

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

Flávia Isaia Pinheiro

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
NA ESCOLA:
estudo da construção da coerência em narrativas escritas escolares

Porto Alegre

2012

Flávia Isaia Pinheiro

**EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
estudo da construção da coerência em narrativas escritas escolares**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Maria Luiza Rheingantz Becker

Linha de pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Pinheiro, Flávia Isaia
Epistemologia Genética e produção de textos na
escola: estudo da construção da coerência em
narrativas escritas escolares / Flávia Isaia
Pinheiro. -- 2012.
223 f.

Orientadora: Maria Luiza Rheingantz Becker.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Narrativas escritas escolares. 2.
Operatividade. 3. Coerência. 4. Implicação
Significante. I. Becker, Maria Luiza Rheingantz,
orient. II. Título.

Flávia Isaia Pinheiro

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
estudo da construção da coerência em narrativas escritas escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Aprovada em

Maria Luiza Rheingantz Becker (orientadora)

Dra. Tânia Sperb

Dra. Margarete Axt

Dra. Maria Isabel H. Dalla Zen

Dra. Alina Galvão Spinillo

Ao meu filho João Pedro, nascido durante a tese, que torna a teoria de Piaget cada vez mais viva para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à orientadora Professora Doutora Maria Luiza Becker por ter me ajudado a compreender a Epistemologia Genética de Jean Piaget ao longo de tantos anos, manifestando dedicação e competência ao fazê-lo.

À Professora Doutora Maria Isabel Dalla Zen, pela disponibilidade ao me apontar caminhos na área da Linguística, necessários para o tema da pesquisa.

À Professora Doutora Tania Sperb, pela contribuição na revisão do *abstract* da tese.

Aos sujeitos desta pesquisa, suas famílias e direção da escola em que foi realizada a coleta das evidências, que contribuíram para que esta tese se concretizasse.

Aos colegas Jerry Adriane Pinto de Andrade e Luiz Carlos Gomes, cujas trocas e discussões sobre a obra *Hacia una Lógica de las Significaciones* (PIAGET; GARCIA, 1986) foram significativas para interpretá-la.

À colega Stela Maris Vaucher Farias, por sua leitura atenta ao final da tese.

Aos colegas de orientação, que estiveram presentes comigo na época em que discutíamos o projeto "Contribuições da Epistemologia Genética para Práticas Escolares Contemporâneas" que, posteriormente, foi integrado ao Núcleo de Estudos sobre Coordenação das Ações e o Ensinar e Aprender (NECAE).

À Maria de Lourdes, dedicada como mãe e vovó do João Pedro, nas horas em que eu estava discutindo Epistemologia Genética com colegas e orientadora. À querida família que constituí durante este estudo: meu marido João Francisco e meu filho João Pedro.

"Eis aí um grande mistério. Para vocês, que também amam o pequeno príncipe, como para mim, todo o Universo fica diferente se, em algum lugar que não sabemos onde, um carneiro que não conhecemos comeu ou não uma rosa...

Olhem o céu. Perguntem a si mesmos: o carneiro terá ou não comido a flor? E verão como tudo fica diferente...

E nenhuma pessoa grande jamais entenderá que isso possa ter tanta importância!"

Saint-Exupéry, Antoine de, 1900-1944

O pequeno príncipe; tradução de Dom Marcos Barbosa. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Tradução de: *Le petit prince*

RESUMO

A presente tese apresenta como foco de investigação um tipo de produção textual: a narrativa escrita de pré-adolescentes. O estudo teve como objetivo geral compreender como as operações mentais do sujeito se expressam nas atividades que envolvem a escrita da narrativa-conto na escola. A questão levantada é: Como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos? O problema é analisado do ponto de vista da Epistemologia Genética de Jean Piaget, incluindo contribuições relevantes de estudos relacionados com a área investigada. Este trabalho tem como unidade central de análise a operatividade do pensamento de pré-adolescentes durante a construção da coerência em textos de narrativa-conto e utiliza o estudo de casos múltiplos (YIN, 2001) como delineamento de pesquisa e as contribuições do método clínico em conversações durante a observação sistemática dos sujeitos envolvidos. A coleta das evidências foi realizada no ano de 2008, em 19 encontros extraclasse com alunas da turma em que a pesquisadora atuava como professora. As alunas frequentavam o 5º ano de escolaridade em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, em Porto Alegre. As tarefas propostas nas situações de produção exigiram regulações ativas das quatro alunas que constituíram os casos analisados. Essas tarefas possibilitaram o acompanhamento das modificações cognitivas que aconteceram durante o processo de construção da coerência na escrita de textos narrativos. Estudos que correspondem ao quarto período da obra de Jean Piaget (1974a, 1974b, 1986) mostraram-se fundamentais para a análise das evidências, por abordarem conceitos explicativos do progresso cognitivo através dos processos da tomada de consciência e da lógica das significações. Os resultados empíricos dos quatro casos foram analisados a partir de três categorias: 1) Implicação Significante (situação problema e desfecho); 2) Estruturação do Real (níveis de coerência e recursos coesivos); 3) Descentração / Tomada de Consciência: regulações e construção de novos possíveis. Os resultados alcançados mostram que as relações entre processos gerais de desenvolvimento cognitivo, como as tomadas de consciência e as implicações significantes, e a construção da coerência em textos escritos em narrativas-conto como conhecimento específico, se evidenciam no uso dos elementos de coesão que expressam relações lógicas na articulação do desfecho com a introdução e meio da história, no uso do tempo dos verbos e no uso de nexos com valor temporal, bem como na distinção da fala do narrador da fala do personagem através da mudança de linha nos parágrafos e no uso do sinal de dois pontos e travessão.

Palavras-chave: **Narrativas escritas escolares. Operatividade. Coerência. Implicação Significante.**

ABSTRACT

This thesis focuses on a type of textual production: written narratives produced by preadolescents. The study aims at understanding how the subject's mental operations are expressed in activities involving the writing of tales in school. The question is: how do preadolescents construct coherence in their narrative texts? The problem is analyzed according to Piaget's Genetic Epistemology viewpoint, including relevant contributions from studies related to the investigated area. The central unit of analysis of the study is the operativity of preadolescent thought while constructing coherence in tales. It uses the multiple case study design (YIN, 2001) and the contributions of the clinical method while systematically observing the participants during their conversations. Data collection occurred in the 19 extra-class meetings with girls who were drawn from the class the researcher was teaching in the 2008 year. The students were 5th graders of a public school of the city of Porto Alegre, farthest south of Brazil. Tasks presented during the situations of text production required active regulations from the four students who compounded the analyzed cases. These tasks made it possible to follow the cognitive changes that occurred during the process of construction of coherence in the writing of the narrative texts. Studies corresponding to the fourth period of Piaget's work (1974a, 1974b, 1986) have showed to be critical for analyzing the evidences, as they addressed explanations of the cognitive progress by processes of grasping of consciousness and logic of meanings. The empirical results of the four cases were analyzed according to three categories: 1) significant implication (problem situation and end); 2) Structuring of the real (coherence levels and cohesive resources); Decentralization/ grasp of consciousness: regulations and construction of new possibles. Results show that relationships between general processes of cognitive development, such as the grasping of consciousness and significant implications, and the construction of coherence in tale type written texts as specific knowledge, become evident in the utilization of cohesive elements expressing logic relationships in the articulation of the end with the introduction and the middle of the story, in the use of verbs tenses and connections with temporal value. It becomes evident as well in the distinction between the narrator's and the character's speech by changing to another line in paragraphs, and in the use of colon and dash.

Keywords: School written narratives. Operativity. Coherence. Significant implication.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS	13
1.2 LINGUAGEM ESCRITA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	21
1.2.1 Tipos de Narrativas e Desenvolvimento do Pensamento	26
1.2.2 Outras Pesquisas Sobre a Produção de Narrativas Infantis	38
1.3 A COERÊNCIA NA ESCRITA DE TEXTOS	45
1.4 MECANISMOS LINGÜÍSTICOS TEXTUAIS: COESÃO E COERÊNCIA NOS TEXTOS DAS CRIANÇAS	51
1.5 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E NARRATIVA-CONTO	58
1.6 AS PREMISSAS DA PESQUISA	73
2 METODOLOGIA	75
2.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	75
2.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	75
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	80
2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DAS EVIDÊNCIAS	84
2.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS	91
2.6 APRESENTAÇÃO DOS CASOS	102
2.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	177
3 CONCLUSÕES	189
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	202
APÊNDICE A – Carta de Apresentação	203
APÊNDICE B – Termo de Consentimento	204
APÊNDICE C – Detalhamento dos Encontros que Envolveram as 11 Situações de Produção	205
APÊNDICE D – Exemplo de Quadro de Análise	213

INTRODUÇÃO

Ao tomar a produção textual escolar como tema da pesquisa, esta investigação reúne contribuições de estudos das áreas da Linguística, Educação e Psicologia. A narrativa-conto é selecionada como tipo de texto vinculado à especificidade da linguagem escrita enquanto objeto de estudo. A pesquisa focaliza o trabalho interno do sujeito ao adotar a perspectiva teórica da Epistemologia Genética.

A relevância desta pesquisa relaciona-se com a necessidade de conhecermos como os alunos constroem a narrativa escrita, pois sabemos que os conteúdos escolares possuem sua especificidade e a maneira como os alunos os constroem progressivamente nos é quase desconhecida. Concordamos com Coll (1987) a respeito da necessidade de se conhecer o caminho que o aluno segue nessa construção se desejamos adequar os conteúdos escolares aos níveis de construção psicogenética e, ainda, intervir eficazmente na sua aquisição. Será a partir de informações sobre como o sujeito constrói a narrativa escrita que poderemos pensar, de forma fundamentada, em intervenções didáticas mais eficazes.

Desta forma, a pesquisa busca compreender como as operações mentais se expressam nas atividades de produção textual que envolvem a escrita da narrativa-conto.

Esta tese de Doutorado, intitulada *Epistemologia Genética e Produção de Textos na Escola: estudo da construção da coerência em narrativas escritas*, foi organizada em três capítulos. O primeiro deles trata da fundamentação teórica utilizada e engloba seis tópicos.

O tópico 1.1 apresenta as ideias de Geraldi (1997) que considero fundamentais para a compreensão da produção textual: o trabalho com textos no ensino da língua portuguesa, a distinção entre produção de textos e redação, o conceito de texto, a relação interlocutiva na atividade com textos e a análise linguística.

O tópico 1.2 apresenta a linguagem escrita como sendo o objeto de estudo desta pesquisa e busca os argumentos de Tolchinsky e Teberosky (1992) para situar a linguagem escrita como sendo um domínio específico que se relaciona com os processos gerais de desenvolvimento cognitivo na perspectiva da Epistemologia Genética. O subtópico 1.2.1 aborda as contribuições de Dalla Zen (2006) que se referem aos textos em sua montagem e amplia a problematização da autora acerca da estruturação textual da narrativa-relato e da narrativa-conto, ao levantar a suposição de

que a *estrutura de construção textual bem mais complexa* da narrativa-conto envolve um maior nível de desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito escrevente. A explicação para essa suposição é fundamentada nas obras de Piaget do terceiro período. O subtópico 1.2.2 trata das pesquisas que se relacionam com os estudos de coerência e coesão textuais e destaca as investigações de Rego (1986), Spinillo (1996), e Spinillo e Martins (1997) sobre narrativas como sendo as que contribuem, efetivamente, para o foco de investigação desta tese.

O tópico 1.3 retoma duas ideias de Geraldi (1997) apresentadas no início do capítulo para estabelecer algumas relações com o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

O tópico 1.4 aborda os estudos de Koch (1989) e Koch e Travaglia (1990) sobre o que se tem chamado, nos estudos linguísticos, de *coerência e coesão textuais* e aponta para a possibilidade de serem estabelecidos pontos de encontro possíveis dessa área com a Epistemologia Genética.

O tópico 1.5 aprofunda o quadro teórico anterior, ao apresentar outros estudos que correspondem ao quarto período da obra de Jean Piaget: *A Tomada de Consciência* (PIAGET, 1974a), *Fazer e Compreender* (PIAGET, 1974b) e *Hacia una Lógica de las Significaciones* (PIAGET; GARCIA, 1986)¹, os quais foram fundamentais para a posterior elaboração das categorias de análise, por abordarem conceitos explicativos do progresso cognitivo. As contribuições de Axt (1996) também são destacadas por se relacionarem com a Epistemologia Genética de Jean Piaget e com a narrativa.

O tópico 1.6 apresenta seis premissas de pesquisa com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget e em estudos da Linguística que abordam concepções de linguagem, texto e mecanismos linguísticos textuais discutidos ao longo do capítulo 1.

O segundo capítulo da tese trata da metodologia e está subdividido em sete tópicos. Esses tópicos abordam a formulação do problema de pesquisa referente ao tema da produção de textos na escola do ponto de vista da Epistemologia Genética, as principais ideias sobre o estudo de casos múltiplos (YIN, 2001) como delineamento de pesquisa, a operatividade dos sujeitos como unidade central de análise, e a forma como foi conduzida a pesquisa até chegarmos aos seus sujeitos: os quatro casos analisados.

O referido capítulo também aborda os procedimentos utilizados para coleta das evidências nos 19 encontros extraclasse que envolveram o registro da observação sistemática, caracterizando e apresentando as tarefas envolvidas nas 11 situações de

¹ A primeira parte desta obra foi escrita por Jean Piaget e a segunda por Rolando Garcia.

produção. Os procedimentos utilizados para a análise das evidências referem-se às três grandes categorias elaboradas com base nas premissas de pesquisa e aprofundadas através de leituras complementares. O tópico 2.6 apresenta os quatro casos escolhidos para a pesquisa: Raquel (12a 7m), Amélia (11a 4m), Stela (11a 8m) e Carolina (11a 4m), alternando os comentários descritivos e interpretativos com exemplos extraídos dos quadros de transcrição dos registros de diálogos gravados.

O último tópico do segundo capítulo apresenta a discussão dos resultados alcançados, os quais se evidenciam no uso dos elementos de coesão que expressam relações lógicas na articulação do desfecho com a introdução e meio da história, no uso do tempo dos verbos e no uso de nexos com valor temporal, bem como na distinção da fala do narrador da fala do personagem através da mudança de linha nos parágrafos e no uso do sinal de dois pontos e travessão. Além disso, esse tópico identifica níveis que caracterizaram o trabalho dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito às diferenças qualitativas na escrita de uma narrativa-conto.

O terceiro capítulo trata das conclusões desta tese, retomando os principais momentos desde o princípio da mesma e destacando a importância das três categorias de análise para a pesquisa. Esse capítulo apresenta novamente os resultados alcançados na tese e comenta o seu significado teórico, inclusive em relação aos três níveis que caracterizam as diferenças qualitativas durante a escrita de uma narrativa-conto. Além disso, sugere a comprovação desses níveis a partir de outras pesquisas que possam, efetivamente, examinar a hipótese indicativa de uma psicogênese da narrativa-conto, destacando pontos em comum entre os resultados da pesquisa de Steyer (1998) e os desta tese e também discutindo sobre um limite encontrado durante a pesquisa. Por fim, encerra tratando dos níveis e de suas implicações educacionais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS

É interessante observar que, durante os anos 60 e a primeira metade dos anos 70, época do regime autoritário e repressivo no Brasil, a escola silenciou o estudante. A produção de textos desapareceu do contexto escolar e o aluno transformou-se em mero consumidor de textos alheios.

Entretanto, na seguinte metade da década de 70, o início do processo de redemocratização e a conseqüente crítica da ideologia subjacente à utilização da tecnologia instrucional restituíram a palavra ao estudante. Nessa mesma época, o decreto de nº 79.298, de 24.02.77, assinado pelo então Presidente da República, General Ernesto Geisel, determinou a volta da redação à escola através da “inclusão obrigatória da prova ou questão de redação em língua portuguesa” nos concursos vestibulares (Art. 1º, alínea d). Assim, para fazer face à nova exigência, a escola passou a enfatizar a produção de textos nas aulas de língua portuguesa, chegando até mesmo a criar disciplinas com o objetivo específico de ensinar a redigir (LARA, 1994, p. 66).

Desde meados da década de 70, a produção acadêmica e científica a respeito da redação escolar passou a ser grande, sobretudo depois da adoção da redação como quesito indispensável ao acesso à universidade. A redação do vestibular foi, então, alvo de investigações e análises que chegaram basicamente à mesma conclusão: a linguagem escrita de alunos prestes a ingressar no ensino superior caracterizava-se principalmente por sérias rupturas de nexos lógicos e pela alta incidência de clichês e frases feitas.

Lara (1994) descreve essas constatações de pesquisadores que se debruçaram sobre a redação no vestibular. Ela destaca que o estudo de doutorado realizado por Rocco admite relações bastante íntimas entre pensamento e linguagem. Através das marcas e índices linguísticos encontrados ou não em determinados textos, seria possível avaliar o nível de estruturação de pensamento em que se encontrariam os vestibulandos produtores de tais textos.

Em função desses problemas, os pesquisadores, em geral, constatarem a necessidade de reformulação da prática de ensino de redação na escola. Surge, assim, a construção de propostas alternativas que apontam para a necessidade de *valorização do aluno* (de sua linguagem, de suas experiências de vida) como forma de estimulá-lo a escrever cada vez mais e melhor.

O guia teórico-metodológico organizado por João Wanderley Geraldi (1984), autor que se fundamenta numa perspectiva dos estudos linguísticos sobre textos e discursos, serviu de inspiração para uma mudança significativa no ensino da língua materna no Brasil. Em 2005, o referido livro completou vinte anos de publicação e de intensa divulgação, tendo sido seu autor homenageado no 15º Congresso de Leitura do Brasil em Campinas, 2005 (DALLA ZEN, 2006). Neste capítulo, apresentarei as ideias de Geraldi que considero fundamentais para uma melhor compreensão do meu objeto de estudo, a *produção textual*.

Hoje sabemos que o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção: “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.” (GERALDI, 1997, p. 105).

O autor aponta para o fato de que, mesmo com a predominância do ensino gramatical (“o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português)², o texto já aparecia como um *modelo*, em vários sentidos: como objeto de leitura vozeada (lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor); como objeto de imitação (o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos); e como objeto de uma fixação de sentidos (lia-se *uma* leitura do texto, ou seja, o significado de um texto era aquele que a leitura privilegiada do professor, ou do crítico de seu gosto, dizia que o texto tinha).

Geraldi (1997, p. 136) estabelece uma distinção entre *produção de textos* e *redação*: “nesta produzem-se textos para a escola, naquela produzem-se textos na escola”. Segundo ele, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que o sujeito escolha estratégias para o que tem a dizer, tendo uma razão para tal ao constituir-se como locutor.

Assim, um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém. Geraldi estabelece algumas características que permitem fazer as delimitações necessárias para chegar a um conceito operatório de texto. Dentre elas, as que mais interessam para nós são as que se referem à *coerência* e ao *todo*:

² O autor comenta que se confunde estudar a língua com estudar Gramática. Ele afirma que aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: “[...] levar o aluno à consciência da língua só depois de ele ter a posse da língua. [...] Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa. Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira.” (GERALDI, 1997, p. 121).

3 - um texto é uma sequência verbal escrita coerente: uma mera justaposição de sequências verbais escritas não chega a constituir um texto; quando o processo de construção de um texto aparentemente se faz pela justaposição de sequências verbais sem ligações entre si, no processo de compreensão de tais textos é preciso buscar, nos espaços “em branco”, as ligações possíveis;

4 - um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo: esta característica é necessária precisamente para dar conta de textos construídos por justaposições aparentemente incoerentes entre si; só buscamos preencher espaços “em branco” de sequências justapostas se supomos que elas se apresentam como partes de um todo; [...] (GERALDI, 1997, p. 99-101).

Com essas características, e mais outras, Geraldi (1997, p. 101) chega ao seguinte conceito operatório de texto: "*um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado*".

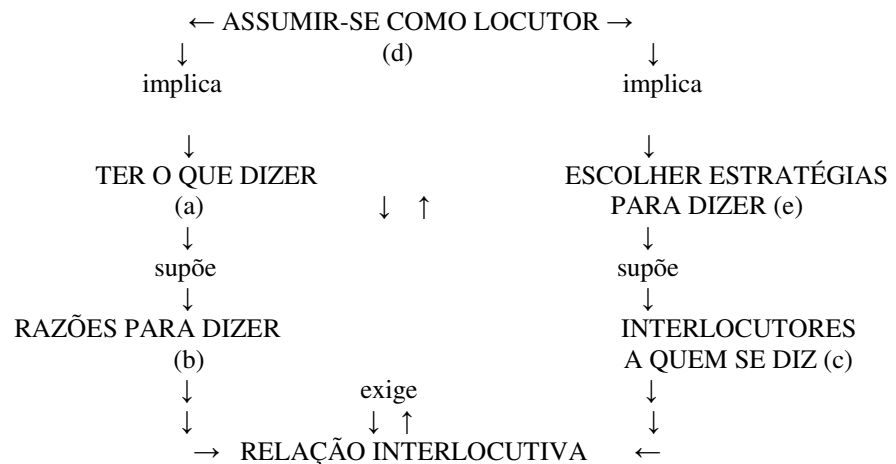
O autor relativiza as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos, professor e alunos, como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento:

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto, uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela “parafernália da tecnologia didática”. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos (GERALDI, 1997, p. 112).

Trata-se, então, de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto. Isso significa que a leitura produzida pelo aluno envolve variáveis sociais, culturais e linguísticas que merecem ser compreendidas como uma atividade de produção de sentidos.

Recompôr a *caminhada interpretativa* do leitor (que, evidentemente, pode ser o professor enquanto leitor dos textos) exige atenção ao acontecimento dialógico que ocorre no interior da sala de aula.

A leitura do quadro a seguir, com flechas em dois sentidos, quer representar que ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva (GERALDI, 1997, p. 161):



O quadro sugere “tópicos” do processo ensino/aprendizagem que possam ser levados em consideração na ação do professor nas suas práticas de trabalho relacionadas com a produção de textos.

O autor exemplifica isso através da recuperação da *história da família* do próprio aluno, como destinatária dos textos que se produzem em um projeto. Como as famílias têm histórias diferentes, a “narração” de tais histórias, do interior delas próprias, fornece razões para trazê-las para o grupo de colegas que, partícipes do trabalho, compartilhariam descobertas, diferenças e semelhanças. O trabalho produzido no projeto (em forma de “livrinhos”, “manuscritos”, etc.) teria, assim, destinação diferente das “redações que se fazem para a escola”, já que seriam textos produzidos na escola, movidos pela vontade de descobrir um passado que atinge a cada um dos alunos em particular. O registro escrito dessa história recuperaria, assim, uma das funções da escrita.

O autor afirma que a experiência do vivido é ponto de partida para a reflexão. Nesse ponto, a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que professor e alunos podem ir estabelecendo entre diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite. Suponha-se, conforme o autor, que vários desses alunos da classe, ao contarem a trajetória da família, tenham apresentado a coincidência no fato de que seus pais moraram em outros lugares e que se mudaram em função de oportunidades de trabalho. Isso permitiria a discussão de *migrações* do rural para o urbano, entre diferentes cidades, etc. Compreender os processos migratórios, a partir da própria migração de sua família,

seria a ampliação necessária de conhecimentos que permitiria ao aluno retornar ao fato vivido, compreendendo-o de forma distinta de um acontecimento aleatório. É precisamente este *movimento* que importa: do vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas, a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se insere.

Geraldi (1997) afirma que talvez seja no tópico *escolha de estratégias* que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, se faz *interlocutor* e, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, se constrói como “coautor”, apontando caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

O outro passa a ser a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imaginar leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto lhe exigirá o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que ele quer dar (GERALDI, 1997, p. 102).

Observamos, portanto, que a leitura se integra ao processo de produção. Os alunos, ao produzirem, precisam se voltar para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e se inspiram nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referências) em que interpretam essas experiências, suas vidas. É dessas interpretações que se podem tirar tópicos que, discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e veem experiências semelhantes. É nesse sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer”, porque lendo a palavra do outro, descobrimos nela outras formas de pensar que, contrapostas às nossas, poderão levar-nos à construção de novas formas, e assim sucessivamente.

Geraldi (1997) aponta para os seguintes "tipos" de relações interlocutivas ao exemplificar a "entrada" do texto centrada na produção: 1) leitura-busca-de-informações, 2) leitura-estudo-do-texto, 3) leitura-pretexito, 4) leitura-fruição. Esses tipos podem inspirar a ação pedagógica e levar a leituras de textos que ampliam tanto o que se tem a dizer como as próprias possibilidades de dizer.

Se o texto escrito pelo aluno é para ser lido, e se a leitura é mais do que simples “informação” que se extrai do texto, mas efetivamente envolve o leitor, o professor não poderia ignorar as perguntas que as informações dadas pelo texto fazem surgir. As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral coenunciado. As respostas dos alunos já não são candidatas a respostas que o professor cotejaria com uma resposta previamente formulada. A participação do professor nesse diálogo já não é de aferição, mas de interlocução.

Certamente, a entrada dos textos para a leitura em sala de aula tem outras razões de ser: as razões efetivas pelas quais buscamos textos fora da escola.

Os pontos de vista defendidos por Geraldí (1997) acerca das estratégias do dizer são, então, os seguintes: a) o movimento entre produção e leitura é um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção; b) a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades; c) a leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; d) é na recuperação dessa caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência desse processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor.

É no interior dessas condições criadas para as atividades interativas de produção e leitura de textos que se dá a *análise linguística*, ou seja, a possibilidade de falar sobre como falamos.

Ao utilizar a expressão “análise linguística”, o autor faz uma distinção entre atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. As atividades epilinguísticas dizem respeito à reflexão sobre a linguagem, ao uso que o autor do texto faz dos recursos expressivos. As atividades metalinguísticas referem-se à reflexão analítica de tais recursos a ponto de categorizá-los.

Sabemos que é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem aprendida na escola para analisar essa língua. Segundo Geraldí (1997), essa percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português. Por isso, o autor pensa as atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, e esclarece que, ao fazê-lo, não está banindo das salas de aula as *gramáticas* (tradicionais

ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões envolvidas nas atividades epilinguísticas:

É claro que as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer. Mas não é pelo fato de nossas noções intuitivas, nossas reflexões intuitivas, não encontrarem respaldo em argumentos de autoridade que elas devem deixar de ser feitas. O que temos disponível é insuficiente para o que precisamos: uma razão a mais para abandonarmos a mera reprodução de conhecimentos e tentarmos a construção de conhecimentos (GERALDI, 1997, p. 192).

A prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem inclui as atividades epilinguísticas que, por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalinguística. Deste modo, integram-se no ensino atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Essas atividades também são abordadas por outros autores (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2006; CARDOSO, 2008). De acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2006), por exemplo, as pistas deixadas pelo sujeito em suas escritas, ou seja, os episódios de refacção textual presentes nas produções iniciais, apontam para a necessidade do sujeito pensar a coesão, a coerência, o sentido do seu texto. As autoras explicam que se trata de momentos em que a criança *apaga e refaz* uma escrita, ou *sobrepõe uma “correção”* a uma escrita deixada sem apagar, ou mesmo *apaga, sem refazer nada*, deixando o que sobra como um “novo” texto. Ao produzir uma segunda versão de seu texto, o sujeito se coloca como um “outro” em relação ao texto que escreveu num momento anterior, e é como “leitor” que vai se dar conta de que algo faz falta para que o texto tenha sentido.

As marcas de reelaboração utilizadas pelo sujeito permitem compreender a construção que faz das operações epilinguísticas até a reflexão metalinguística (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2006).

Portanto, as crianças têm consciência de que é impossível escrever todo o texto sem que aconteçam várias retomadas do já dito, com o fim de revisar o escrito e de lhe dar continuidade. Os argumentos apontados pelas crianças seriam, por exemplo, reler para não repetir ideias, reler para propor continuidade, reler para complementar, reler para corrigir a ortografia e a pontuação, enfim, para garantir que a produção se apresente num “bom português” (CARDOSO, 2008). Segundo essa autora, trata-se de estratégias em que a criança vai negociando e construindo sentidos: escrever em outro

papel, avaliar, consultar o adulto, apagar e fazer de novo representam o esforço metalinguístico na busca da realização de um trabalho discursivo que seja significativo.

De acordo com Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas servem também para uma outra finalidade: a do domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos. O confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea. O autor chama a atenção para o fato de que essa nova variedade não dispensa o conhecimento da variedade padrão anterior, mas faz desse conhecimento, que não precisa necessariamente ser total, uma condição na construção da nova variedade.

A defesa de seus pontos de vista em relação à análise linguística é por ele apresentada através de um resumo que envolve os seguintes tópicos:

a) a atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilinguísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas; b) essas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser desses textos; c) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão; d) a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 1997, p. 217).

Até o presente momento procurei destacar as ideias que mais me chamaram a atenção durante a leitura que fiz de Geraldi, uma vez que concordo com a sua concepção de linguagem descrita como uma forma de inter-ação, que implica uma postura educacional diferenciada justamente por situar a linguagem como sendo o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Ao contrário de muitos estudos que relacionam a leitura e a produção escrita a um processo sócio-histórico-cultural de desenvolvimento fundamentado na perspectiva vygotskiana, busco investigar o meu problema de pesquisa a partir da teoria de Piaget. Com isso não estou excluindo, de forma alguma, os contextos, isto é, os ambientes em que o desenvolvimento se produz.

1.2 LINGUAGEM ESCRITA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa é a linguagem escrita, torna-se importante apresentar o tratamento dado à leitura e à escrita ao longo do tempo. Para isso, utilizarei a descrição de Tolchinsky e Teberosky (1992)³, bastante elucidativa a esse respeito no que se refere à escrita e à linguagem escrita como sendo um domínio específico.

Mesmo que no começo dos anos 70 a teoria piagetiana se apresentasse como hegemônica para aqueles que quisessem estudar o desenvolvimento, a linguagem oral e a linguagem escrita ficaram fora da órbita de interesse piagetiano.

Havia outras teorias psicológicas que se ocupavam da leitura e da escrita: as teorias psicanalíticas inspiradas em Freud e em M. Klein, e as teorias psicológicas de inspiração francesa, que se dedicavam às questões relacionadas com o transtorno disléxico.

Os esforços dessas teorias se concentraram inicialmente na elaboração de instrumentos para medir os níveis de leitura e poder assim, posteriormente, prever as aptidões que assegurariam o êxito escolar. O trabalho dos docentes devia ser atitudinal mais que pedagógico: considerar o "mau aluno" como enfermo e sua dificuldade como sintoma, e orientar os pais para que realizassem uma consulta psicoterapêutica ou o diretor para que dispusesse dos meios para o tratamento.

Nos anos 70, a dislexia foi tema de um simpósio organizado em Paris, a partir do qual se buscaram novas perspectivas pedagógicas e houve um grande avanço no que se referia à patologização dos enfoques anteriores. Contudo, não houve propostas de estudar a evolução da leitura e escrita em *si mesmas* e continuou se considerando que os aprendizados iniciais eram "mecânicos".

A partir da publicação de *Syntactic Structures* de Noam Chomsky, em 1958, a gramática transformacional se converteu na teoria linguística predominante. Segundo sua descrição, muitas das estruturas e regras de derivação linguísticas eram consideradas universais e estavam representadas, ainda de maneira implícita, na mente dos falantes.

As ideias chomskianas produziram um impacto tardio no campo da educação, circunscrito ao ensino de segundas línguas. Esse impacto é incomparável com o que produziram as investigações piagetianas. De acordo com Tolchinsky e Teberosky

³ Tradução livre de Pinheiro, F. I. dos pontos principais do artigo em espanhol.

(1992), ainda que Piaget nunca tenha se pronunciado especificamente acerca das relações entre a escrita e outras formas de simbolização, é evidente que as incluiu no âmbito da função semiótica, ou seja, na habilidade de representar algo. Nesse caso, a linguagem é também instrumento para representar. Deste modo, a linguagem escrita ou a notação matemática seriam a expressão mais elevada, mas contínua, da função semiótica. O conhecimento da escrita e do sistema numérico seria um produto do desenvolvimento conceitual. No entanto, havia uma limitação epistemológica, por parte de psicólogos e educadores, de formular as perguntas.

Nessa época, a escrita não constituía um objeto de estudo da linguística. Sustentava-se que o objeto de estudo da linguística era a linguagem oral. Mesmo que alguns linguistas do Círculo de Praga diferenciasssem linguagem oral e escrita, tais ideias demoraram quase quarenta anos para serem valorizadas pela linguística.

De acordo com Tolchinsky e Teberosky (1992), autores como Wallon, Vygotsky e Luria concebiam a linguagem como um instrumento de comunicação e intercâmbio social, enquanto Piaget a concebia como um instrumento de representação: a linguagem deriva da função simbólica e depende das estruturas operatórias. A linguagem é uma condição necessária mas não suficiente nas operações formais.

Dentro desse quadro, começou a crescer em Genebra um grupo de psicolinguistas orientados por H. Sinclair. A psicolinguística genebriana admitia, como a chomskiana, a existência de princípios gramaticais universais, mas em vez de buscá-los no potencial genético, os buscou nas coordenações gerais da ação. Os conceitos de base seriam adquiridos antes da sua expressão sintático-semântica. Assim se explicava a aquisição de expressões linguísticas, tais como as comparações, as relações temporais, as passivas e os valores aspectuais.

Esse era o panorama dos estudos sobre a linguagem quando se começou a explorar a "gênese" da escrita. A ideia de abordar o estudo da escrita como domínio do desenvolvimento surgiu na América Latina quando um grupo de investigadores, orientados por Emilia Ferreiro⁴ e influenciados pelas ideias piagetianas, tentou descobrir

⁴ Sabemos que Emilia Ferreiro transformou radicalmente a visão vigente acerca da aquisição da língua escrita, tendo enorme repercussão no sistema educacional e nas diversas ciências que estudam a alfabetização. Em sua conversa com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres, a autora afirma: "Na realidade, não me interessa a leitura e nem a escrita, o que me interessa é que tipos de ideias o sujeito constrói sobre o escrito. [...] Além disso, em certo sentido, pode-se dizer que o ato de escrita, tal como o maneamos, é um ato mais completo, porque implica a interpretação posterior que a criança faz do que produziu." (FERREIRO, 2001, p. 69-70). Ela comenta que as relações entre lógica e linguagem não podem ser colocadas como dominância de uma sobre a outra, mas sim na compreensão de tais relações no marco de uma teoria geral da organização das ações. Para a autora, a escrita é um sistema de

as razões das dificuldades das crianças de populações marginalizadas em aprender a ler e escrever. Depois, decidiram também investigar crianças menores, de 4 e 5 anos, e de meios sociais diferentes, para ter uma visão longitudinal do desenvolvimento desse conhecimento. Com respeito a essas primeiras investigações, devemos destacar sua ousadia. Em um momento no qual os aspectos não operatórios eram considerados em bloco e não pareciam dignos de serem estudados, tais pesquisas isolaram um deles para investigá-lo como objeto em si. O modelo de estádios não servia, já que as transformações observadas sucediam no mesmo estádio. Descobria-se que a escrita tem uma evolução e não é caracterizada somente por patologias ou problemas de ensino. Descobria-se que a escrita é um objeto linguístico, não somente um objeto gráfico; portanto, nem sua exploração nem sua aprendizagem podiam realizar-se em termos de coordenações viso-audio-motoras.

Explorou-se a aprendizagem da escrita em outras línguas. A difusão das primeiras investigações realizadas em castelhano possibilitaram novos estudos em italiano e em português com crianças de 3 anos e meio a 7 anos e meio, de classe média. Encontraram-se importantes convergências entre as línguas, com "princípios similares" que caracterizavam as produções das crianças.

A conclusão a que chegaram é que as convergências observadas podem explicar-se como resultado das características formais que são comuns a todos os sistemas estudados, como produto de processamentos da linguagem comuns à espécie humana e, por último, como uma estratégia em relação ao próprio nome cuja importância parece ser comum em todas as comunidades culturais observadas.

Outro campo de exploração da aprendizagem da escrita foram as aulas em situações de classe. Esse campo de investigação trouxe tanto problemas teóricos como metodológicos, no que diz respeito às opções tomadas na aplicação do conhecimento da psicologia evolutiva à prática educativa. A maioria destas opções, tais como o diagnóstico inicial das respostas das crianças, a utilização dos níveis evolutivos como prescritivos na programação e sequência das atividades, a adoção de situações experimentais, o diálogo pedagógico, os materiais e a organização social da classe,

símbolos socialmente organizados: "Se a escrita oferece uma representação, o leitor deve reconstruir o objeto que não está ali, mas que apenas foi representado deixando de lado muitas de suas propriedades essenciais para uma comunicação eficaz." (FERREIRO, 2001, p. 72). Assim, a escrita é um sistema de representação cujo vínculo com a linguagem oral é muito mais complexo do que alguns admitem. Tomemos o caso dos fenômenos de entonação tão importantes na comunicação oral: podemos dizer a mesma palavra com sentido irônico, depreciativo, elogioso, admirativo, e isso modifica totalmente o sentido do que dizemos. No entanto, não se transcreve a entonação, não há uma representação da entonação na escrita equivalente à representação das palavras (FERREIRO, 2001).

foram adotadas em experiências pedagógicas realizadas não somente no domínio da leitura e escrita. Tratava-se de definir uma perspectiva própria, construtivista tanto da atividade educativa quanto do contexto e dos usos sociais e escolares da escrita.

Depois de Piaget, numerosos investigadores pensaram que, considerando somente o que Piaget incluía no estado inicial, não se poderia nunca chegar aos subsequentes avanços especializados no domínio do número, da causalidade e da linguagem.

Com a neuropsicologia, a linguística e a psicologia cognitiva, cresciam, assim, os argumentos em favor da especificidade de domínio.

À medida que as evidências em favor de desenvolvimentos específicos cresciam, Tolchinsky e Teberosky (1992) questionavam se a escrita e a linguagem escrita deveriam ser consideradas *domínios específicos*. Uma das maiores dificuldades para responder a essa questão estaria na noção de especificidade, que é utilizada com acepções diversas. As autoras propõem os três seguintes argumentos para definir em que sentido defendem a especificidade da escrita e da linguagem escrita:

- 1) A função da escrita é específica. A escrita é o único sistema de registro cuja função é *reproduzir enunciados linguísticos*. As regras ortográficas não se equiparam a nenhum outro sistema de regras que regem a construção de gráficos, por exemplo, ou a notação musical.
- 2) Existem evidências de impedimentos seletivos em relação ao material escrito. Com efeito, ocorrem patologias (tipos de lesões cerebrais) que afetam a capacidade de escrever e não a capacidade de desenhar ou de fazer números.
- 3) Quanto à linguagem escrita, não restam dúvidas acerca das enormes diferenças individuais entre sujeitos que conhecem o mesmo "instrumento". Bastaria que cada um pensasse, por exemplo, em seu autor favorito.

Desta forma, a escrita e a linguagem escrita reúnem várias condições para serem consideradas um domínio específico: função, sistema de regras, impedimento seletivo e marcadas diferenças individuais em sua interpretação.

Para responder algumas das indagações acerca da especificidade da escrita e linguagem escrita, as autoras realizaram um trabalho em colaboração com Annette

Karmiloff-Smith⁵, com crianças catalãs que tinham entre 3 anos e 6 meses e 6 anos e 6 meses de idade. Os resultados mostram que desde muito cedo as restrições que a criança impõe ao notacional são específicas de cada domínio. Ou seja, as crianças não tratam o notacional como uma área geral, e sim como sendo cada uma de suas realizações (desenho, escrita, notação numérica), exploradas segundo suas próprias restrições. A diferenciação entre os sistemas notacionais é muito precoce.

Apesar de defenderem uma especificidade de trabalho intelectual com o meio escrito para garantir sua evolução, Tolchinsky e Teberosky (1992) concordam com a existência de mecanismos gerais de autorregulação para todos os domínios. Destacam que na regulação ativa, o êxito e a realização do objetivo exercem um papel pelo menos tão importante como o conflito, ou a desadaptação. Desde essa atualização da perspectiva piagetiana, o êxito nos processos de assimilação levaria a um progresso e a uma mudança representacional. A esse respeito, os dados das autoras confirmam que as crianças progredem conceitualmente porque são sensíveis à presença e ao uso da escrita e porque trabalham internamente sobre suas próprias representações.

As crianças produzem tipos de textos diferentes desde muito cedo, com 5-6 anos são capazes de relatar para que sejam escritos uma série de eventos, podem descrever objetos e cenas, ou informar acerca das razões de um acontecimento *antes* de poder escrever palavras de acordo com as convenções da escrita alfabética. O conhecimento da linguagem escrita precede ao domínio da escrita. De acordo com as autoras, as crianças podem produzir textos diferentes, mas cada um em seu tipo é pobre, estereotipado. A dificuldade não estaria na diferenciação entre textos, mas na sua qualidade. Nesse caso, o trabalho psicopedagógico deveria contribuir para que produzissem textos melhores. As autoras defendem a utilização de "modelos" de referência como forma de melhorar a qualidade dos textos em aula.

A partir da respectiva ordem de investigações seguida pelas autoras – escrita, linguagem escrita e outros domínios notacionais –, a conclusão a que chegaram é que existe um interjogo muito sutil entre processos cognitivos gerais, o notacional como

⁵ A contribuição de Karmiloff-Smith, envolvendo domínios e não módulos, já foi objeto de reflexão de Castorina (1997), em seu artigo "A Psicologia Genética e a Problemática do Conhecimento de Domínio". Segundo o autor, poderíamos pensar no conhecimento de domínio como sendo os novos campos de investigação que se abriram a partir do programa piagetiano de pesquisa: a representação da língua escrita, a construção da normatividade social, a gênese do conhecimento sobre autoridade, nos quais há uma preocupação em apreender a gênese das hipóteses da criança sobre o objeto específico, ou seja, hipóteses específicas sobre uma determinada área de conhecimento. Desta forma, a postulação de níveis na construção de conhecimentos de domínio é compatível com o programa piagetiano, como demonstra Emília Ferreira em relação à escrita, por exemplo (CASTORINA, 1997).

domínio geral e os de cada sistema em particular. As crianças são sensíveis à informação do contexto, neste caso às características dos objetos culturais com os quais trabalham, e definem o que é relevante de acordo com seus momentos de "construção do conhecimento".

As autoras seguiram trabalhando em todos os níveis, inclusive no sistema da linguagem escrita como representação cultural. Quanto à diferenciação textual, observada em narrações, descrições, cartas, notícias, etc., propuseram-se a averiguar em que nível está representado esse "conhecimento textual" e em que medida o sujeito tem explicitamente representadas as restrições do gênero.

Após apresentar o tratamento dado à leitura e à escrita ao longo do tempo, tão bem retratado por Tolchinsky e Teberosky (1992), torna-se importante eleger a narrativa-conto como tipo de texto vinculado à especificidade da linguagem escrita enquanto objeto de estudo desta pesquisa, sem perder de vista o trabalho interno do sujeito através de mecanismos gerais de autorregulação. Nesse sentido, concordamos que não existe oposição entre conhecimento geral e de domínio, pois o que une os dois tipos de conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, o processo de equilíbrio frente às mudanças de hipóteses que decorrem das sucessivas aproximações e apropriações em relação ao objeto de conhecimento.

1.2.1 Tipos de Narrativas e Desenvolvimento do Pensamento

Embora Dalla Zen (2006) não trabalhe na perspectiva da Epistemologia Genética, suas colocações sobre a produção textual permitem articulações teóricas que serão feitas neste subtópico.

A autora traz contribuições importantes ao tomar como foco as narrativas escolares infantis, especialmente no que se refere aos textos em sua montagem⁶, que podem ser enquadrados em duas categorias estruturais por ela denominadas narrativa-relato e narrativa-conto.

Para contar histórias, os sujeitos de sua pesquisa, alunos de 4ª série, utilizaram ou a estratégia da descrição sucessiva das ações, caracterizada pela linearidade e ordenação das mesmas, isto é, uma *descrição narrativizada* de ações, ou narraram essas ações de forma encadeada, apresentando tensão, transformação, ou seja, *um nó*

⁶ A autora utiliza a palavra montagem no sentido de organização discursiva.

narrativo. Dalla Zen (2006) toma como referência Adam e Revaz (1997) para sublinhar a importância da distinção entre narrar/relatar e chamar a atenção para o fato de que as narrações escolares muitas vezes assumem a forma de um simples relato. Foi possível constatar esse fato tanto na pesquisa da autora como na maioria das produções de meus alunos, em sala de aula.

De acordo com Dalla Zen (2006), a estruturação textual, em larga escala, através da narrativa-relato, parece confirmar a utilização do recontar determinadas experiências cotidianas por meio da escrita, enquanto a narrativa-conto foi uma opção para as histórias mais ficcionais, para aquelas com nó, com suspense, as quais implicaram uma resolução, portanto, um outro formato.

Ao apresentar exemplos de narrativa-relato, a autora explica que relatos desse tipo são comumente reconhecidos como narrativas, porque as ações e acontecimentos estão inscritos em uma temporalidade. Entretanto, nem sempre essa sucessão de fatos, essas descrições narrativizadas apresentam um *nó narrativo*, o que corresponderia a uma maior complexidade estrutural.

Já na montagem da narrativa-conto, estão presentes outros elementos, às vezes até agrupados em um mesmo texto: o já mencionado *nó narrativo*; uma certa tensão provocada por uma perturbação, por um acontecimento problemático; um certo tom de suspense; e, finalmente, a resolução de impasses e obstáculos

Ao discutir esses elementos da narratologia, Dalla Zen (2006) descreve o esquema proposto por William Labov. Esse autor apresenta elementos de uma estrutura narrativa em sua totalidade, que nem sempre estão presentes integralmente nos textos, apenas nos tipos inteiramente desenvolvidos. Com base nesse esquema Laboviano, Dalla Zen (2006) explica que uma narrativa completa pode apresentar os seguintes itens: *resumo* (orações introdutórias que resumem a história); *orientação* (sinalizadores de espaço-tempo, de personagens, suas atividades e situação); *ação complicadora* (conflito, nó); *avaliação* (retomadas, interrupções, comentários); *resultado ou resolução* (desfecho); *coda* (maneiras de identificar o final da narrativa). Explica ainda que podemos olhar para uma narrativa como uma série de respostas a perguntas implícitas: a) resumo: foi sobre o quê?; b) orientação: quem, quando, o quê, onde?; c) ação complicadora: daí, o que aconteceu?; d) avaliação: e daí?; e) resultado: o que afinal aconteceu?

É interessante notar que todos esses elementos do esquema Laboviano reiteram a afirmação de que a narrativa-conto corresponde a uma maior complexidade estrutural,

sendo representativa dessa organização dita mais desenvolvida. Esse ponto parece ser fundamental para a minha investigação e será discutido mais adiante.

Outro aspecto mencionado por Dalla Zen (2006) e que está relacionado com o modo de estruturar as narrativas diz respeito ao caráter mais realista ou mais ficcional nelas evidenciado. De um modo geral, a autora constatou que, em todas as propostas, os textos apresentaram mais relatos e episódios que podem ser vistos como sendo do “mundo real”, constituídos a partir de situações do cotidiano – compartilho com a autora o fato de meus alunos também apresentarem relatos e episódios do “mundo real” na maioria dos textos –; entretanto, em alguns casos, os alunos reportaram-se a características ficcionais: a boneca assassina, o carro voador movido à água, entre outros exemplos que se alinham mais ao plano do imaginário, do fantástico.

Deste modo, as produções sob o formato de narrativa-conto, por exemplo, evidenciaram um caráter mais realista, mas também abriram espaço à utilização de elementos do imaginário, do ficcional – mais uma vez, compartilho com a autora sua observação quanto ao caráter mais realista, também manifestado por meus alunos em produções de narrativa-conto. Ao referir-se a esse caráter mais realista, a autora cita Reuter (2002), para quem os fatos narrados são *efeitos do real*

De acordo com a autora, os desenlaces das narrativas-conto e os finais das narrativas-relato pareceram ancorar-se em características mais estáveis. Na maioria dos textos, houve um fechamento arrematado com um final positivo, um final com volta à tranquilidade: “Talvez seja um propósito mais complexo o exercício de deixar em aberto os finais das histórias escritas, talvez seja difícil escrever sobre outras visões do 'real', introduzindo, por exemplo, versões diferentes, que superem as dos *finais felizes*”. (DALLA ZEN, 2006, p. 83, grifo da autora).

A esse respeito, Dalla Zen (2006) argumenta que, na pesquisa de Colomer envolvendo livros de literatura infanto-juvenil da Espanha, o desenlace tradicional da narrativa infantil era o desaparecimento positivo do problema proposto, havendo um espetacular desvio nessas narrativas ao longo dos anos. Esses desvios revelaram mudanças nessas obras, isto é, outros tipos de final foram sendo introduzidos, incrementando a aceitação de conflitos. Essa característica, a da utilização dos finais abertos, impactantes, é utilizada quando se deseja produzir um efeito intenso, seja humorístico ou dramático.

Os textos analisados por Dalla Zen (2006) parecem indicar um forte interesse em estabelecer a ligação entre os personagens criados e as experiências vividas e

observadas pelas crianças, o que mostra como estas recriam a si próprias através das histórias. Em geral, as produções estão aparentemente mediadas pelo diálogo com aquelas experiências. Muitas crianças usam seus nomes reais para nomear personagens – obviamente as propostas, muitas vezes, permitiram tal escolha, porque se reportavam a um passeio feito com a professora, a relatos sobre a família, a episódios ocorridos com amigos, propostas cujos títulos já enunciavam a narração em primeira pessoa (*Vou te contar uma história sobre a minha família, Se eu fosse um personagem de TV, eu seria..., Um dia eu e um amigo meu...*). No caso dos textos analisados em sua pesquisa, os escreventes assumiram, simultaneamente, a posição de autores, narradores e personagens.

É interessante observar que, ao falar ou escrever sobre acontecimentos passados, se assume a posição do narrador fora do tempo-espaço no qual ocorreu o dito acontecimento. Com base em autores que afirmam não ser possível identificar de forma absoluta “um mesmo” acerca do que se fala ou escreve, Dalla Zen (2006) argumenta que narrador e personagem diferenciam-se do autor; entretanto, essa diferença não exclui a possibilidade desse autor tomar emprestadas práticas próprias da sua vida. Em última análise, as narrativas podem estar baseadas em experiências vividas, mas o relato, em si, já se encontra submetido às modificações da memória. O narrador como fonte de enunciação pode estar presente de diferentes maneiras. Segundo a autora, é importante frisar que essas aparições se combinam, instituindo posições narrativas que produzem efeitos no todo intencional.

Gostaria de ampliar a problematização feita por Dalla Zen (2006) acerca do esquema narrativo amplamente utilizado: a narrativa-relato ou descrição narrativizada por parte dos escolares. Para a autora, uma das hipóteses que justificaria tal escolha pelos estudantes seria a de que a elaboração de uma narrativa-conto implicaria a incorporação de uma estrutura de construção textual bem mais complexa, como já referido. Além disso, o contato por si só dos estudantes com narrativas desse tipo na escola poderia não ser suficiente para uma aprendizagem dos componentes específicos da narrativa-conto.

Parece-me fundamental retornar ao ponto que levantei anteriormente, porque mais de uma vez a autora chama a atenção do leitor para a afirmação de que a narrativa-conto corresponde a uma maior complexidade estrutural, sendo representativa de uma organização mais desenvolvida, conforme foi exposto aqui também através do esquema

Laboviano. Cabe, então, a pergunta: e o que estaria por trás dessa *estrutura de construção textual bem mais complexa* da narrativa-conto?

A resposta para essa pergunta parece estar relacionada com a própria natureza do conteúdo escrito pelo sujeito. Em minha experiência como professora, costumam me chamar a atenção as inúmeras produções narradas na 1ª pessoa, decorrentes da própria experiência de vida dos alunos (narrativa-relato). Outras produções, que narram assuntos diversos ou alguma “trama” a ser resolvida, são bem mais raras e, quando aparecem, costumam ser de alunos que apresentam maior facilidade quanto à aprendizagem e/ou maior grau de letramento.

Veremos ainda neste capítulo que um dos fatores responsáveis pela coerência textual é o *conhecimento de mundo* adquirido à medida que vivemos e tomamos contato com o mundo que nos cerca (KOCH; TRAVAGLIA, 1990). A narrativa-relato dos alunos está impregnada por esse conhecimento de mundo. Lembremos, no entanto, que o conhecimento dito científico – e aqui eu tomo como exemplo o gênero da narrativa-conto aprendido nos livros de literatura infantil tanto em casa como nas escolas – nem sempre coincide com esse conhecimento de mundo, ocasionando limitações nas produções dos alunos e empobrecendo o seu *mundo textual*. Uma coisa é ler e escutar uma narrativa-conto, e outra coisa é escrever uma narrativa-conto. A primeira situação parece ser mais fácil que a segunda, porque os alunos costumam, de modo geral, compreender as histórias ao divertirem-se com elas e ao fazerem perguntas ou comentários apreciativos durante ou após a sua leitura. A segunda situação exige maior esforço intelectual, estando também relacionada com a capacidade cognitiva do sujeito. Poderíamos dizer então que a *estrutura de construção textual bem mais complexa* da narrativa-conto envolve um maior nível de desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito escrevente.

Buscamos a explicação para essa suposição nas obras de Piaget e Inhelder, especialmente em *A Origem da Ideia do Acaso na Criança* (1951) e *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente* (1955). Tais obras incluem-se no terceiro período da obra psicológica de Jean Piaget (do fim dos anos 30 ao fim dos anos 50). As características principais desse período foram descritas por Montangero e Maurice-Naville (1998)⁷. Na primeira obra, Piaget e Inhelder (1951) analisam a estreita

⁷ O modelo explicativo dominante do terceiro período consiste na formalização de *estruturas* mentais que dão conta do poder organizador e explicativo do raciocínio, cada vez que ele atinge certo grau de desenvolvimento. As transformações qualitativas que acontecem no curso do desenvolvimento cognitivo

correlação existente entre a formação das noções de acaso e de probabilidade e as diversas operações da gênese psicológica. Eles descobrem que a evolução da noção de acaso está, ela própria, subordinada à construção das estruturas operatórias. Desta forma, é com o aparecimento das operações lógico-aritméticas (a partir dos 7-8 anos) que começa o período que marca o primeiro desenvolvimento da ideia de acaso. A descoberta da existência do acaso é decorrente da construção das necessidades operatórias e da possibilidade de conceber os conjuntos de elementos misturados, ou seja, de prever a possibilidade das combinações, permutações, ou arranjos fortuitos que condicionam de fato uma mistura (PIAGET; INHELDER, 1951).

Com relação à segunda etapa evolutiva, Piaget e Inhelder (1951) explicam que ela é caracterizada pela ausência de qualquer composição probabilista⁸ baseada na análise combinatória sistemática, encontrada no decurso da terceira etapa da manifestação do pensamento formal. Mesmo que na segunda etapa a criança consiga lidar com a totalidade dos casos possíveis (composições simplesmente aditivas), os únicos julgamentos de probabilidade que faz dizem respeito a simples considerações estáticas do encaixe das partes no todo.

Isso significa que, depois de haver diferenciado o possível do necessário, os sujeitos da segunda etapa fracassam ao efetuar uma análise exaustiva do possível, o que pode ser explicado facilmente em função do desenvolvimento operatório:

O pensamento que tem por objeto o possível é, com efeito, o pensamento formal, cuja característica é precisamente ser hipotético-dedutiva, isto é, operar sobre simples possibilidades tratadas como hipóteses. É pois natural que, após haver descoberto o possível, a criança do segundo período só possa, de início, pensar intuitivamente, por analogia com as operações concretas que se referem ao real; e não encontra, de imediato, uma técnica de raciocínio adaptada a essa nova modalidade, assim como não achou de imediato sua técnica operatória no que se refere ao real, sendo-lhe precisos

são analisadas e descritas em termos de *operações* mentais, que são os elementos das estruturas. Elas que dão conta do caráter lógico do pensamento, agrupando-se em dois tipos de sistemas de conjunto que explicam a coesão e a eficácia do raciocínio: os *agrupamentos* de operações, subjacentes a uma lógica elementar ou pensamento operatório concreto; e o *grupo INRC*, relacionado a uma estrutura mais complexa do pensamento formal do adolescente e do adulto, que liga as quatro operações ou transformações seguintes: I (a operação idêntica), N (a operação inversa), R (a operação recíproca) e C (a operação inversa da recíproca). A *reversibilidade* das operações é uma característica essencial que marca os raciocínios agrupados nesses dois tipos de estruturas. Assim, o pensamento da criança pequena, qualificado de pré-operatório, é estudado em sua evolução na direção da construção de estruturas de agrupamento.

⁸ “Apenas é preciso compreender bem que aquilo que assim chamamos composição probabilista não se confunde, em absoluto, com o cálculo das probabilidades em geral. Realmente, é preciso diferenciar cuidadosamente a teoria matemática, ou puramente operatória, das probabilidades e suas aplicações, que, só elas, constituem o que aqui designamos sob o nome de ‘composição probabilista’.” (PIAGET, 1951, p. 323).

sete anos para constituí-los. Realmente, o pensamento formal só se elabora entre os 10 e os 12 anos e, pois, só nessa idade a necessidade dedutiva é aplicada, por intermédio das hipóteses, às relações que intervêm no próprio plano possível. (PIAGET; INHELDER, 1951, p. 309-310).

O pensamento formal é definido por Piaget e Inhelder (1951) como a capacidade de raciocinar sobre vários sistemas ao mesmo tempo – capacidade exigida tanto pelas operações combinatórias quanto pelas proporções –, raciocínio específico que se refere ao possível. Vemos, então, que existe uma solidariedade, pois raciocinar sobre vários sistemas simultâneos se resume em apelar para o possível, e raciocinar sobre o possível se resume sempre em considerar vários sistemas ao mesmo tempo.

Interessa-nos discutir, a partir dessa obra de Piaget e Inhelder (1951), de que forma os planos do real, do possível e do necessário interferem no pensamento do sujeito durante a construção de sua narrativa.

Ao que tudo indica, a narrativa-relato dos alunos está relacionada basicamente com o registro do real, enquanto a narrativa-conto relaciona-se com a capacidade de distanciar-se desse real para operar com hipóteses no plano do possível. Desta forma, a criação do nó narrativo ou do acontecimento problemático a ser resolvido na narrativa-conto depende desse pensamento que tem como objeto o possível. Em outras palavras, é como se o aluno, ao escrever, perguntasse a si mesmo: O que eu posso inventar que pode vir a ser um problema nesta história? E o que eu poderia inventar para resolver esse problema? Já sei! Pode ser isso, isso ou aquilo, mas se for a primeira ideia, posso resolver o problema inventando tanto essa como aquela solução. Se bem que essa solução seria mais estranha que aquela porque...

Segundo Garcia (1997), a mensagem de Piaget é que a chave para revelar o mistério da compreensibilidade do mundo é a *criatividade*: o mundo é compreensível somente na medida em que a mente cria os instrumentos para interpretá-lo. Ora, se toda verdadeira aprendizagem é uma construção e se toda construção é uma recriação de uma realidade interpretada, a explicação dos mecanismos da criação do “novo” envolveria justamente essa capacidade de operar sobre simples possibilidades tratadas como hipóteses. É dessa forma que a humanidade desenvolve o conhecimento científico. E é por esse motivo que cheguei a mencionar anteriormente que, enquanto a narrativa-relato está impregnada pelo conhecimento de mundo do sujeito (plano do real), a narrativa-conto está pelos mecanismos da criação do “novo”, ou seja, da criação do *nó narrativo*

que depende desta capacidade de operar sobre simples possibilidades tratadas como hipóteses (plano do possível).

A principal característica do pensamento formal está ligada, sem dúvida, ao papel que dá ao possível com relação às verificações de realidade: comparado ao pensamento concreto, constitui uma nova forma de equilíbrio. Assim, enquanto o pré-adolescente ou adolescente constroem um conjunto de hipóteses para resolver um problema que lhes é proposto, a criança não cria hipóteses:

[...] a criança do nível concreto a rigor não cria hipóteses. Age desde o começo, e apenas procura, durante sua ação, coordenar as leituras sucessivas dos resultados que obtém, o que significa estruturar a realidade na qual atua. Ou, se admitimos que cria hipóteses, é preciso esclarecer que estas são apenas projetos de ações possíveis, e não, como no adolescente, formas de imaginar o que deveria ser o real se tal ou qual condição hipotética fosse satisfeita. (PIAGET; INHELDER, 1955, p. 188).

