aprendizagem e psicogênese.

Na fase II, eu pedia que as crianças montassem frases com cartões que continham palavras e sinais de pontuação. A frase 4A era a seguinte⁴:

várias justificativas. Dentro destas justificativas, é interessante registrar o que eu chamaria de “argumento da respiração”: “**É que quando a gente**

⁴Os cartões tinham todos o mesmo tamanho, independente do tamanho da palavra. Neste artigo, optei por representá-los com tamanhos diferentes de forma a conseguir “encaixar” toda a frase em uma mesma linha.

escreve, aí tem que respirar, aí tem que botar aqui." (11)⁵, "Serve prá quando a gente bota isso e respira, depois continua." (11), "Assim, ó. Tu tá escrevendo, tetetetete. Aí tu põe ponto (= vírgula). Aí tu respira e começa de novo." (11), "Eu pensava assim: «O galo a galinha e os pintinhos», aí dava... aí respirava e daí continuava e dizia o resto. Assim, por exemplo, assim (apontando para a frase): «O galo a galinha e os pintinhos, foram passear.»" (21), "A professora disse que a vírgula é prá respirar um pouquinho." (21), "Prá pessoa respirar e se acalmar prá continuar a frase." (22), "Mas daí olhei, olhei ele e vi que era uma vírgula. E me deu uma idéia. Aqui: «O galo a galinha, vírgula, e os pintinhos foram passear. Aqui terminei um pedaço assim. Aqui já foi um pedaço muito grande que eu falei. Então eu queria botar ele aqui, prá separar um pouco. Prá separar, não. Prá respirar e depois botar o resto." (22).

Observe-se que as crianças estão utilizando um argumento que foi, evidentemente apresentado pelas professoras (e foram crianças das turmas 11, 21 e 22, ou seja, três professoras diferentes). Nestas justificativas fica evidente que há um descompasso entre o que as professoras dizem e o que as crianças apreendem. Observa-se que elas apreenderam a justificativa verbal (a "respiração"), mas o procedimento que elas adotam é diferente do proposto pelas professoras, tanto é que as crianças utilizam as vírgulas em posições não convencionais. Os exemplos são os seguintes:

- 21: O galo a galinha e os pintinhos (,) foram passear.

- 22: O galo a galinha (,) e os pintinhos foram passear.

Quanto a esta situação há uma afirmação de Piaget (1973) que explica que mesmo que um adulto ofereça a uma criança uma explicação verbal (neste caso, quem deu a explicação verbal foi a professora), esta pode não compreendê-la, já que os "sinais verbais não são todos compreendidos de antemão" (p.179). O que evidencia que, mesmo que as crianças passem por um processo sistemático de "ensino", ainda ocorre um processo de desenvolvimento, uma psicogênese que, inclusive, faz com que as cri-

anças, num certo momento, apreendam corretamente uma explicação verbal da referida professora e consigam reproduzi-la verbalmente. Piaget afirma, inclusive, que as crianças conseguem "situar corretamente certos termos difíceis na sua linguagem sem poder compreendê-los isoladamente" (Piaget, 1986a, p.131), o que explica porque as crianças conseguem utilizar verbalmente o argumento da "respiração" mas, na hora de colocar a vírgula, o fazem de forma diferente da explicada, em função das suas "crenças".

Esta colocação da vírgula nas frases, a partir das "crenças" das crianças, acontece porque a psicogênese do sistema formal de apresentação textual é definida por uma tensão entre a imposição da convenção pelo meio social (professora, família, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais. Assim, de um lado, observa-se que a imposição da convenção pela professora não implica apropriação por parte da criança, como ficou evidenciado no exemplo da vírgula. De outro, verifica-se que, no processo de construção da criança para apropriação dos aspectos formais, ocorre uma concomitante construção dual das necessidades e das possibilidades, gerando condutas que vão desde as pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, passando pela liberação das mesmas até a articulação final do "possível", do "necessário" e da convenção.

Entretanto, considerando que a faixa etária investigada nesta pesquisa foi a dos cinco a dez anos, no início da pesquisa, verifiquei que a concentração das crianças nos níveis de desenvolvimento aconteceu nos subníveis IA (das "pseudonecessidades" e das "pseudo-impossibilidades"), IB (da liberação das "pseudonecessidades" e das "pseudo-impossibilidades") e IIA (início de interiorização da convenção e crescente capacidade de antever simultaneamente um conjunto de possibilidades atualizáveis, coordenando-as, por exemplo, a colocação de vários pontos no texto). Portanto, a articulação final do possível, do necessário e da convenção não foi detectada no universo investigado, já que esta seria uma característica do nível III (período hipotético-dedutivo).

