

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SUAS RELAÇÕES
COM PROCESSOS COGNITIVOS

MARIA ALICE COELHO

Orientadora: Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por Maria Alice Coelho e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Orientadora

Comissão Julgadora:

2002

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

C65 p Coelho, Maria Alice.
A produção de textos escritos e suas relações com processos cognitivos /
Maria Alice Coelho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Rosely Palermo Brenelli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Coesão. 2. Abstração. 3. Produção de textos. 4. *Coerência.
5. Generalização. I. Brenelli, Rosely Palermo. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-177-BFE

Para meus pais, Dino e Wilma.
Para minha irmã, Alcina, lembrança querida.

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa jornada, são muitos os agradecimentos. Temo esquecer alguém e, se assim ocorrer, sintam-se agradecidos todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho, seja pelo incentivo, pelo apoio ou pela paciência.

De início, meu agradecimento a Deus, que me permitiu viver essa experiência.

Depois, devo agradecer muitas vezes a meus pais, para quem, talvez sem mesmo compreender o trabalho, a importância esteja no fato de eu tê-lo realizado.

Tenho também que agradecer a todos os meus familiares: irmãos, sobrinhos e tios, não podendo deixar de fora os amigos.

Agradecimentos mais devo fazê-los: à escola que, abrindo suas portas, permitiu que eu estivesse com os alunos; e a eles, sem os quais eu não teria o material para a pesquisa, na qual, anônimos, contaram suas histórias.

Agradecimentos dirijo também aos profissionais de apoio ao meu trabalho: à professora Ieda Nice Gonçalves, pelos acertos na redação, ao professor Leandro Sauer, pela análise estatística, à professora Martha Hansen, lingüista colaboradora e à professora Vera Helena Samel, que dividiu comigo o trabalho de correção dos textos.

Não poderia me esquecer nesse momento de agradecer aos professores participantes da banca de qualificação, Professor Dr. Fermino Sisto e Professora Dra. Orly Zucatto, pelas contribuições dadas.

Finalmente, um agradecimento especial à Professora Dra. Rosely Palermo Brenelli, pela dedicação incansável com que orientou esse trabalho. Presente e atuante, alimentou com sugestões as correções necessárias; estendeu a mão e mostrou caminhos. Muito obrigada, amiga e professora.

RESUMO

Verificar a relação entre os níveis de abstração reflexiva e de generalização e produção de textos escritos quanto à coesão e coerência e verificar se as produções escritas, a partir da leitura de um texto conhecido e de temas livres, diferem, segundo os níveis de escolaridade, foram os objetivos da presente pesquisa. A amostra constituiu-se de 79 sujeitos, com idades variando entre 9 e 13 anos, de terceira e quinta séries do Ensino Fundamental, aos quais foram aplicadas as provas “Problemas de Inclusão” e “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes”, além das situações de escrita de um texto livre e do reconto escrito da história de Chapeuzinho Vermelho. A fim de atender aos objetivos do presente estudo, procedeu-se à análise estatística dos resultados, à análise dos protocolos dos sujeitos nas provas de abstração reflexiva e generalização e à análise das produções escritas, de acordo com o protocolo de correção. A análise dos resultados indicou que níveis mais elevados de abstração reflexiva estão associados a níveis mais elaborados relativos à coerência ($\eta^2 = 9,4$; $p\text{-valor}=0.05$) e coesão ($\eta^2 = 18,85$; $p\text{-valor}=0.001$), para a escrita da história de Chapeuzinho Vermelho e também para a escrita de texto livre, na coerência ($\eta^2 = 35.1$; $p\text{-valor}<0.0001$) e coesão ($\eta^2 = 34.1$; $p\text{-valor}<0.0001$). No que concerne à generalização, encontrou-se uma associação mais nítida que no caso da história de Chapeuzinho Vermelho para a produção de texto livre, sendo para coerência ($\eta^2 = 58.3$; $p\text{-valor}<0.0001$) e para coesão ($\eta^2 = 48.5$; $p\text{-valor}<0.0001$). O estudo indicou, ainda, que existe uma diferença significativa ($p<0.0002$) entre a pontuação recebida pelos alunos na narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho e nos temas livres. Pôde-se observar que na 3ª série, 5ª série e no geral, as médias das diferenças são sempre valores positivos, confirmando as hipóteses do trabalho. Pode-se dizer que, na reelaboração do texto conhecido, a abstração reflexiva constituiu um elemento imprescindível, enquanto que o texto novo solicitou,

além da abstração, a generalização construtiva. Os resultados nos levam a conjecturar que, para produzir um texto escrito, não se trata de somente dominar procedimentos, mas dominar o esquema operatório que determina as leis de transformações efetuadas.

ABSTRACT

The aim of the present research was to verify the relationship between levels of reflexive abstraction and generalization as well as written text production regarding cohesion and coherence. It further examined if written productions based on reading of a known task and on free topics differed according to educational level. Sample was composed of 79, 3rd to 5th-grade primary school pupils between 9 and 13 who were submitted to tests of "Inclusion Problems" and "Generalizations which lead to the total of the parts". They further had to write a free text, as well as retell the story of "Little Red Ridding Hood" in writing. To reach the objectives of this research, results were submitted to statistical analysis and reflexive abstraction and generalization test protocols as well as written productions were analyzed according to the correction protocol. Results analysis showed that the highest levels of reflexive abstraction are associated to the most elaborate levels of coherence ($c^2 = 9.4$; $p\text{-value} = 0.05$) and cohesion ($c^2 = 18.85$; $p\text{-value} = 0.001$) for retelling of the "Little Red Ridding Hood" tale. The same was observed for the free text composition, whose coherence was of ($c^2 = 35.1$; $p\text{-value} < 0.0001$) and cohesion of ($c^2 = 34.1$; $p\text{-value} < 0.0001$). Concerning generalization, a more accurate association was found in free text production than in the "Little Red Ridding Hood" tale, i.e., ($c^2 = 58.3$; $p\text{-value} < 0.0001$) for coherence and ($c^2 = 48.5$; $p\text{-value} < 0.0001$) for cohesion. The study further evidenced a significant difference ($p < 0.0002$) between narrative, coherence and cohesion scores achieved by pupils in both the "Little Red Ridding Hood" tale as well as in the free themes. Means of differences are always positive values for the 3rd grade, the 5th grade, and in general, which confirmed research hypotheses. It can be argued that reflexive abstraction constituted necessary element to rewrite the known text, while the new text required constructive generalization as well. Results lead us to conclude that besides having mastered proceedings to produce a written text, pupils further must have mastered the operating scheme that determines the laws of accomplished transformations.

RÉSUMÉ

Les objectifs de cette recherche portent sur la vérification du rapport entre les niveaux d'abstraction réflexive et de généralisation et la production de textes écrits par rapport à la cohésion et à la cohérence, aussi bien que sur la vérification des différences entre des productions écrites à partir de la lecture d'un texte connu et des thèmes libres par rapport aux niveaux de scolarité. Les examens "Problèmes d'Inclusion" et "Les généralisations qui conduisent à l'ensemble des parties" ont été administrés à un échantillon composé de 79 élèves entre 9 et 13 ans de la 3^e à la 5^e classe de l'école primaire, auxquels on a en outre demandé d'écrire une composition libre et de raconter par écrit l'histoire du petit Chaperon Rouge. Pour atteindre les objectifs de cette recherche, les résultats ont été soumis à une analyse statistique. De plus, les protocoles des sujets des examens d'abstraction réflexive et de généralisation ont été analysés, ainsi que les productions écrites, suivant le protocole de correction. L'analyse des résultats a indiqué que les niveaux plus élevés d'abstraction réflexive sont associés à des niveaux plus élaborés de cohérence ($c^2 = 9,4$; $p\text{-valeur} = 0,05$) et de cohésion ($c^2 = 18,85$; $p\text{-valeur} = 0,001$) pour la rédaction du petit Chaperon Rouge. De même pour la rédaction libre, dont la cohérence ($c^2 = 35,1$; $p\text{-valeur} < 0,0001$) et la cohésion ($c^2 = 34,1$; $p\text{-valeur} < 0,0001$). En ce qui concerne la généralisation, une association plus nette a été constatée pour la rédaction libre que pour le conte du petit Chaperon Rouge, soit une cohérence ($c^2 = 58,3$; $p\text{-valeur} < 0,0001$) et une cohésion ($c^2 = 48,5$; $p\text{-valeur} < 0,0001$). L'étude indique d'autre part qu'il existe une différence extrêmement significative ($p < 0,0002$) entre les notes que les élèves ont reçues pour la narration, la cohérence et la cohésion du conte du petit Chaperon Rouge et des thèmes libres. On a également constaté que dans la 3^e classe, la 5^e classe et en général, les moyennes des différences sont toujours des valeurs positives, ce qui confirme les hypothèses du travail. On

peut donc affirmer que l'abstraction réflexive a constitué un élément obligatoire pour l'élaboration du texte connu, tandis que le texte nouveau a en outre exigé la généralisation constructive. Les résultats nous mènent à conclure que pour composer un texte écrit, il ne suffit pas de maîtriser des procédés, il faut encore dominer le schéma opératoire qui détermine les lois des transformations effectuées.

Antes de mais nada, escrever é um verbo intransitivo. Todo verbo intransitivo implica ação, ou seja, a ação de escrever.

Carlos Heitor Cony

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I: Fundamentos Teóricos	9
Capítulo II: Coesão e Coerência na produção escrita: diferentes perspectivas.....	27
Capítulo III: Análise e correção de texto.....	53
Capítulo IV: Proposição do Problema e Justificativa	61
Objetivos	66
Hipóteses	67
Método	68
a) Sujeitos	68
b) Materiais	71
c) Procedimento de Coleta de Dados	72
d) Procedimento de Análise dos Resultados	74
Capítulo V: Análise dos Resultados	85
Capítulo VI: Discussão dos Resultados e Considerações Finais	141
Implicações Pedagógicas	155
Referências Bibliográficas	163
Anexos:	171
Anexo 1	173
Anexo 2	181
Anexo 3	183
Anexo 4	187
Anexo 5	189
Anexo 6	191
Anexo 7	195
Anexo 8	199

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1:	Síntese dos Ditados.....	69
Tabela 2:	Resumo Descritivo da Idade das Crianças (em anos).	71
Tabela 3:	Síntese dos Resultados.....	86
Tabela 4:	Frequência das diferenças obtidas nas avaliações da professora 1 e 2.....	89
Tabela 5:	Teste t-Student para as médias das diferenças das avaliações das duas professoras por situação analisada.....	93
Tabela 6:	Comportamento da associação entre os níveis obtidos para abstração reflexiva e para a narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho.....	95
Tabela 7:	Comportamento da associação entre os níveis obtidos para abstração reflexiva e para a narração, coerência e coesão no tema livre.....	96
Tabela 8:	Comportamento da associação entre os níveis obtidos para generalização e para a narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho.....	98
Tabela 9:	Comportamento da associação entre os níveis obtidos para generalização e para a narração, coerência e coesão na história no tema livre.....	99
Tabela 10:	Distribuição dos alunos por série, segundo os seus resultados nas provas piagetianas, para abstração e generalização.....	102
Tabela 11:	Comportamento da associação entre os níveis obtidos para a abstração reflexiva e para a generalização, nas provas piagetianas, por série e no geral....	104
Tabela 12:	Frequência das diferenças obtidas nas avaliações da história do Chapeuzinho Vermelho e Tema livre, para os alunos da 3ª Série e 5ª Série.....	105
Tabela 13:	Frequência das diferenças obtidas nas avaliações da história do Chapeuzinho Vermelho e Tema livre, para os alunos em geral.....	106

Gráfico 1:	Distribuição da frequência das diferenças de avaliação das duas professoras para Narração, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre.....	91
Gráfico 2:	Distribuição da frequência das diferenças de avaliação das duas professoras para Coerência, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre.....	92
Gráfico 3:	Distribuição da frequência das diferenças de avaliação das duas professoras para Coesão, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre.....	92

INTRODUÇÃO

Há uma tendência mundial de valorização da educação, fazendo com que ela apareça como um elemento indispensável que pode permitir à humanidade progredir em direção aos ideais de paz, de liberdade e de justiça social (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, outubro de 1997).

Embora os dados estatísticos apresentem melhora de resultados quanto à taxa de analfabetismo, ao aumento do número de matrículas em todos os níveis de ensino e ao crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população, eles estão longe dos ideais sonhados pela sociedade brasileira.

Entre os problemas a serem enfrentados e superados na educação, a fim de que se atinjam níveis de qualidade, destacamos a alfabetização, tida como um dos principais obstáculos no percurso escolar dos alunos.

Outro obstáculo é, com certeza, o fato de a escola não garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam dar continuidade e progredir nos estudos. Essa dificuldade em produzir e compreender textos escritos fez com que houvesse mudança nos exames vestibulares, com a troca de testes de múltipla escolha por questões dissertativas e a atribuição de valor praticamente eliminatório na prova de redação.

Cabe-nos, então, indagar sobre a qualidade do leitor e escritor que a escola pretende formar, pois é o uso que ele faz da escrita que o constitui cidadão do mundo.

Essa afirmação encontra apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997:22) que coloca que “os objetivos de Língua Portuguesa salientam a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social.”

E também “Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase as quais, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva”. (PCN, 1997:20)

Assim, compreendemos que a unidade básica de ensino da língua escrita só pode ser o texto.

Ao falarmos da produção de texto, concordamos com Soares (apud Rocha 1999:12) que diz: “em seu processo de aprender a ler e a escrever, a criança não deve apenas tornar-se alfabética ou ortográfica, já que o domínio do sistema alfabético-ortográfico de escrita é apenas o instrumento que lhe permitirá participar efetivamente das práticas sociais de escrita; ela deve também e talvez, sobretudo, aprender a produzir e a ler *textos escritos* com compreensão e capacidade de interpretação.”

No que concerne à necessidade de contextualização da escrita, Geraldi (1999:36) afirma que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.” Para ele, “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.”

Como sabemos, são recentes as mudanças que aconteceram a respeito da maneira de compreender os processos de aquisição da língua escrita e que forneceram informações e conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Essas mudanças ocorreram com os estudos realizados por Ferreiro e colaboradores (1986, 1987, 1990, 1992, 1996) entre outros e que apresentaram a criança como elemento ativo do processo ensino-aprendizagem, que tem idéias, noções sobre a escrita e que essas vão se modificando até chegar a adquirir o conceito, até compreender as características, o valor e a função da escrita. Esses estudos, e outros decorrentes deles, contribuíram também para a modificação de algumas práticas educacionais, propondo o uso da escrita, desde o início da alfabetização, dando importância à utilização social da língua escrita, ou seja, em situações que estimulam alguns de seus reais contextos de uso.

A fim de investigar que uso as crianças fazem da escrita, como elas se expressam e se comunicam por meio deste instrumento, mais precisamente, na produção de textos, partimos para elaborar o presente estudo “A produção de textos escritos e suas relações com processos cognitivos” de nosso trabalho anterior, que estudou a aquisição do código escrito e sua relação com a abstração reflexiva, cuja função consiste na criação de novas formas que permitem a construção do conhecimento pela criança.

Apoiado nos pressupostos teóricos de Piaget, tivemos (Coelho, 1998) como objetivo estudar os processos construtivos envolvidos na aquisição do sistema escrito.

A hipótese que norteou nossa pesquisa era a de que a aquisição do sistema de escrita em crianças de 1ª série do Ensino Fundamental encontrava-se apoiada em níveis mais evoluídos de abstração reflexiva. Os resultados evidenciaram que houve, para os sujeitos estudados (N=52), progresso quanto à aquisição da escrita. Não se verificou, porém mudança de nível na prova de abstração reflexiva¹. Os dados encontrados mostraram que a aquisição de escrita em nível alfabético não exigia uma estrutura superior construída pelo processo de abstração reflexiva e que a construção deste conhecimento não se apóia necessariamente em sistemas reversíveis de pensamento.

¹ A Ordem das Ações Práticas: 1 – A Ordem Direta e 2 – Ordens Direta e Inversa das Ações (Piaget, 1995)

Aos sujeitos estudados em nossa pesquisa (Coelho,1998) solicitou-se que escrevessem, como soubessem, uma história qualquer, um fato acontecido com eles, com o objetivo de verificar que uso faziam do código adquirido.

Pôde-se observar, nas escritas desses sujeitos, que repetiam, de certa forma, os textos expressos na cartilha, com uso de palavras conhecidas, as quais, além de serem artificiais, pouco se pareciam com os textos que circulam na sociedade. Contudo, o que mais chamou a atenção foi o fato de esses sujeitos não terem conseguido relatar algo próprio ou ao menos recontarem uma história qualquer. É como se eles desconhecessem a finalidade da escrita e por isso, mesmo de posse do instrumental, não soubessem o que fazer com ele.

Ora, se produzir linguagem significa produzir discursos, dizer alguma coisa para alguém, num determinado contexto histórico, essas crianças não produziram textos.

Reconhecemos a importância da conquista da escrita alfabética na medida em que permite ao sujeito a capacidade de decifrar o escrito, tornando-se condição para a leitura independente e, por isso mesmo, um saber de grande valor social. Entretanto, esta aquisição, por si só, como se pôde verificar em nosso trabalho (Coelho, 1998), não garantiu aos sujeitos estudados a possibilidade de produzirem textos em linguagem escrita. Tais produções revelaram, assim, uma escrita onde não há coordenação de idéias, nem um conjunto de relações que se estabelecem, a partir da coesão e da coerência, chamado de textualidade.

Para esses sujeitos, a aprendizagem da escrita, pela forma com que se deu, num trabalho escolar pautado somente na memorização, não solicitou mudança de nível da abstração reflexiva. Ou seja, não houve aprendizagem de forma, somente de conteúdo; nas produções escritas das crianças não se pôde observar a presença de recursos de coerência e coesão.

A explicação encontrada para esse fato repousa nas observações e registros feitos durante o ano letivo nas duas classes de 1ª série do Ensino Fundamental, onde se deu a pesquisa. As atividades desenvolvidas pelas professoras, com o

objetivo de alfabetizar os alunos, consistiram de exercícios de memorização das famílias silábicas, de cópias e de ditado de palavras e frases e treino sistemático do uso da letra cursiva.

Provavelmente, o trabalho realizado pela escola com esses sujeitos foi baseado em um ensino voltado à repetição de modelos pré-determinados, em que a criança memoriza e aplica o código adquirido em situações descontextualizadas, sem objetividade, não constituindo de fato uma experiência de uso efetivo da comunicação escrita.

Marinho (apud Barreto, 1998: 70), quando afirma que “A ausência de uma perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita e dos processos cognitivos tenha produzido uma associação, de certa forma, mecânica, entre tipos de texto e processamento da leitura e escrita”, corrobora essa visão.

Assim, acreditamos que a aprendizagem da língua escrita proporcionada pela escola aos sujeitos estudados por nós (Coelho, 1998) não se constituiu em construção e apropriação do conhecimento desse objeto.

Como coloca Vygotsky, citado por Ferreiro, (1979: 178) “às crianças se ensina traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem escrita como tal.” E acrescenta: “É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem.”

Mesmo assim, temos que considerar que a maioria dos sujeitos estudados (Coelho, 1998) terminou o ano letivo escrevendo alfabeticamente. Os resultados apresentados mostraram que as crianças estudadas aprenderam por imitação, por repetição e por cópia. Entretanto, tal forma de aprendizagem não favoreceu avanços em direção a níveis mais elaborados de abstração reflexiva, processo este responsável pelo desenvolvimento cognitivo.

Como explicar a aprendizagem desse conteúdo?

Nesse sentido, podemos retomar Piaget (1973: 70), que, ao tratar da aquisição da linguagem oral, afirma: “... é num contexto de imitação que se adquire

a linguagem e esse fator parece constituir um auxiliar essencial ...” pensamos que o mesmo ocorreu com nossos sujeitos no que concerne à aquisição da linguagem escrita. O autor coloca também que a linguagem é uma condição necessária, mas não suficiente, da constituição das operações. Ora, como foi mostrado em nossos resultados (Coelho,1998) os sujeitos não apresentavam ainda um pensamento reversível e nem por isso deixaram de evoluir na aprendizagem da escrita, encontrando-se a maioria na fase alfabética. Esses resultados nos conduzem à seguinte indagação: os sujeitos de posse do nível alfabéticos ou ortográficos, que uso fazem da escrita?

Esta questão orientou a continuidade de nossos estudos, direcionando a presente investigação para a produção do texto, a fim de esclarecer que uso os sujeitos fazem do código adquirido, como eles o utilizam para se expressarem de forma escrita.

Trata-se, pois, de buscar compreender como se apresentam os recursos ou mecanismos lingüísticos de coesão e coerência em textos escritos por crianças em diferentes níveis de escolaridade e investigar em que níveis de abstração reflexiva e generalização se apóiam as produções escritas. Tais mecanismos cognitivos e textuais se relacionam no momento da produção de um texto escrito?

Assim, propomo-nos a estudar duas situações diferenciadas de produção escrita, o reconto escrito de uma história lida e conhecida, Chapeuzinho Vermelho, e outra de escrita livre, sendo os textos produzidos em contexto escolar, por alunos de diferentes níveis de escolaridade, além de avaliar os sujeitos quanto aos níveis de generalização e abstração, para os quais usaremos, respectivamente, as provas: “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984) e “Problemas de Inclusão” (Piaget, 1995).

Cientes de ser tal a importância da escrita que “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:6), propomo-nos a estudar a produção de textos.

Acreditamos que as implicações pedagógicas que o estudo proposto possa mostrar, possivelmente ajudarão outros interessados no assunto, posto que, entre as práticas que se espera que sejam desenvolvidas com sucesso pela escola, estão ler e escrever.

Apresentaremos, então, no primeiro capítulo, “Fundamentos Teóricos”, um estudo voltado para equibração, que comporta dois mecanismos fundamentais para o progresso cognitivo: abstração e generalização que, segundo Piaget, constituem processos complementares que explicam a criação e extensão de novas formas e até de novos conteúdos. Trataremos de explicar como o sujeito reconstrói, no novo plano da escrita, o que já havia construído no plano da linguagem, e como faz uso deste novo sistema de representação para conseguir se comunicar pela expressão escrita, fundamentando-nos na teoria de Piaget, que descreve e explica os processos de aquisição do conhecimento. Como o caminho em direção ao conhecimento e, no caso, a aquisição e uso da escrita não é linear, buscaremos, por um lado, compreender nas produções escritas com coesão e coerência o papel da abstração reflexiva, por esta ser responsável pelo processo de reconstrução, que permite uma reorganização num nível superior daquilo que foi transferido do plano inferior. Por outro lado, buscaremos verificar o papel da generalização construtiva, fundada nas operações do sujeito ou em seus produtos, pelo fato de se tratar a escrita com coesão e coerência de um conhecimento que envolve coordenações, necessitando, pois, ultrapassar procedimentos baseados em cópias, memorizações, imitações, dentre outros.

Dando continuidade, apresentaremos pesquisas voltadas à perspectiva lingüística, que abordam a coesão e a coerência, por serem esses aspectos considerados pelos estudiosos da linguagem como dois fatores necessários à produção escrita, entre outros. Mostraremos também as pesquisas referentes à produção de texto, as dificuldades que a criança iniciante na produção de texto encontra ao deslocar do discurso oral para o escrito, assim como aquelas que se preocuparam em estudar a situação do uso da escrita nas escolas brasileiras.

Sendo assim, denominamos o segundo capítulo de “Coesão e coerência na produção escrita: diferentes perspectivas.”

No terceiro capítulo, “Análise e correção de texto”, abordaremos estudos que apresentam critérios adotados para avaliar as produções escritas de alunos de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade. Por serem variados e atenderem a diferentes objetivos, optamos por apresentar aqueles que a nós pareceram mais significativos. Sendo poucas, no Brasil, as pesquisas que tratam de analisar o processo de produção de texto escrito, principalmente na perspectiva de quem o produz, acreditamos que nosso trabalho poderá trazer, assim, alguma contribuição.

A seguir, então, descreveremos o delineamento da pesquisa no quarto capítulo. Nele, além da proposição do problema, dos objetivos e hipóteses, no método será apresentado um protocolo por nós elaborado, contendo critérios sinalizadores de coesão e coerência, que foi utilizado na análise das produções escritas de reconto escrito da história de Chapeuzinho Vermelho e da história livre, produções essas solicitadas aos sujeitos selecionados para a pesquisa. Apresentaremos, em seguida, os procedimentos empregados na utilização das provas: “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984) e “Problemas de Inclusão” (Piaget, 1995), usadas para a avaliação dos processos cognitivos. Incluir-se-á, também, o procedimento de análise dos resultados.

A análise dos resultados comporá o quinto capítulo, no qual mostraremos a análise dos resultados, a análise dos protocolos dos sujeitos nas provas de abstração e generalização, para ilustrar os níveis encontrados nas duas provas e a análise das produções escritas, reconto e escrita livre.

O último capítulo se orienta à discussão dos resultados e às considerações finais, que pudemos alcançar no estudo proposto e as implicações pedagógicas que julgamos pertinentes.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A fim de explicar como o sujeito reconstrói no novo plano da escrita, o que já havia construído no plano da linguagem, e como faz uso deste novo sistema de representação para conseguir se comunicar pela expressão escrita, buscamos apoio teórico em Piaget.

Ao conceber o desenvolvimento e a formação do conhecimento, Piaget recorre a um processo central de equilibração, o que significa um processo que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações. (1976)

Para o autor, as reequilibrações não constituem retornos ao equilíbrio anterior; porém consistem em patamares não somente de um novo equilíbrio, mas de um melhor equilíbrio, caracterizando, assim, as equilibrações majorantes.

A equilibração manifesta-se, quer por composições novas, quer por extensão do domínio e pode, em princípio, proceder de iniciativas espontâneas do sujeito ou de encontros aleatórios com os objetos do meio. Estes aspectos do desenvolvimento são complementares e solidários por duas razões: por um lado, toda nova construção solicita compensações porque, em seu fim, ela vem inserir-se em processos de reequilibração comportando, ela mesma, suas próprias

regulações; por outro lado, e reciprocamente, toda equilibração majorante acarreta a necessidade de novas construções. Assim, o processo de equilibração comporta dois mecanismos fundamentais para o progresso cognitivo: abstração e generalização, que são processos complementares e que podem explicar a criação e extensão de novas formas e até de novos conteúdos.

Como a presente pesquisa pretende buscar as relações entre a escrita com coesão e coerência e os processos de abstração reflexiva e generalização, a estes últimos estará voltada nossa orientação teórica. Isto porque, se a abstração não intervém na aquisição do código escrito, como constatamos em pesquisa anterior (Coelho, 1998), estariam abstração e generalização intervindo no uso do mesmo?

Sendo a equilibração um processo central e fundamental na construção do conhecimento, um estudo como o que nos propomos a fazer, que avalia a produção da narrativa escrita, estaria apoiado na abstração reflexiva e na generalização.

Abordaremos, então, a importância da abstração reflexiva no processo de construção do conhecimento, já que esta se constitui, como afirma Piaget (1976), num dos motores do desenvolvimento cognitivo e num dos aspectos do processo geral de equilibração, tema esse que será abordado na página 16 deste trabalho.

Por outro lado, trataremos de mostrar, numa perspectiva piagetiana, como a abstração reflexiva conduz a generalizações construtivas, que tratam das operações do sujeito ou de seu produto e acabam por gerar novas formas e, eventualmente, novos conteúdos.

ABSTRAÇÃO

Existem, para Piaget (1995), duas tipos de abstração: “empírica”, que consiste em tirar a informação dos objetos mesmos, dos quais só se consideram certas propriedades, ou seja, aquelas que existem neles antes de qualquer constatação por parte do sujeito, e a reflexiva (*réfléchissement*), que procede da coordenação das ações que o sujeito exerce sobre os objetos. Quanto à ação do

sujeito, consiste, primeiro, em refletir, no sentido de uma transposição em nível superior, o que se tira do inferior e, por outra parte, em reflexionar, no sentido de uma “reflexão” mental, cujo papel complementar é reconstruir em um novo plano abstrato o que está contido no primeiro.

Piaget também caracteriza outro tipo de abstração, chamada de pseudo-empírica, caracterizando-se como um caso particular de abstração reflexiva e acontece quando o objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades tiradas de suas coordenações.

Ele chama de abstração refletida (*réfléchie*) o resultado de uma abstração reflexiva, assim que se torna consciente, independentemente do seu nível.

Segundo o autor (*idid*), a abstração reflexiva caracteriza-se por ser um processo de reconstrução, que permite uma reorganização num nível superior daquilo que foi transferido do plano inferior. Ela comporta sempre dois aspectos inseparáveis: o “reflexionamento” (*réfléchissement*), como uma projeção sobre um novo plano do que foi retirado do plano inferior e uma “reflexão” (*réflexion*), no sentido de reconstrução e reorganização, ampliando o que foi transferido do patamar anterior por combinação com os elementos próprios do novo plano, sem o que não poderiam acontecer as novidades próprias do processo de abstração reflexiva.

Em todos os níveis, a distinção entre elas depende de três fatores: as abstrações empíricas atuam sobre os observáveis e as reflexivas sobre as coordenações; existem múltiplos degraus de generalidade nas coordenações das ações e a abstração é tanto mais reflexiva quanto mais se aproxima dessas formas gerais que estão na origem das estruturas lógico-matemáticas e as funções de forma e conteúdo são relativas, pois toda forma se torna conteúdo para aquelas formas que as englobam.

Quanto aos graus ou patamares de reflexionamento, Piaget (1995) caracteriza da seguinte forma: considera o patamar mais elementar aquele que conduz das ações sucessivas à sua representação atual, isto é, de um movimento sensório-motor a um início de conceituação. O segundo patamar é o da

reconstituição da seqüência das ações, e que consiste em reunir as representações em um todo coordenado. O terceiro é o das comparações, em que a ação total é comparada a outras. Após o terceiro patamar onde, por comparações, as estruturas são destacadas, inicia-se o quarto e depois novos patamares, caracterizados por reflexões sobre reflexões, chegando a vários graus de meta-reflexão ou de pensamento reflexivo. Com isso, o sujeito torna-se capaz de encontrar as razões da conexão, que eram até então constatadas. Por isso, Piaget (ibid) afirma que a abstração reflexiva se purifica sempre e cada vez mais, em virtude de seu próprio mecanismo, de reflexão sobre reflexão. A abstração empírica, por sua vez, não consegue realizar seus progressos em refinamento e em objetividade, senão apoiando-se sobre a colaboração necessária da abstração reflexiva.

Nos níveis inferiores, os reflexionamentos constituem o motor essencial do processo da abstração reflexiva, enquanto nos níveis superiores é a reflexão o principal motor, reduzindo-se os reflexionamentos a tematizações. O que inicialmente se utiliza como instrumento do pensamento, torna-se um objeto do pensamento, modificando sua posição enquanto elemento do conhecimento.

Quanto à natureza dos reflexionamentos, trata-se, de início, de um deslocamento dos observáveis em função de sua conceituação progressiva pela tomada de consciência, isto é, pela interiorização das ações. Por observável, entendemos aquilo que é constatado a partir de uma leitura imediata dos fatos e não simplesmente o que é constatável, já que a leitura dos fatos ou da experiência é relativa aos esquemas assimiladores de que o sujeito dispõe. Aqui, a distinção entre forma e conteúdo é oportuna, consistindo aquela em reunir objetos em um todo, apoiando-se sobre suas relações, e entendendo-se este como os observáveis.

Ao tratar da tomada de consciência necessária à conceituação, Piaget afirma ser a ação uma forma de conhecimento autônomo, que pode se organizar sem a tomada de consciência dos meios empregados, mas a conceituação se faz por uma reconstrução, no plano do pensamento, do que foi realizado no plano da

ação. Desse modo, define a tomada de consciência como uma reconstrução, cujos resultados acabam por ser superiores ao conhecimento em ação, sendo que, a partir de certos níveis (idades de 11- 12 anos), e para ações mais complexas, é a conceituação que dirige e programa as ações.

Inicialmente, a abstração reflexiva (enquanto reflexão) realiza-se sobre formas ainda muito elementares. Haverá, nos patamares seguintes, uma parte maior de reflexão, porém sempre havendo o reflexionamento dos observáveis a novos patamares, comportando estes uma diferença qualitativa e uma diferença de grau. (Piaget, 1995)

Assim, Piaget define níveis da abstração reflexiva. São eles: quando sua função essencial é de elaborar quadros assimiladores, tendo em vista a abstração empírica e quando consegue engendrar funções e operações, mas sob a condição de se apoiar sobre abstrações pseudo-empíricas tais que os resultados dos reflexionamentos e das reflexões permanecem materializados nos objetos transformados e enriquecidos pelas atividades do sujeito. É o desenvolvimento delas que acarreta cada vez mais a construção de formas em relação aos conteúdos.

Piaget relaciona a formação desses patamares a um processo em espiral, onde todo reflexionamento de conteúdos supõe a intervenção de sua forma, e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão.

A característica dessa espiral é alcançar formas cada vez mais ricas e mais importantes em relação ao conteúdo. A riqueza crescente das formas acarreta aperfeiçoamento progressivo das abstrações empíricas e uma formação cada vez mais extensa de abstrações pseudo-empíricas.

Como se colocou anteriormente em relação aos patamares de reflexionamento, é a reflexão que conduz, nos níveis superiores, o jogo dos reflexionamentos, chegando a tematizações, que são operações que se tornam objetos de pensamento, enquanto nos níveis inferiores são os reflexionamentos que constituem o motor essencial.

São as abstrações refletidas que, nos diferentes patamares de reflexionamento, dão lugar a novas reflexões. Temos que considerar, também, a importância das abstrações pseudo-empíricas, posto que, no estágio das operações concretas, onde o sujeito, para fazer uma composição operatória ou para julgar seus resultados, precisa vê-las inseridas nos objetos. Dizemos, então, que as abstrações pseudo-empíricas servem de suporte às abstrações reflexivas. Tal fato não exclui a formação de múltiplas abstrações refletidas, relativas aos resultados desses processos. O que ocorre é haver inicialmente uma defasagem, que não acontece no período do pensamento formal, onde há um distanciamento do apoio concreto, passando, então, a abstração refletida a ser coextensiva do próprio processo dos reflexionamentos e das reflexões.

Trataremos, agora, da questão das novidades próprias da reflexão enquanto esta engendra uma crescente riqueza das formas.

Foi a partir de 1975 que Piaget retoma, em sua obra, o problema da construção de novidades em termos de abertura para novos possíveis, como uma “dinâmica interna”, que consiste em se desprender das “pseudonecessidades” nas quais crê a criança pequena e em imaginar variações possíveis do estado das coisas. O fato de imaginar uma variação leva o sujeito a pensar que outras variações são possíveis. Dessa forma, este mecanismo de abertura para novos possíveis vem explicar o fato de que as reequilibrações se acompanham de construções novas, sendo as operações tiradas, entre outras, do ato inferencial que engendra os possíveis.

Uma vez que todo novo reflexionamento exige uma reconstrução sobre o patamar superior daquilo que fora dado no precedente, apontaremos, a seguir, como Piaget (1976) esclarece esses progressivos enriquecimentos. Em primeiro lugar, a abstração reflexiva é, por si só, “uma espécie de operação que retira certas coordenações de seu contexto, retendo-as, e descartando o restante” (p. 278). Ela comporta uma atividade contínua, que pode começar inconsciente, mas cujas realizações atingem, a partir de certo nível, tomadas de consciência complexas. A abstração empírica também o é, em menor grau, porque se limita a escolher,

dentre os observáveis perceptíveis, aqueles que respondem a uma dada questão. O primeiro resultado da abstração reflexiva é, então, alargar o campo de consciência do sujeito, portanto de sua conceituação.

Tratando-se da coordenação, “Mesmo se a coordenação, transferida por reflexionamento, do plano da ação ao da conceituação, permanecer a mesma, este reflexionamento engendra um novo morfismo ou correspondência entre a coordenação conceitualizada e as situações práticas, nas quais a ação coordenada se repete” (p. 278). Tal fato ocorre porque a construção é, em parte, sempre nova.

A noção de ordem constitui um exemplo de construção pois, mesmo para constatar empiricamente a existência de uma ordem numa série de objetos, é necessário utilizar ações que são elas mesmas já ordenadas. A construção é possível graças à abstração reflexiva.

Para o autor, “Uma outra novidade intervém, assim que a conceituação consciente das coordenações em jogo provoca comparações com outras coordenações análogas, não constituindo, porém, simples repetições da primeira em novas situações” (p.279). Isso se explica quando o sujeito sente dificuldade em comparar dois tipos de ações reunidas. Primeiramente, a comparação chega apenas nas diferenças de conteúdo, depois, passa a estabelecer uma correspondência entre elas e só mais tarde centra-se nas analogias de estrutura. “Estas comparações conduzem, em certos casos, à abstração de estruturas qualitativas comuns, para servir à solução de uma grande variedade de problemas” (p. 280).

A etapa seguinte assinala um progresso na construtividade, é a generalização das negações ou inversões. Sabemos que os observáveis imediatos são positivos, enquanto os negativos não. A negação exige uma construção nova, extraída por abstração reflexiva das relações qualitativas das diferenças.

A construção da negação, por abstração, no plano das formas e não somente dos conteúdos empíricos, conduz a uma nova etapa da construtividade que é quantificação das extensões no referente às classes, e de diferenças, no caso das relações assimétricas e das seriações. A quantificação é extraída, por

abstração, das composições das operações diretas e inversas, sendo a reversibilidade possível com a generalização ou abstração construtiva das negações. A correspondência sistemática das afirmações com as negações é necessária para assegurar a reversibilidade operatória.

Piaget (1976) afirma que “Com a construção das quantificações e da reversibilidade, torna-se possível a formação de estruturas operatórias concretas em seu conjunto, compreendidas aí as conservações que sua reversibilidade impõe e suas capacidades de composições dedutivas” (p.281). Assim, as estruturas propriamente operatórias, uma vez constituídas, permitem reflexões sobre reflexões anteriores, ou seja, a construção de operações sobre operações” (p.281).

A atividade criadora, própria da abstração reflexiva, constitui para Piaget, a capacidade de depreender as razões das coordenações. É essa, sem dúvida, a diferença mais significativa entre a abstração reflexiva e a empírica. Como efeito, cada ato de abstração reflexiva comporta o deslocamento e a utilização de coordenações acrescidas de novas características, como resultado de uma construção criadora.

Esta construção poderá ser explicada, recorrendo aos processos de equilíbrio. Piaget (1977) entende o equilíbrio cognitivo como aquele que é, ao mesmo tempo, aberto num sentido (de trocas com o meio) e fechado, enquanto ciclos.