É importante destacar que, com o pensamento formal, o real é que se subordina ao possível: os fatos só são explicados e admitidos como fatos depois de uma verificação que se refere ao conjunto das hipóteses compatíveis com a situação dada:

[...] em vez de apenas introduzir um início de necessidade no real, como ocorre nas inferências concretas, realiza desde o início a síntese entre o possível e o necessário, deduzindo com rigor as conclusões de premissas, cuja verdade inicialmente é admitida apenas por hipótese, e, assim, vai do possível para o real. (PIAGET; INHELDER, 1955, p. 189).

Quando os objetos são substituídos por enunciados verbais, Piaget e Inhelder (1955) explicam que se superpõe uma nova lógica à das classes e relações que se referem a esses objetos. Trata-se da lógica das proposições, que comporta um número bem maior de possibilidades operatórias do que os simples agrupamentos de classes e de relações. Eles esclarecem que a lógica das proposições se manifesta tanto diante de situações experimentais, como as descritas e utilizadas em seu livro *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*, como diante de problemas puramente verbais. Neste caso, em vez de o raciocínio se voltar para os dados inteiramente formulados, o sujeito é levado a propor seus problemas e a criar seus métodos pessoais. Assim, o característico da lógica das proposições não é ser uma lógica verbal, mas uma lógica de todas as combinações possíveis do pensamento. É graças ao poder de combinar que a lógica das proposições insere o real no conjunto das hipóteses possíveis.

O domínio do possível, atingido pelo pensamento formal, deve ser considerado como a condição indispensável para a obtenção de uma forma geral de equilíbrio e como a condição não menos indispensável para a constituição de conexões necessárias, utilizadas pelo pensamento:

Em outros termos, para equilibrar suas afirmações sucessivas (o que significa evitar ser desmentido pelos fatos ulteriores), o sujeito tende a inserir, no conjunto das ligações reconhecidas como possíveis, as ligações inicialmente supostas como reais, de maneira a, depois, escolher as verdadeiras pelo exame de algumas transformações realizadas precisamente no interior dessas ligações possíveis. Portanto, a intervenção do possível é, desde a atitude inicial e espontânea do sujeito do nível formal, e colocando-se no seu ponto de vista subjetivo, a condição mesma do equilíbrio de seu pensamento. (PIAGET; INHELDER, 1955, p. 192-193).

Essa citação ajuda-nos a pensar que o esforço que é feito pelo sujeito no sentido de englobar relações aparentemente reais no conjunto daquelas concebidas por ele como possíveis nada mais é do que a busca pelo estabelecimento de uma coerência entre essas ligações. Novamente, notamos o quanto a causalidade encontra-se implicada nessas relações, conforme já expus na primeira seção deste capítulo. Além disso, não podemos esquecer que, de acordo com Piaget e Inhelder (1955), o possível formal é o correlato obrigatório da noção de necessidade. Uma afirmação relativa apenas ao real não precisa ser necessária: a afirmação é verdadeira ou falsa, na medida em que corresponde ou não a um dado de fato. Uma dedução que se refere a uma hipótese, ou a um dado de fato, mas admitido como hipótese, é, ao contrário, necessariamente verdadeira, do ponto de vista formal, desde que seja correta, e isso independentemente do valor da hipótese admitida:

A conexão marcada pelas palavras “se... então” (implicação inferencial) consiste em ligar uma consequência necessária a uma afirmação simplesmente possível: é esta síntese do necessário e do possível que caracteriza o emprego desse possível no pensamento formal, por oposição ao possível extensão-do-real do pensamento concreto e às possibilidades não reguladas, características das ficções da imaginação. Ora, em que consiste este possível formal? É possível tudo que não é contraditório. Mas o não contraditório é, rigorosamente falando, o conjunto das transformações reversíveis [...]. Assim, a reversibilidade operatória formal [...] adquire, nesta perspectiva lógica, a significação da necessidade dedutiva. (PIAGET; INHELDER, 1955, p. 193-194).

Podemos dizer então que, quando o enredo de uma narrativa-conto apresenta elementos contraditórios, estamos diante de uma irreversibilidade operatória, traduzida

sob a forma de *incoerências locais*, cujo acúmulo pode tornar o todo do texto incoerente, conforme veremos no tópico 1.4 deste capítulo.

Convém mencionar que, além desses estudos relacionados ao terceiro período da obra, Piaget distingue toda uma hierarquia de possíveis no quarto período da obra. De acordo com Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 76), “os conceitos piagetianos deste quarto período vão na direção de uma síntese entre o ponto de vista estruturalista do terceiro período e a perspectiva funcionalista do segundo”. Deste modo, contamos com uma teoria que, além de abordar o aspecto lógico do conhecimento, também passa a valorizar mais o papel do meio, isto é, os mecanismos acomodadores. O “possível” resulta, assim, de uma atividade acomodatória em busca de sua forma de atualização, dependendo esta, ao mesmo tempo, da flexibilidade e solidez dos esquemas e das resistências do real. Por um lado, as autorregulações dependem de possíveis em seu próprio mecanismo e, por outro lado, a formação dos possíveis permanece subordinada às leis de equilíbrio. É importante destacar que a consideração do possível renova o modelo de equilíbrio de Piaget ao explicar o mecanismo das reequilibrações por um dinamismo interno, específico do possível: cada novo possível constitui ao mesmo tempo uma construção e uma abertura, pelo fato de engendrar simultaneamente uma novidade positiva e uma nova lacuna a preencher, portanto, uma limitação perturbadora a compensar (PIAGET, 1981).

Na obra *O Possível e o Necessário* (1981), Piaget explica dois fatos essenciais no que se refere ao possível: um é que todo possível e todo esquema de procedimento chega a esquemas presentativos e finalmente a estruturas, o outro é que as generalizações estruturais começam por procedimentos⁹. Isso significa que não é o desenvolvimento das estruturas operatórias que introduz o desenvolvimento dos possíveis, mas o inverso:

As operações exigem, com efeito, uma síntese do possível e do necessário, um exprimindo sua liberdade de procedimento, o outro, a autorregulação e o fechamento de suas composições. Se esse é o caso, as condições prévias de tais construções são, pois, evidentemente, uma formação dos possíveis, uma

⁹ “Assim, todo indivíduo encontra-se na posse de dois grandes sistemas cognitivos, aliás complementares: o sistema presentativo fechado, de esquemas e estruturas estáveis, que serve essencialmente para “compreender” o real, e o sistema de procedimento, em mobilidade contínua, que serve para ‘ter êxito’, para satisfazer necessidades portanto, através de invenções ou transferências de processos. É preciso observar então que se o primeiro desses sistemas caracteriza o sujeito ‘epistêmico’, o segundo é relativo ao sujeito psicológico, sendo as ‘necessidades’ característica de sujeitos individuais e das lacunas que eles podem experimentar momentaneamente, diferindo da incompletude descoberta em uma estrutura quando de sua tematização. Em contrapartida, a atualização de todo possível conduz a um esquema presentativo, uma vez concluída a utilização dos esquemas de procedimento que a ele conduziram, daí a complementariedade dos dois sistemas.” (PIAGET, 1981, p. 9).

elaboração do necessário e uma coordenação progressiva dessas duas modalidades (PIAGET, 1981, p. 134).

Ele destaca que as relações entre a evolução observada na formação dos possíveis e a sucessão dos níveis operatórios é tão íntima que foi possível utilizar os mesmos estádios para descrever os dois desenvolvimentos (PIAGET, 1981).

De acordo com Piaget (1976) os possíveis são apenas “pré-orientados” por uma busca mais ou menos reguladora de aperfeiçoamentos. Desta forma, ao distinguir o sistema I – formado de esquemas presentativos e de esquemas operatórios enquanto estruturas – do sistema II, que reúne o conjunto de esquemas procedurais, Piaget afirma que o sistema II nunca está em equilíbrio, e nisso consiste a sua originalidade:

[...] pois é esse caráter de contínua novidade que lhe confere o papel de instrumento de reequilibrações: visar um objetivo prático, procurar a solução de um problema, etc. é preencher uma lacuna ou remediar incoerências e constituir um novo equilíbrio, obtido quando o objetivo é alcançado ou o problema resolvido. De um modo geral, a abertura para novos possíveis consiste, portanto, em ultrapassar um estado de fato para visar um novo real rico em atualizações eventuais, melhor equilibrado conceitualmente: o próprio dessa abertura é caracterizar as fases da reequilibração cognitiva. (PIAGET, 1976, p. 60).

Podemos pensar, a partir dessa citação, que ao procurar a solução de um problema na narrativa-conto, um erro corrigido do sujeito escrevente pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque, de acordo com Piaget (1976), a comparação da hipótese falsa e suas consequências proporciona novos conhecimentos, e a comparação entre erros dá lugar a novas ideias.

Torna-se oportuno destacar que o estudo de Axt (1996) com um sujeito de 10 anos e 4 meses de idade que trabalhava em ambiente informático de aprendizagem e "contava histórias para o computador" está amparado nessa perspectiva piagetiana dos possíveis. Os "possíveis narrativos" de que trata a autora dizem respeito ao próprio desenrolar da ação narrativa que conduz a história de uma situação inicial a uma situação final. Segundo ela, à medida que o sujeito quer "encomprar" a história, ele começa a brincar com os possíveis, criando tensões entre melhorias e degradações na situação dos personagens, fazendo-os oscilar entre situações de bem-estar e mal-estar. Trata-se de uma coerência que vai sendo obtida gradativamente, num jogo entre aberturas e fechamentos parciais do processo narrativo.¹⁰

¹⁰ Conforme parecer escrito de Axt apresentado na banca examinadora desta tese em 05/12/2012.

Se, por um lado, encontramos para esta tese acolhida no estudo de Axt (1996) no que se refere à produção de texto do ponto de vista da Epistemologia Genética, por outro lado é importante esclarecer que estamos tratando de focos distintos de investigação, embora complementares. Veremos especialmente na análise das evidências apresentadas no Capítulo 2, que o nosso foco nos possíveis está voltado para as "versões possíveis" que uma história pode apresentar na busca de maior estabilidade, ou seja, de coerência, na ótica de uma atividade epilinguística, a qual implica leitura compreensiva, interlocução leitor-escritor e questionamentos. Desta forma, aos investigarmos como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos, estaremos nos ocupando muito mais com o aspecto de "fechamento" para tornar o todo coerente do que com o aspecto de "aberturas" envolvidas em um jogo narrativo, no dizer de Axt (1996).

Em suma, torna-se importante reiterar que é o desenvolvimento dos possíveis que introduz o desenvolvimento das estruturas operatórias. Ao investigar, portanto, como acontece o processo de construção das versões possíveis de uma narrativa-conto, estaremos lidando com o ato inferencial do sujeito escrevente em busca de aperfeiçoamentos em sua narrativa. Estaremos lidando tanto com a estrutura da narrativa, que inclui elementos livres e obrigatórios para que se possa constituir um esquema canônico (situação inicial, processo de complicação, ação durante o processo/transformação, resolução/fim do processo, situação final após o processo, coda), como com as transformações qualitativas que acontecem no curso do desenvolvimento cognitivo. Trata-se, portanto, de descobrir, nessa evolução das versões possíveis que as histórias podem apresentar, o que é característico de cada nível até o sujeito atingir o patamar III, de forma a coordenar os possíveis e o necessário por ele elaborado.

Veremos a seguir os dados de outras pesquisas nacionais sobre narrativas infantis que, embora não estejam vinculadas ao desenvolvimento cognitivo na perspectiva piagetiana, contribuem para a reflexão sobre a coordenação progressiva das duas modalidades aqui referidas: a formação dos possíveis e a elaboração do necessário. Por isso, foram importantes na elaboração das categorias de análise que apresentarei mais adiante, no Capítulo 2.

1.2.2 Outras Pesquisas Sobre a Produção de Narrativas Infantis

No intuito de encontrar pesquisas que relacionassem os estudos de coerência e coesão textuais com a Epistemologia Genética, fui em busca de informações sobre pesquisas realizadas em diferentes universidades do país.

Em minha consulta ao Banco de Teses da CAPES, encontrei 6 teses de doutorado e 18 dissertações de mestrado sobre *produção textual e coerência* concluídas a partir do ano 2000. Nesse conjunto de dissertações e teses, predominam trabalhos do campo da Linguística e Letras, aplicados à Educação. Ao examinar resumos, objetivos e abordagens de estudo, foi possível verificar que nenhuma dessas pesquisas se dedicou a compreender, dentro de uma perspectiva piagetiana, como as operações mentais do sujeito escrevente se elaboram nas atividades de produção textual. As pesquisas que mais se aproximam das ideias discutidas nesta tese dizem respeito, na sua maioria, às metodologias de ensino e sua importância na produção de textos, bem como à investigação de questões mais específicas da narrativa.

Podemos destacar, no conjunto dessas dissertações e teses, os seguintes dados referentes a duas pesquisas que parecem envolver uma maior aproximação com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos: a) a tese de doutorado de Coelho (2002), com sujeitos de 3ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, aponta que níveis mais elevados de abstração reflexiva estão associados a níveis mais elaborados relativos à coerência e coesão para o relato e para a história livre; b) a dissertação de mestrado de Pessoa (2006), com crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, verificou que o efeito dos contextos de produção sobre a elaboração escrita de história não é o mesmo em todas as crianças. A sensibilidade aos contextos de produção estaria relacionada ao grau de domínio, pelas crianças, do esquema narrativo próprio de história.

As situações de escrita analisadas nessas duas pesquisas envolveram um texto livre e a reprodução escrita de um conto infantil pelas crianças. Além dessas duas pesquisas, importa mencionar também a de Barbata (2002) no que se refere a um dos processos básicos de construção da coerência textual: a retomada. Mesmo que o objetivo tenha sido o de realizar um levantamento percentual da ocorrência e pertinência de problemas referentes ao surgimento de retomadas, é possível pensar, dentro de uma perspectiva piagetiana, que o conceito de *conservação* está intimamente relacionado com a utilização de retomadas nos textos narrativos, porque, para retomar o que foi dito através da escrita, há que se conservar conceitos apresentados anteriormente no próprio

texto, ligados ao *tempo*, ao *espaço* e à *causalidade*. conforme tratarei no próximo tópico deste capítulo.

Entretanto, as investigações sobre narrativas que contribuíram, efetivamente, para esta tese são anteriores ao ano de 2000. Trata-se das investigações de Rego (1986), Spinillo (1996), e Spinillo e Martins (1997), que serão descritas e comentadas a seguir.

As categorias utilizadas por Rego (1986) têm sido adotadas na análise da produção oral e escrita de crianças brasileiras, inglesas e italianas, demonstrando ser um sistema bastante efetivo para examinar o desenvolvimento e aquisição de um esquema narrativo de histórias em crianças (SPINILLO, 1996).

Rego (1986) analisou 70 histórias escritas por crianças de 1ª série de escola particular, com o objetivo de investigar os diferentes níveis de conhecimento que apresentavam em relação à estrutura básica de histórias. A maior parte das histórias foi incompleta, não contendo a estrutura convencional de história, segundo a qual a sequência dos eventos narrativos culmina na resolução final de uma situação problema apresentada no início. A autora identificou quatro níveis de evolução do registro de histórias, desde histórias que se restringem à introdução do personagem e cenário ou de histórias que incluem um problema central, embora permaneçam inacabadas, até histórias que contêm um desfecho e que podem ser incompletas (sem elaboração de uma trama) ou completas (com começo, meio e fim).

Importante mencionar que, apesar de as crianças da pesquisa de Rego (1986) serem da mesma idade e da mesma série, existiam diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo entre elas. De acordo com Lins e Silva; Spinillo (2000), isso mostra que esse domínio não depende apenas de fatores como a idade e série, estando envolvidos outros aspectos nessa aquisição, como a exposição e contato que essas crianças tiveram no contexto familiar, contato este que varia entre classes sociais distintas.

Ao discutirem os resultados de sua investigação sobre o efeito das condições de produção sobre a escrita de histórias e o papel desempenhado pelos anos de escolaridade após a alfabetização, as autoras concluíram que os anos escolares após a alfabetização contribuem para o desenvolvimento da escrita de histórias. Isso indica que mesmo após a alfabetização existe uma progressão, um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que se manifesta na escrita de textos. Essa habilidade parece progredir de forma mais acentuada na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, séries estas em que os textos, de modo geral, estão mais presentes

na vida escolar das crianças em todas as áreas do conhecimento. Esse contato mais intenso com textos pode contribuir, segundo as autoras, para o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado.

Os dados mostraram que as crianças da 1ª série, que ainda não dominam a escrita, produzem histórias mais coerentes quando na modalidade oral do que quando na modalidade escrita. Por outro lado, quando as crianças dominam a escrita, como é o caso das crianças da 4ª série, alcançam níveis de coerência elaborados tanto em uma modalidade como em outra. Essa aquisição parece ser um elemento importante na determinação do nível de coerência da história produzida quer oralmente quer por escrito.

Além disso, ficou claro que o sistema proposto pelos autores (SPINILLO; MARTINS, 1997; LINS E SILVA; SPINILLO, 2000) se aplica apropriadamente tanto para a análise de histórias orais como de histórias escritas, e também pode ser aplicado às produções de crianças mais velhas e em séries mais adiantadas do que aquelas que participaram do estudo original.

No que se refere às situações de produção e à natureza do tipo de apoio fornecido pelas pesquisadoras, elas reconhecem que, apesar de um modelo fornecido (visual ou linguístico) facilitar a escrita de histórias, é necessário considerar que uma habilidade narrativa bem desenvolvida deve prescindir de apoios externos. Um exemplo disso foi o desempenho de crianças que no seu estudo eram capazes de escrever boas histórias em todas as situações apresentadas:

É possível que para estas crianças, que dominam um esquema narrativo, o modelo de uma boa história esteja incorporado, internalizado, não necessitando de estímulos externos para sua emergência. Assim, o nível de influência da situação de produção sobre a qualidade da história varia em função do domínio de um esquema narrativo. (LINS E SILVA; SPINILLO, 2000, p. 346).

Até aqui podemos fazer os seguintes comentários em relação aos dados discutidos pelas autoras: os níveis de evolução do registro de histórias identificados por Rego (1986) estariam evidenciando aspectos como a incapacidade de antecipar possibilidades (prever um problema central ou dar sequência ao delineamento de um problema central), um início de capacidade na antecipação de possibilidades envolvendo relações parciais e/ou insuficientes entre partes da história (começo e final)

e, finalmente, a capacidade da criança em antecipar e considerar possibilidades nas ligações que estabelece entre as partes da história, de forma coesa.

Assim, podemos interpretar, através dos níveis identificados por Rego (1986), que a criação do nó narrativo ou do acontecimento problemático a ser resolvido na narrativa-conto depende desse pensamento que tem como objeto o possível. Essa seria a principal condição para progredir nessa habilidade, mais do que a idade e a série.

Por outro lado, se os anos escolares após a alfabetização contribuem para o desenvolvimento da escrita de histórias é porque o adulto, estando mais avançado do que a criança, pode ajudá-la nessa evolução ao longo do processo educativo familiar ou escolar (PIAGET, 1972). É exatamente aí que a situação de produção e a natureza do tipo de apoio fornecido ocupam um lugar importante, quando consideradas as capacidades e incapacidades do sujeito de raciocinar sobre os “possíveis narrativos”. Entra em cena, então, o papel do meio, isto é, dos mecanismos acomodadores. A partir daí, cada “possível” alcançado pelo sujeito constitui uma construção e uma abertura (novidade positiva), mas também uma nova lacuna a preencher (PIAGET, 1981).

Quando uma habilidade narrativa prescinde de apoios externos, conforme exemplificado por Lins e Silva; Spinillo (2000), é porque o sujeito já consegue raciocinar sobre possíveis narrativos, incluindo o necessário. Isso significa que, ao englobar relações no conjunto daquelas concebidas por ele como possíveis, o sujeito consegue estabelecer uma coerência entre essas ligações. Encontra-se, nas palavras de Piaget (1981), na posse do sistema cognitivo que ele denomina de sistema presentativo fechado, de esquemas e estruturas estáveis.

Dito isso, passemos para os dados sobre a coerência nas narrativas escritas. De acordo com Spinillo (2001), a coerência não pode ser compreendida como sendo a estrutura da história. Um exemplo da não equivalência entre a coerência e o domínio da estrutura narrativa típica de histórias é o fato de haver histórias completas que, porém, são incoerentes.

Ao indagar sobre o que uma história precisa para ser considerada coerente, Spinillo (2001, p. 100) explica que:

[...] em uma história coerente observa-se uma manutenção temática, em que um mesmo tópico é mantido ao longo da narração. Ao redor desse tópico os eventos se organizam e os personagens interagem. Os eventos narrados devem manter uma relação entre si e, ainda, uma relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho (SPINILLO, 2001).

Tais aspectos foram considerados por Spinillo e Martins (1997) ao delinearem um sistema de análise que especificasse níveis quanto à coerência. Foram considerados importantes no estabelecimento da coerência e na determinação desses níveis os seguintes fatores: a manutenção do tópico sobre o qual versa a história; a manutenção dos personagens ao longo da narrativa; a relação entre os eventos narrados, sendo possível determinar qual o evento principal; a relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho, de forma que uma história coerente deve finalizar com uma conclusão ou desfecho que está em relação estreita com os episódios narrados.

Com base em tais fatores, Spinillo e Martins (1997) analisaram um corpus de 60 histórias produzidas oralmente por crianças de 6 e 7 anos. A análise permitiu identificar quatro níveis distintos de desenvolvimento quanto à habilidade de produzir histórias coerentes. Tais níveis sugerem uma progressão na habilidade de produzir histórias coerentes: histórias cuja compreensibilidade é comprometida por um tópico que não se mantém, por episódios desconectados e por um desfecho sem relação com os episódios; até histórias com um tópico definido e mantido ao longo da narração, com episódios articulados entre si e articulados com o desfecho ao final do texto. Retomaremos esses níveis em uma das categorias de análise apresentadas posteriormente, no Capítulo 2.

A principal dificuldade encontrada pelas crianças de 6-7 anos de idade na produção de uma história coerente foi elaborar um desfecho em estreita relação com o evento principal e com os episódios narrados anteriormente. Uma possível explicação para essa dificuldade é que, para produzir um desfecho compatível e coordenado com os eventos previamente narrados, a criança necessita simultaneamente considerar três aspectos: (1) o desfecho que está sendo elaborado no momento da produção; (2) os eventos e episódios já narrados; e (3) a relação entre o que está produzindo com o que já elaborou. Isso é uma atividade cognitiva complexa, visto que o esforço de narrador recai sobre a tentativa de manter em sua mente a cadeia narrativa já elaborada e, além disso, estabelecer relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as. (SPINILLO, 2001, p. 102-103).

De acordo com Spinillo (2001), as crianças menores são mais influenciadas pela situação, pelo contexto de produção, diferentemente das crianças de 8-9 anos, cujas produções são mais estáveis em diferentes situações, sendo menos sensíveis a esses aspectos.

O grande passo no desenvolvimento, em termos gerais, não é apenas adicionar mais princípios formais, outras estruturas gramaticais ou novas palavras, mas também integrar os diferentes tipos de conhecimento (coesivos, coerência e estrutura textual),

coordenando esses aspectos em um todo significativo. Isso requer um esforço significativo por parte do narrador, que precisa manejar a fluência das ideias que deseja explicitar e a linguagem que está sendo produzida no momento da construção do texto, de forma que este esteja coeso e coerente tanto em nível global como em níveis locais. Além disso, o narrador sofisticado se depara, ainda, com a necessidade de comandar regras e convenções que governam os diferentes tipos de texto. Quando se consideram todos esses aspectos, percebe-se que se tornar um produtor de textos não é tarefa fácil, e que envolve um caminho que se estende além da aquisição da leitura e da escrita (SPINILLO, 2001).

O sistema de análise utilizado por Spinillo (1996) em investigação envolvendo a produção livre e oral de uma história original é bastante interessante. A autora utiliza uma macroanálise (estrutura narrativa) e uma microanálise (coesão) para examinar a correlação existente entre coesão e estrutura narrativa. A investigação foi realizada com crianças de 6 anos e 10 meses a 7 anos e 9 meses, de classe média, alunas de 1ª série de escolas particulares. Inúmeras produções foram coletadas e classificadas conforme a categorização de Rego (1986). Após essa análise inicial, foram selecionadas 75 histórias, sendo 15 em cada uma das cinco categorias adotadas. Uma vez conduzida essa categorização (macroanálise), foi feito um levantamento dos tipos e frequência de coesivos presentes em cada história (microanálise).

Os resultados indicaram que a progressão na estrutura narrativa é acompanhada por um aumento no número de coesivos por história: histórias mais densas do ponto de vista da coesão são também aquelas que apresentam um esquema narrativo mais elaborado. O mesmo ocorre quanto à diversidade de elos coesivos utilizados para unir as proposições ao longo da narração. Enquanto alguns coesivos aparecem em todas as histórias – independentemente da estrutura narrativa que apresentam –, outros coesivos estão presentes apenas nas histórias que possuem um esquema narrativo mais elaborado.

A autora observou que as histórias classificadas na Categoria III (início de uma situação problema) se destacavam como um divisor, um momento intermediário nessa progressão, marcando a passagem de narrativas pouco coesas (tanto em número como em tipos de coesivos) para narrativas ricas em recursos coesivos. Para compreender essa progressão, ela analisou o que ocorria, do ponto de vista de um esquema narrativo, com as histórias da Categoria III. Como mencionado, as histórias dessa categoria, diferentemente do que se observava nas categorias anteriores, incluíam um novo componente estrutural: a situação problema. Esse elemento, crucial para o enredo da

narração, costumava emergir justamente com o aparecimento de coesivos que permitiam estabelecer relações entre os episódios e os personagens da história. Essas relações eram linguisticamente expressas por elos coesivos cada vez mais sofisticados (exemplo: conjunções causais, temporais e adversativas) e em maior frequência. Spinillo (1996) concluiu, então, que a inclusão de uma situação problema surge como elemento mobilizador no estabelecimento de novos recursos coesivos por parte do narrador na tentativa de construir um texto que faça sentido.

Ao concluir este tópico, torna-se importante fazer algumas considerações sobre os dados abordados por Spinillo (1996, 2001) e Spinillo e Martins (1997) acerca da coerência.

Do ponto de vista da Epistemologia Genética, sabemos que o domínio do possível é uma condição para a constituição de conexões necessárias utilizadas pelo pensamento. Nesse sentido, podemos pensar que os fatores relacionados com a coerência, considerados por Spinillo e Martins (1997) especialmente em relação ao desfecho, envolvem um grande esforço do sujeito para conseguir englobar relações concebidas por ele como possíveis e necessárias.

Se até este momento havíamos dado mais ênfase aos possíveis narrativos, podemos agora indagar sobre o necessário neste processo de produzir histórias coerentes. Podemos interpretar, neste caso, que o necessário encontra-se justamente no desfecho elaborado pelo sujeito, tendo em vista que uma história coerente *deve* finalizar com uma conclusão ou desfecho que está em relação estreita com os episódios narrados. (SPINILLO; MARTINS, 1997). Não é por nada que a principal dificuldade das crianças da pesquisa das autoras na produção de uma história coerente tenha sido a de elaborar um desfecho, uma vez que o necessário exprime a autorregulagem e o fechamento de suas composições e só pode ser alcançado quando o problema é resolvido, problema este entendido aqui como sendo a relação estreita a ser estabelecida com os episódios narrados, no sentido de coordenar e integrar as diversas partes da história.

Concordamos com Spinillo (2001) que se trata de uma atividade cognitiva complexa, e acrescentamos que o conceito de *implicação significativa* de Piaget e Garcia (1986) permite uma melhor compreensão a esse respeito, conforme abordaremos mais adiante neste capítulo.

Os resultados das pesquisas das autoras referentes aos níveis de desenvolvimento na habilidade de produzir histórias coerentes, à situação problema e ao

desfecho mostraram-se importantes tanto para estabelecermos relações com a Epistemologia Genética como para fins de análise desta pesquisa.

1.3 A COERÊNCIA NA ESCRITA DE TEXTOS

Neste tópico pretendo retomar duas ideias de GERALDI (1997), apresentadas no início deste capítulo, para estabelecer algumas relações com o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Inicialmente, discutirei acerca do conceito de *texto* utilizado pelo autor e, posteriormente, sobre a ideia da atividade com textos como sendo uma atividade de produção de sentidos.

Retomemos, então, o conceito de *texto* utilizado por GERALDI (1997, p. 101, grifo meu): “Um texto é uma sequência verbal escrita *coerente* formando um *todo* acabado, definitivo e publicado”.

Com relação à característica da *coerência*, o autor nos diz que:

[...] uma mera justaposição de sequências verbais escritas não chega a constituir um texto; quando o processo de construção de um texto aparentemente se faz pela justaposição de sequências verbais sem ligações entre si, no processo de compreensão de tais textos é preciso buscar nos espaços "em branco" as ligações possíveis. (GERALDI, 1997, p. XX).

Quanto à característica do *todo* GERALDI (1997, p. XX) acrescenta que “só buscamos preencher espaços *em branco* de sequências justapostas se supomos que elas se apresentam como partes de um todo”.

Podemos observar que ambas características, *coerência* e *todo* implicam-se mutuamente. Pensemos nelas agora sob o ponto de vista da sua organização no pensamento.

Sabemos que o percurso do pensamento na criança está intimamente relacionado com o grau de reversibilidade atingido pelo seu raciocínio. Assim, a criança poderá construir uma história fazendo uso de uma linguagem impregnada de egocentrismo e de afirmações justapostas, ligadas pelo termo *e*, ao utilizar-se de conectivo ou verbo indicando o vínculo causal e estando a meio caminho para fazer da narrativa um todo coerente (PINHEIRO, 2004). Neste caso, o importante é que a escrita da criança marque uma relação, manifestando uma certa ordem entre as partes da história, além de marcar também o vínculo causal ao se referir à razão dos acontecimentos da história. As

ligações temporais, causais e lógicas indicam, assim, uma aproximação, ou até mesmo a chegada, à representação conceptual de ordem operatória.

Aprendemos com Piaget, tanto em *A Construção do Real na Criança* (1937) como em *A Noção de Tempo na Criança* (1946), que a noção de tempo supõe a de espaço e que o tempo é solidário da causalidade. Deste modo, podemos pensar que o esforço que o sujeito faz para comunicar objetivamente seu pensamento por escrito envolve a capacidade de pensar sob outros pontos de vista, especialmente de pensar sob o ponto de vista do leitor de seu texto. Lembremos aqui que, segundo Geraldi (1997, p. 102), “o outro passa a ser a medida: é para o outro que se produz o texto. [...] O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista”. Surgirá, então, a necessidade de explicar para o leitor, tanto através da voz do narrador como da voz dos personagens, as situações que ocorrem no decorrer da história, de forma a descrever e relacionar os objetos, personagens e o ambiente no qual eles estão inseridos.

Ao relacionar os eventos que preenchem o tempo na história, o sujeito estabelecerá uma sequência de acontecimentos através da ordenação (antes/depois) entre os fatos que acontecem na história. Trata-se da ordem das sucessões: “[...] é o discurso narrativo, isto é, o comportamento que consiste em reconstruir a sequência dos acontecimentos quando essa sequência não pode mais ser objeto de uma percepção direta.” (PIAGET, 1946, p. 285). O comportamento do discurso narrativo da criança, estudado por Piaget em *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (1923) passa exatamente pelas mesmas fases em relação ao tempo psicológico ou tempo da ação própria que os comportamentos de seriação ou de ordenação dos acontecimentos materiais no domínio do tempo físico: primeiramente intuitivo e não operatório, e substituindo simplesmente a percepção dos acontecimentos narrados pela sua representação mais ou menos exata ou mais ou menos imaginária e fabulosa e, em seguida, operatória ou lógica, passando a constituir uma seriação submetida ao raciocínio.

Torna-se necessário, então, ater-se ao fato de que existe um *tempo operatório* que consiste em relações de sucessão e de duração, fundadas em operações análogas às operações lógicas. De acordo com Piaget (1946), semelhante tempo operatório será distinto do *tempo intuitivo*, que é limitado às relações de sucessão e de duração dadas na percepção imediata, externa e interna.

É nesta mesma obra, *A Noção de Tempo na Criança* (1946), que Piaget retoma os principais aspectos do “discurso” infantil, anterior aos 7-8 anos¹¹, para colocá-los em relação aos problemas da ordem de sucessão no tempo físico. Ele conclui que:

[...] é um unicamente o conteúdo do tempo, isto é, os acontecimentos como tais da realidade, exterior ou psicológica, que são irreversíveis, enquanto que o próprio tempo, como esquema organizador, consiste num sistema de operações reversíveis. Em particular, a ordem de sucessão, como seriação dos acontecimentos, uns em relação aos outros, supõe necessariamente um jogo de operações suscetíveis de percorrer esses acontecimentos, em pensamento, tanto no sentido regressivo quanto no progressivo, porquanto toda série implica dois sentidos de percurso ou de orientação, sem deixar, por isso, de ser assimétrica. Ou por outra, ordenar os acontecimentos é segui-los tanto na ordem “A antes de B; B antes de C; ...etc.”, como na ordem “C depois de B; B depois de A”. Ora, para saber se X foi feito antes de Y ou ao contrário, é preciso remontar dos efeitos às causas, ou partir das causas para os efeitos, de acordo com todas as combinações possíveis, até que seja encontrada uma solução coerente com o conjunto das séries construídas: é neste sentido que a ordem das sucessões supõe a reversibilidade do pensamento. (PIAGET, 1946, p. 288)

Observa-se, portanto, o quanto o tempo é solidário da *causalidade*: ele está para as operações explicativas como a ordem lógica está para as operações implicativas. Ele envolve a relação antecedente/consequente como necessária ao atribuir uma causa a um fenômeno. No caso das narrativas, a utilização de conectivo ou verbo indicando o vínculo causal, conforme mencionei anteriormente, sinaliza para esta capacidade de estabelecer relações causais entre os fatos da história. Desta forma, a narração das crianças passa a realçar fatores que são necessários para a objetividade do pensamento, como as ligações de tempo (ordem) e causalidade que unem os acontecimentos da história. De forma análoga à causalidade sensório-motora do sexto estágio, a criança torna-se capaz de dedução causal ao reconstituir mentalmente a causa a partir de um efeito percebido na história ou, ao contrário, a criança pode ser levada a prever os efeitos (o que acontecerá na história), partindo de uma causa (PINHEIRO, 2004).

¹¹ “Se apresentarmos às crianças uma narrativa para reproduzir ou o começo e o fim de uma história a reconstituir (imagens de Dawid), ou ainda imagens em desordem para seriar uma história simples, reencontramos, com efeito, o que nos ensinaram os desenhos do capítulo I a propósito do tempo físico: exatamente como na vida quotidiana, quando uma criança de 2 a 4 anos quer contar um passeio, uma visita a amigos ou as aventuras de uma viagem, há um amontoamento incoerente de uma multidão de detalhes simplesmente justapostos, cada um dos quais se associa a um outro por pares ou pequenas sequências, mas cuja ordem geral escapa aos nossos hábitos mentais. Haverá neste caso, simplesmente, falta de ordem para outrem, isto é, uma deficiência de exposição, ou a desordem da narração traduz o estado interior? Tudo o que sabemos das relações entre o comportamento social e o comportamento intelectual da criança nos leva a supor que estas duas espécies de incoerências não são senão uma única, e é aprendendo a contar aos outros que a criança poderá contar as coisas a si mesma e organizará assim a sua memória ativa.” (PIAGET, 1946, p. 286).

No entanto, observamos que Piaget aponta para o fato de que essa solução coerente encontrada na ordem das sucessões supõe a reversibilidade do pensamento:

A partir dos 7-8 anos, ao contrário, as mesmas experiências permitem constatar uma outra atitude do espírito (com toda a continuidade entre as duas é necessário dizer). Preocupado com a ordem no tempo, o sujeito procura reconstituir os discursos segundo a sucessão mais simples e mais provável dos acontecimentos. Ele tomará em consideração o conjunto dos dados, relacionando-os num todo coerente, em vez de pulverizar o pormenor ou de se contentar com um todo imaginário. Capaz de reversibilidade, ele saberá refazer várias construções com o mesmo material e compará-las entre si, desdobrando-as em todos os sentidos: em suma, ele introduzirá no tempo psicológico como no tempo físico uma sucessão racional, por reconstrução operatória e não mais, unicamente, por reconstituição intuitiva. (PIAGET, 1946, p. 289).

Em seu estudo, Piaget (1946) conclui que existe um parentesco fundamental do tempo psicológico e do tempo físico, já que as séries físicas e psicológicas se apoiam umas nas outras, porque ambas são reconstituições de ordem causal. Ele explica que, se a causalidade é o sistema total das operações que permite ligar os acontecimentos físicos uns com os outros, é claro que para estabelecer experimentalmente uma relação causal trata-se de colocar em relação as medidas sucessivas que tomamos e, por conseguinte, recorrer à nossa memória ou aos modos de reconstituição próprios do tempo psicológico. “É nesse sentido que o tempo físico implica o tempo psicológico: só há coordenação dos movimentos exteriores relativamente à coordenação das ações do observador, e vice-versa” (PIAGET, 1946, p. 320).

Retomo, ainda, a próxima ideia de Geraldi ao referir-se à atividade com textos como sendo uma atividade de produção de sentidos:

Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto. Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. (GERALDI, 1997, p. 112, grifo meu).

Podemos acrescentar a essa ideia o interesse dessa pesquisa ao perguntarmos, também, que variáveis *cognitivas* foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu a partir das “pistas” fornecidas pelo seu texto. Nesse caso, estaremos pensando no aluno não somente como autor do próprio texto, mas também como leitor, o que implica tanto a interpretação posterior que ele faz do que produziu como a

interpretação que as outras pessoas (professor e colegas) possam vir a fazer do seu texto. A esse respeito, Ferreiro comenta que:

[...] é importante considerar que o dado que manejamos não é a folha produzida por uma criança. O dado é resultado das condições de produção, que podem ser muito diferentes. [...] O dado é: a intenção, o próprio processo de produção, o produto terminado (quando o produtor diz que acabou, que está pronto) e a interpretação que faz, uma vez que o produto está terminado conforme seu ponto de vista. (FERREIRO, 2001, p. 70).

Com relação à interpretação que outras pessoas possam vir a fazer do seu texto, Smolka (1992) destaca que:

Pesquisas mostram que a criança é pouco propensa à revisão espontânea e que, quando esta ocorre, se limita a alterações de aspectos de superfície (como questões ortográficas, flexões), não afetando aspectos de base (como incompletude de enunciados, ambiguidade referencial). Esse é um motivo adicional para que as condições de produção incluam momentos de exame do próprio texto. (SMOLKA, 1992, p. 63)

A autora defende a ideia de se pensar o processo de produção de texto como um curso de eventos, desde o desencadeamento até a destinação e repercussão. Nesse curso, os processos interativos relevantes não dizem respeito apenas às relações professor-aluno, mas à interação entre pares. Ela afirma que a distinção entre gerar o texto e pensar sobre o texto não é manifestada imediatamente pelo escritor iniciante e que a criança mais nova não identifica com facilidade problemas em sua produção, como enunciados incompletos ou obscuros.

Com base na suposição da relevância da presença de um interlocutor que represente o leitor e que conduza o escritor iniciante a desenvolver ações reflexivas na escrita, Góes (1993) implementou um projeto sobre abordagens de planejamento e de análise de texto em crianças na faixa etária de 8 a 13 anos, que frequentavam a primeira etapa do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Campinas, SP.

Os procedimentos envolveram entrevistas individuais, nas quais buscavam salientar para a criança o caráter dialógico do ato de escrever e induzi-la a alternar os papéis de escritor e leitor de seu texto.

Tomadas em conjunto, as análises de enunciados incompletos e obscuros indicam que a abordagem das crianças mais novas, na explicitação, correspondia, em geral, a acrescentar constituintes temáticos, isto é, a dizer

mais; já as mais velhas mostraram-se mais propensas a dizer de novo. Esta última forma de operar sobre o texto por vezes resultava numa solução menos econômica, como se deu na correção de enunciados incompletos, mas revela um modo mais complexo de utilização de recursos de linguagem¹² (GÓES, 1993, p. 110).

De acordo com a autora, as formas de resolver os problemas nem sempre resultavam plenamente satisfatórias, sobretudo frente a enunciados obscuros; alguns sujeitos pareciam não compreender o que deveria ser compreendido. Apesar disso, o papel de “representante do leitor” assumido pela entrevistadora constituiu uma condição de ajuda para a busca de soluções, muitas das quais foram bastante adequadas, revelando capacidades emergentes no jogo das interações em torno do texto. Essas manifestações configuram-se, assim, através de participação do outro, que assumiu uma postura de negociação de sentidos frente aos enunciados do escritor iniciante.

A respeito da interpretação que outras pessoas fazem do texto da criança, resta-me reiterar, ao final deste tópico, que embora esses estudos estejam apoiados numa concepção vygotskiana, podemos vislumbrar nos enunciados trabalhados pela autora (enunciados com problemas de referencialidade, enunciados incompletos e enunciados obscuros) as características da *coerência* e do *todo* numa perspectiva piagetiana, conforme apresentei anteriormente, se os relacionarmos com os conceitos de tempo, espaço e causalidade. Também podemos evidenciar que os movimentos de centração e descentração fazem parte dos diversos planos de dialogia envolvidos na produção escrita, uma vez que a criança escreve para seus leitores, toma palavras de outros para dizer, fala sobre personagens e compartilha com pares e professores ao se constituir como escritora e leitora de seu texto (GÓES, 1993). A esse respeito, cabe mencionar que o estudo piagetiano de Steyer (1998) ilustra especificamente tais processos de descentração em função de um leitor. Tendo como objetivo relacionar possibilidades e sistema formal de apresentação textual, dentro do processo de produção do sentido por parte do sujeito escritor e do sujeito leitor, a autora se dedica a uma análise integrativa das concepções de psicogênese e de linguística textual no que se refere à evolução dos

¹² O que a autora não fala é que essa forma mais complexa de operar sobre o texto exige *reversibilidade* por parte do sujeito, conforme foi explorado anteriormente neste mesmo capítulo. Vejamos mais uma vez o que Piaget diz a esse respeito na obra *A Noção de Tempo na Criança* (1946, p. 288): “Ora, esta dificuldade em reconstruir um outro discurso, portanto em voltar atrás para se empenhar numa outra direção, ou, de uma maneira geral, em considerar um discurso como simples hipótese que podemos, sempre que necessário, cancelar para conceber outros novos, resulta diretamente dessa irreversibilidade do pensamento dos mais jovens, sempre dirigido no sentido da ação, à maneira de uma pura experiência mental sem retorno possível nem mobilidade operatória: é a expressão mais significativa do caráter intuitivo e pré-operatório do pensamento primitivo”.

aspectos formais de apresentação do texto. Estabelece, desta forma, a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

1.4 MECANISMOS LINGUÍSTICOS TEXTUAIS: COESÃO E COERÊNCIA NOS TEXTOS DAS CRIANÇAS

De acordo com Piaget (1965), é por volta dos 11-12 anos – idades dos sujeitos que pretendo investigar – que aparece a conquista de um novo modo de raciocínio, o qual incide também sobre as “hipóteses”, isto é, sobre as proposições de que é possível tirar as necessárias consequências sem decidir de sua verdade ou falsidade antes de ter examinado o resultado dessas implicações.

Após meu contato inicial com o estudo das autoras Smolka (1992), Góes (1993), e Silveira e Vidal (2005), resolvi aprofundar meu conhecimento acerca dos mecanismos linguísticos textuais de coesão e coerência buscando os autores por elas mencionados, Koch¹³(1989) e Koch e Travaglia¹⁴(1990). Pude observar, ao consultar as dissertações e teses do Portal da Capes que envolvem o estudo da coerência em produções textuais, que algumas delas fazem referência a esses autores¹⁵. Inclusive, a tese *A Construção da Coerência Textual em Situações de Ensino* (BARBOSA, 2000) foi escrita sob a orientação de Koch, na Universidade Estadual de Campinas.

De acordo com Koch e Travaglia (1990), quando a Linguística começou a tomar o texto como unidade de estudo, os estudiosos, acreditando na existência de textos (sequências linguísticas coerentes em si) e não textos (sequências linguísticas incoerentes em si), propuseram a formulação de uma *Gramática do Texto*.

Com a evolução dos estudos, percebeu-se que não existe a sequência linguística incoerente em si, mas apenas que o texto pode ser incoerente para alguém em determinada situação discursiva e, portanto, não existe o não texto. Se todos os textos são em princípio aceitáveis, não é possível uma gramática com regras que distinguem entre textos e não textos. Por isso, passou-se à construção de uma *Teoria do Texto* ou

¹³ Ingedore Grunfeld Villaça Koch é mestre e doutora em Ciências Humanas: Língua Portuguesa pela PUC/SP. Atualmente, é docente do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, em cujos cursos de pós-graduação trabalha na área da Linguística Textual.

¹⁴ Luiz Carlos Travaglia é mestre em Letras – Língua Português pela PUC/RJ – e doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. É professor titular de Linguística e Língua Português do Departamento de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

¹⁵ O autor Geraldí também é mencionado, tendo participado de uma banca de tese de doutorado sobre *produção de textos e deficiência mental*, em 2004.

Linguística do Texto, que é constituída de princípios e/ou modelos cujo objetivo não é prever a boa ou a má-formação dos textos, mas permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma sequência linguística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência.

Tais processos e mecanismos, segundo a autora, sofrem restrições que obedecem a determinações psicológicas e cognitivas, socioculturais, pragmáticas e linguísticas. Por isso, o estudo da produção, compreensão e coerência textuais tornou-se um campo inter e pluridisciplinar, recebendo contribuições das áreas da Psicologia, Sociologia, Filosofia, Teoria da Computação e Informática, além da Linguística em geral e de alguns de seus ramos em particular (Sociolinguística, Psicolinguística).

Ao abordar a contribuição da coerência para a existência do texto¹⁶, Koch e Travaglia (1990, p. 45) afirmam que “é a coerência que dá textura ou *textualidade* à sequência linguística, entendendo-se por *textura* ou *textualidade* aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à *textualidade*”.

Segundo a autora, a coesão é apenas um dos fatores de coerência que contribui para a constituição do texto enquanto tal, pois é a coerência que dá o que chamamos de *textualidade*. Entretanto, o uso de elementos coesivos fornece maior legibilidade ao texto e é altamente desejável para explicitar a coerência em diferentes tipos de textos.

O conceito de coesão textual diz respeito, então, “a todos os processos de sequencialização que asseguram, ou tornam recuperável, uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1989, p. 18).

No entanto, o mau uso dos elementos linguísticos de coesão pode provocar incoerências locais pela violação de sua especificidade de uso e função¹⁷. Às vezes, também ocorre um tipo de incoerência porque o não uso de elementos necessários para calculá-la de forma mais direta causa um estranhamento da sequência pelo receptor.

¹⁶ *Texto* é entendido pela autora como sendo uma unidade linguística concreta, perceptível pela visão ou audição, que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

¹⁷ Com base no estudo de Charolles (1986), a autora explica que o uso inadequado dos mecanismos coesivos pode dificultar a compreensão do texto porque, por convenção, tais mecanismos apresentam funções bem específicas. Quando o emprego dos mesmos estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a construção da coerência pelo leitor/ouvinte.

Isso ocorreria, por exemplo, se alguém contasse um caso sem introduzir e explicar seus personagens, supondo que fossem conhecidos dos receptores.

Como se pode notar, a separação entre coesão e coerência não é tão nítida quanto parece. Na verdade, a coesão tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos.

É por meio de mecanismos que assinalam determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados que se vai tecendo o “tecido” (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina *coesão textual* (KOCH, 1989).

A autora propõe que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a *coesão remissiva* ou *referencial* (referenciação, remissão) e a *coesão sequencial* (sequenciação).

Ela chama de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presente, ou inferível, a partir do universo textual. Ao primeiro, denomina *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*.

A *coesão sequencial* diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, já vimos nos exemplos fornecidos por Koch e Travaglia (1990) que ela não é garantia de se obter um texto coerente.

A coerência é que faz com que o texto faça sentido para os usuários. Ela deve ser entendida, portanto, como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Esse sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

A autora menciona estudos do início da década de 1980 e explica que, se há uma unidade de sentido no todo do texto quando este é coerente, então a base da coerência é a *continuidade de sentidos* entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. A continuidade dos conhecimentos ativados pelas expressões linguísticas termina por

constituir o que chamamos de tópico discursivo, ou seja, aquilo sobre o que se fala no texto, seja ele oral (resultado de um diálogo ou não) ou escrito.

No entanto, não podemos perder de vista que, embora a continuidade relativa a um dado tópico discursivo seja uma condição para o estabelecimento da coerência, nem sempre a descontinuidade representará incoerência.

Torna-se claro, então, que a coerência tem a ver com “boa formação” do texto num sentido totalmente diverso da noção de gramaticalidade usada pela gramática gerativa-transformacional no nível da frase. A coerência tem a ver com boa formação em termos de interlocução comunicativa, que determina não só a possibilidade de estabelecer o sentido do texto, mas também qual sentido se estabelece (KOCH; TRAVAGLIA, 1990).

No que se refere à existência ou não de sequências linguísticas incoerentes, Koch e Travaglia (1990) chamam atenção para a opinião de autores como Beaugrande e Dressler, Charolles e Bernárdez, afirmando que, mesmo para os que admitem a existência de textos incoerentes ou de determinadas incoerências locais¹⁸, esta não se dá apenas na sequência linguística, mas depende dos usuários e da situação:

Na verdade, o que ocorre é que os que interagem numa situação comunicativa sempre se tomam como mutuamente cooperativos, isto é, como querendo consumir uma intenção comunicativa, por isso o receptor (interpretador) fará todo o possível para estabelecer um sentido para a sequência que recebe, por mais absurda, incoerente, sem sentido que ela possa parecer: ele irá construir as relações que não figuram explicitamente no texto, usando para isso todos os recursos à sua disposição [...]; buscará um contexto, uma situação em que a sequência dada como incoerente faça sentido e se torne coerente, constituindo um texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 49)

É evidente que a capacidade de cálculo do sentido pelo receptor é fundamental. Pode acontecer que, mesmo que o texto esteja bem estruturado, com todas as pistas necessárias ao cálculo do seu sentido, um receptor, em nível individual, não seja capaz de determinar o sentido do texto por limitações próprias (não domínio do léxico e/ou estruturas, desconhecimento do assunto, etc.). Nesse caso, não dirá, sobretudo

¹⁸ A *coerência local* relaciona-se com a parte do texto, frase ou sequência de frases dentro do texto e a *coerência global*, que diz respeito ao texto em sua totalidade. A coerência local advém do bom uso dos elementos da língua em sequências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa. Incoerências locais advém do mau uso desses mesmos elementos linguísticos. É preciso observar que a incoerência local não impede totalmente o cálculo do sentido, embora o torne mais difícil; mas, ao se construir um texto, é preciso cuidado, pois o acúmulo de incoerências locais pode tornar o todo do texto incoerente.

considerando o produtor, que o texto é incoerente, provavelmente seu comentário será: “Não consegui entender este texto.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990).

Os autores explicam que o produtor do texto, em função de sua intenção comunicativa, levando em conta todos os fatores da situação e usando seu conhecimento linguístico, de mundo, etc., compõe o texto, cuja superfície linguística é constituída de pistas que permitem ao receptor calcular o (um) sentido do texto, estabelecendo sua coerência através da consideração dos mesmos fatores que o produtor e usando dos mesmos recursos (conhecimento linguístico, de mundo, etc.). Portanto, o que está em jogo é a manipulação de elementos linguísticos por operações argumentativas (ligadas à intencionalidade) e processos cognitivos realizados entre os usuários do texto, de modo que “a *coerência* não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas *está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação*”. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 51, grifo dos autores).

São destacados os diversos tipos de coerência abordados por outros autores: o semântico, o pragmático, o estilístico e o sintático (ou gramatical, ou da superfície linguística). Os autores afirmam que essa divisão da coerência em tipos tem o mérito de chamar a atenção para diferentes aspectos daquilo que chamamos de coerência. Mas, segundo eles, é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender, inclusive da própria produção do texto, na medida em que o produtor quer que seu texto seja entendido e o constitui para isso.

Para os autores, não se pode falar em diferentes tipos de coerência para diferentes tipos de textos, já que a coerência é entendida por ela como um princípio de interpretabilidade. Pode-se esperar, no entanto, que diferentes tipos de textos apresentem diferentes modos, meios e processos de manifestação da coerência na superfície linguística. Ou seja, diferentes tipos de texto podem diferir quanto ao número e/ou quanto ao tipo de pistas da superfície linguística que apresentam ao receptor do texto para que ele possa estabelecer o sentido desse texto:

Sendo assim, diferentes tipos de texto, com diferentes graus de coesão e diferentes elementos coesivos e outros tipos de pistas da superfície linguística, exigiriam mecanismos de compreensão diversos para estabelecer a coerência. Essa hipótese tem de ser verificada através de estudos empíricos,

mas podemos adiantar algumas observações feitas em diferentes tipos de textos.

Sabemos que diferentes tipos de textos têm diferentes esquemas estruturais que, na Linguística Textual, recebem o nome de superestruturas [...]. Textos narrativos têm estrutura diversa de textos descritivos e dissertativos. Textos líricos são bem diferentes de textos de ficção e dramáticos. Textos poéticos são diferentes dos em prosa. Além disso, subtipos também diferem: entre os narrativos, por exemplo, romances, contos, crônicas, fábulas, epopeias têm características próprias. O conhecimento ou não, a utilização ou não das características de superestrutura de cada tipo pode auxiliar ou dificultar o estabelecimento da coerência. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 51-52)

Os autores comentam que os textos narrativos, por exemplo, usarão sempre recursos linguísticos de ordenação temporal que não aparecem em textos descritivos. Esse aspecto, no meu entender, é fundamental para uma pesquisa que pretende se dedicar ao texto narrativo e já foi apresentado, na seção anterior, quando o relacionei com os dados analisados por Piaget (1923, 1937, 1946) no que se refere ao desenvolvimento da noção de tempo na criança.

De tudo o que foi apresentado até aqui, fica evidente que, para Koch e Travaglia (1990) a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

Os principais fatores mencionados por Koch e Travaglia (1990) para a construção da coerência são: elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância.

Ao tratarem sobre esses fatores, os autores explicam que tanto o produtor como o receptor de um texto devem possuir uma parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicações no texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas através de inferências.

No que se refere às inferências, explicam que se trata da operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) desse texto que ele busca compreender e interpretar. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis implícitos, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda no texto que ouve ou lê.

Ressaltam que o lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham,

seus pontos de vista, objetivo da comunicação, e todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto como na sua compreensão.

Outro importante fator de coerência é a intertextualidade, que pode ser de forma ou de conteúdo. Interessa-nos aqui a *intertextualidade de forma*, que ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso. De tanto ouvir histórias, por exemplo, a criança constrói seu “modelo de história” que lhe permite reconhecer e produzir histórias, ponto de partida para a construção do esquema ou da superestrutura narrativa.

A intencionabilidade, aceitabilidade, assim como a consistência e relevância, também são fatores que merecem ser considerados. A *intencionalidade* tem relação estreita com o que se tem chamado de *argumentatividade* e refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados através de marcas ou pistas, tais como os *tempos verbais*, os *operadores e conectores argumentativos* (até, mesmo, aliás, ao contrário, mas, embora, enfim, etc.), os *modalizadores* (certamente, possivelmente, indubitavelmente, aparentemente, etc.), entre outros.

A *aceitabilidade* constitui a contraparte da intencionalidade, cabendo ao receptor estabelecer sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, tendo em vista os demais fatores de textualidade.

A condição de *consistência* exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, ou seja, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (isto é, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto. O requisito da *relevância* exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema.

Todos esses fatores mencionados por Koch e Travaglia (1990) enfatizam que a coerência não é apenas um traço ou uma propriedade do texto em si, mas sim que ela se constrói na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta.

Ao refletir sobre o trabalho do professor no ensino de língua materna, os autores defendem a ideia, então, de se adotar uma perspectiva textual-interativa, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona. Desta forma, o trabalho de produção de textos

englobaria não só o ensino de redação (produção de textos escritos), mas também o de expressão oral (produção de textos orais).

Os estudos de Koch (1989) e de Koch e Travaglia (1990) possibilitam uma visão necessária e básica sobre o que se tem chamado, nos estudos linguísticos, de *coerência e coesão textuais*. Essa visão é fundamental para minha investigação, pois permite estabelecer pontos de encontro possíveis com a Epistemologia Genética, inclusive na busca da construção de categorias de análise, mesmo que eu não compartilhe com os autores suas ideias de aquisição de conhecimento de mundo.

1.5 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E NARRATIVA-CONTO

Para fins de aprofundamento do quadro teórico apresentado, fui em busca de outros estudos que correspondem ao quarto período da obra de Jean Piaget, publicados nos anos 70¹⁹. A leitura completa das obras *A Tomada de Consciência* (PIAGET, 1974a), *Fazer e Compreender* (PIAGET, 1974b) e *Hacia una Lógica de las Significaciones* (PIAGET; GARCIA, 1986) foram fundamentais para a elaboração das categorias de análise que apresentarei em capítulo posterior, por abordarem conceitos explicativos do progresso cognitivo.

Desta forma, as leis da tomada de consciência e a lógica das significações ganham destaque nesta tese, pois colocam em evidência processos que asseguram o desenvolvimento e que permitem passar de um tipo de estrutura mental a uma forma de estruturação superior. As referidas obras de Piaget tornaram-se um importante alicerce para a análise da operatividade do pensamento dos sujeitos pré-adolescentes desta investigação, na busca de respostas à seguinte pergunta que ilustra meu problema de pesquisa:

Como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos?

Convém retomar aqui a ideia sobre o estado de vigilância que assumi no meu grau de participação como professora-pesquisadora, pois se à professora interessam também as particularidades de seus alunos, à pesquisadora piagetiana interessa o *sujeito*

¹⁹ “Piaget conduz, nesses últimos anos, estudos que visam corrigir e melhorar sua teoria da lógica operatória. São trabalhos sobre as **correspondências ou morfismos** e sobre uma lógica de significações fundada sobre a noção de **implicação significativa**”. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 69, grifos dos autores).

*epistêmico*²⁰. Interessa o estudo do que há de universal, ou ao menos de comum, nesses sujeitos em relação a um determinado nível de desenvolvimento cognitivo.

Vejamos, então, dois pontos que merecem ser pensados no âmbito da Epistemologia Genética e que permeiam o campo de análise que apresentarei no capítulo seguinte. O primeiro ponto relaciona-se com a gênese do conhecimento e a intervenção didática do professor, e o segundo com os conceitos explicativos do progresso cognitivo que adoto como alicerce na unidade central de análise.

Com relação ao primeiro ponto, Piaget (1962/1990) comenta que, em alguns casos, o que é transmitido pela instrução é bem assimilado pela própria criança, porque representa uma extensão de algumas de suas construções espontâneas. Nesses casos, o seu desenvolvimento é acelerado; entretanto, em outros, os frutos da instrução são apresentados ou muito cedo ou tarde demais, ou de uma maneira que torna impossível a assimilação porque não são adequados às construções espontâneas da criança. É por isso que Piaget não acredita que novos conceitos, mesmo em nível escolar, possam ser adquiridos sempre por meio da intervenção discursiva dos adultos. Ele diz que isso pode acontecer, embora exista uma forma de instrução muito mais produtiva: criar situações que provoquem uma elaboração espontânea por parte da criança, que despertem o seu interesse e façam com que o problema apresentado assuma uma estrutura similar àquelas que ela própria já formou.

Isso significa dizer que o aparecimento de conhecimentos novos se dá nos processos de construção de estruturas cognitivas e que, se as estruturas operatórias não se explicassem pelas leis das coordenações mais gerais da ação, teríamos que pensar em fatores mais restritos, como uma ação educativa por parte do adulto e a própria linguagem. Vejamos como Piaget reforça essas ideias em uma de suas obras do quarto período (PIAGET, 1972).