No presente artigo apresentei evidências de como acontece o relacionamento entre a tensão que define a psicogênese do sistema formal

⁵ Os números entre parênteses indicam as turmas a que pertencem as crianças que emitiram as justificativas. Assim, (11) é a turma 11 de 1ª série, (21), é a turma 21 da 2ª série e (22) é a turma 22 da 2ª série.

de apresentação textual. Seria possível afirmar, por exemplo, que as “crenças” pseudonecessárias e as pseudo-impossíveis atuam contra a introdução dos aspectos específicos da convenção, os mais variados possíveis. Assim, como a professora alfabetizadora poderia introduzir a partição das palavras em sílabas, se as crianças acreditam que “*é impossível partir o todo*”? Ou, como a professora poderia relacionar o ponto com o término da frase se as crianças acreditam que “*é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha*”?

O que vai acontecer neste subnível IA, é que a criança resiste à introdução de certos aspectos da convenção até conseguir liberar-se das “crenças” pseudonecessárias e pseudo-impossíveis. Mas, ao mesmo tempo, é a imposição da convenção (através do “ensino”) por parte da professora que vai favorecer a construção do “sistema formal de apresentação textual” na medida em que esta imposição vai introduzindo novos “observáveis” (Piaget, 1985, p.126) no universo da linguagem escrita da criança. Se a professora não os introduzisse ou se a criança não entrasse em contato com eles através dos portadores de texto, ela permaneceria acreditando, por exemplo, que “*é impossível partir o todo*” ou que “*é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha*”.

Pergunto: Qual é a importância, para a alfabetização, de se conhecer o que acontece no subnível IA da psicogênese do sistema formal de apresentação textual? A meu ver, a importância é muito grande, por três motivos. O primeiro é que, conhecendo as “crenças” do subnível IA, a professora pode entender a lógica da criança e o processo pelo qual ela está passando. O segundo é que, conhecendo as “crenças” pseudonecessárias e pseudo-impossíveis, a professora pode introduzir “observáveis” que levem à liberação destas “pseudonecessidades” e “pseudo-impossibilidades”, de modo que a criança perca a “*certeza subjetiva*” que cerca as “pseudonecessidades” e se coloque em “*estado de dúvida*” (Piaget, 1985, p.32), o que a conduzirá ao subnível seguinte.

O motivo mais importante, entretanto, é que a professora deve tomar ciência de que há uma coincidência entre as crenças do subnível IA e o período de alfabetização sistemática (1ª série do Ensino Fundamental, no RS), ou seja, as

crianças adotarão procedimentos “pseudonecessários” quanto aos aspectos formais de apresentação textual exatamente no início da psicogênese, exatamente no início da alfabetização. Assim, quando as professoras omitem informações às crianças, especificamente sobre os aspectos formais de apresentação, “Porque elas não vão aprender mesmo!” (como disse uma professora alfabetizadora, quando explicou porque não utilizava pontos nem letras maiúsculas ao escrever frases no quadro-negro), elas estão favorecendo que as crianças permaneçam no subnível IA.

As professoras também precisam ter consciência de que o que elas “ensinam”, em um certo momento da psicogênese (subnível IA), não será apreendido como tal pelas crianças, e que mesmo que as crianças consigam repetir *ipsis litteris* a explicação verbal dada pela professora, os procedimentos adotados serão definidos pelas “crenças” pseudonecessárias e pseudo-impossíveis. Em função disto, as professoras precisam introduzir “observáveis”, apresentando a convenção e favorecendo contato com os portadores de texto. Com esta sistemática, as professoras alfabetizadoras estarão promovendo a tensão que define a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Além disso, como se pôde verificar no exemplo da vírgula ou dos procedimentos referidos quando da análise da diagramação textual, as “crenças” das crianças são completamente originais. Alguma professora já imaginou que uma criança poderia “acreditar” que não se pode separar as sílabas de SAPATO? Ou que algumas crianças acreditam que “*é necessário começar a escrever abaixo da linha imaginária formada pela primeira letra do título ou da primeira linha*”?

Com este artigo, estou trazendo evidências de que, mesmo que as crianças sejam expostas a todas as informações possíveis sobre o sistema formal de apresentação textual por parte da professora, da família e dos portadores de texto, o processo de aprendizagem, ainda assim, será interno e, portanto, original. As crianças estão empenhadas em um processo ativo de construção do conhecimento. O processo de “ensino” as auxilia nesta construção, através da exposição aos portadores de texto e à convenção, mas a construção do conhecimento será feita pela própria criança.