Estes ciclos epistêmicos e seu funcionamento relacionam-se a dois processos fundamentais: assimilação e acomodação. Trata-se de uma assimilação recíproca dos esquemas em subsistemas e dos subsistemas entre si, levando as coordenações que se conservam e enriquecem e uma integração de subsistemas em totalidades caracterizadas por suas leis próprias de composição, com conservação destes subsistemas. O outro processo é a acomodação dos esquemas aos objetos, conduzindo a uma diferenciação progressiva desses esquemas, conservando-os e enriquecendo-os.

Quando os esquemas de ação não conseguem assimilar os objetos, quer seja por resistência que estes impõem ou quando há obstáculos às assimilações recíprocas ou mesmo quando ocorrem lacunas, que deixam as necessidades insatisfeitas, produzem-se as perturbações. Então, quando as perturbações proporcionam uma retroalimentação, ocorrem as regulações compensatórias.

Chama-se conduta do tipo alfa a reação inicial frente a uma perturbação, consistindo na neutralização da perturbação. A conduta do tipo beta consiste em integrar no sistema o elemento perturbador, modificando o sistema por “deslocamento do equilíbrio”. Por último, a conduta de tipo gama, que consiste em antecipar as variações possíveis, as quais se inserem em transformações virtuais dentro do sistema. Em gama, atinge-se a correspondência entre afirmações e negações, isto é, a reversibilidade operatória.

Porém, como coloca Piaget (1977), no terreno do pensamento natural esse equilíbrio não é jamais atingido, pois estamos constantemente em presença de desequilíbrios cujas três principais características são as seguintes: conflitos entre sujeito e os objetos; conflitos entre subsistemas e conflitos entre a diferenciação e a integração. Esses desequilíbrios têm em comum o duplo aspecto de serem relativos ao desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação e ao atraso das negações em relação às afirmações, de onde se origina uma falta inicial e muito geral das compensações.

Sendo assim, as novidades devidas à abstração reflexiva encontram sua razão de ser no processo geral de equilibração que permanece válido a título de tendências, considerando, principalmente, as contínuas reequilibrações, refazendo os desequilíbrios por regulações ordinárias, antes de atingir essas regulações “perfeitas” que constituem as operações. (Piaget, 1977)

Como o desenvolvimento de uma estrutura não se poderá dar exclusivamente em seu próprio patamar, por simples extensão das operações e combinações dos elementos conhecidos, sendo necessário construir uma estrutura mais ampla que abranja a precedente, introduzindo novas operações, entendemos que esta transposição de estrutura de um patamar a outro acarreta desequilíbrios,

trazendo estes a necessidade de novas acomodações e assimilações com reequilibrações entre as diferenciações e das integrações. (Piaget, 1976)

As diferenciações correspondem ao aspecto do “reflexionamento” (réfléchissement), enquanto as integrações correspondem ao aspecto “reflexão” (réflexion), podendo-se exprimir o processo de abstração como uma equilibração gradual entre diferenciação e integração.

Como a abstração consiste numa diferenciação, já que separa uma característica para transferi-la e uma nova diferenciação acarreta a necessidade de integração em novas totalidades, a abstração reflexiva conduz a generalizações construtivas e não somente extensivas como a abstração empírica. É possível, pois, afirmar que os processos de generalização estão intimamente ligados aos processos da abstração.

Ainda quanto à abstração, parece-nos oportuno trazer o estudo realizado por Coelho (1998), no qual foi colocado que a aquisição da escrita em nível alfabético não exigiria uma estrutura superior construída pelo processo completo da abstração reflexiva.

Já no que concerne à utilização do código escrito na produção de narrativa, quer seja de reconto escrito ou de escrita de história, que é objeto dessa pesquisa, supomos que exija uma construção superior àquela necessária para a construção do código escrito, ou seja, que ambos os processos de abstração, projeção e reflexão, sejam necessários.

Sendo assim, optamos pela aplicação da prova “Problemas de Inclusão” (Piaget, 1995), que escolhemos a fim de avaliar os sujeitos quanto aos níveis de abstração reflexiva, uma vez que Piaget (1967) coloca que a distinção lingüística de substantivos e adjetivos corresponde à distinção lógica de classes e predicados. Assim também, nas operações proposicionais ou formais, a linguagem formula as principais delas: a implicação (se ..então), a disjunção exclusiva ou não exclusiva (“ou ...ou...”), estando a capacidade de raciocinar sobre simples hipóteses assegurada pelo manejo da língua, porém que não se transmite completamente essas estruturas por via lingüística.

Em se tratando do uso da escrita, em situações de diferentes níveis de complexidade, ou seja, reconto escrito de história conhecida e produção de texto livre, os mecanismos de abstração e generalização, como processos complementares, poderiam explicar essas produções.

A propósito da generalização que trataremos, a seguir, Piaget (1984) mostra que ela procede por diferenciações e integrações que se enriquecem de maneira complementar no decurso do desenvolvimento.

GENERALIZAÇÃO

A generalização consiste na utilização de um procedimento que foi útil em uma ocasião, em outras ocasiões similares. Ao tratar sobre generalização, Piaget (1984), define as fronteiras epistemológicas entre o que provém dos objetos e o que é proporcionado pelas ações do sujeito.

Assim, torna-se necessário diferenciar construção e reconstrução para compreender o caráter da generalização. Há construção sempre que ocorre uma nova organização de esquemas a um nível superior, que implica uma nova possibilidade intelectual. A reconstrução, por sua vez, não implica a criação de uma nova função, senão a ampliação do campo de aplicação da função anteriormente construída.

Neste sentido, duas formas de generalização são diferenciadas por Piaget (1984): as indutivas e as construtivas. As primeiras, de caráter extensional, são fundadas unicamente nos observáveis, havendo assimilação de novos conteúdos observáveis em um esquema pré-existente, que não se vê modificado, senão quanto à riqueza maior que a assimilação proporciona.

Já as segundas, designadas construtivas, são fundadas nas operações do sujeito ou em seus produtos, sua natureza é simultaneamente compreensiva e extensiva, conduzindo, então, à produção de novas formas, inclusive, às vezes, de novos conteúdos.

Neste caso, a assimilação em jogo é recíproca, uma assimilação com diferenciações e integrações, a qual permite que a perturbação ou obstáculo se converta em uma transformação interna do sistema inicial em sub-sistemas, com a integração deles em um sistema total que os coordene.

Daí resulta que à abstração empírica corresponderão somente generalizações indutivas, passando do “alguns” ao “todos” por via simplesmente extensiva, enquanto às abstrações reflexivas corresponderão generalizações construtivas e, em particular, completivas. (Piaget, 1983)

A partir dessa diferenciação, Piaget (1984) formula uma lei segundo a qual a extensão (que se mede nas inclusões) e a compreensão (dada pelas implicações) são razão inversa uma da outra, na medida em que se constrói o novo a partir do conhecido. A generalização construtiva procede através de diferenciações e integrações.

As diferenciações não consistem somente em abstrações, mas exigem generalizações, tanto para enlaçar entre elas as variações dos fatores por diferenciar, como para abrir novas possibilidades.

As generalizações construtivas implicam contínuas diferenciações espontâneas ou devidas a abstrações pseudo-empíricas (constatações nos objetos do resultado das operações do sujeito). Tais diferenciações ocorrem nas generalizações indutivas impostas pela constatação de objetos exteriores.

Existe, então, uma oposição entre as generalizações, segundo sejam diferenciações exógenas, devidas a novos observáveis não previstos ou, pelo contrário, estejam ligadas a transformações internas do sistema. As diferenciações intrínsecas podem estar determinadas por deduções necessárias a partir do significado dado, ao considerarmos determinadas propriedades e as diferenciações extrínsecas, que são produzidas por constatações e abstração empírica desta propriedade.

Para Piaget (ibid), as diferenciações intrínsecas irão definir o quanto uma classe se encontra mais fortemente estruturada que suas subclasses, as quais estão unidas ao todo entre elas.

A partir dessa consideração, pode-se formular uma lei, segundo a qual toda generalização se orienta na direção das diferenciações intrínsecas. Por um lado, se toda diferenciação implica uma parte de generalização, por outro, toda integração implica igualmente uma generalização. Desta feita, em todos os níveis, a integração em sistemas de conjunto implica generalizações, sejam elas construtivas ou indutivas. (Piaget, 1984, p. 195)

Contudo, segundo o caráter extrínseco ou intrínseco das diferenciações às quais respondem as integrações, estas seriam de tipos distintos: as integrações totalizantes, ou aquelas que permanecem somente como coordenadoras e, entre as primeiras, as totalizantes completivas e totalizantes simples ou sintetizantes.

As integrações totalizantes completivas, por definição (ibid), desembocam num sistema total onde as propriedades, enquanto sistema, são diferentes dos subsistemas que as reúnem. Resultam de variações intrínsecas do sistema total, agregando, este último, às estruturas das quais procedem certas características novas, as que irão enriquecê-lo. Este tipo de integração constitui uma construção contínua de operações que completam as precedentes em sistemas sucessivos, onde as articulações são em número crescente, cada vez mais fortes e solidárias em função da multiplicação de variações ou diferenciações intrínsecas possíveis.

As integrações coordenadoras só emergem de variações extrínsecas e, conseqüentemente, consistem em reunir os subsistemas em uma totalidade, não agregando novas propriedades, admitindo apenas mais subdivisões ou sub-classes anteriores. Estas integrações coordenadoras se limitam, pois, a reunir as variações extrínsecas heterogêneas.

Como exemplo típico de integração coordenadora, Piaget cita a taxinomia zoológica, onde as propriedades comuns que caracterizam a união das classes não podem ser deduzidas das propriedades das classes e nem das ordens de família, gênero e espécie. No plano científico, um grupo e seus sub-grupos constituem uma integração totalizante, devido ao que é possível deduzir das variações ou diferenciações intrínsecas.

As integrações completivas são aquelas que integram, numa estrutura mais rica, as mais pobres, representam o núcleo central das generalizações construtivas, constituindo a condição prévia das integrações sintetizantes, já que foi necessário construir as estruturas que estão por comparar e sintetizar. Neste sentido, se observa de um lado o caráter distinto das generalizações, de outro, suas complementaridades.

Para entender o papel fundamental da generalização construtiva, Piaget (1984) ressalta que nas induções, quando um sujeito estabelece uma relação entre variáveis e averigua a constância desta relação, este procedimento extensivo sempre supõe um marco de assimilação anterior, devido à atividade do sujeito. Estas variáveis e a existência de relações pertencem ao poder de estabelecer o campo dos observáveis, mas o poder de estabelecer as relações se deve às ações ou operações do sujeito e, portanto, resulta de generalizações construtivas anteriores.

Com efeito, mesmo se tratando de abstração empírica, sempre há a necessidade de formas anteriores que venham permitir a assimilação dos conteúdos observáveis, quer sejam a utilização de predicados ou relações, sendo essas formas constituídas por abstrações reflexivas anteriores.

Para Piaget, as generalizações completivas e sintetizantes são irreduzíveis e complementares. Em primeiro lugar, há entre elas uma diferença de intenções: as completivas possuem uma compreensão maior, ainda que comportem um certo grau de extensão, enquanto as sintetizantes têm uma extensão maior, mas devem passar pela compreensão (Piaget, 1984, p. 199). Em segundo lugar, há uma diferença de planos ou níveis de consciência: as completivas podem permanecer inconscientes e as operações em jogo servem de instrumento muito antes de se converterem em objeto do pensamento; as sintetizantes exigem, a partir de um certo nível, uma abstração não somente reflexiva mas refletida, com tematizações de conceitos e operações e não somente utilização de ações

A tomada de consciência, sob o ponto de vista psicológico é, para Piaget (1977), um processo mais complexo do que uma simples percepção interior. Para

ele, a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais, e não de regulações sensoriomotrizas mais ou menos automáticas. Seu mecanismo aparece como um processo de conceituação que reconstrói, e depois ultrapassa, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação.

Recordando, são três as fases da tomada de consciência: o primeiro desses níveis é o da ação material sem conceituação que se dá nas interações entre o sujeito e os objetos, com registro dos observáveis dos objetos, assim como os resultados exteriores da ação (abstração empírica). O segundo nível é o da conceituação, que tira seus elementos da ação em virtude de suas tomadas de consciência, mas a ele acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema. No terceiro nível, há coordenações internas das ações necessárias para sua execução que é correlata à tomada do conhecimento das propriedades menos imediatas dos objetos, de onde resulta uma parte crescente de abstração reflexiva com suas conseqüências causais em caso de atribuição de operações ao objeto.

À medida que o sujeito toma consciência das coordenações de suas ações, torna-se capaz de construir novas formas, que possibilitam novas interpretações dos conteúdos exteriores, gerando conteúdos novos, o que caracteriza a generalização construtiva em suas diversas variedades.

Apesar da primazia das generalizações construtivas, estas não substituem o papel das generalizações indutivas, permanecendo utilizáveis nos casos de conteúdos não dedutíveis. Mas a questão central do desenvolvimento das generalizações construtivas é a explicação do mecanismo das construções das novidades.

Para Piaget (1984), a abertura para novos possíveis depende, essencialmente, do sistema de procedimentos, isto porque um procedimento repousa sobre a crença na possibilidade de um êxito. Conseqüentemente, as regulações que corrigem ou completam o modo de procedimento visam melhorar as ações empregadas, consistindo em atualizações e ampliação de possíveis.

Dessa forma, o princípio geral da formação de possíveis é explicado por Piaget como a passagem das diferenciações extrínsecas às diferenciações intrínsecas.

A passagem do exógeno ao endógeno, que consiste no motor que possibilita ao sujeito completar ou ultrapassar as simples constatações, por reconstruções dedutivas e operatórias, se refere à busca da razão dos resultados obtidos pela abstração empírica e pseudo-empírica. Voltamos, assim, ao que constitui o processo central da generalização construtiva, a saber, que a elaboração de uma estrutura apóia-se sempre em passos completivos, embora inconscientes, preparam-na aos seguintes.

Apesar do suporte das estruturas anteriores que permanecem estáveis, a generalização construtiva exige um processo contínuo de equilíbrio porque se apóia sem cessar nas construções em jogo e manifesta-se sobre variações intrínsecas, e os elementos que têm por tarefa reunir, completar ou ultrapassar, constituem sistemas essencialmente móveis. Então, as generalizações construtivas levam à “equilíbrios majorantes.”

Todavia, o equilíbrio que deve alcançar a generalização construtiva é de um tipo particular e surge da terceira forma de equilíbrio descrita por Piaget (1976). De acordo com o autor, o primeiro tipo de equilíbrio caracteriza-se pelo ajuste necessário entre assimilação e acomodação dentro das relações entre sujeito e objeto; o segundo é aquele que intervém nas relações entre os subsistemas quando as perturbações internas ou as contradições obrigam a adotar assimilações e acomodações recíprocas; e o terceiro, que tem aqui um caráter totalizante sintetizante de generalização em suas integrações. Trata-se do equilíbrio entre as diferenciações e integrações, já que uma vez constituídos os sub-sistemas por diferenciações, resta a integração que conduz à formação de estruturas totais que os engloba, mas que possui leis de composição próprias particulares dos sub-sistemas.

Para Piaget (1976), um sistema cognitivo está em equilíbrio quando as operações que o compõem encontram-se interdependentes e, no caso de conflitos, obstáculos ou lacunas se desequilibram, sendo a reequilibração o processo

resultante de regulações que procedem por compensações negativas (neutralização de perturbação) ou positivas (reforço em caso de deficiência).

A necessidade de reequilíbrios constantes, com compensações destinadas a superar os obstáculos ou a completar as lacunas, se impõe pelo fato de que cada diferenciação nova é fonte de conflitos. Assim, as diferenciações se impõem de maneira endógena, na generalização construtiva, e não somente exógena como nas induções, pelo fato de que esta procede essencialmente da compreensão, além de gerar novos conteúdos em extensão e não permanecer extensional como nos processos indutivos.

O mecanismo destes equilíbrios tem a ver com a regulação e depois com o ajuste ativo das afirmações e negações. As contradições que os sujeitos mais jovens admitem mais facilmente são aquelas impostas de fora e, por equívoco, a elas são dadas previsões falsas. As negações não são aceitas sem dificuldade e os jovens sujeitos permanecem insensíveis aos contra-exemplos e não se submetem facilmente a elas, preferindo negligenciar ou deformar os observáveis não previstos, ao invés de se submeterem a eles.

Quando se trata de generalização construtiva, com elaboração de formas e conteúdos novos, as negações dependem da atividade do sujeito. A condição prévia de uma generalização construtiva é começar por negar, explícita ou implicitamente, que o estado de partida destas transformações seja definitivo ou o único possível.

As negações solidárias das diferenciações intrínsecas podem impor-se, considerando duas situações distintas. A primeira é quando há problemas em que fazem intervir variáveis. Neste caso, o sujeito, ao constata-las e tentar interpretá-las, começa por diferenciações extrínsecas e negações impostas de fora, resultando num sistema de variações intrínsecas, porém com ajuste endógeno de negações com juízos positivos. Em segundo lugar, num nível superior, a situação em que o sujeito, em presença de uma estrutura ou de um conjunto de fatos, imagina e introduz ele mesmo as variações possíveis, dando origem à busca de suas razões, fazendo intervir aí abstrações e tematizações reflexivas. Neste caso,

as negações são impostas pela lógica interna do sistema e são freqüentemente introduzidas a título de método explorativo e generalizador.

O ajuste das negações com as afirmações constitui um dos aspectos do mecanismo central do equilíbrio, assegurando as compensações necessárias para o progresso da reversibilidade operatória. O equilíbrio majorante, que caracteriza toda generalização construtiva, é incremento da necessidade interna do sistema e resulta do equilíbrio entre as negações e afirmações.

A prova que utilizaremos “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, data 1984), permite verificar a complementaridade das divisões e das interseções, exigindo dos sujeitos raciocínios que supõem a construção de operações. Ela indicará a presença de generalização compreensiva e/ou extensiva, necessárias à construção de um texto novo ou no reconto de texto conhecido.

Ao propormos um estudo sobre a escrita de textos, supomos que a utilização de provas de abstração e generalização, avaliarão estes mecanismos e permitirão entender como se dão essas produções escritas no que concerne à coesão e coerência.

A seguir, apresentaremos estudos sobre as questões de coerência e coesão na produção de textos, na perspectiva dos lingüistas, e outros estudos referentes a situações de produção de escrita na escola.

CAPÍTULO II

COESÃO E COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA: DIFERENTES PERSPECTIVAS

Para que possamos avaliar a produção de textos, torna-se necessário apresentar pesquisas que se dedicam ao estudo do tema, tanto na perspectiva dos lingüistas quanto de estudos que se referem à produção de textos na escola.

Mas, o que é o texto?

Sobre o conceito de texto, em Conte (1977, p.18), encontramos como definição “qualquer coisa a mais que mera seqüência de enunciados”, ressaltando que “a compreensão e a formação de textos parecem estar ligados a uma competência específica do falante: a competência textual”.

Outro conceito de texto discutido por Conte é o proposto por Weinrch (1977, in Conte, p. 45), em que o texto é tido como seqüência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, de modo recíproco, constituem o contexto. É dele a afirmação “ ... um texto é, sem dúvida, uma totalidade em que tudo está relacionado. As orações seguem-se umas às outras numa lógica, de forma que cada oração entendida ajuda a compreensão orgânica da seguinte. De outra parte, a oração seguinte, quando entendida, influi sobre a compreensão da precedente, de forma que esta se entende melhor quando se

volta a pensar nela. É assim que alcançamos a compreensão de um texto. Por isso, toda oração está subordinada a outra na medida em que não só não é compreendida por si mesma, mas também contribui para a compreensão de todas as outras. Isso demonstra que não só a oração isolada, como também o texto inteiro, é um andaime de determinações cujas partes são interdependentes”.

De Van Dijk (apud Marquesi, 1996) podemos usar a definição para texto, segundo a qual “não é absolutamente certo, e é mesmo improvável, que um texto seja simplesmente uma seqüência de frases, ou que uma frase seja ela própria uma seqüência simplesmente linear de palavras.”

Ainda em Marquesi (1996), há outra definição para texto, de VanDijk & Kintsch (1975:100) “chamar-se-á texto a estrutura formal, gramatical de um discurso, ao que ele opõe a base de texto: a estrutura subjacente ao texto”.

Em Costa Val (1991) encontramos “um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” . Segundo a autora, tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. Coloca como elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; é o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face. O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa.

A segunda propriedade básica do texto apontada por Costa Val é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Uma ocorrência lingüística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo. Finalmente, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. De acordo com a autora, um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: a) pragmático, que

tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência e c) o formal, que diz respeito à sua coesão.

Se bem que não tenhamos a pretensão de apresentar, de forma pormenorizada, os estudos sobre coesão e coerência textual, o fato de usarmos, na análise das produções escritas das crianças, elementos que aponta para a presença ou ausência deles, sugere-nos tecer algumas considerações sobre os termos, apoiadas nas concepções dos lingüistas.

O estudo da coesão textual tem sido predominantemente desenvolvido dentro do ramo da lingüística, a que se denomina Lingüística do Texto. A lingüística moderna surgiu na década de 60, na Europa onde, a partir dos anos 70, ganhou projeção a lingüística textual, que teve por preocupação, inicialmente, descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou seqüências de enunciados. Muitos estudiosos encontravam-se ainda presos ou à gramática estrutural ou principalmente à gramática gerativa, o que explica o interesse na construção de “gramáticas de texto”. Somente a partir de 80 ganham corpo as Teorias do Texto.

A questão da coesão e coerência textual é considerada pelos estudiosos da linguagem como dois elementos ou fatores necessários à produção escrita, entre outros. Van Dijk e Kintsch (1983) distinguem dois grandes grupos de coerência: a coerência local e a global. Definem a coerência local como aquela relativa a partes do texto, como frases e seqüências menores. A coerência global é aquela que se refere ao texto em sua totalidade. Tanto uma como a outra podem estar presentes em diversos níveis: a) semântico - relação entre significados dos elementos das cláusulas (local) ou entre os elementos do texto como um todo (global); b) sintático - formas sintáticas de expressão da coerência semântica, representada pelo uso de recursos coesivos como, por exemplo, conectivos, referências anafóricas, sintagmas nominais; c) estilístico - elementos próprios de um registro lingüístico ou de um gênero de texto e d) pragmático - refere-se fundamentalmente à situação

comunicativa em que o texto se insere, sendo este concebido como uma seqüência de atos de fala entre interlocutores.

Givon (1995), filiado à linha americana da Análise do Discurso, tem enfocado, por um lado, formas de construção lingüística do texto enquanto seqüência de frase; de outro, a questão do processamento cognitivo do texto. Para ele, a coerência pode ser entendida como uma propriedade observável do texto. Dos muitos elementos que podem ocorrer periodicamente no texto, aponta seis como os mais visíveis, concretos e, por isso mesmo, mais fáceis de localizar e de medir. São eles: referentes, temporalidade, aspectualidade, modalidade, localização e “script”.

A respeito de coerência, Kato (1990: 55) questiona: “o que queremos dizer quando afirmamos que alguém é coerente quando fala ou que nossos alunos escrevem com coerência?” Segundo a autora, tanto a coerência textual quanto a discursiva dependem de três níveis diferentes: a) a coerência global, b) a coerência local e c) a coerência temática. A autora considera que a coerência global tem a ver com a adequação do texto como um todo à nossa visão de mundo, aos nossos esquemas prévios. É o que se pode chamar de Princípio da Realidade. Quanto à coerência local, explica que tem a ver com a consistência interna. A violação desse Princípio da Consistência pode tornar o texto falso, levando o escritor a violar, sem intenção, o postulado da sinceridade. A coerência temática é aquela que responde pela manutenção do tópico do discurso; pode ser chamada de Princípio de Parcimônia, que procura reduzir o número de participantes no cenário mental que o leitor constrói, a partir do texto.

A coerência pode ser ainda atribuída à forma. Um texto que mistura níveis diferentes de linguagem peca pela falta de coerência formal.

Sobre coesão, a autora coloca que, ao comunicarmos nosso conhecimento, segmentamos em fatias aquilo que tem uma natureza contínua e global. Após a segmentação, as “fatias” apresentam entre si vínculos formais, conhecidos como recursos de coesão. São eles: a) os conectivos (e), b) os pronomes, c) certos advérbios (depois), d) repetição, e) relações semântico-lexicais. Citamos como

exemplo: Comprei violetas e petúnias. As flores estão enchendo a sala de perfume. E ainda: A mulher acusou o marido de crueldade mental. O juiz não levou em conta a acusação. Finalmente coloca como f) elipse, sendo o exemplo: As meninas preferiram sorvete. Os meninos não.

Os pronomes, a elipse, a repetição e as relações semânticas, embora sejam recursos formais, são semanticamente elementos asseguradores de coerência temática pois, através deles, mantém-se o tópico da comunicação.

Koch (1990) compreende o texto como sendo muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa e sim, de ordem qualitativa. Nesta perspectiva, o autor passou a estudar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade, dedicando toda uma obra ao estudo da coesão textual.

Conforme Beaugrand & Dressler (1981) são sete os fatores responsáveis pela textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade .

A tessitura, “tecido”, do texto é chamada de coesão textual. Para os autores, a coesão se refere ao modo como os componentes da superfície textual , isto é, as palavras e frases que compõem um texto, encontram-se conectadas entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.

Quanto à coerência, Beaugrande & Dressler (1981) afirmam que o texto coerente é aquele em que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto.

Ainda em Koch (1990: 4), encontramos definições sobre coesão dadas por Halliday e Hasan que definem a coesão como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto. Segundo os autores, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado, a não ser por recurso ao outro.” . Consideram a coesão como parte do sistema de uma língua e, embora se trate de uma relação

semântica, ela se realiza como ocorre com todos os componentes do sistema semântico através do sistema léxico-gramatical. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “elo coesivo”. Citam, como principais fatores de coesão: a referência (pessoal, demonstrativa, comparativa) , a substituição (nominal, verbal, frasal), a elipse (nominal, verbal, frasal), a conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e a coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Marcuschi (1983) define os fatores de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto” , afirmando não se tratar de princípios meramente sintáticos , mas de “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido. Em discordância com Halliday e Hasan, para quem coesão é uma condição necessária , ainda que não suficiente para a criação do texto, Marcuschi mostra não se tratar de condição necessária e nem suficiente: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos.” Por outro lado, há textos em que ocorre um “seqüenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isso não tem condições de formar uma textura”.

Na concepção do lingüista, a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência. Podem existir textos destituídos de elementos de coesão, mas cuja textualidade se dá no nível da coerência.

A coerência argumentativa, segundo Platão e Fiorini (1998), acontece num esquema de argumentação, no qual se joga com certos pressupostos ou certos dados e deles se fazem inferências ou se tiram conclusões que estejam verdadeiramente implicadas nos elementos lançados. Se os dados de base não

permitem tirar as conclusões que foram obtidas, comete-se a incoerência de nível argumentativo. A coerência figurativa diz respeito à combinatória de figuras para manifestar um dado ou à compatibilidade de figuras entre si.

Para os autores, a coerência temporal é aquela que respeita as leis da sucessibilidade dos eventos ou apresenta uma compatibilidade entre os enunciados do texto, do ponto de vista da localização no tempo.

A coerência espacial diz respeito à compatibilidade entre os enunciados do ponto de vista da localização no espaço.

A coerência no nível de linguagem usada é a compatibilidade do ponto de vista da variante lingüística escolhida, ao nível léxico e das estruturas sintáticas utilizadas no texto.

Platão e Fiorini (1998) ainda colocam que, em cada um desses níveis, há dois tipos de coerência: intratextual, que é aquela que diz respeito à relação de compatibilidade de adequação, de não-contradição entre os enunciados do texto; e a coerência extratextual, que concerne à adequação do texto a algo que lhe é exterior.

São esses autores que definem coesão como a conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto. Diz-se, pois, que um texto tem coesão quando seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles. Ela é fruto das relações de sentido que existem entre os vários enunciados e é manifestada, sobretudo, por certas categorias de palavras, que são chamadas de conectivos ou elementos de coesão. São elas: as preposições (a, de, para, por, etc), as conjunções (que, para que, quando, embora, mas, e, ou, etc), os pronomes (ele, ela, seu, sua, este, aquele, que, o qual, etc) , os advérbios (aqui, aí, lá, assim, etc)

Esses autores, em outro trabalho (1998), afirmam que, num texto, o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas. O texto deve ter coerência de sentido, isto é, ele não é um amontoado de frases, ou seja, nele as frases não estão pura e

simplesmente dispostas umas após as outras, mas estão relacionadas entre si. A base da coerência é a continuidade de sentido, ou seja, a ausência de discrepância. Outro fator é a ligação das frases por certos elementos que recuperam passagens já ditas ou garantem a concatenação entre as partes. Apesar disso, um conjunto de frases pode ser coerente e, por conseguinte, um todo organizado de sentido. Ele é delimitado por dois brancos, ou seja, dois espaços de não-sentido: um, antes de começar o texto e outro, depois. É o espaço em branco no papel antes do início e depois do fim do texto. E mais, o texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época.

Os autores entendem coesão como: 1 - retomada ou antecipação: a) retomada ou antecipação por uma palavra gramatical (pronomes, verbos, numerais, advérbios), b) retomada por palavra lexical (substantivo, verbo, adjetivo); 2 - coesão por encadeamento de segmentos textuais: a) conexão (então, portanto, já que, com efeito, porque, ora, mas, assim, dessa forma, isto é,), b) justaposição, os operadores de seqüencialização podem ser do seguinte tipo: os que marcam a seqüência temporal, os que marcam a ordenação espacial, os que servem para especificar a ordem dos assuntos no texto, os que servem para introduzir um dado tema ou para mudar de assunto (a propósito, por falar nisso, etc). Cabe ainda lembrar que, na visão dos autores, se faltarem partes indispensáveis da oração e do período, o texto não terá coesão.

Costa Val (1991) fala sobre coesão e coerência textual. Para a autora, a coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É responsável pelo sentido do texto. Envolve não só os aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores. A coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede

conceitual - o mundo textual - e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

Ao falar sobre coesão, afirma ser ela a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.

Como mecanismos gramaticais, a autora cita os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções. Todos esses recursos expressam relações não só entre os elementos no interior de uma frase, mas também entre frases e seqüências de frases dentro de um texto.

A coesão lexical se faz pela reiteração, pela substituição e pela associação.

Charolles (apud Costa Val,1991) propõe que se entenda um texto como coeso e coerente quando satisfaz a quatro requisitos: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação.

No que se refere à coerência, o requisito da repetição se manifesta pela retomada de conceitos, de idéias. Quanto à coesão pelo emprego de recursos lingüísticos específicos, tais como repetição de palavras, o uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos, o uso de pronomes anafóricos e de outros termos vicários (como os pró-verbos ser e fazer e os pró-advérbios lá, ali, então, etc), a elipse de termos facilmente recobráveis, entre outros mecanismos.

No plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma de idéias novas às que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a progressão pode-se fazer pelo acréscimo de novos comentários a um mesmo tópico, ou pela transformação dos comentários em novos tópicos. Há, no português, construções, palavras e locuções que servem para destacar, de maneira especial, o tópico de uma passagem. São elas: quanto a, a respeito de, no que se refere a, é que, até, mesmo, o próprio, etc. Para ser coerente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere.

Analisar a relação, ou como afirma Costa Val (1991), a articulação, significa verificar se as idéias têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas. Essas relações podem apenas se estabelecer no plano lógico-semântico-conceitual (coerência). Há, entretanto, recursos específicos para sua expressão formal, no plano da coesão. Entre eles, a autora aponta: mecanismos de junção (conjunção, os articuladores lógicos do discurso (como: por exemplo, dessa forma, por outro lado, etc) e os recursos lingüísticos que permitem estabelecer relações temporais entre os elementos do texto (as conjunções temporais, alguns advérbios, os numerais ordinais e alguns adjetivos, como anterior, posterior, subsequente).

Marquesi (1996), ao estudar o texto descritivo, fez uma síntese de trabalhos de lingüistas textuais. Dela extraímos algumas considerações que consideramos importantes para nosso trabalho. Marcuschi (1983), ao caracterizar a lingüística de texto como pólo de investigação teórica de lingüística contemporânea, define-a como uma lingüística dos sentidos e processos cognitivos e não apenas da organização pura e simples dos constituintes de frase.

Sob essa visão, propõe-nos o autor que a lingüística de texto o trata como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, afirmando que a sua autonomia deve ser abordada como categorias funcionais que são subdivididas em torno dos seguintes fatores: I - fatores de contextualização; II - fatores de conexão seqüencial (coesão); III - fatores de conexão-conceitual-cognitiva (coerência); VI- fatores de conexão de ações (pragmática)

Essa amplitude de campo de investigação da lingüística textual é sintetizada por Marcuschi (1983) em dois focos maiores de definições: critérios internos ao texto, em que ele é observado do ponto de vista imanente do sistema lingüístico e critérios temáticos ou transcendentais ao sistema, em que se considera o texto como unidade de uso ou comunicativa.

Para Koch & Travaglia (1989), a noção de coerência é bastante abrangente, pois teria a ver mais com um critério de “boa formação” do texto, mas não no sentido literário ou ligado à noção de gramaticalidade ao nível de frase. A

coerência é também vista como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, possibilitando a criação de um mundo textual, de acordo com o conhecimento de mundo registrado na memória.

O conceito de coesão “diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. (Koch, 1990).

Como vemos e como enfatizam Fávero e Koch (1990) e Kock e Travaglia (1989), a coerência é de difícil definição. Para os autores “... nenhum dos conceitos encontrados na literatura é capaz de conter em si todos os aspectos que consideramos como definidores da coerência.” (Koch e Travaglia, 1989, p. 11). E ainda: “Difícilmente se poderá dizer o que é coerência através de um conceito, por isso vamos defini-la através da apresentação de vários aspectos e/ou traços que, em seu conjunto, permitem perceber o que esse termo significa.” (Koch e Travaglia, 1989, p.21)

Apesar disto, os autores tendem a concordar que a coerência é algo relacionado ao sentido do texto e lhe garante a compreensibilidade.

Embora tenhamos delineado algumas definições sobre coesão e coerência, é ainda necessário colocar que, para alguns autores, como Koch e Travaglia (1989), é a coerência que “transforma” uma seqüência de enunciados em um texto; é a coerência que confere a textualidade ao texto. Para outros autores, como Halliday e Hasan (1976), por exemplo, é necessário que uma seqüência de enunciados seja coesa e coerente para que tenha o status de texto. De qualquer modo, reconhece-se que são raros os casos em que pode haver coerência sem que haja coesão, em um texto. (Cagliari, 1997, p. 50).

Temos que considerar, contudo, que alguns tipos de texto são exceções e podem ser coerentes sem necessariamente serem coesos. É o caso de muitos textos literários e poemas.

Em Estudos de Lingüística Textual (Koch. 1989: Koch & Travaglia.1989, 1990, Bastos. 1985) apontam o fato de que o uso apropriado ou não dos

mecanismos de coesão e coerência em um texto é o principal responsável pelo seu uso ou fracasso.

Em se tratando de produção de narrativa, como é o nosso propósito neste trabalho, podemos citar Mincchillo e Cabral (1989) onde encontramos considerações sobre o ato de narrar como sendo algo muito antigo e que esteve sempre presente em todos os tempos, lugares e sociedades. É como se o homem, independente de raça, religião ou classe social, tivesse sempre a necessidade de narrar certas situações pelas quais tenha passado, usando para isso diferentes formas de linguagem: visual, verbal, gestos, sons.

De acordo com os autores, a narrativa sempre apresenta ação (seqüência de acontecimentos), narrador, espaço e tempo. Consideram ainda que uma narração não deve ser um amontoado de fatos; deve ser uma seqüência de acontecimentos significativos inter-relacionados.

Faraco (1992) coloca como elementos da narrativa: enredo, que ele define como uma seqüência de acontecimentos em ordem, personagens, espaço e narrador. Para que haja narrativa, é fundamental a ocorrência de acontecimentos, de fatos. Quando simplesmente se mostram as características de um ser qualquer, ainda não há narrativa. Esses seres têm de participar de algum acontecimento.

O narrador, na concepção de Platão e Fiorini (1998), tem diversas funções: a primeira é a de relatar a história, a função de direção, ou seja, a de marcar as articulações, as conexões, as inter-relações da história, a de organizar o texto. Outra função do narrador é ideológica, aquela em que o narrador comenta a ação, avalia-a do ponto de vista de uma visão de mundo.

Em Platão & Fiorini (1997) encontramos estudo sobre a narrativa. Segundo os lingüistas, é preciso distinguir narrativa e narração. O que define o componente narrativo do texto é a mudança de situação, a transformação. A narrativa é, pois, uma mudança de estado operada pela ação de uma personagem. Mesmo que essa personagem não apareça no texto, está logicamente implícita. No texto narrativo não há uma mudança apenas. São várias transformações.

Para os autores, a narrativa tem quatro fases distintas: manipulação, competência, *performance* e sanção. A manipulação é a fase em que alguém é induzido a querer ou dever realizar uma ação; competência é a fase em que esse alguém adquire um poder ou um saber para realizar aquilo que ele quer ou deve; *performance*, a fase em que, de fato, se realiza a ação; sanção, a fase em que se recebe a recompensa ou o castigo por aquilo que se realizou. Elas se pressupõem, isto é, a posterior depende da anterior, denominada de coerência narrativa. Por coerência figurativa entende-se a articulação harmônica das figuras do texto, com base na relação de significado que mantêm entre si. As várias figuras que ocorrem num texto devem articular-se de maneira coerente para produzir um único bloco temático. Todas as figuras que pertencem ao mesmo tema devem pertencer ao universo de significado. Na mesma obra, os autores diferenciam narrativa de narração. A narrativa é uma mudança de estado operada pela ação de uma personagem. O que define o componente narrativo do texto é a mudança de situação, a transformação. A narração é um tipo de narrativa.

O narrador, segundo os autores citados, tem diversas funções. A primeira é a de relatar a história, a função de direção, ou seja, a de marcar as articulações, as conexões, as inter-relações da história, a de organizar o texto. Outra função do narrador é ideológica, aquela em que o narrador comenta a ação, avalia-a do ponto de vista de uma visão de mundo

Segundo Goes e Smolka (1992), nas narrativas a criança atinge logo um nível sofisticado de organização do texto. Embora na etapa inicial a produção de pequenas histórias ou relatos de experiência possa revelar estratégias incipientes de encadeamento, muito cedo são construídas narrativas com proposições que não são reordenáveis e com grande coerência global. Tais produções, em geral, tendem a ser mais complexas que as relativas a textos não narrativos. Sobre a qualidade de organização do texto, as autoras falam que ela se revela na forma de seqüenciar proposições. Em certas produções, a ordem das proposições pode ser alterada sem que o conjunto de significados seja substancialmente afetado: às vezes, a reordenação até se faz necessária para o leitor apreender os significados.