A hipótese de uma ação formadora da educação dada pelo adulto contém, certamente, uma parte de verdade porque, mesmo na perspectiva das coordenações gerais das ações, materiais ou interiorizadas em operação, o adulto, estando mais avançado do que a criança, pode ajudá-la e acelerar a sua evolução ao longo dos processos educativos familiares ou escolares.

Piaget aborda o problema da linguagem e de suas interações com o desenvolvimento operatório, com base nas investigações de Sinclair e de Inhelder e

²⁰ A noção de sujeito epistêmico aparece na obra de Piaget no período de transição que tanto prolonga o terceiro período quanto anuncia o quarto. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998).

Sinclair. As contribuições de tais investigações apontam para uma estreita correlação entre a operatividade e a linguagem. Os trabalhos de Sinclair abrem a perspectiva comparativa, pois a autora encontrou os mesmos resultados em francês e em inglês, embora ainda faltasse recorrer a línguas bem diferentes. A partir dessas investigações, Piaget (1972) afirma que parece ser a operatividade que leva à estruturação da linguagem, através de uma escolha dentro dos modelos naturalmente preexistentes da língua. Ele acrescenta, ainda, que seria de grande interesse examinar o tempo de desenvolvimento das estruturas operatórias em função da língua dos sujeitos e retomar as experiências de Sinclair com crianças de níveis diferentes. Supondo que a evolução das estruturas de pensamento permanece a mesma apesar das variedades linguísticas, teríamos aí, de fato, um dado de certa importância, que se pronunciaria a favor dos fatores de equilíbrio progressiva e autônoma. Supondo, pelo contrário, que há modificações das operações conforme os meios linguísticos, haveria que se examinar de perto o sentido dessas dependências, segundo o modelo experimental proposto por Sinclair.

Esses apontamentos feitos por Piaget (1972) pretendem mostrar que toda a investigação comparativa que incide sobre civilizações e meios sociais diferentes conduz a levantar, desde o início, o problema da delimitação dos fatores próprios do desenvolvimento espontâneo interno do indivíduo e dos fatores coletivos ou culturais específicos do ambiente social considerado. Segundo ele, quer se estude a criança em diferentes cidades europeias ou em áreas rurais de continentes ou regiões menos desenvolvidas, observam-se sempre certas condutas sociais de troca entre crianças, ou entre crianças e adultos, que atuam pelo seu próprio funcionamento, independentemente do conteúdo das transmissões educativas. Em todos os meios há indivíduos que informam, colaboram, discutem, se opõem, etc., e essa constante troca interindividual intervém durante todo o desenvolvimento segundo um processo de socialização.

Não se pode esquecer que a comunicação mesma não poderia se efetuar sem uma atividade operatória dos sujeitos que se comunicam entre si. Lembremos aqui que as primeiras estruturações lógicas só são possíveis se acompanhadas de uma certa manipulação, efetiva ou interiorizada, neste último caso somente na presença de “objetos” percebidos. Por outro lado, as formas operatórias mais importantes dessa lógica concreta (reunião, ordem e correspondência) se originam no esquematismo sensório-motor, porque antes do aparecimento da linguagem as coordenações próprias da inteligência sensório-motora já englobam reuniões e relações de ordem (entre os

meios e fins, etc.), correspondências (por exemplo, na aprendizagem da imitação), reuniões, ordenações e correspondências práticas e não representadas, que constituem a subestrutura da representação ulterior.

Desta forma, Piaget, Beth e Mays (1957) postulam a hipótese de que existe uma lógica da ação, que caracteriza as coordenações inteligentes desta, desde o nível pré-verbal, e então efetua uma junção progressiva com a lógica desenvolvida secundariamente pela conduta da linguagem enquanto comunicação. No entanto, vimos no segundo tópico deste mesmo capítulo que a linguagem não é somente um meio de comunicar e representar o que se conhece, mas também um objeto que tem que ser conhecido por si mesmo, sendo, nesse caso, um objeto muito complexo. Por um lado, a linguagem pertence a uma classe de condutas tipicamente humanas que implica a representação significativa e, por conseguinte, depende tanto de funções cognitivas como da imitação. Por outro lado, a linguagem é um sistema produtivo que combina símbolos significativos de acordo com certas regras. Essas regras tem de adquirir-se e aplicar-se ao falar e compreender, o que é uma atividade cognitiva em si mesma.

A esse respeito, Sinclair (1982) menciona estudos de psicolinguistas como Chomsky, Ferreiro, Sinclair e Ferreiro. Segundo ela, tais estudos mostram que certos padrões linguísticos não são compreendidos em sua totalidade pelas crianças até que tenham 7 anos ou mais. Por exemplo, para as crianças pequenas a sucessão temporal está ligada à sucessão de enunciação, e frases como *A menina sobe as escadas quando o rapaz estaciona o carro* se interpretam, em certos estádios do desenvolvimento cognitivo, como se a menina subisse as escadas primeiro e o rapaz estacionasse o carro depois. Esses fatos levam à conclusão de que a aquisição da linguagem está ligada à elaboração das estruturas cognitivas em geral (SINCLAIR, 1982).

Sinclair (1982) destaca que expressões como *mais, menos, todos, nenhum, com, para* são usadas cotidianamente com frequência, e as crianças as utilizam em frases corretas, mas podem dar significados diferentes a essas palavras dependendo de seu nível de compreensão dos princípios lógicos que implicam. A autora acrescenta que o mesmo pode-se dizer de palavras como *força, energia, massa, peso*, que têm tanto significados corriqueiros como significados científicos, implicando estes últimos em um conhecimento muito maior que os primeiros. Inclusive, os significados corriqueiros

sofrem modificações à medida que a criança se desenvolve intelectualmente²¹. O estudo das implicações semânticas dessas palavras nos distintos níveis do desenvolvimento também informa mais sobre o desenvolvimento cognitivo do que sobre a aquisição da linguagem (SINCLAIR, 1982).

Essa afirmação leva-nos a pensar no uso que as pré-adolescentes desta pesquisa fazem em suas narrativas-contos de marcadores linguísticos como “Era uma vez”, “um dia” e “viveram felizes para sempre”, os quais também sofrem modificações em relação ao nível de compreensão do que deva ser uma história completa com começo, meio e fim.

De acordo com Sinclair (1982), a linguagem está intimamente ligada ao pensamento de duas formas fundamentais: primeiro, devido ao significado implicar um conhecimento e, segundo, devido ao fato de o sistema de regras linguísticas ser um exemplo das capacidades organizativas humanas que permitem construir não somente a gramática, mas também a física e a lógica.

Dito isso, podemos passar para o segundo ponto, referente aos conceitos explicativos do progresso cognitivo adotados na unidade de análise desta pesquisa. Iniciemos pelas leis da tomada de consciência.

Sabemos que a “tomada de consciência” representa algo que vai além de uma “tomada”, por tratar-se de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não “a” consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados.

Foram as pesquisas sobre a causalidade que levaram Piaget ao problema da tomada de consciência, pois embora a noção de causa tenha nascido da ação própria, as estruturas causais são profundamente transformadas conforme os graus de conceituação consciente que modificam essa ação.

Ao analisar o ponto de vista das condutas das ações materiais às operações, Piaget (1974a) interessou-se em saber “como” a tomada de consciência se processa,

²¹ Sobre esse caminho evolutivo percorrido pela criança desde os conceitos cotidianos até os conceitos científicos, Piaget deixa-nos uma obra completa e consistente, porque, como ele mesmo reconhece, o estudo da formação dos conceitos científicos era exatamente o seu programa (PIAGET, 1962/1990). Seus trabalhos sobre a linguagem e sobre o pensamento, sobre o juízo e o raciocínio, sobre o modo de conceber o mundo da criança, etc., foram somente uma introdução. Foi em colaboração com A. Szeminska, e especialmente B. Inhelder, que ele publicou, mais tarde, uma série de estudos que tratavam sobre o desenvolvimento dos conceitos de número, da quantidade física, do movimento, da velocidade, do tempo, do espaço, do acaso, da capacidade de descobrir indutivamente leis físicas, e da estrutura lógica das classes, relações e proposições – enfim, da maior parte dos conceitos científicos fundamentais.

analisando a tomada de consciência da ação própria e o modo como esta é modificada pela interiorização. Segundo ele, a interiorização das ações, do ponto de vista epistemológico, encontra-se na origem das estruturas operatórias, lógico-matemáticas como causais, exigindo um exame acurado.

Quando a solução de um problema prático exige uma ação complexa do corpo, por exemplo, os progressos da tomada de consciência procedem de forma bastante sistemática da periferia para o centro, isto é, dos resultados do ato para seu mecanismo interno. Quando a ação própria é simples, mas o dispositivo físico empregado é mais ou menos complexo, essa utilização comporta por parte do sujeito uma série de interpretações sucessivas ligadas aos sucessos ou fracassos da inteligência prática e cuja lei é preciso encontrar. A primeira dessas interpretações do sujeito consiste numa resposta à questão que indaga “por que” o objetivo foi alcançado ou, ao contrário, falhou. A segunda consiste em passar do "por que" ao “como”. De acordo com Piaget (1974a) a passagem de tais soluções exige aprimoramento e correção. Assim, afastar-se da periferia é afastar-se dos dados de observação em proveito das coordenações e, no caso da ação própria, é ir ao encontro das coordenações gerais que caracterizam as ligações lógico-matemáticas.

De acordo com Piaget (1974a), no nível da conceituação, o movimento de interiorização é marcado primeiramente por um processo geral de tomada de consciência da ação própria, portanto de interiorização das ações materiais por meio de representações semiotizadas (linguagem, imagens mentais, etc.). Mas, desde o início, e na medida em que ocorrem os progressos da própria ação, essa tomada de consciência se polariza em função dos dois tipos possíveis de abstrações: a abstração empírica fornece, então, uma conceituação de certa forma descritiva dos dados de observação constatados nas características materiais da ação, ao passo que a abstração refletidora extrai das coordenações da ação o necessário para construir as coordenações inferenciais que, no nível do conceito, permitem ligar e interpretar esses dados de observação. Assim é que a conceituação se torna operatória, com a ressalva de que, embora ela se torne capaz de engendrar raciocínios e estruturas (seriações, classificações, número, etc., de forma operatória), as estruturas subjacentes que permitem essas aplicações permanecem inconscientes, bem como o próprio mecanismo da abstração refletidora. Finalmente, no terceiro nível (de 11-12 anos), que é o das abstrações refletidas (como produtos conscientes das abstrações refletidoras), a situação

modifica-se porque a tomada de consciência começa a tornar-se também uma reflexão do pensamento sobre si mesmo (PIAGET, 1974a).

Desta forma, na obra *A Tomada de Consciência*, Piaget dedica-se ao estudo de como as crianças conseguem resolver problemas fáceis com sucessos precoces, e na obra *Fazer e compreender* passa a analisar, em compensação, o caso dos êxitos mais tardios.

A situação “andar de gatinhas”, ilustrada no primeiro capítulo da obra *A tomada de consciência*, levanta a hipótese que acompanha Piaget no decorrer de todos os experimentos seguintes: “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensoriomotrizas mais ou menos automáticas”. (PIAGET, 1974a, p. 13). Nota-se aqui a importância da escolha (regulação ativa) no dinamismo de busca da ação, bem como dos métodos ajustados por Piaget a esse objetivo no experimento. Segundo ele, precisamos recorrer às modificações da ação para explicar a formação das operações reversíveis, observando o papel das antecipações e das retroações nessa gênese. Isso significa que as tendências gerais que orientam o sujeito para as retroações e as antecipações devem “recorrer a coordenações inferenciais que lhe permitam orientar suas observações difíceis” (PIAGET, 1974a, p. 19). Podemos dizer que as regras tornam-se operações diante de um problema delimitado que exige coordenações de ações.

A transformação dos esquemas de ação em noções e em operações efetua-se, portanto, por etapas e através de coordenações cada vez mais complexas. É nesse sentido que o principal objetivo da obra *Fazer e compreender* é o de “determinar as analogias e diferenças entre 'conseguir', que é o resultado do 'savoir faire', e 'compreender', que é próprio da conceituação, quer esta suceda à ação ou, ao contrário, a preceda e oriente”. (PIAGET, 1974b, p. 10).

Em relação aos sucessos elementares, Piaget (1974b) reencontrou constantemente o atraso da conceituação sobre a ação, o que mostra a autonomia desta última. A tomada de consciência partia, em cada caso, dos resultados exteriores da ação para, somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais (reciprocidade, transitividade, etc.), isto é, dos mecanismos centrais, mas antes de tudo inconscientes, da ação. Essa situação se modifica nos casos seguintes, quando passamos a assistir, a partir de determinados níveis, a uma influência resultante da conceituação sobre a ação. “O que a conceituação fornece à ação é um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em

presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata”. (PIAGET, 1974b, p. 174).

Com base nessas leis da tomada de consciência, veremos mais adiante em que medida os casos analisados nesta tese apontam para uma diferença de natureza das coordenações sucessivas da ação e das coordenações conceituais no que se refere às narrativas escritas.

Cabe salientar que, em função de tais leis, procurei propor tarefas que exigissem mais regulação ativa das alunas do que uma história livre, por exemplo. Essa ideia fundamenta-se em diversas técnicas utilizadas por Piaget (1974a), dentre elas, a de arremesso de uma bola de madeira no espaço²².

De forma análoga a essa experiência de Piaget, também podemos observar, em relação às narrativas escritas, as duas características da propriedade “refletidora” da abstração: se por um lado a produção de uma narrativa escrita é uma espécie de projeção ou de reflexão, que consiste em transpor do plano do conhecimento letrado de histórias (estrutura narrativa) para o plano da representação escrita, por outro lado, a maioria das tarefas propostas pela pesquisadora envolveu a reflexão no sentido de uma reorganização conceitual, pois à coordenação do conhecimento letrado de histórias (estrutura narrativa) a coordenação inferencial acrescentaria um elemento novo e essencial: a compreensão de suas condições e de suas razões, o que equivale a inserir o êxito na escrita de histórias, e a construir dessa forma um referencial nocional de uma natureza totalmente diferente do conhecimento letrado inicial de histórias.

Provavelmente seja por isso que Axt (1996) menciona, no que diz respeito à atividade de contar histórias, a possibilidade da existência de uma relação de isomorfismo entre os movimentos requeridos para a estruturação da narrativa e os movimentos próprios à estruturação cognitiva²³.

Assim, com relação à qualidade da narrativa, principalmente no que diz respeito à própria estruturação da narrativa, enquanto meio para compor uma mensagem

²² Capítulo II: O trajeto de um projétil arremessado por uma funda (PIAGET, 1974a).

²³ Situação semelhante, no que se refere ao isomorfismo, encontramos no Capítulo IX da obra *Fazer e compreender* (PIAGET, 1974b), quando Piaget explica que, se o indivíduo não consegue “ver” imediatamente que o enrolamento simultâneo das correntes implica na igualdade de seus respectivos comprimentos com os perímetros das plaquinhas consideradas, é porque a descoberta de tal relação, inerente às características espaciais dos objetos, supõe a construção ou a reconstrução dessa mesma relação através das operações geométricas do indivíduo. Ele afirma que “se os objetos já comportam uma geometria (entretanto sempre espaço-temporal e mais ou menos ligada a uma dinâmica), a geometria do indivíduo permite reconstruí-la e ultrapassá-la em todas as partes; daí o papel crescente das abstrações reflexivas destinadas a fornecer os instrumentos para essas reconstruções e ultrapassagens”. (PIAGET, 1974b, p. 134).

consistente, capaz de satisfazer a intencionalidade do autor com maior eficácia, a situação final deve estar diferenciada no tempo e modificada no seu conteúdo com relação à situação inicial.

Já mencionamos no subtópico 1.2.2 que a situação final é aonde o autor quer chegar e, por isso mesmo, deve já estar antecipada no pensamento. Assim, para que a história atinja os objetivos colocados pela intencionalidade do autor, ele precisa inventar os meios, isto é, os fatos da história que levarão à situação final. Deste modo, de acordo com Axt (1996), uma história é sempre, mentalmente, construída na tentativa de articular esses dois grandes espaços contrários *início-fim*:

[...] essa articulação exige o funcionamento contínuo e sistemático do mecanismo das regulações, com vistas à acomodação das *invenções* ao conteúdo posto, antecipado representacionalmente. Em outras palavras, o que temos, na verdade, são dois processos de sentido contrário, num vaivém contínuo: *proações*, ou invenções, ancoradas em *retroações* que buscam sempre reatualizar, e assim conservar, o conteúdo posto.

Dentro deste contexto, o desenvolvimento da história vem a ser o desenrolar da ação, que se confunde, então, com o próprio processo de transformação da situação inicial em situação final. Esse desenrolar da ação parece obedecer a uma lógica de “possíveis narrativos”, a qual repousa sobre um jogo de alternância de fases triádicas de melhoramento e fases triádicas de degradação da ação, isto é, de equilíbrios e desequilíbrios sucessivos. (AXT, 1996, p. 46, grifo da autora).

Para tanto, a autora acrescenta que as três seguintes categorias narrativas são obrigatórias para que se possa constituir um esquema canônico: 1) situação inicial; 2) processo de complicação; e 3) resolução ou fim do processo. Nesse sentido, o esquema canônico, enquanto esquema assimilador representante de uma totalidade de significação, constitui, segundo ela: "um verdadeiro *regulador* que constrange a abertura indiscriminada às diferenciações, evitando a dispersão" (AXT, 1996, p. 51, grifo da autora).

No entanto, Piaget nos mostra nos capítulos II e XI da obra *Fazer e compreender*, o quanto o indivíduo jovem só se preocupa com seus pontos de chegada, negligenciando os de partida. Ele afirma que em todo lugar onde há deslocamento, um dado estado é privilegiado em relação às situações iniciais, como se uma chegada ao objetivo não supusesse um afastamento relativo a uma situação de partida ou uma modificação desta. Podemos observar claramente, nos casos que serão analisados nesta tese, o quanto as meninas valorizam ou não a situação inicial da história como sendo o ponto de partida a ser transformado. Desta forma, é possível observar o grau de

conceituação de cada uma delas em relação à tomada de consciência do esquema canônico referido por Axt (1996) no que se refere à própria coordenação das categorias narrativas tradicionais mencionadas anteriormente.

Lembremos que uma ação operativa consiste numa transformação que conduz de um estado inicial a um estado final, o que já representa uma coordenação entre dois estados, por oposição a uma percepção, uma imitação, uma imagem ou uma representação isolável, que não transformam nada, mas têm por objeto um único estado. Por outro lado, essa ação operativa tende a tornar-se operação, e uma operação é sempre solidária de seu contrário, portanto de um sistema de conjunto que comporta múltiplas coordenações (PIAGET, 1974a).

Piaget chama a atenção para a bipolaridade dos dois únicos elementos conscientes no início: o objetivo buscado pela ação e o resultado obtido. Ele destaca que o que é mais interessante é que os meios empregados permanecem primeiro despercebidos, sobretudo se são desencadeados automaticamente pelo esquema que determina o objetivo, e que sua tomada de consciência realiza-se a partir dos dados de observação relativos ao objeto, portanto da análise dos resultados. Segundo ele, reciprocamente, será a análise dos meios, ou seja, dos dados de observação relativos à ação, que fornecerá o essencial das informações sobre o objeto e permitirá ao sujeito compreender causalmente os efeitos observados, graças a coordenações inferenciais.

Cabe destacar que o termo coordenações inferenciais é utilizado pelo autor para conexões não constatadas, mas deduzidas por composição operatória e que ultrapassam assim o campo dos dados de observação, em particular enquanto introduzem relações de necessidade.

Assim sendo, parece claro que os dados de observação de qualquer grau podem ser fornecidos tanto pelos objetos quanto pelas ações, ao passo que uma coordenação inferencial, mesmo aplicada ou (finalmente) atribuída aos objetos, só pode ter por fonte a lógica do sujeito, isto é, a que ele extrai próxima ou remotamente das coordenações gerais de suas próprias ações (PIAGET, 1974a, p. 206).

Veremos que a solução para as propostas de narrativa escrita apresentadas às meninas exigiu, além das abstrações “empíricas”, a intervenção de abstrações “reflexivas” a partir das ações ou operações das alunas.

Em algumas situações de produção, a conservação e coordenação de variáveis esteve naturalmente subordinada à conceituação, visto que se tratava de escolher os

meios que possibilitariam a articulação entre *início-fim*, tarefa essa supostamente difícil para se obter sucesso quando comparada com uma história livre, justamente por envolver a coordenação dos “possíveis narrativos” a serem inventados pelo sujeito, ou seja, por envolver uma maior regulação ativa. A esse respeito, já vimos no subtópico 1.2.2 deste capítulo que o esforço do narrador recai sobre a tentativa de manter em sua mente a cadeia narrativa já elaborada e, além disso, estabelecer relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as (SPINILLO, 2001).

Convém lembrar que a conservação de uma cadeia narrativa está relacionada com a memória e que, segundo Piaget (1974b), é somente com a compreensão que a memória se torna fiel às aquisições obtidas, o que confirma as relações entre a conceituação e a ação. Ao pesquisar sobre o que há de específico na conceituação e na compreensão, Piaget explica que:

[...] o sistema das implicações significantes fornece, muitas vezes, um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos, nem nos meios empregados: é a determinação das razões, sem as quais os sucessos representam apenas fatos sem significado. (PIAGET, 1974b, p. 179).

Compreender consiste, portanto, em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela.

É nesse sentido que as situações de produção foram pensadas pela professora-pesquisadora para mobilizar a razão dos acontecimentos da história, o “como” da situação problema a ser inventado (causalidade). No entanto, ainda faltava aprofundar o conceito de implicação significativa mencionado nessa obra de Piaget (1974b, p. 179). Passemos a ele, então.

A obra de Piaget e Garcia, *Hacia una Lógica de las Significaciones* (1986), permite uma melhor compreensão da lógica operatória num sentido de uma lógica de significados. Isso significa dizer que as raízes psicogenéticas das relações lógicas que conduzem às operações e a suas composições em estruturas têm seu ponto de partida nas inferências, tomando a relação de *implicação significativa* como relação lógica fundamental. É nesse sentido que Piaget constrói uma lógica das significações, cuja operação central são as “implicações significantes”.

Ele adota o signo " \rightarrow " para designar essa forma de implicação: p implica q (escrito $p \rightarrow q$) se uma significação s de q está englobada nas de p e se essa significação comum s é transitiva. Nesse caso, os englobamentos de significações em compreensão, que Piaget chama de "inerências", correspondem a imbricações em extensão, ou seja, a um certo tipo de tabela de verdade, porém parciais e determinadas pelas significações, com relativização das negações com respeito aos referenciais que constituem essas imbricações. Trata-se, portanto, conforme é anunciado no prefácio da obra, de uma reformulação da lógica proposicional no sentido de libertá-la de seus vínculos demasiadamente estreitos com a lógica extensional (clássica), que dominava as ciências físicas nos fins do século XIX.

Do ponto de vista da Epistemologia Genética, a lógica começa desde o momento em que uma criança é capaz de antecipar uma relação entre ações. Essa antecipação de ações requer a presença de inferências, porque todo conhecimento comporta uma dimensão inferencial, seja explícita ou muito elementar. Sendo assim, tudo o que é observável está sempre vinculado a uma interpretação, e esta comporta, necessariamente, significações, além de vínculos inferenciais entre estas ou em função das precedentes. Segundo Piaget (1986), essas inferências, tanto implícitas quanto explícitas, não poderiam se sustentar, desde suas formas elementares, sem as implicações entre significações, ou seja, entre esquemas de ações. A esse respeito, Piaget distingue diferentes níveis e afirma que em todos eles a inferência se encontra no centro dos processos cognitivos, bem antes da elaboração das estruturas operatórias.

O nível mais elementar consiste, segundo ele, em "construir esquemas de ações, de objetos e de relações no interior de quadros perceptivos globais que constituem o universo do lactante" (PIAGET, 1986, p. 14).²⁴ Esse nível inicial é chamado de "protológico", entendido como uma fase de preparação dos instrumentos de dedução propriamente ditos. Essa fase inicial é seguida por outro nível, ainda caracterizado por sensorio-motor, "de implicações entre ações, que neste caso são suficientemente sistemáticas, dando lugar a estruturas estáveis" (PIAGET, 1986, p. 16).²⁵

Quando as implicações entre ações passam a ser acompanhadas de enunciados (função semiótica), identifica-se um outro nível, o qual envolve a formação precoce de operações no plano das ações, mas sem poder reuni-las em estruturas de conjunto. "Cada uma delas, considerada à parte e em relação com seu contexto de significações,

²⁴ Tradução nossa.

²⁵ Tradução nossa.

resulta ser isomorfa com uma das 16 operações binárias da lógica das proposições" (PIAGET, 1986, p. 16).²⁶

Até então, Piaget considerava essas operações como uma característica dos sistemas que se constituíam entre os 11 e 12 anos unicamente. Entretanto, na perspectiva do desenvolvimento, a lógica começa antes das proposições e as relações lógicas não estão originadas nas relações linguísticas (PIAGET; GARCIA, 1986).

Torna-se importante assinalar esses aspectos, pois as investigações dessa obra chamam a atenção para a formação precoce de operações, no plano das ações, mesmo que sem poder reuni-las ainda em estruturas de conjunto. De acordo com Piaget (1986, p. 16-17): "É pois surpreendente e instrutivo reencontrar as 16 combinações binárias no plano das coordenações entre ações, ou seja, muito antes de qualquer pensamento hipotético dedutivo e sobretudo muito antes do emprego da estrutura INRC"²⁷.

Há um longo processo de construção de relações lógicas que os sujeitos elaboram em função das situações com as quais são confrontados. Os operadores lógicos recebem, assim, diversas interpretações possíveis: existem várias formas de "e", de "ou", de negação, que se diferenciam "em compreensão". As experiências descritas na primeira parte da obra de Piaget e Garcia (1986) tiveram por objetivo identificar essas diversas formas e evidenciar que as crianças utilizam efetivamente umas 11 das 16 operações binárias. Em outros capítulos da obra, as experiências realizadas põem em evidência outras combinações que incluem as relações restantes.

O próprio dessas diversas relações iniciais é que constituem, primeiro cada uma isoladamente, logo entre elas, *fragmentos de estruturas* que se coordenam progressivamente até a constituição de "agrupamentos" a partir dos 7-8 anos, em geral. Esses esboços de estruturação preparam a formação não somente dos agrupamentos das operações concretas, mas também das operações mais complexas da lógica proposicional.

No caso da conjunção, por exemplo, as diversas investigações mostram que esse tipo de relação pode apresentar-se sob diversas formas desde os níveis mais elementares: "conjunções obrigadas", quando p é inseparável de q , formando ambos parte de uma mesma imbricação; "conjunção livre", quando não há necessariamente uma vinculação de conjunção entre os dois termos presentes.

²⁶ Tradução nossa.

²⁷ Tradução nossa.

Piaget (1986) explica que toda significação é resultado da assimilação de certo objeto a um esquema do sujeito e que, reciprocamente, toda assimilação é fonte de significações. Existem diversas formas de relação entre os esquemas e, conseqüentemente, das significações que resultam de sua aplicação. A relação mais geral é uma relação de implicação. A esse respeito, o autor estabelece uma distinção clara entre dois aspectos das relações entre ações: *relações causais* e *relações de implicação*. Trataremos melhor desses dois aspectos no próximo capítulo, quando serão apresentadas as categorias de análise utilizadas nesta tese.

Ao finalizar este capítulo, podemos dizer que, além das obras de Piaget que fundamentam esta pesquisa, os estudos de Axt (1996), Rego (1986), Lins e Silva; Spinillo (1998, 2000), Spinillo e Martins (1997) e Spinillo (1996, 2001), a maior parte deles já apresentados no subtópico 1.2.2 deste capítulo, acrescentaram aspectos importantes de serem considerados, especialmente no aprimoramento do sistema de análise.

O primeiro aspecto diz respeito às *categorias narrativas* que parecem ser obrigatórias tanto para a constituição de um esquema canônico (estruturação narrativa) como para a estruturação cognitiva do sujeito. Nesse sentido, os casos que apresentarei mais adiante nesta tese confirmam a afirmação de Lins e Silva; Spinillo (2000) ao mostrarem que os níveis de domínio do esquema narrativo dos sujeitos são diferentes, não dependendo de fatores como a idade e o ano de escolaridade, mas de um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que se manifesta na escrita de textos.

A conclusão de Spinillo (1996) de que a inclusão de uma situação problema na história surge como elemento mobilizador no estabelecimento de novos recursos coesivos por parte do narrador na tentativa de construir um texto que faça sentido será considerada na análise desta investigação, tendo em vista que a coesão é um dos fatores de coerência que contribui para a constituição do texto enquanto tal. Ou seja, a coesão tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la (KOCH; TRAVAGLIA, 1990).

O segundo aspecto refere-se à *coerência* que, de acordo com Spinillo (2001), não pode ser compreendida como sendo a estrutura da história. Os fatores considerados importantes pela autora no estabelecimento da coerência permitiram-lhe a identificação de quatro níveis distintos. Esses níveis sugerem uma progressão na habilidade de

produzir histórias coerentes, e podem ser observados também nos casos que serão apresentados mais adiante.

O terceiro aspecto diz respeito à *situação de produção*. Conforme vimos no subtópico 1.2.2 deste capítulo, de acordo com Spinillo (2001), as crianças de 8-9 anos apresentavam produções mais estáveis em diferentes situações, quando comparadas com as crianças menores. Se para a autora uma habilidade narrativa bem desenvolvida deve prescindir de apoios externos quando o domínio do esquema narrativo já está incorporado, internalizado na criança, então podemos levantar as seguintes perguntas: considerando que a natureza do tipo de apoio (visual ou linguístico) fornecido por Spinillo e outros pesquisadores facilitou a escrita de histórias, que resultados podemos obter de uma pesquisa cujo tipo de apoio, em diferentes situações, teve por objetivo envolver uma maior regulação ativa do sujeito, justamente para poder acompanhar o seu progresso na conceituação? Existiriam diferenças significativas na qualidade das narrativas conforme a situação de produção proposta?

À descoberta das autoras de que a produção oral e a produção escrita são favorecidas tanto por sequências de gravuras que sugerem uma situação problema como pelo apoio linguístico através de texto-modelo (história lida para a criança) na situação de reprodução, podemos acrescentar o fato de que, embora as situações de produção desta investigação tenham sido variadas a cada encontro, todas as tarefas propostas demandavam a reflexão das alunas no sentido de uma reorganização conceitual, com o intuito de mobilizá-las para a elaboração de uma situação problema ou do *nó narrativo*, característico de uma narrativa-conto.

Deste modo, a premissa de que a narrativa-conto relaciona-se com a capacidade de distanciar-se do real para operar com hipóteses no plano do possível esteve presente ao longo da investigação, orientando a elaboração de cada tarefa proposta pela professora-pesquisadora, especialmente no que diz respeito à natureza do apoio linguístico fornecido, no sentido de: a) “provocar” a invenção de uma situação problema; b) conseguir coordenar mais de uma variável, através de regulações ou correções progressivas; c) oportunizar a necessidade de explicação causal.

Podemos dizer que as premissas de pesquisa, apresentadas desde o projeto desta tese, ganharam novos elementos a partir de leituras posteriores realizadas. Desta forma, os três aspectos mencionados anteriormente apontam para a integração dos diferentes tipos de conhecimento (estrutura narrativa, coerência e coesivos) a serem coordenados

em um todo significativo pelo narrador. Além disso, mostraram-se relevantes para a elaboração do sistema de análise desta investigação.

1.6 AS PREMISSAS DA PESQUISA

A partir das ideias apresentadas ao longo deste capítulo, gostaria de sublinhar novamente que o meu interesse de pesquisa está direcionado para a investigação de como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos.

Com base tanto na Epistemologia Genética de Jean Piaget como em estudos da Linguística que abordam concepções de linguagem, texto e mecanismos linguísticos textuais já apresentados e discutidos anteriormente, concluo este capítulo reiterando que:

- Se *um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado*, então as ligações temporais, causais e lógicas estão relacionadas com as características do texto que dizem respeito à *coerência* e ao *tudo*, sob o ponto de vista da sua organização no pensamento.
- Se o esforço que o sujeito faz para comunicar objetivamente seu pensamento por escrito envolve a capacidade de pensar sob outros pontos de vista, especialmente sob o ponto de vista do leitor de seu texto, então a necessidade que surge de explicar para o leitor as situações que ocorrem no decorrer da história, de forma a descrever e relacionar os objetos, personagens e o ambiente no qual eles estão inseridos, também está relacionada com o processo que conduz do egocentrismo²⁸ à descentração.
- Se pensarmos no aluno não somente como autor do próprio texto, mas também como leitor, então a interpretação posterior que ele faz do que produziu e a interpretação que outras pessoas (adultos e colegas) possam vir a fazer do seu texto podem auxiliar tanto na identificação como na solução de problemas em sua produção, além de

²⁸ O egocentrismo cognitivo ao qual Piaget se refere provém de uma falta de diferenciação entre o próprio ponto de vista do sujeito e os outros possíveis. É importante destacar que, ao longo do desenvolvimento cognitivo dos diferentes estádios de Piaget, a atitude egocêntrica retorna. Observamos isso, por exemplo, na própria adolescência: "Esta forma superior de egocentrismo, apresentada pelo adolescente, é aliás a consequência inevitável de sua integração na vida social adulta [...]. Em outras palavras, ao pensar no ambiente em que procura localizar-se, pensará em sua atividade social nesse ambiente social e nos meios para transformá-lo. Disso decorre uma relativa indiferenciação entre seu ponto de vista de indivíduo chamado a construir seu programa de vida e o ponto de vista do grupo que ele deseja transformar". (PIAGET, 1955, p. 255). É importante assinalar que estaremos lidando nesta tese com uma forma de egocentrismo que se manifesta também quando é necessário estruturar um domínio novo ou estruturá-lo sobre um novo plano, no dizer de Montangero e Maurice-Naville (1998). Em outras palavras, estaremos lidando com o processo que conduz do egocentrismo à descentração nas narrativas escritas, conforme detalharemos na apresentação das categorias de análise, no Capítulo 2.

fornecerem dados a respeito das formas pelas quais o sujeito opera sobre problemas que afetam a coerência em enunciados de seu texto.

- Se é a coerência que dá textura ou textualidade à sequência linguística, ou seja, que dá origem à textualidade, então a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, embora o uso de elementos coesivos dê ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem, os quais ganham sustentação quando analisados na perspectiva piagetiana, através dos conceitos de *tempo*, *espaço* e *causalidade*.
- Se a narrativa-conto corresponde a uma maior complexidade estrutural, sendo representativa de uma organização mais desenvolvida, possivelmente por envolver um maior nível de desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito escrevente, então isso significa que a narrativa-conto está relacionada com os mecanismos da criação do “novo”, ou seja, da criação do *nó narrativo*, que depende da capacidade de operar sobre simples possibilidades tratadas como hipóteses (plano do possível).
- Se o esforço feito pelo sujeito escrevente no sentido de englobar relações aparentemente reais no conjunto daquelas concebidas por ele como possíveis significa a busca pelo estabelecimento da coerência entre essas ligações, então a coerência está relacionada com todos os possíveis não contraditórios, ou seja, com o conjunto das transformações reversíveis.

Todas essas premissas, fundamentadas nas principais ideias discutidas neste primeiro capítulo, orientaram as minhas ações enquanto professora-pesquisadora e contribuíram para a análise das evidências coletadas na pesquisa.

2 METODOLOGIA

2.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como as operações mentais do sujeito se expressam nas atividades que envolvem a escrita da narrativa-conto na escola.

O problema de pesquisa diz respeito, portanto, ao tema da produção de textos na escola do ponto de vista da Epistemologia Genética. Interessa, como objetivo específico, as modificações que acontecem no curso do desenvolvimento cognitivo, durante o processo de construção da coerência na escrita de textos narrativos. Desta forma, a questão central levantada é:

Como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos? Dito de outro modo: De que forma o aspecto operativo do pensamento do sujeito possibilita a coerência, especialmente na escrita da narrativa-conto?

É importante lembrar que a utilização do termo *operatividade* por Piaget sublinha a natureza ativa da inteligência e o papel estruturante do sujeito no conhecimento. Desta forma, “**Operatório** op. **Operatividade**: Distinguiremos... os termos operatório (= relativo às operações no sentido estrito) e operativo (= relativo às ações em todos os níveis e às operações). M.P. 353 nota 1”. (BATTRO, 1978, p. 176).

2.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A minha opção por metodologias qualitativas e participativas, como a observação participante e as contribuições do método clínico em conversações durante a observação sistemática, levou-me ao estudo de caso como estratégia de pesquisa. A questão determinante nessa opção relaciona-se, portanto, ao meu posicionamento teórico e epistemológico que, como qualquer posicionamento, impõe a regra da sua autovigilância e supõe o rigor do método (ainda que enfrente o dilema do máximo de envolvimento como investigadora no contexto investigado *versus* distância crítica!).

Antes de apresentar a minha opção pelo *estudo de caso* como estratégia de pesquisa, gostaria de destacar algumas ideias de Yin (2001) sobre estudos de caso. O

autor coloca que suas ideias sobre os estudos de caso têm raízes nas disciplinas de história, na graduação, e de psicologia experimental, na pós-graduação. As disciplinas de História e historiografia despertaram sua consciência em relação à importância da metodologia nas ciências sociais. A psicologia experimental ensinou-lhe depois que a pesquisa empírica avança somente quando vem acompanhada pelo pensamento lógico, lição esta que acabou se tornando para ele uma questão básica do método de estudo de caso.

Podemos observar, através da sua formação, que o autor privilegia a perspectiva da psicologia social nos estudos de caso. Ao destacar a importância do pensamento lógico, ele abre espaço, no meu entender, para a prática do método clínico.

Esse é mais um dos motivos que me levaram a utilizar o *estudo de caso* como delineamento da pesquisa (YIN, 2001), tendo em vista que os estudos de caso costumam representar a estratégia preferida dos pesquisadores quando estes se colocam questões do tipo “como” e “por que”, de caráter *explanatório*. Retomemos, então, a minha questão de pesquisa:

Como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos?

O estudo de caso também apresenta a estratégia preferida dos pesquisadores quando são examinados *acontecimentos contemporâneos*, expressão esta entendida aqui como o fenômeno do letramento, inserido em situações que envolvem a produção de textos na escola.

Meu objetivo como professora-pesquisadora é de expandir e generalizar a Epistemologia Genética de Jean Piaget (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Assim, o método de generalização é a *generalização analítica*, por utilizar a teoria de Jean Piaget como modelo com o qual serão comparados os resultados empíricos deste estudo de caso²⁹:

A utilização da teoria, ao se realizar estudos de caso, não apenas apresenta uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também torna-se o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso. (YIN, 2001, p. 54).

²⁹ “Esse papel da elaboração da teoria, anterior à realização de qualquer coleta de dados, apresenta uma diferença entre os estudos de caso e os métodos relacionados, como a etnografia [...] e a “construção de teoria.” (YIN, 2001, p. 49).

Trata-se de um estudo de casos múltiplos, por envolver a coleta de informações (observação das condutas) de cada sujeito pertencente ao grupo constituído e, principalmente, por considerar casos múltiplos como se consideram experimentos múltiplos, ou seja, seguir a lógica da replicação, e não da amostragem. De acordo com Yin (2001, p. 69), isso significa que “cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a prever resultados semelhantes”.

Com base na questão de pesquisa e nas premissas já especificadas ao final do Capítulo 1, tenho como unidade central de análise a *operatividade do pensamento* de pré-adolescentes durante a construção da coerência em textos de narrativa-conto.

Sabemos que os conteúdos escolares possuem alto grau de especificidade e a maneira como os alunos constroem progressivamente tais conteúdos nos é quase desconhecida. De acordo com Coll (1987), torna-se necessário conhecer com o máximo de detalhes o caminho que o aluno segue para a construção desses conhecimentos específicos se desejamos realmente adequar os conteúdos escolares aos níveis de construção psicogenética e, ainda, intervir eficazmente em sua aquisição. Mesmo que já existam trabalhos com resultados de grande interesse, como as pesquisas de Ferreiro e de Teberosky sobre a psicogênese da escrita, o autor esclarece que a psicogênese dos conteúdos escolares ainda não oferece uma proposta global enquanto metodologia didática porque o objetivo fundamental continua sendo compreender e explicar como o sujeito constrói o conhecimento mais do que verificar como se pode ajudar a construí-lo. Para conseguirmos esse segundo objetivo, teríamos que ter indicações precisas sobre o primeiro.

Concordamos com a afirmação do autor de que o papel a ser desempenhado pela teoria genética na psicologia da educação deve ser o de se inscrever em uma concepção que não considere os processos de ensino-aprendizagem como um simples campo de aplicação, mas como um objeto de estudo com características próprias.

Para tanto, direcionei a conversação com as participantes de minha pesquisa para a produção textual, de forma a me aproximar cada vez mais do pensamento das alunas em relação à construção de sua coerência nas narrativas escritas. Propus tarefas individuais, em duplas e em pequenos grupos, identificando os avanços cognitivos de cada sujeito ao longo do segundo semestre de 2008. A esse respeito, convém destacar dois aspectos que considere fundamentais: a cooperação e as estruturas de pensamento.

Quanto ao primeiro aspecto, ao concordar com uma concepção de linguagem entendida como uma forma de *inter-ação*, que privilegia a relação interlocutiva que se

dá nas atividades interativas de produção e leitura de textos (GERALDI, 1997), valorizei o exercício da cooperação na escrita de narrativas.

De acordo com Piaget (1958), à medida que as intuições se articulam, acabando por se agruparem operatoricamente, a criança torna-se cada vez mais apta para a cooperação. Na ordem da inteligência, a cooperação significa a discussão dirigida objetivamente, a colaboração no trabalho, a troca de ideias, o controle mútuo.

Sem a permuta do pensamento e sem a cooperação com os outros, jamais o indivíduo alcançaria agrupar suas operações num todo coerente. Por outro lado, os intercâmbios do próprio pensamento obedecem a uma lei de equilíbrio (agrupamento operatório), uma vez que a cooperação ainda significa coordenar operações:

[...] não resta a menor dúvida de que as leis do agrupamento constituem formas de equilíbrio geral, que exprimem tanto o equilíbrio das trocas interindividuais como o das operações de que chega a ser capaz todo indivíduo socializado quando raciocina interiormente, de conformidade com suas ideias mais pessoais e novas. (PIAGET, 1958, p. 211).

Isso significa que a atividade operatória interna e a cooperação exterior constituem dois aspectos complementares de um único e mesmo conjunto, já que o equilíbrio de um depende do equilíbrio do outro.

No estudo de Teberosky (1991), intitulado de “A reescrita de textos narrativos: situação de produção coletiva”, realizado com crianças de pré-escola de 5-6 anos, a autora comenta que na distribuição de duplas de trabalho foram encontradas três situações típicas: 1ª) duplas nas quais um dos membros se atribui o papel do diretor e de realizador, ou seja, uma dupla desigual; 2ª) duplas nas quais um dirige e o outro participa, ou seja, uma dupla desigual, porém compensada; 3ª) duplas sem diretor, nas quais há uma distribuição complementar, no estilo dos “antigos casamentos”, em que é difícil desvendar quem faz o quê.

A autora destaca que quando as crianças (ou um grupo pequeno de três ou quatro membros) trabalham juntas, o produto final coincide sempre com o nível mais alto da dupla, desde que o processo de produção seja guiado por esse membro de nível mais alto. Foi comprovado que o nível individual de uma das crianças era inferior ao nível que ela conseguiu alcançar quando trabalhava com um companheiro que guiava sua produção. Essa criança beneficiou-se, então, com o trabalho coletivo. Nos exemplos analisados, as duplas “desiguais, mas compensadas” foram as mais produtivas quando se tratava de escrever textos.

Embora esse estudo tenha sido realizado com crianças menores, é possível encontrar tais situações em sujeitos maiores, tendo em vista que os graus de desenvolvimento da inteligência não correspondem a idades absolutas e podemos observar acelerações ou retardamentos segundo os diversos meios sociais e a experiência adquirida, o que nos leva a considerar a própria experiência/familiaridade das crianças com textos escritos.

Quanto ao segundo aspecto, considero fundamental levar em consideração, na elaboração das tarefas a serem propostas aos sujeitos da pesquisa, as estruturas de pensamento dos mesmos no que se refere às etapas de equilíbrio. A esse respeito podemos pensar que a ordem da tarefa que favorece a elaboração de novas estruturas mentais deva colocar os sujeitos diante de uma situação que os desafie a discutir e imaginar de que forma ela foi desencadeada e como poderão resolvê-la durante ou após a produção escrita. São considerados, portanto, os aspectos operativos do pensamento dos sujeitos, ao lidarem com situações que envolvam a busca de uma solução. Interessam-me a explicação e os meios que dispõem para gerar explicações face a um problema concreto. Em relação a isso, vale lembrar da importância do *método clínico*.

Piaget, após percorrer uma trajetória que teve início com o método dos testes e, a seguir, o da observação pura, acabou adotando o *método do exame clínico*, empregado pelos psiquiatras como meio de diagnóstico (PIAGET, 1926). Ele classificou as respostas dos sujeitos em cinco tipos de reação observáveis pelo exame clínico: o não importismo, a fabulação, a crença sugerida, a crença desencadeada e a crença espontânea. Após analisar cada tipo de reação, ele chegou à conclusão de que as crenças espontâneas são as mais interessantes e que as desencadeadas permitem revelar a orientação do pensamento da criança.

Desta forma, ao considerar os aspectos operativos do pensamento dos sujeitos, interessaram-me especialmente as crenças desencadeadas, surgidas durante as minhas perguntas aos sujeitos. Tais crenças se produziram no curso das conversações durante as observações sistemáticas e estavam de acordo com o conjunto das concepções do sujeito, com seu nível de desenvolvimento e com sua capacidade de reflexão:

A crença desencadeada é necessariamente influenciada pelo interrogatório, pois a maneira pela qual a pergunta é feita e apresentada à criança a força a raciocinar em uma certa direção e a sistematizar o seu conhecimento de uma certa forma. É porém um produto original do pensamento da criança, uma vez que nem o raciocínio feito para responder à pergunta, nem o conjunto de

conhecimentos anteriores que utiliza durante sua reflexão, são diretamente influenciados pelo experimentador. (PIAGET, 1926, p. 12).

Portanto, o que caracteriza as crenças desencadeadas é que o sujeito elabora uma explicação que revela a organização de seu pensamento, mesmo que ele não tenha pensado no problema antes.

Pode-se observar que o egocentrismo, expresso nas crenças infantis das crianças no primeiro período da obra de Piaget, é o polo oposto da ideia de cooperação³⁰, podendo a cooperação definir-se pelo processo de descentração. Isso porque o processo de coordenação das ações e operações, que conduz aos sistemas reversíveis, é o instrumento privilegiado da descentração. Tal coordenação é, ao mesmo tempo, individual e social.

Podemos dizer que a cooperação é precisamente constituída pela reciprocidade interindividual das operações de cada sujeito. Assim, o conceito de cooperação está estreitamente ligado ao de descentração.

Tendo em vista, então, que a tomada de consciência consiste, essencialmente, numa conceituação, cujo grau de consciência varia ao longo do processo (PIAGET, 1974), interessa-me analisar as respostas dos sujeitos em relação às crenças e aos processos lógicos, ou seja, em relação à *operatividade* do pensamento.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com alunas da turma em que eu atuava como professora conselheira. Apresentei ao diretor da escola, através de uma carta, as informações referentes ao projeto de pesquisa, solicitando o seu consentimento para realizá-la com meus próprios alunos (Apêndice A). Com relação ao consentimento informado, utilizei a sugestão de Yin (2001, p. 92), no que se refere à redação da visão geral do projeto do estudo de caso: “A visão geral deve incluir as informações prévias sobre o projeto, as questões imperativas que estão sendo estudadas e as leituras relevantes a essas questões”.

A solicitação foi acolhida. Combinamos que eu construiria, junto com a supervisora responsável pelo II Ciclo, um horário extraclasse com os alunos

³⁰ “Na teoria piagetiana, o egocentrismo opõe-se a muitas outras noções: à tomada de consciência (do ponto de vista pessoal e das regras da atividade própria); à relativização (do ponto de vista pessoal e das noções); à lógica, e em particular à reversibilidade dos raciocínios; à objetividade; à cooperação”. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 148).

interessados em participar da pesquisa. Para tanto, expliquei para a turma sobre o meu estudo de Doutorado. Fiz um convite aberto para quem quisesse me ajudar neste estudo, enfatizando que era importante gostar de histórias para participar e que não adiantava somente eles desejarem, porque os pais ou responsáveis teriam que autorizar. Logo foram levantando o dedo e me perguntando quando seria o trabalho com o grupo de alunos interessados. Dos 29 alunos da turma, anotei o nome de 16 interessados. Solicitei que já fossem conversando em casa com os pais sobre o assunto, porque no dia da reunião de entrega de avaliações do 1º trimestre eu falaria pessoalmente com os pais e solicitaria o consentimento por escrito.

No dia da entrega de avaliações conversei individualmente com cada mãe, madrastra, avó ou tia dos alunos interessados. A maioria já havia anunciado em casa o interesse “em ajudar a professora num negócio lá da faculdade”, ou “fazer um trabalho com histórias para ajudar a professora”. Então, expliquei em que consistia esse trabalho, o dia e o horário em que o(a) filho(a) participaria. A maioria concordou, acompanhou com os olhos a minha leitura do termo de consentimento (Apêndice B) e o assinou naquele momento. Poucos me pediram para levar o termo de consentimento para casa e decidir junto ao marido ou à própria mãe do aluno, tendo retornado com o documento assinado já no início da semana.

O fato de ser professora da turma possibilitava algumas vantagens no que se refere à observação, elemento fundamental para a pesquisa, especialmente na fase de coleta de dados. Se muitas vezes as reações dos sujeitos à observação por parte de terceiros provoca alterações no comportamento e na espontaneidade dos mesmos, o meu grau de participação como professora-pesquisadora permitiu que eu adotasse a observação participante como procedimento científico:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 1994, p. 107-108).

Desta forma, o fato de pertencer à turma sendo a sua professora facilitou a minha integração ao grupo e possibilitou a criação de uma relação mais colaborativa na investigação. Essa relação teve início quando revelei necessitar de ajuda para desempenhar meu papel de pesquisadora e, ainda, durante a negociação e contrato com

os sujeitos investigados e seus responsáveis, tanto em relação a algumas regras estabelecidas – período de tempo da investigação, duração dos encontros e número de faltas permitidas – como em relação à forma de trabalho necessária nesses encontros: trabalho em grupo, em pequenos grupos, em duplas ou individual.

No entanto, não poderia deixar de mencionar que ser professora-pesquisadora constitui um desafio redobrado, que envolve um estado de vigilância permanente entre o saber teórico e o saber-fazer. Trata-se de um diálogo entre saberes que possui uma implicação pessoal profunda e que nem sempre permite o devido distanciamento crítico. Ainda assim, é importante lembrar que a investigação científica se realiza inexoravelmente no quadro dos paradigmas que têm, antes de tudo, um *fundamento epistemológico*: baseiam-se em concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento (SARMENTO, 2003).

Após a minha conversa com os responsáveis dos 16 alunos interessados, obtive um retorno de 11 consentimentos com autorização por escrito. Desse total, sete alunas assumiram efetivamente o compromisso de participar do grupo de pesquisa: Raquel, Amélia, Stela, Carolina, Fabiana, Sheila e Greice³¹. Curiosamente, todas eram meninas. Possuíam idades entre 10 e 12 anos.

Cabe salientar que, para compreender e explicar como as operações mentais participam nas atividades de produção textual (narrativas), se tornou necessária a constituição de um grupo menor de sujeitos, uma vez que ele permite um melhor acompanhamento das transformações que acontecem no curso do desenvolvimento cognitivo das alunas, durante o processo de construção da coerência em textos narrativos. Isso significa dizer que criar esse tempo e espaço com um grupo menor permitiu fazer anotações e perguntas de perspectivas diferentes, como costuma fazer um bom observador.

Assim, constituímos o **grupo 1**, composto por três meninas (Amélia, Greice e Fabiana) e o **grupo 2**, composto por quatro meninas (Raquel, Stela, Carolina e Sheila). O foco de pesquisa era cada uma delas dentro do seu grupo, o que significa dizer que cada aluna constituía-se em um caso.

Veremos no tópico 2.6 que a investigação da unidade de análise foi realizada com quatro alunas: *Raquel, Amélia, Stela e Carolina*, as quais mantiverem uma boa assiduidade nos encontros quinzenais até dezembro de 2008.

³¹ Os nomes das alunas foram alterados com a finalidade de respeitar o seu anonimato (DELVAL, 2002).

As evidências coletadas referentes a essas alunas mereciam ser analisadas, pois indicavam a existência de mais novidades para a explicação da evolução cognitiva da coerência nos textos narrativos, se comparadas com as demais alunas. Desta forma, decidi incluí-las na análise tanto em função dos seus diferentes patamares de conhecimento, manifestados nas situações de produção, como em função do maior número de regulações ativas que apresentavam. Esses aspectos tornaram-se fundamentais, pois me permitiram conhecer o progresso qualitativo do desenvolvimento da coerência nas narrativas escritas do ponto de vista da Epistemologia Genética.

A esse respeito, gostaria de mencionar que, embora a aluna Fabiana não tenha sido incluída, em função de já ter atingido o Nível IV na habilidade de produzir histórias coerentes em todas as situações de produção (SPINILLO; MARTINS, 1997), veremos no tópico 2.6 que a sua participação foi fundamental durante a co-operação estabelecida com a colega Amélia e nos momentos dialogados, quando indicava para as demais colegas as contradições existentes nas histórias. Além disso, junto com o seu alcance do Nível IV, Fabiana também já fazia uso da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual (STEYER, 1998), mostrando-se capaz de pensar sob o ponto de vista do leitor de seu texto ao compreender o sentido dos aspectos formais, como o uso adequado da pontuação, das letras maiúsculas e dos parágrafos.

Os encontros com as alunas aconteceram de junho a dezembro de 2008. Eram quinzenais, sempre às quartas-feiras pela manhã, com duração de até 1 hora e 30 minutos. A equipe diretiva, as alunas e seus respectivos responsáveis autorizaram a realização da atividade de pesquisa dentro do próprio horário escolar³², estando as alunas integrantes do grupo de pesquisa dispensadas³³, quinzenalmente, das disciplinas de educação física, espanhol e matemática, que compunham o horário da turma nesse dia da semana.

³² O horário escolar dos alunos costuma ser com períodos reduzidos às quartas-feiras. Cada período tem a duração de 30 minutos. Os alunos são dispensados mais cedo nesse dia em função da reunião pedagógica dos professores. Trata-se de uma conquista dos professores, que foi normatizada em toda a rede municipal de ensino de Porto Alegre.

³³ Cabe destacar que o uso da nomenclatura “Dispensa” (D), no registro de frequência escolar, foi adotado no ano de 2008 na escola. Desde então, esses alunos são orientados a buscarem informações e materiais referentes ao trabalho desenvolvido pelos professores durante seus períodos de ausência em sala de aula.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DAS EVIDÊNCIAS

A observação sistemática, realizada em encontros semanais alternados com os dois grupos investigados, partiu sempre de uma proposta de trabalho que envolvesse o processo de construção da coerência em textos narrativos. Durante esses encontros, foram observados os aspectos cognitivos manifestados pelos sujeitos, significativos tanto para alcançar os objetivos pretendidos na própria tarefa proposta, como para ajudar a elucidar o problema de pesquisa.

O registro da observação sistemática foi feito mediante a utilização de folhas de papel e com gravações de som para descrever as situações com maior precisão. Mesmo que inicialmente o meu papel de observadora tenha causado uma certa estranheza aos sujeitos, devido principalmente ao registro e uso de recursos técnicos, tal estranheza desapareceu nos encontros seguintes, possivelmente em função da nova relação estabelecida entre nós durante as conversações em torno das atividades propostas. A familiarização dos sujeitos com essa nova situação foi facilitada, em grande parte, pela própria observação participante.

Dos vinte encontros previstos com as alunas integrantes do grupo de pesquisa, foram realizados dezenove encontros, totalizando 29 horas de gravação de som.

A transcrição das gravações reuniu também o registro por escrito do procedimento, objetivos e perguntas básicas³⁴ adotadas em relação à tarefa proposta em cada encontro, bem como o de situações que o gravador de som não capta: movimentos que envolvem ordenar tiras de papel contendo partes de uma história, apagar determinada parte do texto com a borracha, aproximar-se da colega ou da pesquisadora para elucidar alguma dúvida, levantar-se do lugar para consultar a história de outra colega, e assim por diante.

Conforme mencionei no Capítulo 1, procurei propor tarefas que supostamente exigissem mais regulação ativa das alunas do que, por exemplo, uma história livre, justamente para poder acompanhar o seu progresso na conceituação. Isso significa que as tarefas foram elaboradas com o intuito de mobilizar a razão dos acontecimentos da história, o “como” da situação problema a ser inventado (causalidade), ou seja, com o

³⁴ As perguntas básicas foram incluídas com maior rigor a partir do 4º encontro, quando observei que: 1º) as alunas já estavam familiarizadas com os encontros; 2º) as alunas mantiveram assiduidade nos encontros; 3º) tornou-se necessário reorganizar o grupo, pois ele estava grande demais para observar as condutas de cada aluna.

intuito de envolver a reflexão no sentido de uma reorganização conceitual de forma a coordenar a situação problema num sistema de conjunto.

A tarefa da situação de produção 3, por exemplo, teve como apoio um tipo de quadro que as alunas já utilizavam em sala de aula. Trata-se de um quadro sugerido por Cinel (2000) como sendo um roteiro para a sistematização dos elementos da estrutura narrativa, pois pode envolver personagens, fatos, tempo, espaço, enredo, causa e conclusão. No entanto, em vez de conhecerem uma história antes para depois completarem o quadro, conforme estavam acostumadas a fazer, propus que escrevessem individualmente uma história a partir das informações incompletas apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quadro utilizado na tarefa da situação de produção 3

Perguntas	Respostas	Anotações
1) Com quem aconteceu a história?	1) Dona Renata.	1) Senhora trabalhadora, mãe de três filhos.
2) O que aconteceu?	2) Perda da casa.	2) Casa com pátio, dois quartos, cozinha, banheiro e sala de jantar.
3) Quando aconteceu?	3) Na segunda-feira do mês passado.	3) Eram 4 horas, uma tarde chuvosa.
4) Onde aconteceu?	4) Na rua em que morava.	
5) Como aconteceu?	...	...
6) Por que aconteceu?	...	...
7) Como terminou?	...	...

Adaptado de Cinel (2000, p. 20).

Desta forma, a solução para as tarefas propostas exigiu, além das abstrações “empíricas”, tiradas muitas vezes dos apoios linguísticos fornecidos pela pesquisadora, a intervenção de abstrações “reflexivas” a partir das ações ou operações das alunas.

Enfim, a premissa de que a narrativa-conto relaciona-se com a capacidade de distanciar-se do real para operar com hipóteses no plano do possível esteve presente ao longo da investigação, orientando a elaboração de cada tarefa proposta pela professora-pesquisadora, especialmente no que diz respeito à natureza do apoio linguístico fornecido, no sentido de: a) “provocar” a invenção de uma situação problema; b)

conseguir coordenar mais de uma variável, através de regulações ou correções progressivas; c) oportunizar a necessidade de explicação causal.

Durante o interrogatório aos sujeitos da pesquisa, consideramos como fundamentais dois tipos de respostas³⁵ para a análise das evidências: a resposta desencadeada e a resposta espontânea.