As professoras precisam atentar para o processo de construção do conhecimento e para a riqueza da exploração das múltiplas possibilidades que a criança imprime na busca da compreensão do sentido dos aspectos formais (mesmo que, num certo momento, esta exploração seja dirigida por "crenças" pseudonecessárias ou pseudo-impossíveis). Se as professoras alfabetizadoras atentarem mais para as "psicogêneses", talvez elas consigam ser mais eficientes em seu "ensino" favorecendo uma "aprendizagem" mais efetiva por parte das crianças alfabetizandas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler : vencendo o fracasso*. São Paulo : Cortez, 1994.
- CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência do texto : abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. In : GALVES, Charlotte (Org.) *O texto : escrita e leitura*. Campinas : Pontes, 1988. 155 p., p. 39-85.
- COHEN, Rachel ; GILABERT, Hélène. *Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- FÁVERO, Leonor Lopes ; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual : introdução*. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1994.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 3.ed. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1987a.
- _____. *Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la region*. In : ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 1987, Brasília. *Anais*. Brasília : INEP, 1988. 325 p., p. 29-42.
- _____. FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- _____. *A escrita... antes das letras*. In : SINCLAIR, Hermine (Org.) *A produção de notações na criança : linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1990a. 180 p., p. 19-70.
- _____. *Desenvolvimento da alfabetização : psicogênese*. In : GOODMAN, Yetta M. (Org.) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita : perspectivas piagetianas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. 132 p., p. 22-35.
- _____. (Org.) *Os filhos do analfabetismo : propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990b.
- _____. *O que está escrito em um frase escrita? : uma resposta desenvolvimentista*. In : LEITE, Luci Banks (Org.) *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo : Cortez, 1987b. 205 p., p. 92-110.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 9.ed. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1987c.
- _____. ; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). *Os processos de leitura e escrita : novas perspectivas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- _____. ; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- _____. et al. *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, México, n. 10, p. 1-234, abr. 1983.
- INHENDER, Bärbel ; PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente : ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo : Pioneira, 1976.
- _____. ; BOVET, Magali ; SINCLAIR, Hermine. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo : Saraiva, 1977.
- JOLIBERT, Josette (Coord.) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994a.
- _____. (Coord.) *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994b.
- KAUFMAN, Ana María. *A leitura, a escrita e a escola : uma experiência construtivista*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 6.ed. São Paulo : Contexto, 1993.
- _____. ; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 5.ed. São Paulo : Contexto, 1993.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola : refle-*

- xões sobre o processo de letramento. Campinas : Mercado de Letras; Autores Associados, 1994.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Porto : Rés, 1978a.
- ___ . **Comportamento motriz da evolução**. Porto : Rés, 1977a.
- ___ . **A construção do real na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1979a.
- ___ . **Epistemologia genética**. São Paulo : Martins Fontes, 1990.
- ___ . **A equilibrção das estruturas cognitivas : problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.
- ___ . *Essai sur la nécessité*. *Archives de Psychologie*, Genève, v. 45, n. 175, p. 235-251, 1977b.
- ___ . **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro : Forense, 1973.
- ___ . **Fazer e compreender**. São Paulo : Melhoramentos; EDUSP, 1978b.
- ___ . **A formação do símbolo na criança : imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978c.
- ___ . **O julgamento moral na criança**. São Paulo : Mestre Jou, 1977c.
- ___ . **A linguagem e o pensamento da criança**. 4.ed.rev. São Paulo : Martins Fontes, 1986a.
- ___ . **Lógica e conhecimento científico**. Porto : Civilização, 1980. v. 1.
- ___ . **Lógica e conhecimento científico**. Porto : Civilização, 1981. v. 2.
- ___ . **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978d.
- ___ . *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1972.
- ___ . **O possível e o necessário : evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986b.
- ___ . **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- ___ . **O possível, o impossível e o necessário : as pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética**. In : LEITE, Luci Banks (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo : Cortez, 1987. 205 p., cap. 2, p. 51-71.
- PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. 5.ed. Lisboa : Dom Quixote, 1983a.
- ___ . **Psicologia da inteligência**. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1983b.
- ___ . **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro : Record, [198?].
- ___ . **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1986c.
- ___ . **A teoria de Piaget**. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança**. São Paulo : EPU; EDUSP, 1975. 194 p., v. 4, p. 71-115.
- ___ . **A tomada de consciência**. São Paulo : Melhoramentos; EDUSP, 1977d.
- ___ . ; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa : Dom Quixote, 1987.
- ___ . ; INHELDER, Bärbel. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança**. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar ; Brasília : INL, 1975a.
- ___ . *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1975b.
- ___ . **A origem da idéia do acaso na criança**. Rio de Janeiro : Record, [198?].
- ___ . **A psicologia da criança**. 9.ed. São Paulo : Difel, 1986.
- ___ . et al. **Problemas de psicolingüística**. São Paulo : Mestre Jou, 1973.
- PIATELLI-PALMARINI, Massimo (Org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem : o debate Jean Piaget & Noam Chomsky**. Lisboa : Edições 70, 1987.
- STEYER, Vivian Edite. **Desenvolvimento das noções de "possível e necessário" através da exploração de materiais para pré-escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 1987. 783p. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever : perspectivas pedagógicas e implicações educacionais**. São Paulo : Ática, 1994.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **A escrita : remédio ou veneno?** In : AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (Org.) **Alfabetização hoje**. São Paulo : Cortez, 1994. 111 p., p. 51-69.