Para que o sujeito passe a escrever um texto com coesão e coerência, fez um longo e nem sempre fácil processo de construção.

Leal e Fortuny (1987) registram, como condutas mais freqüentemente observadas, quando a criança, diante da necessidade de expressar por escrito um conceito ou um relato mediante uma simples frase, escreve várias palavras, cada uma das quais implica uma idéia ou um conceito mais amplo e, ao apresentar de forma escrita uma idéia composta de várias palavras, incorre em erros de construção que não apareceriam quando estas palavras fossem escritas separadamente.

Também Goes e Smolka (1992) relatam que, quando a criança começa a escrever alfabeticamente, tende a registrar os enunciados com inúmeras marcas da fala: registra palavras como fala, liga e segmenta em função do significado e do ritmo da fala. Para as autoras (1992), “aos poucos, a criança vai incorporando o caráter simbólico e a funcionalidade da escrita, compreendendo que esta serve para nomear coisa, relatar experiências, informar, persuadir, etc. Vale dizer, vai desenvolvendo a noção de que, ao escrever, o sujeito enuncia o pensamento com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos”. (p. 55)

São, porém, as pesquisas voltadas para a aquisição das habilidades textuais por crianças que, segundo Soares (in Rocha, 1999), poderiam trazer contribuição significativa para transformação e aperfeiçoamento da prática escolar. No entanto, raramente ultrapassam as paredes das instituições acadêmicas.

As investigações sobre a questão da coerência na produção de histórias por crianças caracterizam-se ou por um enfoque lingüístico ou pelo estudo da coerência estabelecida pelo receptor do texto, sendo raras as investigações voltadas para a perspectiva do narrador do texto. (Spinillo, 1996)

Podemos apresentar, entre elas, o estudo desenvolvido por Bastos (1985) sobre coesão e coerência textual em narrativas escolares, em 85 textos produzidos por alunos de segunda série do segundo grau, atualmente, ensino médio, de escolas públicas de Campinas. Os textos foram obtidos de maneira informal e

todos os professores fizeram a mesma solicitação de relato: “um fato pitoresco, engraçado, estranho ou triste” ou que narrassem “um acontecimento engraçado que aconteceu em suas vidas”. Inicialmente apresenta uma exposição e discussão dos conceitos de coesão e coerência com Halliday, Charolles e Widdowson que, utilizando terminologia diferente, levam a entender coesão e coerência como dois níveis distintos e a ver que, num texto, é a coesão que decorre da coerência. A autora examina modelos de funcionamento de textos narrativos que podem ser entendidos como definidores de coerência, como os descritos por Labov e Waletzky e Paul Larivaille, além de teorias como as de Weinrich e Benvenistes, que se preocupam com as marcas desse funcionamento. O estudo mostrou que a coerência dos textos narrativos se estabelece tanto no nível de estrutura propriamente dita de uma narrativa quanto no nível da inserção do texto numa determinada situação comunicativa. Para chegar a esta conclusão, a coerência e a coesão foram examinadas, inicialmente, buscando as relações existentes entre a estrutura narrativa e o uso de determinados tempos verbais e, depois, as questões relativas à coerência ligada à interlocução, através do que chamaram de envolvimento do aluno com seu texto e, em estreita ligação com esse envolvimento, inferências de recursos que concorrem para o estabelecimento da coesão oral no texto escrito.

Outra que podemos citar é Spinillo (1996), que examinou as possibilidades e dificuldades de crianças em estabelecer a coerência ao produzir um texto. Estudou 66 crianças de 6 e 7 anos de idade, com diferentes níveis de escolaridade (pré-escolar, alfabetização e 1ª série do primeiro grau), de classe média, alunas de escolas particulares da cidade do Recife. O planejamento experimental envolveu duas variáveis distintas: idade e escolaridade. Cada sujeito foi entrevistado em uma única sessão, e se lhe solicitou contar oralmente uma história original. As histórias foram analisadas inicialmente em função da presença dos indicadores de coerência: manutenção dos personagens ao longo da narrativa, a relação entre os eventos narrados e a relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho. Num segundo momento, estes indicadores integraram

uma análise mais ampla baseada na especificação de níveis, os quais expressam diferentes graus de coerência nas histórias produzidas. Os dados mostraram que o desenvolvimento da coerência se relaciona à aquisição da leitura e da escrita. A escolaridade, em particular a aquisição da leitura e escrita, apareceu como fator decisivo, onde crianças alfabetizadas tendem a produzir histórias mais coerentes do que crianças da mesma idade não alfabetizadas.

Gregg e Hoy (1989) desenvolveram um estudo no qual consideraram a coerência na perspectiva da produção e da compreensão em adultos com e sem dificuldades de aprendizagem, a partir da leitura e escrita de textos. De acordo com os dados encontrados, verificou-se que apenas os sujeitos com dificuldades de aprendizagem apresentaram discrepância entre compreensão e produção, tendo eles se mostrado melhores na compreensão do que na produção. Este dado indica que processos de compreensão são mais fáceis e antecedem processos de produção. O fato de o estudo envolver sujeitos adultos com e sem dificuldade de aprendizagem pode não ser suficiente para esclarecer, em maiores detalhes, como ocorrem os processos de compreensão e de produção de textos coerentes em crianças.

Trabalhos como o de Abaurre e outros, (1997), contribuem para a investigação da escrita infantil, buscando a relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita. Acreditam as autoras que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre sujeito e a linguagem. Estudam, assim, o papel do interlocutor, da escola, o papel da intervenção no texto e da refação dele como possibilidade de aprimoramento.

Pesquisas têm sido feitas no tocante à coesão e coerência textual no estudo sobre tipos de textos produzidos por alunos de diferentes faixas etárias.

Costa Val, 1991, desenvolveu um trabalho no qual condensou algumas noções mais relevantes da teoria da lingüística textual e relacionou com os resultados de uma análise de cem redações elaboradas por candidatos ao curso

de Letras da UMFG, no vestibular de 1983, tendo como objetivo estabelecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino de redação. Constatou que, por um lado, as deficiências responsáveis pela degradação do nível de textualidade das cem redações analisadas se situam na estrutura lógico-semântico-cognitiva subjacente. As falhas que se mostraram mais relevantes dizem respeito à informatividade e a dois requisitos de coerência (a não-contradição externa e a articulação) e têm a ver, mais propriamente, com os aspectos cognitivos da macroestrutura. Por outro lado, verificou que, no plano da superfície textual, foi satisfatório o desempenho dos integrantes da amostra. As redações, em geral, exibiram bom nível de coesão. Para a autora, as redações analisadas neste trabalho, em sua maioria *certinhas* e *arrumadinhas*, mas desinteressantes e inconsistentes, são o fruto das condições de produção a que foram submetidos seus autores, não só na hora do vestibular, mas, provavelmente, na maioria das vezes em que escreveram na escola. Sugere ser necessário mudar a rota, estabelecer novos objetivos para o ensino da língua materna.

Em outro estudo, Leal, 1991, analisou as condições de produção de texto por alunos de 3ª série, em 12 aulas específicas para isso, em duas escolas de diferentes níveis socioeconômicos. Das observações feitas, resultaram 244 redações dos alunos de uma escola e 232 de outra. Com o objetivo de analisar comparativamente as reais condições de produção de escrita e o produto que resulta dessas condições, verificou se assemelharem na metodologia aplicada escolas que atendem a clientela diferentes. Trata-se de um ritual pedagógico que nega a escrita enquanto processo interativo. Assim sendo, os alunos produzem redações que se apresentam sem textualidade e caracterizam-se como parafrásicas e previsíveis.

Procurando revelar como os professores de Língua Portuguesa de primeiro grau de uma escola estadual trabalham com a produção de texto em suas aulas, Medeiros (1991) mostrou que o ensino/aprendizagem da escrita se invalida pela sua própria forma, pois está voltado para práticas mecanicistas, que não

proporcionam o pleno desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à utilização da linguagem escrita como produtora de significados. Em seu estudo, a autora observou o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa, em classes de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, do qual destacou a leitura, a gramática, a cópia e a redação. Quanto às observações feitas na 3ª série, Medeiros relata duas situações de escrita: reconto de história em quadrinhos e reconto oral, nas quais textos muito semelhantes foram escritos pelos alunos. Esse fato aponta para um fenômeno: a cópia de um determinado trecho do texto para a resolução de questões de exercícios de entendimento de texto ou de questionários, exigidos nas séries anteriores, faz com que os alunos usem da mesma estratégia para escrever. Já na 5ª série, observou aulas de produção e refacção de texto, onde a professora orientava o trabalho com vistas à adequação e ampliação de vocabulário e correção de ortografia. Na conclusão apresentada quanto à redação, a autora afirma que, nas primeiras séries, os textos não estão tão servis ao modelo mas, a cada ano que passa dentro da classe, estes textos vão se tornando cada vez mais parecidos uns com os outros. A escola impõe seu modelo.

Petroni, 1994, partindo da hipótese de que o título sugerido pelo professor pode levar à produção de determinado gênero textual e que a organização textual pode apresentar dificuldades relacionadas à questão de coesão e coerência textuais, coletou um corpus composto de 156 textos produzidos por alunos de 5ª e 6ª série, na faixa etária entre 11 e 13 anos, estudantes de uma escola estadual da cidade de Rondonópolis/MT. O corpus foi dividido em 54 narrações, 50 descrições e 52 dissertações, todas produzidas a partir da escolha entre dois títulos sugeridos para a produção de cada um dos gêneros textuais, a saber: “Meu esporte preferido” e “Meu animal de estimação”, para obter descrições; “Era apenas um sonho” e “Um grande susto”, visando às narrativas e “O perigo das queimadas” e “A situação do índio”, objetivando dissertações. Os dados foram analisados com base nos princípios da Lingüística Textual. De fato, na grande maioria dos textos analisados essa expectativa se confirmou: os títulos geraram realmente os gêneros esperados. A pesquisa mostrou que narrar e descrever parecem ser atividades muito

freqüentes na língua falada e escrita de crianças e adultos e que a dissertação se constituiu em um exercício escrito de maior dificuldade. Quanto à organização do texto, segundo a autora, as crianças escrevem com coesão e coerência, sendo que considera coerência como um fenômeno resultante da possibilidade de atribuir sentido ao texto. Nos textos analisados, encontrou, como mecanismo coesivo de referência e seqüencialização, o emprego de substituição, reiteração, recorrência e progressão. Pécora (1990) desenvolveu um estudo sobre problemas de redação encontrados nos textos de 60 vestibulandos, escolhidos aleatoriamente entre 6000 candidatos na área de ciências médicas e biológicas. A finalidade principal do estudo foi a elaboração de um diagnóstico da produção escrita dos vestibulandos que permitisse, a um só tempo, uma visão de seus problemas mais recorrentes e o afinamento de uma concepção de linguagem adequada para a descrição e levantamento de hipóteses explicativas dos problemas encontrados. Os problemas foram divididos em: constituição da oração, entendida como um processo mínimo de predicação; problemas no estabelecimento da coesão textual; problemas em relação às normas da escrita fixadas pelo padrão culto e formal do português, pensado como sendo de natureza residual e problemas de argumentação. Nele, o autor conclui que os problemas de redação escolar constituem, sobretudo, os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e esta, do mundo e da ação intersubjetiva. Para ele, o trabalho remete a uma necessidade de repensar a prática no sentido de torná-la capaz de, reconhecendo a natureza dos problemas a serem enfrentados, renovar o papel crítico que cabe ao ensino no processo do conhecimento.

Em sua pesquisa, Rocha (1999) analisou os recursos, as estratégias, as hipóteses ou as dificuldades que a criança ainda iniciante na produção de texto encontra ao deslocar do discurso oral para o escrito. A coleta de dados foi feita com base em observações participativas de alunos de uma mesma turma, do primeiro ano do ensino fundamental, da escola de 1º grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada, inicialmente, com 20 crianças, mas 8 foram selecionadas posteriormente, a partir das observações

feitas em sala de aula , durante o primeiro semestre letivo de 1996, levando-se em conta os diferentes níveis de interação que estabeleciam no processo de produção e de revisão textual. Com base nos eventos analisados, a autora observou a importância do contexto situacional e na interação no processo de apropriação das habilidades textuais por parte do aprendiz. E, ainda, as reflexões da criança em relação ao texto escrito por ela mesma ou por outra criança pareceram revelar movimentos específicos, mas que não são estanques: preocupações relativas à ortografia e à caligrafia, preocupações relacionadas à textualidade; preocupações referentes ao modo de dizer; preocupações relativas à forma do texto.

Escrever um texto coerente é, muitas vezes, uma tarefa difícil para jovens e adultos, tanto que encontramos pesquisas voltadas ao estudo de procedimentos facilitadores para produção escrita para aqueles sujeitos que encontram maiores dificuldades na elaboração de textos escritos. Podemos citar, entre elas, MacArthur (1997) que investigou como 11 estudantes de 5º e 6º grau respondem quando se utilizam três métodos diferentes de produção de texto: escrita manuscrita, processamento de texto e ditado. Conforme os resultados encontrados, foi possível observar que histórias ditadas eram significativamente mais longas, de melhor qualidade e com menor quantidade de erros gramaticais que aquelas escritas manualmente. Foram encontradas diferenças entre letra e processamento de textos. Em outro trabalho (1993), o autor mostrou que a intervenção do professor na estratégia de planejamento de escrita e revisão permitiu produção de texto fluente, revisão e publicação posterior dos trabalhos realizados pelas crianças durante o período em que se desenvolveu o estudo. Os professores estabeleceram um contexto social para escrever e os estudantes trabalharam em tarefas significantes. Foram 12 classes com 113 crianças de nível elementar com dificuldade de aprendizagem, trabalhadas durante o ano todo. As crianças do modelo experimental tiveram melhor qualidade na produção de textos narrativos e informativos do que os 94 estudantes das 10 classes controle.

Danoff e outros (1998) desenvolveram um estudo com crianças com e sem dificuldade de aprendizagem, usando a estratégia de instrução no processo de

escrita na sala de aula. A atividade proposta constou de uma série de pequenas lições durante o trabalho de escrita, denominado seminário de escritores, onde estudantes foram ensinados com uma estratégia de escrita previamente validada e procedimentos para regular e estruturar o processo de escrita. Essa proposta teve efeito positivo para crianças de 4º e 5º níveis. A estrutura esquemática de suas histórias melhorou substancialmente, seguindo as instruções, e continuou após o tempo determinado com um professor diferente. A qualidade do que foi escrito também melhorou para todos.

No trabalho desenvolvido por Yates (1997) e outros, investigou-se se crianças talentosas têm inaptidões de escrita específicas, apresentando melhor processo de escrita de geração de texto e menor escrita de transcrição, ambos ou somente um desses. Comparando o desempenho de 10 alunos talentosos com 10 crianças médias de classes de 1º a 6º grau, os autores mostraram que aquelas crianças talentosas diferem das outras apresentando mais alto processo cognitivo, que refletiu em sofisticação de vocabulário e qualidade de composição, mas não em transcrição. O resultado encontrado sugere que o desempenho de escrita pobre, por parte de alunos talentosos, pode refletir déficit de transcrição de baixo nível e pode não ser, necessariamente, o resultado de preguiça, enfado ou falta de motivação.

Nas palavras de Geraldi, 1999, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde se negam à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O autor acrescenta, ainda, que o caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Corroborar esta idéia, Pécora (1990, p. 82), que afirma: “o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo

se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

Sobre a situação do uso da escrita nas escolas brasileiras, podemos dizer que algumas práticas educativas valorizam o domínio da ortografia, priorizando a sistematização da escrita. Nesta perspectiva, escrever corretamente a palavra, quer seja ela considerada pela criança como fácil ou difícil, torna-se necessário para o aluno, mais do que exercitar a expressão escrita, pela qual ele poderia expor seus pensamentos e idéias. É como se, sem estar de posse de uma escrita considerada ortográfica, a criança não pudesse escrever um texto ou redigir uma mensagem. Sem esse exercício, exercício inclusive de cidadania, fica o aluno limitado a situações de cópia e ditado, de quase nenhuma criação ou produção própria.

Em defesa do ensino da ortografia, citamos Moraes (1998) que coloca uma situação por ele denominada “crueldade pedagógica” pois, embora a escola cobre do aluno que escreva certo, ela cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas. Para o autor, o ensino sistemático que possibilite ao aluno aprender a forma correta de notar a língua escrita estaria facilitando a formação de melhor escritor, posto que toda a atenção estaria voltada para a composição da história ou outro qualquer tipo de texto. Assim, pouco a pouco, na hora de produzir textos, a criança não precisaria estar parando freqüentemente para decidir “com qual letra vai escrever tal palavra.” O autor ainda considera que, no anseio de formar alunos leitores e produtores de textos reais, várias escolas progressistas optaram por não ensinar ortografia, apostando que “com o tempo”, “com a prática de leitura”, os alunos viessem a deixar de errar ao escrever.

Mas, para justificar a dificuldade que os alunos têm para se expressar de forma escrita, existe a queixa de que eles não sabem mais ler. Como se sabe, a leitura é uma habilidade muito complexa e o domínio pleno dela envolve muitas sub-habilidades, dentre elas o desenvolvimento da motricidade global e fina. Neste sentido, podemos citar Oliveira (1982) que pesquisou crianças com dificuldades

em leitura e escrita em duas classes do ciclo básico. Realizou coletivamente, com o grupo experimental, uma intervenção, aplicando exercícios psicomotores, tendo como objetivo auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades psicomotoras, necessárias à construção da imagem corporal. Comparando os alunos do grupo controle com os do grupo experimental, verificou neste último uma sensível melhora quanto ao desenvolvimento psicomotor e desempenho de leitura e escrita.

Sabemos que antes de iniciar o processo de instrução da escrita, a criança já adquiriu habilidades na linguagem oral. Ao aprender a ler, assim como a escrever, ela precisa aprender a lidar com um novo código, a representação gráfica da linguagem.

Podemos dizer que, entre os professores, uma minoria incorpora em seu trabalho cotidiano, atividades motivadoras de leitura, com escolha de livros publicados para crianças e adolescentes. Como coloca Foucambert (1994:15), “para aprender a ler é preciso desenvolver uma atividade léxica praticando atos de leitura. As intervenções do ensino levam a uma atividade reflexiva sobre as estratégias efetivamente utilizadas para resolver os problemas colocados pelo texto. Esse comportamento “meta-léxico” possibilita a evolução das estratégias de questionamento do texto escrito pela criança, sistematizando e organizando a rede de possibilidades que se abrem para outras hipóteses, outros índices.”

As escolas se utilizam, de modo geral, de livros didáticos, tanto para o ensino da ortografia, quanto da gramática, como para o desenvolvimento da leitura. Na visão de Molina, 1987, quando se reporta aos livros didáticos, considera que o que se vê, via de regra, é uma compilação de textos de autores variados. Não se tem notícia de pesquisas destinadas a orientar a preparação ou seleção de textos nem a eficácia dos exercícios apresentados. Todo o trabalho é realizado com base no bom senso e na experiência do autor, que é, em geral, professor na área.

Na análise dos livros didáticos, Leffa, 1991, afirma que o livro didático que pretende preparar para a vida pode estar fazendo o contrário quando insiste na simplicidade da linguagem, não só deixando o aluno despreparado mas até matando seu interesse.

Sendo a cartilha o primeiro ou um dos primeiros livros que muitas crianças têm em mãos ao serem alfabetizadas, podemos nos remeter aos textos nela expressos, com uso de palavras conhecidas e sem criatividade, além de serem artificiais, nunca se parecendo com os textos que circulam na sociedade.

No estudo desenvolvido por Cagliari (1997), no qual analisou as produções escritas de crianças alfabetizadas por e sem cartilhas, vemos que o texto escrito por alunos que tiveram uma alfabetização com uso de cartilha, aparece como uma seqüência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária. Na opinião da autora, esta prática passa para o aluno a idéia de que não existe nenhum tipo de coesão seqüencial em um texto escrito; os únicos mecanismos existentes são a repetição e a substituição por pronome ou, no máximo, a elipse. (Cagliari, 1997. p. 57)

No que concerne à produção de texto, consideramos importante salientar que praticamente inexistem pesquisas que procuraram estabelecer relação entre variáveis cognitivas e produção de textos. Encontramos apenas estudos voltados para o processo de alfabetização, relacionando-o com variáveis cognitivas. Baseando-nos no levantamento que Coelho (1998) fez ao estudar a relação do processo de construção da escrita e abstração reflexiva, podemos citar: Ferreira (1977), Fijalkow e Prêteur (1986), Micotti (1970), Pires (1988), Carraher e Rego (1981), Moura, Cunha e Coutinho (1982), Giusta (1992), Naves (1992), Sisto e outros (1994).

Procuramos apresentar considerações pertinentes ao nosso estudo do ponto de vista do que é um texto, das concepções sobre coesão e coerência, de trabalhos realizados tendo o texto como objeto de estudo.

Como vimos é difícil a explicitação de uma definição única sobre coesão e coerência. Dada a importância que os lingüistas atribuem a esses elementos para a produção de texto, consideraremos, para efeito desse trabalho, a coesão como o emprego de mecanismos formais de uma língua (regras gramaticais, tais como: pontuação, paragrafação, repetição, escolha lexical, entre outros) e coerência como

a integração entre o papel das personagens, cenário, tempo e enredo, voltada para conteúdo e idéias expressas no texto.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E CORREÇÃO DE TEXTO

Para dar continuidade à pesquisa, buscamos conhecer que aspectos são considerados para avaliar as produções escritas de alunos de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade. Verificou-se que eles são variados e atendem a diferentes objetivos. Apresentaremos alguns deles que consideramos relevantes.

Spinillo (1996), adotando um enfoque macrotextual, trabalhou com alguns aspectos que considerou relevante para avaliar o nível de coerência existente na escrita de histórias. São eles: a) a manutenção do tópico sobre o qual versa a história e b) princípios de constituição de um texto, referem-se a seus elementos estruturais, especificamente aqueles tratados pela gramática de história. São eles: a manutenção dos personagens ao longo da narrativa, a relação entre os eventos narrados e a relação entre eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho.

Em seu trabalho sobre a evolução do pensamento criador, Figueiredo (1996) nos indica critérios interessantes que permitem considerar outros aspectos quanto à análise e correção do texto. Os níveis descritos pela autora foram os seguintes:

nível I : inicialmente os sujeitos não dão o título, ou quando dão, este é inadequado; até aparecerem os exemplos daqueles que quando fornecem o título, relacionam-no à uma idéia ou personagem do texto. Mostram que repetem modelos e, no final do nível I, as respostas são ocasionais, já começando a construir sem empregar repetições. Há também, inicialmente, abundância de construções sem sentido. No início deste nível não desenvolvem as idéias dadas e, no final, há os que utilizam até duas idéias ou mais na mesma oração e/ou utilizam, inclusive, conjunções para unir idéias e orações, desenvolvendo-as. Há os que partem da não interligação de idéias no texto e nota-se, no final deste nível, outros ainda que não interligam a maioria das idéias para construírem a história, mas já interligam algumas;

subnível IA : pode-se constatar uma relação de elementos que levam à criação de soluções para a resolução do problema proposto. Tal relação inclui: 1- utilizar gestos ao tentar fazer as orações; 2- faz orações sem sentido; 3- repete modelos; 4- não desenvolve as idéias, sendo que elas se sucedem, mas não se justificam; 5- não interliga as idéias; 6- não dá títulos ou quando dá o título é inadequado;

subnível IB: constatar uma relação de elementos que levam à criação de soluções para a resolução do problema proposto. Tal relação inclui: 1- repete modelos ; 2- começa a desenvolver amplamente cada idéia, contando uma história para cada uma; 3- não interliga as idéias; 4- o título é relacionado com uma idéia e/ou duas; às vezes é inadequado;

subnível IC: constatar uma relação de elementos que providenciam uma criação de soluções para a resolução do problema proposto. Tal relação inclui: 1- às vezes utiliza modelos, mas já começa a construir sem a utilização de modelos; 2- utiliza duas idéias na mesma oração, tornando o texto mais conciso; 3- utiliza conjunção, pronome e preposição para unir duas idéias; 4- não interliga a maioria das idéias; 5- o título é relacionado com uma idéia e/ou duas, às vezes ainda é inadequado;

nível II: dão o título relacionando-o a uma idéia, até finalmente encontrar aquelas que dão o título quase adequado ao conteúdo construído, ou seja, envolvendo quase todas as idéias. Mostraram, ao longo desse nível, interligar algumas idéias,

interrompendo a ligação em algum ponto do texto. Começam a utilizar mais de duas idéias na mesma oração, usando de artifícios para ligar as idéias e as orações construídas;

subnível II A: relação de elementos e/ou características do que foi observado, extrapolado pelo sujeito, bem como quais foram as extensões observadas na criação de soluções para a resolução do problema : 1- interliga idéias começando a criar unidade entre elas, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto; 2- utiliza duas ou mais idéias na mesma oração; 3- o título é relacionado com uma idéia ou mais;

subnível II B: 1- interliga idéias, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto; 2- prende-se às idéias que reaparecem no desenvolvimento das outras idéias independente; 4- o título é quase adequado, é relacionado com o texto;

subnível II C: 1- interliga idéias, mas interrompe esta ligação em algum ponto; 2- as orações são construídas para acomodarem idéias; o título é quase adequado, é relacionado com o texto.

Em outro trabalho, Goes (1984) define critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. A partir de abordagens evolutivas do domínio do sistema de linguagem escrita, propõe um conjunto de critérios que engloba: o nível de apreensão do caráter simbólico escrito e das formas de registro da fala, no reconhecimento e na produção; o nível de apreensão da dimensão sonora enquanto independente do significado da fala, bem como a habilidade analítica em relação a esta dimensão; o nível de apreensão das funções da linguagem escrita; e o nível de apreensão de noções metalingüísticas. Para isso, elaborou um conjunto de situações-tarefas a partir dos critérios citados, que foi aplicado a um grupo de crianças de pré-primário e primeira série.

Um estudo comparativo com crianças de três línguas: hispânica, italiana e português foi desenvolvido por Ferreira et al (1996). As crianças da Itália, México e Brasil, de 2ª e 3ª séries do primário, de escolas variadas, dentro de zonas definidas como “classe média” e “classe baixa” trabalharam com a história de Chapeuzinho Vermelho, pois essa apresentava vantagens com respeito a outras histórias

tradicionais. Utilizaram como “versão de referência” a que as próprias crianças apresentam através de seus textos, impondo só duas condições mínimas: a) a presença de três personagens principais da história (uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o lobo); b) a ausência de elementos claramente pertencentes a outra história tradicional. Após a investigação, as autoras sentiram necessidade de dispor de um instrumento informatizado que permitisse identificar problemas de interesse, bem como gerar e verificar hipóteses comparativas, que pudessem ser logo validadas e controladas através de procedimentos experimentais. Considerou-se a linha gráfica como a “unidade de transcrição”. A linha gráfica, segundo as autoras, tal como foi produzida pela criança contém informação importante para a pesquisa, porém não é uma unidade que facilita a análise discursiva ou gramatical. Para ela, o texto devia ser dividido em enunciados, para facilitar uma análise gramatical, e em unidades superiores, para uma análise estrutural do texto. Para a construção e implementação do *software* e do *banco de dados*, contaram com o auxílio de Isabel Garcia Hidalgo, que projetou e elaborou os programas TEXTUS, que permite a criação automática de certas unidades, a partir de outras, com intervenção substancialmente importante mas relativamente simples do pesquisador.

Mesmo em se tratando de relato oral, Souza (1990), tendo como objetivo estudar os aspectos afetivos envolvidos na apreensão da história do Chapeuzinho Vermelho, por crianças de 9 a 11 anos, destacou como aspecto cognitivo a capacidade da criança em reconstituí-la e recontá-la como aspecto afetivo, a ressonância do mundo interno da criança sobre o valor do conto. A amostra constitui-se de 30 crianças, divididas por idades (9, 10 e 11 anos), metade de cada sexo, estudantes de um colégio particular de nível alto da cidade de São Paulo. Cada criança passou por quatro entrevistas, sendo que na primeira foi submetida à Prova Rorschach; na segunda, ao Children Aperception Test; na terceira, às provas operatórias de conservação de peso e volume e , na quarta, foi entrevistada sobre a história do Chapeuzinho Vermelho. Os resultados indicaram uma correspondência entre o modo de reconstituição e o nível operatório das crianças,

e uma interação entre o aspecto afetivo destacado e o tipo de reconstituição, sendo que o tipo de reconstituição dos meninos foi diferente do das meninas.

Carvalho (1998) coletou textos narrativos de crianças de primeira a quarta série das escolas onde trabalhava. Desta forma, e subsidiada pela análise discursiva, acompanhou a construção da macroestrutura e de alguns elementos coesivos, como a pontuação, a paragrafação, as marcas da oralidade, a repetição de palavras e o discurso direto. Uma vez delimitado o que analisar, ampliou a amostra, investigando os mesmos elementos em textos de crianças que estudavam em colégios de rede pública e particular e, utilizavam diferentes metodologias. Procurou, desta forma, anular as variáveis: método, grupos socioculturais e particularidades do professor. Em seu estudo, as crianças provaram, entre outras coisas, que há um caminho interno que percorrem na apropriação do texto. Um longo e complexo trabalho de investigação e descoberta das propriedades lingüísticas e estruturais, que gradativamente vão se desvendando, integrando e constituindo esse objeto de conhecimento. A autora apresentou uma ficha para análise de textos, destacando a evolução da macroestrutura, a evolução da pontuação expressiva, a evolução da pontuação lógica, a evolução da paragrafação, a evolução das marcas da oralidade, a evolução da repetição de palavras, a evolução da ortografia e da textualidade.

As explicações destes itens encontram-se no anexo 1 do presente trabalho.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, que tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, propõe o seguinte modelo de análise de desempenho na redação: a redação deverá ser estruturada na forma de texto dissertativo/argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, cultural ou político. A nota global da redação será calculada a partir de cinco critérios de correção que correspondem às cinco Competências expressas na Matriz, levando-se em conta os pesos a elas atribuídos, conforme quadro que se encontra no anexo 2.

Outro instrumento de avaliação do texto foi elaborado pelo IAT - DRE - Campinas (1992), a partir das necessidades identificadas pelos membros da Equipe de Coordenação do Projeto de Alfabetização DRE- Campinas, com relação à obtenção de informações sobre as representações elaboradas pelos alunos das classes CB (ciclo básico), em relação ao texto (leitura e produção). Em 1992, o projeto envolvia cerca de 729 classe, das quais 233 eram de CB II. O instrumento não pretendia envolver todos os aspectos relacionados com a produção/leitura de textos, mas somente aqueles considerados essenciais: coerência, coesão e aspectos formais.

Parte I – coerência

Tem como objetivo avaliar a coerência textual da produção dos alunos. Deve-se lembrar que coerência relaciona-se com a questão da inteligibilidade do texto, ou seja, aquilo que torna um texto compreensível. No caso os aspectos relacionados com os textos narrativos são: estrutura interna, seqüência temporal, papel dos personagens, contextualização, omissão de partes, ambigüidade e inteligibilidade (itens de 1 a 7, do anexo 3).

Parte II - coesão

Tem como objetivo avaliar a utilização dos principais elementos coesivos na produção textual dos alunos: segmentação do texto, elementos com função substitutiva, mecanismos adequados de repetição, elipses, elementos com função conectiva e advérbios (itens 8 a 16, do anexo 3).

Parte III - aspectos formais

Tem como objetivo avaliar aspectos relacionados com as concordâncias nominal e verbal, pontuação, acentuação, ortografia e uso de maiúscula (itens 17 a 23, do anexo 3)

Parte IV - usos sociais da escrita

Tem como objetivo verificar se a criança é capaz de identificar diferentes veículos de textos e suas respectivas funções (itens 24 e 25, do anexo 3).

Parte V - leitura

Tem como objetivo verificar se a criança é capaz de reproduzir oralmente um texto narrativo lido (item 26, do anexo 3).

Outros critérios para correção de textos escolares de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries são propostos por Geraldi e colaboradores (1999), havendo, para cada uma delas, um enfoque diferente. Assim, para os textos narrativos de 5^a série, o professor, segundo o autor, poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do *lead* jornalístico: quem fez o quê, com quem, quando, onde como e por quê. Para ele, ao final da 5^a série, se o aluno escreve um texto que não apresenta clareza sobre o fato que narra e as personagens e que não tem seqüência, não terá conseguido fazer um texto narrativo. Na 7^a série, um critério de avaliação dos textos sugerido pelo autor será os alunos apresentarem no mínimo um conjunto de razões (o porquê) coerentes para o que acontece, embora não seja necessário que o aluno tome uma posição. A partir dessa série, não bastará apenas narrar o acontecimento, é preciso que se pergunte pelo “por quê”? do acontecimento.

A seguir, serão apresentados os tópicos considerados para a análise, cujo detalhamento se encontra no anexo 4 : a) problemas de estrutura textual, b) problemas de ordem sintática, c) problemas de ordem morfológica e d) problemas de ordem fonológica.

Os trabalhos aqui apresentados sobre avaliação de textos nos indicam a falta de um instrumento único que permita avaliar um texto, sendo poucas, no Brasil, as pesquisas que tratam de analisar o processo de produção de texto escrito, principalmente na perspectiva de quem o produz.

Spinillo (1996) salienta outra dificuldade quando afirma que: “críticas são feitas quanto à ausência de um sistema de análise que contribua para o exame da coerência textual em crianças.”

Esses dados apontam para a necessidade de se continuar a elucidação do processo de produção de texto.

Sabemos que avaliar um texto não é uma tarefa fácil, pois todo texto permite múltiplas interpretações. Sendo ele uma unidade de sentido, consideramos que seus elementos não podem ser avaliados isoladamente, cada elemento deve ser

avaliado integralmente, em função do todo. Por isso, os critérios que adotaremos para julgá-los conduzem a um exame global. O julgamento de produções escritas, por nós proposto, não se apoiará em parâmetros rígidos e, por isso, inevitavelmente, teremos que admitir uma margem de subjetividade.

Outra consideração importante ao se avaliar um texto escrito é a opinião dos lingüistas, segundo a qual coesão e coerência estão intimamente relacionadas e são difíceis de serem definidas.

Propomo-nos a considerar os aspectos sinalizadores de coesão e coerência e os níveis de abstração e de generalização e, com isso, estudar a abstração e generalização como processos subjacentes que permitiriam ao sujeito fazer a seleção das informações, a elaboração do plano de escrita, a criação e o desenvolvimento das idéias que a criança utiliza ao produzir um texto.

A seguir, então, apresentaremos o delineamento da pesquisa.

CAPÍTULO IV

PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Sabemos que o ser humano entende os fatos que se sucedem a seu redor, segundo seu nível de construção de pensamento. Assim, uma mesma realidade, apresentada a crianças de diferentes idades, é constatada diferentemente em função do momento evolutivo em que se encontra o sujeito. Não é diferente em relação ao processo de aquisição da escrita e a produção de texto.

Para produzir a linguagem escrita, é necessário que o sujeito seja capaz de transformar uma representação em formas abstratas, de utilizar essas representações simbólicas para elaborar um sistema completo que lhe permita expressar seu pensamento.

Trata-se de uma construção feita pelo sujeito que, diante do objeto de conhecimento, nesse caso, a língua escrita, vai paulatinamente elaborando hipóteses² até chegar à arbitrariedade e à convencionalidade do código, o que não significa, nas fases iniciais da aquisição do código escrito, fazer uso de um sistema convencional enquanto normas, mas que desde cedo revela a intenção comunicativa. No entanto, como demonstrou Coelho (1998), os textos infantis

² hipóteses – compreendido no sentido dado por Ferreiro (1986)

encontrados na pesquisa não manifestavam coordenação de idéias e se apresentavam sem textualidade.

Dando continuidade a esse estudo, propomo-nos a estudar os textos infantis, com o intuito de compreender como a criança, a partir do domínio dos recursos básicos da linguagem escrita, utiliza-os em suas produções escritas, quer seja para escrever uma história e, ainda, conhecendo uma história, como a reproduzem de forma escrita. Neste sentido, o foco do estudo da coesão e da coerência recai sobre a produção de um texto narrativo: a história.

Sendo assim, apresentamos as questões que irão nortear o presente estudo: a) em que níveis de abstração reflexiva e generalização encontram-se apoiadas as produções escritas com coesão e coerência? b) diferentes níveis de escolaridade explicariam diferentes produções escritas em termos de coesão e coerência? c) haveria diferença entre as produções escritas a partir da leitura de um texto conhecido e a partir de um tema livre?

A pesquisa teve como pressuposto a teoria construtivista de Piaget, que deu elementos para avaliar os níveis de abstração e generalização.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa pretende analisar o uso que faz o sujeito, quando de posse do instrumental da escrita, para se expressar, se comunicar, empregando esse sistema de representação. Baseando-nos nos estudos da lingüística textual, utilizaremos as situações de produção de texto, a partir de temas livres e de reprodução de texto lido, dedicando-nos ao estudo destas produções em termos de coesão e coerência.

Sabemos que, para escrever algo, para comunicar uma idéia, o sujeito precisará utilizar, na construção de frases, essa distinção lógica de classes e predicados, ou seja, ser capaz de reconstruir num outro plano aquilo que já havia sido construído no plano da linguagem oral.

Para explicar como se dá essa reconstrução feita pelo sujeito, do sistema oral de representação para o escrito, como a criança se ajusta às convenções do

registro, como passa a coordenar as idéias para expressá-las através da escrita, remetemo-nos à teoria psicogenética piagetiana que explica a construção do conhecimento, recorrendo a um processo central de equilibração, do qual fazem parte os processos de abstração reflexiva (Piaget, 1977).

Segundo Piaget (1973), ainda que exista uma lógica atribuída à linguagem, essa não deixa de ser uma condição necessária para a construção das estruturas lógicas, mas não é por isso que constitui uma condição suficiente de formação, menos ainda no que tange às estruturas lógico-matemáticas mais elementares.

O autor explica que as principais estruturas operatórias estão inscritas na linguagem corrente sob uma forma quer sintática, quer inerente às significações (semânticas). Quanto às operações concretas que visam aos objetos (classes, relações e números), a distinção lingüística dos substantivos e dos adjetivos corresponde à distinção lógica das classes e dos predicados e, em função do sentido atribuído aos diferentes substantivos, toda linguagem contém classificações relativamente elaboradas.