Vejam os então um exemplo de resposta desencadeada que apareceu durante minha conversação com Stela na situação de produção 2, cuja tarefa tinha como objetivo montar, em duplas, a história lida pela professora-pesquisadora no encontro anterior:

A Stela e a colega organizaram o trecho do título e a primeira parte, compondo as tiras da esquerda para a direita na cartolina. Stela localizou onde estava a 2ª tira (errado por corresponder à 3ª tira).
 P: E depois disso?
Stela: Aquela que diz que eles tão vendo televisão. (pega o trecho que também fala da televisão/ 10ª tira, mas que não corresponde à 3ª tira).
 Solicito que leiam para ver se é a tira correta.
St: Tá certa aquela ali. (referindo-se à 10ª tira que colocou no lugar da 3ª tira).
 P: Então continuem.
 Após lerem a 3ª tira, destrocam-na pela 10ª tira que colocaram antes, reorganizando os trechos sobre a cartolina.
St: Os policiais são o último. Esse aqui tava errado, sora. (diz referindo-se à 10ª tira).
 Profª: Então tira para usar depois.

As respostas espontâneas também foram importantes, porque indicavam as coisas que preocupavam as meninas e sobre as quais elas pensavam. A diferença é que quando ocorriam era sem nenhuma intervenção da parte da pesquisadora. Vejam, a seguir, um exemplo de resposta espontânea de Amélia, durante a situação de produção 1, cuja tarefa era reproduzir por escrito uma história lida pela professora:

Amélia: Pulei uma parte (fica pensativa). Pulei quando ela diz pro pai dela que a barriga tava... Acho que dá pra botar isso aqui (após dizer isso, escreve no espaço da folha entre duas linhas a parte que faltava).

Outro ponto que merece destaque em relação à contribuição do método clínico nos encontros semanais com os grupos de alunas foram os tipos de perguntas que utilizei ao dirigir as conversações para as narrativas escritas.

³⁵ Os tipos de resposta na entrevista clínica, bem como suas características e valor podem ser encontrados na obra de Delval (2002).

À semelhança de Delval (2001), também utilizei dois tipos de perguntas: as perguntas *básicas*, que são as que fazem parte do roteiro de planejamento da tarefa a ser proposta, conforme veremos neste tópico, e as perguntas *complementares*, utilizadas especialmente para obter respostas desencadeadas e para entender o que o sujeito diz. As perguntas básicas são iguais para todos os sujeitos, enquanto que as perguntas complementares diferem entre eles, tanto em função das diferentes narrativas escritas como em função do meu próprio esforço no sentido de aproximar-me da lógica das alunas. A esse respeito, Piaget destaca que:

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (PIAGET, 1926, p. 11).

É interessante observar as perguntas que as alunas passaram a fazer entre elas durante a realização das tarefas. Às vezes, pareciam utilizar-se de perguntas complementares já feitas por mim em relação à sua narrativa escrita, empregando-as nas situações que envolviam a análise do texto da colega. Essa aparente cópia de minhas perguntas continha elementos de espontaneidade e a existência de uma estrutura em parte independente da pressão exterior, porque o que parece copiado, segundo Piaget (1926), na realidade é recriado. Isso significa que as palavras até podiam ser as mesmas, mas as ligações que faziam eram outras, eram originais.

As tarefas, tipos de apoio utilizados e as solicitações (perguntas básicas) feitas pela professora-pesquisadora estão registradas no quadro a seguir, referente às 11 situações de produção ocorridas de junho a dezembro de 2008, com detalhamento no Apêndice C.

Quadro 2 – Situações de produção

Data	Situação de produção	Apoio fornecido	Observação
18/06/08	1 – Leitura da história do livro pela professora; reconto oral e coletivo da história a partir das ilustrações do livro; reprodução escrita (individual) da mesma história.	Livro ilustrado “A operação do tio Onofre”, de Tatiana Belinky.	Registro escrito, sem gravação de áudio.
02/07/08	2 – Leitura silenciosa e individual da sua história reproduzida por escrito no encontro anterior; ordenação, em cartolina, de todas as partes da mesma história extraídas do livro e digitadas pela professora, em duplas ou trios.	Treze tiras de papel contendo as partes da história “A operação do tio Onofre”, de Tatiana Belinky.	Registro escrito, sem gravação de áudio.
16/07/08	3 - Produção de narrativa escrita (individual) a partir de um quadro informativo contendo “pistas” para serem utilizadas na história.	Quadro informativo sobre a perda de uma casa, dividido em três colunas: perguntas (completas), respostas (incompletas) e anotações (incompletas).	Registro escrito, sem gravação de áudio.
Data	Situação de Produção	Apoio fornecido	Perguntas básicas
06/08/08 13/08/08 20/08/08	4 – Leitura da história da colega produzida no encontro anterior, em duplas, para melhoria do texto ao leitor.	Quadro informativo sobre a perda de uma casa, dividido em três colunas: perguntas (completas), respostas (incompletas) e anotações (incompletas).	“Eu digitei a história de vocês bem como vocês escreveram no nosso último encontro. Então eu vou querer que cada uma leia a história digitada da colega e diga o que é que tem que melhorar e arrumar para se entender melhor a história, para entender isso que a colega está contando aí”.
27/08/08 03/09/08	5 – Produção de uma narrativa oral e escrita, em pequeno grupo, a partir de um jogo de	Baralho composto por 16 cartas com diversas gravuras (adaptado da	“Tem 16 cartinhas aqui. Cada cartinha tem uma gravura que eu recortei de uma revista. São gravuras diferentes. Uma de vocês vai espalhar as cartas na mesa, viradas para baixo. Funciona assim: a primeira jogadora escolhe uma das cartinhas

	cartas com gravuras.	Revista do Professor, abr./jun. 2001).	e a desvira para ver que gravura é. Então, começa a inventar a história a partir daquela gravura. Depois, a jogadora seguinte vai desvirar uma outra cartinha para continuar a história. E assim cada uma de vocês vai continuando a história, conforme a cartinha que desvirar. Temos que decidir quem gostaria de arrumar o baralho sobre a mesa e quem gostaria de ir anotando a história”.
17/09/08 24/09/08	6 – Escolha de um título para escrita individual de uma narrativa-conto.	Envelope-segredo contendo três fichas com títulos que sugerem a produção de uma narrativa-conto: “O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora”.	“Eu quero que vocês pensem numa história que vocês tenham gostado até hoje. Pode ser aquela que vocês lembram, que contaram pra vocês, ou de algum livrinho”. “O que deixou esta história interessante, emocionante?” “Cada uma vai ganhar agora um envelope que tem um segredo dentro. São três coisas que tem dentro do envelope: três títulos. Vocês vão, sem mostrar pra ninguém, espiar quais são os títulos e vão escolher um deles para escrever uma história. A história que vocês vão escrever também é segredo. Uma história bem “bolada”, em que acontece alguma coisa, pra ficar legal. Lembrem que no nosso próximo encontro, quando os segredos forem revelados, a história de vocês vai ficar conhecida”.
1º/10/08 10/10/08	7 – Produção escrita individual de uma narrativa-conto envolvendo elementos das histórias lidas e produzidas na situação de 17/09/08 e 24/09/08.	Textos de todas as alunas produzidos no encontro anterior.	“Hoje vocês vão conhecer o segredo de cada uma. É importante que vocês fiquem bem atentas para a leitura da história de cada uma para o que eu vou pedir depois.” “Deu para entender bem essa história? Lembram que eu pedi que tinha que ter um 'tcham' na história, uma coisa interessante, emocionante? Ela conseguiu fazer isso?” “Qual é o desafio? Vocês vão ter que se lembrar das três histórias que escutaram e cada uma vai, em segredo, fazer uma história nova, misturando as três. Vocês vão ter que pensar como é que vão misturar coisas de uma história com as outras histórias. Se vocês precisarem consultar as histórias, vou deixá-las aqui”.
17/10/08 29/10/08 12/11/08	8 – Analisar as histórias produzidas pelas colegas em 1º/10/08 e em 10/10/08 e melhorar por escrito, individualmente, elementos de duas dessas histórias.	Textos das alunas produzidos em 17/09/08 e 24/09/08.	“Quem lembra o que fizemos da última vez? Tiveram que misturar essas histórias aqui. Quem é que lembra bem desta? E desta? Eu quero que enquanto eu estiver lendo vocês prestem atenção pra ver se as colegas conseguiram misturar as três histórias em uma história nova”. “Tem duas histórias de vocês que eu digitei e vou passar para todas lerem e melhorarem o 'tcham' da história tal. Para isso, vamos ter que lembrar, lá de trás, da história tal". (pego o texto para mostrar).
05/11/08	9 – Produção escrita individual	Envelope-segredo	“Hoje eu vou pedir para fazer uma história em segredo, mas antes nós vamos pensar

26/11/08	de uma narrativa-conto envolvendo elementos que sugerem relações causais.	contendo três fichas com os seguintes elementos em cada uma delas: o cachorro que sumiu, o menino que ficou trancado no banheiro e a mulher que encontrou dinheiro na rua.	juntas para entender como tem que ser, vamos ‘ensaiar’. Faz de conta que a história tem que ter três coisas: um homem que perdeu um dedo, a menina que foi salva no mar, o passarinho que fugiu da gaiola. Como vocês colocariam juntas essas três coisas na mesma história? Pensem só dentro da cabecinha e depois digam”. “Ok. Vocês estão me dizendo que já pensaram. Nisso que vocês pensaram, chegaram a pensar ‘como’ o homem perdeu o dedo? Como é que a guriuzinha foi salva no mar? Como é que o passarinho fugiu da gaiola? E então, quem conseguiu misturar?” “Aqui no envelope-segredo também tem três dicas que vocês terão que misturar na mesma história. E vamos tentar explicar como é que foi que aconteceu. Tentem explicar as coisas.”
19/11/08	10 – Leitura e análise dos textos das colegas produzidos na situação de 05/11/08; produção escrita de narrativa-conto a partir de seis trechos fornecidos que devem fazer parte dessa mesma história.	Envelope-segredo contendo seis tiras de papel, cada uma com um trecho de uma mesma história.	“Cada uma vai ler, em silêncio, a história de todas as colegas para ver se elas conseguiram misturar as três coisas que diziam nas fichas do envelope-segredo (as fichas do encontro anterior são mostradas novamente)”. “Aqui dentro do envelope-segredo tem seis tirinhas que fazem parte da história que vocês vão ter que inventar. Vocês não vão poder colar as tirinhas em qualquer lugar. Vocês vão ter que organizar, pensar quais as ‘pistas’ que as tirinhas dão e que história podem inventar com essas mesmas tirinhas. É uma história só. Tem tirinha que não pode colocar no começo porque vai ficar esquisito. Então, vocês vão ter o lápis e a borracha para ir fazendo a história. Lá pelas tantas... tá! Chegou o lugar daquela tirinha! Então, quando chegar o lugar daquela tirinha, pode colar. Continua escrevendo. Ah! Agora vem o lugar da outra tirinha! Vocês vão ter que pensar nisso aí”.
03/12/08	11 – Leitura, análise e melhoria das histórias produzidas pelo outro grupo de colegas; avaliação escrita e individual dos encontros realizados.		“Vamos ter três momentos hoje. No primeiro momento, eu vou passar para cada grupinho ler as histórias do outro grupinho. Vocês vão ler essas histórias e tentar analisar, descobrir se a colega conseguiu fazer uma história legal, se a história tem um ‘tcham’, se tem um sentido. No segundo momento, eu vou querer que vocês escrevam o que acharam destes nossos encontros: o que foi bom, o que foi ruim, o que sentiram, o que pensaram, pode até colocar sugestões. No último momento, eu vou entregar um presentinho, uma lembrancinha para vocês”.

Convém mencionar que as situações 1, 2 e 3 foram desconsideradas para fins de análise final por envolverem muitos sujeitos, o que dificultou a observação das condutas de cada aluna. Mesmo assim, as três primeiras situações foram importantes para, além de repassar os termos de consentimento autorizados pelos responsáveis, expor as formas de trabalho dos encontros e promover um clima agradável e de confiança durante as tarefas iniciais, no sentido de manter o interesse e participação também pelos encontros posteriores.

Assim, foi a partir da situação 4 que foram introduzidas as gravações em áudio e um maior rigor na coleta dos dados, inclusive em relação às perguntas básicas e complementares, e às respostas desencadeadas e espontâneas dos sujeitos. A partir da situação 4, dividimos o grupo de alunas de acordo com as afinidades entre elas, manifestadas especialmente na situação 2, quando formaram livremente duplas e trios na tarefa de ordenar partes de uma história já lida pela professora, e tendo em vista que muitas diziam não querer se separar umas das outras quando anunciei a necessidade de trabalharmos em dois subgrupos de forma quinzenal.

Também estabeleci que a partir daquele encontro não poderiam ter mais do que uma falta. Adotei esse critério de assiduidade porque observei que uma das meninas havia comparecido somente em dois encontros, desistindo de participar dos demais³⁶, enquanto outra ingressou no segundo encontro. Tais fatos indicavam a necessidade de uma regra em relação ao compromisso de participar de uma pesquisa que pretende descrever as modificações que acontecem no curso do desenvolvimento cognitivo durante o processo em busca da coerência nos textos narrativos.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS

Em meu projeto de tese apresentei um estudo prévio de análise para verificar o que emergia dos dados coletados nos seis primeiros encontros. Naquela época, agrupei os dados semelhantes entre todos os sujeitos de acordo com o seu significado, através de termos de busca que envolveram as áreas da cognição e da linguística, organizados em duas categorias iniciais: *Processos mentais* e *Coerência e coesão textuais*. Essas categorias funcionaram como uma primeira hipótese de análise.

³⁶ Na situação 7, a aluna Carolina passou a ocupar a vaga dessa colega.

O estudo prévio de análise serviu para analisar minhas premissas de pesquisa, especialmente a de que se a construção da coerência decorre da multiplicidade de fatores das mais diversas ordens (linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais), então podemos estabelecer pontos de encontro com a Epistemologia Genética também no que se refere à construção das categorias de análise. Procurei, então, aprimorar meus termos de busca (possibilidades/causalidade, conservação/partetudo, papel da leitura, descentração e tomada de consciência, incoerências locais, coerência e coesão) e as duas categorias iniciais de análise, de forma a integrá-los sob o ponto de vista linguístico e cognitivo. Isso foi possível a partir das seguintes leituras, posteriores ao projeto da tese: Piaget (1974a, 1974b), Piaget e Garcia (1986), Axt (1996), Steyer (1998), Rego (1986), Spinillo (1996, 2001), Spinillo e Martins (1997), e Calil (2008). Assim, alterei o quadro de análise das alunas e passei a organizar os dados coletados em três grandes categorias:

Quadro 3 – Categorias de análise das evidências da pesquisa

Categoria 1	Implicação Significante (situação problema e desfecho)
Categoria 2	Estruturação do Real (níveis de coerência e recursos coesivos)
Categoria 3	Descentração/Tomada de Consciência: regulações e construção de novos possíveis.

As categorias foram elaboradas com base nas premissas de pesquisa apresentadas no Capítulo 1, premissas estas fundamentadas nas principais ideias de Geraldi (1997), Koch (1989), Koch e Travaglia (1990), Piaget e Inhelder (1951, 1955) e Piaget (1923, 1937, 1946, 1964, 1965, 1972, 1976, 1981), aprofundadas através das leituras que mencionei.

As duas primeiras categorias estão relacionadas com a análise da narrativa escrita (produto final) e a terceira categoria refere-se fundamentalmente às situações dialogadas que ocorreram durante a realização das tarefas propostas. A seguir, apresentarei a definição de cada categoria utilizada.

Categoria 1 – Implicação Significante

(situação problema e desfecho)

Esta categoria diz respeito à criação do “nó narrativo”, que depende do desenvolvimento dos possíveis. É considerado aqui o resultado do esforço feito pelo sujeito no sentido de englobar relações aparentemente reais no conjunto daquelas concebidas por ele como possíveis, o que significa a busca pelo estabelecimento de uma coerência entre essas ligações.

Em um estado de equilíbrio psicológico, o possível (tanto estrutural como materialmente) representa um papel causal, uma espécie de causalidade do possível (BATTRO, 1978) que está relacionada com a característica mais geral dos estados conscientes: exprimir significações e reuni-las, através de uma forma de conexão que Piaget (1974b) chama de “implicação significativa”. Segundo ele, nesse caso a operação é ainda uma ação, mas é uma ação “significante” e não mais física, porque os meios que utiliza são de natureza implicativa e não mais causal.

Desta forma, Piaget (1986) estabelece uma distinção clara entre dois aspectos das relações entre ações: *relações causais* e *relações de implicação*. As primeiras estão centradas nos objetos e se referem aos resultados das ações, os quais são constatáveis posteriormente. As segundas são relações entre significações e, enquanto tais, são suscetíveis de serem antecipadas. Neste último caso, as significações se impõem desde o momento em que são antecipadas: a implicação entre ações, a partir de antecipações, é suscetível de verdade ou de falsidade e já constitui uma lógica que aparece nos níveis mais primitivos. Portanto, existe uma lógica de ações que precede a lógica formal dos enunciados. Essa lógica de significações está fundada sobre implicações entre significações ou, o que é o mesmo, sobre implicações entre ações.

A elaboração das relações lógicas pelo sujeito apoia-se em cada caso sobre *implicações significantes*. Tendo em vista que em todos os níveis o fundamento de toda lógica é inferencial, é importante destacar a existência de um desenvolvimento correlativo das inferências e das implicações significantes. A esse respeito, Piaget (1986) propõe uma distinção entre formas ou graus de implicações significantes que aparecem em três níveis diferentes:

I) Implicações "locais": a significação das ações está determinada por seus resultados constatados. As implicações permanecem restritas a dados limitados e a contextos muito particulares.

II) Implicações "sistêmicas": as implicações deste tipo se inserem já em um sistema de relações, mas são compreendidas somente por passos sucessivos entre elementos próximos. Neste nível começam os juízos sobre o que é possível e o que não é. Mas essas inferências não são suficientes para chegar às relações necessárias. Existe ainda uma confusão entre necessidade e generalidade.

III) Implicações "estruturais": são as implicações referentes às composições internas de estruturas já construídas. Neste nível existe compreensão endógena da "razão" dos fatos gerais e observados. As relações gerais do Nível II se tornam *necessárias*.

As implicações significantes também dão lugar a uma tríade que é de natureza diferente. Essas implicações entre ações podem se apresentar sob três formas:

- a) Implicações proativas: que extraem as consequências das proposições em jogo. Consistem em afirmar que se $A \rightarrow B$, as B são consequências novas derivadas de A.
- b) Implicações retroativas: referem-se às condições prévias, e expressam o fato de que se $A \rightarrow B$, então A é uma condição prévia de B.
- c) Implicações justificantes: uma forma justificante de implicação vincula as formas a) e b) por conexões necessárias relacionadas com as "razões".

Dito de outra maneira, as implicações comportam três aspectos: um aspecto de *amplificação*, referente às consequências; um de *condicionamento*, referente às condições prévias; e um de *aprofundamento*, que permite expressar as razões (PIAGET, 1986).

Portanto, a passagem da ação para a conceituação consiste em uma espécie de tradução da causalidade em termos de implicação, que nesta pesquisa se manifesta justamente no esforço de estabelecer relações entre as diversas partes da história, ordenando-as, coordenando-as e integrando-as. Para que isso possa ocorrer, a determinação das razões dos acontecimentos da história, em especial da situação problema, passa a ser um elemento fundamental fornecido pelo sistema das implicações significantes, uma vez que o mundo das "razões" se amplia sobre os possíveis.

Trata-se de coordenar a situação problema num sistema de conjunto, no qual o desenvolvimento da história vem a ser o desenrolar da ação, que se confunde, então, com o próprio processo de transformação da situação inicial em situação final.

Lembremos que uma ação operativa consiste numa transformação que conduz de um estado inicial a um estado final, o que já representa uma coordenação entre dois estados, por oposição a uma percepção, uma imitação, uma imagem ou uma representação isolável, que não transformam nada, mas têm por objeto um único estado.

Por outro lado, essa ação operativa tende a tornar-se operação e uma operação é sempre solidária de seu contrário, portanto, de um sistema de conjunto que comporta múltiplas coordenações (PIAGET, 1974a).

Assim, se *A* (situação inicial da história) implica *B* (situação problema), a forma proativa ou condicionante consiste em considerar *B* (situação problema) como uma consequência derivada de *A* (situação inicial da história); a forma retroativa, em considerar que *B* (situação problema) implica *A* (situação inicial da história) a título de condição prévia; e a forma justificadora, em ligar condições e consequências pelas conexões necessárias que exprimem as razões. A isso, acrescenta-se *C* (situação final da história), que implica *A* e *B*.

Importante observar que a situação final é aonde o autor quer chegar e, por isso mesmo, deve já estar antecipada no pensamento (AXT, 1996). Essa antecipação confere uma significação e dá lugar a inferências suscetíveis de verdade ou de falsidade, ou seja, a uma lógica das significações.

A implicação significativa é, portanto, uma forma de inferência que constitui a operação central da lógica das significações que Piaget se propunha a elaborar com R. Garcia, em seu último trabalho. Trata-se de uma ligação que parece necessária, do ponto de vista do sujeito, entre dois enunciados, operações ou ações que têm uma significação em comum (PIAGET, 1986). Vimos que *A* implica *B* quando uma significação *B* está englobada nas significações de *A*. O que temos, na verdade, são dois processos de sentido contrário, num vaivém contínuo: *proações*, ou invenções, ancoradas em *retroações* que buscam sempre reatualizar, e assim conservar, o conteúdo posto (AXT, 1996).

São considerados nesta categoria e na análise, os resultados das pesquisas de Spinillo (1996) e de Spinillo e Martins (1997), que adotaram as categorias de Rego (1986) em relação aos diferentes níveis de evolução do registro de histórias.

Segundo Spinillo, ao incluir em sua narrativa uma situação problema, o narrador se depara com a necessidade de estabelecer mais relações coesivas. Na medida em que à situação problema é associado um desfecho, aumenta ainda mais a incidência de relações coesivas. Esse resultado estabelece uma relação entre os componentes específicos da estrutura narrativa (situação problema e desfecho), e a frequência de recursos coesivos que permitem estabelecer relações entre os episódios e os personagens da história. “Essas relações são linguisticamente expressas por elos coesivos cada vez mais sofisticados (exemplos: conjunções causais, temporais e

adversativas) e em maior frequência.” (SPINILLO, 1996, p. 114). A inclusão de uma situação problema surge, portanto, como elemento mobilizador no estabelecimento de novos recursos coesivos por parte do narrador, na tentativa de construir um texto que faça sentido (SPINILLO, 1996).

Em outra pesquisa realizada também com crianças de 6-7 anos, o desfecho pareceu ser o indicador mais diferenciador entre os níveis no estabelecimento da coerência, possivelmente por ser o elo textual mais difícil de ser estabelecido na produção de uma história coerente em crianças. Um desfecho estreitamente relacionado ao evento principal requer do narrador esforços cognitivos e linguísticos bastante elaborados:

Do ponto de vista cognitivo, ao produzir um desfecho compatível e coordenado com os eventos anteriormente narrados, a criança necessita simultaneamente considerar: (a) o que está produzindo no momento (o desfecho da narrativa); (b) o que já produziu (o desenvolvimento da narrativa: eventos); e (c) a relação entre o que está produzindo (desfecho) com o que já produziu (desenvolvimento). Sem dúvida, o processo de focalizar duas instâncias do texto ao mesmo tempo e estabelecer relações entre elas é atividade cognitiva complexa (tanto em relação a fenômenos lógicos como linguísticos). Ao produzir uma história coerente, o esforço do narrador recai sobre a tentativa de preservar em sua mente a cadeia narrativa anteriormente elaborada (o que envolve a memória de trabalho) e sobre o estabelecimento de relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as (processamento do texto). Do ponto de vista linguístico, a coordenação e integração dessas relações precisam ser expressas linguisticamente através de recursos intratextuais (SPINILLO; MARTINS, 1997, p. 245).

Tendo em vista tanto a lógica das significações como os resultados das pesquisas de Spinillo (1996) e Spinillo e Martins (1997), foram privilegiados nesta categoria os componentes situação-problema e desfecho, inclusive devido aos sujeitos de minha pesquisa apresentarem idade e escolaridade mais avançada em relação aos sujeitos investigados por Rego (1986), Spinillo (1996) e Spinillo e Martins (1997).

Categoria 2 – Estruturação do Real

(níveis de coerência e recursos coesivos)

Esta categoria está relacionada com a compreensão de conceitos ligados ao tempo, ao espaço e à causalidade, necessários para a conservação do todo durante a escrita da narrativa e para auxiliar na manutenção da relação entre os fatos e partes da história de forma integrada.

As ligações temporais, causais e lógicas dizem respeito, portanto, à *coerência* e ao *todo*, sob o ponto de vista da organização no pensamento, e se expressam linguisticamente na narrativa escrita através do uso de elementos coesivos que fornecem ao texto maior legibilidade.

São consideradas nesta categoria as duas grandes modalidades de coesão já apresentadas no Capítulo 1: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial (KOCH, 1989), bem como o resultado do esforço que o sujeito faz para integrar os diferentes tipos de conhecimento (coesivos, coerência e estrutura textual) e para coordená-los em um todo unificado, relacionado e semanticamente significativo (SPINILLO, 2001).

Também são considerados nesta categoria os quatro níveis de desenvolvimento quanto à habilidade de produzir histórias coerentes, proposto por Spinillo e Martins (1997) e Spinillo (2001, p. 100):

Nível I – Há mudança de tópico ao longo da narração sem que se retorne ao mesmo no final. Não se observa um evento principal definido, nem tampouco um desfecho. São histórias que se caracterizam por mudanças de tópicos e de eventos que se sucedem de forma desconcertada, o que dificulta a compreensibilidade do texto, o qual termina abruptamente.

Nível II – Observa-se a tendência em manter um tema central que, mesmo substituído é retornado ao final da narração. Não se observa um evento principal definido, mas sim vários eventos sem relação ou com certa relação entre eles. O desfecho pode não estar presente ou quando existe, não apresenta uma relação com os eventos narrados anteriormente, o que causa uma quebra na cadeia narrativa, dificultando a compreensão do texto, o que também é provocado pela mudança de tópico. Observa-se uma certa relação entre os eventos e o desfecho.

Nível III – Um mesmo tema central é mantido ao longo de toda a narração. Verificam-se vários eventos sem que possa ser definido o principal, mas conectados entre si, ou um evento bem definido ao longo de toda a narração. Há um desfecho que não apresenta uma relação clara com o evento principal. O que caracteriza essas produções, e ao mesmo tempo as diferencia daquelas classificadas no nível anterior, é o fato do tópico e do evento serem mantidos ao longo de toda a narração. A compreensibilidade é, em certo sentido, comprometida, uma vez que o desfecho não está em estreita relação com os eventos anteriormente narrados, provocando uma lacuna na cadeia narrativa ao final do texto.

Nível IV – Há um evento principal bem definido que é mantido ao longo de toda a história o mesmo ocorrendo com o tópico da narração. O desfecho está presente e mantém relação estreita com o evento principal. São histórias que apresentam uma cadeia narrativa conectada e centrada em um tópico bem definido sobre o qual versam os eventos e atuam os personagens. A isso é acrescido o fato de que o desfecho envolve a trama da história e seus personagens. O que mais diferencia este nível dos demais é a elaboração de um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história.

O sistema proposto pelos autores se aplica apropriadamente tanto para a análise de histórias orais como de histórias escritas, podendo ser aplicado também às produções de crianças mais velhas e em séries mais adiantadas do que aquelas que participaram do estudo original. “Esse é um dado relevante para a pesquisa na área, pois auxilia no exame da produção de textos narrativos coerentes em uma perspectiva de desenvolvimento” (SPINILLO, 2001, p. 103).

Cabe lembrar que esta pesquisa adota a concepção de linguagem descrita por Geraldi (1997), que prefere utilizar a expressão “análise linguística”, distinguindo no interior dela atividades epilinguísticas de atividades metalinguísticas. Para ele, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são *atividades epilinguísticas* e, portanto, “análises linguísticas” tão importantes quanto outras mais pontuais, como a reflexão que se pode fazer sobre os elementos de ligação do tipo “aí”, “então”, “depois”, etc. As *atividades epilinguísticas* seriam as operações que se manifestam nas negociações de sentido, tais como: hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, etc. Tais atividades são uma ponte para a sistematização metalinguística que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.

As marcas de rasura, que podem indicar apagamentos, deslocamentos, substituições e acréscimos de letras, palavras, frases, etc., deixadas ao longo do processo de escritura e por todo e qualquer *scriptor*, funcionam como poderosos índices dos processos de criação literária. Textos não literários igualmente trazem essa dimensão quando se trata do “manuscrito escolar”. Dificilmente encontra-se um manuscrito escolar sem rasuras. Não é à toa que a “rasura” dá ao manuscrito um *status* de “rascunho” (CALIL, 2008). Nesta pesquisa adotarei a defesa desse autor de que o termo rascunho seja nomeado de “versões”. Desse modo, a escrita de uma história pode

ter uma, duas ou várias versões até chegar à “versão final”. Isso significa que o sujeito não reformula considerando somente aquilo que ele acabou de falar, mas também aquilo que já foi *efetivamente escrito* e que pode sofrer diferentes formas de rasura escrita ou, ainda, aquilo que disse em relação ao que *poderá ser escrito*. As rasuras escritas e orais caracterizam-se, portanto, por um “retorno sobre” aquilo que foi dito ou escrito.

As quatro funções pelas quais as rasuras podem se manifestar nos textos dos sujeitos desta pesquisa são: supressão, quando um elemento escrito é simplesmente apagado; substituição, quando um elemento escrito é trocado por outro; adição, quando um elemento é acrescentado ao escrito; e deslocamento, quando um elemento escrito é transferido de uma posição para outra.

Essas funções podem ainda se manifestar de diversas formas (CALIL, 2008). As que mais interessam para esta pesquisa são: a) rasura “riscada”: casos em que se anula o que se escreveu, de modo geralmente visível, permitindo ao leitor recuperar o texto rasurado. Essa forma também poderia aparecer como “rasura apagada”, quando o *scriptor* apaga com a borracha, mas deixa os vestígios que permitem ler o que havia escrito; e b) rasura “borrão”: casos em que se anula o que foi escrito, mas que não é permitido ler o que foi rasurado, cobrindo todo o escrito ou parte dele com uma mancha de tinta opaca ou ainda apagando completamente os traços do escrito.

Portanto, esta pesquisa utiliza a classificação anterior apresentada (SPINILLO; MARTINS, 1997; SPINILLO, 2001), enriquecida pelos conceitos de Piaget (1923, 1937, 1946) e pelas contribuições de Geraldini (1997) e Calil (2008) no que se refere às “atividades epilinguísticas”.

Categoria 3 – Descentração / Tomada de Consciência: regulações e construção de novos possíveis.

Esta categoria busca compreender como se produzem os processos de assimilação e de acomodação, de forma a acompanhar os progressos da tomada de consciência no que se refere à leitura e escrita de narrativas. Está relacionada, portanto, com as situações de produção que exigiram coordenações de ações para a superação de problemas de coerência evidenciados na narrativa escrita.

Em estudo anterior³⁷, tínhamos visto que nem sempre a identificação dos problemas pressupõe a resolução dos mesmos, pois para resolvê-los é preciso que o sujeito coordene suas ações num sistema de conjunto (coordenações conceituadas). Isso significa que a tomada de consciência é solidária de uma compreensão progressiva que supõe a superação de um conflito que nem sempre se encontra latente, mas que, quando se encontra, ocasiona a necessidade de um resultado melhor ou de um compromisso.

Considera-se, então, que a diferença na qualidade das narrativas escritas está relacionada com os tipos de regulações apontados por Piaget (1974a) no que se refere aos progressos da ação. Desta forma, é possível distinguir um tipo mais elementar de regulações, denominadas *regulações automáticas* e um segundo tipo denominado *regulações ativas*. As primeiras só levam a uma tomada de consciência em relação aos resultados do ato. São determinadas de fora, em função dos semi-êxitos (esboço da situação problema na história, por exemplo) ou dos fracassos parciais durante as tentativas para atingir o objetivo das tarefas. Nas regulações ativas, a tomada de consciência decorre da intencionalidade da escolha feita pelo sujeito quando ele altera certos resultados para analisar os meios empregados ao longo da cadeia narrativa. Essa regulação ativa leva o sujeito a considerar vários fatores ao mesmo tempo ao longo da narrativa, e todas as suas tentativas visam o ajustamento dos meios: escrever, ler e constatar a contradição, apagar e reescrever, por exemplo.

Tendo em vista que a tomada de consciência depende destas *regulações ativas* que comportam escolhas mais ou menos intencionais, aspectos como as *atividades epilinguísticas* que se manifestam nas negociações de sentido (GERALDI, 1997) e as *versões* da escrita de uma história (CALIL, 2008) ganham destaque novamente enquanto formas de regulações ativas.

Além disso, a necessidade que surge de “representar”, “abstrair” o leitor nas narrativas escritas está relacionada com o processo que conduz do egocentrismo à descentração, pois o esforço que o sujeito-autor faz para comunicar objetivamente seu pensamento por escrito envolve a capacidade de pensar sob o ponto de vista do leitor de seu texto, conforme já exposto no Capítulo 1.

O sujeito escreve para ser compreendido pelo seu leitor e, em função da co-operação, ele vai compreendendo que existe uma convenção que regula o sistema

³⁷ Análise dos dados de Sheila e Stela, apresentados no projeto de tese da autora (nov./2008). Enquanto a Sheila se mostrou desinteressada em querer superar pontos conflitantes para o leitor em sua própria história, a Stela buscou resolvê-los apresentando progressos na ação através de regulações ativas.

formal de apresentação textual e que essa convenção serve para que leitor e escritor se compreendam. Em função disso, o sujeito passará a se apropriar da convenção e a utilizá-la. Entretanto, como ele a concebe de formas diferentes ao longo da psicogênese, a atualização que faz, no seu texto, das indicações para esse leitor, é diferente, dependendo, exatamente, do nível em que o sujeito estiver na psicogênese do sistema formal de apresentação textual (STEYER, 1998).

A preocupação do sujeito-autor com o sujeito-leitor em problemas que afetam a coerência em enunciados do texto relaciona-se, portanto, com os aspectos formais de apresentação textual que contribuem para a coesão e coerência de um texto, favorecendo a interpretação do texto através de “pistas” por eles fornecidas. A importância dos aspectos formais está tanto em sua presença como em sua ausência, e no uso adequado e/ou inadequado da pontuação, das letras maiúsculas, da separação entre as palavras e as frases, das margens, dos parágrafos, das linhas novas, da translineação, do traçado de letras e linhas, e da diagramação textual (STEYER, 1998).

Tais coordenações mentais manifestam-se por meio de um alargamento do campo da consciência, no duplo sentido antecipador (encontrar progressivamente os meios para tornar coerente a estrutura narrativa) e retrospectivo (reconstituir a sequência narrativa já escrita).

Entre os progressos das regras próprias à ação do sujeito e os progressos das coordenações que se tornam explicativas, existe uma estreita relação: as regras são guiadas, primeiramente, pelos observáveis sobre o objeto, e as coordenações apelam para estruturas operatórias endógenas, prolongando aquilo que representa, nas regulações cada vez mais complexas, a parte das atividades do sujeito (PIAGET, 1974b).

Conforme mencionado na Categoria 1, o sistema das implicações significantes fornece um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos, nem nos meios empregados: é a determinação das razões, sem as quais os sucessos representam apenas fatos sem significado.

A esse respeito, Piaget (1974b) explica-nos que, partindo dos fenômenos mais aparentes para procurar sua razão, a explicação apenas fará deslocar o problema ou, antes, levantá-lo novamente a propósito da explicação encontrada. Isso porque, partindo de um modelo A, que explica o fenômeno periférico P, isolando a razão, tratar-se-á, em seguida, de encontrar o porquê ou o como de tal transformação invocada no modelo A, donde a necessidade de um novo modelo B relacionado a um dos aspectos de A. E

assim por diante, com uma alternância sem fim dos porquês e dos como. Essa sequência de “razões” atinge, por aproximações sucessivas, as regiões centrais (C’), o objeto.

De acordo com Piaget (1974b, p. 179), “compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela”. Deste modo, estender a pesquisa das razões ao mundo infinito dos possíveis exige, seguramente, uma ultrapassagem da ação, tendo em vista que as soluções começam a aparecer previamente. Compreender ou encontrar os motivos passa a se constituir um fim permanente e global, cuja influência se traduz por processos de equilibração conjunta, bem mais do que por um mero finalismo. Esse processo envolve a elaboração das negações que, por sua vez, supõe abstrações com reflexão.

Após a definição das três categorias apresentadas, organizei a análise das evidências coletadas em um quadro com três colunas que correspondem, respectivamente, a cada categoria. Elaborei, desta forma, um único quadro para cada caso, com a intenção de selecionar o que realmente interessava para o caso dentro do universo de informações do grupo a que ele pertencia, conforme as situações de produção. Feito isto, surgiu a necessidade de ser mais objetiva, tendo em vista a extensão do número de páginas que obtive em cada quadro³⁸. Passei a fazer uma leitura mais atenta de cada quadro, com a finalidade de extrair os aspectos operativos manifestados em cada situação de produção que demarcavam, efetivamente, as modificações que acontecem no curso do desenvolvimento cognitivo durante o caminho que leva à coerência nas narrativas escritas. Essa parecia ser uma alternativa necessária para melhor organizar a apresentação dos casos ao leitor. O Apêndice D exemplifica algumas informações extraídas do referido quadro. A decisão final foi analisar quatro dentre os sete casos por evidenciarem diferentes patamares de conhecimento e um maior número de regulações ativas no decorrer de todas as situações de produção.

2.6 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

Os quatro casos escolhidos para a pesquisa foram: **Raquel** (12a 7m), **Amélia** (11a 4m), **Stela** (11a 8m) e **Carolina** (11a 4m). Extraí do quadro mencionado

³⁸ O número de páginas do conjunto dos quadros apresentou uma variação de 30 a 110 páginas.

anteriormente os aspectos operativos que melhor evidenciavam as modificações de cada sujeito ao longo das situações de produção. Organizei essas evidências de forma a torná-las suficientes e sintéticas para a apresentação ao leitor.

Deste modo, organizei a apresentação dos casos analisados trabalhando concomitantemente com as três categorias e seguindo a ordem sequencial das situações de produção. Alternei os comentários descritivos e interpretativos com exemplos extraídos dos quadros de transcrição dos registros de diálogos gravados. Esses diálogos contemplam a linguagem coloquial das alunas e da pesquisadora, conforme transcrição das gravações de áudio.

Os textos das meninas também são apresentados da forma como foram escritos, sem correção por parte da pesquisadora. Para melhor compreensão por parte das leitoras da banca, disponibilizamos um encarte separado, contendo as narrativas escritas de cada menina, produzidas desde a sua primeira situação analisada.

Adotamos a seguinte convenção para os quadros que ilustram os diálogos ocorridos nas situações de produção: identificação quanto à situação de produção, categoria pertencente e paginação do quadro de análise; negrito para o nome do sujeito que está sendo analisado e “P” para a pesquisadora; reticências entre os diálogos indicam a exclusão de trechos desnecessários para o caso apresentado; sublinhado para destacar a evidência analisada; aspas para as ideias dadas oralmente pelo sujeito; itálico para a leitura da narrativa escrita pelo sujeito.

No corpo do texto destacamos em negrito as ideias-chave que sintetizam e antecedem os comentários descritivos, interpretativos e os exemplos com os quais estaremos trabalhando logo a seguir; além disso, os trechos das narrativas escritas das participantes serão citados em itálico.

Carolina (11a 4m)

Tendo ingressado em seu grupo a partir da situação de produção 6, Carolina representava a menina que apresentava o patamar mais elementar de narrativa escrita se comparado com as demais. Sua inserção no grupo criou uma expectativa para esta tese, pois apontava para a possibilidade de um promissor caminho a percorrer em busca de coerência nas narrativas escritas. Vejamos como isso aconteceu.

Carolina inicia e finaliza os encontros não conseguindo estabelecer relações de implicação entre as partes da história, especialmente meio e fim:

Nas situações de produção 6 e 7, os textos de Carolina já apresentam essa falta de relação. De certa forma, ela consegue ordenar as partes da história, embora ainda não as coordene nem as integre (Categoria 1 / Implicação Significante). Permanece presa aos personagens das histórias, tanto durante a conversa sobre as histórias de livro que conhecia, na situação 6, como durante a realização da tarefa proposta na situação 7, conforme podemos observar a seguir:

Situação 6 / Categoria 3 / nº 1, pág. 1-2.

Durante a conversa sobre as histórias de livro que conheciam, Carolina manifestou ter conhecimento da história dos Três Porquinhos, ao responder para Sheila qual era o nome do outro personagem que surge na história (“O lobo!”). Mesmo assim, Carolina manteve-se mais quieta enquanto as colegas falavam por ela para ajudá-la a lembrar-se de outra história de livro. Quando Stela conta a história da Cachinhos Dourados, Carolina manifesta conhecer. Ela parece não identificar o “nú narrativo” dessa história, pois concorda com Stela que o que acontece de emocionante na história, e que se não acontecesse não teria graça, é quando a menina cai com a cadeira (prende-se a uma ação engraçada da história):

Pesquisadora: Ela cai da cadeira?

Carolina: É.

P: E quando os ursos chegam? Não é emocionante também, quando eles chegam?

C: É... (responde sem muita vibração) E também o gurizinho (ursinho) fica brabo que quebrou a cadeira dele (parece aproximar-se mais da situação problemática da história ao identificar esse fato)

P: E Carolina, antes a gente estava conversando que na história da Raquel não ia ter graça se não tivesse o vampiro. Nessa aí não ia ter graça se não tivessem as rimas, na do Chapeuzinho Vermelho e na dos Três Porquinhos não ia ter graça se não tivesse o lobo. E nessa dos Cachinhos?

C: A...Cachinhos Dourados.

P: A Cachinhos Dourados? Porque tudo o que acontece na história é com quem?

C: É com ela (prende-se mais às ações da personagem, sem explicar as relações causais).

Situação 7 / Categoria 3 / nº 1, pág. 8

Os textos estavam sobre a mesa para consulta, mas em vez de consultá-los, Carolina preferiu indagar diretamente as colegas (autoras):

C: Ô, Sheila! Qual é o nome da... da mãe do gurizinho?

Sheila: Maria, né?

...

C: E o nome do guri?

Sh: Era Maurício.

C: Ah é...

Raquel: Ih! O meu menino tinha mãe?

C: Tinha.

...

C: Ô, Raquel! O gurizinho tinha nome?
 R: O gurizinho?
 C: É.

No texto da situação de produção 7, Carolina reúne todos os personagens presentes nas histórias das colegas para comporem uma família (início). A ida ao mercado e a promoção da sacola amarela poderiam ser interpretadas como sendo o delineamento da situação problema. Porém, Carolina não conseguiu elaborar uma trama consistente a ponto de apresentar um "nó narrativo" (acontecimento problemático) a partir desses elementos fornecidos na história de Sheila. Desta forma, ela acaba reunindo fatos da sua própria história e reproduzindo a história de Sheila (meio e fim), alterando apenas os personagens envolvidos na situação do mercado. Também não há relação entre a história e o título escolhido, "A família atrapalhada", especialmente no que se refere ao adjetivo "atrapalhada". O mesmo teria acontecido se Carolina tivesse mantido o título anterior, o qual ela apagou ("A família que tinha os seus problemas"), uma vez que não há nenhuma explicação ou descrição na narrativa que permita ao leitor inferir a razão pela qual a família fosse atrapalhada ou com problemas (Categoria 1 / Implicação Significante).

A falta de um "nó narrativo" (situação problema) contribui para que os textos se aproximem mais de uma narrativa-relato do que de uma narrativa-conto:

Quando a professora pesquisadora retomou os textos da situação de produção 6, produzidos pelo grupo de Carolina, no início do encontro da situação 7, ela não queria ler a sua história, manifestando preocupação e ansiedade durante a leitura das demais histórias com relação à vez em que a professora pesquisadora chegaria na sua história:

Situação 7 / Categoria 3 / nº 2, pág. 5-6

Todas escutam em silêncio a leitura que a professora faz da história de Carolina.

P: Entenderam a história da Carolina?
 (pequeno silêncio)

Parece que Sheila comenta baixinho que não entendeu nada.

C: Viu ó... ninguém ia entender... (diz com um risinho nervoso e baixinho)

A professora vai questionando-as sobre a história lida e todas manifestam compreensão. Carolina parece lembrar-se bem da história que escreveu, pois observa e auxilia as colegas durante os questionamentos que a professora faz:

P: Vocês lembram o nome da menina?

Stela: Não.

P: Lá pelas tantas ela diz.
 C: Joana.
 ...
 P: E termina a história a mãe da Joana fazendo o quê com ela?
 R: Levando ela num...show? (responde como se pedisse confirmação)
 St: Não! No... no... passeio do... na festa do... do escritório.
 C: Na FIRMA do pai! (corrige a colega)
 St: ... Na firma do pai.
 P: O que é que vai ter na firma do pai?
 C: Festa.
 St: Nem sei. Brinquedo...
 C: Sabia que eu fui na firma do meu pai?
 P: É? Que legal!
 St: Eu também já fui.

O fato de “ninguém entender”, da sua história “não ter graça” e de ela já ter ido à firma do seu pai indicam um certo grau de consciência em relação ao tipo de narrativa produzida por ela, a qual mais se aproxima de uma *narrativa-relato*, por não existir o desenvolvimento de uma trama. Além disso, se ela acha que “ninguém vai entender”, pode ser porque também apresenta um certo grau de consciência em relação ao fato de ter desconsiderado os sujeitos-leitores durante a escrita da sua narrativa (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Além disso, Carolina permaneceu "presa" à sua própria narrativa, "A sacola amarela", ao ter que analisar e melhorar as histórias misturadas. Mesmo que compreenda cada uma das histórias das colegas e identifique elementos que nelas faltam, o seu esforço recai na melhoria da própria história (ponto de vista próprio) e não em acréscimos dos elementos de outras histórias:

O fato de ter manifestado compreensão em relação às demais histórias das colegas do seu grupo (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência) não foi garantia de sucesso na realização da tarefa seguinte. A reação de Carolina à tarefa seguinte, de misturar as quatro histórias, foi negativa: "Ah não! Ah não, sora! Não dá!".

Assim, mesmo esforçando-se para incluir os personagens das demais histórias já no início do texto (primeiro parágrafo), Carolina esquece e atrapalha-se com os personagens da sua própria história já produzida no encontro anterior. Essa falta de conservação de todos os personagens da história parece dificultar a progressão temática da narrativa (Categoria 2 / Estruturação do Real), além de gerar um parágrafo muito longo, sem ponto final (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Além

disso, tanto na situação 6 como na situação 7, quando os personagens surgem, não existe uma explicação em relação ao lugar em que estão (espaço) e a "quando" os fatos ocorrem (tempo). Ou então, os fatos narrados ocorrem num intervalo de tempo próximo uns dos outros, com "saltos" que dificultam a compreensão das ligações causais e lógicas entre as partes da história. Por exemplo, há um "salto" na parte da história do passeio na fábrica, pois a informação de que a Maria levou a menina na fábrica já se sucede o final do passeio: *A Joana ficou contente com o passeio*, não tendo sido narrado o que teria acontecido durante o passeio (texto da situação 6). Também há um "salto" em relação ao prêmio ganho com a sacola amarela e a viagem para a praia azul, pois há pouco esclarecimento ao leitor quanto aos detalhes necessários para os personagens terem ganhado o prêmio (uma semana de praia azul) e um "salto" na história já com as malas sendo arrumadas para a viagem e todos felizes para sempre (texto da situação 7). Esses "saltos" ocorrem do meio para o final das histórias, conforme analisado na Categoria 2.

Essa dificuldade nas ligações temporais, causais e lógicas também se manifesta quanto à coesão sequencial, pois nesses dois textos há predominância do nexos "e". No texto da situação 7, há repetição exaustiva do nexos "que", e "quando" aparece 4 vezes como tentativa de estabelecer um elo entre os enunciados. Ele é utilizado 3 vezes inadequadamente, porque fica faltando um complemento na frase que está sendo narrada (tempo/causalidade):

... que ele tinha um tio que se chamava João morava na rua e quando uma muler abordou (adotou) uma muler chamada Silvia que tinha uma casa grande e levou toda a família para casa dela e condo chegaram na casa dela e de manhã petiu para o João e a Juana comprar pão e vertura quando chegau la no mercado eles escutado no radio que tinha uma sacola amarela e uma listra branca e ligou para o seu tio.

Quando eles todos foram ver se eles tinham ganhado eles tinha ido para casa fazer as mala para ir a praia azul....

Outro nexos com valor temporal que aparece é "de manhã", o que contribui para inferir que os principais fatos narrados tenham acontecido no mesmo dia. O texto não apresenta nenhum nexos que indique relações lógicas (mas, por isso, porque...). A esse

respeito, o uso do "porque" no texto da situação 6, embora apareça no diálogo mãe e filha, não indica uma relação lógica de "causalidade" na narrativa:

– *Mamãe porque a sacola são amarela?*

– *Porque filha a sacola são assim!*

Quanto à coesão referencial, os textos apresentam, respectivamente, muitas repetições: repetição de "menina", "Maria" e "numa fábrica" e repetição exaustiva do nexos "que" para identificar e descrever o referente (personagens descritos no começo da história). Essas repetições não contribuem para a progressão temática da narrativa.

Os apagamentos que ocorrem são para reescrever as mesmas coisas de forma mais legível, para acrescentar ou substituir o referente na intenção de manter a coerência textual (Categoria 2 / Estruturação do Real). Por exemplo:

★ Acrescenta um referente para "levou fábrica" (linha 18/Texto situação 6): "levou a menina na fábrica".

★ Substitui a palavra "Maria" (linha 12) por "Juana", conforme consta na sua narrativa produzida na situação 6, embora não tenha feito o mesmo na linha 3 do texto (êxito parcial na conservação parte/todo dessa personagem que ela mesma inventou na narrativa da situação 6).

★ Substitui o gênero do personagem, apagando "uma", "sua tia", "titia" e substituindo por "um tio", "seu tio" e "titio". O nome "João" é que determina tais substituições (êxito na conservação parte/todo desse personagem, embora João seja o menino e não o tio, conforme a narrativa produzida pela colega Stela).

★ Acrescenta letras na linha 17, na tentativa de conjugar os verbos "estar" e "ouvir" na primeira pessoa do plural (nós): *Titio estavam indo para o mercado e ouvirmo no radio o cara fala que...*

Com relação à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência), Carolina concorda com a colega ao afirmar que também não sabe nada de pontuação e vírgula, embora utilize parágrafos em seu texto (situação 6 e 7). No texto da situação 6, os parágrafos não iniciam com letra maiúscula, e a mistura de letra de imprensa maiúscula com a letra *script* cria dificuldade para o leitor nesse sentido. Também ocorrem situações de separação de sílabas inadequadas ao final da linha: "pergunt" (letra "a" na outra linha), "fabric" (letra

"a" na outra linha) e "a u" (omissão da sílaba "ma" na outra linha). Na tarefa da situação 7, ela ainda permanece sem utilizar o ponto final e escreve praticamente todo o texto com a letra de imprensa maiúscula. No entanto, ela parece já ter uma noção do que poderia ser uma frase e um parágrafo, quando diz: "Sora, se a senhora entender, é só uma coisa, tá? A primeira frase"; "O parágrafo..." O texto da situação 7 é escrito com 4 parágrafos: o primeiro é o mais longo, com recuo da margem esquerda na primeira linha, e os demais, apesar de serem mais curtos, não apresentam tal recuo. Seu texto perde nesse aspecto em relação ao texto anterior. Outra mudança que ocorre é que, na tarefa da situação 7, ela faz duas indagações à professora sobre a ortografia durante a escrita da narrativa. Também consulta seu texto da situação 6 novamente e acrescenta travessão em todas as falas dos personagens anunciados. Ela acrescenta dois pontos (algumas vezes adequadamente) e ponto de exclamação (algumas vezes adequadamente). Vejamos o diálogo a respeito da pontuação:

Situação 6 / Categoria 3 / nº 2, pág. 2-3

C: Tem que botar ponto aqui, né, sora? Cada vez que ela falar, né?
P: Dois pontos. Certo. Agora ela vai falar onde? (pequeno silêncio) Na mesma linha ou na debaixo?
C: Na debaixo.
P: Na debaixo. E daí para ela falar bota o quê?
(pequeno silêncio)
Enquanto eu ajudo Stela, Sheila ajuda Carolina. Elas falam sobre o travessão:
Sh: É em todos que tem o... travessão.
C: Tá, já tem aqui!
(pequeno silêncio)
Sh: Eu também não botei (pequeno silêncio). Mas eu acho que não precisa em todos.
C: Sora, né que não precisa em todos? É, só no que *perguntou*. Ah, ela fez eu botar um monte de travessão! (queixando-se da ajuda de Sheila) Não, é só quando... olha aqui ó, quando ela vai falar aqui ó...
Sh: É, tem bastante... (diz baixinho)
P: Travessão é só quando o personagem tá falando.
C: Viu?
...
P: Ponto de interrogação é o "gancho".
Sh: É, o gancho.
P: O "gancho" só vai no fim de pergunta. Se é uma pergunta, ó... que nem a Stela escreveu aqui: *Você quer ir comigo amanhã?* Ponto de interrogação...
Sh: Ponto de interrogação.
C: Tá, mas ela mandou eu fazer um monte de interrogação! Dá a borracha!
...
Sheila e Carolina continuam dialogando sobre a tarefa de Carolina:
Sh e C: *E a Maria falou para a menina...* (leem juntas a história de Carolina)
Sh: Não é melhor pôr a vírgula na fábrica?
C: Não! Essa vai vim, eu vou botar aqui embaixo.

Suas dificuldades nas ligações de tempo, espaço e causalidade começam a ser superadas a partir da situação 8, quando elabora melhorias para os dois textos (texto da colega Stela e texto dela própria):

Na situação 8, ao ter que analisar o texto da colega Stela e o seu próprio texto para melhoria, Carolina consegue novamente identificar os elementos que estão faltando nessas histórias, durante o diálogo com a professora e as colegas:

Situação 8 / Categoria 3 / n° 1, pág. 15-16

<p>P: A Carolina descobriu que está faltando falar da sacola, né? C: Da fábrica. P: A parte da fábrica não está aqui... C: Só tá a Joana... P: O que mais vocês descobriram que não está aqui? C: <u>Do... da Sheila (história). Do Maurício (personagem).</u> ... P: ... <i>Ele pegou uma sacola amarela com risco branco</i> (pequeno silêncio) Mas aqui não está tudo o que a Sheila escreveu. O que acontecia com quem tivesse a sacola amarela com o risco branco? St: A... praia. C: <u>Ia pra praia.</u> Sh: Uma semana de praia azul. Ai, coisa boa! P: E entrou a praia azul aqui? C: <u>Não!</u> P: Tá. Então vamos tentar colocar tudo isso.</p>
--

No entanto, assim como na situação 7, identificar elementos não foi suficiente para determinar o sucesso da tarefa, porque Carolina apresentou dificuldade para inserir elementos das outras histórias que estavam faltando no texto "O aniversário", escrito pela colega Stela e digitado pela professora. Ela escreveu 3 versões para melhoria da história de Stela, mantendo-se "presa" ao todo da sua história antes de chegar à 3ª versão (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Inicialmente, reproduziu toda a sua história "A sacola amarela" no espaço abaixo do texto digitado, continuando-a em outra folha (1ª versão): "Copiei aqui, ó!", diz alegremente para a colega Sheila. Após intervenção da professora, Carolina leu em voz baixa o texto digitado da tarefa e depois tentou refazer sua parte escrita. Apagou quase tudo e refez de outra forma (2ª versão):

Situação 8 / Categoria 3 / n° 2, pág. 14-16

P: Como é que tu pensaste?

C: Assim... (pensou em “emendar” a parte nova após final do texto de Stela)
 A professora lê a parte final do texto de Stela. A seguir, elas prosseguem lendo a parte nova escrita por Carolina:

...

P: *E no dia seguinte a Joana...* A Joana era amiga de quem?
 C: Dos dois.
 P: Como é que a Joana entra aqui?
 (pequeno silêncio)
 P: Quando a Stela colocou “Joana” ela colocou Joana sendo amiga de quem?
 C: Ah, não tem... do Fábio.
 P: Então lê aqui.
 (pequeno silêncio)
 C: Tá, mas não tá aqui. Ela não tá falando o coisa do Fábio. Ela não botou que ela era amiga...
 P: Lê de novo pra descobrir se ela botou ou não.
 Carolina lê novamente a história da Stela.
 P: Achaste, Carolina, “Joana”?
 C: Tá aqui ó! (responde um pouco irritada)
 P: *E no dia seguinte a Joana*, que era amiga de quem?
 C: Do Fábio. A Joana foi...
 P: Vamos explicar, então? Vamos lembrar, pra quem está lendo, que a Joana é amiga do Fábio? Senão vai ficar muito esquisito essa Joana de repente aí e um monte de coisa acontecendo com a Joana aí embaixo.

Apesar dessa intervenção, Carolina não resgatou a Joana como sendo a amiga de Fábio na versão final que escreveu.

Na verdade, o acontecimento que Carolina conseguiu elaborar com as personagens Joana e Fábio está muito distante da parte em que a Joana é mencionada no texto de Stela (início da história), mas ela parece não se incomodar com isso, não existindo uma preocupação com o sujeito-leitor. Trata-se de uma incapacidade de pensar sob o ponto de vista do leitor de seu texto, pois permanece centrada na sua própria perspectiva.

Para conseguir chegar à 3ª versão, Carolina manifestou esforços que exigiram coordenações de ações para superar o problema da reprodução (cópia) da sua história rumo à conservação da própria história (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Trata-se de um êxito parcial, já que o sistema de significação de Carolina modifica-se em direção a uma maior aproximação com o texto de Stela. No entanto, o fato de conservar e reunir elementos da sua história não foi suficiente para tornar a história de Stela coerente e coesa, nem para atingir o objetivo da tarefa. Para isso, seriam necessárias a coordenação e integração tanto da parte elaborada como de elementos das outras duas histórias que faltaram no texto de Stela e, ainda, a presença de ponto final na demarcação das frases escritas, a fim de contribuir para a coesão e coerência do texto.

Assim, ao escrever sua 3ª versão após o final do texto digitado da colega, a parte inserida causa estranheza quanto à ordem dos acontecimentos como um todo, já que Carolina não consegue integrar o fato que inventou dentro do texto de Stela. Ou seja, mais uma vez encontra dificuldades com o "meio" da história, preferindo escrever uma parte com o "final" da história, ainda que fora de ordem. A parte elaborada fica "solta" ao final do texto, criando dificuldades ao leitor no que se refere às ligações de tempo, espaço e causalidade entre as partes da história (Categoria 2 / Estruturação do Real). A dificuldade no estabelecimento dessas ligações também se manifesta pelo uso e falta de conectores com valor temporal adequados (utiliza "E no dia seguinte" em vez de "Durante a festa", por exemplo) e por não recuperar o referente de certos nomes, conforme coloquei entre parênteses: *E no dia seguinte Juana tinha tado o presente para o Fábio (Ele) começou a abrir os presentes e agradeceu a Joana quando (o Fábio/ele) viu era uma fábrica piquena....* A única relação causal que pode ser observada na parte elaborada por Carolina é a explicação que a personagem Joana dá sobre o presente (Categoria 1 / Implicação Significante).

Na melhoria do próprio texto, já apresenta relação causal através de nexos que indicam relações lógicas ("porque" e "então"), conseguindo enriquecer a história e criar um desfecho melhor que o anterior, pois apresenta relação com o evento narrado anteriormente:

Na análise e melhoria do texto seguinte, "A família atrapalhada", Carolina apresentou maior facilidade na realização da tarefa. O fato de trabalhar com sua própria produção escrita possivelmente contribuiu para isso, além do diálogo com as colegas e a professora pesquisadora durante a tarefa:

Situação 8 / Categoria 3 / nº 1, pág. 17-21

Stela lê a parte da história em que surgiu sua dúvida, enquanto Carolina acompanha com os olhos e depois lê também: *...João morava na rua e quando uma moler a bordou uma muler chamada silvia que tinha uma casa grande e levou toda a família para casa dela e condo...*

R: Não viu que "mulher" tem duas vezes? (estranha a repetição da palavra na história de Carolina) Vou tirar um!

...

P: Essa é aquela partezinha da história da Stela, Carolina, que tu quiseste misturar?

C: É "a bordou", não é "adotou".

St: Mas é da minha história, então, que tu quis misturar?

P: Então é "adotou".

C: Ah! Eu não entendi essa partezinha.

St: Se tem um menino...

P: Adotou é quando pega uma criança, um nenozinho, que não tem pai nem mãe pra cuidar, pra ter uma família. É isto que tu quiseste dizer ali, naquela partezinha?

St: Mas é que se botasse aqui ó: "*adotou*" *uma mulher chamada silvia*, não dá (ao ler e substituir a palavra escrita por Carolina e verificar a incoerência).

R: É!

P: Vamos ver...

R: Não é o João que tá na rua?

P: O João tá na rua, é isso, Carolina?

R: Adotou o João. (alterando o nome de quem foi adotado na história)

P: E quem é que vai adotar o João?

C: A Silvia.

...

P: Então é assim, Carolina...a Silvia adotou o João. É isso?

C: É, sora.

P: Então aqui ó, que está confuso, vocês deem um jeito de arrumar essa ideia que a Carolina quis escrever. A Carolina quis dizer aqui que quem adotou... o João foi a Silvia.

...

St: Tá, então eu vou riscar isso aqui? É, isso não tem nada a ver (parte equivocada escrita por Carolina).

P: Podes riscar. Tu vais ter que dar um jeito de melhorar isso aí.

St: Empresta a borracha!

P: Nem que tenha que riscar.

St: Agora eu já sei.

P: Se pra melhorar tem que riscar, risca. Tá?

(silêncio)

Bate o sinal da escola.

R: *...tinha uma casa grande e levou toda a família...* Ficou meio estranho, né? Ela adotou o João e foi direto pra família?

St: Ela adotou... olha aqui ó, eu botei *uma mulher chamada Silvia adotou o João*.

R: Eu botei mais ou menos assim também.

...

R: Ela tinha (pensa em escrever o que acha que fica melhor, provavelmente no trecho que diz "uma mulher chamada Silvia que tinha uma casa grande").

Carolina fala pouco e observa o que as colegas comentam sobre a sua história. Ela também arruma a própria história, riscando e substituindo palavras.

Carolina não sentiu necessidade de consultar nenhuma das histórias que ficaram disponíveis sobre a mesa, conseguindo realizar a tarefa sem reproduzir (copiar) nenhuma dessas narrativas (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Chama a atenção a explicitação da relação de causalidade na parte elaborada por Carolina e indicada por uma flecha³⁹, pois ela consegue enriquecer a sua história anterior ("A sacola amarela") e elaborar um desfecho bem melhor que aquele do dia 10/10. Desta vez, o desfecho apresenta relação com o evento narrado anteriormente. No entanto, ela não chega a riscar a parte e desfecho ignorados após a flecha, o que causa

³⁹ A flecha puxada do meio do texto para o espaço da parte inferior da folha indica que ela parece conseguir encaixar o principal acontecimento de sua história (visita à fábrica de sacolas amarelas) na versão anterior do texto.

estranheza ao leitor e dificulta a compreensibilidade do texto, que acaba ficando com dois desfechos (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Carolina consegue dar-se conta, através do diálogo anterior, do equívoco que cometeu em relação ao personagem João (Categoria 1 / Implicação Significante). Ela acrescenta, então, entre as linhas 5 e 6, a seguinte melhoria (Categoria 2 / Estruturação do Real): *Silvia adotou um guri que se (chamava João morava na rua)*, embora tenha mantido na linha 5 a referência de que *ele tinha um tio que se...* O fato de manter essa parte e a parte que sucede a flecha, sem riscá-las, indica que, ao mesmo tempo em que ela arruma e melhora o seu texto em determinados aspectos, ela não consegue coordenar o que havia escrito antes com o que reescreveu (Categoria 1 / Implicação Significante). Ou seja, ao mesmo tempo em que Carolina melhora o texto, ela conserva nele partes que se tornam contraditórias para o leitor, pois conserva, na nova versão, a versão anterior e dificulta a progressão temática da narrativa.

Junto com a explicitação da relação de causalidade, na parte escrita indicada pela flecha, também aparecem nexos que indicam relações lógicas ("porque" e "então"). Entretanto, mesmo que essa parte apresente relação com o evento narrado anteriormente, faltam nexos temporais entre os fatos, que continuam acontecendo sem demarcação de tempo, e dentro do próprio desfecho, pois o único nexos com valor temporal que aparece é "nunca" (Categoria 2 / Estruturação do Real). Também aparecem tempos verbais misturados ao longo da parte elaborada e o texto permanece com a repetição exaustiva dos nexos "que", tendo sido acrescentados mais 3 nexos "que" durante a reescrita, no intuito de identificar e descrever melhor o referente. A esse respeito, outras formas foram acrescentadas na recuperação do referente, se comparadas com a versão anterior.

O diálogo sobre os textos durante leitura para melhoria das histórias (situação 8) passa a contribuir tanto para o desenvolvimento das suas implicações significantes como para uma maior preocupação com a convenção escrita, embora continue apresentando falta de nexos temporais entre os fatos:

O diálogo estabelecido entre as colegas sobre o seu texto aponta para a melhoria da narrativa em alguns pontos da história (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência): repetição adequada da palavra "moça" (linha 2 da parte indicada pela flecha) manifesta melhor compreensão da noção de frase, embora não tenha colocado os

dois pontos e o travessão entre essas duas palavras repetidas: .. *e perguntou para moça moça porque a sacola sam amarela com listra branca e a senhora responde*:. Essa repetição é importante, se comparada ao texto anterior ("O aniversário"), quando Carolina escreveu o personagem apenas uma vez (Fábio): *E no dia sigunte Juana tinha tado o presente para o Fábio começou a abrir os presentes e agradeseu a Joana*.

Além disso, Carolina faz uso de dois pontos duas vezes, de forma espontânea e adequada, e emprega o ponto de interrogação e de exclamação (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

A leitura do próprio texto permitiu a reflexão de Carolina em relação a determinadas palavras utilizadas mais na oralidade, na parte final da narrativa (reprodução da história de Sheila), as quais foram riscadas e substituídas por uma linguagem escrita: risca a palavra "cara" e a substitui por "moso", risca *ganhemos para ir au praia sul* e a substitui por *vamos ganhar para ir a* (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Os comentários e indagações das colegas e da professora influenciaram no esforço de Carolina para comunicar objetivamente seu pensamento por escrito (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Assim, podemos observar, durante os diálogos, momentos que tendem à conservação do ponto de vista de Carolina ("É a bordou, não é adotou") e momentos em que ocorrem correções em relação à tarefa proposta:

Situação 8 / Categoria 3 / n° 2, pág. 24

C: Uma mulher adotou...um... (ao ler dá-se conta de que não escreveu "um menino chamado João").

...

P: A gente tem duas histórias.

C: A minha não tá.

St: Tá sim, a Joana tá sim.

C: Só tá o nome da Joana. Eu não botei a fábrica (principal acontecimento da história)

Ocorre um esforço no sentido de estabelecer uma maior aproximação com o seu próprio texto na intenção de atingir o objetivo da tarefa: misturar as histórias. No entanto, a manutenção do desfecho inicial e a falta da história de Raquel, "A bicicleta voadora", não permitiram o êxito (Categoria 1 / Implicação Significante).

Ocorre um nítido avanço nas relações de espaço, tempo e causalidade no seu último texto (situação de produção 9), especialmente nas partes iniciais, embora não tenha conseguido integrar as partes iniciais ao restante da história e criar uma trama:

Seus pequenos avanços no decorrer dos encontros tornam-se nítidos no texto da situação 9, "A família descontrolada". Se comparado ao primeiro texto, este não apresenta mais orações repetidas. Os personagens e o cenário (espaço) onde se passa a história estão descritos de maneira clara, sem deixarem dúvidas ao leitor, embora não seja dito onde a Maria encontrou o cachorro (espaço) nem como ela conseguiu destrancar o banheiro. Carolina consegue estabelecer relações causais para todos os elementos solicitados pela professora, bem como ordená-los nas partes da história (Categoria 2 / Estruturação do Real). A esse respeito, observa-se maior facilidade na realização da tarefa, como mostra a passagem abaixo:

Situação 9 / Categoria 3 / n° 1, pág. 29

Durante a realização da tarefa, a professora preocupa-se em colocar as fichas de Carolina à mostra para facilitar a produção da sua história, por saber que Carolina apresenta dificuldades quanto à conservação.

P: Cadê tuas fichinhas? Vamos colocar aqui de volta, para tu olhares.

C: Não, eu não tô olhando mais...

P: Pra não esquecer.

C: Eu não esqueci.

O sentido atribuído por Carolina à ficha em que estava escrito "O cachorro que sumiu" é transformado no sentido de construir uma nova possibilidade de interpretação que se aproxima da informação da ficha. Assim, ao finalizar a história, ela analisa se conseguiu misturar as ideias das fichas e diz à professora-pesquisadora que, em vez de utilizar "sumiu", como está escrito na ficha, ela utilizou "fugiu" (Categoria 1 / Implicação Significante).

Carolina apresenta maior facilidade na realização desta tarefa, porque, além de ordenar, ela consegue coordenar parcialmente as partes da história (coordena dois dos três elementos solicitados):

Apresenta êxito parcial no que se refere à coordenação de todas as partes da história, pois ainda não consegue integrar as partes iniciais ao restante da história e criar uma outra trama possível. Reúne e coordena dois dos elementos solicitados, mas os fatos que se sucedem resultam na falta de desenvolvimento de uma trama consistente, com um "nó narrativo" (situação problema) a partir dos elementos anteriores utilizados (Categoria 1 / Implicação Significante). Além disso, continua não havendo relação entre a história e o título escolhido, especialmente no que se refere ao adjetivo "descontrolada". Desta vez, a dificuldade nas ligações temporais, causais e lógicas se manifestam predominantemente no "meio" e "fim" da história (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Também manifestou maior facilidade na coesão referencial:

Quanto à utilização dos recursos coesivos, Carolina apresenta em seu texto maior facilidade na coesão referencial (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Na coesão sequencial, o aparecimento do "quando" repetidas vezes, bem como o uso do nexos temporal "1º dia", parecem apontar para o seu esforço na tentativa de estabelecer relações de implicação entre as partes da história:

No uso da coesão sequencial, o texto apresenta predominância dos nexos "e daí" (4 vezes) e "e quando" (3 vezes). Observa-se que os primeiros usos do "quando" aparecem de forma repetida e inadequada, pois falta um complemento ou melhor explicitação (ordenação das ações) na frase que está sendo narrada (Categoria 2 / Estruturação do Real):

era uma veis a Maria tinha encontrado um dinheiro na rua e condo chegou em casa ela tinha comprado uma ração para o Spaike e daí condo chamou ele tinha fugento de casa" (chamou para quê? Supõe-se que seja para comer ração).

Já o terceiro uso de "quando" aparece corretamente em:

e daí a sua mãe tirou ele dali e comdo o seu marido chegou em casa ele perguntou:

O único nexos com valor temporal que aparece é "1º dia", o que contribui para inferir que, mesmo que todas os fatos narrados tenham acontecido no mesmo dia, Carolina parece querer demarcar um distanciamento temporal próximo que não deixa de causar uma certa estranheza ao leitor, pois o "1º dia" não deixa de ser o mesmo dia em que o cachorro fugiu. De qualquer forma, esse uso coesivo torna-se positivo no que se refere à conservação do tempo e causalidade (Categoria 2 / Estruturação do Real) e aponta para seu esforço na direção de estabelecer relações de implicação entre partes da história (Categoria 1 / Implicação Significante).

Chama a atenção o início de descentração para comunicar objetivamente o seu pensamento por escrito, através de regulações ativas que passam a considerar o leitor no que se refere à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual:

Também podemos observar, no diálogo a seguir, que os pequenos avanços surgidos na realização desta tarefa, analisados nas Categorias 1 e 2, dependeram de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais, porque, no que se refere à construção da coerência, Carolina procurou construir o texto dando pistas para o sujeito-leitor que lhe permitissem estabelecer o sentido por ela desejado. Esse esforço para comunicar objetivamente seu pensamento por escrito envolve um início de descentração (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência), bem como o seu movimento em busca de totalidades significativas, através de um planejamento da própria narrativa:

Situação 9 / Categoria 3 / nº 2, pág. 30

<p>P: Tu pensaste toda a história antes e depois escreveu? Como é que tu fizeste? C: Eu pensei... Eu pensei antes. Depois eu escrevi. P: E enquanto escrevias não veio nenhuma ideia? (pequeno silêncio) Pensaste tudo antes? C: Anram.</p>
--

O início de descentração de Carolina também se revela nas indagações em relação à ortografia, pois manifesta preocupação com a convenção escrita (preocupação com o leitor): “Sora, “ração” é com “c” ou é com “ss”?”, “Como se escreve Spaike?”, “Passavam” é com...”.

Embora não tenha conseguido separar a sílaba da palavra "comprado" adequadamente ao final da linha (escreve "comp- ra-do"), é a primeira vez que Carolina manifesta dúvida a esse respeito, já que em suas narrativas anteriores parecia não identificar problemas quanto a isso, sendo comum esse tipo de erro ao final da linha.

Também chama a atenção os avanços quanto à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência), pois ela já utiliza dois pontos e travessão adequadamente, ponto de interrogação e de exclamação (presença adequada, mas também ausência deles na parte final da história). A ausência de ponto final em todas as suas narrativas continua sendo um aspecto curioso. A mistura de letras maiúsculas e minúsculas continua acontecendo e dificultando a leitura das frases, embora neste último texto ela tenha utilizado, pela primeira vez, a letra "E" (maiúscula) na linha 5 e na última linha, como sendo uma nova frase que se inicia. Isso também ocorre nas linhas 9, 10, 13, 17 e 18, pertencentes às falas dos personagens nos travessões.

Stela (11a 8m)

Antes do ingresso de Carolina na pesquisa, Stela era a menina que apresentava o patamar de conhecimento mais elementar na escrita de narrativas. Entretanto, era a que mais solicitava ajuda de minha parte. Destacava-se em relação aos progressos na ação através de regulações ativas. No estudo prévio de análise, ela já havia me levado à exaustão com a questão da pontuação que, naquela etapa, eu considerava irrelevante para o problema da pesquisa. Vejamos como aconteceram as suas modificações cognitivas.

Se, na situação de produção 4, Stela não conseguia explicar o "como" dos acontecimentos da história nem tampouco elaborar uma trama que caracterizasse uma narrativa-conto, por incluir-se nas histórias de forma semelhante a uma narrativa-relato, na situação 9 ela já o faz de forma independente:

Na situação 4, durante melhoria do próprio texto e do texto da colega, Stela inclui-se nas histórias. A utilização de nomes de amigos(as) nas narrativas parece não ter contribuído para o processo que conduz do egocentrismo à descentração (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Vejamos os diálogos a esse respeito:

Situação 4 / Categoria 3 / nº 1, pág. 8-9, 17

Sh e **Stela**: *...estava desempregado e eu estava trabalhando de faxineira...*
 P: Eu quem?
 Sh: Dona Renata.
St: Eu, dona... dona Renata?
St: Pior, eu não botei o nome!
 Elas leem esta parte novamente.
St: Eu tô contando a minha história se eu tô botando “eu”.
 P: É. E é a tua história?
St: Não! (acha graça)
 P: Foi tu quem perdeu a casa?
St: Não! (continua achando graça)
 ...
 Sh e **St**: *...dona Renata estava desempregado e...eu estava trabalhando* (continuam lendo e ficam em dúvida sobre o quê farão com a palavra “eu”)
St: ... "e a Renata estava trabalhando". (sugere colocar essa ideia para substituir o “eu” na frase)
 ...
 P: Tem 10 quartos. É um para cada filho?
St: É.
 P: O quarto 11 de quem é?
St: Nosso!
 ...
 P: *E ele falou que nós estávamos sendo despejados.* Nós? Nós quem?
St: Nós: eu, a Jamile, a Camila...
 P: Tu?
 Stela ri por ter se incluído em função do nome de uma das filhas ser o seu. Sheila também acha graça.
 P: "...explicou para as seis filhas que ser despejado era que *nós* temos que deixar a nossa casa". (pequeno silêncio)
St: É todos. Nós todos. (ainda permanece pensando na perspectiva do “nós”)

Quanto à coesão referencial, os aspectos ligados ao egocentrismo de Stela tiveram repercussão na sua história, pois ela menciona "o seu marido" e não explica para o leitor de quem é o marido. Também omite o nome da personagem central, que é Dona Renata. A esse respeito foi necessário retomar o quadro de informações da tarefa. Não conseguiu, mesmo com a intervenção da professora, referir-se de outra forma à Dona Renata: "ela", por exemplo (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Além disso, necessitou da intervenção da professora para pensar numa explicação para o desfecho da sua história: "como" o marido de Dona Renata conseguiu comprar uma casa se ele estava desempregado (Categoria 1 / Implicação Significante). Também necessitou da intervenção da professora para observar a pontuação:

Situação 4 / Categoria 3 / nº 2, pág. 11-12

P: Anram. A única coisa que eu achei pouco aí foram os teus pontos.
St: Ah é, ponto não tem... (fala baixinho)
 ...
St: Aqui é um ponto.
 Sh: Aqui! No último! (acha graça que Stela foi buscar o próximo ponto somente quando finaliza a história)
 ...
St: Pera aí... *Douglas, Gabriel... e Lucas*. Aqui é um ponto. (lê até onde acha que deva ser a frase em que ela fala o nome dos 5 filhos de Dona Renata)
 P: Bota, então.
St: ... e 5 filhas *Amanda, Shayane, Anielle, Camile, Jamile*. (lê a continuidade do texto)
 P: Esse ali que tu botaste ponto depois do Lucas, depois vai começar nova frase?
St: Vai...
 P: Depois do ponto?
St: É, é maiúscula.
 P: Então arruma.

Ao iniciar a leitura do texto de Sheila, Stela interrompeu várias vezes para criticar a falta de pontuação na história, perguntar e dizer que não entendeu a história de Sheila. A falta de pontuação no texto de Sheila parece ter atrapalhado a compreensão de Stela, especialmente no delineamento da situação problema (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Seu esforço na busca de sentidos durante a leitura do texto sem pontuação produziu as seguintes regulações:

Situação 4 / Categoria 3 / nº 3, pág. 15-16

St: *Depois a... depois a Jamile*. Não entendi também, sora. ... *a Anielle e depois a Jamile?* (pequeno silêncio) As duas perguntaram pra ele? Primeiro foi a Anielle e depois a Jamile? (agora parece compreender)
 Sh: É.
St: Primeiro foi a Anielle que falou pra ele: quem era?
 P: Anram. Acho que é isso, né? E como é que... agora eu acho que a gente vai ter que usar esse outro papel aqui então, para explicar isso.
St: Tá.
 ...
St: ... *a filha perguntou para o papai. Primeiro foi a Anielle* “que perguntou” (dá de ideia as últimas palavras como sendo a sua sugestão para melhorar).
 ...
 Stela começa a escrever na folha em branco o trecho a que se propôs.
 ...
St: “Papai, quem é que tava batendo na porta?” (indaga sobre esta ideia em forma de pergunta, buscando confirmação).
 ...
St: Tá, mas o pai dela não falou? (fica em dúvida)
 Sh: Não. Não. (responde ao conferir em seu texto, enquanto Stela procura e lê a seguir no texto)
 P: Querem mudar isso? Querem colocar a resposta do pai?
St: Eu quero.

Foi necessária a intervenção da professora para ajudá-la a planejar as alterações necessárias nessa parte da história referente ao delineamento da situação problema. Mais para o final, observa-se que Stela consegue pensar sob o ponto de vista da autora do texto:

Situação 4 / Categoria 3 / nº 4, pág. 18

P: Como é que a gente vai arrumar isso daí? *A família falou: - Nós vamos deixar a nossa casa... Não vai ser despejado?* Isso aí é que está mal.
 St: Acho que ela quis botar "nós vamos ser despejados?". (coloca-se no lugar de Sheila para dizer como ela acha que Sheila pensou ao escrever)
 (pequeno silêncio)
 St: Eu acho que ela quis botar isso, sora.
 (pequeno silêncio)

Ao final da tarefa, a professora ajuda Stela no "vai e vem" da 1ª versão para a leitura da 2ª versão do texto, sugerindo que ela risque os trechos da 1ª versão que foram alterados.

O caminho percorrido por Stela apresenta muitas regulações ativas durante todas as tarefas propostas: por exemplo, na situação 5, quando ela indica uma contradição na história e sugere uma ideia para o desfecho que manteria o encadeamento entre as partes da história; na situação 6, quando indaga sobre a pontuação que antes lhe passava despercebida e quando consegue utilizar melhor a coesão referencial:

A partir da situação 5, Stela manifesta estar atenta ao uso do ponto final durante a escrita da história pela colega Raquel: “... *foi... salão de beleza*. E ponto.”, “... *que eles... compraram... para... morar*. Ponto” (Categoria 3 / Descenração/Tomada de Consciência).

No decorrer do jogo, ela manifesta conservar as partes da história que vão sendo ditas e escritas pela colega, pois quando a 7ª carta com a gravura de uma estrada asfaltada é desvirada, ela diz: "Eles voltaram!", sugerindo, assim, o retorno do casal (Categoria 1 / Implicação Significante). Também manifestou conservação dos acontecimentos ocorridos na história, ao não querer repeti-los durante o 1º apontamento feito pela professora para melhoria da história (Categoria 2 / Estruturação do Real):

Situação 5 / Categoria 3 / nº 2, pág. 56 (ref. Raquel)

R: "Uma noite ótima num hotel".
 St: "No, na casa do irmão!"
 R: Ai! Irmão?!
 P: Pode ser ou no hotel ou na casa do irmão.
 St: Mas tem outro hotel aí já... (refere-se ao resto da história).

Permaneceu atenta durante a continuidade da história, pois ao desvirarem a 13ª carta (casamento), identificou a contradição existente com o que havia sido escrito para a 11ª carta (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 5 / Categoria 3 / nº 3, pág. 22

St: Ela se arrumou ó! "Se arrumou e foi pro casamento!"
 R: "Se arrumou..."
 St: Mas ele foi pra uma escola de rock.
 R: "E passou uma hora..."
 P: Então vocês vão ter que pensar como é que vão continuar aí.
 St: "Passou uma hora e o seu marido voltou para se arrumar pro casamento..." (continuidade para o texto).
 Raquel começa a escrever conforme Stela disse.

Durante os apontamentos feitos pela professora, após leitura da 1ª versão, Stela identificou outra contradição envolvendo espaço e tempo (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 5 / Categoria 3 / nº 5, pág. 24-25

St: Tá, mas olha aqui, ó! Ela foi direto pro show de rock?
 P: Como é? Estavam aonde?
 St: Tavam no zoológico. Foram pro show de rock? (pergunta achando estranho)

 St: Lê aqui. Lê aqui! Aqui ó.
 Sh: Ah, eu acho que tá bom assim.
 Elas releem novamente juntas. Stela interrompe:
 St: Ah, então! O Fábio tava na coisa e foi direto para o show? (coisa = museu)
 P: Então explica quando ele fez isso. Dá uma olhadinha aí. Ela está lá com os filhos...
 St: "Enquanto o marido dela..." (ditando)
 R: Enquanto o marido dela...
 St: Ele? Não. Apaga toda essa parte e faz tudo de novo (diz para Raquel).

Chama a atenção, ao desvirarem a 16ª carta (rosto de uma mulher), que é Stela quem sugere a inclusão de uma nova personagem no desfecho da história, mantendo o encadeamento entre as partes (Categoria 1 / Implicação Significante). No entanto, sua ideia para o desfecho não foi aceita, por se tratar de uma ideia triste para o final. Então,

ela sugere outra ideia que acaba se tornando "solta" ao final da história (Categoria 1 / Implicação Significante):

Situação 5 / Categoria 3 / nº 4, pág. 23

St: “Ele traiu a mulher dele” (dá a ideia).
St: É! É! “E no final ele traiu ela e ela já tinha um marido”.
Sh: Ah, não! Nada a vê. Nada a vê...
P: Quem é que pegou a cartinha?
Sh: Eu.
St: “E ela encontrou a irmã dela”.
P: Então vamos ver o quê que a Sheila...
Sh: “Ela encontrou a irmã dela...” (aceita a nova ideia de Stela)
St: “E viveram felizes para sempre”. (fala baixinho)

O mais interessante é que, no 1º apontamento feito pela professora, após a escrita da história, Stela manifesta novamente a sua insatisfação com esta parte final da história, sugerindo mencionarem a "irmã" já no início da história (ligação entre início e desfecho): “Essa parte aí não ficou boa (pequeno silêncio). Ih, olha! E ela foi na irmã dela... (parece dar nova ideia). Daí foi na irmã dela, foi na irmã dela e posou na casa da irmã dela... pra amanhã, amanhã... procurar um apartamento novo (pequeno silêncio). Ai, sora! Eu não sei isso aí...” (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Nas situações seguintes, Stela necessitou de auxílio da professora para conseguir realizar as atividades propostas, apresentando dificuldade na elaboração de uma trama para as histórias (Categoria 1 / Implicação Significante). Na situação 6, por exemplo, precisou da ajuda da professora para contar oralmente uma história conhecida e não conseguiu explicar o nó narrativo, apesar de identificá-lo: "Roubar o cofre. O tio Onofre". Para ela, o que havia de emocionante na história contada eram as rimas e o tombo da menina na cadeira, e não a trama:

Situação 6 / Categoria 3 / nº 1, pág. 28-29

P: Se não tivesse o quê que não ia ter graça?
St: Eu achei as rima, o resto não tem graça (refere-se à história “A operação do Tio Onofre”).
 É interessante notar que Stela lembra-se e reconta sozinha a história "Cachinhos Dourados" ao querer ajudar a colega Carolina.
P: E o quê que acontece assim, de emocionante, que se não acontecesse na história, a história não ia ter graça?
St: Ela cai com a cadeira! (acha graça)

Nesse mesmo encontro, Stela manifestou dificuldades para iniciar a história escrita. Ela escolheu o título "O Prisioneiro", mostrando-me o que havia escrito na folha: *Era uma vez o prisioneiro Ele ia prese equando era Souto ele robava nas casas das visinho*. Depois, resolveu mudar de título, necessitando da intervenção da professora. Parecia estar preocupada com o "todo" (estrutura textual), conforme ilustra a passagem a seguir. É como se o ideal de história para ela fosse difícil de ser alcançado (Categoria 1 / Implicação Significante):

Situação 6 / Categoria 3 / nº 2, pág. 31-32

P: Estás indo bem, mas lembra que tem que ter uma história, não é só uma frase.
St: Tá, eu sei. No final...
 P: Tens que inventar, "bolar" bastante coisa.
 ...
St: Sora, dá pra mim ler de novo e escolher outra? Hein? Eu vou olhar aqui... (abre o envelope e lê novamente os outros títulos das fichas)
 Stela me mostra as fichas do envelope. Parece não saber qual escolher e me solicita.
 ...
 Mostra-me a ficha com o título "A bicicleta voadora".
 P: Tá, então é essa aí.
St: Eu não sei...
 P: Queres começar de outro jeito? Eu te dou outra folha.
 Stela aceita a outra folha para reiniciar uma nova história. Depois ela pega o livro que Sheila havia mostrado para o grupo na conversa inicial e começa a folheá-lo, como se estivesse procurando nele a solução para resolver a tarefa que propus.

Ao mesmo tempo em que se preocupa com o "todo" da história, ao dizer para a colega no início do encontro "Mas tem que ler todo" (ler = contar) e ao folhear um livro como modelo de um "todo" de história, Stela fica em dúvida sobre se estaria alcançando esse "todo" (Categoria 1 / Implicação Significante):

Situação 6 / Categoria 3 / nº 1, pág. 28

St: Tá, eu já terminei. Eu tava fazendo a história, mas eu vou contar e depois começo aqui.
 P: Tu vais ter que mudar aqui?
St: Não! Tá, tá tudo certo. Mas e depois? Eu vou ter que contar sobre isso aqui? Sobre a... (refere-se à "bicicleta voadora", do título da história).
 P: Vais ter que falar nisso aqui. A história vai ter que ter isso aqui (respondo mantendo segredo).
St: Tá, depois eu vou falar então.
 P: Vais ter que falar. Lá pelas tantas vai ter que ter isso aqui (bicicleta voadora). Ainda não tem?
 Responde que não.

Stela consegue produzir uma narrativa mais longa que a do texto "O prisioneiro". Porém, ao desprezar a bicicleta voadora até a linha 17, incluindo-a apenas no desfecho da história, Stela não consegue avançar qualitativamente na progressão temática da narrativa (Categoria 2 / Estruturação do Real). Em sua história, é possível distinguir-se uma introdução na qual o personagem central, o menino João, é apresentado. No entanto, os eventos que se sucedem (adoção do menino João) não estão relacionados com uma situação problema que envolva a bicicleta voadora. A bicicleta é mencionada somente no final da história, sem o desenvolvimento de uma trama. Isso significa que Stela não conseguiu coordenar e integrar a bicicleta voadora nas partes de sua história adequadamente, pois ela inseriu uma sequência de eventos que não se relacionavam com o título sugerido (Categoria 1 / Implicação Significante).

Seu texto apresenta predominância do nexos "e", embora também apareçam recursos coesivos, tais como "quando", indicando valor temporal, e "porque", indicando uma relação lógica. Quanto à coesão referencial, já consegue utilizar: menino = João = ele = Joãozinho, e mulher = Silvia = ela, manifestando avanço em relação à situação 4 (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Quanto à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, Stela escreve o seu texto num único parágrafo, conservando o mesmo recuo da margem esquerda do início ao fim da narrativa. Ela escreve o nome dos personagens com letra inicial maiúscula. Escreve sem utilizar a pontuação, embora já se dê conta disso em função dos encontros anteriores: "Sora, olha aqui. Até agora eu não botei nenhum ponto" (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Situação 6 / Categoria 3 / nº 2, pág. 31-33

Ao finalizar a escrita da história (1ª versão), Stela solicita ajuda da professora para fazer a leitura. Observa-se que ela está atenta à pontuação e já consegue fazer uso do ponto final em algumas frases.

St: Sora, aqui... (fala algo rapidinho) Aqui é ponto. (correto)

...

St: Acho que aqui é ponto (correto).

Prossegue fazendo a leitura e pontuando.

Na situação de produção 7, Stela esforça-se para articular o desfecho com a introdução e meio da história, utilizando coesivos que expressam relações lógicas e nexos com valor temporal. Nas situações de produção 7 e 8, preocupa-se com os personagens das histórias, incluindo-se agora como autora das histórias e não mais

como personagem. Também manifesta o desejo de alterar a introdução do texto de Carolina na situação 8, pois já demonstra compreender melhor a relação de implicação entre as partes da história como afirmava antes na situação 6 ("Mas tem que ler todo"):

Se por um lado Stela consegue produzir um gesto de interpretação "coerente" no que se refere a essa articulação, através dos processos de retroação e de proação, por outro lado não consegue encaminhar a narrativa para um novo estado de significação por proação no que se refere à criação de um "nó narrativo" ou situação problema (Categoria 1 / Implicação Significante). O fato de Stela esforçar-se mais na conservação dos personagens das histórias das colegas do que propriamente nos principais eventos ocorridos nessas histórias revela a sua incapacidade na coordenação de outras variáveis (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Preocupou-se em utilizar os personagens das demais histórias (João, Maurício e Joana) no evento principal criado por ela: aniversário do Fábio. Suas ideias podem ser vistas como a criação de novos possíveis, embora não tenha conseguido desenvolvê-las a ponto de elaborar uma trama para a história (Categoria 1 / Implicação Significante). Conseguiu ordenar, coordenar e integrar parcialmente elementos de três histórias: a história de Raquel, ao desenvolver o tema do aniversário com o personagem Fábio; a história de Sheila, ao narrar a compra de refrigerante no armazém durante a festa de aniversário; e a sua própria história, ao repetir para o seu personagem João um mesmo tema já narrado para Fábio (aniversário).

Podemos observar, através dos comentários a seguir, a dificuldade que Stela teve para coordenar as quatro histórias: "As quatro? A sora tá querendo... Eu não vou poder misturar as quatro, sora (fala alto). Sabe por quê? A minha e a dela são as mesma (pequeno silêncio)", "Sora! Eu não tenho mais ideia! (diz achando graça) Eu tava com um monte na minha cabeça!". Ela consulta a história de Raquel e, ao retornar para o seu lugar, prefere iniciar o texto utilizando a história dessa colega: "Sora, dá pra inventar um pouquinho da história da Raquel?" (refere-se provavelmente à invenção do tema "aniversário" que não existe na história da colega). Ela também consulta a história de Sheila para descobrir os nomes dos personagens: "Deixa eu botar aqui senão eu me esqueço!" (diz retornando para o lugar).

Os comentários de Stela indicam que ela manifesta tanto movimentos em que predominam processos assimilatórios e que tendem à conservação do seu ponto de vista ("Eu não vou poder misturar as quatro, sora. Sabe por quê? A minha e a dela são as

mesma", "Sora, mas se eu vou juntar as três histórias, não dá para botar o nome de cada um.") quanto movimentos nos quais predominam processos acomodatórios, que tendem à transformação de seu próprio sistema de significação: "Eu tô fazendo a história um pouquinho desse, um pouquinho desse e um pouquinho desse", "Sora, dá pra inventar um pouquinho da história da Raquel?", "Deixa eu botar aqui senão eu esqueço" (consultando os nomes dos personagens), "Eu já me esqueci se eu já fiz duas ou se eu fiz três." (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

O esforço de Stela para estabelecer um desfecho que apresentasse relação entre o aniversário de João e o aniversário de Fábio (introdução e meio da história) revela que suas regulações ativas estiveram relacionadas com a coerência entre as partes da história, embora ainda manifeste incapacidade na coordenação e integração das quatro histórias (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Mesmo que Stela tenha compreendido a história de Carolina e a história de Sheila, conforme se verifica nos diálogos da Categoria 3, essa compreensão não foi utilizada por ela na tentativa de reunir elementos para a produção de uma nova história, exceto a personagem Joana como convidada do aniversário e a compra de refrigerantes no armazém. Isso significa que Stela não explora elementos das tramas das histórias, as quais ficam "soltas", sem contribuir para a formação de um "nó narrativo" possível (Categoria 1 / Implicação Significante).

Durante a escrita da história (1ª versão), Stela consultou a professora, a fim de que a sua escrita se apresentasse num "bom português": "Fazendo é com 'z', sora?", "Até agora eu não botei nenhum ponto. Só depois que eu fazer toda a história", "Sora, 'falaram', eu tenho que botar o ponto antes, aqui?" (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

O texto apresenta predominância do nexos "e", embora também apareçam recursos coesivos relacionados à coesão sequencial, que mostram relações lógicas ("e como", "porque", "só que") e nexos com valor temporal ("enquanto", "quando", "no outro dia", "no final") (Categoria 2 / Estruturação do Real).

A leitura da história pela professora e suas indagações sobre o texto em trechos que não estavam compreensíveis gerou as seguintes alterações para uma 2ª versão da narrativa: rasura e acréscimo de uma linha na 3ª linha do texto; emprego do ponto final e da letra maiúscula no início de frases; supressão do nexos "e" em início de frase; supressão ou substituição de letras em palavras como, por exemplo, "muito" por "muito'", "le" por "lhe", "gardando" por "guardando", "fora" por "foram" (Categoria 2 /

Estruturação do Real). Vejamos alguns trechos que ilustram os diálogos relacionados com esses aspectos:

Situação 7 / Categoria 3 / nº 4, pág. 39, 41-43

Começo a ler em voz baixa a história de Stela e ela me acompanha com os olhos: *Era uma vez um menino que se chamava Fábio ele morava com os pais ele fez aniversário so que ele não sabia...* Durante a leitura, eu indago a ela:

P: *ele não sabia...* Ele não sabia o quê?

St: *...não sabia.*

P: Ele não sabia...

St: Vou tirar!

P: Ele fez aniversário só que ele não sabia. Ele não sabia o quê?

St: Que ele...que a vó dele ia fazer o aniversário.

P: *Ele fez aniversário só que ele não sabia...* Será que não falta o pedaço todo pra entender?

St: "Que a mãe dele ia fazer uma festinha surpresa".

P: Coloca esse pedaço. Será que tu consegues colocar entre uma linha e outra? *Não sabia que...* Stela escreve o que falta enquanto eu vou lendo: *que ele não sabia que a mãe dele...*

...

P: *quando o Fábio chegou com os avós dele a casa dele estava escura* (leio pela segunda vez).

St: Ponto?

P: Pode ser. Precisa esse "e"? Ou já pode começar *Ele abriu a porta?*

St: *Ele abriu a porta.*

P: Letra?

St: Maiúscula (coloca o ponto e a letra maiúscula na inicial da palavra "ele").

P: *Ele abriu a porta e seus amigos falaram...* Tá. Agora vem um travessão! Sabe como é o travessão de quando falam?

Stela me mostra o travessão.

...

P: *E comprou e pegou...* Quanto "e"! Aqui em vez de "e" pode ser o quê?

St: Não sei! (diz baixinho) *e pegou?*

P: Não, tá bom *e comprou*. Só que ao invés de começar com "e", como é que a gente pode começar?

St: Não sei.

P: Pensa.

(pequeno silêncio)

St: Não sei, sora. Tá, ponto! Ponto aqui e vai um "e" maiúsculo.

P: Tá, então vamos adiante. *E comprou e pegou...*

St: Ah, é. Eu tiro! Tirar?

P: Não, está certo! *E comprou... e pegou uma sacola amarela...*

St: *...uma sacola amarela...* Ponto aqui, né?

P: *... e com o risco branco.* Quanto "e", né?

St: Tirá esse aqui: *e pegou*

Nessa mesma situação de produção, Stela reflete sobre o desfecho de sua narrativa produzida na situação de produção 6 : "A última ficou muito chata, sora. Eu não gostei da última parte":

Quando, no encontro referente à situação de produção 7, a professora lê em voz alta a sua história, Stela parece dar-se conta de que o seu desfecho não está em estreita relação com os eventos anteriormente narrados (Categoria 1 / Implicação Significante):

Situação 7 / Categoria 3 / nº 1, pág. 34

St: A última ficou muito chata, sora. Eu não gostei da última!

P: Tu não gostaste da última parte?

St: Não!

P: Por quê? Essa de quando ele foi na rua andar?

St: É.

Essa constatação de Stela poderia ser interpretada como uma regulação (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência), já que no texto "O aniversário", da situação 7, ela manifesta esforço no sentido de estabelecer um desfecho que apresente relação entre o aniversário de João e o aniversário de Fábio (introdução e meio da história). Assim, a leitura feita pela professora parece ter contribuído para a realização da tarefa da situação 7, já que se observa uma tentativa melhor sucedida de construir uma nova possibilidade de interpretação no que se refere à articulação do desfecho com a introdução e meio da história (Categoria 1 / Implicação Significante).

Podemos dizer que o contexto interferiu na produção de sentidos de Stela e no processo que conduz do egocentrismo à descentração. "Me ajuda a dar um título, sora?" (situação 7):

Stela também solicita a ajuda da professora no que se refere ao título, antes de terminar a história: "Me ajuda a dar um título, sora? Me ajuda a dar um título. (...) Tá, 'O menino que fez aniversário' (acha graça). Eu não vou botar título". Vemos novamente aqui que tanto sua ideia inicial para o título como a sua ideia final, "O aniversário", diz respeito a apenas um dos aniversários da história. A afirmação de que não colocará o título traduz, de certa forma, a sua incapacidade de estabelecer relações de implicação entre todas as partes da história (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Na tarefa de melhoria das histórias, correspondente à situação 8, a professora lê em voz alta a história de Stela produzida no encontro anterior. A colega Sheila chama a atenção para o fato de que Stela não misturou todas as histórias: "Faltou duas: a da Carolina e a da Raquel".

Stela atrapalha-se inicialmente ao achar que é a sua própria história que está faltando. No decorrer do diálogo, percebe que "João" é personagem da sua história, e afirma: "Ah, eu não botei a da Raquel aqui, sora", "O meu é... eu só botei o meu. E o dela" (história de Sheila), "Eu fiz da minha". Assim, Stela passa a acrescentar elementos da história de Raquel, da história de Sheila e da história de Carolina (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Ao ler o texto de Carolina, também para melhoria, observa-se que Stela ainda necessita de ajuda para analisar se todas as histórias foram incluídas na narrativa de Carolina. Ao mencionar que "ela botou as quatro" (histórias), dá-se por satisfeita. Ainda não consegue compreender que a autora teria que explorar cada uma das quatro histórias no texto. Com o auxílio da professora e participação das colegas, consegue concordar que a história que está mais presente no texto é a da praia azul. Dá-se conta de que a da bicicleta voadora está "um pouco" no texto. Quando a autora Carolina diz não ter incluído de forma satisfatória a história "A sacola amarela", Stela afirma "Tá sim, a Joana tá sim", ou seja, ela considera unicamente o nome da personagem. Foi necessário a autora dizer "Eu não botei a fábrica. Eu botei só a Joana" para que Stela se lembrasse do acontecimento da história (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

O que acontece em comum, tanto na melhoria do próprio texto como na melhoria do texto de Carolina, é que, apesar de reunir os elementos das histórias que faltavam, Stela não conseguiu coordená-los para a criação de uma outra trama possível (Categoria 1 / Implicação Significante). No próprio texto, os acréscimos feitos por Stela não contribuíram para a progressão temática da narrativa, pois, ao "emendar" os elementos que faltavam, ela muda de tópico e abandona determinados personagens ao longo da narrativa (mãe de Fábio e Joana), evidenciando falta de conservação tanto desses personagens como dos eventos narrados, trazendo como consequência a falta de relação entre as partes da história (meio e desfecho). Isso aparece bem na linha 14, quando ela mantém o que acontecerá "no outro dia" (aniversário de João), e não a visita até a fábrica, que seria no dia seguinte, conforme acréscimo feito. Ela também não se dá conta de que o acréscimo que faz na linha 15 causa estranheza ao leitor no que se refere à ordem dos fatos (tempo), porque resulta no personagem João ganhando a bicicleta voadora e saindo para andar com ela antes da festa e da abertura dos presentes (Categoria 2 / Estruturação do Real). No texto de Carolina, Stela suprimiu e acrescentou elementos da história de Raquel, "A bicicleta voadora", e da história de Carolina, "A sacola amarela". No entanto, esses acréscimos não apresentam relação alguma com as

partes existentes da história, causando estranheza para o leitor. Apesar de comentar, durante a leitura da versão final da história, que queria ter escrito outra coisa na 1ª linha do texto, Stela mantém a introdução confusa de Carolina no que se refere ao parentesco entre os personagens. Ela também não altera o equívoco de um tio ser adotado, e não apresenta a personagem Joana ao leitor. O acréscimo da história da sacola amarela no desfecho surge de forma "atravessada" no texto, sem a menor articulação possível com o acontecimento que vinha sendo narrado (Categoria 1 / Implicação Significante).

Vejamos algumas passagens que ilustram regulações de Stela a partir das intervenções da professora-pesquisadora (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 8 / Categoria 3 / nº 2, pág. 54-57

St: *E quando a Joana viu as sacolas amarelas perguntou: Maria...* (lê o trecho que acrescentou para a história/ 1ª versão: escreveu "Maria")

P: Tá. Quem é Maria? (Cálculo de sentido pelo leitor)

St: É a mulher lá, que... da fábrica.

P: Mas só um pouquinho... A mãe do Fábio estava guardando as sacolas.

St: Ah, é! Ele buscou pra ela! (dá-se conta da contradição entre as partes)

P: Daí a Joana viu ela guardar e perguntou pra ela. É isso? Pra mãe do Fábio?

St: É. (dúvida/ fica pensativa) *E perguntou* (regulação sobre "Maria" /coordenação das histórias)

St: An... como é que é o nome da mãe do Fábio? (indaga para fazer acréscimo em seu trecho/ 2ª versão)

...

St: *Maria falou...* (acha que deve apagar "Maria")

P: Tá, mas o nome dela não pode ser Maria? (negociação de sentidos e regulação: Maria= mãe de Fábio)

St: Eu acho que... pode (regulação: vó; Maria; mãe de Fábio: mãe de Fábio = Maria).

P: Pode, né? A mãe do Fábio pode ser Maria. *Maria falou...*

St: *Você quer ir comigo?* Daí eu vou botar aqui...

P: Tá, mas ela vai sair? Ela está aonde? (intervenção professora: espaço/coordenação das histórias)

St: Na festa.

P: Na festa.

St: Mas ela...

P: Ela vai sair da festa?

St: Não! *Você quer ir comigo...* (não consigo escutar o restante)

P: Ah! Então tá. *Você quer ir comigo...?*

St: "Amanhã?" (regulação tempo)

Stela vai escrevendo a medida em que faço as intervenções.

...

P: *E no outro dia o seu amigo João...* O João é amigo de quem? (cálculo de sentido pelo leitor)

St: Do Fábio.

P: Tá. *E no outro dia o seu amigo João...* E se botar *seu amigo João* parece que o *seu* é amigo de quem? Da Joana, né? *Aí no outro dia o seu amigo João...*

St: "No outro dia o amigo do..." Como é que é o nome dele? (tenta reformular a frase)

P: O amigo do...? (deixou que ela complete)

St: Fábio.
P: Arruma aí.
St: "E no outro dia..." vou botar né? ... "o amigo do Fábio" ... Eu vou botar o ... o Fábio ... "no outro dia o seu amigo..."

Essas passagens ilustram momentos de cálculo de sentido pelo leitor (professora) que são indicados para a reflexão de Stela. As intervenções da professora que estiveram voltadas para a alteração do ponto de vista de Stela (acomodação) foram: esclarecimento sobre a personagem Maria ao ter que coordenar duas histórias (história de Carolina e história de Raquel); indicação de espaço e tempo em relação à personagem Joana ao ter que coordenar duas histórias; e substituição de "o seu amigo João" por "o amigo do Fábio, o João" para esclarecer ao leitor que amigo é do Fábio e não da Joana (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Stela manifestou interesse pela leitura e melhoria do texto de Carolina. Desta vez, seu cálculo de sentido em relação à palavra "adotou" indica a necessidade de construir uma outra possibilidade de interpretação, especialmente por se tratar de um trecho referente à sua história, conforme ilustra o diálogo a seguir (Categoria 3 /Descenração/Tomada de Consciência):

Situação 8 / Categoria 3 / nº 3, pág. 63-64, 66

St: Sora, "adotou" não é. Olha aqui ó, se eu botasse "adotou" *uma mulher chamada Silvia*.
P: Mas eu acho que tu tens razão. Como é que arruma isso aqui pra dizer que... ele que foi adotado?
St: Foi ele. Mas aqui ela botou o... (não dá para entender)
P: Tá atrapalhado, tá confuso isso aí. Tem que arrumar. Como é que tu vais arrumar?
St: Vou botar "adotou..." (fala muito baixo e eu não consigo escutar)
 ...
C: É "a bordou", não é "adotou".
St: Mas é da minha história, então, que tu quis misturar?
P: Então é "adotou".
St: É.
 ...
P: E quem é que vai adotar o João?
C: A Silvia.
P: A Silvia.
St: "Adotou o João que tava na rua". (sugere para alterar a frase).

A leitura em voz alta da versão final foi feita por Stela com muitas pausas nas partes que ela havia alterado (substituições e acréscimos). Nesses momentos, ela procurava localizar a continuidade do texto para prosseguir a leitura, pois a narrativa apresentava rasuras que dificultavam a sequência final da leitura (Categoria 2 /

Estruturação do Real). Houve momentos na leitura em que ela atribuiu o mesmo sentido em outras palavras escritas por Carolina, como por exemplo, ao ler *sacola amarela com um risco branco* onde estava escrito "sacola amarela e uma listra branca". Mesmo que ocorra aqui uma aproximação com o texto de Carolina, existem muitos movimentos assimilatórios que indicam o afastamento no processo de significação de Stela, prejudicando a coerência e coesão do texto para outros sujeitos-leitores (Categoria 1 / Implicação Significante).

Os progressos da tomada de consciência de Stela indicam sua preocupação com o sujeito-leitor, tanto no uso da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, como no esforço que fez para conseguir integrar os diferentes tipos de conhecimento (coesivos, coerência e estrutura textual) e coordená-los em um todo unificado, relacionado e semanticamente significativo. Para isso, as regulações ativas parecem ter sido fundamentais durante os processos de implicações proativas e retroativas:

Apesar das dificuldades manifestadas na situação 8, Stela conseguiu apresentar êxito nas tarefas da situação 9 ao produzir uma narrativa-conto envolvendo elementos que sugeriam uma relação causal, tanto oralmente como por escrito (Categoria 2 / Estruturação do Real). Ainda que tenha demonstrado um pouco de falta de coragem no início, ela conseguiu contar oralmente uma história sem imitar a história de Raquel, como fez Carolina. Além disso, contribuiu com uma ideia para o desfecho da história de Raquel (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Vejamos as passagens que ilustram essa tarefa:

Situação 9 / Categoria 3 / nº 1, pág. 80-81

P: Que final será que a gente podia ajudar a Raquel a inventar?

(pequeno silêncio)

St: Ela conseguiu recuperar o passarinho.

...

St: Sora..."Era uma vez...O nome da guria é Joana". (diz baixinho)

P: Joana?

St: "Ela foi tomar banho no rio".

St: É. Tava ela e os amigo dela. Daí... eles tavam fazendo corrida, quem chegasse mais... longe.

P: Nadando?

St: Nadando.

St: "Daí ela veio, ela daí só que ela começou a se afogar. Daí eles, eles.. berraram assim. As criança foram chamar os pai dela, tava trabalhando. Daí chamaram o pai dela, o pai dela foi só

que não conseguiu. Daí o moço que tava lá em cima, daí pegou ela assim e foi trazendo ela.. Tá, daí ela chegou em casa, eles moram..." (diz algo que não dá para entender) "daí passou um outro dia, o pai dela tava arrumando... ele é trabalhado...ele trabalha cortando as árvore. Daí tava serrando, daí a filha dele tava por perto e ele foi pedir pra ela sair, ele botou o dedo e se serrou... o dedo."

P: Serrou o dedo! Coitado... Assim que ele perdeu o dedo!

R: Tá, sora... E o passarinho? (diz na expectativa)

St: É, sora. O passarinho... "Daí quando ela chegou em casa, assustada, e falou pra mãe dela que o pai dela tinha perdido o dedo, ela foi vê, ela foi...pegar o passarinho dela, subiu lá pra pegar e daí quando ela foi vê ele não tava mais."

P: Tá e aí? Onde é que estava o passarinho?

St: Saiu voando.

P: Saiu voando? E deu? Acabou? Nunca mais pegaram esse passarinho?!

St: Compraram outro novo.

Durante a realização da história escrita envolvendo outras três situações, Stela parece pensar bem antes de escrever, inclusive querendo antecipar a história para a professora (Categoria 1 / Implicação Significante). Além disso, observa-se agora tanto a sua preocupação com o leitor – pois durante a escrita da narrativa ela indaga "Mas sora, a gente não vai revelar o segredo?" – como a sua segurança na realização da tarefa, ao escrever sozinha sem solicitar a ajuda da professora (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Quando o fazia era para elucidar dúvidas relacionadas ao "bom português", conforme Categoria 2.

Em sua história, é possível distinguir-se uma introdução na qual os personagens principais são apresentados. Os eventos que se sucedem estão relacionados com os elementos sugeridos na tarefa proposta e indicam que Stela já consegue coordenar e integrar tais elementos que sugerem relações causais adequadamente nas partes de sua história. Há progressão temática da narrativa, com criação de nó narrativo e eventos que se relacionam com o título (Categoria 1 / Implicação Significante). Isso significa que agora, além de conservar os personagens, Stela também conserva os acontecimentos da história, conseguindo explicar o "como" dos elementos sugeridos: como o cachorro sumiu, como o menino ficou trancado no banheiro, e como a mulher encontrou dinheiro na rua (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Consegue, ainda, elaborar um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história, de acordo com o Nível IV proposto por Spinillo (Categoria 2 / Estruturação do Real)

Sua narrativa está mais longa que as anteriores, tendo sido escrita em duas páginas. O texto está melhor organizado visualmente, com o uso de travessões e troca de linhas, desde a 1ª versão. Além disso, o texto não apresenta mais predominância do

nexo "e". Chama a atenção o uso de novos recursos coesivos que expressam uma relação lógica: "nem notaram que", implicando simultaneidade de tempo; e "bem forte que", indicando causa e efeito (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Durante a leitura da 1ª versão, a professora ajuda Stela fazendo intervenções quanto ao plural das palavras, palavras e letras omitidas, palavras não segmentadas, e também na escrita de sílabas na troca de linha. Ocorrem, então, apagamentos, acréscimos, e/ou substituições. Por exemplo, "e ele estava brincando" por "e eles estavam brincando", "conseguiram" por "conseguriram", "enuncamais" por "e nunca mais", e "banh-erro" por "ba-nheiro". A professora também chama a atenção de Stela para que torne as letras a, l e q mais legíveis (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Durante a leitura da 2ª versão, enquanto a professora a auxilia no emprego da pontuação e letra maiúscula, observa-se algum progresso de Stela nesse sentido, embora ela ainda necessite de ajuda para "esticar" algumas frases antes de usar o ponto final (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Vejamos as passagens que melhor ilustram sua reflexão sobre a pontuação:

Situação 9 / Categoria 3 / nº 2, pág. 87-89

P: *E falou para a mamãe* Que ponto a gente usa aqui, tu sabes? Quando vai mostrar o que ela vai falar? São dois pontinhos, um em cima e outro embaixo.
Stela coloca dois pontos após a palavra "mamãe".

...

P: *Enquanto ela estava indo ao mercado o seu filho João estava brincando de...* (a professora faz uma pausa na leitura porque Stela havia colocado o ponto final após a palavra "de")

St: *...esconde-esconde.* Ponto. (acrescenta o ponto final após a palavra "esconde-esconde").
Aqui embaixo (onde se localiza a palavra *esconde-esconde*).

P: Anram. Começa nova frase. Letra...

Stela arruma a inicial maiúscula da frase "O cachorro...".

...

P: Vai lendo e pontuando agora (pequeno silêncio). Lê em voz alta.

Stela acrescenta o ponto final após a palavra *banheiro*. Logo a seguir prossegue em silêncio colocando os demais pontos finais.

P: Que pontuação tu vais usar ali? (após "falou") (pequeno silêncio) Pra mostrar o que ela falou?

Stela acrescenta dois pontos após a palavra "falou".

...

P: É ali o ponto? (colocou ponto após "casinha")
(pequeno silêncio)

P: *E quando ela não viu o Spaike dentro da casinha.* (leio de acordo com o ponto final que ela colocou, após "casinha").

St: *...saiu procurando*

P: Onde é o lugar do ponto?

St: É aqui.

P: *E quando ela não viu o Spaike dentro da casinha saiu procurando*

St: *...pelo pátio.* É aqui, né sora?

...

P: Agora *socorro!* Daí sim tu podes colocar...

St: O ponto assim... (acrescenta três pontos de exclamação ao final da palavra “socorro”)

Raquel (12a 7m)

Raquel costumava ser participativa em sala de aula e comprometida com os estudos, tendo sido eleita representante da turma naquele ano. Costumava ser respeitosa com colegas que sabiam menos do que ela, colocando-se na perspectiva do outro em momentos que poderiam causar constrangimentos. Nessas situações chamava a atenção para não agirem daquela forma porque “a pessoa que escreveu pode ficar chateada”. Esse tipo de conduta de Raquel mostrava-se sugestiva para o desenvolvimento de seu conhecimento sobre narrativas escritas, por remeter ao processo que conduz do egocentrismo à descentração, de acordo com a Categoria 3. Vejamos como se deu o seu processo em busca de coerência nas narrativas escritas.

Raquel inicia os encontros manifestando dificuldade na elaboração da situação problema e desfecho das histórias:

Nas situações 4 e 5, realizadas em par e em pequeno grupo, respectivamente, Raquel manifestou dificuldade na elaboração da situação problema e desfecho das histórias (Categoria 1 / Implicação Significante). Na situação 4, por exemplo, o seu texto apresenta começo e final de história. O diálogo com a colega não foi suficiente para melhoria da situação problema, porque Raquel não identifica as contradições apontadas pela colega ao longo do texto, as quais exigem uma solução que envolve a coordenação e integração entre as partes da história (Categoria 1 / Implicação Significante). Apenas concorda com Fabiana e acompanha o esforço da colega, fazendo poucos comentários e sugestões críticas em relação à própria narrativa (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Embora tenham ocorrido melhorias na coesão sequencial e referencial e esforço na leitura da versão final para coordenar parte da versão anterior do texto com a última versão, a última versão do seu texto manteve-se no Nível III, conforme proposto por Spinillo (Categoria 2 / Estruturação do Real). Além disso, chamam a atenção as informações repetidas, as frases longas e a ausência de ponto final (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência), conforme comenta a colega Fabiana em relação a uma frase mais longa que inicia na linha 15 (1ª versão):

“Ai, onde é que termina, Raquel? Não termina mais, sora. Agora, só aqui. (mostra onde aparece o ponto final na frase de Raquel)”, “...fizeram umas comprinhas. Deu. Ponto. Aqui.” (mostra para Raquel onde ela tem que colocar o ponto).

Ainda na situação 4, Raquel não conseguiu recontar a história de Fabiana integralmente após a leitura, pois buscava a confirmação da colega para as suas afirmações, necessitando do auxílio da professora através de perguntas para recontar até o final. Apesar de haver melhoria do texto da colega na explicitação dos meios para a resolução da situação problema ("como" Dona Renata conseguiu adquirir uma casa nova), o desfecho causa estranheza ao leitor, pois a permanência do parágrafo final parecer estar fora de ordem e/ou em contradição com as modificações feitas na última versão (Categoria 1 / Implicação Significante). Para que mantivessem a coerência interna no desfecho, Raquel e Fabiana teriam que ter invertido a ordem das frases finais do texto, da seguinte forma: *Depois de alguns anos ela comprou uma casa com 7 quartos, cozinha, 2 banheiros, sala de jantar e com pátio. Ela nunca mais perdeu sua casa, e ela ficou muito feliz com isso* (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Mesmo estando atenta aos nexos temporais, com sugestões para o texto da colega e esforçando-se na melhoria de aspectos relacionados ao tempo, espaço e causalidade, permanece a falta de relação de implicação entre meio e fim da história (Categoria 1 / Implicação Significante). Desta vez, aparece o uso de vírgula, inclusive no lugar do ponto final. Isso significa que Raquel está atenta ao emprego da vírgula, tanto na justificativa dada em relação à paradinha feita durante a leitura como no acréscimo de uma vírgula no lugar do ponto final, possivelmente para tornar a frase curta de Fabiana numa frase mais longa. (linhas 15 e 16) (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Vejamos no diálogo abaixo como Raquel se manifesta em relação às modificações de coesão (Categoria 2 / Estruturação do Real):

Situação 4 / Categoria 3 / n° 2, pág. 29-31

Supressão do “depois”:

Raquel: Tem muito "depois".

Fabiana: É. "Ela comprou uma nova casa e depois de um mês ela teve mais um filho" (dá a sua sugestão para o problema). Eu acho que tem que tirar aí.

R: Isso.

Elas riscam no texto a parte que deve ser suprimida e prosseguem a leitura.

...

R: *Depois de um mês ela teve mais um filho que se chamava André. Depois de...* Esse "depois" não tá repetido? (após ler no texto de Fabiana).

F: Tá, e tu vai botar o que depois, no lugar de "depois"?

Inclusão do “quando” (coesão sequencial) e do “ela” (coesão referencial):

R: Mas tu não explicou como é que eles chegam lá, na mãe dela.

...

R: Tudo bem. "E ela estava... lavando a louça quando bateram na porta" (olha para Fabiana para ver se ela aceita essa sugestão de acréscimo na história).

F: Pode ser.

...

R: *Ela foi atender...* (Raquel prossegue como acha que deva ser, enquanto Fabiana se dá conta e começa a falar junto com ela)

F: *E era o cobrador.*

...

R: *O cobrador do aluguel* (vai escrevendo e finalizando a frase).