No tocante às operações formais, a linguagem formula a implicação (“se... então”), a disjunção exclusiva ou não exclusiva (“ou ... ou”), estando a possibilidade de raciocinar sobre simples hipótese, precisamente assegurada por uma tal manipulação da língua. (Piaget, 1973)

Porém, como já foi colocado anteriormente, a linguagem, para Piaget (ibid), uma vez adquirida, não basta, de modo algum, para assegurar a formação de estruturas operatórias completas, que a criança receberia assim de fora por exigência lingüística. Alguns fatos são invocados a fim de justificar essa afirmação: apesar das classificações inscritas na linguagem, a criança não domina, senão no nível das operações concretas, 7 - 8 anos, em média, o manejo das inclusões hierárquicas; as expressões verbais, que denotam a inclusão de uma subclasse em uma classe, tais como “algumas de minhas flores são amarelas”, não são dominadas senão no nível em que a inclusão mesma está assegurada, graças ao jogo das operações aditivas e multiplicativas de classe.

A passagem da linguagem oral para a escrita depende de uma reconstrução que deve ocorrer em novo plano, exigindo um pensamento mais complexo.

Para Piaget (1995), é a abstração reflexiva que explica a passagem de um patamar a outro do desenvolvimento. A formação destes patamares relaciona-se a um processo em espiral, onde toda reflexão de conteúdos supõe a intervenção de uma forma, e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão.

Desse modo, o autor define duas formas de abstrações e de generalizações: empíricas e reflexivas, indutivas e construtivas, respectivamente. Na medida em que se constrói o novo, a partir do conhecido, a generalização construtiva procede através de diferenciações e integrações.

As diferenciações não consistem somente em abstrações, mas exigem generalizações, tanto para enlaçar entre elas as variações dos fatores por diferenciar, como para abrir novas possibilidades.

Piaget (1984) afirma que toda evolução da generalização é dominada por uma tendência de duplicar os conhecimentos de natureza exógena através de construção endógena, explicado por processos de tomada de consciência. O autor define as fronteiras epistemológicas entre os conhecimentos, cuja fonte é de origem exógena, que provém dos objetos e os conhecimentos, cuja fonte é endógena, enriquecendo o campo dos observáveis proporcionado pelas operações ou coordenações gerais das ações do sujeito efetuadas sobre o meio.

O interesse em estudar a produção de texto com coesão e coerência, quer seja a partir de temas livres ou de reprodução de texto conhecido, e relacionar com a abstração e a generalização se justifica porque, como sabemos, a aquisição da escrita passa por níveis de elaboração do sujeito que assimila a informação proporcionada pelo meio, de acordo com seu sistema de interpretação. Esta construção do conhecimento da escrita, que é gradual, implica a construção de um esquema conceitual e resulta da interação que ocorre entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

O uso da escrita, com um mínimo de coesão e coerência de forma a permitir que se constitua como um texto e ser compreendido pelo outro como tal, exige coordenações no sistema, modificando e ampliando o esquema conceitual. Assim, não apenas a complexidade e o grau de abstração, requeridos na construção do sistema escrito, mas também outras características do emprego da escrita devem ser estudadas. Como diz Platão Et Fiorin (1998:11) “não é amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim também não é superpondo frases que se constrói um texto.”

Ao optarmos por estudar a escrita de sujeitos em diferentes níveis de escolaridade, de terceira e quinta séries do Ensino Fundamental, partimos do pressuposto que esses sujeitos passaram por situações de aprendizagem quantitativamente diferentes em contato e uso da escrita. Isto sugere que a produção de texto, em termos de coesão e coerência, seja diferenciado, se considerarmos que os sujeitos mais adiantados academicamente tiveram maiores possibilidades de interação com este objeto de conhecimento, por assim dizer, com o uso da linguagem escrita.

OBJETIVOS

Verificar a relação entre os níveis de abstração reflexiva e níveis de generalização e produção de textos escritos pelas crianças quanto à coesão e coerência.

Verificar se as produções escritas, a partir da leitura de um texto conhecido e de temas livres, diferem segundo os níveis de escolaridade.

HIPÓTESES

Níveis mais elevados de abstração reflexiva e generalização estariam relacionados à maior coesão e coerência nas produções escritas.

A coesão e a coerência se apresentam qualitativamente diferentes em produções escritas, a partir de um texto lido e a partir de tema livre.

MÉTODO

A - SUJEITOS

A seleção dos sujeitos teve início com a delimitação das séries, 3ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, e pela definição da escola, particular, para execução da pesquisa.

Ao escolhermos uma única escola para nela procedermos à coleta de dados, buscamos minimizar as discrepâncias quanto a nível socioeconômico e prática pedagógica. Ao fazermos o estudo na escola particular, também situamos os sujeitos dentro de faixas etárias mais definidas, diferentemente se o fizéssemos na escola pública que, como sabemos, tem alunos com idades muito variadas na mesma série, em decorrência de reprovações sucessivas e mesmo interrupções na escolaridade, além de outros fatores.

A opção pelas séries citadas deve-se ao fato de compreendermos que, em ambas, os sujeitos estão de posse do código escrito e, além disso, o tempo constitui um importante fator no aprendizado lingüístico, por implicar as interações sociais cada vez mais amplas e complexas na medida em que a criança vai se desenvolvendo.

Para a seleção dos sujeitos, adotamos os seguintes critérios: posse do código escrito e conhecimento da história de Chapeuzinho Vermelho.

A seleção dos sujeitos foi feita, então, pelo experimentador que aplicou, coletivamente, aos alunos de 3ª série (N = 73) e 5ª séries (N = 72) do Ensino

Fundamental, um ditado de texto elaborado por Sisto (2001), (anexo 5), com o objetivo de constatar o efetivo domínio do código escrito.

Foram selecionados por esse instrumento os alunos de 3ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, sendo 40 de terceira série e igual quantidade de quinta série, de duas turmas de cada série, que cometeram até dez erros na escrita das palavras ditadas.

Torna-se importante registrar que essa quantidade de erros não foi estipulada aleatoriamente, mas teve como referência o critério de classificação de dificuldade de aprendizagem na escrita de alunos de terceira série, por meio do instrumento Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem Escrita (ADAPE), no qual foram considerados sem indícios de DA (Dificuldade de aprendizagem na escrita), aqueles sujeitos que cometeram até dez erros na escrita das palavras ditadas. (Sisto, 2001)

Como não é nosso objetivo o estudo da tipologia de erros ortográficos e nem a frequência com que eles aparecem, apresentaremos, a seguir, a Tabela 1 que resume a quantidade de alunos por série e a quantidade de erros cometidos por eles no ditado.

Tabela 1: Síntese dos Ditados

	ZERO	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	TOTAL
5ª	02	07	04	04	03							20
5ª	02	03	03	05	04	03						20
3ª	01	02	01	03	04	04	01	02	01	01		20
3ª	01	05	01	05	02	02	03	01				20
total	06	17	09	17	13	09	04	03	01	01		80

Os dados até aqui apresentados nos levam a considerar que os sujeitos têm domínio do uso do código escrito, escrevem ortograficamente, e os erros que cometem que, como no ADAPE, foram considerados como intervalo de casualidade, não os impedem de se comunicarem pela escrita e nem de serem compreendidos como escritores.

É importante que se diga que os sujeitos escreveram com legibilidade, o que permitiu não só a correção dos ditados, mas o julgamento dos demais textos escritos.

Posteriormente, o experimentador solicitou que os sujeitos contassem, individualmente, a história “Chapeuzinho Vermelho”, sem leitura prévia da mesma.

Pensou-se nessa história, em especial, por ser considerada, entre os contos infantis, como uma das mais conhecidas, sobretudo a versão de 1812, dos Irmãos Grimm. A versão original, de 1697, é de Charles Perrault e apresenta algumas variações em relação à mais difundida.

O relato oral, solicitado para seleção do sujeito, propiciou conhecer aqueles sujeitos que conheciam a história “Chapeuzinho Vermelho”. Ao adotarmos esse procedimento, tivemos como objetivo nos certificarmos de que a história em questão era conhecida de todos, fazendo parte do repertório do sujeito.

No relato oral, exigiu-se como necessário o conhecimento dos sujeitos apenas sobre alguns fatos fundamentais, tais como personagens principais e parte do enredo.

A esse respeito, remetemo-nos a Van Dijk (apud Marquesi, 1996) que lembra que os testes sobre memorização de narrativas demonstram que o que se memoriza é a trama ou a idéia central, uma espécie de resumo, de sumário.

Todos os sujeitos selecionados, sem exceção, demonstraram conhecer a história quanto a personagens: lobo, vovó, menina, mãe e caçadores. Houve consenso no tocante ao enredo quanto a: levar bolo para vovó, não ir pelo caminho da floresta, o lobo atacar a vovó e vestir-se com as roupas dela, o diálogo entre a menina, o lobo comer a Chapeuzinho e a presença do caçador. As reproduções

orais diferiram apenas quanto ao final. Para alguns, o caçador atirou, para outros o lobo fugiu, outros ainda contaram que o caçador cortou a barriga para salvar a vovó e a menina.

Como sabemos, são inúmeras as versões difundidas dessa história e os finais diferem em algumas delas. Sendo assim, entendemos que contar o final de uma maneira ou outra, em nada comprometia a seleção dos sujeitos.

Foram selecionados inicialmente 80 alunos (N=80), de ambos os sexos, da rede particular de ensino, 40 escolhidos entre aqueles que cursam a terceira série e 40 de quinta série do Ensino Fundamental, com idades variando entre 9 e 13 anos e que demonstraram possuir domínio do código escrito e conhecerem a história de Chapeuzinho Vermelho.

Apresentamos, a seguir, a Tabela 2 com a distribuição das crianças, por série e idade, e o estudo quanto à idade média, desvio padrão das idades, idade mínima e idade máxima.

Tabela 2: Resumo Descritivo da Idade das Crianças (em anos)

Série	Número de Crianças	Idade (em anos)			
		Média	D.P.	Mínimo	Máximo
3 ^a	40	9.8	0.37	9.0	10.4
5 ^a	40	11.6	0.42	1.1	12.6
Total	80	10.7	0.99	9.0	12.6

D.P. = Desvio Padrão

B - MATERIAIS

Para avaliação de escrita foram utilizados os seguintes materiais:

- lápis grafite
- borracha
- papel

Para aplicação da prova “Problemas de Inclusão”, usamos os materiais propostos por Piaget (1995), a saber:

- 7 margaridas e 2 rosas
- conjunto de cartões, sobre os quais está desenhado um pequeno círculo, um pequeno quadrado, todos coloridos de verde.

Usamos os seguintes materiais para a realização da prova “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984):

- quadrados e círculos, grandes e pequenos, vermelhos e verdes, sendo 8 classes de n elementos cada uma.

C - PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Tendo sido selecionados os sujeitos, passou-se à avaliação das situações de escrita, reconto escrito, após leitura, da história de Chapeuzinho Vermelho e escrita de texto livre, e avaliação dos processos cognitivos com a aplicação das provas: “Problemas de Inclusão” (Piaget, 1995) e “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984).

Avaliação da escrita

1. Reconto escrito da história Chapeuzinho Vermelho

Coletivamente, a todos os alunos selecionados das séries, o experimentador procedeu à leitura da história de Chapeuzinho Vermelho (anexo 6), solicitando que reproduzissem o texto assim como o tinham ouvido.

2. Escrita de texto livre

O experimentador solicitou aos sujeitos que escrevessem um texto sobre um tema escolhido entre alguns propostos, deixando livre a escolha por parte dos sujeitos. Assim foi proposto: *“Certamente você já passou ou vivenciou algum fato em sua vida interessante, diferente ou divertido. Relembre: um passeio sensacional, um aniversário, brincadeiras com primos e primas ou colegas, o dia*

em que entrou para uma escola, um dia de festa, etc. Escolha um fato e escreva uma narrativa contando como foi, quem participou, onde aconteceu, quando aconteceu e o que aconteceu. Não se esqueça de dar um título para a sua história. Bom trabalho”.

Ao pedirmos o reconto escrito da história lida (e conhecida como mostramos) e a produção de um texto, estávamos certos de que são situações diferentes de escrita, pois são de ordem cognitiva diferente. A esse respeito, citamos Saramago (1996: 66), que na crônica Sobre Contar e Escrever, em A Bagagem do Viajante, diz: “Ao contrário do que se pense, não venho hoje escrever essa história. Limito-me a contá-la, a dizer o que nela se passaria, coisa que (não esqueçamos) não é o mesmo que escrevê-la. Escrever é obra doutra perfeição,...”

Outro aspecto por nós considerado foi a necessidade de termos um mesmo texto para comparar nossos sujeitos, situação essa com a qual corrobora Ferreiro (1996:14) quando diz: “Era preciso limitar o estudo comparativo a um tipo de texto fácil de recolher em diversos contextos educativos e suficientemente homogêneo para facilitar as comparações”.

Por sua vez, a solicitação por uma narrativa foi considerada por nós adequada, pois sabemos que a narrativa é tida na literatura especializada como a modalidade com a qual a criança está mais familiarizada e nossa tarefa é verificar como ela realiza a narrativa escrita.

Avaliação dos Processos Cognitivos

Para a avaliação dos processos cognitivos foram aplicadas, individualmente, aos sujeitos, as provas: abstração reflexiva: “Problemas de Inclusão” (Piaget, 1995) e generalização “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984).

D – PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para avaliar as produções escritas denominadas reconto e história livre, elaborou-se um protocolo, contendo critérios sinalizadores de coesão e coerência.

Consideramos importante dizer que os critérios que adotamos são subjetivos. Isso porque sabemos estarem a coesão e a coerência em estreita dependência dos conhecimentos partilhados pelos interlocutores.

PROTOCOLO PARA CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

1 – TIPO DE TEXTO: NARRAÇÃO

Pontuações - (0,0) Não desenvolveu o tipo de texto pedido.

(1,0) A narrativa é um relato pobre.

(2,0) A narrativa é um relato.

(3,0) O texto apresenta estrutura básica (começo/meio/fim, situação inicial/problema/solução, sendo todos esses elementos apresentados de forma simplificada, sem detalhamento).

(4,0) O texto apresenta uma estrutura básica completa (começo/meio/fim, situação inicial/problema/solução, com detalhamento da ação).

(5,0) O texto apresenta uma estrutura básica completa (começo/meio/fim, situação inicial/problema/solução, com diminuição da quantidade de ação e detalhamento do contexto).

2 – COERÊNCIA

(0,0) Texto incompreensível. Problemas gravíssimos de verossimilhança.

(1,0) Problemas de articulação lógica de conteúdo ou contradições graves ou de verossimilhança.

(2,0) Articulação lógica apenas razoável. Pequenas contradições ou poucos problemas de verossimilhança.

(3,0) Articulação lógica simples (senso comum). Ausência de contradições sérias ou problema de verossimilhança.

(4,0) Boa articulação lógica. Diferencia-se do senso comum com um bom conteúdo. Ausência de contradições sérias ou problema de verossimilhança.

(5,0) Muito boa articulação lógica para a série do aluno. Diferencia-se bastante do senso comum, a partir de boa seleção do conteúdo. Ausência de contradições ou problema de verossimilhança.

3 – COESÃO

Pontuações - (0,0) Problemas gravíssimos no uso dos seguintes elementos:

pontuação, paragrafação, conjunção, pronomes, tempos verbais, conectivos, advérbios, elipse, dentro dos parágrafos e entre eles.

(1,0) Muitos problemas dos citados acima, ao longo do texto.

(2,0) Alguns problemas: uso inadequado e/ou insuficiente dos elementos coesivos.

(3,0) Uso correto dos elementos: uso adequado de alguns elementos que garantem a coesão textual e poucos problemas localizados.

(4,0) Bom uso dos recursos coesivos. Pouquíssimos problemas ou problemas gerados por estrutura coesiva complexa.

(5,0) Muito bom uso dos recursos coesivos dentro dos parágrafos e entre eles, revelando o domínio e a exploração dos recursos coesivos esperados para a série.

De acordo com o protocolo de correção das produções escritas os sujeitos receberam pontuações de zero (0,0) a cinco (5,0) nos quesitos: narração, coerência e coesão. Mediante estas pontuações, organizamos as produções escritas dos sujeitos nos seguintes níveis:

nível I - agrupa as produções escritas dos sujeitos que receberam pontuação de zero (0,0) a dois (2,0);

nível II - agrupa as produções escritas dos sujeitos com pontuação entre três (3,0) e quatro (4,0);

nível III - agrupa as produções escritas dos sujeitos com pontuação cinco (5,0).

Níveis de análise da narrativa

Os níveis de análise da narrativa foram elaborados, considerando-se as pontuações obtidas pelos sujeitos, destacando um padrão comum de produção escrita.

Nível I, caracteriza-se por um padrão de produção escrita cuja estrutura revela um relato pois os sujeitos apenas contam ou relatam algo (reúne sujeitos com pontuações obtidas entre 0,0 a 2,0);

Nível II, caracteriza-se por produções escritas que apresentam estrutura básica (situação inicial, problema e solução) que evoluem para detalhamento da ação (reúne sujeitos com pontuações entre 3,0 e 4,0);

Nível III, caracteriza-se por produções escritas que apresentam uma estrutura completa, onde há integração entre os elementos da narrativa e detalhamento espaço-temporal (reúne sujeitos com pontuação 5,0).

Níveis de análise de coerência textual

Da mesma forma, quanto à coerência, consideramos as pontuações obtidas pelos sujeitos, destacando um padrão comum de produção de texto.

Nível I, caracteriza-se por produções escritas que manifestam a ausência de articulação lógica ou seja, produções escritas com contradições que comprometem a coerência do texto (reúne sujeitos que obtiveram pontuação entre 0,0 e 2,0);

Nível II, caracteriza-se por produções onde as contradições são superadas, manifestando início da articulação lógica (reúne sujeitos que obtiveram pontuação entre 3, 0 e 4,0);

Nível III, caracteriza-se por produções onde há integração entre o papel das personagens, cenário, tempo e enredo, com ausência de contradições (reúne sujeitos que obtiveram pontuação 5,0).

Níveis de análise de coesão textual

Quanto à coesão, agrupamos as produções em níveis, destacando um padrão comum de produção de texto.

Nível I, as características deste nível dizem respeito ao uso inadequado e/ou insuficiente dos elementos coesivos (reúne sujeitos com pontuação de 0,0 a 2,0);

Nível II, as características deste nível dizem respeito ao uso de elementos coesivos que garantem a coesão em parte do texto (reúne sujeitos com pontuação entre 3,0 e 4,0);

Nível III, as características deste nível dizem respeito ao uso dos recursos coesivos em todo o texto (reúne sujeitos com pontuação 5,0).

A correção dos textos foi realizada por dois juízes, uma professora do Ensino Fundamental e o próprio experimentador, os quais foram denominados, respectivamente, professora 1 e professora 2. O critério para escolha da professora 1 como juiz foi baseado na experiência docente da mesma no Ensino Fundamental. Coube, então, ao experimentador, apresentar-lhe os objetivos, as hipóteses da pesquisa e o protocolo de correção, a fim de permitir-lhe conhecer a proposta do presente trabalho.

Os textos escritos pelos sujeitos foram reproduzidos em xerox e numerados para não serem identificados pelos corretores, seja nominalmente, seja por série.

Para avaliar os processos cognitivos utilizou-se as provas piagetianas mencionadas anteriormente.

1. Prova: Problemas de Inclusão

A prova “Problemas de Inclusão” (Piaget, 1995) permitiu avaliar os sujeitos quanto aos níveis de abstração, quando, para responder às questões propostas, eles têm que demonstrar um nível de estruturação intelectual que ultrapassa as fronteiras restritas do “agrupamento”. O autor (ibid:76), ao se referir à pesquisa, propõe dois objetivos: primeiro, de, “variando as provas de inclusão e de implicações, tentar seguir o caminho que conduz de uma a outra, na hipótese de

que a segunda se constrói por abstrações e generalizações a partir da primeira.” E, segundo, “analisar nos mesmos sujeitos a abstração refletida, isto é, a maneira pela qual eles conseguem, através da reflexão que se segue imediatamente à ação, reconstruir ou representar os raciocínios que eles fizeram para resolver os problemas apresentados” .

A técnica adotada comporta cinco fases, como consta do protocolo (anexo 7). Os objetivos de cada fase são os seguintes:

1- Prova com flores e prova dos cartões, que pesquisam o processo mental da inclusão. Está vinculada à regulação do “todos” e do “alguns” em função dos termos a quantificar. O mecanismo da inclusão depende da coordenação entre a compreensão - quantidades comuns e diferenças entre os membros da mesma classe, possibilitando distinguir seus membros das demais classes; e extensão - relações da parte com o todo. Cada classe é formada por uma menor subclasse, que a antecede, mais outra subclasse de elementos que não fazem parte da subclasse menor.

2 - Prova com cartões e questões verbais de inferências. Mostra o processo mental inferência ou implicação significativa. Trata-se de caracterizar as propriedades não visíveis de um objeto ou de julgar impossível decidir suas propriedades , quando se dá somente uma informação sobre ele. Empregando o mesmo material utilizado na prova de inclusão e certas questões semelhantes às da implicação, obtêm-se respostas mais fáceis e precoces por não recorrer a nenhuma quantificação ou negação explícita (extensão) e ao fato de que todo raciocínio se efetua em compreensão, a partir de qualidades positivas comuns ou diferentes. Trata-se, então, de uma implicação significativa, ou seja, de um sistema de significações de ordem transdutiva.

3 - Questões verbais relativas a proposições. Utilizam a lógica de todas as combinações possíveis do pensamento . Há a inversão entre o real e o possível, dissociando-se os conteúdos estruturados pela presença dos objetos ou dados perceptíveis, de maneira a coordenar os resultados dessas operações construídas inferencialmente, a partir de proposições verbais.

4 - Comparações. Busca-se nessa prova, a “significação que os sujeitos atribuem a estas questões, na medida em que aí discernem certos elementos comuns ou que deixam escapar a estrutura essencial dessas questões” (Piaget, 1984: 93)

5 - Construções. O êxito nesta prova demonstra “a capacidade de fazer corresponder questões de implicações com a dos problemas análogos” e ainda “a chegada a um patamar de abstração reflexiva que se pode qualificar de meta-reflexão”. (Piaget ibid:95)

Piaget (ibid), de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos, apresenta diferentes estágios, os quais foram utilizados na análise do presente estudo. São eles:

Estágio I - 5/6 anos. Há predominância da abstração empírica. Há fracasso sistemático e oscilação nas repostas.
Prova das flores/cartões: $A > B / B = \text{quase } A'$
Prova dos relógios: presença de implicações simétricas $P ? Q$ e $Q ? P$

Estágio II A - 7/8 anos. Há predominância da abstração reflexiva (e/ou pseudo-empírica). Sucesso na prova das flores: divide o todo B em subclasses A e A' com negação parcial.
 $A' = \text{os B não A}$ e $A = \text{B não } A'$
Sucesso imediato nos cartões com implicações significantes. Quanto à prova dos relógios/ avião, há a superação simetria mas as negações ainda são parciais pois o sujeito se utiliza de indícios.
Há implicações significantes.

Estágio II B – (9/10 anos). Há predominância da abstração reflexiva.
Regulam o “todos” e “alguns” no interior de uma Estruturação de “agrupamento”.
Sucesso imediato nos cartões com implicações significantes.
Tomada de consciência de que, nas questões de

indícios, a relação entre a informação global X e as particulares a, b, ou c, equivale à relação de inclusão entre um todo B e as subclasses primárias ou secundárias A ou B, e as subclasses primárias ou secundárias A e A'.

Estágio III - 11/12 anos.

Apóia-se em abstrações reflexivas e/ou refletidas. Há sucesso total. Há tomada de consciência.

Tem compreensão e extensão. Presença de proposições.

Na prova dos cartões, tem-se : se X é verde A1 ou A2.

Na prova do avião/relógio: P ? Q nem todo q ? P

2. Prova: As generalizações que conduzem ao conjunto das partes

A prova “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984) permitiu verificar a complementaridade das divisões e das interseções. Para se chegar ao conjunto das partes, os raciocínios pedidos aos sujeitos supõem a construção de operações, portanto de forma a partir de formas.

Para o autor, o conjunto das partes é uma classificação entre todas as classificações possíveis de um conjunto ou de uma classe de elementos e, como tal, resulta de uma forma característica de generalização construtiva: aquela em que uma operação se eleva à segunda potência. O estudo por ele desenvolvido enfoca as dificuldades que devem intervir sistematicamente entre a complementaridade que se adquire nos primórdios das operações concretas (7-8 anos) e a combinação do conjunto das partes que só são acessíveis a partir dos 11-12 anos. Trata, então, de estudar os processos que partem da complementaridade, de divisões duplas e se orientam até o conjunto das partes.

Para passar da complementaridade ao conjunto das partes que compõe o todo, deve-se cumprir, pelo menos, duas condições que correspondem às grandes

dificuldades do sujeito: 1- se a suplência ou complementaridade é a operação que substitui a divisão $A_2A'_2$ a $A_1 A'_1$, conservando o todo constante B, é necessário não se limitar a esta substituição ou à identificação das totalidades, senão considerar as duas divisões simultaneamente, para poder comparar as partes de uma com a outra. E 2- a comparação entre divisões implica a utilização de interseções. Todavia, entender que uma interseção entre classes ou duas partes equivale a admitir que o elemento comum pertence às duas ao mesmo tempo, supõe, novamente, uma comparação simultânea entre dois sistemas ou subsistemas distintos.

O primeiro problema colocado é estabelecer se, para somente duas divisões dicotômicas, os jovens sujeitos capazes de suplência conseguem refletir sobre elas simultaneamente, isto é, de serem capazes de integrá-las em um sistema de conjunto que se pode analisar no detalhe das relações possíveis. Outro problema é saber se se trata de uma conduta fácil ou se inclui certo nível de generalização construtiva.

Como coloca Piaget, já se sabe que a tendência dos jovens sujeitos é só raciocinar sobre classes disjuntas, fazendo-o de uma maneira compreensiva, enquanto que, para conseguir manipular as classes disjuntas, ele consegue pela interseção extensiva.

Para mostrar como isto se dá, utiliza tarefas de complementaridade óbvias, trabalhando com figuras que se podem imediatamente classificar entre quadrados e círculos, grandes e pequenos, estando as classes de quadrados e círculos compostas dos mesmos elementos. Um dos problemas estudados é eleger, com toda a liberdade, as figuras (sem se importar com o número), mas de maneira que se obtenha “um número igual de quadrados e de grandes”. Esta tarefa supõe a utilização simultânea de duas divisões. Em todas as respostas corretas possíveis intervém a interseção.

Por estar o estudo centrado na simultaneidade das divisões e das inclusões, procura encontrar quais são suas relações com a generalização. Em primeiro lugar, sem chegar ao conjunto das partes, portanto de formas a partir de formas.

Os raciocínios pedidos ao sujeito supõem a construção de operação sobre operação.

Ao propor as questões aos jovens sujeitos, vemos que não se trata de resolvê-las mediante a elaboração de tábuas de dupla entrada ou classificações multiplicativas, já que estas supõem a consideração simultânea de duas divisões e que cada uma das casas desta tabela representa em si uma interseção. A resposta exigiria reunir entre elas, e de diversas maneiras, as casas da tábua para construir subsistemas dentro do sistema total. Aqui podemos ver uma generalização (com diferenciação e integração) das operações que geram este sistema de conjunto. O conjunto das partes supõe uma construção que gera novas relações, exigindo, então, uma generalização.

O problema reside em entender através de que generalizações se efetuam estas construções, já que o problema principal é raciocinar sobre duas divisões, sobre divisões heterogêneas e não somente sobre divisões dicotômicas.

Então, o conjunto das partes equivale a considerar não somente as quatro partes, mas todas as que resultam de suas combinações $(1,2);(1,3);(1,4)$ etc ... ou $(1,2,3);(1,3,4)$, etc, incluindo 0;1 e as 4 vezes, ou seja, 16 no total.

As soluções encontradas pelos sujeitos para igualar $n(1+2)$ com $n(1+3)$ foram de três tipos: a) identidade, que consiste em só utilizar a sub-classe ou divisão 1, deixando de lado 2 e 3; b) disjunção exclusiva $n_2=n_3$, deixando a parte comum 1 e c) disjunção não exclusiva com interseção $(1+2+3)$ ou $n(1+2) = n(1+3)$.

Estas soluções não são apresentadas segundo qualquer ordem, e, antes de tudo, sua ordem de construção é que nos informará o mecanismo delas. Assim, no Nível IA, o sujeito, ao procurar encontrar “tantos” “quadrados” $n(1+2)$ como “grandes” $n(1+3)$, descuida totalmente da extensão “tantos” (então n) e só conserva os significados em compreensão “quadrados” e “grandes”. O Nível IB corresponde às soluções que se limitam a identidades, sem conseguir disjunções ($n_2=n_3$), mas com um princípio de extensão. Trata-se de uma forma particular de extensão que ainda não se refere à interseção, que segue dependendo de classes disjuntas, próprias das divisões dicotômicas homogêneas. Depois, a fase seguinte,

corresponde a uma generalização do princípio de divisão heterogênea em extensão, mas aplicada a novos elementos. Esta construção implica uma constituição de negações (diferenciações ou “contrários”) que ainda se dão em compreensão. Porém, se se chega desta maneira à construção final das distinções exclusivas, ($n_2=n_3$), a identidade, apesar de ser melhorada, segue ligada à necessidade de se raciocinar sobre classes disjuntas, havendo fracasso da interseção. Finalmente, na quarta fase, aparece a generalização da extensão que não se aplica às negações mas também à identificação. Torna-se, então, possível a disjunção não exclusiva com interseção ($1+2+3$), graças a uma síntese generalizadora da identidade (1) e da disjunção ($2+3$), mediante generalização de divisão heterogênea. A quinta fase corresponde à construção combinatória de todas as partes possíveis.

A prova é composta por duas partes, como descrição feita no protocolo (anexo 8).

Piaget admite níveis de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos, os quais foram utilizados na análise do nosso estudo.

Nível IA

- ?? só há comparações possíveis entre classes com propriedades similares;
- ?? só raciocina sobre divisão homogênea, ou seja, divisão efetuada segundo um único critério (forma, volume ou cor).

Nível IB

- ?? há progresso, mas os sujeitos não fazem divisões heterogêneas, ou seja, relacionam simultaneamente duas divisões homogêneas;
- ?? não há possibilidade de interseções intencionais e, quando a provocamos, os elementos comuns se repartem entre as duas classes da disjunção;
- ?? não descobrem que se pode estabelecer uma hierarquia segundo o número de diferenças e não existem novos contrários;

Nível IIA

- ?? relações relativamente corretas nos problemas de classificação e de diferenças, mas com falsas disjunções com correção posterior;

?? maior compreensão das soluções de identidade mas que são incompletas e insuficientes para desembocar na interseção;
?? quanto à diferença e aos “contrários”, nota-se exatidão e de modo compreensivo, mas não se dão de um modo extensivo.

Nível IIB

?? aparecem os mesmos erros que anteriormente, mas chega-se mais rápido a disjunções corretas;
?? interseção explicitamente justificada.

Nível III

?? o sujeito torna-se capaz de exceder à combinação origem do conjunto de partes e tirar dali o grupo INRC, já que distingue as inversões e reciprocidade.

A seguir apresentaremos a análise dos resultados.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada a partir dos textos escritos pelos sujeitos e dos protocolos das provas de abstração e generalização.

Quanto ao protocolo de correção utilizado, é importante ressaltar que o mesmo se encontra circunscrito aos objetivos da pesquisa, podendo não se aplicar a outras situações de correção. Contudo, consideramos a possibilidade de as avaliações diferirem, uma vez que o texto permite leituras não previstas. Nesse sentido, concordamos com Fávero (1985:65) quando afirma que “O texto prevê determinados sentidos, excluindo outros, determinadas leituras, excluindo outras, porém não uma única leitura. Desse modo, a análise levantará marcas que levarão às intenções do texto, mas com certeza não haverá uma única leitura”.

Ainda que sejam adotados parâmetros comuns para avaliar os textos, esta tarefa nem sempre tem se demonstrado fácil. Citelli (2001:84) parece expressar com clareza esse sentimento que, de certa maneira, também é o nosso, quando afirma; “ Na análise de textos, seja de autores consagrados ou não, coloco-me necessariamente diante de um enigma a ser decifrado”.

Os resultados atribuídos pelos corretores para a produção escrita dos sujeitos encontram-se organizados na Tabela 3, denominada “Síntese dos Resultados”, que apresenta o número de sujeitos selecionados, a quantidade de erros cometidos por eles no ditado, os resultados das correções feitas pelos dois juízes no tocante à narração, coerência e coesão, quer na história do Chapeuzinho Vermelho, quer na escrita livre, além dos níveis encontrados nas provas de abstração e generalização.

Antes, é preciso que se coloque a perda experimental de um (01) sujeito, ocorrida durante a coleta de dados. Sendo assim, a análise foi feita com 79 sujeitos (N=79), 39 alunos de 5ª série e 40 alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Tabela 3: Síntese dos Resultados

		PROFESSORA 1		PROFESSORA 2			
Nº SUJEITOS SELECIONADOS	QUANT. ERROS DITADO	CHAP VERM	HIST LIVRE	CHAP VERM	HIST LIVRE	ABSTRAÇÃO	GENERALIZAÇÃO

5 ^a		N	C	CS	N	C	CS	N	C	CS	N	C	CS	IIA	IIB	III	IIA	IIB	III
01	00	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4			X			O
02	00	5	5	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4		X			O	
03	01	5	5	4	4	5	4	3	3	3	3	3	3		X			O	
04	01	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	X			O		
05	01	5	5	4	4	5	4	5	4	3	3	3	3	X			O		
06	02	4	3	2	4	4	4	3	2	2	3	2	2	X			O		
07	02	5	5	4	5	5	4	5	4	3	5	5	4		X			O	
08	02	5	4	4	3	4	4	4	3	2	3	2	2	X			O		
09	03	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3		X			O	
10	03	5	5	5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	X			O		
11	03	5	4	2	4	4	4	3	3	2	3	3	3		X			O	
12	03	5	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	2	X			O		
13	03	5	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	2		X			O	
14	04	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	2	2		X			O	
15	04	5	4	3	4	4	3	5	4	4	4	3	3		X			O	
16	04	5	4	3	4	4	3	5	3	3	3	4	3		X			O	
17	05	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4			X		O	
18	05	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	X			O		
19	05	5	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4		X			O	
20	05	5	5	4	4	4	4	5	5	5	3	3	3		X			O	
5 ^a																			
21	00	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			X			O
22	00	3	5	5	3	4	5	4	5	4	3	2	2	X			O		
23	01	4	5	5	4	3	4	5	5	5	3	3	3		X			O	
24	01	5	4	4	4	4	3	5	5	5	4	4	4	X				O	
25	01	5	5	4	4	4	3	5	5	4	3	3	3		X			O	
26	01	5	3	4	3	4	4	5	3	4	3	3	3	X			O		
27	01	4	4	4	3	4	4	5	5	5	3	3	4		X			O	
28	01	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2		X			O	
29	01	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4		X			O	
30	02	5	4	4	3	4	4	5	5	5	3	3	3		X			O	
31	02	5	4	4	3	3	3	5	4	4	3	2	3		X			O	
32	02	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	2	X			O		
33	02	4	5	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	X			O		
34	03	4	4	3	3	3	3	5	5	4	3	3	3		X		O		
35	03	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3		X			O	
36	03	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3		X			O	
37	03	3	5	4	3	4	3	5	4	4	3	3	2		X			O	
38	04	5	5	3	4	4	4	5	5	5	4	3	3			X		O	
39	04	5	5	4	3	4	3	5	5	5	3	3	3	X			O		
40																			
3 ^a																			
41	00	5	5	5	3	3	3	5	4	4	3	3	3		X			O	
42	01	5	5	4	4	4	4	4	2	3	3	4	4		X			O	
43	01	5	5	4	2	3	3	5	4	4	2	3	2	X				O	
44	01	5	4	4	2	3	3	5	4	4	2	3	2		X			O	

45	01	4	4	3	2	3	3	4	4	3	2	2	2		X			O	
46	02	5	4	3	2	2	2	4	3	3	1	1	1	X			O		
47	03	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	X			O		
48	03	3	2	3	2	2	2	4	3	3	2	2	2	X			O		
49	03	4	3	3	3	3	3	4	2	2	3	2	2	X				O	
50	03	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	X			O		
51	03	4	5	4	3	3	3	5	4	4	3	2	2		X			O	
52	04	5	5	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3		X			O	
53	04	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3		X			O	
54	05	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	X				O	
55	05	5	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	2	X			O		
56	06	4	3	2	3	2	2	4	3	2	3	3	2		X			O	
57	06	4	3	3	1	2	2	3	2	3	1	2	2	X			O		
58	06	4	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	X			O		
59	07	4	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	X			O		
60	01	5	5	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3		X			O	
3ª																			
61	00	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3		X			O	
62	01	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3		X			O	
63	01	3	1	1	2	3	3	4	3	3	2	2	2	X			O		
64	02	3	3	3	3	2	3	4	4	4	3	3	2	X			O		
65	03	4	3	3	3	3	4	5	4	4	3	2	3	X			O		
66	03	3	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	3	X				O	
67	03	4	3	3	3	3	3	5	5	4	4	4	4		X			O	
68	04	3	2	2	2	2	2	4	3	2	2	3	2	X			O		
69	04	3	2	2	3	2	3	4	3	3	3	3	2	X			O		
70	04	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	3		X			O	
71	04	4	4	3	3	3	3	5	5	4	3	3	3	X			O		
72	05	4	4	3	1	1	2	5	5	4	3	2	1		X			O	
73	05	2	1	1	3	1	2	3	2	2	3	2	2	X				O	
74	05	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	X			O		
75	05	3	1	1	3	2	2	3	3	3	3	3	3	X			O		
76	06	3	2	3	2	3	2	4	3	4	2	2	2	X			O		
77	07	4	3	2	2	3	2	5	4	3	2	2	2	X			O		
78	07	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3		X			O	
79	08	3	3	3	3	2	2	4	4	4	3	3	2		X			O	
80	09	3	3	2	2	3	2	4	3	3	2	3	2	X			O		

CHAP VERM produção escrita a partir do reconto da história de Chapeuzinho Vermelho

HIST LIVRE produção de texto livre

N Narrativa

C Coerência

CS Coesão

ABSTRAÇÃO Prova de Abstração Reflexiva

GENERALIZAÇÃO Prova de Generalização

A fim de garantir uma maior fidedignidade nos resultados obtidos, tratamos de verificar se existem diferenças na maneira de avaliar a narração, a coerência e a coesão, nas produções escritas dos sujeitos, entre os dois juízes que procederam à correção.