R: Isso. Agora combinou.

É interessante observar que o comentário de Raquel após o acréscimo feito (“Isso. Agora combinou.”) relaciona-se com o ordenamento de fatos que envolvem a conservação do tempo, espaço e causalidade na introdução da história. Mais adiante, ao final da tarefa, essa parte introdutória ganhará um outro acréscimo, conforme veremos no próximo item.

Inclusão do “até” (coesão sequencial)

F: *Ela teve que sair para a casa de sua mãe.* (lê a frase do texto).

R: "Até ela comprar uma casa novamente ela ficou na casa da mãe dela" (sugere como deverão prosseguir após a frase lida pela colega).

Raquel começa a escrever a sua ideia na história de Fabiana.

É interessante observar este avanço de Raquel, pois ela passa a refletir sobre as partes da história, conseguindo coordená-las em seu acréscimo. Consegue integrar o acréscimo na parte da história que havia conservado anteriormente (introdução): “Aqui na mãe dela. Cadê a mãe dela?”. Trata-se de uma coordenação parcial entre as partes da história, pois até o final da tarefa a incoerência em relação ao desfecho permanece inconsciente para Raquel.

Outro diálogo importante diz respeito ao último parágrafo da história de Fabiana, quando se observa uma incapacidade momentânea de Raquel para compreender que, além da quantidade de quartos estabelecida pela autora, também existem outras peças na casa nova da personagem:

Situação 4 / Categoria 1 / n° 1, pág. 34

R: Por que 7 quartos se vai ser só quarto de dormir? Tem que ser 7 peças.

F: Por que, Raquel? São 7 quartos, porque ela tem 6 filhos mais o quarto dela.
(pequeno silêncio)

R: Fabiana, olha só... Eu não entendi uma coisa: tem a cozinha, tem 2 banheiros...sala de jantar...

F: E o pátio e o quarto!

R: Então tem que bota "peças"! "Quartos"! Não sei...

P: Qual é a diferença de quartos e peças?

R: Quarto é...

F: Por que "peças", Raquel? Vai parecer que tá faltando... quartos.

R: "Quartos"! Não, mas pode bota 1 quarto, 2 quarto... porque daí a pessoa bota quarto, vai

pensar que é só quarto com cozinha, porque é assim né...

F: Mas é quarto de dormir né!

P: Mas parece que é só quartos que tem na casa ali?

R e F: Não!

F: Aqui ó... *ela comprou uma casa com 7 quartos, cozinha, 2 banheiros, sala de jantar...*
(lendo a frase novamente)

R: Ah, tá! Agora eu entendi!

Na situação 5, a história produzida em pequeno grupo e registrada por Raquel também aponta para dificuldade quanto à situação problema e desfecho. A situação problema delineada no início da história (apartamento derrubado por um raio) é solucionada na própria introdução (Categoria 1 / Implicação Significante):

Era uma vez um apartamento, que foi derrubado por um raio, e Cláudia foi ligar para os bombeiros, e ela conseguiu tirar seus filhos do apartamento. O Fábio marido da Cláudia chegou com um buquê rosas no apartamento só que o apartamento já tinha caído. E quando tudo passou eles abriram uma champagne e passaram, uma noite ótima (1ª versão)

Observa-se aqui que a ideia sugerida por Raquel a partir da imagem da champagne é utilizada para encerrar o delineamento da situação problema, e não para criar um outro possível que desse continuidade ao “nó narrativo”, tendo em vista que sobre a mesa ainda faltavam 11 cartas para dar continuidade à história (Categoria 1 / Implicação Significante).

Os acontecimentos que se sucedem acabam sendo todos “bons”, sem nenhuma outra complicação. Desta forma, elas mudam de tópico na história e inserem uma sequência de eventos que combinam com as imagens das cartas que vão sendo desviradas sobre a mesa mas que, na maioria das vezes, não se relacionam com a situação problema apresentada, exceto na frase da linha 13:

Eles voltaram para Porto Alegre e foram conhecer o apartamento novo. (1ª versão)

Eles voltaram para Porto Alegre e foram conhecer o apartamento novo que eles compraram para morar. (última versão)

O desfecho da história causa estranheza ao leitor. Parece “solto”, ao introduzirem uma nova personagem (irmã de Cláudia) sem explicar por que ela estava

perdida na praia. Além disso, dá a impressão de que teriam ficado na casa da praia para sempre (Categoria 1 / Implicação Significante).

É a própria Raquel quem dá a ideia de que a irmã estava "perdida". Ao indagar as colegas "como é que ela se perdeu?", abre um espaço para a criação de um possível que envolve uma relação causal no desfecho, mas esse espaço acaba não sendo aproveitado no decorrer do diálogo (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Com relação a isso, nem sempre o que elas falavam entre elas era colocado ou refletido para a linguagem escrita

Conseguiram ordenar as partes da história, embora não tenham conseguido coordenar e integrar as imagens das cartas, especialmente, no desenvolvimento da situação problema e no desfecho.

Após a leitura de toda a história em voz alta, feita por todas, Raquel sugeriu o título "O amor" e todas concordaram. A justificativa desse título dada por Raquel foi de que ele se relacionava com todas as partes da história: "Porque olha tudo o que aconteceu, e os dois sempre tavam junto." (Categoria 1 / Implicação Significante).

O texto apresenta predominância do nexos "e" em frases muito longas (Categoria 2 / Estruturação do Real), onde a utilização da vírgula poderia ser substituída por ponto final. Isso ocorre especialmente na 1ª frase da narrativa e a partir da linha 23 Ao que tudo indica, Raquel está aprendendo a usar a vírgula.

Vejamos quais foram os seus comentários sobre a pontuação durante a escrita da narrativa (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 5 / Categoria 3 / nº 2, pág. 51-52

R: Ai, é ponto nisso! (colocou vírgula após "caído")

P: Tu disseste que é ponto. Por que colocaste vírgula então?

Sh: É. (concordando comigo) Ela falou ponto e bota vírgula!

Durante a escrita da frase da 7ª carta que diz: "Eles voltaram para Porto Alegre e foram conhecer o apartamento novo", Raquel manifesta dúvida:

R:...*novo* Ponto. Ou vírgula?

P: Acho que pode ser ponto.

R: Também acho.

Na escrita da frase referente à 13ª carta podemos observar que Raquel queria ter colocado um ponto final antes (após a palavra "avó"), mas as colegas "alongaram" a frase com o nexos "e", da mesma forma que ela já havia alongado após a palavra "igreja":

P: ... *para se casar na igreja* (leio também esta parte).

R: ... e seus filhos... Aqui não é ponto. É vírgula (apaga o ponto e coloca a vírgula após a palavra "igreja").

...

R: ...*igreja com a avó*. Tá, ponto né?

...

R: "...e se casaram e tiveram uma... uma viagem ótima" (acrescenta mais ideias)

St: E fizeram, e teve, e tiveram uma *lua de mel* ótima.

R: Ah... gurias...

Sh: Tá certo! "E tiveram..." (dita para Raquel)

As duas ajudam Raquel ditando para ela o resto da frase.

P: Continua? (refiro-me à frase)

R: Não. Ponto final.

Raquel escreveu o texto utilizando dois parágrafos. No primeiro parágrafo temos o início e o meio da história, e no segundo parágrafo, o fim da narrativa. É somente na retirada da 2ª carta do jogo que Raquel faz a seguinte indagação a esse respeito, enquanto a colega inventa uma continuidade para a história (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência): "Eu faço um parágrafo novo ou eu continuo aqui?".

Chama a atenção o momento em que Raquel tenta buscar sentido na leitura da frase já escrita e sugerida pela colega na introdução da história (*Era uma vez um apartamento que foi derrubado por um raio e ela foi ligar para os bombeiros*). Ao indagar "Ela quem?" (Categoria 2 / Estruturação do Real), Raquel procura construir o texto de maneira coerente e coesa (coesão referencial), no sentido de dar pistas ao sujeito-leitor (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Ao desvirar a 10ª carta, ela resolve organizar o baralho sobre a mesa, retirando e empilhando as cartas já obtidas: "Tá. Tem 6 bem certinho", diz, referindo-se às cartas que ainda faltavam para terminar a história. Na medida em que o jogo transcorre, observa-se a ocorrência de duas contradições que são solucionadas por Raquel, ambas envolvendo espaço e tempo (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). A primeira acontece quando Stela chama a atenção sobre como a Cláudia teria se arrumado para o casamento se o marido estava no show de rock, ao que Raquel soluciona acrescentando um nexos temporal: *E passou uma hora* (Categoria 2 / Estruturação do Real). A segunda contradição acontece quando a outra colega indaga sobre como os filhos estariam esperando pelos pais na igreja se eles tinham ido junto com o pai no rock, ao que Raquel soluciona inserindo uma nova personagem que teria ficado com os filhos: *igreja com a vó* (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Todos os apontamentos feitos pela professora-pesquisadora para melhoria do texto (última versão) estiveram relacionados com a conservação do tempo, espaço e

causalidade. Vejamos outras passagens significativas que ilustram o grau de reflexão de Raquel a esse respeito (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 5 / Categoria 3 / nº 4, pág. 56-57, 61

P: *Eles foram tomar champagne e passaram uma noite ótima. Aonde, se o apartamento já tinha caído?*

R: Só quando eles resolveram tudo. Eles compraram outro apartamento, só que não tamo explicando aqui.

...

St: Essa parte aí não ficou boa.
(pequeno silêncio)

...

R: "Uma noite ótima num hotel."

St: "No, na casa do irmão!"

R: Ai! Irmão?!

P: O que é que vocês preferem? Eles passaram uma noite ótima aonde?

Sh: No hotel.

R: Tá, no hotel!

...

2º apontamento:

P: Aquela parte que eles voltaram de Santa Catarina... daí vocês disseram que foram "conhecer o apartamento novo".

R: Isso. Eles voltaram de lá, da praia.

R: Foram conhecer o apartamento novo.

P: O que é que eles vão fazer com esse apartamento novo?

R: Vão morar! (responde como sendo óbvio)

P: Vão morar. Então vamos dizer isso. Eles não foram só conhecer o apartamento novo.

R: Ah, é!

R: ...*Eles voltaram para Porto Alegre e foram conhecer o apartamento novo...*

St: ... "para" (sugere a continuidade)

R: ... "que eles iam morar" (dá a sua ideia)

St: *Que eles compraram para morar.* (melhora a ideia de Raquel na frase)

...

6º apontamento:

P: A última coisa que eu anotei aqui, que eu não entendi bem, é quando ele foi no centro.

R: ...*Ele foi ao centro comprar...* "Na terça-feira"... (pensa numa alternativa)

St: Não! "Na quinta-feira".

R: Bota aí.

P: A lua de mel durou quanto tempo? Eles se casaram na segunda?

R e St: É.

P: Tá. E a lua de mel dura quanto tempo? Vocês sabem?

R: Uma semana?

P: Uma semana.

P: "Eles casaram"...

R: "Passou uma semana..."

...

R: Bota aí! "Ele foi ao centro depois de uma semana comprar..." Aí!

Raquel encerra os encontros tendo superado essas dificuldades:

Na situação 9, evidencia-se um grande avanço na qualidade da história escrita por Raquel se comparado com a sua história oral produzida no início do mesmo encontro⁴⁰. Nessa comparação, chama a atenção o tamanho da história escrita (duas páginas e meia), a frequência e os tipos de coesivos empregados adequadamente nas ligações temporais, causais e lógicas (Categoria 2 / Estruturação do Real), bem como os diversos apagamentos e substituições feitas no sentido de dar pistas para o sujeito-leitor estabelecer o sentido desejado por ela, de forma que os enunciados do texto sejam verdadeiros, isto é, não contraditórios (Categoria 3 / Descenração/Tomada de Consciência).

A história apresenta relação entre a situação problema e o desfecho no que se refere ao "nó narrativo". Isso significa que Raquel conseguiu ordenar, coordenar e integrar as partes de sua história adequadamente a partir dos elementos, fornecidos pela professora-pesquisadora, que sugeriam relação causal (Categoria 1 / Implicação Significante).

No que se refere à habilidade de produzir histórias coerentes, há um tópico bem definido que é mantido ao longo de toda a narração (o cachorro do menino). O desfecho está presente (viagem com o cachorro) e mantém relação estreita com o evento principal (sumiço e retorno do cachorro). Isso significa que o desfecho envolveu a trama da história e seus personagens, tendo sido elaborado em conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história, conforme o Nível IV proposto por Spinillo (Categoria 2 / Estruturação do Real). O título "A mãe e o filho se divertindo" chama a atenção por relacionar-se apenas com duas partes da história (início e fim), já que a situação problema acontece somente com o filho e não foi nem um pouco divertida. Ao que tudo indica, o título deve ter sido escrito por Raquel após o término da sua história (Categoria 1 / Implicação Significante).

Se o texto ainda apresenta predominância do nexos "e" em frases mais longas, isso acontece somente nas que se relacionam com a resolução da situação problema e com o desfecho (Categoria 2 / Estruturação do Real):

⁴⁰ É possível que as fichas do envelope-segredo e o fato da escrita fixar a língua durante a leitura e revisão da narrativa tenham contribuído para o êxito de Raquel no que se refere à relação de implicação entre as partes da história, de forma a conservar e coordenar tanto os eventos narrados como os personagens ao longo da narrativa.

Linha 34 – *E o cachorro de tanto acoar um vizinho entrou na casa, e olhou para a porta do banheiro e viu que, tinha uma pessoa batendo na porta e ele abriu a porta e o menino estava sentado.*

Linha 55 – *A Cláudia chegou e arrumou suas malas, e seu filho arrumou também, e o cachorro. foi junto.*

Linha 59 – *Chegaram na praia e encontraram os parentes e se divertiram muito e ficaram felizes para sempre. Bjs.*

Ainda assim, observa-se uma preocupação com o leitor, especialmente nos diversos apagamentos e substituições feitas por Raquel (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência), os quais podem ser agrupados quanto à:

a) Troca de nomes para os personagens, como na linha 2 (“Tanea” por “Cláudia”), na linha 13 (“Fábio” por “menino”).

b) Repetição de palavras iguais, como nas linhas 9 e 10 (“mãe dele” por “sua mãe”; “E a mãe dele” por “E a Cláudia”), na linha 14 (“aqui” por “cá”), na linha 16 (“ele chamou” por “chamou”/ para não ter que repetir a palavra “ele” na frase), na linha 50 (“p” por “nós”/ decide especificar “quem” o pai convidou para ir para a praia).

c) Coerência parte-todo, como na linha 3 (“dois filhos” por “1 filho”, tendo em vista o elemento fornecido pela professora: o menino que ficou trancado no banheiro), na linha 11 (“minhas” por “nossas”, devido à participação do menino nas compras, relatada anteriormente), na linha 43 (acréscimo de “ele e um moço” antes de “Ela”, já que somente o cachorro não poderia ter salvado o menino), na linha 44 (“É mesmo filho que” por “O que aconteceu com você filho”, já que seria mais lógico a mãe fazer a segunda pergunta diante da afirmação anterior do menino), na linha 48 (acréscimo da palavra “não” antes de “importa”, embora a palavra seguinte “que” altere o sentido anterior. Talvez tenha mantido o “que” significando “porque”), na linha 52 (“filho” por “então”, para não prejudicar a progressão temática e manter as ligações de tempo/ espaço/causalidade entre os eventos narrados) e na linha 58 (o acréscimo de “foi junto” indica que o cachorro, principal responsável na resolução da situação problema, não foi esquecido por Raquel no desfecho da história.

Verifica-se, então, que foi a partir da leitura do próprio texto que ocorreram processos no sentido de conservar o estado atual da totalidade da significação por retroação e processos que encaminharam para um novo estado por proação, permitindo a continuidade e, ao mesmo tempo, a transformação da teia interpretativa por assimilação e acomodação recíprocas (Categoria 1 / Implicação Significante).

Quanto à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, Raquel escreve seu texto com alguns parágrafos que não estão bem demarcados. Somente seis parágrafos apresentam um pouco mais de recuo em relação à margem esquerda. Estes dizem respeito à mudança de eventos que se sucedem na trama da história e no desfecho. Ainda utiliza muitas vírgulas: das 20 vírgulas utilizadas, 10 poderiam ser consideradas mais adequadas por ocuparem o lugar do ponto final. Desta vez, a ausência da pontuação ao iniciar a palavra seguinte com a letra inicial maiúscula para indicar o início de uma nova frase ocorre apenas uma vez, na linha 14: *Vem cá Doki Venha cá*. Ela utiliza a letra inicial maiúscula tanto para os nomes próprios como para iniciar frases, exceto algumas em que a fala do personagem se dá após o sinal de dois pontos (linhas 8, 18 e 45) e em outras duas em que o ponto final foi empregado inadequadamente (linhas 23, 57 e 58). Em nenhum momento ela muda de linha para escrever as falas dos personagens. Embora utilize o sinal de dois pontos adequadamente, ocorre ausência de travessões quando necessário, e do ponto de interrogação na linha 44 (Categoria 3 /Descenração/Tomada de Consciência)

Na situação 11, o progresso de Raquel alcançado na equilibração dos diferentes tipos de conhecimento (coesivos, coerência e estrutura textual) manifesta-se novamente, conforme podemos observar no diálogo a seguir (Categoria 3 / Descenração/Tomada de Consciência):

Situação 11 / Categoria 3 / nº 1, pág. 108-109

<p>A professora faz a leitura em voz alta da história de Carolina. Ao finalizar a leitura, Raquel diz: R: Deixa eu falar. Eu achei muito pouco. Ela tinha que botar mais coisas. P: Por exemplo o quê? Vamos ver. R: <u>Na parte do menino ela podia botar mais, mais assim, suspense.</u> F: É! Que o guri ficou umas duas, três horas trancado. R: É. Que pulava a janela... (sugere) ... Amélia: E o final, ela tem que botar um final aí: <i>nada meu amor</i>. P: Pois é, né? O marido chegou em casa, aconteceu tudo isso e ele perguntou <i>o que aconteceu querida?</i> A, G e F: <i>Nada meu amor!</i> R: <u>Dá pra colocar: <i>Agora está tudo bem</i>. E explicar o que aconteceu.</u></p>
--

A e F: É!

P: Podia ter explicado o que aconteceu.

R: Eu achei muito pouco.

...

R: Ela podia botar mais, incrementar mais. Eu acho que tu tens que incrementar mais, fazer toda a história de novo... botar mais coisas.

F: É...

R: Estou achando pouco. Eu estou dando a minha opinião...

As sugestões para a melhoria da história de Carolina dizem respeito ao grau de consciência alcançado por Raquel especialmente no que refere à situação problema e ao desfecho (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Raquel passa a considerar necessária uma transformação que conduza a narrativa de um estado inicial (situação inicial da história) a um estado final (situação final da história) que comporta múltiplas coordenações e a lógica das significações (Categoria 1 / Implicação Significante).

Nas situações 6, 9 e 11 consegue ordenar, coordenar e integrar as partes da história nas tarefas propostas, estabelecendo relações de implicação entre os fatos das histórias. Nessas situações, chama a atenção o aparecimento de novos recursos coesivos, os apagamentos e substituições relacionados com a coesão e coerência para garantir a progressão temática da narrativa:

É a partir da situação 6 que podemos observar o progresso de Raquel em relação à situação problema e ao desfecho das histórias (Categoria 1 / Implicação Significante). Nessa situação, ela já consegue distinguir uma história emocionante de outra que não é (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Também consegue "alongar" a narrativa escrita sem tornar o texto repetitivo (Categoria 2 / Estruturação do Real)⁴¹, comunicando o seu pensamento por escrito (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Na conversa sobre as narrativas-contos que conheciam, no 1º momento do encontro, ela comenta sobre a história do vampiro (livro retirado na biblioteca da escola) e sobre a história da varanda:

⁴¹ Durante a escrita da narrativa, pergunta para a pesquisadora se dá para ela escrever atrás da folha também, o que indica que pretende escrever bastante. Depois, pede outra folha para a pesquisadora. Ao finalizar a tarefa, mostra a história escrita em 3 páginas.

Situação 6 / Categoria 3 / nº 1, pág. 64

R: Eu lembro do vampirinho vai à escola. Daí era uma vez... o vampirinho que ia lá com os... Sheila dá uma risadinha.

R: Ah, deu um branco agora!

P: E o que acontecia de legal nessa história? O quê que tinha de emocionante?
(pequeno silêncio)

R: Emocionante?

P: É. De interessante.

R: Ele conheceu um amigo.

P: O vampirinho?

R: Anram. Um amigo de pessoa, assim, normal.

R: E ele ia às noites na escola para ir lá fazer o dever do guri. Daí ele deixou um bilhete: “Eu faço o dever pra ti... e tu seja o meu amigo”. Só que daí o guri disse: “Não, eu vou ser o seu amigo igual. Não precisa fazer”. Daí um dia o guri, pegou... e foi na escola e não fez o dever. Daí ele pegou e levou um zero da professora (pequeno silêncio). Daí depois o guri foi lá e foi, foi conhecer a família do vampiro.

R: E daí tá, daí se deram bem. E daí... (muito barulho)

P: Quem chegou?

R: O chefão.

P: O chefão dos vampiros?

R: Foi falar com o gurizinho. Daí tá, daí depois ele pegou... foi pra casa!

P: E o quê é que tu achas que tem nessa história, que teve, assim, pra ter graça a história. Se não tivesse tal coisa, não ia ter graça a história...
(pequeno silêncio)

R: A parte da escola, eu acho. A que eu achei mais engraçada (pausa). Que ele pegava, chegava e não tinha ninguém.

Sh: Imagina chegar na escola e não ter ninguém! Cadê todo mundo?
Observa-se aqui que a Raquel elege a situação problema (a parte da escola), que parece dar origem à trama, como sendo a que dá graça à história. Vejamos agora o que ela comenta sobre uma história que não era emocionante:

P: Eu conheço umas histórias nos livrinhos que a gente vai lendo, lendo e não tem graça nenhuma, não acontece nada. Alguém já leu história assim?

R: Eu li a da varanda.

...

R: Que era uma velha na janela e uma guria, transparente não, só uma sombra dela na... na... na outra sacada. Daí ela pegava, a velha pegava e falava: “Oi, menina!” Dava oi. Daí um dia, daí um dia o filho dela pegou e falou: “Bá! Tá ficando louca, mãe.” Daí tá. Daí quando vê, no outro dia, passou né, uma semana falando com a guria, daí quando vê a guria aparece de verdade. Daí no final ficaram amiga e foram viajar juntas.

Sheila dá uma risadinha e as outras também.

R: Ah... não gostei (refere-se à história que contou). Não aconteceu nada. Só conversava com a louca da varanda.

Elas acham graça do comentário de Raquel.

Ao dizer que “não aconteceu nada”, Raquel parece estar indicando que se trata de uma história que não apresenta um “nó narrativo” e um desfecho satisfatórios.

No momento seguinte desse mesmo encontro, Raquel escolhe, dentro do envelope-segredo, o título "A bicicleta voadora" para fazer a história escrita. Em sua história, é possível distinguir-se uma introdução na qual o personagem central, o menino Fábio, é apresentado; uma situação problema, que é a descoberta de que a bicicleta que ele ganhou de aniversário era mágica; uma trama representada pelo

segredo contado à mãe e pelo receio de que a mágica acabasse; e a resolução final, o fato de que a mágica nunca acabou e se tornou uma mágica na família.

Há, portanto, relação entre a situação problema e o desfecho no que se refere ao "nó narrativo". Isso significa que Raquel já consegue ordenar, coordenar e integrar as partes da história nessa tarefa proposta, pois ela insere uma sequência de eventos que se relacionam com a situação problema apresentada, manifestando já conseguir estabelecer relações causais entre os fatos da história (Categoria 1 / Implicação Significante).

Todas as informações contribuem para a progressão temática da narrativa. Somente os fatos narrados da linha 8 até a linha 21 dificultam o cálculo de sentido pelo leitor, pois ao mesmo tempo em que Raquel escreve que os pais de Fábio não estavam em casa, surge a mãe dele falando como se ela estivesse em casa. Apesar dessa dificuldade nas ligações temporais, causais e lógicas que vai da linha 8 até a linha 21 (elementos temáticos omitidos), aparecem novos recursos coesivos que chamam a atenção em relação à coesão sequencial, tais como "mas" (3 vezes). "numa manhã", "porque", "quando", "atrás", "num certo dia", "lá", "de vez em quando" (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Observa-se um apagamento significativo no texto (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência) feito na linha 63, que teve por objetivo substituir a expressão *voando felizes para...* (1ª versão) pela expressão *voando de vez em quando e felizes para sempre* (versão final). É provável que esse apagamento seja decorrente do avanço de Raquel no que se refere aos conceitos de tempo e causalidade (Categoria 2 / Estruturação do Real), tendo em vista que "voando felizes para sempre" implicaria num final mais fantasioso, sem retorno dos personagens para sua casa ("como" poderiam ficar voando para sempre?), enquanto a solução encontrada sugere um possível mais viável ao misturar fantasia com realidade através do nexos temporal "de vez em quando".

Também chama a atenção a preocupação com o sujeito-leitor no que se refere à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual. As informações repetidas, as frases longas, a ausência de ponto final e a predominância do nexos "e" vão desaparecendo durante o seu progresso.

A narrativa escrita na situação de produção 6 quase não apresenta mais o nexos "e", somente em frases mais longas, ou seja, na frase que inicia na linha 11 e na frase final da história (Categoria 2 / Estruturação do Real). Além disso, Raquel manifesta um

certo grau de reflexão no que se refere ao emprego da pontuação (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Desta vez Raquel começa a mudar de linha para colocar a fala dos personagens, utilizando o travessão e os dois pontos, às vezes de forma invertida (-:). Ela escreve todos os nomes próprios com letra inicial maiúscula, bem como o início de cada parágrafo e frase com letra inicial maiúscula.

Observam-se dois apagamentos significativos no texto (Categoria 2 / Estruturação do Real). O primeiro, feito na linha 14, que teve objetivo a mudança de linha do travessão, dos dois pontos e da fala da mãe de Fábio. A esse respeito, podemos observar a sua dúvida ao indagar: "Hein, sora... Quando a pessoa vai responder, ela responde juntinho, né, na mesma linha? É na mesma linha, em cima, ou é na de baixo?" (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Ainda assim, se observa a falta de mudança de linha para se distinguir a fala do narrador e do personagem em outros trechos do texto, como da linha 35 até a linha 45.

Outro aspecto que chama a atenção é que, da mesma forma que Carolina, apesar de Raquel não utilizar o ponto final, inicia a palavra seguinte com a letra inicial maiúscula, indicando um início de nova frase, conforme sublinhei a seguir:

*Num certo dia ele contou para sua –
mãe vou lê contar um segredo.
: sabia que a minha bicicleta voa
ela respondeu: Capas meu filho você
esta brincando E ele respondeu:
é verdade mãe vamos la ver,
Ela falou: pior meu filho ela voa
mesmo Ele falou : Será que foi
A fada que fez ela voar A sua
mãe falou.*

Após esta última palavra (“falou”) observa-se que foi feito um apagamento do sinal de dois pontos (1ª versão), o qual foi substituído pelo ponto final. O sinal de dois pontos foi, então, deslocado para a linha seguinte do texto (última versão):

: Não sei meu filho nunca acreditei nessas coisas será.

Ela utiliza o ponto de interrogação adequadamente na linha 21, embora ocorra a ausência tanto do ponto final como do ponto de interrogação nas frases das linhas 38, 43, 46 e 56. Raquel escreve o seu texto com vários parágrafos, sendo que em cinco deles ela utiliza adequadamente o recuo da margem esquerda ao iniciá-los na linha

seguinte. Nesses cinco parágrafos, observa-se a mudança de eventos que se sucede na história. Ainda utiliza muitas vírgulas: no total, são 24 vírgulas. Dessas 24, 7 poderiam ser consideradas mais adequadas.

É interessante observar que este progresso de Raquel apresentado na tarefa da situação 6 não se manteve nas tarefas da situação 7 e situação 8, reaparecendo somente nas situações 9 e 11.

O retrocesso ocorrido nas situações 7 e 8 está relacionado, provavelmente, com a natureza da tarefa proposta, que envolveu a multiplicidade de variáveis, tendo sido possível a coordenação de apenas duas histórias em vez das quatro narrativas. Nota-se que o esforço dessa coordenação recai sempre na introdução da história, tanto na situação 7 como na situação 8:

O que acontece na tarefa da situação 7 é que Raquel consegue ordenar, coordenar e integrar adequadamente em sua introdução somente as partes de duas histórias: a sua própria história e a história da colega Stela, ambas intituladas "A bicicleta voadora". Nas páginas 2 e 3 parece "emendar" partes das outras duas histórias que faltavam ("A sacola amarela"). No entanto, ela apenas reúne fatos dessas histórias numa sequência de eventos, sem apresentar relações causais entre eles e a introdução da página 1 (Categoria 1 / Implicação Significante). Desta forma, os fatos narrados nas páginas 2 e 3 dificultam o cálculo de sentido pelo leitor, pois Raquel não conserva os personagens principais da introdução (João e Silvia). Ela abandona o personagem João e modifica o nome de Silvia, incluindo outros personagens que não haviam sido apresentados ao leitor (elementos temáticos omitidos). Na penúltima frase do texto, há uma informação que contradiz a informação anterior de que a família arrumaria as malas para ir à praia (Categoria 2 / Estruturação do Real). Assim, se, por um lado, no começo de seu texto Raquel tende a organizar e a se movimentar em busca de totalidades significativas, produzindo um gesto de interpretação "coerente" ao coordenar duas histórias, por outro lado, ela não consegue conservar esse estado de significação por retroação nem encaminhar a narrativa para um novo estado de significação por proação (criação de um "nó narrativo" ou situação problema). O seu funcionamento restringe-se a processos isolados de retroação e de proação para cada história (Categoria 1 / Implicação Significante).

As dificuldades da situação 7 se repetiram na tarefa da situação 8, quando Raquel teve que analisar o texto produzido por Carolina para melhorá-lo. A Raquel modificou todo o começo da história de Carolina, selecionando o personagem Fábio para melhor incluir o que faltava: os eventos da sua própria história, "A bicicleta voadora", e os principais acontecimentos que envolviam as personagens Maria e Joana, da história "A sacola amarela", de Carolina. Na melhoria da 1ª versão, observa-se um esforço inicial de Raquel no sentido de arrumar a pontuação, as palavras repetidas e aquelas que foram escritas com a grafia incorreta no texto de Carolina. Na melhoria da 2ª versão, Raquel passa a modificar a parte inicial do texto de Carolina, após a análise dos elementos que estariam faltando na história, conforme ilustra o trecho do diálogo a seguir (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 8 / Categoria 3 / nº 1, pág. 86- 87

P: Eu quero que vocês agora leiam como vocês ajudaram a arrumar. Leiam tudo e vejam se a Carolina conseguiu misturar as histórias. Vocês vão ter que descobrir o quê que é que de repente não está tão bem aí, qual história que ficou faltando.

...

R: Deu!

P: Descobriu?

R: Anram. Tão todas aí (referindo-se às quatro histórias).

(silêncio)

P: E de todas que estão aí, qual que tu achas que a Carolina explica mais sobre a história?

R: A da praia.

P: Qual é outra que vocês acham que ela explica bastante?

R: A sacola amarela.

St: É. Um pouco a bicicleta voadora ali que emprestou pro tio, do...

R: Eu acho mais a da sacola amarela. A da bicicleta nem foi tanto.

P: Tem duas da bicicleta. Qual das duas da bicicleta que ela explica mais na história?

R: Acho que a minha.

Ela escreve uma nova parte inicial para o texto de Carolina, na qual se observam apagamentos e substituições, além da numeração 1 e 2 (Categoria 2 / Estruturação do Real). Durante a leitura dessa 2ª versão para a professora-pesquisadora, ela troca a numeração 1 e 2, modificando a ordem dos eventos do início da história: "Essa aqui vai ser a 1 (apaga o número 2 e coloca o número 1 no lugar do 2, que está no espaço abaixo do texto digitado). A Maria que tá no começo. E essa aqui vai ser a 2. Ah, isso aqui vai ficar estranho, sora. Só que é estranho tá começando, tem que ser a 2. Vai ter que ser a primeira e essa daqui é a 2. Aqui é a 2. Começa aqui *Era uma vez uma mulher que tinha* Daí depois pula pra 2: A Maria que trabalhava...na fábrica. (pequeno silêncio) Aqui ó" (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Ela também risca vários trechos da história de Carolina que considera desnecessários por não combinarem com a parte inicial que ela escreveu. Durante o diálogo com a professora-pesquisadora, faz um acréscimo no verso da folha (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Situação 8 / Categoria 3 / nº 3, pág. 92

R: "Quando vê chegou uma mulher".
Raquel começa a escrever o que me disse na sequência do seu texto.
P: *Quando vê?* Quando quem vê? (pequeno silêncio) O Fábio foi visitar o João. O João tá na rua. (pequeno silêncio) *Quando vê...* Quem é que tá vendo?
R: João (apaga e escreve novamente).
Raquel escreve a continuidade do seu texto na parte atrás da folha. Ela indaga:
R: Assim, né sora? (refere-se à pontuação)
P: Anram. Travessão. Isso mesmo.
Raquel continua escrevendo.

Ela acrescenta, então, o seguinte trecho na sequência da sua narrativa:

Quando o João olhou para trás uma mulher chamou ele e disse você tem, pai e mãe.

Ele respondeu:

- Não tenho você quer me adotar

Ela respondeu:

- Sim Vamos para minha casa.

Apesar de não utilizar o sinal de dois pontos e travessão para a fala da "mulher", ela passa a utilizá-los adequadamente nas falas seguintes, inclusive com mudança de linha, solicitando a confirmação da professora. Depois, faz novas arrumações no texto de Carolina, riscando e substituindo palavras, de acordo com os sentidos que se constituem na relação dialógica com a professora (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

O esforço de Raquel nas situações 7 e 8 tiveram como continuidade a "emenda" e o "encaixe" de resumos das demais histórias. Cada resumo apresenta melhorias locais no que se refere às ligações de tempo, espaço e causalidade dos acontecimentos:

Podemos observar, através dos seguintes comentários, o quanto foi difícil para Raquel coordenar e integrar as quatro histórias: “Meu Deus, tudo isso tem que botar no texto? (diz referindo-se às quatro histórias expostas sobre a mesa)”, “Perdeu as ideia?!

Eu tô perdendo devagarinho (diz para Stela).”, “Ai, tá difícil, sora”. Raquel afirma não ter mais ideias ao chegar na metade da primeira página da narrativa da situação 7. Sua preocupação em perder as ideias e seu suspiro ao verbalizar que a tarefa está difícil coincidem com o momento em que passa a existir uma quebra na cadeia narrativa do seu texto: muda o tópico sobre o qual versa a história e não mantém os personagens ao longo da narrativa. Até a primeira página, suas ideias podem ser vistas como a criação de novos possíveis e, depois disso, a dificuldade encontrada na criação de novos possíveis passa a gerar apenas um "encaixe" das histórias que ainda faltam (Categoria 1 / Implicação Significante). Ao afirmar “Botei um pouco diferente a da Carolina”, provavelmente refira-se ao novo parentesco criado por ela em relação à vendedora de sacolas, a qual ela modifica na história para ser a avó da menina Joana. Mesmo que depois de escrever essa parte ela diga “Deixa eu ver se encaixou...”, parece focar-se apenas nesse trecho, porque não se dá conta da falta de relação entre esse trecho e a parte anterior (abandono do personagem João e contradição entre as duas mães) nem do abandono das personagens Vó Maria e Joana nas partes seguintes da história (Categoria 1 / Implicação Significante). Podemos notar ainda que Raquel está consciente de que para realizar a tarefa deve incluir todas as histórias, pois ao escrever ela comenta: "Eu já usei a minha, já usei essa, falta só essas duas. A da Sheila vai ser por último" (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). A esse respeito, é interessante notar que, para elaborar a narrativa, ela segue a mesma ordem dos textos lidos pela professora-pesquisadora no início do encontro. Inicia pela história de Stela, prosseguindo com a sua história "A bicicleta voadora" e depois com as histórias de Carolina e de Sheila, respectivamente.

Observa-se, na última versão da narrativa escrita na situação de produção 8, o resultado do esforço feito por Raquel no sentido de organizar os personagens da história de Carolina inserindo-os nos acontecimentos que faltavam e, ainda, de corrigir alguns equívocos cometidos pela colega: o João é quem morava na rua e a Joana é a menina que foi na fábrica (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Nesse sentido, evidencia-se uma melhoria nas ligações de tempo, espaço e causalidade em cada acontecimento de história inserido por Raquel, já que ela consegue resumir cada uma das 4 histórias no texto. No entanto, essas modificações não contribuíram para a progressão temática da narrativa, pois ao "emendar" um resumo no outro, ela muda de tópico e abandona os personagens ao longo da narrativa (Categoria 2 / Estruturação do Real), evidenciando falta de conservação tanto dos personagens como dos eventos

narrados, o que traz como consequência a falta de relação entre as partes da história (Categoria 1 / Implicação Significante).

Observa-se, na última frase do texto, que Raquel mistura a voz do narrador com a voz do personagem João ao construir a frase com o nexos temporal "quando". A tentativa de conectar o personagem Fábio, do início da história, às duas últimas histórias não foi exitosa por se tratarem de eventos que foram narrados sem relação entre eles: não há relação entre a visita de Fábio a seu tio João e os acontecimentos seguintes. Ou seja, os eventos foram narrados sem a elaboração de um "nó narrativo" ou de uma situação problema que mantivesse os personagens ao longo da história e articulasse os episódios (Categoria 1 / Implicação Significante). A compreensibilidade fica comprometida, uma vez que o desfecho não está em estreita relação com a introdução e o meio da história, provocando outra lacuna na cadeia narrativa ao final do texto.

Os diálogos referentes à Categoria 3 mostram o esforço feito por Raquel no sentido de transformar a introdução e o meio da história de Carolina (regulação ativa) e, ainda, de coordenar o seu ponto de vista com o ponto de vista do texto-autor. Observou-se que os lugares de onde sujeito-leitor e texto-autor significam são diferentes e que nem sempre o movimento de aproximação desses pontos de vista ocorreu de forma que Raquel se defrontasse com um "obstáculo" em sua rede de sentidos, tendo sido necessárias algumas intervenções da professora em relação à conservação do espaço/tempo/causalidade, conforme ilustra o trecho a seguir:

Situação 8 / Categoria 3 / nº 4, pág. 95-96

R: "Chegamos. Vamos buscar o nosso prêmio." (dá uma nova ideia) Daí essa parte eu vou tirar.
P: "Chegamos" aonde?
R: No mercado. Pra buscar o... prêmio.
P: Mas ele já não estava no mercado?
 (pequeno silêncio)
P: *Quando João chegou no mercado...* (releio outro trecho anterior) Ó, ele estava no mercado! ...ele escutou no rádio que tinha uma sacola amarela com uma listra branca e ligou para o seu tio. O tio que não estava. *Tio eu estava indo para o mercado e ouvi no rádio o rapaz falar que tinha uma promoção da sacola amarela...*
R: Ele saiu do mercado então.
P: Então se ele estava... então ele não está indo, ele está saindo. Aqui não é *indo*. *Tio eu estava...*
R: Ih, sora. ...*eu estava indo para o mercado e ouvi o rapaz falar que tinha uma promoção da sacola amarela* (pequeno silêncio) *Eu acho que a gen...* Ah, tá. Então ele tava lá.
P: Ele estava lá?
 Raquel comenta algo baixinho e diz: "Não?"
P: Então quem sabe aqui ó: *eu estava indo para o mercado*. Quem sabe isso aqui tu mudas? "Tio, eu estou aqui no mercado" (sugiro esta ideia). Não fica melhor?
 Raquel arruma esta parte e depois lê:

R: *Eu estou aqui no mercado.*

P: *...e ouvi no rádio o rapaz falar que tinha uma promoção da sacola amarela. Eu acho que nós ganhamos um prêmio da praia azul.*

Em suma, se nos diálogos iniciais sobre os textos Raquel não identificava as contradições existentes ao longo da narrativa, ela passa, depois, a solucioná-las quando essas são apontadas pelas colegas ou pela professora, e finaliza os encontros corrigindo equívocos no texto de Carolina (situação 8) e no seu próprio texto (situação 9). Também consegue, na situação 9, coordenar 3 elementos que sugerem relações causais do início até o final da narrativa escrita. Raquel finaliza os encontros criticando e sugerindo melhorias para a história de Carolina, pois já apresenta compreensão do que é necessário para se fazer um boa história, diferente daquela que relatava sobre a varanda, em que "não aconteceu nada" (situação 6), e diferente da história de Carolina, que necessitaria "incrementar mais, fazer toda a história de novo" (situação 11), uma vez que é a partir da introdução (situações 7 e 8) que recaem os esforços do autor no sentido de conservar o conteúdo posto nas ligações a serem feitas na sequência da história.

Amélia (11a 4m)

Amélia apresentava timidez nos encontros iniciais, parecendo não gostar de se expor de forma mais individualizada quando lhe era solicitado. Aos poucos, foi se tornando mais desinibida em relação a esse aspecto, especialmente com a pesquisadora. Em seu grupo demonstrava ter afinidade e admiração intelectual pela colega Fabiana.

Amélia inicia os encontros manifestando dificuldades na elaboração da situação problema e desfecho das histórias e encerra os encontros tendo superado essas dificuldades:

Na situação de produção 4, ao analisar o próprio texto para melhoria, junto com a colega Greice, Amélia não percebe a necessidade de alterações no sentido de dar mais explicações ao leitor em relação ao "homem" que introduziu na situação problema da história (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Então, a professora intervém nos trechos referentes à situação problema e ao desfecho, conforme é exemplificado a seguir:

Situação 4 / Categoria 3 / nº 2, pág. 7 e 9

P: Aqui nessa parte, gurias. A Amélia escreve que ela foi despejada com os três filhos, num tempo chuvoso e ela pedia e o homem dizia não. E pedia e ela insistia e ele dizia não e não. Que homem é esse?

Amélia e Greice: Era o dono da casa.

P: Mas o dono da casa não era o marido?

A e G: Não

A: Eles moravam de aluguel.

P: E está explicado antes, que esse homem é o dono da casa?

A e G: Não.

P: Então como é que a gente pode mudar isso aí, para quem for ler, que não conhece a história, poder entender?

...

A: Botar *dono da casa* também, sora?

P: Agora eu acho que não precisa. Agora, ao invés de *dono da casa*, dá para dizer como?

A: "E ele".

P: Isso, porque agora a gente já sabe que é o dono da casa.

Mesmo que Amélia tenha mantido a problemática da casa ao longo de toda narrativa e que tenha elaborado um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história, encontram-se formas inferíveis a partir do universo textual (elipses) que podem significar falta de descentração (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Em função das intervenções da professora, Amélia passa a dar mais explicações ao leitor em seu texto. Ela reescreve a frase da linha 6 e passa a utilizar a convenção que regula o sistema formal de apresentação textual (dois pontos e travessão para a fala dos personagens). A última frase do texto (desfecho) não foi alterada, permanecendo longa e com o predomínio do nexos "e" (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Na situação 5, a história produzida em pequeno grupo e registrada por Fabiana mantém um mesmo tema ao longo da narração (o casamento e a vida de casados). Verificam-se vários eventos conectados entre si: casamento, lua de mel, viagem para São Paulo, moradia em São Paulo com os filhos, viagem da família para Santa Catarina com estadia num hotel, e diversões: show, feira do livro, praia e circo. Entretanto, o desfecho não está em estreita relação com os eventos anteriormente narrados, provocando uma lacuna na cadeia narrativa ao final do texto, por dois motivos: pela inexistência da situação problema e pela inserção da "trapezista" na história, que fica "solta" ao final da narrativa (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Amélia e as colegas conseguiram ordenar as partes da história, embora não tenham conseguido coordenar e integrar as imagens das cartas para elaborar uma

situação problema articulada com o desfecho (Categoria 1 / Implicação Significante). O texto fica sem desfecho, ao que a professora intervém:

Situação 5 / Categoria 3 / n° 1, pág. 26

A: Acabou! (referindo-se às cartas do baralho)
 F: ... *trapezista*. Deu!
 P: Vocês têm que encerrar a história. Como é que encerra a história? Com essa frase?
 A: "E todos..."
 G: "... viveram felizes"
 A e G: "... para sempre."

Na 4ª carta (imagem de um casal de adolescentes tomando *milk shake*), Amélia aceita a ideia de Fabiana de que os adolescentes sejam os filhos dos noivos. Manifesta, então, noção de tempo (Categoria 2 / Estruturação do Real). Mesmo assim, chama a atenção o “pulo” no tempo (4º parágrafo), quando mencionam que o casal recém-casado teve uma filha chamada Gabriela *e ela tinha 16 anos ela já estava namorando com o Lucas. ele tinha 16 anos.* (Categoria 1 / Implicação Significante):

Situação 5 / Categoria 3 / n° 2, pág. 24- 25

4ª carta desvirada por Amélia: casal de adolescentes tomando *milk shake*

A: Não! "Os dois... e aí passou..." (introduz noção de tempo)
 A: "... passou..."
 ...
 A: "Meses depois... eles (aceita e aprimora a ideia de tempo de Greice)... ficaram... morando... em São Paulo... e tiveram dois filhos."
 ...
 A: "Não! Um filho, uma filha. Porque esse é o namorado dela (aceita ideia da colega e altera um pouco)."
 A: "Um filho. Tiveram uma filha... chamada" (parece pensar em um nome)" ... chamada... Gabriela".
 ...
 A: "... e ela... tinha... (dita para a Fabiana) e ela tinha, hã... 16 anos". (aceita ideia de idade sugerida por Greice).
 A: "... ela... ela já estava namorando... com... com o Lucas, com 16 anos" (aceita ideia de nome dada por Fabiana) "... e ele tinha 16 anos".
 Utilizam conhecimento de mundo ao comentarem sobre o Lucas que conhecem e a sua provável idade.

Vejamos um exemplo da participação de Amélia quando os apontamentos foram feitos pelas colegas (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 5 / Categoria 3 / n° 6, pág. 33-34

F: Só uma pergunta! De onde é que saiu o carro se eles foram de ônibus-casa?

Elas começam a ler juntas, no meio da frase: ... *eles foram em um circo ver os elefantes*.
 A: "E compraram... e compraram" (diz a nova ideia). Bota aí: "Eles... compraram... um carro" (dita para Fabiana alterar o que estava escrito).
 F: Deu! *Um carro celta zerado*. (lê)
 P: *E eles foram em um circo ver os elefantes. Eles compraram um carro celta zerado* (leio conforme alteração). Eles primeiro foram no circo? Como é que eles foram no circo?
 A: Não! Foram com o ônibus-casa e depois compraram o carro.
 F: Não, o ônibus-casa não era deles. A gente não botou dizendo... E daí eles foram no circo ver os elefantes de ônibus. Não precisa dizer que é de ônibus-casa. (acrescenta a própria ideia)

Essa alteração que fazem no texto em relação ao "carro" é solucionada com o acréscimo de "ônibus comum" (*E daí eles foram em um circo ver os elefantes de ônibus comum*) e a substituição de *Eles foram de carro...* por *Eles compraram um carro Celta zerado*. No entanto, essa alteração resolve um problema de coerência mas causa outro, já que a frase *Eles compraram um carro Celta zerado* está deslocada, ou seja, fora de ordem: como eles compraram o carro se estavam no circo? (noção de espaço/tempo: Categoria 2 / Estruturação do Real).

O problema que envolve a ordenação do tempo em outra parte da história é apontado pela colega Greice mais adiante. Amélia ajuda a resolvê-lo (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 5 / Categoria 3 / nº 7, pág. 34-35

G: Essa parte aqui que não combinou, porque ela tá no show sozinha e o marido dela tá na praia?
 (pequeno silêncio)
 P: E o show? É de dia?
 G: Isso não diz.
 A: Não, a gente já tinha saído do show de... foi de .. tarde!
 ...
 Elas leem o trecho que diz: "O Zeca Pagodinho deu um buquê de rosas coloridas para Taís Araújo".
 Fabiana interrompe e sugere:
 F: "E eles voltaram para a praia. O marido dela estava na praia."
 G: "Não! E depois do show todos foram..."
 A: "Todos foram para casa e o marido dela ficou tomando refresco na praia" (sugere).
 G: Isso!
 ...
 P: Mas o marido dela não voltou do show para casa?
 A: Não.
 G: Foi assim ó: *O Zeca Pagodinho deu um buquê de rosas para a Taís Araújo...* (vai falando o que está escrito).
 G e A: ... *depois do show eles foram para casa* (leem juntas o acréscimo).
 A: Só o marido... A gente podia bota "Só... o marido dela estava..."
 G: Bota, bota! Só... (dita para Fabiana)

A partir desse diálogo, o nexos temporal “depois do show” foi incluído na última versão do texto (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Se na situação de produção 4 Amélia não fornecia explicações ao leitor em seu texto, especialmente em trechos referentes à situação problema e ao desfecho, é a partir da situação de produção 6 que podemos observar as tomadas de consciência de Amélia em relação à apresentação dos personagens para o leitor e no que se refere à habilidade de produzir histórias coerentes:

Na conversa sobre as narrativas-contos que conheciam (situação de produção 6), as colegas comentam sobre o hábito que Amélia tem de ler histórias para o irmão mais novo e de utilizar o empréstimo de livros da biblioteca. Amélia aceita a sugestão das colegas e conta oralmente a história “Moço bonito imundo”, de Ricardo Azevedo⁴². Ela consegue, então, identificar e explicar a situação problema da história (Categoria 1 / Implicação Significante): “An... (pequeno silêncio) Acontecia que se fazia uma aposta com o diabo... pra ele fica... (pequeno silêncio) ... sete anos sem tomar banho, sem cortar a barba, sem cortar o cabelo e sem cortar as unhas.” (parece estar nervosa, pois bate repetidamente o lápis e a borracha na mesa enquanto fala).

Quando ao final da conversa a professora fala sobre o objetivo desse 1º momento, ela e a colega Greice concordam com a professora: “História boa é aquela que acontece alguma coisa”.

No 2º momento do encontro, Amélia demonstra entusiasmo e envolvimento com a proposta do envelope-segredo. Começa a escrever a história optando pelo título “A bicicleta voadora”. Nessa história é possível distinguir-se uma introdução na qual o menino Bruno e a delimitação da situação problema já são apresentados. Todos os eventos narrados estão relacionados com a bicicleta voadora. Isso significa que Amélia consegue coordenar e integrar a bicicleta voadora nas partes da sua história adequadamente (Categoria 1 / Implicação Significante). Há um evento principal bem definido que é mantido ao longo de toda a história (a bicicleta que o menino ganhou de aniversário é estranha porque voa) e o desfecho mantém relação estreita com o evento principal, envolvendo a trama da história e seus personagens (a mãe do menino

⁴² História trabalhada em sala de aula pela professora.

esclarece o estranhamento sobre a bicicleta e fica tudo bem) (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Os apagamentos e substituições no texto evidenciam o esforço que faz para comunicar objetivamente o seu pensamento por escrito ao conseguir, por exemplo, coordenar e integrar a bicicleta voadora nas partes da sua história adequadamente. Alguns apagamentos ainda expressam suas dúvidas quanto ao tempo verbal utilizado ao longo do texto.

Desta vez Amélia já explica ao leitor quem são os personagens, fazendo uso da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). As frases não estão mais tão longas, somente no desfecho, quando ainda predomina o nexos “e” no lugar do ponto final. Não há mais a ocorrência de repetição de palavras no desfecho da história, como no texto da situação de produção 1, embora Amélia ainda faça uso de verbos no presente ao longo do texto, o que causa uma certa estranheza ao leitor (linhas 5, 25 e 46). A esse respeito parece já apresentar dúvidas, conforme os seguintes apagamentos que faz (Categoria 2 / Estruturação do Real): na linha 5, onde dizia *O nome de menino era*, Amélia substitui a palavra “era” por “é”; na linha 25, a frase - *Brenda, venha cá é* substituída por *Ele chamou a mãe do Bruno que se chama: Brenda, ele disse: - Brenda, venha cá, tem alguma coisa errada com a bicicleta*. Neste último apagamento, Amélia insere a apresentação da personagem Brenda e desloca a fala dessa nova personagem para a linha 26. Apagamento semelhante a esse também ocorre na linha 38, quando Amélia apaga a palavra “como” e a substitui por *Ele perguntou - Como aconteceu esse engano*. Ela anuncia quem vai perguntar e não usa ponto de interrogação, embora o tenha empregado adequadamente na linha 32.

Observam-se, assim, as tomadas de consciência de Amélia em relação à apresentação dos personagens para o leitor, tanto no final do 1º parágrafo, quando acrescenta o nome do personagem central, como no 10º parágrafo, quando apaga a fala do pai do menino para antes apresentar a personagem Brenda ao leitor. Nesses momentos ainda apresenta dúvidas quanto ao emprego dos dois pontos (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Chama a atenção a utilização do nexos “como” indicando uma relação lógica (Categoria 2 / Estruturação do Real) nas frases em que aparece diálogo sobre a constatação de um fato e a busca de suas razões: “Tem alguma coisa errada → aperte para ver → como ela voa? → Como aconteceu esse engano” (Categoria 1 / Implicação Significante). Também chama a atenção o uso que faz, a partir da situação de produção 6, da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, distinguindo a fala do narrador da fala do personagem ao mudar de linha em seus parágrafos (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Amélia escreveu o seu texto com 22 parágrafos, utilizando o recuo da margem esquerda ao iniciá-los na linha seguinte. Nesses parágrafos observa-se tanto a mudança de eventos que se sucede na história como a predominância do discurso direto com uso de travessões para a fala dos personagens em 14 parágrafos. Já consegue, assim, distinguir a fala do narrador da fala do personagem ao mudar de linha em seus parágrafos. Escreve todos os nomes próprios com letra inicial maiúscula, bem como o início de cada parágrafo ou frase com letra inicial maiúscula. Utiliza 9 vírgulas ao longo do texto, sendo que somente 3 poderiam ser consideradas mais adequadas. As vírgulas também ocupam o lugar do ponto final, sendo precedidas pelo nexos “e”, e até mesmo ocupando o lugar do ponto de interrogação. Amélia já utiliza o ponto de interrogação (linha 32), mas não é sempre (linhas 30 e 39). Aliás, é interessante notar que é justamente no desfecho (linhas 39-45) que ela não faz uso dos dois pontos, do ponto de interrogação e do ponto final na frase mais longa (utiliza vírgula no lugar do ponto). Ela também omite a palavra “filho” (linha 44).

Embora esta diferença qualitativa na narrativa escrita de Amélia não tenha se mantido estável nas tarefas das situações de produção 7 e 8, podemos identificar a utilização de outros nexos que expressam uma relação lógica na situação 7 (“só que”, “mas”, “como”, “por que”, “mas como”):

Convém mencionar que em diálogo anterior, referente ao 1º momento do encontro, Amélia esteve atenta e participativa, manifestando compreensão de todas as histórias lidas pela professora (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). No entanto, isso não foi suficiente para que alcançasse o objetivo da tarefa na situação de produção 7.

Mesmo que nessa situação Amélia tenha conseguido produzir uma história coerente, ela consegue ordenar e coordenar apenas os elementos da história de Fabiana, com a criação de novos possíveis para a bicicleta voadora, mas sem conseguir integrar os personagens e os eventos das demais histórias (Categoria 1 / Implicação Significante). Quanto ao desfecho, observa-se que Amélia conserva os personagens rindo tanto no último parágrafo dessa história como no da história da situação anterior. Isso vem se repetindo desde a situação 1 (reconto por escrito da história “A Operação do Tio Onofre”) e parece indicar que Amélia imita aquele desfecho por ele combinar com o “viveram felizes para sempre”.

Do 1º ao 4º parágrafos ocorre um “retrocesso” em relação ao texto da situação anterior, pois Amélia apresenta repetições de palavras em frases mais longas e escreve na mesma linha a fala do personagem e do narrador (linhas 7, 29, 36). Isso acontece tanto na introdução da história, quando Amélia cita a sacola amarela, provavelmente na tentativa frustrada de misturar as histórias, como no desfecho (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Ainda chama a atenção o uso que Amélia faz dos verbos (tempo verbal inadequado) nas linhas 28 e 29, respectivamente: ... *a mulher dele que se chama Amanda; Eles levaram o Carlos para a cadeia e ele vai ficar 4 anos na cadeia*. Parece que Amélia está pensando, decidindo o que vai narrar. É como se ela colocasse a sua ideia por escrito nesses momentos, desconsiderando o tempo verbal da narrativa. Ela também faz algo semelhante a isso na linha 19, ao escrever sobre o tempo futuro: “Ele planejou fugir amanhã de noite” (situação problema). Neste caso, parece estar presa ao pensamento do ladrão, misturando a fala do narrador com a do personagem, mesmo já fazendo uso de palavras que indiquem adequadamente o tempo, como na linha 25: “E ele fugiu mais no outro dia o policial foi na casa dele...” (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Amélia continua explicando ao leitor quem são os personagens (10º e último parágrafo). A esse respeito ocorre um apagamento significativo em seu texto: na linha 28, onde havia escrito ... *e disse, para a mulher dele, que ele*, Amélia substitui a palavra “ele” por “se”, ou seja, nomeou a mulher do ladrão: ... *e disse para a mulher dele que se chama Amanda* (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Quanto aos recursos coesivos relacionados à coesão sequencial (Categoria 2 / Estruturação do Real), Amélia já utiliza os seguintes nexos que indicam uma relação

lógica: “só que”, utilizado com o sentido de mas (linha 4) e com o sentido de porém (linha 11), “mais” (mas), “como” (explica para o leitor), “por que”, “mas como”.

Podemos identificar a melhoria do texto de Greice e do seu próprio texto na situação de produção 8, quando ocorrem as seguintes regulações ativas: após intervenção da professora e da colega, Amélia apaga o parágrafo que havia escrito (1ª versão) para reiniciar a tarefa, escrevendo um novo início e meio para a história (versão final):

Na tarefa da situação 8, Amélia participa e explica a tarefa do encontro anterior: “A gente tinha que misturar as três histórias”. Pensa ter conseguido misturar as histórias: “Eu não me lembro do meu título, mas eu misturei”. A professora lê em voz alta a história de Fabiana produzida no encontro anterior. Amélia resgata histórias anteriores com a professora após a leitura, demonstrando compreensão do texto da colega Fabiana. A seguir, a professora lê em voz alta a história "O ladrão", de Greice. Após a leitura, Amélia identifica a "mistura" e, ainda, o que foi escrito diferente em relação à história da bicicleta voadora original. Por último, a professora lê em voz alta a história "O prisioneiro muito inteligente", de Amélia. Durante a leitura, na parte em que Amélia conserva um trecho da história de Fabiana (trecho do assalto ao banco), Amélia acha graça e olha para Fabiana. Fabiana reconhece o trecho da sua história e também ri. As duas divertem-se com isso enquanto a professora lê. Ao final da leitura, as colegas acham que Amélia misturou as três histórias e a professora não chega a explorar o problema da falta de mistura na história de Amélia.

No 2º momento do encontro, destinado à melhoria do texto das colegas, a professora entrega a história de Greice, “O ladrão” (digitada), para acrescentarem, individualmente, a situação problema da história “A sacola amarela”. Após intervenção da professora e da colega, Amélia consegue atingir o objetivo da tarefa ao integrar a situação problema da sacola amarela no texto de Greice, conseguindo conservar o desfecho de Greice e relacioná-lo com os novos eventos narrados no desenvolvimento da história (Categoria 2 / Estruturação do Real). Amélia consegue, portanto, reunir a situação problema da história da sacola amarela (número de telefone no fundo da sacola) e coordená-la com os acontecimentos da história de Greice (roubo da sacola, delegacia e prisão do ladrão), modificando esses acontecimentos para a elaboração exitosa de um outro nó narrativo possível (Categoria 1 / Implicação Significante). No

entanto, necessitou da intervenção da professora e da ajuda da colega para chegar na versão final, conforme ilustra o trecho a seguir (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 8 / Categoria 3 / nº 2, pág. 59

P: Só que tu não colocaste o “tcham” da sacola amarela nessa história que tu estás mexendo aí.
 A: Ah, sora... (fala em tom de reclamação) Não entendi. O quê que tem que botar no “tcham”, sora? (indaga mais calma) Não entendi... (diz retornando com a tarefa para o seu lugar)
 F: Amélia, tu tem que pegar o “tcham” dessa história e botar aqui.
 P: Qual é o “tcham” dessa história?
 A: Não sei...
 F: Então tu lê. Tu não tava lendo comigo?
 (silêncio)
 A: Ah, eu não sei que “tcham” eu boto. Tá, mas eu não sei (diz um pouco irritada).
 P: Amélia... A mulher ali daquela história estava andando na rua e achou uma sacola. A sacola tinha um telefone no fundo.
 F: E ela ligou pro número.
 A: Tá, mas eu botei outra coisa.
 (pequeno silêncio)
 P: Pois é. Mas essa outra coisa que tu colocaste não fala em fundo de sacola, do telefone. Não fala do tcham da história (Fabiana fala junto comigo, tentando explicar também para Amélia).