Como dissemos, cada professora avaliou cada aluno em separado, atribuindo notas para narração, coerência e coesão para a escrita da história do Chapeuzinho Vermelho e para a escrita de um tema livre escolhido pelo aluno.

Assim, quando falarmos em diferença de avaliação das professoras, estaremos nos referindo à diferença na pontuação observada pela professora, com relação à narração, coesão e coerência para cada aluno.

A seguir, apresentamos na Tabela 4 a frequência das diferenças observadas na avaliação das professoras, para cada série e nível das variáveis analisadas.

Tabela 4: Frequência das diferenças obtidas nas avaliações da professora 1 e 2.

Diferença entre as avaliações	História do Chapeuzinho Vermelho			Tema Livre		
	Narração	Coerência	Coesão	Narração	Coerência	Coesão
-2	1	4	10	1	1	3
-1	22	19	26	4	12	37
0	35	25	25	54	30	36
1	18	25	16	20	31	2
2	3	5	2	0	5	1
3	0	1	0	0	0	0
Média diferença	0.00	0.14	-0.33	0.18	0.34	0.51
Desvio diferença	0.85	1.06	1.02	0.57	0.86	0.68

Por exemplo, na linha 2 da tabela 3, Frequência das diferenças obtidas nas avaliações da professora 1 e 2, temos os seguintes valores:

-1	22	19	26	4	12	37
----	----	----	----	---	----	----

Vejam os significados de cada um deles:

-1 significa que o aluno obteve um ponto a menos na avaliação da professora 1 que na avaliação da professora 2;

22 é a quantidade de alunos (entre os 79) que tiveram um ponto a menos na avaliação da professora 1 em relação à professora 2, na avaliação do nível da narração para a história do Chapeuzinho Vermelho;

19 é a quantidade de alunos (entre os 79) que tiveram um ponto a menos na avaliação da professora 1 em relação à professora 2, na avaliação do nível da coerência para a história do Chapeuzinho Vermelho;

26 é a quantidade de alunos (entre os 79) que tiveram um ponto a menos na avaliação da professora 1 em relação à professora 2, na avaliação do nível da coesão para a história do Chapeuzinho Vermelho;

4 é a quantidade de alunos (entre os 79) que tiveram um ponto a menos na avaliação da professora 1 em relação à professora 2, na avaliação do nível da narração para o tema livre;

12 é a quantidade de alunos (entre os 79) que tiveram um ponto a menos na avaliação da professora 1 em relação à professora 2, na avaliação do nível da coerência para o tema livre;

37 é a quantidade de alunos (entre os 79) que tiveram um ponto a menos na avaliação da professora 1 em relação à professora 2, na avaliação do nível da coesão para o tema livre.

Para cada uma das situações, coesão, coerência e narração, na história do Chapeuzinho Vermelho e tema livre, cada uma das corretoras deu uma nota para cada aluno. Tomamos, então, a diferença entre a nota e isto gerou para cada um dos casos (6 ao todo, 3 para cada um) uma média das diferenças. Esta média foi testada para saber se ela é diferente de zero. Podemos verificar na penúltima linha da Tabela 4 (p. 89), as diferenças médias para as avaliações das duas professoras, com exceção da coesão para a história do Chapeuzinho Vermelho, a

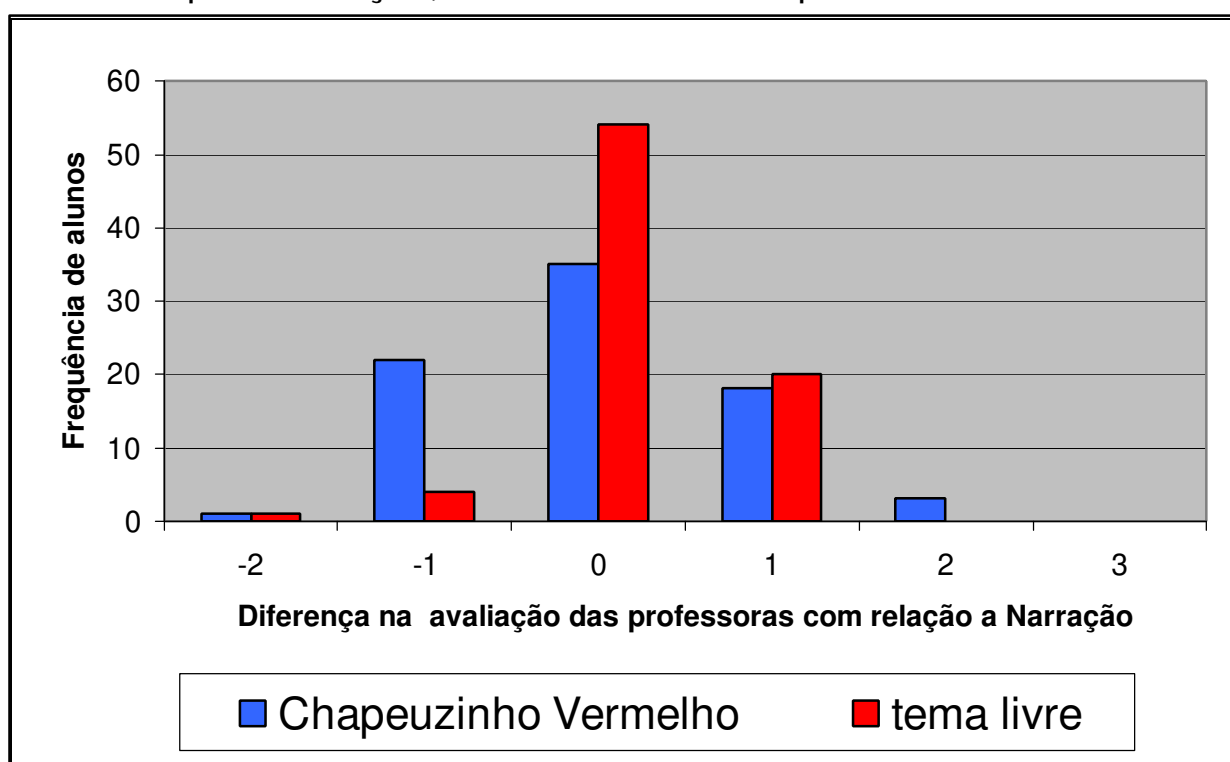
professora 1, em média, avaliou os alunos, sistematicamente, com níveis mais altos que os níveis aferidos pela professora 2. Aplicou-se o teste t-Student para verificar se estas médias eram significativamente diferentes de zero, isto é, se elas são diferentes de zero é porque uma professora avaliou os alunos, em média, com níveis mais altos que a outra. A análise encontra-se na Tabela 5, que será apresentada posteriormente.

Dessa maneira, para cada média na Tabela 4 (p. 89) foi feito um teste para verificar se ela era significativamente diferente de zero. Acompanhando o resultado, apresentamos o p-valor, que representa a probabilidade de a conclusão (a média difere de zero e, conseqüentemente, as avaliações das duas professoras são diferentes) estar errada.

Os gráficos, a seguir, ilustram a situação descrita. Apresentamos um gráfico para as diferenças de avaliação das duas professoras para a história de Chapeuzinho Vermelho e tema livre, em relação à narração, coerência e coesão.

O gráfico 1, a ser apresentado a seguir, diz respeito à distribuição da freqüência das diferenças de avaliação das professoras para narração, nas histórias de Chapeuzinho Vermelho e tema livre.

Gráfico 1: Distribuição da freqüência das diferenças de avaliação das duas professoras para Narração, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre.



Podemos ver, no gráfico 1, que a situação mais freqüente (colunas com maior altura no gráfico) é a diferença zero, ou seja, as duas professoras avaliando da mesma forma os alunos. À medida que nos afastamos do zero, seja para o lado negativo ou positivo, as colunas diminuem de tamanho, indicando que poucos alunos foram avaliados de forma muito diferente pelas duas professoras. Isto pode ser visto também nos gráficos, a seguir, para coerência e coesão.

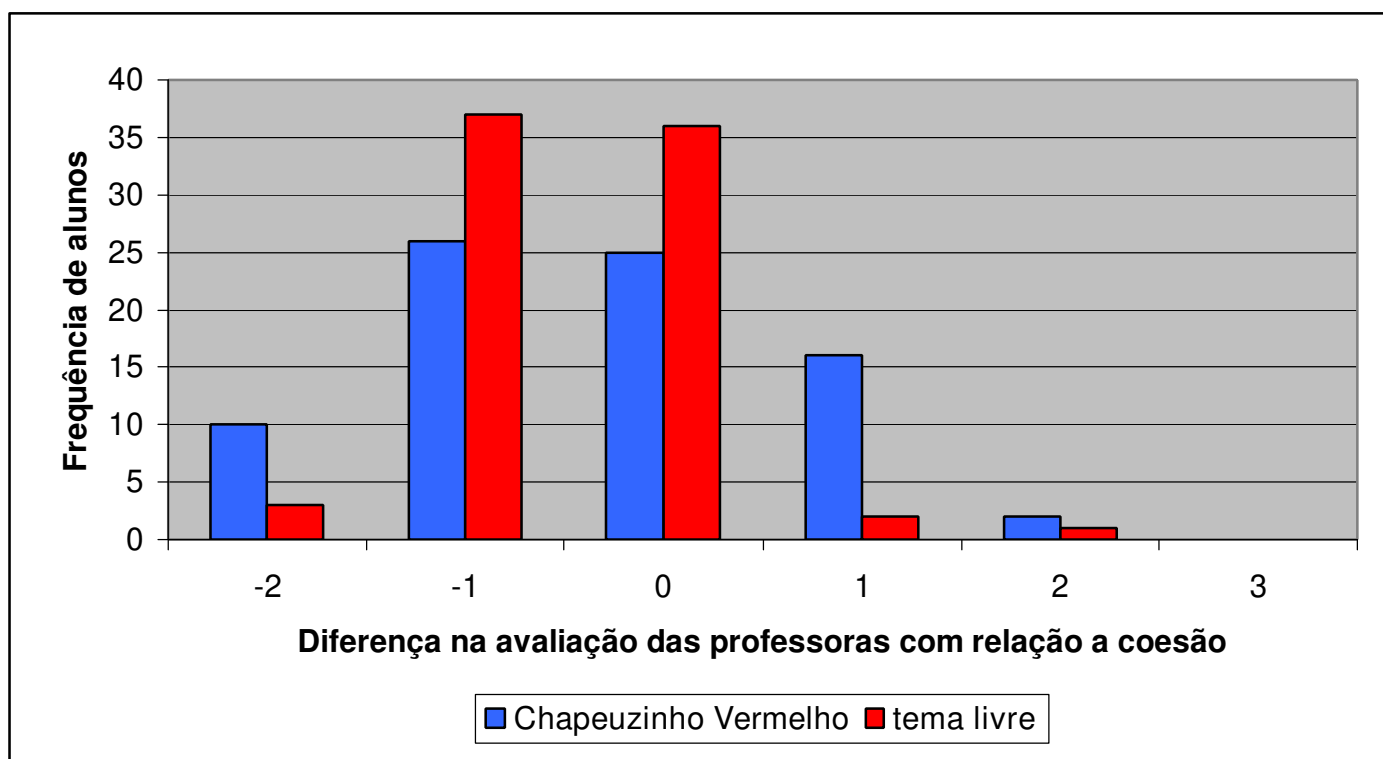
A tendência na história, com relação à narração, é que a professora 1 avalie os alunos da mesma forma que a professora 2, com um ponto a menos ou a mais. No caso dos temas livres, a professora 1 tem uma pequena tendência a avaliar com um ponto a mais os alunos ou da mesma forma que a professora 2.

O gráfico 2, a seguir, refere-se à distribuição da freqüência das diferenças de avaliação das duas professoras para Coerência, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre.

Gráfico 2: Distribuição da freqüência das diferenças de avaliação das duas professoras para Coerência, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre

Por último, o gráfico 3 mostra a distribuição da frequência das diferenças de avaliação das duas professoras para coesão, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre.

Gráfico 3: Distribuição da frequência das diferenças de avaliação das duas professoras para Coesão, nas histórias do Chapeuzinho Vermelho e tema livre



que nos informa as médias das diferenças das avaliações das duas professoras por situação analisada, ou seja, no reconto escrito da história de Chapeuzinho Vermelho e na escrita de história livre.

Tabela 5: Teste t-Student para as médias das diferenças das avaliações das duas professoras por situação analisada

	História do Chapeuzinho Vermelho			Tema Livre		
	Narração	Coerência	Coesão	Narração	Coerência	Coesão
Há diferença entre as avaliações?	Não P-valor=0.5	Não P-valor=0.12	Sim P-valor=0.0027	Sim P-valor=0.0037	Sim P-valor=0.0004	Sim P-valor<0.0001

Podemos dizer, então, que a professora 1 aferiu, sistemática e significativamente, em média, valores mais altos para os níveis de narração,

coerência e coesão, nos temas livres que a professora 2. Avaliaram da mesma forma a narração e a coerência na história do Chapeuzinho Vermelho e a professora 2 aferiu notas mais altas que a professora 1 para a coesão na história do Chapeuzinho Vermelho.

Isto poderia nos dar uma falsa impressão de que nossa análise depende de quem está aplicando as provas e aferindo valores para narração, coerência e coesão. Dizemos falsa impressão porque a maior diferença obtida entre as duas professoras foi igual a 0.51 pontos, na avaliação da coesão no tema livre, uma diferença pequena, apesar de estatisticamente significativa. Outro fato importante a salientar é que estamos interessados nas associações entre estas avaliações, ou seja, a associação entre os valores obtidos na narração e os valores obtidos na coesão e coerência. Desta maneira, se uma professora avalia de uma forma um pouco mais rígida os alunos que outra, mas o faz em todos os quesitos, a influência na análise das associações será nula.

Assim, podemos concluir que, apesar de a professora 2 apresentar uma avaliação para os níveis da narração, coerência e coesão na produção escrita de tema livre, com valores maiores que a professora 1, ela o faz para todos os quesitos, não interferindo nas associações entre narração, coesão e coerência.

Se considerarmos a conclusão acima, podemos inferir que o uso do protocolo de correção foi funcional, ou seja, ele permitiu que leitores diferentes avaliassem os mesmos textos, observando aspectos comuns, sem registrar discrepâncias.

Lembrando que os resultados obtidos pelas duas professoras corretoras dos textos foram completamente equivalentes no que diz respeito às associações estudadas, prosseguimos a nossa análise considerando a avaliação de uma só das professoras.

Acreditamos que os níveis propostos no presente estudo, I, II e III, no que concerne as produções escritas, conforme destacados anteriormente, permitem-nos relacionar aos diferentes níveis evolutivos propostos pelas provas piagetianas relativas à abstração e generalização. Como nos níveis destacados por Piaget em

suas provas, os níveis de produção escrita, por nós organizados, também revelam construções mais elementares em direção às mais complexas. Contudo, esclarecemos que estes níveis não são como aqueles propostos pela psicogênese. O esforço descritivo de Piaget consiste em demonstrar as fases necessárias de um percurso, até alcançar uma mudança nos modos de a criança interagir com uma dada situação. O autor procura ordenar os diferentes níveis de respostas ao problema proposto, justificando, em termos do desenvolvimento da criança, a hierarquia encontrada (Macedo, 1994).

Ao considerarmos os diferentes níveis de produções apresentadas pelos nossos sujeitos relativos à narração, coerência e coesão, buscamos encontrar, nos resultados, as características que melhor identificassem cada um deles, referindo-nos a padrões que se mantiveram revelados pelas pontuações obtidas, segundo o protocolo de correção por nós elaborado.

Como nosso objetivo se orienta a analisar a produção escrita, considerando aspectos de coerência e coesão com os processos cognitivos, cujo recorte para efeito deste trabalho destaca a abstração e a generalização, passaremos a relacionar, em primeiro lugar, a abstração com narrativa, coerência e coesão e, a seguir, a generalização.

A – ABSTRAÇÃO REFLEXIVA x NARRAÇÃO x COERÊNCIA x COESÃO

Para investigar se níveis elevados de abstração reflexiva estariam relacionados a níveis mais elaborados relativos à narração, coesão, coerência nas produções escritas, realizamos um estudo no tocante à história do Chapeuzinho Vermelho e tema livre. A abstração reflexiva foi medida através dos níveis apresentados na prova “Problemas de Inclusão”, proposta por Piaget (1995).

A Tabela 6, a seguir, mostra a associação entre os níveis obtidos pelos sujeitos na prova de abstração reflexiva e os níveis alcançados pelos mesmos, segundo o proposto para a análise da narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho.

Tabela 6: Comportamento da associação entre os níveis obtidos para abstração reflexiva e para a narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho

		Narração			Coerência			Coesão		
Abstração Reflexiva		I	II	III	I	II	III	I	II	III
	II A	0	29	8	7	26	4	12	25	2
	II B	0	20	18	1	28	9	1	32	4
	III	0	0	3	0	2	2	0	2	2

Nos três casos: Abstração X Narração ; Abstração X Coerência e Abstração X Coesão, vemos uma associação significativa, isto é, níveis mais elevados na abstração estão associados a níveis mais elaborados relativos à narração ($\chi^2 = 10,6$; p-valor=0.005), coerência ($\chi^2 = 9,4$; p-valor=0.05) e coesão ($\chi^2 = 18,85$; p-valor=0.001). Lembramos que o p-valor é a probabilidade que associação não exista e o valor do χ^2 é o resultado da estatística do teste.

Existe, portanto, uma relação significativa entre os níveis de abstração reflexiva e os padrões de produção escrita identificados nos níveis de análise, quer relativos à narração, à coerência e à coesão na história do Chapeuzinho Vermelho.

A Tabela 7, a seguir, vem mostrar a continuidade do estudo realizado, agora no que concerne à relação entre os níveis de abstração reflexiva e os níveis de produção escrita relativos à narração, à coesão e à coerência encontrados na elaboração de um texto livre realizado pelos sujeitos.

Tabela 7: Comportamento da associação entre os níveis obtidos para abstração reflexiva e para a narração, coerência e coesão no tema livre

		Narração			Coerência			Coesão		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III

Abstração Reflexiva Níveis	II A	12	25	0	17	20	0	26	12	0
	II B	2	33	2	5	32	1	10	27	0
	III	0	2	2	0	2	2	0	3	1

Nos três casos: Abstração X Narração; Abstração X Coerência e Abstração X Coesão, vemos uma associação significativa, mais nítida que no caso da história do Chapeuzinho Vermelho, isto é, níveis mais altos na abstração estão associados a níveis mais elaborados na narração ($\chi^2 = 27.4$; $p\text{-valor} < 0.0001$), coerência ($\chi^2 = 35.1$; $p\text{-valor} < 0.0001$) e coesão ($\chi^2 = 34.1$; $p\text{-valor} < 0.0001$). Lembramos que o p-valor é a probabilidade que a associação não exista e, o valor do χ^2 é o resultado da estatística do teste.

Portanto, existe uma relação significativa entre os níveis de abstração reflexiva e os níveis alcançados pelos alunos na narração, coerência e coesão nos temas livres.

Como podemos ver com o estudo até aqui apresentado, existe relação significativa entre os diferentes níveis de abstração reflexiva e os diferentes níveis de elaboração escrita quer na narração, quer em coerência e coesão nos temas livres e no reconto escrito da história de Chapeuzinho Vermelho. Esses dados confirmam a nossa hipótese de que níveis mais elevados de abstração reflexiva estariam relacionados à maior coesão e coerência nas produções escritas, quer seja ao elaborar um texto novo, original, ou ao recontar, por escrito, uma história conhecida.

Ora, como observamos, assim como a aquisição da escrita passa por níveis de elaboração do sujeito que assimila a informação proporcionada pelo meio, de acordo com seu sistema de interpretação, o uso da escrita, com coesão e coerência, exige novas coordenações no sistema. O sujeito tem que reorganizar e transformar as representações num plano de ordem superior, daí os processos de reflexionamentos ou projeção e novas reflexões, a partir dos níveis anteriores.

Como mostrou Coelho (1998) em seu estudo anterior, a ocorrência do processo de “reflexionamento” (réfléchissement), como projeção sobre o novo plano seria suficiente para garantir a construção da escrita, enquanto código mas, para fazer uso dela, o sujeito teria que lançar mão do processo complementar de “reflexão” (réflexion), no sentido de reconstrução e reorganização, ampliando o que foi transferido do patamar anterior por combinação de elementos próprios do novo plano. Só assim seria capaz de lidar com a elaboração de texto, ou seja, reorganizar seus conhecimentos em nível de palavra e, a partir daí, organizá-las num sistema abstrato, porém lógico, coordenando as representações num patamar de natureza lógica. Poderemos dizer que, para o sujeito reescrever um texto conhecido, o processo de abstração reflexiva fez-se necessário, ou seja, é exigido um certo grau de reflexão, enquanto processo complementar do “réfléchissement”, porém em menor grau do que para criar um texto livre.

Dando continuidade, objetivando avaliar as relações entre as produções escritas dos sujeitos com a generalização, passamos, pois, à análise, a seguir.

B- GENERALIZAÇÃO X NARRAÇÃO X COERÊNCIA X COESÃO

Ao estudarmos se níveis mais elevados de generalização, obtidos na prova “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984), estariam relacionados à maior coesão, coerência e níveis mais elaborados de narração nas produções escritas, realizamos um estudo relativo à prova citada e à história do Chapeuzinho Vermelho e tema livre.

A Tabela 8, que apresentaremos a seguir, mostra a associação entre os níveis obtidos para a generalização e os níveis alcançados na narração, coerência e coesão na escrita da história do Chapeuzinho Vermelho.

Tabela 8: Comportamento da associação entre os níveis obtidos para generalização e para a narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho

		Narração			Coerência			Coesão		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Generalização Níveis	II A	0	25	7	5	23	4	9	22	1
	II B	0	25	20	3	32	12	5	33	7
	III	0	0	2	0	1	1	0	1	1

Somente no cruzamento da Generalização X Narração vemos uma associação significativa, isto é, níveis mais altos na Generalização estão associados a níveis mais altos na narração ($\chi^2 = 7.64$; p-valor=0.02). Isto não se repete com relação à coerência ($\chi^2 = 4.36$; p-valor=0.36) e coesão ($\chi^2 = 8,82$; p-valor=0.07). Lembramos que o p-valor é a probabilidade que associação não exista e o valor do χ^2 é o resultado da estatística do teste.

Logo, existe uma relação significativa entre os níveis de generalização obtidos pelos sujeitos e os diferentes níveis de elaboração de escrita na narração. Entretanto, a associação entre os níveis obtidos na generalização, medida pela prova piagetiana, e os níveis propostos para verificar a coerência e coesão da história do Chapeuzinho Vermelho, não é significativa.

Vemos que, num texto conhecido, embora a organização do ponto de vista da narrativa já esteja dada, o sujeito vai precisar reconstruir a narrativa para escrevê-la; essa reconstrução, porém, não se faz necessária para coerência e coesão. Para a coerência e coesão não se trata de construção, pois o sujeito conserva de lembrança e emprega, sem necessariamente tomar consciência dessa ação. A coesão e a coerência passam, assim, de forma extensiva para a escrita. Parece tratar-se, sem que seja simples, mais de uma reorganização de fatos, situações previamente organizadas, que são transportadas para o patamar da escrita, não se constituindo como invenção. As coordenações que o sujeito faz supõem resultantes de diferenciações decorrentes das regulações oriundas de um processo global já constituído por outrem. Contudo, trata-se de uma reorganização no plano da escrita, registrando assim a necessidade de abstração reflexiva para que seja possível a reconstituição. A generalização construtiva parece prescindir,

uma vez que a coesão e a coerência já se manifestam no próprio texto. O que ocorre no caso de o sujeito reescrever uma história já conhecida é que ele não precisa criar, apenas ampliar o campo de aplicação da função anteriormente construída.

Dando continuidade à análise estatística, apresentaremos a Tabela 9 que mostra o comportamento da associação entre os níveis obtidos para generalização e para narração, coerência e coesão na história livre.

Tabela 9: Comportamento da associação entre os níveis obtidos para generalização e para a narração, coerência e coesão na história no tema livre

		Narração			Coerência			Coesão		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Generalização Níveis	II A	11	21	0	14	18	0	21	11	0
	II B	4	39	2	8	36	1	14	31	0
	III	0	0	2	0	0	2	0	1	1

Nos três casos: Generalização X Narração ; Generalização X Coerência e Generalização X Coesão, vemos uma associação significativa, mais nítida que no caso da história do Chapeuzinho Vermelho, isto é, níveis mais altos na generalização estão associados a níveis mais elaborados na narração ($\chi^2 = 46.7$; $p\text{-valor} < 0.0001$), coerência ($\chi^2 = 58.3$; $p\text{-valor} < 0.0001$) e coesão ($\chi^2 = 48.5$; $p\text{-valor} < 0.0001$). Lembramos que o p-valor é a probabilidade que a associação não exista e, o valor do χ^2 é o resultado da estatística do teste.

Os resultados demonstram, então, haver uma relação significativa entre os níveis de generalização e os níveis obtidos pelos alunos na narração, coerência e coesão no tema livre.

Para explicar a associação significativa mais nítida encontrada entre a generalização no tema livre e não na história de Chapeuzinho Vermelho remetemo-nos à teoria. Vejamos: sabemos que os processos de generalização estão intimamente ligados aos processos de abstração. Sendo assim, as explicações que daremos estarão sempre falando de um e de outro. Começamos

por citar Piaget (1995) que define níveis de abstração reflexiva. Um desses tem como função essencial a elaboração de quadros assimiladores, tendo em vista a abstração empírica. Como sabemos, abstração empírica consiste em tirar a informação dos objetos mesmos, dos quais só se consideram certas propriedades, ou seja, aquelas que existem neles antes de qualquer constatação por parte do sujeito. Podemos pensar que, ao reproduzir o texto lido, um texto que o sujeito conhecia de memória, ele apoiou sua produção escrita nas informações contidas na obra, tanto no tocante à coesão como na coerência, constatando-as apenas para reproduzi-las. O que queremos dizer é que o sujeito teve que transpor, como projeção no novo plano, e reorganizar, sem, contudo, tomar consciência dos aspectos de coerência e coesão. Já, ao ter que escrever uma história livre, ao ter que criá-la, o sujeito teve que reconstruir o conhecimento de letras, sílabas, palavras e frases, assim como o fez para a história conhecida, porém foi preciso imaginar uma variedade de situações e fatos, proceder a novas coordenações e relações em um contexto mais amplo e complexo, conseguindo esse intento, via abstração reflexiva que, como sabemos, é quem permite reconstruir no novo plano o que estava contido no anterior. Ao criar um texto, ao ter que fazer escolhas mais ou menos intencionais das personagens, enredo, que as regulações ativas permitem, teve também que fazê-lo para os mecanismos de coerência e coesão para que o texto pudesse ser construído, pois sem isso o texto seria, muito possivelmente, uma lista de frases, sem ligação entre elas. Trata-se de lançar mão da abstração reflexiva como forma de atividade criadora.

Como a abstração reflexiva conduz a generalizações construtivas e não somente extensivas como a abstração empírica, para o sujeito escrever um texto novo teve que apelar a uma estrutura mais ampla, introduzindo novas operações, enquanto que, para recontar o texto lido, só lhe foi necessário uma simples extensão das operações e combinações dos elementos conhecidos. Essa reconstrução, no dizer de Piaget (1995), não implica a criação de uma nova função, senão ampliação do campo de aplicação da função anteriormente construída. Estamos falando, então, das duas formas de generalização descritas

por Piaget:: as indutivas e construtivas. São as indutivas que, segundo o autor, permitem ao sujeito a assimilação de novos conteúdos observáveis em esquemas pré-existentes, que não se vê modificado, senão quanto à riqueza maior que a assimilação proporciona.

O autor também diferencia as generalizações pelo tipo de abstração que as supõe. Assim, uma abstração empírica, procedendo apenas por dissociação de caracteres já dados no objeto, a generalização que dela resulta só pode ser indutiva. Por outro lado, a abstração reflexiva, que implica construção, conduz à generalização construtiva.

A continuidade da análise estatística foi feita também no sentido de verificar se existe associação entre a abstração reflexiva e a generalização medidas através das provas piagetianas empregadas, mesmo não sendo esse nosso interesse no momento.

Analizamos, então, a associação entre abstração e generalização, pois o comportamento das duas, no que diz respeito às associações com a narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho e tema livre, foi, em geral, semelhante.

Podendo os alunos da 3ª série e 5ª séries se encontrarem em diferentes níveis de abstração e generalização, primeiro testamos se há diferenças entre estas duas séries. Ou seja, verificamos se os níveis obtidos nas provas piagetianas para abstração e generalização são semelhantes na 3ª série e 5ª séries. A Tabela 10, a seguir, resume essa análise. Realizou-se o teste Qui-Quadrado (χ^2) para verificar se havia diferença entre as séries, em relação aos níveis obtidos nas provas piagetianas para abstração e generalização.

Tabela 10: Distribuição dos alunos por série, segundo os seus resultados nas provas piagetianas, para abstração e generalização

Série	Abstração Reflexiva			Generalização		
	II A	II B	III	II A	II B	III

3ª Série	24	16	0	19	21	0
5ª Série	13	22	4	13	24	2
Total	37	38	4	32	45	2

Pode se ver acima que os alunos da 5ª série tendem a apresentar níveis significativamente ($\chi^2 = 8.21$; p-valor=0.02) mais altos com relação à abstração reflexiva que os alunos da 3ª série. A maioria dos alunos da 3ª série, 24 em 40, encontra-se no nível II A de abstração reflexiva e não existe nenhum no nível III. Já, na 5ª série, a maioria se encontra ou no nível II B ou no nível III.

É importante analisar as duas séries em separado devido aos alunos estarem em momentos diferentes, algo que se mostrou significativamente diferente na análise dos níveis obtidos na abstração reflexiva (Tabela 6, p. 95; Tabela 7, p. 96). Se analisarmos os totais, esta informação se perderia, a quantidade total de alunos se divide de uma maneira muito equilibrada entre os níveis II A e II B.

No que se refere aos níveis obtidos com a generalização, esta diferença não é significativa ($\chi^2 = 3.313$; p-valor=0.19), apesar de apresentar um comportamento análogo ao comportamento dos níveis obtidos com a abstração reflexiva.

Acreditamos que a diferença encontrada pode estar ligada aos conteúdos das provas, sendo que a prova de generalização solicita um uso de disjunções que implicam num processo de complexidade crescente.

Já colocamos anteriormente que a abstração e a generalização são processos intimamente ligados, análogos, complementares. Compreendemos também que a generalização pode ser entendida como um fechamento do processo. Sendo assim, a abstração é condição para a generalização, mas a primeira não garante, de forma linear, a segunda. Por isso, é coerente o fato de nenhum sujeito de terceira série ter conseguido o nível III da generalização, sem antes ter atingido o nível III de abstração.

Piaget (1995) coloca que existe, provavelmente entre a abstração e a generalização, uma relação circular, análoga a tantos outros pares, em que cada um dos termos implica outro e ainda esclarece, entre conceito e juízo,

compreensão e extensão, ordem e soma no finito, etc. Assim, afirma o autor (ibid), o resultado de uma abstração reflexiva é sempre generalização, indicando uma interdependência de processos.

Se olharmos para os resultados veremos também que a maioria dos sujeitos de terceira série está no nível II A na abstração reflexiva, e que os de quinta série estão no nível II B ou III, ou seja, estão avançando progressivamente nos níveis de abstração, mas nem todos apresentaram o nível III da generalização. Ao fazermos a análise entre abstração reflexiva e generalização, por série e no geral, estudo esse que apresentaremos a seguir, na Tabela 11, mostraremos dados que confirmam o que foi aqui colocado. Apesar de haver diferenças entre as séries nos níveis obtidos para cada uma das variáveis, não necessariamente precisa haver diferença na associação entre elas.

Tabela 11: Comportamento da associação entre os níveis obtidos para a abstração reflexiva e para a generalização, nas provas piagetianas, por série e no geral

Generalização		Abstração (3ª Série)			Abstração (5ª Série)			Total		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Níveis	II A	19	0	0	12	1	0	31	1	0
	II B	5	16	0	1	21	2	6	37	2
	III	0	0	0	0	0	2	0	0	2

Nas duas séries e no geral há uma significativa associação entre os níveis obtidos na abstração reflexiva e na generalização, (para 3ª série, $\chi^2 = 24.1$; p-valor<0.0001 ; para 5ª série, $\chi^2 = 48.2$; p-valor<0.0001 ; no geral, $\chi^2 = 91.4$; p-valor<0.0001) comprovando que altos níveis de abstração reflexiva estão associados a altos níveis de generalização. Também baixos níveis de abstração reflexiva estão associados a baixos níveis de generalização.

C – NARRAÇÃO, COERÊNCIA e COESÃO X HISTÓRIA LIVRE e HISTÓRIA CONHECIDA

Buscamos também investigar se a coesão, a coerência e a narração se apresentam qualitativamente diferentes em produções escritas, quer seja num reconto escrito, a partir de um texto lido e conhecido, quer seja a partir de tema livre.

Esta questão foi analisada por meio das diferenças de pontuações obtidas, indicadoras de diferentes níveis I, II e III, construídos com a finalidade de marcar as elaborações de textos relativos à narração, coesão e coerência na história do Chapeuzinho Vermelho e nos temas livres.

A tabela, a seguir, Tabela 12, apresenta a frequência da diferença de pontuação obtida para narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho e temas livres. Calculou-se a diferença, observando o nível alcançado na história do Chapeuzinho Vermelho menos o nível obtido no tema livre. Ou seja, por exemplo, o valor -1 para a diferença significa que o aluno obteve um ponto a menos na avaliação da história do Chapeuzinho Vermelho que no tema livre.

A frequência indica a quantidade de alunos que tiveram aquela diferença de pontuação.

Tabela 12: Frequência das diferenças obtidas nas avaliações da história do Chapeuzinho Vermelho e Tema livre, para os alunos da 3ª Série e 5ª Série

Diferença entre as avaliações	3ª Série			5ª Série		
	Narração	Coerência	Coesão	Narração	Coerência	Coesão
-2	0	0	0	0	1	0
-1	0	3	4	0	3	1
0	12	14	14	7	14	16
1	14	11	13	17	15	14
2	13	10	8	12	6	8

3	0	1	0	4	1	1
Média Diferença	1.03	0.80	0.64	1.33	0.63	0.80
Desvio Diferença	0.81	1.00	0.93	0.89	1.01	0.88

Na outra tabela, a de número 13, as freqüências obtidas nas avaliações da história do Chapeuzinho Vermelho e tema livre serão apresentadas e posteriormente analisadas.

Tabela 13: Freqüência das diferenças obtidas nas avaliações da história do Chapeuzinho Vermelho e Tema livre, para os alunos em geral.

Diferença entre as avaliações	Geral		
	Narração	Coerência	Coesão
-2	0	1	0
-1	0	6	5
0	19	28	30
1	31	26	27
2	25	16	16
3	4	2	1
Média da diferença	1.18	0.71	0.72
Desvio Padrão da diferença	0.86	1.00	0.90

Observamos existir uma diferença extremamente significativa ($p < 0.0002$) entre a pontuação recebida pelos alunos na narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho e nos temas livres. Pode-se ver que nas 3^a e 5^a séries e no geral, as médias das diferenças são sempre valores positivos, confirmando o fato descrito acima.

Aplicou-se o teste t-Student para cada uma das médias e verificamos que todas são significativamente maiores que zero ($p < 0.0002$), indicando que a

pontuação obtida no reconto escrito na história do Chapeuzinho Vermelho é significativamente maior que nos temas livres.

Podemos, portanto, dizer com 99,9% de confiabilidade (obtida nos testes descritos anteriormente) que a pontuação aferida para a narração, coesão e coerência foi sistemática e estatisticamente maior na história do Chapeuzinho Vermelho que nos temas livres.

Pensamos que não poderia ser diferente. O texto conhecido garante maior coesão e coerência porque os mecanismos de coesão e coerência já estão na história e por isso no sistema do sujeito que a conhece e que, via abstração, gera quadros assimiladores, possibilitando uma reorganização, mas não necessariamente uma construção inteiramente nova. Ao escrever um texto novo, o sujeito tem que reorganizar e construir uma nova ordem de significados, pois não se trata somente de justapor palavras e frases, ele tem que estabelecer uma mútua dependência de significação. E esta nova ordem de significados só poderá estar apoiada em estruturas mais ricas.

Como coloca Halliday (apud Pécora, 1999: 60) “existe coesão entre dois elementos explicitados em um texto, quando um deles, para ser interpretado semanticamente, exige a consideração do outro, que pode aparecer antes ou depois do primeiro (respectivamente anáfora e catáfora)”. Para o autor, existe coesão quando os elementos de um texto referem-se mutuamente, e, dessa forma, identificam uma totalidade. Mesmo no tocante à coerência, Charolles (apud Costa Val, 1987: 29) faz referência à necessidade de estabelecer relações e diz “avaliar a coerência de um texto denotativo, escrita e forma, será verificar se, no plano lógico-semântico-cognitivo, ele tem uma continuidade e progressão, não se contradiz nem contradiz o mundo a que se refere e apresenta fatos e conceitos que alude relacionados de acordo com as relações geralmente reconhecidas entre eles no mundo referido do texto.”

Dada esta complexidade, Góes e Smolka (apud Cardoso 2000: 257) apontaram para a dificuldade da criança em coordenar, ao mesmo tempo, as várias estratégias envolvidas quando da enunciação do pensamento que se converge em

texto escrito, afirmando que “... o sujeito tem que coordenar o fluxo de pensamento, em que se entrecruzam o discurso interior e as formulações de enunciados comunicativos, com as operações, quase sempre lentas, do registrar. Detém-se para decidir o que dirá em seguida; interrompe para evocar a forma ortográfica de palavras; hesita ao retornar o enunciado interrompido.”

Podemos concluir, então, que a natureza de tal operação é simultaneamente compreensiva e extensiva, conduzindo a produção de novas formas e, às vezes, de novos conteúdos.

Conforme pudemos ver na análise feita, os resultados nos levam a confirmar nossas hipóteses de que níveis mais elevados de abstração reflexiva e generalização estariam relacionados à maior coesão e coerência nas produções escritas e que a coesão e coerência se apresentariam qualitativamente diferentes em produções escritas, a partir de um texto lido e conhecido e a partir de tema livre.

BREVE ANÁLISE QUALITATIVA DAS PROVAS DE ABSTRAÇÃO E GENERALIZAÇÃO

A seguir, como dissemos anteriormente, apresentaremos uma breve análise dos protocolos de alguns sujeitos nas provas de abstração e generalização, a fim de melhor compreender o comportamento dos sujeitos relativos aos diferentes níveis encontrados nas respectivas provas de abstração e generalização.