Na escrita dos 3 parágrafos de Amélia (versão final), observam-se frases longas, uso de muitas vírgulas no lugar do ponto final e do nexos “e” precedido por vírgula. Amélia mantém este mesmo problema no parágrafo final escrito por Greice, sem corrigi-lo. Continua distinguindo a fala do narrador e do personagem, utilizando dois pontos, mudança de linha e travessão (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Posteriormente, ao ter que analisar o seu próprio texto, “Um prisioneiro muito inteligente”, para também melhorá-lo, Amélia busca o texto “A Sacola Amarela”, escrito por Greice, para consultar. Fabiana, que já estava consultando o texto, inicia diálogo com ela sobre a tarefa. Vejamos a seguir como se deu a aproximação de Fabiana e Amélia para solucionar o problema da sacola que ficou “esquecida” na história de Amélia (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 8 / Categoria 3 / nº 3, pág. 62-63

F: Eu não achei onde enfiar. Já sei o que escrever, mas não achei onde enfiar aqui...
 A: Eu também não sei onde é que eu boto... como botar o número... coisa, o final da sacola
 F: Parece que tu esqueceu um pouco da sacola, né? (diz para Amélia, autora da história) Aí não sei agora o que botar nessa.
 A: Eu também não sei.
 Amélia e Fabiana começam a me solicitar nesse momento. Amélia já se deslocou da mesa em que está, puxando a sua cadeira para se sentar na mesa de Fabiana, ao seu lado.
 A: Sora, dá uma ajudinha.

...

P: Tá, então aqui ela fala na sacola amarela e depois deixa de lado a sacola. Não é isso? Tá. E vocês estão achando difícil o quê? Voltar a falar na sacola?

F: É. Por aqui. Porque o que adianta botar a sacola lá no meio, daí não vai combinar uma coisa com a outra.

(pequeno silêncio)

P: E onde vocês acham que combinaria um pouquinho mais? (pequeno silêncio) Em que parte da história?

A: Viu?

Inicialmente, Amélia afirma que nem precisaria mencionar a sacola na história, já que ela não deu continuidade a isso no desenvolvimento da história. Sugere, então, suprimir a sacola: “Pode tirar essa sacola do parágrafo”. Depois, começa a pensar numa nova possibilidade de inserção da sacola na história, reafirmando a ideia (regulação ativa): “Ele achou. Ele podia ter achado essa sacola no chão. Só que bem no dia ele podia ter achado uma sacola amarela no chão” (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Quando a professora intervém sobre o “tcham” da sacola amarela, ou seja, sobre a situação problema, Amélia e Fabiana começam a falar juntas ao mesmo tempo. Vejamos os trechos que ilustram a co-operação entre elas e as decisões de Amélia sobre o quê riscar e apagar nessa tarefa de melhoria do texto (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 8 / Categoria 3 / nº 5, pág. 64-69

F: Tá. Botar aqui, a gente tinha que botar, tipo assim, que ele inventou a sacola pra poder, quando ele roubasse, colocar as coisas dele dentro. Mas eu não sei aonde botar.

A: A gente podia botar aqui ó...

F: Porque daí ele perdeu a sacola e depois acharam a sacola e ligaram pro número... (começa a falar junto com Amélia e não dá para entender)

A: Ele tinha o número no...

F: É. O número do...

A: Aí tira esse aqui ó... esse...

(pequeno silêncio enquanto alteram a história juntas)

F: “PARA roubar”.

A: Aqui. Pera aí ó, aqui: *Um dia ele inventou uma sacola amarela* “e ele começou a roubar com a sacola amarela e botou no fundo da sacola um telefone caso se ele perdesse e ligassem pra ele e devolvia a sacola”. (acrescenta a ideia nova)

F: Tá, isso aí. E daí depois *ele gostava de roubar*?

A: Não! Tira esse coisa aí, *ele gostava de roubar* e bota uma outra coisa.

F: Então tem que riscar o... isso aqui também? Risca?

A: Isso aqui a gente vai deixar ó. Daí *ele inventou uma sacola amarela*.

A: *Ele gostava de roubar*. Botar outra palavra aqui escrita. Daí continua com esse aqui.

A Fabiana lê baixinho a frase e tenta continuá-la: *Para..*

F: “Para roubar as coisas e colocar ali o dinheiro” (acrescenta essa ideia na frase. Amélia diz junto com ela como se estivesse pensando o mesmo!)

A: Colocar o dinheiro ali dentro, dentro da sacola. Porque aí...
 F: O dinheiro? Tem que ser as coisas.
 A: O dinheiro... e as coisas que ele roubava. Daí tinha que botar, tinha o telefone junto.
 F: E ele foi roubar o Banco Santander. Só que no banco tinha um policial.
 A: Tem que apagar isso aqui.
 F: Tá, mas e não vamos... *Um homem chamado Carlos...* Eu vou ler isso até ficar bom.
 Após chegarem a um consenso, Fabiana e Amélia começam a escrever juntas. Fabiana dita o que já resolveram colocar.
 A: É! (pequeno silêncio) "E ficou 12 anos na cadeia".

Durante a co-operação entre Amélia e Fabiana, é Amélia quem localiza no texto onde podem colocar o acréscimo referente à sacola amarela. Também é ela quem decide o que riscar/apagar e acrescentar. Observa-se “rasura borrão” em seus acréscimos (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Amélia suprime as palavras *ele gostava de roubar* (2ª linha do texto) e as substitui por: *para carregar os dinheiros e as coisas que ele roubava, só que ele pensou em colocar um número de telefone para quando ele perdesse a sacola ligasse para ele* (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Ela também faz o seguinte acréscimo no 4º parágrafo: *... e esqueceu a sacola uma senhora achou e ligou para o número e ninguém atendia o telefone então ela ficou com a sacola. E ele...* (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Desta forma, Amélia consegue inserir a situação problema da história da sacola amarela já no início da narrativa (número de telefone no fundo da sacola) e coordená-la com os acontecimentos da sua história. Mantém a sua invenção anterior de outros acontecimentos para a bicicleta voadora (Categoria 1 / Implicação Significante). Consegue, portanto, integrar a situação problema da sacola amarela no início do texto, conservando o meio e o final da história de forma conectada (Categoria 2 / Estruturação do Real).

É interessante observar que os acréscimos que fez tornaram as frases mais longas, justamente na tentativa de misturar a história da sacola amarela. Nesses mesmos parágrafos também aparecem palavras repetidas, como “só que” (1º parágrafo) e “a sacola” (4º parágrafo), além da falta de uso do ponto final (utiliza vírgulas e o nexos “e”). Quanto à coesão sequencial, Amélia acrescenta os nexos “só que”, “para quando” e “então”, além do nexos “e” que predomina no 4º parágrafo (Categoria 2 / Estruturação do Real).

No acréscimo feito no 1º parágrafo, chama a atenção que Amélia conseguiu utilizar o tempo verbal adequadamente, inclusive na situação hipotética pensada pelo

ladrão (Categoria 2 / Estruturação do Real). Nota-se que, na melhoria desses dois textos da situação 8, o esforço das coordenações mentais de Amélia recai sempre na introdução, no sentido de estabelecer relações de implicação entre os fatos que se sucedem na sequência da história (Categoria 1 / Implicação Significante).

Finalmente, veremos que a diferença qualitativa na narrativa escrita de Amélia, observada na situação de produção 6, reaparece nas situações de produção 9, 10 e 11. Na situação de produção 9, por exemplo, ela consegue produzir uma história com três elementos fornecidos pela professora, integrando-os e explicando melhor o "como" de dois dos três elementos sugeridos:

O entusiasmo e facilidade de Amélia na elaboração de uma história oral⁴³ não se repetiu durante a elaboração da narrativa escrita. Mesmo tendo conseguido produzir uma história coerente, com criação de nó narrativo, desfecho em estreita conexão com os eventos narrados e que se relacionavam com o título, Amélia manifestou dificuldade na coordenação dos três elementos fornecidos pela professora no envelope-segredo (Categoria 1 / Implicação Significante). A tarefa consistia em misturar os seguintes elementos na história: o cachorro que sumiu, o menino que ficou trancado no banheiro, a mulher que encontrou dinheiro na rua. Vejamos a seguir trechos que melhor ilustram a sua dificuldade (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 9 / Categoria 3 / n° 2, pág. 75-76, 78-79

Após verificar o conteúdo do envelope-segredo, Amélia enfrenta dificuldades para "combinar" as três novas situações e iniciar a tarefa. Chega a dizer várias vezes que não combina, e a professora intervém.

A: Não combina nadinha... Nadinha isso aqui. Não combina nem esse nem esse.

P: Pois então tu vais fazer combinar. Tens que pensar num jeito de fazer combinar.

A: Ah, tá! Vou ficar um ano aqui fazendo e pensando...

P: Como é que tu achas que aconteceu cada uma dessas coisas?

A: Mas como é que eu vou juntar todas?

P: Tá, mas tu já pensaste como é que poderia ter acontecido cada uma dessas coisas?

A: Não! Eu não...

P: Então começa pensando por aí. Daí depois tenta juntar.

A: Ah, não combina nada... Mas é. Eu não entendi isso aqui. Não combina nada.

Em sua história é possível distinguir-se uma introdução na qual os personagens principais são apresentados. A introdução também sugere o nó narrativo que se sucede

⁴³ Os três elementos propostos para a elaboração de uma história oral foram: um homem que perdeu o dedo, a menina que foi salva no mar e um passarinho que fugiu da gaiola.

no desenvolvimento da história. Os eventos estão relacionados com os elementos sugeridos na tarefa proposta e indicam que Amélia conseguiu coordenar tais elementos nas partes de sua história, especialmente “o cachorro que sumiu” e “a mulher que encontrou dinheiro na rua”. O terceiro elemento, “o menino que ficou trancado no banheiro”, apesar de fazer parte da história, não se relaciona com a situação problema criada, porque Amélia não conseguiu integrá-la na trama da história como o fez com os outros elementos (Categoria 1 / Implicação Significante). Observa-se aqui que, tanto na história oral como na história escrita, Amélia conseguiu integrar e explicar melhor o “como” de dois dos três elementos sugeridos.

Amélia utiliza o tempo verbal adequadamente. Chama a atenção a descrição do tempo relógio várias vezes na narrativa (“depois de 1 hora”, “passou meia hora”, “passou 2 horas”) e, ainda, o uso de nexos que expressam uma relação lógica: “mas como?” e “Ah”, utilizado com o sentido de então na linha 14 (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Continua explicando ao leitor quem são os personagens (introdução e desfecho) e também continua anunciando as falas dos personagens fazendo uso da troca de linhas (Categoria 2 / Estruturação do Real) e da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, com dois pontos, travessão, vírgulas, ponto final e, inclusive, ponto de exclamação e de interrogação (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Não se observa nenhum apagamento significativo no texto. Amélia faz uso da borracha apenas para tornar o texto mais legível e solicita a professora ao longo da narrativa em aspectos relacionados à ortografia, pontuação e segmentação de palavras, conforme ilustram os trechos a seguir (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 9 / Categoria 3 / n° 1, pág. 73-75

A: Não deixei espaço pro título. Depois a gente vai ter que ler... hoje sora? (preocupada em escrever para "o outro")

....

A: Sora! Vem cá um pouquinho (pergunta qual ponto deverá colocar ao final de "- Mamãe socorro". A professora indaga qual ela acha que é).

A: Acho que pode ser um de... assim ó... (escreve na classe o ponto de exclamação)

P: Muito bem.

....

A: Sora, vem aqui ver uma coisa..."Da vam" (indaga como se escreve "da vam no caminho").

P: Junto (palavra "da vam").

A: Junto? Dá a borracha, Fabiana. "Davam no caminho", sora. Davam... no caminho?

P: "Davam no caminho". Três palavras.
 A: Vou botar "num caminho".
 (pequeno silêncio)

 A: Ô sora! "Chegasse" é com "c" ou com...
 P: Dois "s".
 A: "ss"?

À medida em que finalizava a tarefa, Amélia manifestava confiança, por ter conseguido superar as dificuldades iniciais. Vejamos algumas das afirmações que ilustram o seu grau de compreensão em relação à tarefa proposta (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência):

Situação 9 / Categoria 3 / n° 3, pág. 80-81, 83

A: Tô acabando já.
 ...
 A: Não! É só... eu misturei. Agora eu vou botar o final (resolve fazer um final para a história no verso da folha).
 ...
 A: Acabei! Ah, tem que botar o título!
 P: E tem que ler também, né?
 A: Ah! Deixa eu dar uma lida!
 P: É importante dar uma lida pra ver se conseguiu misturar, prá ver se ficou legal... se tem o tcham...
 A: Anram.
 Amélia começa a ler silenciosamente a história que escreveu. Após finalizar a leitura:
 A: Bolei mesmo! Ah, sora, o meu título é estranho...
 P: É?
 A: Mas... tá bom. O título é estranho mas é o título que eu bolei. Acho que não tem nada errado!

Na situação de produção 10, Amélia aponta a ausência de explicação das "razões" ao ler o texto de Greice produzido no encontro anterior: "Ai, a Greice já começa direto com o guri ficando trancado no banheiro! Não explica nem por quê!". Na tarefa seguinte desse mesmo encontro, ela consegue prever o que pode criar antes e depois de cada um dos trechos lidos, explicando o "como" dos acontecimentos da história:

Na situação de produção 10, assim como na situação de produção 9, Amélia também conseguiu atingir o objetivo da tarefa. Sem desprezar personagens e acontecimentos dos 6 trechos fornecidos pela professora, Amélia conseguiu coordená-los e integrá-los numa única história. Ao conservar os personagens principais (Felipe, Bianca e seu José) e elaborar uma situação problema (sequestro dos garotos) a partir das

informações fornecidas, consegue apresentar ordenação adequada dos trechos durante sua criação de novos possíveis. Assim, já prevê o que pode criar antes e depois de cada um dos trechos lidos. Nessa criação observa-se a explicação do “como” dos acontecimentos da história (Categoria 1 / Implicação Significante).

As suas antecipações supõem deduções construtivas com inferências relativas ao futuro, ao espaço longínquo e ao possível. Nessas coordenações mentais de Amélia, a operação é uma ação “significante”, porque os meios que ela utiliza são de natureza implicativa e não mais causal. É nesse sentido que o sistema das implicações significantes de Amélia fornece um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos, nem nos meios empregados: é a determinação das razões (Por que será que Felipe não compareceu ao colégio? Por que será que Bianca está desacordada?). Desta forma, cada observação ou estabelecimento de relação vai rapidamente de encontro a dificuldades ou perturbações que exigem compensações por parte de Amélia. Quer tenha se tratado de ações próprias a serem ajustadas progressivamente por ela para atingir seu objetivo (“como fazer”), ou do seu ajustamento às ações dos episódios expressos nos trechos da história fornecidos (“como tal fato aconteceu?”), parece portanto haver semelhança entre as iniciativas sucessivas, e isso no sentido de regulações ou correções progressivas, portanto no sentido de uma equilibração (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Vejamos alguns dos seus comentários durante os apagamentos que fez sozinha para melhoria da história antes de colar a 1ª tira de papel, ou seja, o primeiro trecho: “Sora, vê se 'dindo' tá certo. Pera aí. Ai... Não dá pra ele ser o dindo dele... É! Mudar de ideia! (apaga o trecho em que provavelmente teria escrito “dindo”) (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Situação 10 / Categoria 3 / nº 1, pág. 91-92, 95, 97

<p>A: Não, não pode ser (refere-se a algo que não deverá permanecer da forma como colocou na história). (silêncio enquanto apaga e arruma seu texto para poder colar) A: Agora sim vou colar, sora. (silêncio) A: Vê se ficou... bom essa parte aqui, sora (refere-se à tira). ... A: Ah, sora... não é... Agora eu “ratiei”! (reclama de si mesma pelo erro) A: Tem que apagar tudo de novo! Não encaixou... Botei coisa errada... A folha ficou preta! (apaga para refazer) (silêncio) A: Quantas parte tu já colou, Fabiana?</p>

(silêncio)

A: Acho que... Ô, sora! Pode colar uma parte debaixo da outra? Assim ó... (mostra-me duas tiras seguidas: “No relógio...” e “Felipe não aguentava...”). Eu colo essa e depois colo essa? É? Pode?

P: Até pode, se tu achares que as duas combinam com o que tu já escreveste (pequeno silêncio). E que combinam entre elas...

Amélia passa a solicitar a professora para realizar a tarefa; buscando confirmação para as suas soluções: ela retira a tira do relógio e passa a usar a que diz "Felipe não...".

A: Acho que eu vou colar... olha aqui, vê se combina depois... (mostra-me somente as duas partes)

...

(silêncio enquanto eu leio a história de Amélia)

P: Tá... Uma dessas fica bem, mas tem uma que eu acho que não fica tão bem (digo para Amélia).

A: Ah, eu sei!

P: Qual?

A: Essa aqui não fica bem. Essa aqui que entra ali, por causa que essa aqui eu ia bo... que podia combina com essa aqui ó...

...

Após colar a 1ª tira, Amélia passa para a colagem da 2ª tira: apagamento de "E era seu José dizendo" (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Amélia vai me perguntando, escrevendo e me mostrando à medida em que escreve. Ela me mostra o que havia escrito no final da folha e enquanto eu leio ela mesma diz “Não ficou bom. Vou botar outra coisa”. Ela retorna para o seu lugar, apaga o que havia escrito no final da folha e escreve novamente, dizendo: “Agora sim combinou, sora”. Começo a ler a parte modificada por ela.

Nessas regulações ativas, a tomada de consciência decorre da intencionalidade da escolha feita por Amélia quando ela altera certos resultados (ordem inicial dos trechos fornecidos nas tiras de papel) para analisar os meios empregados, isto é, o melhor local para colar as tiras ao longo da cadeia narrativa. Essa regulação ativa leva Amélia a considerar vários fatores ao mesmo tempo ao longo da narrativa, e todas as suas tentativas visam o ajustamento dos meios: ela escreve, lê e constata a contradição, apaga e reescreve, conforme vimos anteriormente (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência).

Podemos dizer que a sua tomada de consciência envolve a abstração refletidora. Isso porque a conceituação começa a guiar a conduta de Amélia ao existir um princípio de coordenação inferencial baseado em uma representação de estrutura de narrativa escrita.

Observam-se os seguintes apagamentos e substituições na resolução da situação problema (Categoria 2 / Estruturação do Real):

Parágrafo 11, nas linhas 18 e 19: "rasura borrão", após ter narrado o desmaio de Bianca.

Na substituição, introduz o personagem "seu José", para coordená-lo com os eventos

dos trechos seguintes fornecidos pela professora, que se relacionam implicitamente e explicitamente a esse personagem.

Parágrafo 13, linha 25: apaga duas vezes as palavras "falando" e "dizendo", desistindo de escrever *E era seu José falando/dizendo* para substituir por: *E era seu José, o Felipe começou a contar o que aconteceu e seu José disse*: (substitui para acrescentar e manter coerência com o trecho que é colado a seguir).

Parágrafo 15, linhas 30 e 31: "rasura borrão", com algo do tipo ... *seu José desatando a corda da Bianca*. Substitui o parágrafo por: *Em quanto o Felipe e seu José tentava acordar a Bianca, e seu José e o Felipe escutaram o relógio bate* (antecipa o evento do trecho do relógio que vem a seguir, no parágrafo 16).

Parágrafo 16: "rasura borrão", já que resolveu colar por cima os trechos "No relógio da igreja..." e "Durante a noite...". Visualizam-se apenas as palavras "Felipe" e, mais adiante, "seu José o que ouviu".

Linha 43: apaga "foram" para acrescentar "eles": - *O Felipe e Bianca, eles foram sequestrados*.

Parágrafo 24, linhas 48 e 49: apaga *a mãe do Felipe disse*: e substitui por *e o Felipe disse*:, a fim de manter coerência com o trecho seguinte fornecido pela professora, o qual diz: - *Obrigado por tudo, Seu José! – exclamou Felipe acenando enquanto entravam no carro*.

Cabe mencionar que no desfecho Amélia integra os últimos dois trechos das tiras de papel de forma coerente, mas finaliza a história com a frase “E eles ficaram felizes para sempre”, sem estabelecer uma relação com os eventos anteriormente narrados, o que provoca uma lacuna na cadeia narrativa ao final do texto (Categoria 2 / Estruturação do Real). É provável que isso se deva às novas exigências da tarefa e ao fato do desfecho ser a parte mais difícil na escrita de uma narrativa (SPINILLO, 2001). Também se observa que, ao escolher o título “O sequestro”, faltam detalhes em sua história que não são mencionados, como por exemplo o desenvolvimento das ações do

sequestrador. Esse personagem é esquecido, especialmente na resolução da situação problema e no desfecho da cadeia narrativa⁴⁴ (Categoria 1 / Implicação Significante).

Amélia utiliza o tempo verbal adequadamente, com descrição do tempo relógio menos vezes. Chama a atenção a utilização do nexos temporal “em quanto”, empregado duas vezes no texto, e do nexos “então”, indicando uma relação lógica no que se refere aos recursos coesivos relacionados à coesão sequencial (Categoria 2 / Estruturação do Real). Parece hesitar na escrita do tempo verbal, que acaba ficando diferente nas linhas 9 (apagamento) e 11: *E um homem grita e disse:*, *E a Bianca dis*, respectivamente.

Continua explicando ao leitor quem são os personagens, e a introdução está melhor organizada nesse aspecto em relação à situação 9, especialmente no que se refere ao uso do ponto final (1º parágrafo). Também continua fazendo uso da troca de linhas e da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, empregando dois pontos, travessão, vírgula, ponto final e ponto de interrogação (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Vejamos os principais diálogos a esse respeito:

Situação 10 / Categoria 3 / nº 1, pág. 87-88

A: Vem cá, sora! Essa frase aqui ficou boa, esse finalzinho aqui? (mostra-me a tarefa)
 P: Anram! "Desde" é uma palavra só. Junta aqui. Bota ponto final.
 A: Como assim, sora?
 P: Tu separaste "des de". É "desde". Grudado!
 (pequeno silêncio)
 A: Eu não vou botar ponto porque continua, sora.
 ...
 A: Importa ponto e vírgula, sora?
 P: Importa, né! Pra quem for ler entender.
 Amélia ri.
 ...
 A: Ô sora, se a senhora não enxergar mais ali, é um ponto final, que eu não consegui botar.
 P: Estou enxergando.
 ...
 A: Daí eu boto... ponto?
 P: Vê se fica bom o pontinho aí. Lê agora e vê como é que está.
 ...
 P: *Ela perguntou:* - *Onde vocês estão* Que ponto vai no fim?
 Amélia acrescenta o ponto de interrogação.

Situação 10 / Categoria 3 / nº 2, pág. 98-101

P: *Enquanto o Felipe e seu José tentavam...* O que é que diz? Não estou enxergando...
 A: ... *acordar.*

⁴⁴ Podemos indagar aqui a razão pela qual esse personagem é esquecido. Seria pelo fato de os próprios trechos fornecidos pela pesquisadora não contribuírem para isso de forma explícita? Seria pelo fato de Amélia não coordená-lo com os demais personagens dos trechos fornecidos?

P: ... *acordar a Bianca*... O que é que acontecia? Parece... Tá faltando uma coisa aqui. Enquanto eles tentavam acordar, o que acontecia?
 A: Hã... O que eu posso botar, sora?
 P: Não dá pra colocar ponto aqui se tu escreveste *Enquanto*...
 ...
 P: *Enquanto o Felipe e seu José tentavam acordar a Bianca*...
 A: "O relógio que"... (pensa numa continuidade para a frase) Ah, não sei! (responde braba) Eu não sei, sora, o que eu boto aqui, sora.
 P: O relógio está aonde?
 A: Na igreja...
 P: Enquanto eles estavam tentando fazer isso eles escutaram...
 A: *e o...* O quê eu posso botar? E o... e... seu... (pensando)
 A: ... *escutaram*... (diz enquanto escreve)
 (pequeno silêncio)
 A: ... "um relógio bater", sora? (indaga sobre a continuidade de frase que estava escrevendo)
 P: Anram.
 A: Daí eu boto... ponto?
 P: Vê se fica bom o pontinho aí. Lê agora, vê como é que está.
 A: Deu, sora.
 P: Deu?
 A: Agora já posso colar do outro lado da folha.
 P: É isso aí (verifico a tarefa de Amélia).

A conquista do nexos temporal “enquanto”, que expressa a simultaneidade do tempo na história de Amélia, o uso do nexos “então” e de outros que indicam uma relação lógica, desde a situação 6, apontam para uma diferença qualitativa no uso de recursos coesivos relacionados à coesão sequencial (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Na situação de produção 11, Amélia parece estar indicando no texto de Carolina a necessidade de haver uma implicação entre o desfecho que não está satisfatório e os acontecimentos narrados anteriormente na história:

Ao ter que analisar as histórias das colegas, Amélia identifica erros na grafia de palavras, a falta de pontuação e de um final para a história na narrativa de Carolina. Vejamos os trechos que ilustram esses aspectos (Categoria 3 / Descenração/Tomada de Consciência):

Situação 11 / Categoria 3 / nº 1, pág. 105-108

A: Tem que ter ponto, ponto (comenta enquanto lê).
 (silêncio)
 Amélia e Fabiana criticam as histórias enquanto leem (pontuação e palavras repetidas). Amélia comenta que a colega não colocou ponto.
 A professora dirige-se até o grupo de Amélia para que elas possam explicar o que não estava bom nas histórias das colegas do outro grupo, especialmente na da Carolina:
 A: E “voando”...

...

A: E “quando” ali ó... “quando” ela botou *condo*.
 Mostram para a professora questões referentes à segmentação das palavras.
 P: Tem outro lugar que ela troca?
 A: O *condo*. O “quando” ela bota às vezes com “n” ou com “m”.
 P: Certo. Depois a gente fala pra ela.
 A: E o “m” ela troca pelo “n”.
 P: Essa daqui vocês conseguiram ler bem e entender?
 Respondem que sim.
 P: Eu quero saber o seguinte: essa historia dela aqui tem um “tchan”?
 A e F: Tem.
 P: Ela conseguiu botar o “tchan”?
 A, F: Sim.
 A: O final ficou...
 ...
 A: Só o da Carolina tem que botar o final. O final direito.

Observa-se que o comentário de Amélia diz respeito a uma necessidade em relação ao desfecho, pois recomenda alterá-lo para estabelecer relação de implicação entre um outro desfecho e os acontecimentos narrados anteriormente na história. Pode-se inferir, na sua representação de estrutura narrativa, que Amélia passa a considerar necessária uma transformação que conduza a narrativa de um estado inicial (situação inicial da história) a um estado final (situação final da história) que comporta múltiplas coordenações e a lógica das significações (Categoria 1 / Implicação Significante).

As repetições de ideias e de palavras em frases mais longas, assim como o predomínio do nexos "e" precedido por vírgula no lugar do ponto final, vão desaparecendo durante o seu processo em busca de coerência nas narrativas escritas:

O texto da situação de produção 9 não apresenta mais tantas repetições, frases longas e falas de personagens na mesma linha do narrador. É interessante notar que as repetições de ideias e de palavras em frases mais longas acontecem nos parágrafos em que Amélia resolve misturar os elementos: no primeiro parágrafo, ao introduzir a delimitação da situação problema, ainda ocorre o predomínio do nexos “e”, precedido por vírgula no lugar do ponto final. No 5º parágrafo, o mesmo acontece ao inserir o elemento do menino que ficou trancado no banheiro e, por fim, no 16º parágrafo, durante a resolução da situação problema e desfecho (Categoria 2 / Estruturação do Real).

No texto da situação de produção 10 não se observam mais repetições de palavras nem frases longas como nos textos anteriores (situações de produção 7 e 9), Também chama a atenção que na maioria dos parágrafos o nexos “e” já aparece precedido pelo ponto final, ao invés da vírgula. Apenas na resolução da situação problema e no desfecho ele ainda é precedido por vírgula, justamente nos parágrafos em que ocorreram apagamentos e substituições (Categoria 2 / Estruturação do Real).

Em suma, podemos dizer que o contexto interferiu na produção de sentidos de Amélia, especialmente a partir da situação de produção 8, quando passamos a observar o aumento de regulações ativas durante os processos de implicações proativas e retroativas concomitante à co-operação estabelecida com a colega Fabiana e a professora durante a realização das tarefas (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Amélia continua explicando ao leitor quem são os personagens. Também continua fazendo uso da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, apresentando um melhor domínio da pontuação. Nos esforços que faz para coordenar e integrar os elementos fornecidos nas partes da história, também se observa uma diferença qualitativa na utilização do tempo verbal e no uso de nexos temporais e de relação lógica (situações de produção 9 e 10) (Categoria 3 / Descentração/Tomada de Consciência). Na situação de produção 10, por exemplo, o nexos temporal "enquanto", que expressa a simultaneidade do tempo na história, aponta para esta mudança significativa no uso dos recursos coesivos relacionados à coesão sequencial (Categoria 2 / Estruturação do Real).

2.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos casos apresentados, discutiremos três pontos que ajudam na resposta à questão principal levantada nesta tese:

Como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos?

O primeiro ponto diz respeito ao que foi evidenciado de comum entre as meninas em seu processo em busca de coerência nas narrativas escritas. Todas elas iniciaram os encontros não conseguindo elaborar uma situação problema e um desfecho para a história, ou seja, não conseguindo antecipar possibilidades para a criação de um nó narrativo e, conseqüentemente, relações que se tornariam *necessárias* para o desfecho, conforme analisado nas situações de produção 4 e 5 (Categoria 1: Implicação

Significante / Graus). Podemos atribuir isso à operatividade e também à natureza da tarefa.

As primeiras mudanças evidenciadas, especialmente nas tomadas de consciência de Amélia, Carolina e Stela estiveram relacionadas com as coordenações de suas ações no que se refere à apresentação dos personagens para o leitor (Categoria 3: Tomada de Consciência / Descentração), através de apagamentos, substituições e acréscimos que envolveram regulações ativas no que se refere ao uso da coesão referencial (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão). Essas regulações ativas relacionam-se com implicações proativas e retroativas iniciais, durante o esforço que fizeram para recuperar o referente ao longo do texto (Categoria 3: Tomada de Consciência / Formas de Regulações Ativas), isto é, relacionam-se com o aspecto de *amplificação*, referente às consequências, e com o aspecto de *condicionamento*, referente às condições prévias (PIAGET, 1986)

Junto a esse esforço, alia-se outro, que consiste em conseguir ordenar e coordenar os eventos relacionados com o início e o meio da história (Categoria 1: Implicação Significante / Formas de Implicações). Para fazerem isso, passam a utilizar nexos que expressam a coesão sequencial (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão). Entretanto, o uso adequado desses nexos não é logo alcançado, pois envolve diferentes graus de compreensão dos sujeitos no que se refere às ligações de tempo, espaço e causalidade (Categoria 2: Estruturação do Real / Compreensão de Conceitos).

Podemos exemplificar isso no texto da situação de produção 9, quando Carolina (11a 6m) utiliza o nexos “quando” duas vezes de forma inadequada por faltar um complemento na frase que está sendo narrada (ordenação das ações), e uma vez de forma adequada. Também utiliza o nexos temporal “1º dia”, que não deixa de ser o mesmo dia do acontecimento narrado, parecendo querer demarcar um distanciamento temporal próximo, positivo tanto para a conservação do tempo e causalidade como para uma possível transição do seu estado de operatividade. Pode-se inferir que essa transição se direciona para *implicações sistêmicas* (PIAGET; GARCIA, 1986).

Evidenciando um outro estado de operatividade, relacionado às *implicações sistêmicas* (PIAGET; GARCIA, 1986), Stela (11a 11m) apresenta muitas regulações ativas, como por exemplo, na situação de produção 7, quando tenta articular o desfecho com a introdução e o meio da história, embora não tenha conseguido criar uma trama (Categoria 1: Implicação Significante / Graus). Nessa situação ela também passa a

utilizar os seguintes recursos relacionados à coesão sequencial (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão): nexos que expressam relações lógicas, como por exemplo “e como”, “porque”, “só que”, e nexos que expressam valor temporal, como por exemplo “enquanto”, “quando”, “no outro dia” e “no final”. Trata-se de observáveis que se remetem à estruturação do real e permitem a generalização da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Ainda com relação aos diferentes graus de compreensão no que se refere a ligações de tempo, espaço e causalidade, observa-se que os apagamentos de Amélia (11a 7m) na situação de produção 6 ainda expressam suas dúvidas quanto ao tempo verbal utilizado ao longo do texto (Categoria 2: Estruturação do Real / Atividades Epilinguísticas). Além disso, chama atenção a utilização que faz do nexo “como”, indicando uma relação lógica em diálogo sobre a constatação de um fato e a busca de suas razões. A esse respeito, já vimos no Capítulo 1 - tópico 1.5 que a determinação das “razões” dos acontecimentos da história, em especial da situação problema, passa a ser um elemento fundamental constituído pelo sujeito através do sistema das implicações significantes. Em seguida, Amélia (11a 7m) passa a utilizar, na situação de produção 7, outros nexos que expressam uma relação lógica: “só que”, “mas”, “como”, “por que”, “mas como” (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão).

Da mesma forma, ainda que, na situação de produção 6, Raquel (12a 10m) tenha conseguido antecipar possibilidades ao relacionar situação problema e desfecho (Categoria 1: Implicação Significante / Graus), fazendo uso de novos recursos coesivos – “mas”, “numa manhã”, “porque”, “quando”, “atrás”, “num certo dia”, “lá” e “de vez em quando” (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão) –, ocorre uma pequena contradição em seu texto da linha 8 até a linha 21, porque ao mesmo tempo em que escreve que os pais de Fábio não estavam em casa, surge na narrativa a mãe do menino falando como se não tivesse saído de casa. Essa pequena contradição diz respeito às ligações temporais, causais e lógicas do ponto de vista da organização do pensamento (Categoria 2: Estruturação do Real / Conceituação)

Chama a atenção que o uso desses nexos exemplificados anteriormente é acompanhado por regulações ativas que passam a considerar o leitor no que se refere à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual (Categoria 3: Tomada de Consciência / Descentração). Assim, nota-se que as autoras passam a distinguir melhor a fala do narrador da fala do personagem ao mudarem de linha em seus parágrafos e ao

fazerem uso do sinal de dois pontos e do travessão (Categoria 3: Tomada de Consciência / Aspectos Formais).

Vale lembrar que esse aspecto está relacionado tanto com a compreensão de conceitos ligados ao tempo (ordenação), no que se refere ao fato de anunciarem antes o personagem que irá falar depois (Categoria 2: Estruturação do Real / Conceituação), como com o processo que conduz do egocentrismo à descentração, já que escrevem para serem compreendidas pelo leitor (Categoria 3: Tomada de Consciência / Aspectos Formais).

Essa preocupação com o sujeito-leitor, que se manifesta tanto no uso da convenção como nos momentos em que passam a identificar e/ou solucionar contradições existentes ao longo da narrativa (Categoria 3: Tomada de Consciência / Regulação Ativa) passa a existir quando já conseguem antecipar possibilidades (Categoria 1: Implicação Significante / Relações entre Significações). Dito de outra forma: a preocupação com o sujeito-leitor passa a existir quando já conseguem elaborar relações lógicas que se apoiam sobre implicações significantes do Nível II, chamadas de *implicações sistêmicas* (PIAGET; GARCIA, 1986). Nesse nível começam os juízos sobre o que é possível e o que não é. É daí que decorrem as correções, expressas através de rasuras escritas e orais tanto no próprio texto como no texto da colega, cuja função (e intenção!) é suprimir, substituir, adicionar e deslocar elementos ditos ou escritos, até chegar a uma versão final de narrativa escrita (Categoria 2: Estruturação do Real / Atividades Epilinguísticas).

São, portanto, as regulações ativas que levam o sujeito a considerar vários fatores ao mesmo tempo ao longo da narrativa (coesivos, coerência e estrutura textual), e todas as suas tentativas visam o ajuste dos meios, tanto no sentido antecipador (encontrar progressivamente os meios para tornar coerente a estrutura narrativa) como retrospectivo (reconstituir a sequência narrativa já escrita) (Categoria 3: Tomada de Consciência / Regulação Ativa).

No entanto, será somente com as implicações significantes do Nível III, chamadas de *implicações estruturais* (PIAGET; GARCIA, 1986) (Categoria 1: Implicação Significante / Graus) que ocorrerá o uso adequado da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual (Categoria 3: Tomada de Consciência / Aspectos Formais). Isso se dá porque as relações do Nível II tornam-se *necessárias*, dando lugar a uma forma justificante de implicação, que vincula as formas proativas e

retroativas por conexões necessárias relacionadas com as “razões” dos acontecimentos da história (Categoria 1: Implicação Significante / Formas).

Assim, se nas *implicações sistêmicas* anteriores o desfecho da história não apresentava uma relação clara com o evento principal, conforme o Nível III proposto por Spinillo e Martins (1997) e Spinillo (2001) quanto à habilidade de produzir histórias coerentes (Categoria 2: Estruturação do Real / Níveis), é justamente com as *implicações estruturais* (PIAGET; GARCIA, 1986) que ocorre a elaboração de um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história, que corresponderia ao Nível IV proposto por Spinillo e Martins (1997). Isso ocorre porque existe, da parte do sujeito, a compreensão endógena das “razões” dos acontecimentos da história, em especial da situação problema, que agora é coordenada mentalmente por ele num sistema de conjunto (Categoria 1: Implicação Significante / Operação).

Retomemos, então, de que forma a implicação significativa atinge essa ligação *necessária* do ponto de vista do sujeito: se *A* (situação inicial da história) implica *B* (situação problema), a forma proativa ou condicionante consiste em considerar *B* (situação problema) como uma consequência derivada de *A* (situação inicial da história); a forma retroativa, em considerar que *B* (situação problema) implica *A* (situação inicial da história) a título de condição prévia; e a forma justificadora, em ligar condições e consequências pelas conexões necessárias que exprimem as razões. A isso, acrescenta-se *C* (situação final da história), que implica *A* e *B*. Importante observar que a situação final é aonde o autor quer chegar e, por isso mesmo, deve já estar antecipada no pensamento. Essa antecipação confere uma significação e dá lugar a inferências suscetíveis de verdade ou de falsidade, ou seja, a uma lógica das significações.

É assim, por exemplo, que ao analisar a história de Carolina na situação de produção 11, Raquel (13 a) afirma que “Ela tinha que botar mais coisas. Na parte do menino ela podia botar mais, mais assim, suspense”, manifestando compreensão acerca do ponto exato do texto em que deveria existir a situação problema. Quanto ao desfecho, sugere que a colega escreva “*Agora está tudo bem*” e “explique o que aconteceu”. Essa sugestão indica que Raquel, diferente de Carolina neste aspecto, identifica a contradição existente no final do texto e estabelece relação de implicação entre o desfecho e os acontecimentos narrados anteriormente na história. Depois, Raquel parece não satisfazer-se mais com sugestões de melhorias locais (situação problema e desfecho), pois diz para a colega “incrementar mais, fazer toda a história de novo”. Pode-se inferir que Raquel passa a considerar *necessária* uma transformação que

conduza a narrativa de um estado inicial (situação inicial da história) a um estado final (situação final da história) que comporta múltiplas coordenações e a lógica das significações (Categoria 1: Implicação Significante / Coordenações). A esse respeito, verificamos na situação de produção 8 que o esforço das coordenações mentais de todas as meninas recaía sobretudo na introdução, no sentido de estabelecerem relações de implicação entre os fatos que se sucediam entre a introdução e a sequência da história (Categoria 1: Implicação Significante / Relações entre Significações). Convém destacar novamente que, ao relacionar os eventos que preenchem o tempo na história, conforme abordamos no Capítulo 1 desta tese, o sujeito estabelece uma sequência de acontecimentos através da ordenação (antes/depois) entre os fatos que acontecem ao longo da narrativa. Trata-se, de acordo do Piaget (1946), da ordem das sucessões. Nesse sentido, as *implicações estruturais* evidenciadas nas narrativas escritas de Raquel, Amélia e Stela na situação de produção 9 chamam a atenção para um *tempo operatório* que consiste em relações de sucessão e duração, fundadas em operações análogas às operações lógicas (Categoria 2: Estruturação do Real / Compreensão de Conceitos).

Desta forma, o conceito de tempo – que, além de supor o de espaço, é solidário da causalidade – torna-se um elemento fundamental nesse caminho que busca a coerência na narrativa-conto. As ligações temporais, causais e lógicas estabelecidas pelas meninas parecem indicar, deste modo, a sua chegada à representação conceitual de ordem operatória (Categoria 3: Tomada de Consciência / Coordenações Conceituadas), na medida em que expressam linguisticamente na narrativa escrita da situação de produção 9 os seguintes usos adequados de elementos coesivos: “nem notaram que”, implicando simultaneidade de tempo, e “bem forte que”, indicando causa e efeito (Stela); “então” (Raquel); “mas como?” e “Ah” utilizado com o sentido de “então”, além do uso do tempo verbal adequado e da descrição do tempo relógio várias vezes na narrativa (Amélia) (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão).

É importante considerar que a chegada a esse tempo operatório envolve o grau de reversibilidade atingido pelo raciocínio porque a ordem da sucessão, como a seriação dos acontecimentos uns em relação aos outros na história, supõe necessariamente um jogo de operações suscetíveis de percorrer esses acontecimentos em pensamento. Assim, ordenar acontecimentos é segui-los tanto na ordem *A* antes de *B* e *B* antes de *C*, como na ordem *C* depois de *B* e *B* depois de *A*, conforme demonstramos anteriormente ao explicar a implicação significativa (Categoria 1: Implicação Significante / Operação).

Se quisermos saber, por exemplo, se um acontecimento x na história ocorreu antes do acontecimento y ou o contrário, é preciso remontar dos efeitos às causas, ou partir das causas para os efeitos, de acordo com todos os possíveis narrativos, até que seja encontrado um desfecho coerente com o conjunto das séries ou partes construídas (Categoria 1: Implicação Significante / Operação).

É nesse sentido, explica Piaget (1946), que a ordem das sucessões supõe a reversibilidade do pensamento, pois o sujeito passa a introduzir no tempo psicológico uma sucessão racional, por reconstrução operatória e não mais unicamente por reconstituição intuitiva. Mas isso só pôde ser alcançado com as *implicações estruturais* do Nível III, porque no Nível I, das *implicações locais*, Carolina apenas reunia os personagens de maneira confusa no início da narrativa, não conseguindo conservá-los no que se referia a suas posições e ações ao longo da história (Categoria 1: Implicação Significante / Graus). Quando os personagens surgiam, não existia uma explicação em relação ao lugar em que estavam (espaço) e a “quando” os fatos ocorreram (tempo). Ou então os fatos narrados aconteciam num intervalo de tempo próximo uns dos outros, com “saltos” que dificultavam a compreensão das ligações causais e lógicas entre as partes da história, especialmente do meio para o final da narrativa (Categoria 2: Estruturação do Real / Compreensão de Conceitos). Além disso, o uso dos nexos “porque”, “quando” e “que” não expressavam relação lógica em nenhuma parte da história (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão). Podemos demarcar esse Nível de IA.

Quando, na narrativa da situação de produção 9, Carolina consegue apresentar, nas partes iniciais do texto, uma nítida diferença nas ligações de espaço, tempo e causalidade (Categoria 2: Estruturação do Real / Compreensão de Conceitos), manifestando maior facilidade na coesão referencial (Categoria 2: Estruturação do Real / Modalidades de Coesão) e esforço na tentativa de estabelecer relações de implicação entre elementos próximos que ligariam a introdução com o meio da história, ela ordena e apresenta um início de coordenação entre essas partes da história (Categoria 3: Tomada de Consciência / Regulação Ativa). Podemos demarcar o resultado desse seu esforço de Nível IB, porque ainda faltaria integrar essas partes iniciais ao restante da história e criar uma situação problema, ou seja, antecipar possibilidades (Categoria 1: Implicação Significante / Relações entre Significações).

Com relação à demarcação do Nível II, das implicações sistêmicas, observamos na situação de produção 4 que, mesmo Raquel estando atenta aos nexos temporais,

apresentando sugestões para o texto da colega e esforçando-se na melhoria de aspectos relacionados ao tempo, espaço e causalidade (Categoria 2: Estruturação do Real / Compreensão de Conceitos), permanece em sua narrativa a falta de relação de implicação entre o meio e o final da história (Categoria 1: Implicação Significante / Relações entre Significações). Ou seja, apesar de refletir sobre as partes da história ao conseguir coordená-las nos acréscimos que faz quanto à coesão sequencial e referencial (Categoria 2: Estruturação do Real / Atividades Epilinguísticas), trata-se de uma coordenação parcial entre as partes da história (Categoria 3: Tomada de Consciência / Regulação Ativa), pois até o final da tarefa a incoerência em relação ao desfecho permanece inconsciente para Raquel. Para que mantivessem a coerência interna no desfecho, Raquel e a colega teriam que ter invertido a ordem da última frase do texto apresentado a seguir (Categoria 2: Estruturação do Real / Compreensão de Conceitos):

Ela nunca mais perdeu sua casa.

E ela ficou muito feliz com isso.

Depois de alguns anos ela comprou uma casa com 7 quartos, cozinha, 2 banheiros, sala de jantar e com pátio.

Isso evidencia que suas inferências não foram suficientes para que alcançasse relações *necessárias*, já que o desfecho (necessário) não foi alcançado (Categoria 1: Implicação Significante / Relações entre Significações). Podemos observar então que ainda existe uma confusão no que se refere à sucessão racional do tempo psicológico, conforme mencionamos anteriormente. Essa confusão passa a ser solucionada somente no Nível III, das implicações estruturais, quando existe compreensão endógena da “razão” dos acontecimentos que se relacionam com a trama (situação problema) da história (Categoria 1: Implicação Significante / Graus).

Após as evidências apresentadas neste primeiro ponto, podemos concluí-lo com a apresentação dos seguintes níveis que caracterizaram, como uma hipótese a ser mais investigada futuramente, o trabalho dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito às diferenças qualitativas na escrita de uma narrativa-conto:

Nível I: As implicações do sujeito permanecem restritas aos personagens e às ações dos mesmos na história. Trata-se de implicações “locais”, sem antecipação de possibilidades para a elaboração de uma situação problema. A falta de um “nó narrativo” (situação

problema) contribui para que os textos se aproximem mais de uma narrativa-relato do que de uma narrativa-conto. No Nível IA os personagens são reunidos de maneira confusa, sem ordenação e apresentação ao leitor. O uso de coesivos não expressa relação lógica em nenhuma parte da história. No Nível IB o sujeito consegue ordenar e apresentar os personagens ao leitor, estabelecendo ligações de espaço, tempo e causalidade nas partes iniciais da história. Há a tentativa de ligar a introdução com o meio da história. As regulações ativas do sujeito passam a considerar o leitor no que se refere à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual.

Nível II: As implicações do sujeito se inserem já em um sistema de relações e ele já consegue antecipar possibilidades para a criação de um “nó narrativo” (situação problema). Trata-se de implicações “sistêmicas” que envolvem ações operativas e coordenações parciais entre as partes da história, pois o desfecho ainda não está em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história. As implicações proativas e retroativas ganham força nos esforços que o sujeito faz para recuperar o referente ao longo do texto (coesão referencial) e para ordenar e coordenar os eventos que se relacionam ao início e meio da história (coesão sequencial). As regulações ativas levam o sujeito a considerar vários fatores ao mesmo tempo na narrativa (coesivos, coerência e estrutura textual) e todas as suas tentativas e correções visam o ajuste dos meios, tanto no sentido antecipador como retrospectivo. A melhoria na compreensão da noção de tempo aparece: o sujeito passa a distinguir melhor a fala do narrador da fala do personagem, ao mudar de linha em seus parágrafos e fazer uso do sinal de dois pontos e travessão, mesmo que de forma inadequada. Há preocupação com o sujeito leitor tanto no uso da convenção que regula o sistema forma de apresentação textual como na solução de contradições ao longo da narrativa (narrativa-conto).

Nível III: As relações do Nível II se tornam *necessárias* porque existe a compreensão endógena da “razão” dos acontecimentos da história e da situação problema. Trata-se de implicações “estruturais”, porque o sujeito consegue coordenar a situação problema num sistema de conjunto, através de uma forma justificante de implicação que vincula as formas proativas e retroativas por conexões necessárias, explicitadas no desfecho da história. Essas implicações referem-se às composições internas de estruturas já

construídas pelo sujeito, especialmente em relação ao tempo. A simultaneidade do tempo e o uso do tempo verbal adequado evidenciam isso na narrativa escrita. As ligações temporais, causais e lógicas tornam-se *necessárias* do ponto de vista do sujeito e parecem indicar a representação conceitual de ordem operatória. Expressam-se linguisticamente através do uso adequado de elementos coesivos que evidenciam o progresso significativo da coesão sequencial. O sujeito continua fazendo uso da convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, apresentando um melhor domínio da pontuação.

Se por um lado conseguimos chegar à identificação desses três níveis, por outro lado não podemos ignorar o fato de que todas as meninas apresentaram, nas situações de produção 7 e 8, uma defasagem em relação às respostas evidenciadas na situação de produção 6. Curiosamente, tal diferença qualitativa reaparece a partir da situação de produção 9, inclusive em relação aos aspectos formais de apresentação textual que contribuem para a coesão e coerência de um texto, segundo Steyer (1998). A explicação para esse fato nos conduz ao segundo ponto a ser discutido: a natureza das tarefas propostas nas situações de produção é um fator que deve ser considerado no processo em busca de coerência nas narrativas escritas.

Mencionamos no Capítulo 1 que a maior parte das pesquisas consultadas sobre narrativas envolvia a escrita de um texto livre ou a reprodução escrita de um conto, não estando vinculadas à perspectiva teórica da Epistemologia Genética. No nosso caso, para explicar como os sujeitos constroem a coerência em seus textos narrativos, era importante a inclusão de outras tarefas, no sentido de observarmos aquilo que estávamos buscando dentro do quadro teórico da Epistemologia Genética.

Desta forma, apenas textos livres e reproduções escritas de contos não seriam suficientes para acompanharmos as tomadas de consciência no que se referia à leitura e escrita de narrativas pelos sujeitos. As tarefas introduzidas nas situações de produção 7 e 8 envolveram a coordenação de múltiplas variáveis, ou seja, envolveu a “mistura” das quatro histórias escritas pelo grupo na situação de produção anterior.

Surgiram, inicialmente, dois questionamentos relacionados às situações de produção 7 e 8, em função da diferença ocorrida em relação ao produzido anteriormente e evidenciado na situação de produção 6: Estaríamos equivocados quanto às características das produções analisadas anteriormente em cada caso na situação de produção 6? Existiriam níveis distintos para cada situação de produção?

Com relação à primeira pergunta, verificamos que o fato das produções mais elaboradas reaparecerem da situação de produção 9 em diante foi coerente com a análise feita na situação de produção 6. Isso significava, de certa forma, a existência de uma estabilidade cognitiva, mesmo que tal estabilidade tivesse sido questionada pelas situações de produção 7 e 8. Foi importante examinar se com a inclusão de mais variáveis o sujeito também seria capaz de produzir uma narrativa-conto conservando as mesmas características de operatividade observadas nas tarefas anteriores que envolveram a reprodução escrita de uma história (situação de produção 1) e a escrita de uma história, de certa forma, mais livre (situação de produção 6).

Quanto à segunda pergunta, podemos afirmar que a existência de níveis diferentes para cada situação de produção está relacionada tanto com a operatividade quanto com o grau de complexidade da tarefa para os sujeitos, não devendo ser vista de forma isolada, mas no caminho percorrido pelo sujeito em busca de coerência nas narrativas escritas.

Desta forma, as dificuldades ocorridas nas situações de produção 7 e 8 evidenciam não somente a incapacidade na coordenação de múltiplas variáveis (4 histórias), mas principalmente regulações ativas importantes para os progressos da tomada de consciência no que se refere à leitura e escrita de narrativas (Categoria 3: Tomada de Consciência / Formas de Regulações Ativas): embora Amélia (11a 7m) tenha coordenado apenas uma história na situação de produção 7 e a Raquel (12a 10m), Stela (11a 11m) e Carolina (11a 5m) tenham feito “emendas” com os elementos das histórias que faltavam nas narrativas apresentadas para melhoria, verificamos que o resultado do esforço de suas coordenações mentais recaía tanto na introdução da história a ser melhorada (Raquel e Amélia) como em melhorias dos elementos de cada história “misturada” no texto ou que se propunham a “misturar”. Essas melhorias envolveram ligações causais e lógicas, expressas linguisticamente através do uso de outros elementos coesivos (Categoria 2: Estruturação do Real / Compreensão de Conceitos) e mostraram-se importantes para o desenvolvimento correlativo das inferências e das implicações significantes de todas as meninas no processo em busca de coerência nas narrativas escritas.

A operatividade das respostas dadas na situação de produção 6 e aparentemente questionada foi instigada em tarefas mais complexas como essas. As tarefas das situações de produção 7 e 8 contribuiram para o esforço de todas as meninas no sentido de estabelecerem relações entre as diversas partes da história, ordenando-as e

coordenando-as, tanto parcialmente como em sua totalidade, ao coordenarem a situação problema num sistema de conjunto (Categoria 1: Implicação Significante / Relações entre Significações).

O terceiro ponto que discutiremos está relacionado com as três categorias de análise elaboradas com base nas premissas apresentadas no Capítulo 1 e aprofundadas pelas leituras complementares que fiz. As três categorias utilizadas – 1) Implicação Significante (situação problema e desfecho); 2) Estruturação do Real (níveis de coerência e recursos coesivos); 3) Descenração / Tomada de Consciência: regulações e construção de novos possíveis – foram fundamentais para dar visibilidade às evidências coletadas. A interpretação de tais evidências foi possível graças ao paradigma teórico da Epistemologia Genética, sobre o qual alicercei esta pesquisa. Reiteramos que esse paradigma permitiu o aprofundamento teórico na direção que buscávamos investigar, isto é, na direção da unidade central de análise deste estudo de casos múltiplos: a *operatividade do pensamento* de pré-adolescentes durante a construção da coerência em textos de narrativa-conto.

Após a análise das evidências coletadas, temos a convicção de que as três categorias estão interligadas umas às outras, estando a Categoria 3 estreitamente relacionada com as Categorias 1 e 2. Isso acontece porque a Categoria 3 reúne e coordena aspectos tanto do ponto de vista metodológico (método clínico nas situações dialogadas) quanto do ponto de vista teórico-explicativo. Nesse sentido, podemos dizer que se trata da categoria mais completa, sem a qual não conseguiríamos explicar o processo dos sujeitos em busca de coerência nas narrativas escritas, dentro do paradigma teórico da Epistemologia Genética.

O caminho de ir e vir das categorias às evidências me permitiu aproximar o trabalho da análise à perspectiva psicogenética, embora esta não fosse uma posição consciente explicitada na formulação do problema desta pesquisa, porque naquela etapa faltavam-me leituras complementares de Piaget (1974a, 1974b, 1986) que, posteriormente, tornaram-se de grande relevância para o objetivo geral da tese, permitindo a minha ousadia no sentido de buscar diferenciar níveis de construção da coerência em textos de narrativa-conto em uma perspectiva psicogenética e mostrar as relações entre processos gerais de desenvolvimento cognitivo e o conhecimento específico na área investigada.

3 CONCLUSÕES

Pretendo encerrar esta tese como quem olha um álbum de fotografias para se recordar dos momentos de uma longa e feliz viagem que um dia acaba e, ao mesmo tempo, suscita o interesse por novas viagens.

Nossa viagem de estudo contou com um roteiro que teve como ponto de partida o conceito de texto. Esse conceito foi importante para direcionar o foco da investigação para a narrativa-conto, que passou a ser o objeto de estudo da tese.

Tendo em vista que o guia de nossa viagem era a Epistemologia Genética de Jean Piaget, foi necessário recorrermos aos argumentos teóricos de Tolchinsky e Teberosky (1992) que apontavam para a possibilidade de se estabelecer relações entre processos gerais de desenvolvimento cognitivo e o conhecimento específico da linguagem escrita, uma vez que tínhamos como objeto de estudo da tese a narrativa-conto como tipo de texto vinculado à especificidade da linguagem escrita.

Graças ao nosso guia teórico da Epistemologia Genética e das contribuições de autores como Geraldi (1997), Koch (1989), Koch e Travaglia (1990), e Dalla Zen (2006) conseguimos elaborar premissas de pesquisa orientadoras tanto para as nossas ações durante a investigação como para a elaboração de categorias de análise.

Decidimos utilizar como delineamento de pesquisa o *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2001). Ao que tudo indica, fomos bem sucedidos ao adotar essa opção de metodologia qualitativa durante a viagem, porque ela contribuiu significativamente para a análise da *operatividade* do pensamento de pré-adolescentes durante a construção da coerência em textos de narrativa-conto.

Entretanto, o aporte teórico que tínhamos naquela etapa da viagem ainda não era suficiente. Tivemos que ir em busca de leituras complementares que nos foram indicadas e que se tornaram essenciais para conhecer *como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em textos narrativos*. Aprofundamos, então, nossas premissas com estudos que correspondiam ao quarto período da obra de Jean Piaget (1974a, 1974b) e de Piaget e Garcia (1986). Tais estudos tratavam dos processos da tomada de consciência e da lógica das significações. Tornaram-se um importante alicerce para a análise da operatividade do pensamento dos sujeitos pré-adolescentes, pois foram pensados na sua relação com as contribuições de Axt (1996), Steyer (1998), Rego

(1986), Spinillo (1996, 2001), Spinillo e Martins (1997) e Calil (2008). Todos esses se tornaram importantes companheiros de viagem, na medida em que já tinham estado, de certa forma, nos lugares pelos quais estávamos passando e forneceram informações importantes para o que queríamos conhecer em nossa viagem de estudo, merecendo portanto o nosso reconhecimento.

Além deles, as referidas obras do quarto período forneceram elementos importantes para a elaboração de tarefas para os 19 encontros extraclasse realizados com as alunas que constituíram os casos analisados. Tais tarefas possibilitaram o acompanhamento das modificações cognitivas que aconteceram durante o processo de construção da coerência na escrita de textos narrativos. Nossa viagem tornava-se a cada dia mais interessante.

Passamos a analisar os resultados empíricos de Carolina (11a 4m), Stela (11a 8m), Raquel (12a 7m) e Amélia (11a 4m) a partir de três categorias: 1) Implicação Significante (situação problema e desfecho); 2) Estruturação do Real (níveis de coerência e recursos coesivos); 3) Descentração / Tomada de Consciência: regulações e construção de novos possíveis. As duas primeiras categorias relacionavam-se com a análise da narrativa escrita enquanto produto final, e a terceira categoria com as situações dialogadas que ocorreram durante a realização das tarefas propostas. Esta última se mostrou a mais completa, justamente por reunir e coordenar aspectos tanto do ponto de vista metodológico (método clínico nas situações dialogadas) quanto do ponto de vista teórico-explicativo. Sem essa categoria não conseguiríamos explicar o processo dos sujeitos em busca de coerência nas narrativas escritas, dentro do paradigma teórico da Epistemologia Genética.