Como poderemos ver, elas pouco ou quase nada diferem daquelas encontradas por Piaget e descritas nas duas obras: *Abstração reflexionante* (1995) e *Investigaciones sobre la generalización* (1984).

Se uma diferença podemos notar, essa diz respeito à idade dos sujeitos na prova de generalização. Ao compararmos as idades dos nossos sujeitos com aquelas descritas por Piaget (*ibid*), veremos que eles têm mais idade que aqueles. Como a idade não é um marco, mas, sim a referência de uma média, acreditamos que esse aspecto não viria comprometer a pesquisa, principalmente se

considerarmos os fatores do desenvolvimento descritos por Piaget (1994): maturação, experiência física e lógico-matemática, interações e transmissões sociais e equilibração. Privilegiar a idade seria dar ênfase à maturação. Sabe-se, contudo, que nenhum dos fatores do desenvolvimento, por si, desempenha um papel necessário e suficiente. Desta feita, diferença de idade mereceria um estudo mais aprofundado sobre as condições sociais, experiências do sujeito, dentre outros, que prescindem do objetivo do nosso estudo.

Por outro lado, é importante que se diga que, em nenhuma das provas realizadas, encontramos sujeitos cujas respostas se enquadram naquelas de nível I, descritas por Piaget (1984, 1995). Isso nos leva a crer que nossos sujeitos apresentaram respostas que apontam para a operatoriedade, na medida em que apresentaram solução de nível II em diante, aos problemas por elas propostos (Tabela 3, p. 81). Sendo assim, podemos afirmar que todos os sujeitos estudados apresentaram, nas provas estudadas, comportamento operatório.

A - ANÁLISE DOS PROTOCOLOS NA PROVA DE ABSTRAÇÃO REFLEXIVA

Ao analisar os protocolos dos sujeitos na prova “Problemas de Inclusão” (Piaget, 1995) encontramos respostas que nos levam a considerá-los de nível IIA, IIB e III, de acordo com as repostas dadas, pelos argumentos usados, nas hesitações ou na acertividade às questões feitas.

De acordo com Piaget (ibid), os sujeitos de nível IIA respondem a questão referente às flores com hesitações, mas com acerto. Já nos cartões, os sujeitos respondem de maneira imediata. Com isso o autor conclui que, em presença dos objetos concretos, na prova de inclusão, os sujeitos não apresentam dificuldade em regular o “todo” e “alguns”, no interior de uma estrutura de agrupamento. No tocante à implicação, os dados verbais mostram-se mais difíceis para os sujeitos, e esse fato se deve à dificuldade das transposições do concreto para os enunciados proposicionais, isto é, de reflexão no sentido de refletor, primeiro caráter da abstração reflexionante. Após esforço e hesitação, os sujeitos conseguem, e isso

os conduz ao segundo caráter de abstração, isto é, às generalizações e construções novas que a reflexão permite sobre o novo patamar que é somente o dos enunciados proporcionais, que não é atingido em II A e IIB.

A seguir, apresentaremos o protocolo de Mar (9,0), nº 54, considerado de nível IIA, para ilustrar esse nível.

Mar (9;0), nº 54, de nível II A

1. INCLUSÃO: Apresenta-se um buquê de cinco rosas e duas margaridas, perguntando: Há mais "flores" ou mais rosas? "Tem mais rosas". E logo a seguir, se corrige e diz: "mais flores". Como você sabe? "Bem, porque eu acho". Explique. "Porque rosas e margaridas são flores". Mostra-se um conjunto de cartões, sobre cada um deles está desenhado um pequeno círculo, um pequeno quadrado, todos coloridos de verde. Pergunta-se: a) Tem mais formas verdes ou mais formas pequenas? b) Tem mais formas ou mais quadrados? Nenhuma hesitação. "Tem mais formas verdes". "Tem mais formas, porque tudo são formas".

1. INFERÊNCIA: a) Viram-se os cartões em jogo (mas deixando à vista um de cada tipo, para evitar dificuldades de memória) e apanha-se, vez por outra, um ou outro, fornecendo uma única informação (cor, forma, grandeza), examinando a inferência que a criança crê poder fazer. Eu pego e digo: é grande. O que se pode dizer sobre este cartão? É redondo. Se eu digo é redondo. "É um círculo". Mas pode ser outra coisa? "Pode ser quadrado". b) Depois de ter esclarecido que os passarinhos e os aviões 'voam', e que ambos têm duas asas, mas somente o avião tem um motor, formulam-se as seguintes perguntas: Eu vi um objeto que voava no céu e tinha duas asas; eu decidi que era um avião. Será que tenho razão? "Tem, porque avião tem duas asas". Eu vi um objeto que voava e fazia ruído. Será que era um passarinho? "Não, era um avião, por causa do motor". Eu vi, no céu, um objeto que tinha duas asas. Será que era um avião ou era um passarinho? "Era um avião, ou pode ser um passarinho, não tenho certeza."

2. IMPLICAÇÕES: a) Em uma fábrica de relógios, constatou-se que todos os relógios fabricados em setembro eram de má qualidade. Pegando um

relógio ao acaso, constato que é de má qualidade. Portanto, ele foi feito em setembro. Tenho razão em afirmar isso? “Não, ele não sabe, não dá para saber. Repete-se. “Má qualidade, porque você falou que os relógios de setembro são de má qualidade, não funcionam”. Pego um relógio feito em julho, portanto ele é bom. Está certo dizer isso? “Sim, não, porque eu preciso ter certeza (hesita). Repete-se. “Os de julho são de boa qualidade”.

b) Tendo nas mãos um conjunto de cartões e, sem mostrá-los, indica-se simplesmente que se trata de círculos e de quadrados, grandes ou pequenos. Afirma-se, então, que as grandes formas são círculo? . Pergunta-se: como são os quadrados? “Pequenos”. Tem certeza? “ Sim , porque você disse que todos os grandes são redondas”.

3. COMPARAÇÃO: solicita-se à criança que compare 2 a 2 os problemas apresentados (selecionados de acordo com o nível do sujeito). Coloca-se o material sobre a mesa e pergunta-se em que os dois jogos se assemelham e no que eles são diferentes. Pegam as flores e os cartões. E depois: “Você fez perguntas iguais”. Como? “Tem mais margaridas e com flores que os cartões é a mesma coisa: mais formas que quadrados. Sabe que se parecem, mas não consegue esboçar a explicação.

5.CONSTRUÇÃO: apresentando cartões de diferentes formas, grandezas e cores, solicita-se às crianças (de nível mais elevado) que construam um modelo de uma das provas utilizadas, por exemplo, a do relógio. Com as crianças mais jovens, solicita-se que façam com os cartões "um jogo parecido com o das flores".O sujeito não conseguiu.

Nesse caso, podemos ver a diferença entre as questões de inclusão e de implicação. Em se tratando de inclusão, a existência de subclasse A' é imposta pela presença de objetos dados perceptivamente (sendo a subclasse A, por exemplo, as margaridas e A', as rosas, fazem parte de uma classe total B, suficientemente resistente e permanente, para que conserve sua extensão, quando centra sua atenção nas suas subdivisões). No caso da implicação, a subclasse A' deve ser construída inferencialmente por uma análise suficiente do dado, agora proposicional e não mais perceptivo. A negação parcial ($A' = \text{os } B \text{ não } -A$) deve ser

depreendida dedutivamente, mas o sujeito não consegue. Nesse nível acontece a passagem das relações de compreensão em extensão, que leva à comparação do todo e das partes, à quantificação da inclusão.

O protocolo, a seguir, apresenta as respostas de Thi (10;2), nº 14, consideradas de nível IIB. Poderemos ver que ele resolveu imediatamente a questão das flores, mas hesitou nas questões de implicação. Diferente de Mar, ele vacila e busca, via dedução, encontrar respostas para as questões feitas. É nesse estágio que o sujeito toma consciência de que, nas questões de utilização de indícios, pode ser entre **a**, **b** ou **c** entre um todo e suas subclasses. Sabemos que o sujeito chegará à implicação proposicional via abstração reflexiva. O que acontece é que a criança se dedica à assimilação, fonte dos estabelecimentos de relações, com as quais poderá construir as extensões, as negações, etc.

Thi (10;2), nº 14, nível IIB:

1. INCLUSÃO: Apresenta-se um buquê de cinco rosas e duas margaridas, perguntando: Há mais "flores" ou mais rosas? "Tem mais flores". Como você sabe? "Mais flores, porque flores é tudo, rosas e margaridas são flores e há outros tipos de flores, além das rosas e das margaridas". Mostra-se um conjunto de cartões, sobre cada um deles está desenhado um pequeno círculo, um pequeno quadrado, todos coloridos de verde. Pergunta-se: a) Tem mais formas verdes ou mais formas pequenas? b) Tem mais formas ou mais quadrados? Nenhuma hesitação. "Tem mais formas verdes". "Tem mais formas, porque tudo são formas".

2. INFERÊNCIA: a) Viram-se os cartões em jogo (mas deixando à vista um de cada tipo, para evitar dificuldades de memória) e apanha-se, vez por outra, um ou outro, fornecendo uma única informação (cor, forma, grandeza), examinando a inferência que a criança crê poder fazer. É grande. "É um círculo". Pego um quadrado. "É pequeno". E se a gente disser que é redondo, tem certeza que é grande? "Não, a gente pode ter pequenos redondos". b) Depois de ter esclarecido que os passarinhos e os aviões voam, e que ambos têm duas asas, mas somente o avião tem um motor,

formulam-se as seguintes perguntas: Eu vi um objeto que voava no céu e tinha duas asas; eu decidi que era um avião. Será que tenho razão? “Não, pode ser e pode não ser”. Eu vi um objeto que voava e fazia ruído. Será que era um passarinho? “Não, por causa do barulho eu acho que era um avião. Só pode ser avião”. Eu vi, no céu, um objeto que tinha duas asas. Será que era um avião ou era um passarinho? “Os dois, podem ser os dois”.

3.IMPLICAÇÕES: a) Em uma fábrica de relógios, constatou-se que todos os relógios fabricados em setembro eram de má qualidade. Pegando um relógio ao acaso, constato que é de má qualidade. Portanto, ele foi feito em setembro. Tenho razão em afirmar isso? “Sim, pois você falou que todos os relógios de setembro são de má qualidade”. Pego um relógio feito em julho, portanto ele é bom. Está certo dizer isso? Fica em dúvida e repete para ele mesmo a questão. “Não, porque às vezes eles podem ser ruins”. b) Tendo nas mãos um conjunto de cartões e, sem mostrá-los, indica-se simplesmente que se trata de círculos e de quadrados, grandes e pequenos. Afirma-se, então, que os grandes são redondos. Então se eu pego um cartão e te digo: é grande. “É um círculo”. Por quê? Porque você disse que todos os grandes eram redondos. Pego um quadrado. “É pequeno”. E se a gente disser que é redondo, tem certeza que é grande? “Não, pode ter pequeno redondo”.

4. COMPARAÇÃO: solicita-se à criança que compare 2 a 2 os problemas apresentados (selecionados de acordo com o nível do sujeito). Coloca-se o material sobre a mesa e pergunta-se em que os dois jogos se assemelham e no que eles são diferentes. Compara o jogo dos pássaros com os do avião: se voa pode ser pássaro ou avião, se é quadrado pode ser pequeno ou grande.

5.CONSTRUÇÃO: apresentando cartões de diferentes formas, grandezas e cores, solicita-se às crianças (de nível mais elevado) que construam um modelo de uma das provas utilizadas, por exemplo, a do relógio. Com as crianças mais jovens, solicita-se que façam com os cartões "um jogo parecido com o das flores". O sujeito segue refazendo as questões já feitas, mas acrescentando as conclusões tiradas por ele, via abstração: “as flores e

as formas formam conjuntos que têm neles as rosas e as margaridas, os quadrados e os círculos”.

O sujeito de nível III, Isa (11;9), nº 01, mostra as novidades desse nível, ou seja, a capacidade de fazer compreender as questões de implicação e, ainda, a chegada a um patamar de abstração que se pode qualificar de meta-reflexão, no sentido da estrutura própria do problema que o sujeito consegue depreender e não somente das analogias dos conteúdos (meta-reflexão, ou seja, de uma reflexão sobre os produtos já refletidos sobre abstrações reflexivas, enquanto processo). É o começo da lógica formal.

Isa (11;9), nº 01, nível III:

1. INCLUSÃO: Apresenta-se um buquê de cinco rosas e duas margaridas, perguntando: Há mais "flores" ou mais rosas? “Tem mais flores”. Como você sabe? “Mais flores, porque flores é o conjunto todo, que tem rosas e margaridas”. Mostra-se um conjunto de cartões, sobre cada um deles está desenhado um pequeno círculo, um pequeno quadrado, todos coloridos de verde. Pergunta-se: a) Tem mais formas verdes ou mais formas pequenas? b) Tem mais formas ou mais quadrados? Nenhuma hesitação. “Tem mais formas verdes”. “Tem mais formas, porque no conjunto das formas tem quadrados, círculos, retângulos, etc”.

2. INFERÊNCIA: a) Viram-se os cartões em jogo (mas deixando à vista um de cada tipo, para evitar dificuldades de memória) e apanha-se, vez por outra, um ou outro, fornecendo uma única informação (cor, forma, grandeza), examinando a inferência que a criança crê poder fazer. Tenho círculos e quadrados grandes e pequenos. Todos os grandes são redondos. Eu pego um: é grande. “É um círculo”. Pego um quadrado. “É pequeno”. E se a gente disser que é redondo, tem certeza que é grande? “Não, porque grande significa quadrado, mas quadrado não significa grande porque pode ser pequeno ou grande”. b) Depois de ter esclarecido que os passarinhos e os aviões voam, e que ambos têm duas asas, mas somente o avião tem um motor, formula-se as seguintes perguntas: Eu vi um objeto que voava no céu e

tinha duas asas; eu decidi que era um avião. Será que tenho razão? “Não, pode ser e pode não ser”. Eu vi um objeto que voava e fazia ruído. Será que era um passarinho? “Não, é avião”. Eu vi, no céu, um objeto que tinha duas asas. Será que era um avião ou era um passarinho? “Pode ser avião ou pássaro”.

3.IMPLICAÇÕES: a) Em uma fábrica de relógios, constatou-se que todos os relógios fabricados em setembro eram de má qualidade. Pegando um relógio ao acaso, constato que é de má qualidade. Portanto, ele foi feito em setembro. Tenho razão em afirmar isso? “Sim, pois você falou que todos os relógios de setembro são de má qualidade”. Pego um relógio feito em julho, portanto ele é bom. Está certo dizer isso? “Não, porque às vezes eles podem ser ruins, você não falou nada sobre os outros meses. Nos outros meses podem ter sido feitos relógios bons e ruins”. b) Tendo nas mãos um conjunto de cartões e, sem mostrá-los, indica-se simplesmente que se trata de círculos e de quadrados, grandes e pequenos. Afirma-se, então, que os grandes são redondos. Então se eu pego este cartão e te digo: é grande? “É um círculo”. Pego um quadrado. “É pequeno”. E se a gente disser que é redondo, tem certeza que é grande? “Não, pode ter pequeno redondo”.

4. COMPARAÇÃO: solicita-se à criança que compare 2 a 2 os problemas apresentados (selecionados de acordo com o nível do sujeito). Coloca-se o material sobre a mesa e pergunta-se em que os dois jogos se assemelham e no que eles são diferentes. Fala sobre as flores e os cartões. “Você falou sobre o conjunto de flores e as margaridas e rosas, é uma flor e o conjunto todo, formado por todas as flores”.

5.CONSTRUÇÃO: apresentando cartões de diferentes formas, grandezas e cores, solicita-se às crianças (de nível mais elevado) que construam um modelo de uma das provas utilizadas, por exemplo, a do relógio. Com as crianças mais jovens, solicita-se que façam com os cartões "um jogo parecido com o das flores". Constrói um jogo entre cartões e relógios, concluindo que , “se em setembro todos os relógios são de má qualidade, pode-se fazer o mesmo com os cartões, cartões grandes são quadrados. Os

relógios de outros meses podem ser bons e os cartões podem ser pequenos, quadrados ou grandes”.

Essas respostas parecem mostrar que esta estruturação não é acrescentada ao sujeito de fora , mas que resulta de uma reflexão. A reflexão prolonga o “reflexionamento” e engloba o conteúdo e a forma do nível anterior no novo conteúdo, no plano superior e na nova forma a que se trata de adaptá-la.

B – ANÁLISE DOS PROTOCOLOS NA PROVA DE GENERALIZAÇÃO

Aos sujeitos foi aplicada a prova “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes” (Piaget, 1984) e, de acordo com as respostas dadas, foram categorizados em diferentes níveis, recordando que não encontramos repostas de nível I.

Entre os nossos sujeitos, encontramos aqueles de nível IIA, para os quais há uma centração em “ou” e em “e”, assim como no contrário e que não conseguem conceituar “diferente” e “contrário”.

Para exemplificar o nível IIA, citamos Ju (7,4), nº 74.

Ju (7, 4), nº 74, nível II A

Parte 1 - apresenta-se o material: quadrados e círculos, grandes e pequenos, vermelhos e verdes (8 classes de n elementos cada uma). Depois, pede-se para a criança escolher desde que sejam quadrados e grandes. É Ju quem coloca 4 quadrados grandes e diz: “São quadrados e grandes”. Em seguida, pergunta-se grandes ou pequenos. Ao que Ju responde: “Qualquer, todas são grandes ou pequenas”. Em caso de fracasso apresenta-se 4 quadrados grandes vermelhos e 1 círculo grande. Pede-se para encontrar um número igual de círculos e vermelhos. O sujeito apresenta figuras grandes e vermelhas e completa com a explicação de que é tudo, pois as outras figuras são grandes e verdes, as duas coisas.

Parte 2 - apresenta-se quadrado grande e verde e se pede para encontrar uma figura que seja seu contrário. O sujeito separa um grande quadrado vermelho, explicando, como a querer se convencer da escolha feita, que o vermelho é o contrário de verde. 2º pergunta-se qual é “o mais contrário”? existe uma graduação entre os contrários? Aí o sujeito apresenta um pequeno círculo verde, explicando que é pequeno, é verde. Como se não fosse suficiente a explicação dada, ele emparelha as figuras, o círculo e o quadrado. 3º questiona-se: Por que há uma só figura que seja o contrário? Ele segue argumentando e apresentando elementos com uma ou duas diferenças.

Ju consegue construir as subclasses adequadas e mescla elementos com uma ou mais diferenças e com isso mostra que não foi capaz de fazer a distinção entre o contrário e a negação. Como se pode observar é que Ju, estando no início do operatório concreto, nível IIA, garante uma melhor compreensão das soluções de identidade, mas não consegue chegar à interseção (são quadrados (4) e logo são grandes, mas precisa de 2 para “são grandes” e 2 para “são quadrados”, mas não compreende que são uma e outra coisa). Vemos que ela se apóia no concreto quando aproxima as figuras, quadrado e círculo, verde e vermelho, para provar o contrário, sem ainda atingir a negação (veja que ela afirma o que é e não consegue dizer o que não é). Ao dizer isso, estamos concluindo que ele faz divisões homogêneas, por generalização compreensiva, apenas. É um exemplo de generalização por compreensão sem ter atingido a extensão que levaria à divisão heterogênea, ou seja, o sujeito segue raciocinando por classes disjuntas, evidenciando o fracasso da interseção.

Como exemplo de protocolo de nível IIB, ilustramos com Mar (9,0), nº 29, como outros desse nível diferem pouco daqueles de nível anterior, pois apresentam os mesmos erros, porém chegam mais rápido a disjunções corretas e conseguem, assim, justificar explicitamente as interseções, sendo essa a novidade desse nível.

Mar (9,0), nº 29, nível IIB:

Parte 1 - 1º apresentação do material: quadrados e círculos, grandes e pequenos, vermelhos e verdes (8 classes de n elementos cada uma); 2º pedir para a criança escolher desde que sejam quadrados e grandes; 3º pergunta-se para a criança outras soluções possíveis. Para n quadrado = n grande, inicia por falsa disjunção quando apresenta 2 pequenos quadrados e 2 grandes, mas rapidamente se corrige e mostra 2 grandes círculos e 2 pequenos quadrados e, em seguida, 2 grandes quadrados. Ao ser questionado, explica que as últimas figuras são, ao mesmo tempo, quadrados e grandes, admitindo a interseção. Mesmo assim o sujeito prossegue com falsas disjunções quando apresenta 6 grandes círculos e 6 quadrados, 3 dos quais grandes. Quando questionado admite que há mais grandes que quadrados e logo substitui 3 pequenos quadrados por 3 grandes quadrados. Assim, consegue manter a igualdade $6=6$ (2 círculos grandes, 1 quadrado grande, 1 quadrado pequeno/ 2 círculos grandes, 1 quadrado grande, 1 quadrado pequeno/ 2 círculos grandes, 1 quadrado grande, 1 quadrado pequeno/ então corrige e faz: 2 círculos grandes, 2 quadrados pequenos/ 2 círculos grandes, 2 quadrados pequenos/ 2 círculos grandes, 2 quadrados pequenos/ onde 6 grandes = 6 quadrados).

Parte 2 - 1º apresenta-se quadrado grande e verde e se pede para encontrar uma figura que seja seu contrário; 2º qual é “o mais contrário”? existe uma graduação entre os contrários? Responde rapidamente “um círculo pequeno e vermelho”, demonstrando apoiar-se agora em generalização extensiva para poder admitir as três diferenças.

As reações de Mar preparam o “conjunto das partes”. Ele começa a traduzir de maneira extensiva as relações de “diferente” e “contrário.”

No nível III, o sujeito liberta-se das classes disjuntas para elaborar divisões heterogêneas, por generalização construtiva. Os sujeitos de nível III conseguem êxito rapidamente em todas as questões, como Edu (10, 10), nº 21, que apresentaremos, a seguir.

Edu (10, 10), nº 21, nível III:

Parte 1 - 1º apresentação do material: quadrados e círculos, grandes e pequenos, vermelhos e verdes (8 classes de n elementos cada uma); 2º pedir para a criança escolher desde que sejam quadrados e grandes e 3º, pergunta-se para a criança outras soluções possíveis. Encontra rapidamente a solução quando lhe é colocado: 2 grandes círculos e 2 pequenos quadrados, respondendo 2 grandes quadrados, porque são, ao mesmo tempo, grandes e quadrados. Esse sujeito consegue também responder, com acerto, quando a proposta é de mudar as cores, admitindo que as soluções são as mesmas (7 figuras - não grande verde: quadrado vermelho grande/quadrado pequeno vermelho/quadrado pequeno verde/círculo grande verde/círculo pequeno vermelho/círculo grande vermelho/círculo pequeno verde).

Parte 2 - 1º apresenta-se quadrado grande e verde e se pede para encontrar uma figura que seja seu contrário; 2º qual é “o mais contrário”? existe uma graduação entre os contrários? Ele entende a diferença entre diferente e contrário, explicando que para contrário só há um, porque tem que se pensar na cor, no tamanho e na forma.

Embora tenhamos encontrado sujeitos de nível IIA, IIB e III, cabe mostrar as características dos demais níveis e sua evolução.

No nível IA, de acordo com Piaget (1984), o sujeito, ao procurar encontrar “tanto” “quadrados” $n(1+2)$ como “grandes” $n(1+3)$, descuida totalmente da extensão “tantos” (então n) e só conserva os significados em compreensão “quadrados” e “grandes”.

O nível IB corresponde às soluções que se limitam a identidades, sem conseguir disjunções ($n_2=n_3$), mas com um princípio de extensão. Trata-se de uma forma particular de extensão que ainda não se refere à interseção, que segue dependendo de classes disjuntas, próprias das divisões dicotômicas homogêneas. Depois, a fase seguinte corresponde a uma generalização do princípio de divisão heterogênea em extensão, mas aplicada a novos elementos. Esta construção implica uma constituição de negações (diferenciações ou “contrários”) que ainda se dão em compreensão. Mas se chega desta maneira à construção final das

distinções exclusivas, ($n_2=n_3$), a identidade, apesar de ser melhorada, segue ligada à necessidade de se raciocinar sobre classes disjuntas, havendo fracasso da interseção. Finalmente, na quarta fase, aparece a generalização da extensão que não se aplica às negações, mas também a identificação. Então, torna-se possível a disjunção não exclusiva com interseção ($1+2+3$), graças a uma síntese generalizadora da identidade (1) e da disjunção ($2+3$), mediante generalização de divisão heterogênea.

A quinta fase corresponde à construção combinatória de todas as partes possíveis.

No que se refere aos processos de generalizações em si, nos níveis mencionados anteriormente, encontramos algumas generalizações indutivas mas, sobretudo, uma elaboração contínua de generalizações construtivas. As generalizações indutivas se dão quando o sujeito, depois de haver encontrado uma solução, falsa ou correta, aplica-a a novos conteúdos, já presentes nos dados, mas que antes não haviam sido utilizados. Não há criação de formas novas, nem a construção de novos conteúdos, somente uma simples aplicação do esquema de resolução anterior.

Quando há progresso entre as classes disjuntas próprias das divisões homogêneas e as novas relações que exigem as divisões heterogêneas ou finalmente o conjunto das partes, dá-se uma generalização construtiva, no sentido de produção de novas formas entre as quais as de grau inferior são os conteúdos de grau superior. Assim, pode-se falar da criação simultânea de formas e conteúdos.

As generalizações descritas exigem uma diferenciação contínua dos subsistemas que se tratam de logo coordenar. Estas generalizações, segundo Piaget (1984), apresentam duas características notáveis que se devem às relações entre as diferenciações e as integrações, assim como entre as compreensões e extensões.

O autor distingue dois tipos de diferenciações, segundo se trate de variações extrínsecas, dadas pelos objetos cujas diferenças impõem as negações

como se viessem de fora, e de variações intrínsecas, aquelas que estão ligadas com as implicações que surgem dos significados. As variações extrínsecas se apresentam quando o sujeito aplica uma mesma forma a distintos conteúdos, de onde provêm as generalizações extensivas. As variações intrínsecas se apresentam quando se trata de distinguir formas e de construir novas, o que supõe uma construção das negações pelo sujeito. Elas constituem a fonte das generalizações construtivas, no sentido em que cada novo significado abre, a sua vez, novas possibilidades.

As diferenciações exigem integrações em estruturas mais ricas. Essa riqueza aumenta de acordo com as propriedades das formas (compreensão), como com o número de conteúdos (extensão). A esse respeito, existem duas grandes diferenças entre o conjunto de partes e as simples reuniões: para uma reunião multiplicativa com 4 elementos, temos 16 partes e 8 classes, num total de 256 partes, o que constitui um aumento considerável de conteúdos. Quanto à forma, as estruturas desta combinação e do grupo INRC mostram o enriquecimento em compreensão, posto que, no caso a integração é complementar e não simplesmente coordenadora. Esse duplo enriquecimento de forma e conteúdo significa que do ponto de vista das transformações ou variações intrínsecas, há construção correlativa (sucessiva ou simultânea) de formas e conteúdos.

Em resumo, a construção do conjunto das partes constitui um exemplo padrão de generalização construtiva, tanto no detalhe dos raciocínios que conduzem de uma etapa à outra, graças ao progresso das extensões e das negações, como na compreensão estrutural dos pontos de partida e de chegada.

BREVE ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

A . Chapeuzinho Vermelho

Mas como nossos jovens sujeitos, após a leitura da obra pelo experimentador, recontaram a tão conhecida história de Chapeuzinho Vermelho?

Ao lermos os textos escritos pelos sujeitos da pesquisa, quer seja da história de Chapeuzinho Vermelho ou história livre, procuramos indicadores de coesão e coerência ou registramos a falta deles e, assim sendo, destacamos com uso de negrito e/ou outra cor, alguns aspectos que nos chamaram a atenção. Depois, ao relermos os textos, emitimos a nota e fizemos breves considerações que estão, a seguir, e que justificam a pontuação dada.

Iniciamos apresentando o texto de Mar, nº 73, que na avaliação de um dos corretores foi considerado de **nível I**. Esse nível agrupa as produções escritas dos sujeitos que receberam pontuação de zero (0,0) a dois (2,0) no tocante à narração, coerência e coesão. Optamos por apresentá-lo na íntegra, da maneira com que ele foi escrito pelo sujeito, inclusive quanto à ortografia.

Nível I			
Sujeito: 73			
Proposta	Narração	Coerência	Coesão
Chapeuzinho Vermelho (CV)	2,0	1,0	1,0

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina meiga que a avó adorava ela e a avó estava muito doente e fraca.. E a mãe falou para a menina

— Leve um pedaço de bolo e um vinho.

— Não vá na mata e não converse com ninguém desconhecido.

—Tudo bem mamãe.

A avó tinha dado um chapeuzinho vermelho e só usava aquele.

E ela foi caminhando e derrepente apareceu o lobo bom dia chapeuzinho vermelho, bom dia.

— Aonde você vai?

— Vou na casa da minha vó leva 20 minutos daqui até lá.

E ela viu umas flores lindas na mata e foi pegar uma mais linda do que a e mais longe.

E o esperto do lobo foi correndo na casa da avó e bateu na porta e a avó falou:

— Entra a porta está só encostada.

Mau falou oi e já engoliu..

E colocou a sua toquinha deitou na cama.

E bateu na porta entra. E chegou na cama vó porque esses olhos tão grandes para te encherger melhor e esses ouvidos para te ouvir melhor e essa boca é para te comer e engoliu ela.

E dormiu.

O caçador ouviu um barulho e entrou na casa da velha.

E era o lobo mau e o caçador pensou:

— A velhinha pode estar na barriga. Então ele pegou a faca e cortou a barriga e viu o chapéu e tirou a chapeuzinho vermelho e viu a velhinha estava quase sem respirar.

A chapeuzinho foi na floresta pegar 2 pedras para colocar na barriga e custurou quando o lobo mau acordou ele viu o caçador e saiu correndo mas eles caiu e morreu.

E viveram felizes para sempre.

Assinalamos no primeiro parágrafo a falta de integração (elemento de coesão), a repetição do “e” e alguns pontos que ficam para o leitor sem compreensão, como por exemplo: “Leve” – onde? para quem?, ou ainda, “tinha dado” – para quem?, “usava” – quem?, “já engoliu” – o quê?, “sua toquinha” – de quem?. E mais, problemas de paragrafação como: “Leve um ... desconhecido” e pontuação, como “apareceu o lobo bom dia”

Quanto à narração: podemos dizer que o texto esboça uma estrutura básica (começo, meio e fim), porém de forma bastante simplificada, sem detalhamento, indicando um relato. O excesso de uso do conectivo “e” imprime ao texto um estilo repetitivo que empobrece a história e ressalta a grande quantidade de ações. É inegável, e chama a atenção, a falta de pontuação interna no texto, perturbando a compreensão em alguns de seus trechos.

Quanto à coerência: o texto apresenta problemas de articulação lógica de conteúdo. A autora não completa as idéias e parte do pressuposto de que o leitor já

conhece a história. A mistura de discurso direto e indireto confunde o leitor. Não há integração entre alguns parágrafos; (a seqüência de idéias é prejudicada pela falta de elementos coesivos que recaem sobre a falta de coerência.) Enfim, embora haja conteúdo, este se encontra desorganizado e desintegrado. Confuso.

Quanto à coesão: o texto apresenta muitos problemas coesivos: pontuação inadequada e falta de pontuação. A mistura de discurso direto e discurso indireto sem pontuação adequada pode ser observada no texto. Uso repetitivo do conectivo “e”. Falta de elementos de coesão.

Como podemos ver no texto de Mar (nº 73), ela tende a justapor os elementos em vez de ligá-los. Faz conexões associativas do tipo “e”, em vez de estabelecer relações verdadeiramente implicativas e causais. Podemos dizer que seu raciocínio é também sincrético, pois apresenta no texto por ela escrito, vários fatos diferentes que se encontram incompletos, mas intimamente relacionados dentro de um esquema global e abrangedor. (Flavel, 1996:162).

Por ser nível IIA na abstração e IIB na generalização, Mar não consegue fazer a integração entre os parágrafos, o que prejudica a coerência do texto. Isso porque, como coloca Piaget (1995), a tendência dos jovens sujeitos é raciocinar sobre classes disjuntas, fazendo-o de maneira compreensiva.

Se o nível I é caracterizado por produções escritas que manifestam a ausência de articulação lógica, com contradições que comprometem a coerência do texto, os textos considerados de nível II quanto à narração, coerência e coesão, têm como características a superação das contradições, manifestando articulação lógica.

Como exemplo de **nível II**, citamos o texto escrito por Nat. nº 9.

Nível II			
Sujeito: 9			
Proposta	Narração	Coerência	Coesão
Chapeuzinho Vermelho (CV)	4,0	4,0	4,0

Chapeuzinho Vermelho

Havia **em uma vila** uma menina doce e meiga. Ela era tão doce que não havia quem não gostasse dela.

Um dia chapeuzinho vermelho ganhou um gorro de veludo que sua avó lhe dera e ficou sendo conhecida como chapeuzinho vermelho porque não tirava o chapéu. **Sua mãe lhe chamou:**

— Filha! Vá levar esse bolo e esta garrafa de vinho para sua vó que está doente e fraquinha. Não entre **no meio da mata** porque você pode tropeçar e quebrar a garrafa **daí** sua avó não terá vinho.

— Não se preocupe mamãe — disse chapeuzinho vermelho.

Lá se foi a menina pelo caminho. A menina mal tinha entrado **na mata** e **já logo** se encontrou com o lobo. Como não sabia o mal que ele poderia lhe fazer o cumprimentou:

— Bom dia seu lobo!

— Bom dia menina. O que faz andando tão sozinha **por aqui**? — perguntou o lobo.

— Vou levar esse pedaço de bolo que mamãe fez ontem e essa garrafa de vinho para a vovó.

— Olhe chapeuzinho vermelho quantas lindas flores há por aqui escute o canto dos passarinhos.

Chapeuzinho olhou para cima e viu o sol brilhar através das frestas **entre as folhas**.

— Hum!?! Acho que a vovó gostaria de um ramo de flores.

Saiu a menina colhendo flores **pela floresta**. Colhia uma e avistava uma longe mais bonita. Assim foi andando pela mata.

Enquanto isso o lobo saiu correndo **até a casa da vovozinha**. Quando () chegou **lá** bateu na porta e ouviu a vovozinha perguntar:

— Que é?

O lobo fingindo a voz respondeu:

— Sou eu vovó Chapeuzinho Vermelho!

— Pode entrar a porta só está encostada.

O lobo entrou e logo em seguida avistou e engoliu a vovozinha que estava deitada na cama. Ele vestiu-se com a roupa da vovozinha e sua toca de dormir.

Chapeuzinho Vermelho só lembrou de sua vó quando já tinha flores suficientes, tantas que nem agüentava segurar.

Quando chapeuzinho chegou na casa da vovó viu que a porta estava aberta e pensou:
— *Nossa o que será que está acontecendo? Nunca senti tanto medo na casa da vovozinha.*

Chapeuzinho entrou e viu sua vó Ela estava muito diferentes e chapeuzinho perguntou:

— *Vovó porque tem orelhas tão grandes?*

— *Para melhor te ouvir! –Exclamou o lobo fingindo*

— *Porque tem olhos tão grandes?*

— *Para melhor te ver.*

— *Porque tem mãos tão grandes?*

— *Pra melhor te agradar!*

— *Então porque tem uma boca tão grande?*

— *Para melhor te comer.*

O lobo deu uma abocanhada e engoliu Chapeuzinho Vermelho. Logo em seguida o lobo deitou na cama e adormeceu.

O caçador por ali passando escutou o ronco do lobo e pensou que a velha estaria mal. Entrou na casa e pensou:

— *Se eu der um tiro talvez a vovozinha esteja lá dentro!*

Então o caçador abriu a barriga do lobo tirou as duas de lá e colocou 2 pedras grandes. Costurou a barriga e o lobo acordou. tentou fugir mas sua barriga pesava muito ele caiu e morreu.

A vovó comeu o bolo e tomou o vinho e se sentiu muito melhor.

Também aqui assinalamos alguns pontos a serem considerados, tais como a informação antecipada que empobrece o texto, em “chapeuzinho vermelho”, trechos em que se nota a ausência de marcador de tempo, como por exemplo, “sua

mãe lhe chamou” ou ainda a presença da elipse, em “o lobo” - (), a presença de marcadores de lugar: “em uma vila”, “no meio da mata”, “por aqui”, “entre as folhas”, “pela floresta”, “até a casa da vovozinha”, “na casa da vovó”, “lá” e de marcadores de tempo: “um dia”, “daí”, “já”, “logo, enquanto isso, logo em seguida, então.

Quanto à narração: estrutura básica completa (situação inicial/problema/solução). Observa-se que há bom detalhamento de ações. O texto não alcançou a pontuação cinco em função de, no desfecho, haver muitas ações sem detalhamento, caracterizando esse trecho do texto como um simples relato. A estrutura do desfecho se apresenta da seguinte forma: “O caçador abriu, tirou, colocou, costurou. O lobo acordou, tentou fugir, caiu, morreu.” Ainda quanto ao conteúdo do desfecho, onde está Chapeuzinho? Sumiu da narrativa!?. “A vovó comeu, tomou, ..”. A sequência “acelerada” de ações, sem descrição de reação - sentimentos/emoção - prejudica a narrativa.

Quanto à coerência: diferencia-se do senso comum a articulação lógica: muito boa; não traz contradições ou problemas de verossimilhança. Ao longo do texto, há boa integração entre os elementos da narrativa. Entretanto, o aluno não alcançou a pontuação máxima, por não integrar o personagem Chapeuzinho Vermelho ao desfecho do texto, como se observa, ela desaparece no final da história. Na introdução, há um momento de antecipação de uma informação, o que desvaloriza a articulação dos fatos. O narrador refere-se à personagem nomeando-a de Chapeuzinho Vermelho (já utilizando esse apelido), só depois conta que esta ganhara um gorro de veludo (que não cita ser vermelho) e que, por usá-lo todos os dias, ganhara o apelido de Chapeuzinho Vermelho. A criança escreve como se o leitor conhecesse a história e, por isso, deixa implícito alguns aspectos importantes que deveriam estar explícitos e, ao fazer isso, compromete a coerência da história. Ex.: “Chapeuzinho vermelho ganha um gorro de veludo e ficou sendo conhecida como Chapeuzinho Vermelho”.

Quanto à coesão: bom uso dos recursos coesivos. Pouquíssimos problemas como uso inadequado de um tempo verbal; uso de elemento coesivo (marcador de

tempo); pontuação inadequada (falta a exclamação em alguns momentos do texto). A repetição de palavras (lobo, Chapeuzinho, vovó etc) é comum em contos de fadas.