Os resultados alcançados mostram que as relações entre processos gerais de desenvolvimento cognitivo, como as tomadas de consciência e as implicações significantes, e a construção da coerência em textos escritos em narrativas-conto como conhecimento específico, se evidenciam da seguinte forma: no uso de elementos de coesão referencial (recuperação do referente ao longo do texto) e de coesão sequencial que expressam relações lógicas na articulação do desfecho com a introdução e o meio da história, no uso do tempo dos verbos e de nexos com valor temporal, bem como na distinção da fala do narrador da fala do personagem através da mudança de linha nos parágrafos e no uso do sinal de dois pontos e travessão.

Descobrimos que a preocupação com o sujeito leitor, que se manifestava tanto no uso da referida convenção como nos momentos em que as alunas passavam a

identificar e/ou solucionar contradições existentes ao longo da narrativa, passava a existir quando elas já conseguiam antecipar possibilidades, ou seja, quando elas já conseguiam elaborar relações lógicas que se apoiavam sobre implicações significantes do Nível II, chamadas de *implicações sistêmicas* (PIAGET; GARCIA, 1986). Já sabíamos que nesse nível é que começam os juízos sobre o que é possível e o que não é. Evidenciamos que era a partir daí que decorriam as correções, expressas através de rasuras escritas e orais tanto no próprio texto como no texto da colega, cuja função (e intenção!) era suprimir, substituir, adicionar e deslocar elementos ditos ou escritos, até chegar a uma versão final de narrativa escrita, conforme havíamos antecipado no que se referia às *atividades epilinguísticas* explicitadas na Categoria 2.

Já supúnhamos, portanto, que essas *atividades epilinguísticas* que se manifestavam nas negociações de sentido (GERALDI, 1997) e nas *versões* da escrita de uma história (CALIL, 2008) ganhariam destaque enquanto formas de *regulações ativas* (PIAGET, 1974a), e pudemos comprovar isso durante os 19 encontros extraclasse realizados com as alunas. Concordamos com Spinillo (2001), portanto, que o grande passo no desenvolvimento é integrar os diferentes tipos de conhecimento (coesão, coerência e estrutura textual), coordenando esses aspectos em um todo significativo. Porém, podemos acrescentar agora que esse passo é possível graças aos processos das tomadas de consciência e da lógica das significações, e que a diferença na qualidade das narrativas escritas está relacionada com as regulações ativas apontadas por Piaget (1974a) no que se refere aos progressos da ação. São as regulações ativas que levam o sujeito a considerar vários fatores ao mesmo tempo ao longo da narrativa (coesão, coerência e estrutura textual), e todas as suas tentativas visam o ajuste dos meios, tanto no sentido antecipador (encontrar progressivamente os meios para tornar coerente a estrutura narrativa) como retrospectivo (reconstituir a sequência narrativa já escrita).

A esse respeito, passamos a compreender melhor o estudo de Axt (1996) com um sujeito de 10 anos e 4 meses de idade que “contava histórias para o computador”. Os resultados da sua investigação, aliados aos resultados da investigação de Rego (1986), Spinillo (1996, 2001), Spinillo e Martins (1997) e às obras de Piaget (1974a, 1974b) e de Piaget e Garcia (1986), conduziram-nos a uma explicação do processo de *implicação significativa* presente nas tomadas de consciência da estrutura textual de narrativas-conto, onde “algumas categorias narrativas parecem ser obrigatórias para que se possa constituir um esquema canônico” (AXT, 1996, p. 47), conforme apresentamos na Categoria 1 / Implicação Significante (situação problema e desfecho).

Nesse sentido, hoje temos a convicção de que escrever uma narrativa-conto constitui um problema lógico a resolver, porque para solucioná-lo o sujeito necessita estabelecer relações entre significações caracterizadas por *implicações estruturais* (PIAGET; GARCIA, 1986). É justamente nesse grau de implicação significativa que o sujeito consegue elaborar um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história. Também já sabemos que isso ocorre porque existe a compreensão endógena das “razões” dos acontecimentos da história pelo sujeito, em especial da situação problema, que passa a ser coordenada por ele num sistema de conjunto, dando lugar a uma forma justificante de implicação que vincula as formas proativas e retroativas por conexões necessárias relacionadas com as “razões” dos acontecimentos da história.

Os sujeitos de nossa pesquisa apresentaram diferentes graus de compreensão no que se referia às ligações de tempo, espaço e causalidade necessárias para a conservação do todo durante a narrativa e para auxiliar na manutenção da relação entre os fatos e as partes da história de forma integrada, conforme já havíamos apontado na Categoria 2 / Estruturação do Real. Ao expressar-se linguisticamente na narrativa escrita através do uso de elementos coesivos, Carolina o fazia de forma inadequada: utilizava os nexos “porque”, “quando” e “que” sem conseguir estabelecer uma relação lógica entre as partes da história. Na situação de produção 9 ela passa a manifestar na narrativa escrita maior facilidade na coesão referencial e esforço na tentativa de estabelecer relações de implicação entre elementos próximos que ligariam a introdução com o meio da história. Ela ordena e já apresenta um início de coordenação entre essas partes da história. Pode-se inferir que essa coordenação é que possibilitará os primeiros usos dos elementos de coesão sequencial de forma mais adequada.

Conforme colocamos no tópico 2.7 do capítulo anterior, a partir dos resultados alcançados e evidenciados em nossa viagem de estudo, buscamos a identificação de três níveis que caracterizam as diferenças qualitativas durante a escrita de uma narrativa-conto. Esses níveis representam nossa tentativa de organizar os resultados alcançados e têm como propósito estabelecer articulações teóricas entre elementos evidenciados a partir de nossas três categorias de análise, as quais dizem respeito tanto aos processos gerais de desenvolvimento cognitivo (tomadas de consciência e implicações significantes) como à construção da coerência em narrativas-conto como conhecimento específico da linguagem escrita (coerência e coesão textuais nas atividades epilinguísticas em versões de uma mesma história).

Estamos sugerindo, portanto, a comprovação desses níveis a partir de outras pesquisas que possam, efetivamente, examinar esta nossa hipótese indicativa de uma psicogênese da narrativa-conto. A afirmação de Steyer (1998, p. 545) de que “existe uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que existem diversas psicogêneses, tantas quantas forem as noções investigadas”, leva-nos a concordar que há várias psicogêneses dentro da psicogênese geral. Entretanto, poderíamos nos perguntar se haveria uma relação de correspondência entre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e a psicogênese de uma narrativa-conto, quando devidamente analisadas.

Embora os sujeitos de nossos casos tenham idades mais avançadas que os da pesquisa de Steyer (1998) e a proposta de narrativa da pesquisadora às crianças tenha sido a escrita (livre) de um texto (livre), encontramos aproximações com sua investigação, na medida em que a autora realiza um estudo dos “possíveis” para explicar as condutas das crianças e utiliza a “tomada de consciência” para analisar as conceituações dos sujeitos. Os resultados da sua pesquisa fornecem informações que também puderam ser observadas em nosso estudo de casos múltiplos: a) os sujeitos que apresentaram uma concepção mais avançada quanto à ortografia da escrita de palavras e frases também apresentaram concepções mais avançadas quanto ao sistema formal de apresentação textual. No entanto, a autora coloca que há crianças que trazem evidências de que essas concepções não se apresentam no mesmo nível, podendo o sistema formal de apresentação textual estar mais avançado do que o sistema ortográfico ou o contrário. b) a importância dos aspectos formais relaciona-se com a concepção que o sujeito faz do seu leitor. Essa importância vai, conforme as evidências da autora, do subnível IA, onde a criança acredita que não precisa dar indicações para o seu leitor porque ele é onisciente, até o subnível IIA, quando a criança compreende que esse leitor não é onisciente e, por esse motivo, passa a atribuir importância aos aspectos formais, passando a utilizá-los de forma mais móvel e autônoma, para dar indicações para esse leitor.

Esses parecem ser pontos em comum entre a pesquisa da autora e a nossa, interessantes para se pensar em uma possível correspondência entre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e a psicogênese de uma narrativa-conto com sujeitos pré-adolescentes.

De momento, podemos pensar que um dos limites de nossa pesquisa parece ter sido o “papel duplo” exercido pela pesquisadora, que também era a professora das

meninas. Algumas das intervenções feitas estiveram relacionadas, de forma consciente e de forma inconsciente, com o seu objetivo enquanto professora, ao desejar que acontecessem avanços no processo de ensino-aprendizagem das alunas. Muitas vezes isso se confundia com o objetivo geral da pesquisa, que era o de *compreender* como as operações mentais do sujeito se expressam nas atividades que envolvem a escrita da narrativa-conto na escola. Essa limitação parece ter acompanhado a pesquisadora desde a coleta das evidências até a análise das mesmas. É provável que a tentativa de organizar os resultados alcançados em níveis como uma hipótese de trabalho a ser comprovada resida nessa limitação. Ou não.

De qualquer maneira, podemos pensar nas implicações educacionais desses níveis para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que eles fornecem subsídios para os professores compreenderem de que forma se expressam as diferenças qualitativas nas narrativas escritas de seus alunos e pensarem propostas de trabalho que não se restrinjam à escrita de histórias livres ou à reprodução escrita de um conto. Quanto a esse aspecto, podemos afirmar que as situações de produção que envolvem a mobilização da razão dos acontecimentos da história, o “como” da situação problema a ser inventado, possibilitam mais regulações ativas do sujeito no seu processo em busca de coerência nas narrativas escritas. Essa é uma evidência importante para intervenções didáticas mais eficazes nas práticas escolares e para ampliar o campo de pesquisas que envolvem as narrativas escritas. Também é possível concluir, a partir da discussão das situações de produção 7 e 8 apresentadas ao final do capítulo anterior, que existem diferenças significativas na qualidade das narrativas escritas conforme a situação de produção proposta e a operatividade do sujeito. Esse é mais um dado a ser considerado na avaliação que os professores fazem das narrativas escritas de seus alunos.

A revisão textual, tratada nesta tese através das diferentes versões sobre um mesmo texto produzido, mereceria novos estudos no que se refere à coerência a partir da revisão de texto (versões possíveis), na medida em que parece anunciar um outro passo na literatura sobre o tema, o qual envolve a abordagem de questões específicas sobre a natureza da tarefa, a natureza das respostas do sujeito (desencadeadas e espontâneas) e a natureza das perguntas da pesquisadora (básicas e complementares), aspectos estes indissociáveis do ponto de vista da Epistemologia Genética e com implicações educacionais que interessam à formação de professores.

Essas são algumas sugestões que fornecemos a partir da nossa viagem de estudo para aqueles que estiverem interessados em conhecer ou apenas passar pelos mesmos

lugares que nós, seja no âmbito educacional como no âmbito científico, porque o que há de melhor ao final de uma viagem é retornar e compartilhar com os outros, através das fotografias tiradas, aquilo que conhecemos. Isso traz muita felicidade e impulsiona, agora em outro patamar, pensar em novas possibilidades no trabalho educacional e no campo de pesquisa em Epistemologia Genética, o que significa, portanto, ter que deixar um espaço no álbum de fotografias para o registro dos novos roteiros de viagem.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

AXT, Margarete. Estruturação de Histórias no Computador e Desenvolvimento Cognitivo. In: OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo: Editora SENAC, 1996. p. 35-53.

BARBETA, Cláudia de Faria. *Avaliação da Coerência no Texto Narrativo: a retomada*. Londrina: UEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

BARBOSA, Maria do Rosário da Silva Albuquerque. *Coerência em Narrativas Escritas: análise textual de narrativas escolares*. Recife: UFPE, 2006. XXX f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

BATTRO, Antônio M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. Tradução de Lino de Macedo; com prefácio de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1978.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *O que as Crianças Sabem sobre a Escrita?* Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CASTORINA, José Antonio. A Psicologia Genética e a Problemática do Conhecimento de Domínio. In: LEITE, Luci Banks (Org.). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 161-186.

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. Produção de Textos: falar e escrever exigem manejo inteligente e criativo da linguagem. *Revista do Professor*, Rio Pardo, ano 16, n. 62, p. 18-22, abr./jun. 2000.

COELHO, Maria Alice. *A Produção de Textos Escritos e suas Relações com Processo Cognitivo*. Campinas: UNICAMP, 2002. XXX f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

COLL, César. As Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks. *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. Cap. 8, p. 164-197.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Foi num Dia Ensolarado que Tudo Aconteceu: práticas culturais em narrativas escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DELVAL, Juan. Teses sobre o Construtivismo. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. *Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

DELVAL, Juan. Vygotski, Piaget: a formação do conhecimento e a cultura. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 89-126, jul./dez. 2001.

DELVAL, Juan. *Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com Jose Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GARCIA, Rolando. Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.). *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, v. 1, n. 1 (Cem anos com Piaget), p. 47-55.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A Criança e a Escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília (Orgs.). *A Linguagem*

e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 99-117.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LARA, Gláucia Muniz Proença. A Redação como Tema de Pesquisa. *Leitura: Teoria & Prática: Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, v. 13, n. 24, p. 66-82, dez. 1994.

LINS E SILVA, Maria Emília; SPINILLO, Alina Galvão. Uma Análise Comparativa da Escrita de Histórias pelos Alunos de Escolas Públicas e Particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998.

LINS E SILVA, Maria Emília; SPINILLO, Alina Galvão. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PESSOA, Ana Paula Perdígão. *A Construção da Coerência na Produção Escrita de Histórias por Crianças*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PIAGET, Jean (1923). *A linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PIAGET, Jean (1926). *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

PIAGET, Jean (1937). *A Construção do Real na criança*. São Paulo: Ática: 2001.

PIAGET, Jean (1946). *A Noção de Tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel (1951). *A origem da Ideia de Acaso na Criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel (1955). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean; BETH, W. E.; MAYS, W. (1957). *Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica*. Tradução de Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência*. Portugal: Editora Fundo de Cultura, 1958.

PIAGET, Jean (1962). Comentários de Piaget sobre as Observações Críticas de Vygotsky Concernentes a Duas Obras: “A Linguagem e o Pensamento da Criança” e “O Raciocínio da Criança”. Apêndice da Edição Italiana de: VYGOTSKY, L. S. *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti, 1966. Tradução de Agnela da Silva Giusta. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990, p. 68-77.

PIAGET, Jean (1964). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1973.

PIAGET, Jean (1965). Os Progressos da Psicologia da Criança e do Adolescente. In: _____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIAGET, Jean (1972). *Psicologia e Epistemologia: para uma teoria do conhecimento*. Tradução de Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PIAGET, Jean (1974a). *A tomada de Consciência*. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, Jean (1974b). *Fazer e Compreender*. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, Jean (1976). 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. p. 51-71.

PIAGET, Jean (1981). *O Possível e o Necessário: evolução dos possíveis na criança* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean; GARCIA Rolando (1986). *Hacia una Lógica de las Significaciones*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A., 1997.

PINHEIRO, Flávia Isaia. *Piaget e as histórias infantis: uma aproximação possível para alfabetizar letrando*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

REGO, Lúcia Browne. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Técnica e Aplicada*. PUC – SP. v. 2, n. 2, p. 165-180, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, Rita A. Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; VIDAL, Fernanda Fornari. Coesão e Coerência em Textos Escritos Iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 135-146.

SINCLAIR, H. El Papel de las Estructuras Cognitivas en la Adquisición del Lenguaje. In: LENNEBERG, E. *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Alianza, 1982. p. 221-237.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael. A Criança e a Linguagem Escrita: considerações sobre a produção de textos. In: SORIANO DE ALENCAR, Eunice M. S. (Org.). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 51-70.

SPINILLO, Alina Galvão. A Produção de Histórias por Crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma (Orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, Alina Galvão. O Uso de Coesivos por Crianças com Diferentes Níveis de Domínio de um Esquema Narrativo. In: DIAS, Maria da Graça B. B.; SPINILLO, Alina

Galvão (Orgs.). *Tópicos em Psicologia Cognitiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996. p. 84-119.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma Análise da Produção de Histórias Coerentes por Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 219-248, 1997.

STEYER, Vivian Edite. *Por uma Psicogênese do Sistema Formal de Apresentação Textual: a criança e o processo de letramento*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, Barcelona, n. 59-60, p. 101-130, 1992.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

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

09 de junho de 2008.

Sr. Diretor:

Esta carta tem por finalidade apresentar a aluna Flávia Isaia Pinheiro, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, e as informações referentes ao projeto de pesquisa bem como solicitar seu consentimento para a realização da pesquisa nesta escola.

O estudo em questão centra-se na investigação de como os sujeitos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos. É uma investigação interdisciplinar, porque ao tomar a produção textual como objeto de conhecimento, reúne estudos de áreas como a Linguística, a Educação e a Psicologia. O referencial teórico utilizado é a teoria de Jean Piaget, em especial as obras *A noção de tempo na criança* (1946), *A origem da ideia de acaso na criança* (1951), *Da lógica da criança à lógica do adolescente* (1955) e *O possível e o necessário* (1980), além de obras da área da Linguística (GERALDI, 1984;1997; KOCH, 1989; KOCH; TRAVAGLIA, 1990).

Trata-se de um estudo de caso cuja unidade de análise é a operatividade do pensamento dos sujeitos pré-adolescentes. A investigação desta unidade de análise será realizada com alunos entre 10 e 12 anos de idade que frequentam uma turma de 3º ano do II Ciclo.

A professora-pesquisadora pretende selecionar, através de um convite aberto à referida turma, os alunos que se interessam em participar desta investigação para, posteriormente, solicitar o consentimento de seus responsáveis por escrito, na data de entrega das avaliações do 1º trimestre. Estes alunos serão acompanhados de junho a dezembro de 2008 pela professora-pesquisadora, tanto em situações de sala de aula que envolvem a escrita de narrativas como em situações extraclasse a serem propostas no mesmo turno de aula, preferencialmente às quartas-feiras.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e publicados posteriormente, mantendo-se a confidencialidade sobre o nome da instituição e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tais resultados talvez possam vir a subsidiar práticas pedagógicas de professoras que já trabalham com a produção de narrativas nas escolas e abrir novas questões para posteriores aprimoramentos ou novas pesquisas.

Declaro estar devidamente esclarecido e de acordo com a realização da pesquisa na escola citada:

Agradecemos a sua colaboração e disponibilizamos os nossos contatos.
Atenciosamente,

Dra. Maria Luiza R. Becker (Profª Orientadora)
Fone: 3308.3426
Flávia Isaia Pinheiro (Pesquisadora)
Fone: 3333.3591

APÊNDICE B – Termo de Consentimento

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Aos alunos e seus responsáveis:

Estou realizando um estudo que tem como objetivo investigar como os alunos pré-adolescentes constroem a coerência em seus textos narrativos. Para isso, necessito realizar atividades extraclasse com os alunos que frequentam o 3º ano do II Ciclo na escola.

As atividades a serem propostas serão realizadas individualmente, em duplas ou em grupo e contarão com as contribuições do método clínico piagetiano. Isto significa que os alunos poderão expressar livremente seu pensamento em relação às histórias trabalhadas.

Todas as atividades desenvolvidas serão anotadas em um diário de campo e gravadas em aparelho de áudio e/ou vídeo. Os registros serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo os participantes plenamente preservados, sem possibilidade de identificação de nomes e garantindo-se o sigilo das informações.

Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pela Professora Dra. Maria Luiza R. Becker.

Pelo presente termo de consentimento, o responsável autoriza a participação de seu filho(a) no projeto de pesquisa, concorda que o mesmo participe desse estudo, sem prejuízo de suas atividades de sala de aula ou de qualquer outra natureza, caso haja desistência do aluno em prosseguir participando do projeto.

ALUNO: _____

TURMA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

RESPONSÁVEL: _____

Pesquisadora responsável: Flávia Isaia Pinheiro

Porto Alegre, 14 de maio de 2008.

APÊNDICE C – Detalhamento dos Encontros que Envolveram as 11 Situações de Produção

Encontro do dia 18/06/08 – Situação de produção 1

Alunas presentes: Greice, Raquel, Sheila, Amélia, Fabiana e Adriana

Planejamento:

- Repassar os termos de consentimento (data de nascimento de cada aluna)
- Combinação das formas de trabalho: grupo, dupla, individual.
- Leitura, pela prof^a, da história *A operação do tio Onofre*, de Tatiana Belinky.
- Reconto oral e coletivo a partir das ilustrações que não foram mostradas durante a leitura.
- Reconto por escrito (individual).

Encontro do dia 02/07/08 – Situação de produção 2

Alunos presentes: Sheila, Amélia, Fabiana, Adriana, Ana e Stela.

Observação: Neste dia as duas últimas meninas trouxeram-me o termo de consentimento assinado, mas a assinatura dos responsáveis causou-me estranheza e solicitei à supervisora que verificasse, junto às fichas assinadas na escola pelas famílias, se eram assinaturas verdadeiras. A de Ana não era, porque a orientadora educacional da escola entrou em contato com sua mãe que afirmou não saber de nada a respeito da pesquisa..

Planejamento:

- Anunciar que o trabalho deste encontro será composto por dois momentos, um de leitura silenciosa das histórias por elas escritas no encontro anterior e o outro, para montar a história do encontro anterior numa cartolina, em duplas.
- Leitura silenciosa da própria história (reconto por escrito de *A operação do tio Onofre*).
- Leitura em voz alta para as colegas
- Organização das duplas para entrega do seguinte material: cartolina e 13 tiras de papéis contendo todas as partes da história do livro.
- Montagem da história na cartolina (história conhecida)

Encontro do dia 16/07/08 – Situação de produção 3

Alunos presentes: Amélia, Fabiana, Greice, Raquel, Sheila e Stela.

Observação: A Ana ficou no SOE para resolver o problema da assinatura da mãe em seu termo de consentimento. Sua mãe não compareceu na escola e a Ana disse para a orientadora telefonar para o celular da mãe para certificar-se. Ela não permaneceu no

grupo hoje e só retornará quando o assunto for realmente esclarecido junto à mãe. A Adriana veio à escola, mas não quis participar do encontro, preferiu ficar em aula. Lembrei ao grupo que só poderiam ter 2 faltas. A Stela estava hesitando se continuaria ou não no grupo quando comentei que depois das férias faríamos um pouco diferente: às vezes, somente com uma dupla e depois, com a outra. Quando ela falou que então não iria mais querer, as demais disseram que ficariam até o final do ano e que não desistiriam.

Planejamento:

- Anunciar que o trabalho de hoje será escrever uma história individualmente. Relembrá-las do quadro das histórias que fizemos em aula no caderno e explicar que será realizada a atividade contrária: ao invés de conhecerem a história para completarem o quadro, terão que inventar uma história a partir do quadro.
- Entrega da folha com a tarefa abaixo:

Leia o quadro abaixo para imaginar uma história a partir dele.

Perguntas	Respostas	Anotações
1) Com quem aconteceu a história?	1) Dona Renata.	1) Senhora trabalhadora, mãe de três filhos.
2) O que aconteceu?	2) Perda da casa.	2) Casa com pátio, dois quartos, cozinha, banheiro e sala de jantar.
3) Quando aconteceu?	3) Na segunda-feira do mês passado.	3) Eram 4 horas, uma tarde chuvosa.
4) Onde aconteceu?	4) Na rua em que morava.	...
5) Como aconteceu?	...	...
6) Por que aconteceu?	...	...
7) Como terminou?	...	...

Encontro do dia 06/08/08 - Situação de produção 4

Procedimento semelhante ao da pesquisa de Góes, em duplas, com o gravador e o texto de cada aluna que foi digitado pela professora

Objetivo deste procedimento: melhorar o texto para o leitor; identificar problemas a serem resolvidos e efetuar alterações em pontos do texto que pudessem impedir a compreensão pelo leitor nos textos a seguir.

Dupla de alunas: Amélia e Greice

Encontro do dia 13/08/08 – Situação de produção 4

Procedimento semelhante ao da pesquisa de Góes, em duplas, com o gravador e o texto de cada aluna que foi digitado pela professora.

Objetivo deste procedimento: melhorar o texto para o leitor; identificar problemas a serem resolvidos e efetuar alterações em pontos do texto que pudessem impedir a compreensão pelo leitor nos textos a seguir.

Dupla de alunas: Raquel e Fabiana

Encontro do dia 20/08/08 – Situação de produção 4

Procedimento semelhante ao da pesquisa de Góes, em duplas, com o gravador e o texto de cada aluna que foi digitado pela professora.

Objetivo deste procedimento: melhorar o texto para o leitor; identificar problemas a serem resolvidos e efetuar alterações em pontos do texto que pudessem impedir a compreensão pelo leitor nos textos a seguir.

Dupla de alunas: Sheila e Stela.

Encontro do dia 27/08/08 – Situação de produção 5

Procedimento: Atividade com baralho criativo, composto por 16 cartas, folhas de ofício brancas, lápis, borracha e gravador. (Atividade adaptada da Revista do Professor; Abr/Jun 2001)

Objetivo deste procedimento: Produzir uma narrativa oral e escrita a partir de um jogo de cartas; construir um significado lógico e coerente nas relações entre as gravuras.

Trio de alunas: Amélia, Greice e Fabiana.

Encontro do dia 03/09/08 – Situação de produção 5

Procedimento: Atividade com baralho criativo, composto por 16 cartas, folhas de ofício brancas, lápis, borracha e gravador. (Atividade adaptada da Revista do Professor; Abr/Jun 2001)

Objetivo deste procedimento: Produzir uma narrativa oral e escrita a partir de um jogo de cartas; construir um significado lógico e coerente nas relações entre as gravuras.

Trio de alunas: Raquel, Sheila e Stela.

Observação: A aluna Carolina, que já possui o consentimento autorizado, conversou comigo no dia anterior e manifestou interesse em participar do grupo. Combinamos que ela poderia começar hoje, mas ela não veio à escola.

Encontro do dia 17/09/08 – Situação de produção 6

Procedimento: Conversa sobre narrativas-contos conhecidas (1º momento) e atividade individual com envelope-segredo contendo três títulos que sugerem a produção de uma narrativa-conto: “ O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora” (2º momento). A revelação do segredo acontecerá no encontro seguinte.

Objetivo deste procedimento: Escrever uma narrativa-conto, individualmente.

Trio de alunas: Amélia, Greice e Fabiana.

Encontro do dia 24/09/08 – Situação de produção 6

Procedimento: Conversa sobre narrativas-contos conhecidas (1º momento) e atividade individual com envelope-segredo contendo três títulos que sugerem a produção de uma narrativa-conto: “ O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora” (2º momento). A revelação do segredo acontecerá no encontro seguinte.

Objetivo deste procedimento: Escrever uma narrativa-conto, individualmente.

Trio de alunas: Sheila, Stela, Carolina e Raquel.

Observação: A Carolina passou a fazer parte do grupo a partir deste encontro e conseguiu envolver-se na atividade proposta. A Raquel não quis participar, e eu disse a ela que se ela mudasse de ideia, nós estaríamos na sala. Acabou mudando de ideia e participando.

Encontro do dia 1º/10/08 – Situação de produção 7

Procedimento: Revelação do segredo: a professora convida a autora do texto para lê-lo às colegas e avisa que precisarão conhecer as histórias (segredos) de todas para realizarem a atividade de hoje. A seguir, entrega novamente um envelope-segredo para cada aluna, contendo folhas para escreverem uma nova narrativa-conto que deverá envolver elementos das histórias lidas. As histórias anteriores (“O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora”) ficam expostas para serem consultadas se necessário.

Objetivo deste procedimento: Conhecer as histórias escritas pelas colegas e produzir individualmente, ainda em segredo, uma nova história envolvendo elementos das histórias lidas.

Trio de alunas: Amélia, Greice e Fabiana.

Encontro do dia 10/10/08 – Situação de produção 7

Procedimento: Revelação do segredo: a professora convida a autora do texto para lê-lo às colegas e avisa que precisarão conhecer as histórias (segredos) de todas para realizarem a atividade de hoje. A seguir, entrega novamente um envelope-segredo para cada aluna, contendo folhas para escreverem uma nova narrativa-conto que deverá envolver elementos das histórias lidas. As histórias anteriores (“O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora”) ficam expostas para serem consultadas se necessário.

Objetivo deste procedimento: Conhecer as histórias escritas pelas colegas e produzir individualmente, ainda em segredo, uma nova história envolvendo elementos das histórias lidas.

Alunas: Carolina, Stela, Sheila e Raquel.

Encontro do dia 17/10/08 – Situação de produção 7

Procedimento: Revelação do segredo: a professora lê, junto com a autora, a história misturada de cada aluna, analisando coletivamente se as autoras conseguiram utilizar as três histórias (“O prisioneiro”, “A bicicleta voadora” e “A sacola amarela”); a prof^a entrega duas histórias digitadas – de Amélia e de Greice – para acrescentarem, individualmente, o “tchan” da história “A sacola amarela”, deixando a história escrita por Greice no encontro anterior para ser consultada se necessário; cada aluna lê o que acrescentou nas duas histórias e de que forma.

Objetivo deste procedimento: Conhecer a história misturada de cada colega para observar se a colega conseguiu misturar as três histórias; analisar individualmente duas histórias para desenvolver melhor por escrito elementos da história “A sacola amarela”.

Alunas: Amélia, Fabiana e Greice.

Encontro do dia 29/10/08 – Situação de produção 8

Procedimento: Revelação do segredo: a professora convida a autora do texto para lê-lo às colegas e avisa que precisarão conhecer as histórias (segredos) de todas para realizarem a atividade de hoje. A seguir, entrega novamente um envelope-segredo para cada aluna, contendo folhas para escreverem uma nova narrativa-conto que deverá envolver elementos das histórias lidas. As histórias anteriores (“O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora”) ficam expostas para serem consultadas se necessário.

Objetivo deste procedimento: Conhecer as histórias escritas pelas colegas e produzir individualmente, ainda em segredo, uma nova história envolvendo elementos das histórias lidas.

Alunas: Carolina, Stela e Sheila.

Observação: O encontro do dia 22/10 não aconteceu devido à forte chuva, tendo sido realizado neste dia. A Raquel não estava presente. Foi lida apenas a história da Raquel e houve tempo para analisarem somente a história da Stela.

Encontro do dia 05/11/08 - Situação de produção 9

Procedimento: A professora solicita a criação de uma história individual (oral) com três elementos para serem misturados: 1º) O homem que perdeu um dedo; 2º) A menina que foi salva no mar; 3º) O passarinho que fugiu da gaiola. Cada aluna conta a história que imaginou. A seguir, cada uma ganha um envelope-segredo contendo os seguintes elementos para produzirem uma história por escrito: o cachorro que sumiu, o menino que ficou trancado no banheiro, a mulher que encontrou dinheiro na rua.

Objetivo deste procedimento: Produzir individualmente (em segredo) uma narrativa-conto envolvendo elementos que sugerem relações causais: o cachorro que sumiu, o menino que ficou trancado no banheiro, a mulher que encontrou dinheiro na rua.

Alunas: Amélia, Greice e Fabiana.

Encontro do dia 12/11/08 - Situação de produção 7

Procedimento: A professora entregará a história da Camila, digitada em uma folha, para acrescentarem, individualmente, o “tchan” da sacola amarela e da bicicleta voadora, deixando as histórias “O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora” para serem consultadas se necessário.

Objetivo deste procedimento: Ler a sua própria história; conhecer e analisar a história da colega Sheila, lida pela professora, para verificar se a Sheila conseguiu utilizar as três histórias (“O prisioneiro”, “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora”); analisar e acrescentar, na história da colega Carolina, mais elementos que envolvem as histórias “A sacola amarela” e “A bicicleta voadora”, consultando estas histórias se necessário; ler para o grupo o que acrescentaram na história da Carolina.

Alunas: Carolina, Stela e Raquel
(A Sheila não compareceu neste encontro)

Encontro do dia 19/11/08 – Situação de produção 10

Procedimento: A professora solicita que as alunas leiam a história produzida por cada colega no encontro passado: “No encontro passado vocês receberam 3 fichas dentro do envelope-segredo para usar na história (a profª mostra as fichas). Hoje nós vamos fazer duas coisas: a primeira, vocês vão ler a história de cada colega para ver se elas conseguiram usar as 3 ideias das fichas na história”. A seguir, passa a explicar a segunda tarefa: “A segunda coisa que eu vou pedir é a seguinte: vocês terão que inventar e escrever uma história a partir dos pedaços (partes) que receberem desta mesma história. Vocês vão colar as partes que ganharam no momento certo da história”.

Objetivo deste procedimento: Ler e analisar a história produzida individualmente pelas colegas no encontro anterior, para ver se elas conseguiram utilizar em sua narrativa- conto todos os elementos que sugeriam relações causais (o cachorro que sumiu, o menino que ficou trancado no banheiro, a mulher que encontrou dinheiro na rua); Inventar e escrever uma história utilizando os 6 trechos fornecidos pela professora, os quais deverão fazer parte da história. Os trechos envolverão a fala do narrador e dos personagens, e deverão ser colados na folha da história de forma a manter a coerência textual.

Alunas: Amélia, Greice e Fabiana.

Trechos para fazerem a história

Felipe não aguentava mais andar, ia parar e esperar sentado no chão até que viesse alguém ao seu encontro. Mas, de repente, ouviu um ruído de passos.

- Calma, menino! Não faz bem falar tudo de uma vez! Tem que ter cautela! Então foi isso que aconteceu? E onde é que está a Bianca? Se ela está desacordada, é perigoso deixá-la sozinha!

- Obrigado por tudo, Seu José! – exclamou Felipe acenando enquanto entravam no carro.

No relógio da igreja que havia ali perto eram quase onze horas da noite.

No dia seguinte, uma segunda-feira, Felipe chegou no colégio. Todos os colegas já sabiam o que havia acontecido.

Durante a noite, os pais dos garotos não conseguiram dormir. Havia saído várias vezes para procurá-los, mas sem encontrar nada nem ninguém que pudesse informar alguma coisa.

Encontro do dia 26/11/08 – Situação de produção 9

Procedimento: A professora solicita a criação de uma história individual (oral) com três elementos para serem misturados: 1º) O homem que perdeu um dedo; 2º) A menina que foi salva no mar; 3º) O passarinho que fugiu da gaiola. Cada aluna conta a história que imaginou. A seguir, cada uma ganha um envelope-segredo contendo os seguintes

elementos para produzirem uma história por escrito: o cachorro que sumiu, o menino que ficou trancado no banheiro, a mulher que encontrou dinheiro na rua.

Objetivo deste procedimento: Produzir individualmente (em segredo) uma narrativa-conto envolvendo elementos que sugerem relações causais: o cachorro que sumiu, o menino que ficou trancado no banheiro, a mulher que encontrou dinheiro na rua.

Alunas: Stela, Carolina e Raquel.
(A Sheila não compareceu neste encontro)

Encontro do dia 03/12/08 – Situação de produção 11

Procedimento: A professora explica os três momentos deste encontro (encontro de encerramento). No primeiro momento, cada grupo lerá a história do outro grupo, referente ao envelope-segredo, a fim de analisar as histórias das colegas e de melhorá-las se houver necessidade. No segundo momento, escreverão individualmente a sua opinião sobre os encontros: o que foi bom, o que foi ruim, o que acharam mais difícil de fazer, sugestões. No terceiro momento a professora entregará uma lembrança como forma de agradecimento pela colaboração das alunas no projeto de pesquisa.

Objetivo deste procedimento: Conhecer as narrativas-contos das colegas do outro grupo para analisar, discutir e melhorar; avaliar por escrito e individualmente os encontros referentes a este projeto de pesquisa; receber uma lembrança como forma de agradecimento pela participação no projeto de pesquisa.

Alunas: Sheila, Stela, Carolina e Raquel; Fabiana, Greice e Amélia.
(A Greice e a Stela chegaram atrasadas)

APÊNDICE D – Exemplo de Quadro de Análise

Linguagem escrita: narrativa-conto

Sujeito: Carolina (11a 4m)

Situação de Produção	Implicação Significante (situação problema e desfecho)	Estruturação do Real (Níveis de coerência e recursos coesivos)	Descenração / Tomada de consciência: regulações e construção de novos possíveis
<p><u>Situação 6:</u> Escolha de um título para escrita individual de narrativa-conto.</p> <p><u>Data:</u> 24/09/08</p> <p><u>Texto:</u> “A sacola amarela”</p>	<p>Neste texto a curiosidade da personagem central (“Por que as sacolas são amarelas?”) poderia ser interpretado como sendo o delineamento da situação problema. Porém, Carolina não conseguiu elaborar uma trama consistente a ponto de apresentar um “nó narrativo” a partir da curiosidade da personagem, já</p>	<p>Observam-se orações com informações repetidas no texto, as quais além de serem desnecessárias (falta de conservação) não contribuem para a progressão temática da narrativa:</p> <p>“... e uma menina perguntou para a sua mãe por que a sacola era amarela: é a sua filha pergunta - Mamãe porque a sacola são amarela?”. Mais adiante, nos seguintes trechos: “e a Maria falou para a menina - Um dia eu vou levar você numa fabrica? - esta bem senhora Maria!</p> <p>E quando a Maria prometeu e compriu a sua promessa levou a menina na fabrica de construir sacola amarelas entam foi as duas Maria e amenina E Maria falou para Joana que ia levar au fabrica para conhecer a fabrica”.</p>	<p>Durante a conversa sobre as histórias de livro que conheciam, Carolina manifestou ter conhecimento da história dos Três Porquinhos, ao responder para a Sheila qual era o nome do outro personagem que surge na história (“O lobo!”). Mesmo assim, Carolina manteve-se mais quieta enquanto as colegas falavam por ela para ajudá-la a lembrar-se de outra história de livro. Após um certo silêncio e insistência minha e das colegas, ela afirmou lembrar-se de uma outra:</p> <p>C: Ah, eu me lembro. É aquela que a profª Gisele tem no coisa... (no Laboratório de Aprendizagem). E tem os nomes na...domingo, tem o sábado, aquele, sabe? (Indaga para Stela) P: Mas é uma história ou é um poema? St: Eu acho que é um poema. C: Não é poema. É história. E tem o sapo, tem a cesta, tem o ... nome dos gurizinho. St: Não é... C: É sim!</p> <p>Diante da dúvida (poema ou história), foi solicitada outra história que conhecessem do L.A. Quando a Stela conta a história do Cachinhos Dourados, Carolina manifesta conhecer. Ela parece não</p>

<p>que a sucessão de fatos e descrições narrativizadas que apresenta não abrem espaço para um acontecimento problemático. Mesmo assim, faz uso do marcador linguístico “e assim viveram felizes para sempre”, característico do final de uma história. O texto apresenta falta de relações de implicação entre as partes da história, especialmente meio e fim. De certa forma, consegue ordenar as partes da história, embora ainda não as coordene nem as integre.</p>	<p>Na introdução dos personagens é omitido o nome da personagem principal (a menina), o qual só é revelado ao leitor mais para o final da história (Joana). Além disso, há falta de descrição, na introdução, quanto ao cenário da história, pois os personagens surgem, dialogam e não existe uma explicação em relação ao lugar em que estão (espaço) e à “quando” os fatos ocorrem (tempo).</p> <p>Há um “salto” na parte da história do passeio na fábrica, pois à informação de que a Maria levou a menina na fábrica, já se sucede o final do passeio (“A Joana ficou contente com o passeio”), não tendo sido narrado pela autora o que teria acontecido durante o passeio. Novamente aqui, nota-se a mesma dificuldade expressa no texto como um todo: a do desenvolvimento do “meio”.</p> <p>A dificuldade nestas ligações temporais, causais e lógicas também se manifestam quanto:</p> <p>à <u>coesão sequencial</u>, pois o texto apresenta predominância do nexos “e”, com apenas um “quando”, um “então”, e um nexos com valor temporal: “um dia”. O uso do “porque”, embora apareça no diálogo mãe/filha, não manifesta relação lógica na narrativa (causalidade):</p> <p>“- Mamãe porque a sacola são amarela? -Porque filha a sacola são assim!”</p> <p>à <u>coesão referencial</u>, pois há o predomínio</p>	<p>identificar o “nó narrativo” desta história, pois concorda com Stela que o que acontece de emocionante nesta história e que se não acontecesse não teria graça, é quando a menina cai com a cadeira (prende-se a uma ação engraçada da história):</p> <p>P: Ela cai da cadeira? C: É. P: E quando os ursos chegam? Não é emocionante também, quando eles chegam? C: É... (responde sem muita vibração) E também o gurizinho (ursinho) fica brabo que quebrou a cadeira dele (parece aproximar-se mais da situação problemática da história ao identificar este fato) P: E Carolina, antes a gente estava conversando que na história da Raquel não ia ter graça se não tivesse o vampiro. Nessa aí não ia ter graça se não tivessem as rimas, na do Chapeuzinho Vermelho e na dos Três Porquinhos não ia ter graça se não tivesse o lobo. E nessa dos Cachinhos? C: A...Cachinhos Dourados. P: A Cachinhos Dourados? Porque tudo o que acontece na história é com quem? C: É com ela (prende-se mais às ações da personagem, não conseguindo explicar as relações causais).</p> <p>No momento da produção escrita, inicia a narrativa escrevendo o título com uma palavra trocada: “A escola amarela”, ao invés de “A sacola amarela”. Após conferir o título, novamente escreve “A escola amarela”. Comenta que o errou mais uma vez e arruma: “Ah, é que eu não to enxergando bem”.</p> <p>Durante a escrita da narrativa pergunta-me como se escreve a palavra “show”, e eu soleto para ela. Ao finalizar a tarefa, solicito que ela leia, do início até o final da história, para verificar se tem alguma coisa para arrumar e se ficou uma história que tem graça. Pelo visto, não identifica as repetições de algumas orações, a falta de nó narrativo que pudesse tornar a história emocionante e, muito menos, a necessidade de ter um desfecho articulado com as partes anteriores da história como sendo problemas na sua produção.</p>
--	--	--

		/repetição de “menina”, “Maria” e “numa fábrica”, embora também apareça: <ul style="list-style-type: none"> • Mulher = Maria = vendedora de sacola 	Mesmo concordando com a colega, ao afirmar que também não sabe nada de pontuação e vírgula, utiliza em seu texto parágrafos. O ponto final aparece apenas uma vez, inadequadamente ⁴⁵ .
--	--	---	--

⁴⁵ Na tarefa proposta em 29/10, Carolina consulta seu texto novamente e o modifica acrescentando travessão em todas as falas dos personagens, dois pontos (algumas vezes adequadamente) e ponto de exclamação (algumas vezes adequadamente), conforme diálogo com a colega:

C: Tem que botar ponto aqui, né sora? Cada vez que ela falar, né?

P: Dois pontos. Certinho. Agora ela vai falar onde? (pequeno silêncio) Na mesma linha ou na debaixo?

C: Na debaixo.

P: Na debaixo. E daí para ela falar bota o quê?

(pequeno silêncio)

...

Enquanto eu ajudo a Stela, a Sheila ajuda a Carolina. Elas falam sobre o travessão:

Sh: É em todos que tem o... travessão.

C: Ta, já tem aqui!

(pequeno silêncio)

Sh: Eu também não botei. (pequeno silêncio) Mas eu acho que não precisa em todos.

C: Sora, né que não precisa em todos? É, só no que *perguntou*. Ah, ela fez eu botar um monte de travessão! (queixando-se da ajuda da Sheila)

Sh: Eu não vou apagar o meu...

C: Não, é só quando... olha aqui ó, quando ela vai falar aqui ó...

Sh: É, tem bastante... (diz baixinho)

P: Travessão é só quando o personagem ta falando.

C: Viu?

Sh: Mas é travessão. Eu sei. A gente ta perguntando do vírgula. Do...

C: Desse negócio aqui.

P: Do ponto de interrogação?

Sh: Isso.

C: É.

P: Ponto de interrogação é o “gancho”.

Sh: É, o gancho.

P: O “gancho” só vai no fim de pergunta. Se é uma pergunta, ó... que nem a Stela escreveu aqui: *Você quer ir comigo amanhã?* Ponto de interroga...

Sh: Ponto de interrogação.

C: Ta, mas ela mandou eu fazer um monte de interrogação!

A Sheila acha graça do que a Carolina diz.

C: Dá a borracha!

		<p>de plástico = senhora Maria = amiga Maria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menina = filha = Joana. • As duas = Maria e a menina. • Joana e sua mãe = juntas • Mãe = mamãe = sua mãe • Fábrica = fábrica de construir sacolas amarelas. <p>Encontra-se no nível III (Spinillo), no que se refere à habilidade de produzir histórias coerentes, uma vez que um mesmo tema central é mantido ao longo de toda narração (curiosidade pela fabricação de sacolas amarelas), com um evento bem definido ao longo de toda narração (visita à fábrica de sacolas amarelas). O desfecho não apresenta uma relação clara com o evento principal, pois não está em estreita relação com o evento narrado anteriormente, provocando uma lacuna na cadeia narrativa ao final do texto.</p>	<p>O começo das frases não inicia com letra maiúscula e a mistura da letra de imprensa maiúscula com a letra script cria dificuldades para o leitor nesse sentido. O texto apresenta três situações de separação de sílabas inadequadas ao final da linha: “pergunt” (letra “a” na outra linha), “fabric” (letra “a” na outra linha) e “a u” (falta da sílaba “ma” na outra linha).</p> <p>Observa-se que os apagamentos feitos no texto foram para reescrever as mesmas coisas, tornando-as mais legíveis. Um apagamento é feito para iniciar a palavra “um” no parágrafo da linha seguinte, adequadamente (da linha 13 para a linha 14) e outro, para acrescentar um referente para “levou fabrica” (linha 18): “levou a menina na fabrica”.</p>
--	--	--	--

Sh: Há, há há! Interrogação!

...

A Sheila e a Carolina continuam dialogando sobre a tarefa da Carolina:

Sh, C: *E a Maria falou para a menina...* (leem juntas a história da Carolina)

Sh: Agora tu continua.

Acham graça do trecho que diz “um dia” ao continuarem a tarefa da Carolina.

C: *Um dia eu vou...*

Sh, C: *...eu vou levar você para uma fábrica.*

Sh: Não é melhor por a vírgula na fábrica?

C: Não! Essa vai vim, eu vou botar aqui embaixo.

Linguagem escrita: narrativa-conto

Sujeito: Carolina (11a 6m)

Situação de Produção	Implicação Significante (situação problema e desfecho)	Estruturação do Real (Níveis de coerência e recursos coesivos)	Descentração / Tomada de consciência: regulações e construção de novos possíveis
<p><u>Situação 9:</u></p> <p>Produção escrita individual de uma narrativa-conto envolvendo elementos que sugerem uma relação causal.</p> <p><u>Data:</u> 26/11/08</p> <p><u>Texto:</u></p> <p>“A família descontrolada”</p>	<p>Neste texto, apesar do começo da história apresentar relação de implicação entre elementos que sugerem relações causais (a mulher que encontrou dinheiro na rua; o cachorro que sumiu), o texto apresenta falta de relação de implicação com as demais partes da história (meio e fim). Parece haver uma “quebra” ou lacuna entre a chegada da mãe com o cachorro em casa e o que se sucede na história. O mesmo acontece com a chegada do marido em casa e o súbito final atribuído à história no uso do marcador linguístico “viveram feliz para sempre”, característico do final de uma história.</p>	<p>Desta vez, a dificuldade nas ligações temporais, causais e lógicas se manifestam predominantemente no “meio” e “fim” da história.</p> <p>Quanto à utilização dos recursos coesivos, a Carolina apresenta em seu texto maior facilidade na coesão referencial:</p> <p>Maria = ela = mamãe = mãe = querida Spaike = cachorro Fábio = filho = querido Marido = ele = meu amor Maria, Fábio, marido = eles Banheiro = dali</p> <p>No uso da coesão sequencial o texto apresenta predominância dos nexos “e daí” (4 vezes) e “e quando” (3 vezes). Observa-se que os primeiros usos do “quando” aparecem de forma repetida e inadequada, pois falta um complemento ou melhor explicitação (ordenação das ações) na frase que está sendo narrada:</p> <p>“era uma vez a Maria tinha encontrado um dinheiro na rua e <u>condo</u> chegou em casa ela tinha comprado uma ração para o Spaike e daí <u>condo</u> chamou ele tinha fugido de casa” (chamou para quê? Supõe-se que seja</p>	<p>Ao serem solicitadas a contar uma história oralmente, Carolina inventa uma narrativa idêntica a de Raquel, mas sem discurso direto, alterando apenas a ordem dos acontecimentos iniciais e a personagem principal:</p> <p>P: Se eu pedisse pra vocês fazerem uma história... uma história que tivesse três coisas: um homem que perdeu um dedo, a menina que foi salva no mar e o passarinho que fugiu da gaiola. Vocês...</p> <p>...</p> <p>P: A ideia é que vocês consigam fazer uma história misturando essas três coisas. Querem que eu diga de novo?</p> <p>C: Já... decorei.</p> <p>...</p> <p>P: Quando vocês forem bolar essa história do homem que perdeu um dedo, da menina que foi salva no mar e do passarinho que fugiu da gaiola, tentem pensar assim ó: como será que esse homem perdeu o dedo? Como será que...o que será que aconteceu pra menina ser salva no mar, né? E como será que esse passarinho fugiu da gaiola? Tudo isso vai ter que aparecer misturado na história de vocês.</p> <p>...</p> <p>St: Tu já pensou?</p> <p>C: Sim.</p> <p>A Raquel diz já saber como misturar. A Carolina está calada. A Raquel começa a falar. Após ela finalizar dizendo que “daí no final eu invento!”, eu indago:</p> <p>P: O final tu inventas? Que final será que a gente podia</p>

		<p>para comer ração). Já o terceiro uso de “quando” aparece corretamente em: “e daí a sua mãe tirou ele dali e <u>comdo</u> o seu marido chegou em casa ele perguntou:” O único nexos com valor temporal que aparece é “1º dia”, o que contribui para inferir que mesmo que todos os fatos narrados tenham acontecido no mesmo dia, Carolina parece querer demarcar um distanciamento temporal próximo que não deixa de causar uma certa estranheza ao leitor, pois “1º dia” não deixa de ser o mesmo dia em que o cachorro fugiu. De qualquer forma, tal uso coesivo torna-se positivo no que se refere à conservação do tempo e causalidade e aponta para seu esforço na direção de estabelecer relações de implicação entre partes da história.</p> <p>Se comparado ao primeiro texto, este não apresenta mais orações repetidas e desnecessárias. Os personagens e o cenário onde se passa a história (espaço) estão descritos de maneira clara, sem deixarem dúvidas ao leitor, embora não seja dito <u>onde</u> a Maria encontrou o cachorro nem <u>como</u> ela conseguiu destrancar o banheiro. Estas informações poderiam ter contribuído para a progressão temática da história e enriquecido o desenvolvimento do “meio” da história. O desfecho apresenta-se contraditório, pois a mãe responde não ter</p>	<p>ajudar a Raquel a inventar? (pequeno silêncio) St: Ela conseguiu recuperar o passarinho. C: Eles foram achar o passarinho. P: Acharam o passarinho? Muito bem. Então a Raquel conseguiu misturar as três coisas? O homem que perdeu o dedo, a menina que foi salva no mar e o passarinho que fugiu da gaiola. C: Eu já sei a minha. P: Estás pensando? (silêncio) Após todas insistirem para que a Stela fale, a Carolina diz a sua história (ela imita a história de Raquel): C: A minha é assim, sora: <i>a Carol tinha tomado banho no mar. Daí, ela tinha se afogado. Daí o homem, o homem que tinha lá na praia, tinha... salvado ela. Daí quando ela tinha... ela tava indo pra casa, o marido dela tava fazendo a casa. Daí ele tinha...martelando e bateu no dedo. Daí ela tinha um... passarinho e quando ela foi ver o passarinho não tava mais lá, tinha fugido. Daí ela... foi lá. Tava falando com o marido dela que o passarinho tinha fugido e daí ela tinha... achado o passarinho.</i> P: E aonde é que o passarinho estava? C: Tava na água, tomando água.</p> <p>No segundo momento do encontro, após a entrega do envelope segredo para as alunas, a profª insiste com a Carolina para que ela leia bem a fichinha para não confundir palavras como fez uma outra vez. Ela abre o envelope no corredor e retorna para a sala: P: Entendeste? Leste direitinho as três coisas? C: Anram. A profª diz para a Carolina que as fichas do envelope podem ser retiradas de dentro novamente se necessário, para se lembrarem.</p>
--	--	---	--

	<p>A Carolina consegue estabelecer relações causais para todos os elementos solicitados pela prof^a, bem como ordená-los nas partes da história. Apresenta êxito parcial no que se refere à coordenação de todas as partes da história, pois não consegue integrar as partes iniciais ao restante da história (menino que ficou trancado no banheiro e chegada do marido em casa) e criar uma outra trama possível: ela reúne e coordena dois dos elementos solicitados no começo e início do desenvolvimento da história, mas os fatos que se sucedem resultam na</p>	<p>acontecido nada. Mas por quê? O leitor fica sem saber a razão pela qual Maria não quis contar tudo o que se passou ao marido. Junto a esta contradição, Carolina não conserva no desfecho os eventos narrados anteriormente na história.</p> <p>Encontra-se no Nível III (Spinillo) no que se refere à habilidade de produzir histórias coerentes, uma vez que se verificam vários eventos sem que se possa ser definido o principal, mas conectados entre si. A compreensibilidade é, em certo sentido, comprometida porque o desfecho não está em estreita relação com os episódios anteriormente narrados, provocando uma lacuna na cadeia narrativa ao final do texto.</p> <p>Observa-se que o título também não está em estreita relação com os episódios narrados ao longo do texto.</p>	<p>P: Cada fichinha que vocês leram, vocês tentem pensar assim ó: como será que isso aconteceu? (pequeno silêncio) Ta? Tem três fichinhas. Tentem pensar como será que aconteceu o que diz aqui, como será que aconteceu o que diz aqui e aí? (indago com entonação de curiosidade)</p> <p>...</p> <p>Todas compreenderam o que estava escrito nas fichas do envelope e iniciaram logo as suas histórias.</p> <p>Desta vez, a Carolina faz mais indagações em relação à ortografia, manifestando preocupação com a convenção escrita (preocupação com o leitor), conforme podemos observar em:</p> <p>C: Sora, “ração” é com “c” ou é com “ss”?</p> <p>P: “Ração”, de cachorro?</p> <p>C: É.</p> <p>P: “C” Cedilha.</p> <p>A Carolina me pergunta como se escreve “Spaike” (nome do cachorro da sua história) e eu soletro as letras para ela.</p> <p>...</p> <p>C: “passavam” é com...</p> <p>R: Dois “s”.</p> <p>...</p> <p>A Carolina me indaga sobre a escrita de uma palavra e eu respondo a ela. Parece perguntar se a palavra “comprado” se escreve junto.</p> <p>P: Se não couber daí tem que separar a sílaba, né? Como é que separa a sílaba de <i>comprado</i> ?</p> <p>C: Aqui...</p> <p>P: Quantas sílabas tem “comprado”? (pequeno silêncio) Com – pra – do. O que é que fica ali no finzinho e o que é que segue embaixo?</p> <p>A Carolina escreve “comp- ra-do”, com esta sinalização para a separação das sílabas.</p> <p>Tais indagações levaram-na a refazer as letras finais de</p>
--	--	---	--

	<p>falta de desenvolvimento de uma trama consistente, com um “nó narrativo” (acontecimento problemático) a partir dos elementos anteriores utilizados.</p> <p>Não há relação entre a história e o título escolhido, especialmente no que se refere ao adjetivo “descontrolada”, uma vez que não há nenhuma explicação ou descrição na narrativa que permita ao leitor inferir a razão pela qual a família fosse “descontrolada”.</p> <p>Nota-se pelo apagamento feito, que a palavra final do título anterior era “cachorro”. É provável que a substituição seja decorrente da orientação recebida pela prof^a, após a consulta de Carolina às fichas do envelope-segredo, conforme contexto abaixo ilustrado:</p> <p>C: Pra mim só falta o título.</p>		<p>“Spaike” (apagamento). Embora não tenha conseguido separar a sílaba da palavra “comprado” adequadamente ao final da linha, é a primeira vez que Carolina manifesta dúvida a esse respeito, já que em suas narrativas anteriores parecia não identificar problemas quanto a isso, sendo comum este tipo de erro ao final da linha.</p> <p>O apagamento que fez na 1ª linha indica que ela havia escrito “uma mulher” e que teria substituído por “a Maria”, preferindo dar um nome para a personagem principal de sua história, provavelmente após o diálogo abaixo:</p> <p>R: Sora. P: An? R: Se eu não quiser usar nome de uma pessoa não precisa, né? P: Não. St: Eu também... (não dá para entender o restante).</p> <p>Bate o sinal enquanto a prof^a explica que não precisa ter nome, mas dá para referir-se como sendo uma senhora, a menina, etc.</p> <p>Durante a realização da tarefa a prof^a preocupa-se em colocar as fichas de Carolina à mostra para facilitar a produção da sua história, por saber que Carolina apresenta dificuldades quanto à conservação.</p> <p>P: Cadê tuas fichinhas? Vamos colocar aqui de volta, para tu olhares. C: Não, eu não to olhando mais... P: Pra não esquecer. C: Eu não esqueci.</p> <p>Realmente, o texto de Carolina revela que ela não se</p>
--	---	--	---

	<p>A Carolina fica pensativa quanto ao título, demorando para escrevê-lo. (pequeno silêncio)</p> <p>A Carolina pergunta que dia é hoje e a profª lhe responde. Parece ter finalizado. <u>Ela retira novamente as fichas do envelope e as recoloca.</u></p> <p>...</p> <p>C: Sora!</p> <p>P: Lê...</p> <p>P: Eu já li.</p> <p>P: E decide o título, né?</p> <p>C: Ah, é mesmo! Vou botar o título grande (parece ser o que diz).</p> <p>P: <u>Tu é que vai inventar o título. Não precisa ser igual ao das fichinhas.</u> Tu é quem vai decidir qual é o título, o nome que dá pra dar para essa história... que tem a ver com tudo o que tu “bolaste”.</p>	<p>esqueceu dos elementos que sugeriam relações causais, pois conseguiu reuni-los na história, já manifestando um princípio de conservação entre dois destes elementos no início da narrativa.</p> <p>O sentido atribuído por Carolina à ficha em que estava escrito “O cachorro que sumiu” é transformado por seus esquemas de assimilação e ela constrói uma nova possibilidade de interpretação que se aproxima da informação da ficha, conforme observamos na situação abaixo:</p> <p>A Carolina analisa se conseguiu misturar as ideias das fichas ao finalizar a sua produção. Ela diz para a profª que ao invés de utilizar “sumiu”, como está escrito na ficha, ela utilizou “fugiu”.</p> <p>Também podemos observar, no diálogo a seguir, que os pequenos avanços surgidos na realização desta tarefa (categorias 1 e 2) dependeram de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais de Carolina, porque no que se refere à construção da coerência ela procurou construir o texto de maneira coerente e coesa ao dar pistas para o sujeito-leitor que lhe permitissem estabelecer o sentido por ela desejado. Este esforço para comunicar objetivamente seu pensamento por escrito envolve um início de descentração, bem como o movimento de Carolina em busca de totalidades significativas, através de um planejamento da própria narrativa:</p> <p>P: Anram. Muito bem. Tu tinhas pensado tudo isso aqui antes de escrever, como é que... Tu pensaste toda a história antes e depois escreveu? Como é que tu fizeste?</p>
--	--	---

			<p>C: Eu pensei... P: Hum? C: Eu pensei antes. Depois eu escrevi. P: E enquanto escrevias não veio nenhuma ideia? (pequeno silêncio) Pensaste tudo antes? C: Anram. P: Então está bem, Carolina. Podes ir.</p> <p>Podemos observar avanços no texto de Carolina quanto à convenção que regula o sistema formal de apresentação textual, pois ela já utiliza dois pontos e travessão adequadamente, ponto de interrogação e de exclamação (presença adequada, mas também ausência deles na parte final da história), preocupação com a ortografia e com a separação de palavras ao final da linha. A ausência do ponto final em todas as suas narrativas, inclusive a deste encontro, continua sendo um aspecto curioso. A mistura de letras maiúsculas e minúsculas no traçado das letras continua acontecendo e dificultando a leitura das frases, embora neste último texto ela tenha utilizado pela primeira vez a letra “E” (maiúscula) na linha 5 e na última linha, como sendo uma nova frase que se inicia, além das linhas 9, 10, 13,17 e 18 pertencentes às falas dos personagens nos travessões.</p>
--	--	--	--