Vemos, então, que Nat (nº 9), por ter apresentado o nível IIA, tanto na abstração, quanto na generalização, consegue integrar os elementos da narrativa, mas não o faz em todo o texto, descuidando totalmente da extensão. Falta-lhe a tomada de consciência, a compreensão e extensão, próprias da generalização construtiva. Dizemos que há uma extensão de natureza completiva que pode permanecer inconsciente, pois há níveis de consciência, e as operações em jogo servem de instrumento muito antes de se converterem em objeto do pensamento. É, pois, a generalização completiva que permite ao sujeito integrar, numa estrutura mais rica, as mais pobres, constituindo a condição prévia da sintetizante e, sendo assim, revelando o caráter de complementaridade entre elas.

Podemos observar que ele está próximo de possuir um sistema total que lhe permita coordenar as múltiplas variáveis e elementos da narrativa, que será possível quando atingir o nível III da abstração e da generalização.

A seguir, apresentaremos como exemplo de nível III o texto escrito por Edu (nº21), que tem como característica uma integração entre os elementos da narrativa, com detalhamento do contexto e uso adequado de recursos coesivos.

Nível III			
Sujeito: 21			
Proposta	Narração	Coerência	Coesão
Chapeuzinho Vermelho (CV)	5,0	5,0	5,0

Chapeuzinho Vermelho

*Era uma vez, uma menina tão bondosa e tão meiga, que não havia quem não gostasse dela. Sua vó queria **presenteá-la** , mas não sabia com o que. Presenteou-a com um lindo chapéu de veludo vermelho. Ela gostou tanto, que só usava ele. Então, ficou conhecida como chapeuzinho vermelho.*

Um belo dia, sua mãe lhe chamou e disse:

— Leve este pedaço de bolo e esta garrafa de vinho para sua vó. Ela está muito mal, com isso melhorará. Mas cuidado, não sai do caminho da floresta e volte antes de escurecer. Nem pense em sair correndo pela mata. E não se esqueça de dar bom dia a ela quando chegar.

Vovó morava a uns 30 minutos da aldeia . Chapeuzinho saiu, e logo no começo encontrou o lobo. Era tão inocente que não sabia o seu perigo. Ela disse:

— Olá lobo!

E o lobo respondeu:

— Aonde você vai com tanta pressa chapeuzinho vermelho?

— Ela respondeu:

— Na casa da vovó, ela mora dos lados de três grandes carvalhos, e em volta tem uma sebe. E há uns 20 minutos daqui.

— E o que você leva no avental –perguntou o lobo.

— Um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho.

E por um bom tempo os dois conversaram. No fim, o lobo disse:

— Porque você não olha em volta? Olhe, as flores que bonitas, os pássaros cantando. Você só olha para frente.

Chapeuzinho achou que o lobo estava com razão. Então disse ao lobo:

— É, acho que vou parar um pouco ---disse chapeuzinho.

De fato, vovó iria gostar de receber flores frescas. Só que cada vez que ela ia pegando uma flor, achava outra mais bonita, e cada vez se distanciava do caminho. Enquanto isso, o lobo já estava na casa da vovó, e ele bateu na porta. Vovó disse:

— Quem é?

E o lobo respondeu, tentando disfarçar a voz:

— Sou eu, chapeuzinho vermelho.

A vovó respondeu:

— Pode entrar, a porta está só encostada.

E o lobo, sem deixar vovó falar nada, deu um salto e a engoliu. Enquanto isso, chapeuzinho vermelho se lembrou da vovó e retomou o caminho. Chegando lá, viu a porta aberta e entrou. Viu vovó e perguntou:

— Porque suas orelhas são tão grandes?

— É para te ouvir melhor –respondeu ele.

— Porque seus olhos são tão grandes?

— É para te admirar melhor.

— E essa boca grande, é para que?

— É para te comer –respondeu dando um salto e engoliu ela.. Depois, caiu no sono.

Seu ronco era tão alto que um caçador percebeu sua presença e entrou na casa da vovó. Lembrou que tinha a chance de achar vovó viva e abriu a barriga do lobo.

Levou um susto ao ver que vovó também estava acompanhada de Chapeuzinho Vermelho. Pegou grandes pedras, botou na barriga do lobo e fechou. O lobo morreu e o caçador pegou sua pele. Vovó melhorou chapeuzinho nunca mais saiu do caminho da floresta.

Ao ler o texto acima, podemos ver que ele difere qualitativamente dos demais e que a diferença entre eles é nítida. O sujeito preocupa-se com a forma como conta a história, traduzindo a emoção dos personagens através do contexto, da escolha de adjetivos. Vê-se também o emprego de pontos e vírgulas de maneira adequada, na maior parte do texto. Ao lado disso, podemos registrar em “seu” a ambigüidade e algumas expressões como “engoliu ela”, essa apoiada no uso indevido da oralidade, e não necessariamente na gramática, que revelam um texto de nível III, ainda com possibilidade de ser melhorado.

Quanto à narração: o texto é uma narrativa completa (situação inicial, problema, solução), sendo que está enriquecida por detalhamento de contexto e diminuição do ritmo da ação. O narrador valorizou cada momento e cada ação descrita.

Quanto à coerência: muito boa articulação lógica. Diferencia-se bastante do senso comum, a partir de boa seleção do conteúdo. Ausência de contradições ou problemas de verossimilhança.

Quanto à coesão: muito bom uso dos recursos coesivos dentro dos parágrafos e, entre eles, revelando o domínio e a exploração dos recursos coesivos. Há ocorrência mínima de problema coesivo.

Acreditamos que Edu reescreveu a história de Chapeuzinho Vermelho de forma qualitativamente superior e isso podemos observar ao ler e comparar sua produção com as demais histórias aqui apresentadas. E apresentou nível III na abstração e na generalização, que permitem ao sujeito exceder à combinação origem do conjunto de partes e tirar dali o grupo INRC, já que distingue as inversões e reciprocidades. Nessa etapa, o conhecimento supera o real e as transformações são possíveis e não apenas reais. O mundo físico, o real, em suas dimensões espaço-temporais do qual o sujeito é parte integrante, começa a ser entendido conforme as operações lógico-matemáticas vão se interiorizando, graças à abstração reflexiva, possibilitando a construção de operações sobre operações, culminando com a conquista da extemporaneidade das transformações possíveis. Nas palavras de Piaget (1990:51) “Ou seja, o duplo movimento de interiorização e exteriorização iniciado com o nascimento acaba por assegurar essa harmonia paradoxal entre um pensamento que se liberta, enfim, da ação material e de um universo que engloba esta última, mas a supera de todas as formas.”

Para prosseguir, apresentaremos algumas produções escritas pelos sujeitos em relação à elaboração de uma história livre.

B. História livre

Selecionamos três histórias livres entre aquelas escritas pelos sujeitos pesquisados para ilustrar a inclusão delas nos níveis I, II e III .

Sabemos que, ao recontar um texto conhecido, o sujeito preserva as características originais da história, tais como personagem e enredo mas, ao produzir um texto próprio, ele se mostra como autor e se revela.

Corrobora essa opinião Barbosa (1994:11) quando afirma: “Quando escrevemos livremente estamos, então, esculpindo a nossa vivência, a nossa

experiência humana na trajetória de luzes e sombras que nos vai envolvendo, nos vai comprometendo com tudo aquilo em que acreditamos.”

Ilustraremos, inicialmente, o nível I, apresentando o texto escrito por Ver, nº 63.

Nível I			
Sujeito: 63			
Proposta	Narração	Coerência	Coesão
História livre (HL)	2,0	2,0	2,0

Um ano especial

*Num belo dia no ano de 1993 no mês de março no dia 4 minha irmã **nasceu**, todos ficaram muito felizes pelo grande acontecimento. **Dias depois** ouvimos falar de um novo filme lançado em fita de vídeo, chamado a dama e o Vagabundo, e fomos logo alugar. Começamos assistir, e daí que veio a idéia de termos uma cachorra, **pois** a personagem principal do filme chamava-se LADY, e íamos pegar uma cachorra para por o nome dela de Lady.*

Meu pai soube de uma amiga dele tinha uma cachorra que engravidou, e fomos pegar uma, no dia seguinte.

Ao chegamos lá vimos que só tinha uma única marronzinha e o resto todas pretinhas e escolhi a marronzinha , e demos o nome de LADY.

*Hoje minha irmã tem 7 anos e minha cachorra também, mas **ela** tem catarata, diabetes e não é muito magra. Minha mãe dá insulina todos os dias, e ela está muito bem e não está sofrendo.*

Assinalamos alguns pontos que merecem ser observados, como a inadequação de uso de pontuação e “nasceu” e em outros pontos da história, da falta de paragrafação adequada, como em “dias depois”, o uso indevido de conjunções “pois”, além de outras falhas, como a indefinição, causada por “ela”, que não permite que o leitor saiba quem, a irmã ou a cachorra, tem diabetes.

Quanto à narração: o texto constitui um relato. Há pouco detalhamento de contexto (somente em alguns trechos), que fica prejudicado pela falta de desenvolvimento dos fatos em outros trechos. A relação entre o nascimento da irmã e a adoção de uma cachorra poderia possibilitar um bom texto; entretanto, há falta de integração entre os parágrafos e de ampliação (desenvolvimento) da proposta

Quanto à coerência: início da articulação lógica. Falta integração entre elementos do texto.

Quanto à coesão: problemas com o uso inadequado e também falta de uso de elementos, tais como: conjunção, pronome, conectivos, advérbios, dentro dos parágrafos e entre eles. Alguns problemas localizados: pontuação, paragrafação, ambigüidade (pronome ela no último parágrafo refere-se à cachorra ou à irmã de sete anos?); uso do conectivo “e” de forma inadequada.

Como podemos observar, Ver (nº 63) deu respostas de nível IIA, para ambas as situações propostas relativas aos processos de abstração e generalização. Sendo assim, são compreensíveis as características reveladas em seu texto, pois a generalização em jogo é extensiva, ou seja, fundada unicamente nos observáveis, havendo assimilação de novos conteúdos observáveis em um esquema pré-existente, que se vê modificado quanto à riqueza maior que a assimilação proporciona (Piaget, 1984). A criança, não tomando consciência de seu próprio pensamento, consegue raciocinar apenas sobre casos singulares, não conseguindo fazer a integração entre os elementos do texto. Seus juízos, sendo justapostos, faltam-lhes coordenações de natureza lógica.

Lembrando que o nível II caracteriza-se por produções escritas que apresentam uma estrutura básica, ou seja, situação inicial, problema e solução, que evoluem para detalhamento da ação. Apresentaremos, a seguir, como exemplo, o texto escrito por Jan (nº 11).

Nível II			
Sujeito: 11			
Proposta	Narração	Coerência	Coesão

História livre (HL)	3,0	3,0	3,0
----------------------------	-----	-----	-----

A mudança

Em São Paulo eu vivia muito bem. Minha melhor amiga se chamava Mariana, nós não nos desgrudávamos por nada, a não ser em casa. Eu a adorava ...

Também tinha outras amigas , como a Julia e a Tatiana, elas eram super-legais.

Minha vida estava em São Paulo, meus sonhos estavam em São Paulo, minhas amigas estavam em São Paulo, tudo estava em São Paulo.

***Em uma tarde**, quando a Mariana finalmente foi em casa (mesmo sendo melhores amigas, nenhuma tinha ido na casa da outra), estávamos brincando , no meu quarto, de ser adulta.*

*Minha mãe com clama chegou no meu quarto **e falou**:*

— Filha, seu pai talvez seja transferido para Campinas.

*Evidentemente nunca **ouvi** falar de Campinas, mas ela me contou que era uma cidade mais ou menos a meia hora de São Paulo, mas fiquei triste e comecei a chorar. Mariana, também ficou triste, **mas** só perguntou quando íamos voltar.*

— Não sei, talvez daqui a dois ou três anos...

*Tentei esquecer, pis era só um “talvez”, **mas** não dei fiquei triste o dia todo. Continuei brincando...*

Um mês depois minha mãe falou (numa quarta-feira) que sábado íamos para Campinas ver apartamento , uma escola e conhecer a cidade. Odiei a idéia, porque por mim não sairia de lá por nada nesse mundo, entrei no quarto e comecei a chorar.

Sábado, fui com a maior mal vontade do mundo , mas nada adiantou, fui ver a escola, uns apartamentos e conhecer a cidade.

*Nada me convenceu, **mas** o que me deixou mais calma foi a promessa de um sonho, ter um cachorro.*

Em dezembro fui para casa do meu avô , em Bauru, e minha mãe ficou em São Paulo. Para mudança.

*Quando voltei em janeiro, não fui para São Paulo, **mas** para Campinas.*

O primeiro dia de aula foi chato, só pensava na Mari e no outro colégio.

*Hoje estou feliz aqui, mas as vezes penso nela e na escola... Tenho minhas melhores amigas, **mas** depois que mudei para Campinas, não consegui mais falar com ela, só em sonhos ...*

Assinalamos no texto de Jan o uso inadequado e a repetição de “mas”, o emprego do tempo verbal “ouvi”, e a falta de integração entre os parágrafos, como acontece em “uma tarde ... e falou”. Apesar disso, esse texto tem características que mostram que a criança está deslocando, aprimorando sua produção de texto, para um nível de maior elaboração. Em alguns momentos, expressa sentimentos, em outros faz escolhas lexicais que valorizam a escrita.

Quanto à narração: há a estrutura básica, apresentada de forma simplificada. A autora do texto se propõe a relatar a experiência pessoal de “mudar-se de cidade.” Observa-se a descrição minimamente de um conflito - com começo, meio e fim - representado pela “perda da amiga”.

Quanto à coerência: articulação lógica simples. Ausência de contradições sérias ou problemas de verossimilhança. Há alguns ganhos que valorizam o texto, por exemplo: antes de falar da mudança, a personagem demonstra seus sentimentos e apegos com relação à cidade e às pessoas para só então revelar a angústia da mudança. Isso enriquece o texto no que se refere à articulação de idéias.

Quanto à coesão: uso em geral adequado de alguns elementos que garantem a coesão textual. Poucos problemas localizados: uso inadequado da conjunção “mas” ; falta de integração entre dois parágrafos. Há também o uso de um tempo verbal indevido. A falta de pontuação recai mais sobre a vírgula, o que é esperado.

Vemos que Jan hesita ou mesmo se confunde ao empregar o “mas”, entre as diversas possibilidades (causal, consecutiva, entre outras). Acreditamos que a criança, não sabendo manipular as conjunções subordinativas, as substitui por “mas”, sem marcar suas relações exatas. (Piaget, 1967: 65)

Voltamos a falar em sincretismo para explicar como Jan tenta ligar tudo a tudo, a justificar tudo por razões mais engenhosas ou mais absurdas, como

quando admite nunca ter ouvido falar de Campinas (morando em São Paulo e estudando, na ocasião, na 4ª série).

Como explica Piaget (ibid:66) “O predomínio do todo sobre as partes , ou das partes sobre o todo resultam, ambos, de uma mesma falta de síntese, a síntese sendo o equilíbrio, de certa forma, entre a tendência formadora de esquemas e a tendência analítica.”

Essa dificuldade apresentada por Jan deve-se ao fato de ser ela uma criança de nível IIB, tanto para abstração, quanto para generalização. Assim, não consegue fazer a interseção, raciocinando sobre classes disjuntas.

Por último, passamos a apresentar uma produção escrita de nível III relativa à história livre, como o texto de Edu (nº 21).

O nível III caracteriza-se por ser uma produção com boa articulação lógica, com boa seleção do conteúdo e com ausência de contradições.

Ao falarmos da articulação lógica na narrativa, estamos falando da escrita das palavras numa estrutura de ordem, numa ordem reconhecida por Coleridge, quando afirma: “A prosa é as palavras dispostas na melhor ordem ...” (Pessoa,1974:261)

Nível III			
Sujeito: 21			
Proposta	Narração	Coerência	Coesão
História livre (HL)	5,0	5,0	5,0

Uma viagem inesquecível

Há exatamente um mês eu estava em Nova York e nesse horário eu estava no MOMA(Museu de Arte Moderna). Com certeza absoluta, essa viagem foi a melhor da minha vida, e olha que eu já viajei bastante, fui para Disney, para Bariloche (na neve), conheço muito o Brasil ... Bom, agora eu vou contar um incidente engraçado que aconteceu em N.Y. com a minha família. Bem, vamos lá.

Quando a minha família saiu de uma visita a Public Library e no Bryant Park (que fica ao lado dela), pegamos um metrô na rua 34 e iríamos para a rua 4. Estava tudo certo até quando o metrô chegou e nós esperamos as pessoas saírem pra gente entrar; o meu pai e a minha irmã mais velha entraram e, de repente, as portas se fecharam. Eu, a minha mãe e minha irmãzinha ficamos para fora e o metrô partiu. O pior aconteceu: nós três não sabíamos o que fazer e nenhum de nós falava inglês, por isso a minha pequena irmã entrou em pânico e começou a chorar desesperadamente.

A linha Q do metrô chegou e eu embarquei. Para a situação não ficar pior, a minha mãe entrou junto com a minha irmã.. E o metrô partiu. Ele passou sem parar por várias estações e nós ficamos preocupados ainda. Eu comecei a achar que ele ia direto para o Queens, um bairro “barra pesada” que só moram negros e latinos; já pensou se nós descêssemos por engano lá e acontecesse alguma coisa com a gente?

Finalmente o metrô parou em uma estação e nós resolvemos descer. Por sorte, a minha irmã mais velha estava lá e a estação era a da rua 4, onde minha família queria ir. O trem partiu e do outro lado da linha estava o meu pai. Não sei como, por uma escada, ele apareceu do nosso lado. Agora a minha irmãzinha chorava de alívio e felicidade. E lá fomos nós passeando pelo Greenwich Village, o bairro dos famosos.

O texto apresentado traz características de uma produção de qualidade, dando ao leitor a idéia do drama vivido pelas personagens, do lugar em que se passa a história e do desfecho dela. A criança poderia ser solicitada a rever a paragrafação com o intuito de melhorar esse aspecto que ficou a desejar nessa produção.

Quanto à narração: o texto apresenta estrutura básica completa (começo, meio, fim – situação inicial, problema e solução). A estrutura apresentada traz detalhamento de ações e de contexto.

Quanto à coerência: muito boa articulação lógica. Diferencia-se do senso comum.

Quanto à coesão: bom uso dos recursos coesivos. Pouquíssimos problemas: o critério para paragrafação poderia ser revisto pelo autor do texto. Escolha lexical adequada.

Consideramos que essa produção caracteriza um sujeito que aplica aprendizagens quanto à pontuação, vocabulário, elementos coesivos, etc, mas, sobretudo, que consegue coordená-las com outros aspectos, tais como idéias, personagens, detalhamento espaço-temporal, garantindo uma narrativa rica e interessante. Assim, esse sujeito acaba se diferenciando porque consegue “assumir a carga cognitiva de inventar uma história razoável” (Ferreiro, 1996), coordenando não só os personagens e a trama, como também aspectos gramaticais, sintáticos, ortográficos e de apresentação geral do texto.

Sabemos que Edu deu respostas de nível III, tanto nas questões propostas na prova de abstração, como na de generalização, nível este que corresponde à construção combinatória de todas as partes possíveis. O pensamento formal tem essa característica de constituir um sistema de operações de segunda potência, isto é, operações sobre o próprio pensamento e não mais sobre os objetos diretamente. Essa nova lógica – a das proposições, comporta um número maior de possibilidades operatórias, que permite ao sujeito propor seus problemas e a criar seus métodos pessoais. Como coloca Piaget (1976: 190), “... o característico da lógica das proposições não é, apesar das aparências e da opinião corrente, ser uma lógica verbal: é, antes de tudo, uma lógica de todas as combinações possíveis do pensamento, tanto no caso em que tais combinações aparecem com problemas experimentais, quanto no caso em que aparecem diante de problemas puramente verbais.” No nível da escrita significa a capacidade de a criança relacionar elementos do próprio pensamento, sendo capaz de fazer coordenações, implicações, exclusões, etc e poder escolher e decidir para criar um texto próprio.

Procuramos, assim, ilustrar os três níveis de produção de texto, quer seja do reconto escrito da história de Chapeuzinho Vermelho, quer seja da história livre, encontrados entre as crianças estudadas nessa pesquisa. Ao fazê-lo, mostramos que eles revelam construções que partem do mais simples ao mais complexo, apoiadas em níveis diferentes de abstração e generalização.

A análise aqui apresentada mostrou que as hipóteses foram confirmadas, isto é, que níveis mais elevados da abstração reflexiva e generalização estão

relacionados à maior coesão e coerência nas produções escritas e que a coesão e coerência se apresentam qualitativamente diferentes em produções escritas, a partir de um texto conhecido e a partir de temas livres.

Quanto à primeira hipótese, podemos dizer que, quer seja na escrita de um texto conhecido, quer seja na escrita de um texto novo, sempre há intervenção da abstração e da generalização, pois não se trata de cópia exata do conhecido e sim de uma nova reconstrução por parte do sujeito. Para escrever um texto novo, ele terá que se apoiar numa estrutura mais ampla, introduzindo novas operações.

Com relação à segunda hipótese formulada neste trabalho – a de que a coesão e coerência se apresentam qualitativamente diferentes em produções escritas, a partir de um texto conhecido e a partir de temas livres, consideramos que a coesão e a coerência, estando na história, estão no sistema do sujeito que a conhecia anteriormente, mas que mesmo assim precisou ser reconstruída. Para escrever o texto novo, toda uma ordem de significados teve que ser construída, para garantir a coesão e a coerência nesta produção.

No decorrer do estudo apresentamos, também, alguns protocolos a título de ilustração das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, nas provas piagetianas de “Problemas de Inclusão” e “As generalizações que conduzem ao conjunto das partes”. Com isso, mostramos os níveis e as características encontrados nos sujeitos da pesquisa, a saber: níveis IIA, IIB e III, tanto para abstração como para generalização.

Quanto ao nível IIA da abstração, nele incluem-se os sujeitos que não apresentam dificuldade na prova de inclusão, quando na presença de objetos concretos, mas que apresentam dificuldade quando dos dados verbais, o que não é atingido nos níveis IIA e IIB.

Já os sujeitos de nível III compreendem as questões de implicação, refletindo sobre os produtos já refletidos; é o começo da lógica formal.

No que diz respeito à prova de generalização, os sujeitos de nível IIA centram ação em “ou” e em “e”, assim como no contrário e que não conseguem conceituar “diferente” e “contrário”. Já no nível superior chegam mais rápido a

disjunções corretas e conseguem justificar explicitamente as interseções. Mas é somente no nível III que o sujeito liberta-se das classes disjuntas para elaborar divisões heterogêneas, por generalização construtiva.

O estudo mostrou que as produções escritas, quer sejam reconto ou criação, são sempre construções feitas por parte dos sujeitos de acordo com seu esquema de interpretação.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que níveis mais elevados da abstração reflexiva e generalização estariam relacionados à maior coesão e coerência nas produções escritas e que a coesão e coerência se apresentam qualitativamente diferentes em produções escritas, a partir de um texto conhecido e a partir de temas livres, desenvolvemos o presente estudo que buscou confirmar essas hipóteses.

O trabalho apoiou-se na teoria de Piaget, mais especificamente nos processos de abstração e generalização que fazem parte do processo central de equilibração.

Trataremos, a seguir, de discutir os resultados por nós encontrados que indicaram a confirmação das hipóteses. Assim, no que concerne à abstração reflexiva, os resultados mostraram que ela se faz necessária, tanto para o reconto escrito quanto para a escrita de história livre. Quanto à generalização, a análise feita mostrou existir uma relação significativa mais nítida entre os níveis de generalização obtidos pelos sujeitos e os diferentes níveis de elaboração de escrita na produção de história livre do que para a história de Chapeuzinho Vermelho, níveis mais altos na generalização estão associados a níveis mais elaborados na narração, na coerência e na coesão no texto livre.

Interessa-nos, ainda, mostrar que a coesão, a coerência e a narração se apresentam qualitativamente diferentes em produções escritas, quer seja no reconto ou texto livre, análise feita também segundo a escolaridade, que encontrou resultados que não só confirmam a hipótese, como também revelam existir uma diferença significativa ($p < 0.0002$) entre a pontuação recebida pelos alunos na narração, coerência e coesão na história do Chapeuzinho Vermelho e nos temas livres. Pôde-se ver que na 3ª série, 5ª série e no geral, as médias das diferenças são sempre valores positivos, confirmando a presença de produções diferenciadas, segundo o nível de escolaridade dos sujeitos.

Com 99,9% de confiabilidade obtida nos testes descritos anteriormente podemos dizer que a pontuação aferida para a narração, coesão e coerência foi sistemática e estatisticamente maior na história do Chapeuzinho Vermelho que nos temas livres.

Além dos resultados apresentados acima, outros poderiam ser também discutidos, tais como a significativa associação entre os níveis obtidos na abstração reflexiva e na generalização, entre as séries, comprovando que altos níveis de abstração reflexiva estão associados a altos níveis de generalização e o inverso também.

Assim, pode-se observar que os alunos da 5ª série tendem a apresentar níveis significativamente mais altos ($\chi^2 = 8.21$; $p\text{-valor} = 0.02$) com relação a abstração reflexiva que os alunos da 3ª série.

Em relação aos níveis obtidos com a generalização, esta diferença não foi significativa ($\chi^2 = 3.313$; $p\text{-valor} = 0.19$), apesar de apresentar um comportamento análogo ao comportamento dos níveis obtidos com a abstração reflexiva.

Ora, quando afirmamos que uma significativa associação entre os níveis obtidos na abstração reflexiva e na generalização, entre as séries, foi registrada, comprovando que altos níveis de abstração reflexiva estão associados a altos níveis de generalização, acreditamos ter mostrado a interdependência desses dois processos, descrita na teoria psicogenética. (Piaget, 1976)

Mas, tendo falado de abstração e generalização, torna-se necessário falar da equilibração que, para Piaget (1976), constitui o fator fundamental do desenvolvimento cognitivo. Segundo este autor, nos períodos iniciais existe uma razão sistemática de desequilíbrio, que é a assimetria das afirmações e negações, que compromete o equilíbrio entre o sujeito e os objetos, entre os subsistemas, entre as partes e o sistema total. “Disso resulta que a equilibração progressiva é um processo indispensável do desenvolvimento e um processo cujas manifestações se modificarão, de estágio em estágio, no sentido de um melhor equilíbrio em sua estrutura qualitativa como em seu campo de aplicação...” (ibid:23)

As equilibrações são, assim, majorantes, conforme os melhoramentos resultem do processo das regulações compensadoras, isto é, do equilíbrio momentaneamente atingido, ou as novidades sejam tiradas, por abstração reflexiva, do próprio mecanismo destas regulações.

É também Piaget (ibid) quem diz que o conhecimento deixa de ser concebido como uma simples cópia dos objetos e passa a ser entendido como uma compreensão do modo de construção ou transformação desses objetos. Conhecer é agir sobre os objetos e transformá-los no sentido do sujeito, colocá-los em um sistema de relação, dependendo pois, estas últimas, do nível em que se encontra o sujeito cognitivamente. São essas relações que possibilitam superar as contradições, ultrapassá-las, garantindo uma coerência que permita antecipar, retroagir, realizar inferências e implicações significantes.

Ao analisarmos os textos escritos pelos sujeitos da pesquisa, quer no que concerne ao relato escrito de uma história conhecida, quer na escrita de um texto livre, verificamos que, assim como acontece na aquisição do código escrito, as produções escritas passam por níveis de elaboração do sujeito que assimila a informação proporcionada pelo meio de acordo com seu sistema de interpretação, exigindo, assim, novas coordenações no sistema.

Se assim não fosse, todos os sujeitos estudados, por terem conhecimento prévio da história de Chapeuzinho Vermelho e por terem ouvido a leitura pelo

experimentador, teriam condições de reproduzi-la com todas as suas características, inclusive, de coesão e coerência, mas não foi isso que encontramos. Por não se tratar, porém, de simples cópia, é que podemos afirmar que em todos os casos, reconto escrito e elaboração de texto livre, há, inegavelmente, a ação do sujeito, nos quais, “mesmo o que parece copiado, na realidade é deformado e recriado.” (Piaget, 1926: 26)

Ora, é via abstração reflexiva que o sujeito consegue essa passagem ao novo plano, onde irá reorganizar aquilo que trouxe do plano anterior.

Então, quanto à abstração, os processos de “réfléchissement”, no sentido de uma projeção dos dados retirados de um patamar a outro, seriam suficientes para garantir a construção do código escrito, como mostrou Coelho (1998) em pesquisa anterior, mas o uso da escrita, em produções com coesão e coerência, exige novas coordenações no sistema. Tanto para a escrita de história livre como para reconto, o sujeito tem que reorganizar e transformar as representações num plano de ordem superior, daí a presença de processos de reflexionamentos ou projeção e novas reflexões a partir dos níveis anteriores, indicando a interdependência de ambos os processos em situações que exigem maior complexidade.

Em se tratando de reconto, parece tratar mais de uma forma de generalização indutiva, a qual permitiu a ampliação do campo de aplicação da função anteriormente construída. Não houve, contudo, criação de novas formas, nem a construção de conteúdos. Deu-se, somente, uma simples aplicação do esquema anterior à situação nova por reorganização. Contudo, deve-se ressaltar o papel da abstração reflexiva no que concerne à reorganização dos dados conhecidos no plano da escrita, sendo que a abstração empírica não daria conta desta reorganização que reflete coesão e coerência no reconto escrito.

Quanto à escrita de uma história livre, as regulações em jogo são compensadoras, permitindo o alargamento de campo de aplicação do sistema em extensão e em compreensão. Isso porque o sucesso das regulações compensadoras resulta em diferenciações, em compreensão e não somente em

extensão. A abstração reflexiva conduz, assim, a generalizações construtivas, fundadas nas operações do sujeito ou a seus produtos, sendo sua natureza simultaneamente compreensiva e extensiva, conduzindo a produção de novas formas e, inclusive, de novos conteúdos. É preciso que haja uma transformação interna no sistema inicial em subsistema, com a integração deles em um sistema total que os coordene.

Verificamos, então, que se trata de situações de ordem diferentes, ou seja, recontar um texto conhecido não é o mesmo que criar um texto novo. Recontar a história pode ser mais fácil do que criar um texto novo, pois são situações de diferentes graus de complexidade. As exigências, em nível de elaboração, diferem, e diferem justamente porque uma é da ordem da reconstrução enquanto a outra é da construção. Era, pois, de se esperar que os resultados mostrassem índices maiores de abstração para a escrita de história livre do que para o reconto.

Assim, a reorganização que o sujeito teve que fazer para escrever a história do Chapeuzinho Vermelho gerou associação significativa entre abstração e narração ($\eta^2 = 10.6$; $p\text{-valor}=0.005$), coerência ($\eta^2 = 9,4$; $p\text{-valor}=0.05$) e coesão ($\eta^2 = 18,85$; $p\text{-valor}=0.001$) o que demonstra a importância da abstração para a reconstrução do texto, pois o sujeito não teve que criá-lo, apenas reconstruí-lo; personagens e enredo já eram conhecidos, precisavam apenas ser reorganizados e reconstruídos no plano da escrita. No entanto, os resultados mostraram uma associação mais nítida para a criação de um texto novo e isso podemos ver quando comparamos os valores obtidos para abstração quanto à narração ($\eta^2 = 27.4$; $p\text{-valor}<0.0001$), coerência ($\eta^2 = 35.1$; $p\text{-valor}<0.0001$) e coesão ($\eta^2 = 34.1$; $p\text{-valor}<0.0001$).

A reconstrução, como vimos, exigiu a presença da abstração reflexiva, enquanto que para a escrita de um texto novo, próprio do sujeito, além da abstração, foi preciso que a generalização construtiva atuasse, como mostraram os resultados, indicando assim a interdependência dos processos de abstração e generalização construtiva quando se trata de elaboração que ensejam criações novas.

Ainda que conceitualmente o termo abstração seja diferenciado para Vygotsky e Piaget, pois para o primeiro esta forma se manifesta via linguagem, enquanto que para Piaget, as abstrações reflexivas ocorrem também no período sensório motor (Piaget, 1995), também Vygotsky, citado por Zorzi (1998:20) compreende a presença da abstração como necessária à produção da escrita, quando afirma “ A linguagem escrita é uma função lingüística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. Até os estágios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração”.

Em ambos os casos, reconto e escrita livre, o sujeito passa de um nível a outro de elaboração, ao coordenar os esquemas em sistemas reversíveis, superando os níveis iniciais de produção de um texto escrito em que as ligações ocorrem por justaposição e sincretismo.

Desse modo, o sujeito abandona progressivamente o “e” e compreende o “ou” , revelando-se, então, capaz de combinar idéias, ou hipótese, em forma de afirmações e negações, e passa a utilizar operações proposicionais, a implicação (se ...então), a disjunção (ou ...ou...ou dois), a exclusão (ou...ou), a incompatibilidade (ou...ou....ou nem um nem outro), a implicação recíproca, etc (Piaget, 1967: 116)

Sendo assim, remetemo-nos novamente a Piaget (1990:1) que afirma que “todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova” e que cabe à epistemologia “conciliar essa criação de novidades” com o fato de que estas se fazem acompanhar, no campo formal, por “necessidades imediatamente elaboradas” e, no campo real, de conquistas da objetividade.

É, pois, possível justificar as melhores produções, aquelas que têm coordenação de idéias, manutenção de personagens, detalhamento espaço-temporal, conflito e a solução dele, como aquelas apoiadas em possibilidades operatórias próprias do pensamento formal.

Corroboramos o que colocamos, Macedo (1994:134), quando afirma que “qualquer problema ou texto implica uma estrutura nesse sentido lógico, reversível, antecipatório, retroativo, implicativo, que relaciona internamente entre si, os

elementos a serem ordenados, classificados ou mantidos no contexto dessas transformações que produzem a solução do problema ou a produção do texto.”

Entretanto, é pela tomada de consciência de suas ações, que o sujeito se torna capaz de construir novas formas e de novos conteúdos, o que caracteriza a generalização construtiva.

Para Piaget (1977: 204), a tomada de consciência “é um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação”.

A tomada de consciência depende, assim, de regulações ativas que comportam escolhas intencionais, deliberadas. “É um duplo processo de exteriorização e interiorização, ou em outras palavras, percurso da periferia para os centros (do sujeito e do objeto). Parte da periferia (objetivos e resultados), a fim de se orientar para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, etc” (ibid:198).

Como há níveis da tomada de consciência, o primeiro deles, da ação material, mesmo sem conceituação, já constitui um saber muito elaborado. O segundo, e esse nos interessa, pois trata-se do nível da conceituação, tira seus elementos da ação em virtude da tomada de consciência, mas a eles acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema. Para tanto, a abstração extrai das coordenações da ação o necessário para construir as coordenações inferenciais, que permitem ligar e interpretar dados de observação, indicando que a conceituação implica um sistema de operações. Quando, finalmente, aos 11-12 anos, o sujeito atinge o terceiro nível da tomada de consciência, essa começa a tornar-se também uma reflexão do pensamento em si mesmo, o que significa que o sujeito torna-se capaz de tematizações. Ele se encontra apto a fazer variar os fatores em suas experimentações e a considerar os diversos modelos possíveis para a explicação de um fenômeno e a submetê-los ao controle dos fatos, como afirma Piaget (1977).

Esse avanço só é possível graças ao progresso das abstrações que, como mostramos, tornam-se necessárias na situação do reconto, parecendo este prescindir da generalização construtiva. Porém, para a criação de um texto novo, ambos os processos, abstração reflexiva e generalização construtiva, são necessários.

Ainda falando do reconto escrito da história de Chapeuzinho Vermelho, a análise mostrou que elas guardam as características da história lida, enquanto as histórias livres revelam as experiências da pessoa, que se revela como tal. Acreditamos, todavia, que ambas apresentam as características dos níveis de construção do sujeito, ou seja, há sim uma influência no caso do reconto, mas que fica subordinada à possibilidade de construção do sujeito.

A respeito do reconto, podemos citar alguns estudos. Por um lado o de Cardoso (2000), que vem confirmar nossa opinião ao concluir que a criança, ao recontar uma história que lhe foi lida, reproduz não apenas o seu conteúdo, mas é também influenciada por sua forma. Por outro, encontramos a pesquisa de Souza (1990) que, ao estudar os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na apreensão da história do Chapeuzinho Vermelho, observou uma correspondência entre o modo de reconstituição e o nível operatório, ainda que Souza tivesse se dedicado a analisar a elaboração da história e as conseqüências de diferentes desfechos e interpretação citados pelos sujeitos, centrando-se no plano oral e não no escrito.

Porém, ao pedirmos que os sujeitos escrevessem uma história própria, pudemos observar, além das relações entre abstração e generalização, a questão da construção voltada nitidamente às características de suas experiências subjetivas e objetivas enquanto pessoa, retratando-se como ser psicológico, social e cultural.

No tocante ao sujeito que se revela ao escrever uma história, Barbosa (1994:11) afirma que: “Quando escrevemos livremente estamos, então, esculpindo a nossa vivência, a nossa experiência humana na trajetória de luzes e sombras que nos vai envolvendo, nos vai comprometendo com tudo aquilo em que acreditamos.”

Mas, se para produzir um texto escrito o sujeito precisa fazer reconstruções e construções com novas coordenações no sistema, e o mesmo acontece para a situação de reconto escrito, estamos admitindo a presença e a importância do aspecto cognitivo nessas produções, como bem demonstraram os resultados encontrados. E o que dizem os lingüistas a esse respeito?

Os teóricos da lingüística textual admitem a presença de aspectos cognitivos envolvidos na produção do texto. Podemos citar, entre eles, Givon (1995), ao colocar a questão do processamento cognitivo como forma de construção lingüística do texto. Marchussi (1983), ao reconhecer a necessidade de relações de sentido, que definem a coesão do texto. Platão e Fiorini (1998) referem-se à necessidade de concatenação entre os vários enunciados contidos no texto como resultado das relações de sentido. Abaurre e outros (1997) reconhecem a evolução da escrita como um processo geral através do qual o sujeito vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre ele, sujeito, e a linguagem. Para Costa Val (1991), a coerência é responsável pelo sentido do texto que envolve lidar não só com aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos; afirma, sobretudo, a necessidade de coordenar o mundo textual e o conhecimento de mundo de quem processa o texto. Charolles (apud Costa Val, 1991) faz referência à progressão no plano da coesão e da coerência pela soma de idéias novas e acréscimo de novos comentários a um tópico, ou ainda, pela transformação dos comentários em novos tópicos.

Ora, embora os teóricos de lingüística textual façam suas análises direcionadas para as estratégias textuais, a questão das relações de sentido e mesmo o acréscimo de idéias e /ou comentários e a articulação deles no texto, podem ser considerados, numa perspectiva piagetiana, como reorganizações num novo plano feitas pelo sujeito que produz o texto, propiciadas pelos diferentes níveis de abstração e de generalização. Também podemos compreender a transformação dos comentários, como reelaboração do sujeito, agora entendido como construção, via abstração reflexiva e generalização construtiva, que permitem ao sujeito fazer inferências, construindo novas representações.

Já colocamos anteriormente, mas não é demais insistir nos resultados mostrados sobre abstração e generalização, que os sujeitos considerados de nível III, tanto na abstração quanto na generalização, tenham sido considerados de nível III nas produções escritas, escrevendo textos coerentes e coesos. Dessa forma, concluímos que, do ponto de vista da cognição, a capacidade de operar dá ao sujeito condições para que ele produza um texto diferenciado daquele escrito por um outro que não tenha essa capacidade, mas é quando esse sujeito chega ao nível III, da abstração e generalização, quando consegue lidar com possíveis quaisquer, com coordenações, baseadas em proposições verbais que ele tem condições cognitivas para escrever e produzir um texto qualitativamente melhor, quer na forma, quer no conteúdo.

É quando o sujeito consegue coordenar num sistema, estratégias de processamento textual, tal como coloca Koch (apud Ruiz, 2001): as de natureza cognitiva, as de natureza sociointeracional e as de natureza textual.

Como coloca Piaget e Inhelder (1976: 254), “o pensamento formal constitui, ao mesmo tempo, uma reflexão da inteligência sobre si mesma (a lógica das proposições cuja verdade depende de operações de classes, de relações e de números) e uma inversão das relações entre o possível e o real (pois o real é colocado, como setor particular, no conjunto das combinações possíveis)”.

Marcushi (1983) parece compreender a importância da cognição na elaboração de um texto escrito, pois define a lingüística contemporânea como uma lingüística dos sentidos e processos cognitivos e não apenas da organização pura e simples dos constituintes de frase.

Completa a idéia Ruiz (2001:228), afirmando que “Isto significa que ensinar a língua na escola é antes de tudo ensinar a ler e a escrever. Não apenas a ortografia de palavras, ou a estruturação de frases, ou a concatenação de um conjunto de orações em períodos compostos por coordenação ou subordinação, mas também e, sobretudo, a composição de textos. Isto significa ensinar a escrever textos coerentes, para o que se ativam conhecimentos de várias ordens, não só gramatical, mas igualmente, o cognitivo, o sociointeracional e o textual.”

Como mostram nossos resultados, para escrever um texto, a criança precisa coordenar idéias, espaço e tempo, propor problema e resolvê-lo, fazer seleção de conteúdo, garantindo a coesão e a coerência, enfim, precisa de uma estrutura lógica com suas características de reversibilidade, antecipação, retroação, e que, de acordo com Macedo (1994:133) “coordene, simultaneamente os três tempos da ação (presente, passado e futuro)”.

Ao apresentarmos os resultados obtidos no presente estudo no que concerne à produção de texto, mostramos que os sujeitos que melhor escrevem apresentaram melhores níveis de abstração e generalização.

Sendo assim, podemos dizer que, para produzir um texto, não se trata de dominar somente procedimentos, mas de dominar o esquema operatório que determina as leis das transformações efetuadas. E o que é o esquema operatório senão a possibilidade cognitiva do sujeito que se modifica pelo progresso da tomada de consciência resultante do próprio processo assimilador, o qual leva à consciência, quer dos problemas a resolver, quer dos meios simbólicos (e não mais materiais) empregados para resolvê-los.

Ao fazer essas reflexões estamos, de alguma forma, nos remetendo à complementaridade entre desenvolvimento e aprendizagem e entre as aprendizagens *stricto sensu* e *lato sensu*.

Piaget (1974), ao tratar da aprendizagem, subordina aprendizagem ao desenvolvimento e, ao mesmo tempo, ao estabelecer dois tipos de aprendizagem (*stricto sensu* e *lato sensu*) afirma que a aprendizagem *lato sensu* se confunde com desenvolvimento. Coloca que a aprendizagem no sentido amplo é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais e, no sentido restrito, é uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer, mediata e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea.

Quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem, Piaget, considera o primeiro como “um processo espontâneo”, enquanto que a aprendizagem é algo provocado por situações. Sendo assim, “o desenvolvimento domina a aprendizagem, já que

qualquer processo de aprendizagem vai depender do desenvolvimento em seu conjunto, isto é, da seqüência estrutural e dos mecanismos de equilibração.”

Tendo apresentado as diferenças de aprendizagens propostas por Piaget, podemos inferir que a produção de textos na escola deveria ser trabalhada, considerando as duas formas de aprendizagens, *stricto sensu* e *lato sensu*, uma vez que depende de processos cognitivos tais como abstração e generalização, circunscritos às leis da equilibração, responsável pelo desenvolvimento do conhecimento, tal como mostraram nossos resultados.

Buscamos, então, uma definição sobre escrever. Geraldi (1999) considera que escrever, é assim, ascender socialmente. Dá status. Escrever dentro de certas modalidades, mais formal, dá ainda mais status.

Porém, se escrever confere ao sujeito esse poder, por que é tão difícil escrever, se expressar pela escrita, enfrentar o branco do papel para enunciar uma intenção ou pedido, escrever um texto quando o professor pede, registrar uma idéia para que ela não se perca?

Uma resposta que encontramos nos é dada por Osakabe (apud Geraldi, 1999:24) para quem “mediatizada por estratégias mais tensas e sistemáticas de aprendizagem, a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte de camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam [...].

Outros trabalhos apontam características didático-pedagógicas do processo de assimilação e uso do código escrito como geradoras de dificuldades. Entre eles, a pesquisa de Costa Val,(1991) que conclui que a dificuldade dos alunos nos vestibulares está, provavelmente, ligada às condições de produção de texto a que foram submetidos os alunos durante o período escolar. Também Leal (1991) faz referência a um ritual pedagógico praticado nas escolas que nega a escrita enquanto processo interativo. Pécora (1980) afirma que os problemas de redação escolar constituem os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e esta, do mundo e da ação intersubjetiva.

Da mesma forma, Medeiros (1991) mostrou que o ensino/aprendizagem da escrita se invalida pela sua própria forma, pois está voltado para práticas mecanicistas e Geraldi (1999), para quem o caráter artificial da situação de escrita na escola dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Talvez, por essas e outras razões, os resultados quanto à escrita sejam tão pouco expressivos, como podemos ver nos estudos que avaliam a qualidade do que se escreve. Para dar um exemplo, retomamos a pesquisa de Costa Val (1991) que constatou que os textos escritos por jovens vestibulandos, em sua maioria, são *certinhas e arrumadinhas*, mas desinteressantes e inconsistentes, resultado das condições de produção na escola. Desta feita, retomando Piaget (1974), só a aprendizagem no sentido strito não daria conta da produção de textos com qualidade e criatividade, envolvendo relação, coordenação e implicação, as quais dependem da aprendizagem lato sensu.

Mas se os estudos apontam problemas, apontam também soluções, entre os quais podemos citar Pécora (1999) para quem somente uma prática capaz de, reconhecendo a natureza dos problemas a ser enfrentados, renovar o papel crítico que cabe ao ensino no processo do conhecimento, pode levar à superação das dificuldades de escrita. Obviamente, essa prática também não tratará de propor exercícios de criatividade, muito menos, de fornecer respostas para exercícios.

Da mesma forma, compreende Cardoso (2000) quando coloca que o importante para a prática pedagógica é a necessidade de identificar e compreender o processo de aprendizagem da escrita e de reconhecer a diversidade nas formas de apreensão, a fim de propor alternativas que venham, não só a acelerar o percurso, mas também a reduzir a “*péine émotionnelle*”, tornando-o menos sofrido e muito mais prazeroso. Sendo assim, propõe um trabalho com histórias como uma possibilidade de instrumentalização das crianças para a construção de textos variados, adequados às mais diferentes situações, o que contribuiria para a formação de cidadãos que , efetivamente, possam fazer História.

Já Citelli (2001), nos fala de propostas que poderiam provocar mudanças na expressão escrita do aluno, tais como: o universo do aluno seja tomado como ponto de partida, trabalho continuado com a linguagem e que amarre os nexos entre as formas de expressão e do conhecimento. Para a autora, a escola deve adotar uma visão multidisciplinar para acompanhar o movimento interdiscursivo. Conclui que o primeiro passo a ser dado deve ser respeitar o aluno, reconhecendo, inicialmente que ele tem uma história para ser contada.

Para a autora, tal mudança de postura não será possível enquanto ainda o professor se mantiver preso unicamente às questões de norma, de forma, de microestrutura, ligados ao nível do sistema lingüístico. O professor precisa se voltar para o texto, o discurso, e começar a tratar o aluno como o outro, como interlocutor. O professor tem que se integrar na situação de produção como co-autor e não como mero observador.

Corroborar esse parecer Barbosa (1994: 11), quando afirma que “Talvez se pudesse dizer, para a compreensão da relação entre escrever e desvendar o mundo que queremos propor, que desvendar também implica construir, dar uma forma às nossas fugidias sensações, emoções, reflexões sobre o mundo e, portanto, sobre nós mesmos”.

Assim, temos que falar do papel da escola em seu fazer pedagógico de práticas de pura transmissão ou de construção de conhecimento.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Parece-nos que a escola, para aqueles que pensam a escola, deveria ser compreendida como também promotora de uma aprendizagem no sentido lato, no que concerne à escrita, inclusive. Uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento, na medida em que a ação educativa fosse também direcionada para os processos que interferem na passagem de um nível ao nível seguinte, contemplaria a construção de esquemas e, por outro lado, propiciaria a aplicação dos procedimentos úteis em uma situação, em outras similares.

Encontramos apoio em Piaget (apud Castorina, 1988:17) para quem a aprendizagem, no sentido amplo, “tende a identificar-se com o desenvolvimento e a aprendizagem em sentido estrito não produz modificações no desenvolvimento e sim nas condições de funcionamento intelectual.”

Como bem coloca Sisto (1997: 269), “a aprendizagem interviria nas situações em que a novidade do ambiente exterior exigisse novas adaptações, constituído-se em um processo que conduziria ao equilíbrio local entre o sistema cognitivo e o ambiente externo”

Embora já tenhamos colocado anteriormente, enfatizamos a importância da possibilidade de construção do sujeito, como algo que influenciará suas produções, quer seja no momento de compor um texto, quer seja na solução de problemas.

Sendo assim, é de se esperar que o domínio da escrita, assim como de outros conhecimentos, estejam sujeitos a questionamentos, investigações, propostas de práticas educativas, com vista a melhorar e garantir esses conhecimentos como aprendizagens efetivas.

Quando chamamos a atenção para esses aspectos, com certeza, estamos dirigindo nosso olhar para a questão da escrita, mas não somente a ela. O que queremos dizer é que em todas as áreas do conhecimento cabe um pensar: o quanto temos valorizado o agir de nosso aluno, de quem aprende, como elemento central para se compreender algo, o que ele já sabe e como nós, como professores, podemos auxiliá-lo na construção de conhecimentos mais estruturados, mais elaborados?

E mais, se o aluno aprende na relação com o objeto do conhecimento, como temos facilitado ou permitido que essa aprendizagem se dê, que ações temos feito no sentido de torná-lo capaz de conhecer e incorporar dados novos ao repertório de significados?

Talvez fosse por esse caminho a reflexão que cada professor devesse fazer para promover a aprendizagem que, assim compreendida, seria significativa, uma aprendizagem na qual a inteligência está associada à aptidão de organizar

comportamentos, descobrir valores, inventar projetos, mantê-los, ser capaz de libertar-se do determinismo da situação, solucionar problemas e analisá-los, como coloca Smole (mimeo)

Essa concepção, construtivista, pressupõe que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Esses esquemas são continuamente modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pode construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares. Assim, para que o processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos escolares para aprender, é necessário que, diante destes, possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas. Quando isso acontece, podemos dizer que está se produzindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados. (Zabala, 1998)

Coincide com essa opinião, Coll (apud Hernández, 1998: 57) para quem “a aprendizagem não se realiza por uma simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno” sendo necessário, portanto, conceber uma forma diferente da relação ensino-aprendizagem.

Não podemos compreender o papel ativo do aluno sem a necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador.

Essa perspectiva reclama do professor uma atitude diferente, como coloca Hernández (1998:58) “uma atitude de flexibilidade frente à descoberta dos conhecimentos que vão conformando as repostas ou dúvidas dos estudantes diante do tema proposto.”

Com essas mudanças, muito possivelmente o aluno iria, ao longo da escolaridade, de maneira compreensiva, organizando seu próprio conhecimento, construindo e reconstruindo significados continuamente, mediante o

estabelecimento de relações de múltipla natureza, adaptando-o a outros contextos ou problemas. Julgamos que essa articulação no processo ensino-aprendizagem, por parte de quem ensina e aprende, contribuiria para formar cidadãos que tenham as ferramentas e saibam como usá-las para resolver problemas, para se expressar, para escrever sua própria história.

Cabe-nos, ainda, considerar a importância do protocolo de correção por nós proposto, que permitiu a análise por dois diferentes corretores, sem registrar discrepâncias.

Acreditamos que em outras situações, com expectativas diferentes, outras interpretações poderiam ser feitas, mas o protocolo apontou-nos o traço de escrita de cada sujeito, com suas limitações e possibilidades.

Parece-nos um registro interessante, pois permitiu registrar as estratégias de escrita de cada criança, principalmente aquelas relacionadas ao conhecimento lingüístico, que compreende o gramatical e o lexical.

No entanto, tendo feito essas reflexões, remeto-me às situações de sala de aula onde, como professora, tinha hipótese sobre os determinantes das produções escritas. Intuitivamente sabia que a produção escrita dependia de aprendizagem, mas também de possibilidades cognitivas próprias de cada sujeito e, por isso mesmo, diferenciadas. Elas garantiriam as construções necessárias para que cada um viesse a escrever melhor. Buscava refletir sobre as condições escolares de uso da escrita, de forma que as atividades de interação entre a língua oral e escrita permitissem dimensionar o texto também como processo e não apenas como produto. Ao tornar os alunos produtores de textos, pensava em construir neles a consciência de que a linguagem é dupla e reversível, de que ela não apenas expressa o mundo mas também constrói mundos, como coloca Citelli (2001).

Como a proposta metodológica era a mesma para todos os alunos, se fosse somente uma questão de aprendizagem, os resultados seriam, possivelmente, muito semelhantes para todos eles, mas, não é isso que acontecia. A diferença dos níveis de produções escritas sugeria haver outras relações envolvidas, relações de ordem cognitiva, o que me conduziu a investigar a relação desses aspectos, mais

precisamente da abstração, na tese de mestrado, voltado para a aquisição do instrumental de escrita, e neste, que ora finalizamos, para a produção de textos com coesão e coerência, para observar a influência dos aspectos cognitivos nessas produções.

Assim é que, como professora, no ensejo de fazê-los escrever melhor, propunha aos meus alunos diferentes situações de escrita e buscava compreendê-la, pois sabia o quão difícil é essa tarefa, independente da idade que tenhamos. E a busca parecia não ter fim: era um investir constante na expressão oral e na leitura, na reprodução de histórias conhecidas, na escrita de textos novos, na correção deles, com as devidas orientações para que os pequenos autores pudessem, progressivamente, melhorar a qualidade de suas produções, na troca entre eles para que também conhecessem as histórias dos amigos, não somente por acreditar que esses procedimentos poderiam ajudá-los na tarefa de escrever, mas também por crer que as pessoas têm possibilidades cognitivas diferenciadas e assimilam as informações, de acordo com suas estruturas e precisam ser conflitadas, motivadas para que aprendam.

A escrita era então usada de forma contextualizada e sua utilização acontecia em diferentes situações: impressões, relatórios, cartazes, receitas, recados, cartas, poesias, narrativas, histórias em quadrinhos, entrevistas, mas não só. Momentos de leitura, de estudo de grandes escritores de literatura infantil que serviam para introduzir as crianças na experiência estética, além de oferecer entreterimento, eram proporcionados. A leitura de jornal, inclusive, da montagem dele com notícias da classe, da escola e do mundo era proposta e desenvolvida, assim como de textos científicos.

No sentido de oferecer situações de aprendizagem, um investimento era feito em todas as aulas, para trazer o conflito, permitindo que o aluno elaborasse hipóteses e pudesse experimentá-las, mobilizando conhecimentos anteriormente construídos e reorganizando-os para enfrentar o desafio proposto em cada situação. A possibilidade de busca de diferentes soluções, a seleção, a organização e interpretação de dados e informações de diferentes formas, as

comparações, as classificações, as situações de escolha, a defesa dos diferentes pontos de vista e os pequenos debates para construir argumentação, entre outros, também faziam parte do que lhes era proposto.

Na minha prática como professora, partia sempre do princípio que os alunos eram capazes e na possibilidade de promover o desenvolvimento deles.

Tinha certo que a qualidade da intervenção que fazia para o grupo de alunos, a seleção de conteúdos e a proposição de atividades contribuiriam para o sucesso da aprendizagem.

Assim, as habilidades linguísticas de ler e escrever eram apresentadas como forma de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, permitindo-lhe maior aprimoramento da relação pensamento /linguagem, do raciocínio lógico e a conseqüente ampliação de uma visão crítica do mundo.

No que diz respeito à correção do texto, a utilização de protocolos, voltados para aspectos de coerência e coesão, além da ortografia, permitiu fazer registros mais objetivos dos avanços e das dificuldades de cada aluno. Como instrumento norteador, o protocolo não fechava em si a possibilidade de outras análises. Assim, o protocolo era usado para avaliar aspectos mais superficiais do texto, passivos de mensuração objetiva, como a ortografia, mas também a essência do texto, ou seja, a textualidade, contribuindo para uma análise global do texto.

De posse dos dados obtidos e dos registros feitos sobre cada texto produzido pelo aluno, era possível direcionar, na correção, naquele momento de se dialogar com cada aluno e permitir que ele revisse o que produziu, direcionando o seu olhar para aspectos que já estavam garantidos e para aqueles outros que precisavam ser elaborados. Não se tratava simplesmente de permitir a constatação, mas de oferecer possibilidades de melhoria qualitativa do texto.

A intervenção do professor é pertinente, pois dependendo da maneira como se realiza a correção, a revisão que o aluno faz pode mostrar-se como um deslocamento ou não em direção ao efetivo domínio da escrita. Esse momento de tomada de consciência permitia ao aluno refletir o texto, ligar e interpretar dados

dessa observação, reconhecer os meios empregados, fazendo novas escolhas intencionais.

Exercitava, então, o uso da escrita enquanto construção, permitindo que cada um se apropriasse do código e tomasse consciência de suas propriedades, o que é corroborado por Ferreiro (apud Zorzi, 1998:20) quando afirma “ tematizar a linguagem escrita implica graus variáveis de tomada de consciência de suas propriedades”. E os progressos eram visíveis.

Como Kant que aceita a intuição somente enquanto ato de captação da realidade empírica, necessitando para a constituição de um conhecimento seguro e válido ainda das formas puras do entendimento busquei na pesquisa confirmar minhas hipóteses enquanto professora e os resultados possibilitaram uma compreensão dos processos envolvidos na produção de textos, que guarda características do nível de desenvolvimento de cada sujeito.

Sendo assim, o trabalho com o texto, para ser efetivo, não pode ser de responsabilidade de um único professor, pois “a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas da escola.” (ENEM, 2001: 13), considerando, todavia, as duas formas de aprendizagem apontadas por Piaget: estrito senso e lato senso.

Cabe, então “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los.” (PCN, 1997;15)

Quanto aos resultados por nós encontrados, sabemos que eles não se encerram em si e suscitam novos questionamentos, pois compreender os processos e mecanismos subjacentes a cada aprendizagem parece-nos de fundamental importância.

Assim, é preciso admitir que a busca não está concluída e, muitas outras reflexões e estudos serão necessários.

Sinto-me como o poeta que sabe que sempre há mais a ser dito e escrito. Para isso, faço minhas as palavras de Drummond:

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desvendá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Segundo: FRANÇA, J.L. et all. *Manual de normalização de publicações técnico-científicas*. 5.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 211p.

ABAURRE, M. FIAD, R. MAYRINK-SABISON, M. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1997. 204p.

BARBOSA, S. *Escrever é desvendar o mundo*. Campinas: Papirus, 1994.177p.

BARRETO, E. (org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1998. 250p.

BASTOS, L. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. 1985.184p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER , W. U. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman,1981. 270p.

CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Pontes, 1997. 108p.

CARVALHO, C. *A psicologia do texto narrativo*. 1988. mimeografado

CITELLI, B. *Produção e leitura de textos*. São Paulo: Cortez, 2001. 184p.

COELHO, M. A. *Processo de construção da escrita e abstração reflexiva: em busca de relações*. 1998. 137p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

CONTE, M.E. *La lingüística textuale*. Milano: Feltrinelle Economica, 1977.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 133p.

DANOFF, B. et al. Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*. v. 25, n.3, p. 295-322, 1998.

DIETZSCH, M. *Escrita: na história, na vida, na escola*. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n.71, p.62-71, nov. 1989.

_____. *Cartilhas: um mundo de personagens sem teto e sem história*. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p.35-44, nov. 1990.

DRE(Campinas). *Instrumento de Avaliação do texto – IAT*. Campinas: DRE,1992. mimeografado

DRUMMOND, C. *A palavra mágica*. In: MARIA, L. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 140p.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, mar. 2001.

FARACO, C. *Trabalhando com narrativa*. São Paulo: Ática, 1992.

FÁVERO. L. 1985. Competência textual e ensino de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 5, 1985. Campinas: UNICAMP, 1985. p.159-163.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A . Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1979.

_____. A . *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médica, 1986. 284p

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução: Horacio Gonzáles ... et al. São Paulo: Cortez Editores, 1987. 103p.

_____. *Os processo de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução: Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 273p.

_____. *Os filhos do analfabetismo: proposta para alfabetização escolar na América Latina*. Tradução: Maria Luiza Marque Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 117p.

_____. et al. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996. 229p.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1996. 102p.

FIGUEIREDO, Leão. 1996. Evolução do pensamento criador em situação musical. Tese. (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FLAVELL, J. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*, 5.ed. Tradução: Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Livraria Pioneira, 1995. 479p.

FOUCAMBER, J. *A Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994. 157p.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. 136p.

GIVON, T. *Coherence in text vs. coherence in mind in Coherence in spontaneous text*. Amsterdam: Philadelphia, 1995.

GOES, M. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. Caderno de Pesquisa. . 49, p.3-14, maio 1984.

GOES, M.; SMOLKA, A. M. A criança e a linguagem escrita. In: LAENCAR, E. S. (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem*. Campinas: Cortez: 1992. p.55.

GREGG, N.; HOY, C. *Coherence: the comprehension and production abilites of college writers who are normally achieving, learning disable, and underprepared*. Journal of Learning Disabilities, n.22, p.370-373, 1990.

HALLIDAY, M. ; HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

HERNÁNDEZ, F. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199p.

INHELDER, B. ; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976 .

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990. 144p.

KOCK, I. *Contribuição a uma tipologia textual*. São Paulo: Letras e Letras, 1987.

_____. *Lingüística textual*. São Paulo: Cortez, 1988.

KOCH, I. ; TRAVAGLIA, L. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989. 107p.

_____. *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990. 94p.

LEAL, L. *A escrita aprisionada: uma análise da produção escrita de textos na escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais Minas, Belo Horizonte.

LEAL, A. ; FORTUNY, J. *Language. Textos da enciclopédia practica de pedagogia*. Barcelona: Planeta, 1987.

LEFFA, V. *Texto: teoria e prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MAC ARTHUR, C. et al. Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction. *School-Psychology- Review*; v.22, n.4, p.671-81, 1993.

_____. Evaluation of a writing instruction model that a process approach, strategy instruction. *Psychlit Journal Articles* 1991-9/97.

MACEDO, L. *O Construtivismo e a aprendizagem da escrita*. In: ENCONTRO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE CICLO BÁSICO. São Paulo: CENP, 1988.

_____. *Ensaio construtivista*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170p.

MARCUSCHI, L. A. 1983. *Lingüística do texto: como é e como se faz*. 1983. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

MARQUESI, S. *A organização do texto descritivo*. Petrópolis RJ: Vozes, 1996. 125p.

MEDEIROS, B. *Redação: um caso sério*. 1991. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

MINCHILLO, C ; CABRAL, I. *A narração: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1989. 92p.

MOLINA, O . *Quem engana quem?: professor x livro didático*. Campinas: Papirus, 1987. 133p.

MORAIS, A . *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 98p.

PESSOA, F. *Obras em prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974. 722p.

PETRONI, M. *A organização do texto escrito por alunos do 1º grau*. 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIAGET, J. *A Representação do mundo na criança*. Tradução: Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Record, 1926.

_____. *O raciocínio da criança*. Tradução: Valerie Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241p.

_____. *Problemas de psicolingüística*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973. 252p.

_____ ; GREGO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Tradução: Equipe Freitas Bastos, 1974. 238p. (Edição original 1896)

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Tradução: Marion Merloni dos Santos Pena. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175p. (Edição original 1975)

_____. *A tomada de consciência*. Tradução: Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de São Paulo, 1977. 211p. (Edição original 1974).

_____. *Investigaciones sobre la generalización*. Puebla México: Premià, 1984. 220p.

_____. *Epistemologia genética*. Tradução Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 110p.

_____. *Psicologia da criança*. Tradução: Octávio Mendes Cajado. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 135p. (Edição original 1967).

_____. *Abstração reflexionante*. Tradução: Fernando Becker e Petronilha Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 292p. (Edição original 1977)

PLATÃO, F. *Para entender o texto*. 6.ed. Campinas: Ática, 1998.

_____; FIORIN, J. *Lições de texto: leitura e redação*. 3.ed. Campinas: Ática, 1997.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Associação de Educação Católica do Brasil Ferdinand Rohr, Trimestral, v.29, n.115, abr./jun.2000.

ROCHA, G. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papirus, 1999.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 247p.

Rocha, G. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papirus, 1999.

SARAMAGO, J. *A bagagem do viajante*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 205p.

SISTO, F. *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 205p.

_____; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. (orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 235p.

SOUZA, M. T. 1990. 217p. *Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: aspectos afetivos e cognitivos*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

- SMOLE, K. *Aprendizagem significativa*. mimeo, s/d.
- SPINILLO, A. G. *O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo*. Recife: UFPE, 1996.
- VAN DIJK, T. ; KINTSCH, W. *Strategies in Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p
- ZORZI, J. *Aprender a escrever a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes medicas, 1998. 115p.
- YAEGASHI, S. 1997. *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- YATES, C. et al. Specific writing disabilities in intellectually gifted children, *PsycLIT Journal Articles*, 1991-9/97

ANEXOS

ANEXO 1

Carvalho (1988) propõe os seguintes itens para avaliação da escrita infantil.

1. Evolução da macroestrutura

- A. Só escreve palavras
 - B. Escreve uma única frase
 - C. Escreve frases seguidas mas ainda não é um texto (elas não formam um todo de significado).
-
- 1. Texto cena - (apresenta situação inicial; pode ou não ter um problema implícito ou explícito; um único fato; solução ou desfecho).
 - 2. Texto relato - (apresenta uma situação inicial; muitas coisas que acontecem. Não tem problema nem solução).
 - 3. Narrativa simples - (apresenta situação inicial; problema; coisas que acontecem como transformações da situação inicial a partir do problema; solução. Todos estes elementos são apresentados de forma simplificada, sem detalhamento).
 - 4. Narrativa com detalhamento de ação - (apresenta todos os elementos anteriores, mas agora a criança vai detalhando o que acontece, e não simplesmente citando os fatos ou momentos principais). Neste nível, a criança acredita que a emoção está no conteúdo, no que acontece.
 - 5. Narrativa com detalhamento de contexto - (diminui a quantidade de ação e a criança começa a se preocupar com a forma como conta a história. A emoção dos personagens começa a ser traduzida através de detalhamento do contexto, da escolha de adjetivos significativos, há uma lentidão no movimento interno).

Uso do espaço

- A. Ausência do título
- B. Título e texto em seguida (na mesma linha)
- C. Título na linha de cima, sem centralizar; texto na linha de baixo, sem pular linha
- D. Título sem centralizar, pula linha e centraliza o texto
- E. Título na linha de cima, centralizado, sem pular linha
- F. Centraliza o título e pula linha
- G. Escreve "denteado" à esquerda e à direita
- H. Respeita a margem esquerda, mas denteia à direita
- I. Respeita as duas margens

1. Evolução da pontuação expressiva

Nível 1 - Ausência de pontuação expressiva.

Nível 2 - Aparecem algumas pontuações, geralmente após a palavra que a criança considera mais emocionante e não no final da frase, como seria o esperado.

Nível 3 - A pontuação expressiva já aparece no final das frases, mas nem sempre ela está adequada. Às vezes, trocam exclamações por interrogações, mas já se observa uma aproximação do uso formal. É comum, neste momento, abusarem da quantidade de pontuações, colocando linhas inteiras de alguma pontuação.

Nível 4 - O uso da pontuação torna-se adequado, tanto na escolha quanto na quantidade.

Nível 5 - Usa-se expressivamente a pontuação lógica (fazem-se jogos discursivos através das vírgulas e pontos).

2. Pontuação lógica

Nível 1 - Ausência de pontuação lógica. O texto aparece todo sem pontuação interna, havendo, em geral, apenas o ponto no final do texto. Nesse momento ou a criança não põe nada ou usa a marca de oralidade (aí, daí, e, então) no lugar da pontuação.

Nível 2 - Surge a pontuação lógica, mas sua colocação está mais ligada a uma razão espacial do que de significação.

Nível 3 - A pontuação aparece ligada à significação, a criança sabe onde colocá-la, mas ainda não sabe decidir com clareza qual pontuação usar. Por essa razão, costumam privilegiar uma das pontuações (há crianças que escolhem pontos e o utilizam o tempo todo; há outras que privilegiam a vírgula).

Nível 4 - O uso da pontuação torna-se adequado, tanto na escolha quanto na quantidade.

Nível 5- Usa-se expressivamente a pontuação lógica.

Evolução do discurso direto

Nível 1 - A criança não faz nenhuma marca de distinção entre narrador e personagem. Vem tudo escrito em seguida, na mesma linha, sem pontuação alguma.

Nível 2 - Há um início de diferenciação entre narrador e personagem, marcado pela presença da pontuação. Há crianças que colocam dois pontos,

outras colocam travessão, outras ainda colocam dois pontos - travessão, mas tudo na mesma linha.

Nível 3 - Há uma descoberta do espaço e a criança começa a usá-lo, mas não sabe ainda como articulá-lo com as marcas de pontuação.

Nível 4 - A criança descobre que é um travessão para cada personagem e um a cada vez que ele fala, e que é necessário mudar de linha mas não deixa o parágrafo inicial.

Nível 5- Conseguem coordenar pontuação e parágrafo à esquerda, mas às vezes ainda continuam instáveis à direita.

Nível 6 - Coordenam pontuação e parágrafo adequadamente, tanto à esquerda quanto à direita

Nível 7 - Descobrem haver a possibilidade de outros elementos informarem que o verbo dicendi diz e passam a trabalhar com alternância, indicativos pelo conteúdo, etc, só colocando o verbo dicendi, quando necessário.

Nível 8 - Usam o verbo dicendi ou a introdução da fala da personagem para trazer informações complementares para o leitor, como sentimento de personagem, a forma como falou, etc.

3. Evolução do parágrafo

O parágrafo envolve aspectos conceituais e espaciais integrados. Conferir sentido à ausência de marcas, imaginar que o espaço vazio, o não ter nada, tenha significado, é algo bastante complicado para as crianças. Acreditamos que, por isso, paragrafar seja tão difícil para elas. É freqüente as crianças acharem que devem preencher todo o espaço, colocando tracinhos, risquinhos, pequenos desenhos por serem obrigadas a deixar espaços vazios que lhes são incompreensíveis. Por essa razão, é fundamental que seja feita a

investigação dos sentidos dos espaços da folha, pois de posse desses sentidos é mais aceitável para elas a existência do parágrafo.

O caminho de descoberta que percorrem nesse elemento costuma ser:

Nível 1 - Ausência de parágrafo. O texto aparece em um único bloco, havendo, com frequência, unicamente o parágrafo inicial.

Nível 2 - Há um início de partição do texto, geralmente em dois ou no máximo três parágrafos.

Nível 3 - O texto é dividido em inúmeros parágrafos, uma frase em cada um. É o nível do parágrafo simples.

Nível 4 - O parágrafo torna-se formal, consistindo em uma idéia principal circundada por outras secundárias.

4. Marcas de oralidade

As marcas de oralidade são recursos utilizados pelas crianças para realizar a progressão textual. Elas costumam ocupar o lugar de pontuações, parágrafos, adjuntos adverbiais e conjunções. A retirada das marcas de oralidade implica, em um primeiro momento, a possibilidade de aprender a usar esses elementos que ela substitui, ou seja, primeiro ela deve aprender a pontuar para depois ser capaz de não usá-las.

Outra coisa importante de se marcar é que um mesmo texto pode apresentar soluções diferentes em relação à marca de oralidade. Nesse caso, como se sugeriu acima, coloca-se na ficha do aluno mais de um número que represente os diferentes recursos usados, sublinhando o número que representa o recurso predominante.

- Nível 1 - Aparecem apenas marcas de oralidade no lugar de pontuações, parágrafos, adjuntos adverbiais e conjunções. Exemplo: “Aí a menina saiu correndo e daí ela gritou para a mãe e a mãe veio e aí...”
- Nível 2 - Surgem as primeiras pontuações e a marca de oralidade aparece simultânea a elas. Exemplo: “Aí a menina saiu correndo, e daí ela gritou para a mãe, e a mãe veio. E aí...”
- Nível 3 - Surgem os parágrafos e a marca de oralidade simultânea a eles. Exemplo: “Daí eles chegaram...”
- Nível 4 - Surgem os adjuntos adverbiais e a marca de oralidade simultânea a eles. Nesse momento temos, em geral, a seqüência: parágrafo, marca de oralidade, adjunto adverbial. Exemplo: “Daí, no outro dia, eles chegaram.”
- Nível 5 - Desaparecem as marcas de oralidade e ficam apenas os elementos próprios da escrita. Exemplo: “No outro dia, eles chegaram, sentaram-se nos lugares...”

5. Repetição de palavras

É natural que as crianças, em início de escolaridade, repitam o nome da personagem ou o pronome pessoal reto que o substitui insistentemente. Até que construam uma noção de identidade do objeto, a única forma que percebem para assegurar o fio narrativo é a recorrência do personagem. Gradativamente, descobrem que a língua oferece outras possibilidades para evitar a repetição e vão incorporando novos procedimentos.

A evolução em níveis, que será apresentada, a seguir, não passou por critérios rigorosos de investigação. Ela é muito mais produto de observações assistemáticas, e por isso, caso a criança tenha incorporado um elemento sem ter passado pelo nível anterior, sugerimos que o professor faça uma notação pelo

nível, retirando as formas anteriores por um «só 3', 53 - 2', que guarde a realidade dos recursos utilizados.

Nível 1 - A criança repete exaustivamente o substantivo ou o pronome pessoal reto (ele, ela).

Nível 2- Costumam surgir elipses (ao invés de escrever “ele comeu”, “ele falou”, a criança escreve “comeu; falou”. Nesse nível, costumam aparecer também alguns pronomes possessivos (dela, dele, minha).

Nível 3 - Aos recursos anteriores somam o uso de pronomes oblíquos (o, a, lhe, se), que costumam aparecer inicialmente aglutinados ou repetidos. Exemplo: chamou-o; o achou-o; o chamou-o; disse-lhe; chamou-o o Pedro.

Nível 4 - Utilizam também outros termos para evitar a repetição.

ANEXO 2

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) propõe o seguinte modelo de análise de desempenho na redação: a redação deverá ser estruturada na forma de texto dissertativo/argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, cultural ou político. A nota global da redação será calculada a partir de cinco critérios de correção que correspondem às cinco Competências expressas na Matriz, levando-se em conta os pesos a elas atribuídos, conforme quadro, a seguir.

Competência	Critério	Peso
1	Demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita.	2
2	Compreender o tema proposto e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo.	3
3	Selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de sua perspectiva sobre o tema proposto.	2
4	Construir argumentações consistentes para defender seu ponto de vista.	2
5	Elaborar propostas de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros.	1

ANEXO 3

A seguir, apresentaremos o instrumento de avaliação do texto - IAT - DRE - Campinas (1992)

Parte I – coerência	S	N	P
1. O texto apresenta uma estrutura básica - situação, complicação, solução (começo, meio e fim), de forma a garantir sua compreensão?			
2. O papel e as relações entre as personagens têm uma lógica, de forma a tornar o texto compreensível?			
3. A narração dos fatos ou ações obedece a uma seqüência temporal adequada, de forma a tornar o texto compreensível?			
4. A história narrada está contextualizada, isto é, identifica-se com a situação em que ocorre?			
5. O texto está completo (não apresenta omissão de partes de forma a torná-lo incompreensível?)			
6. O texto está adequado com relação à ambigüidade (não apresenta trechos que possibilitem duplo sentido?)			
7. Em termos gerais, o texto está graficamente inteligível?			

S - o desempenho do sujeito corresponde plenamente ao objetivo esperado no item;

N - o desempenho do sujeito está discrepante do esperado;

P - o desempenho do sujeito corresponde parcialmente (intermediário).

Parte II – coesão	S	N	P
1. O texto está segmentado em palavras? frases? parágrafo?			
2. O texto apresenta diálogos de forma adequada (sinais de pontuação, parágrafo, etc.)			
3. O texto apresenta parágrafo de forma adequada?			
4. O texto apresenta uso adequado de elementos lingüísticos com função substitutiva, como: a) pronomes pessoais do caso reto? b) pronomes pessoais do caso oblíquo? c) pronomes relativos? d) pronomes demonstrativos? e) pronomes possessivos? f) sinônimos ou expressões nominais substitutivas? g) numerais?			
1. O texto apresenta uso adequado de mecanismos de repetição de termos, enquanto elementos de coesão?			
2. O texto apresenta uso adequado de elipses (sujeito oculto)?			
3. O texto apresenta uso adequado de conectivos como: a) preposições? b) conjunções?			
1. O texto apresenta uso adequado de palavras ou expressões denotativas de: a) tempo? b) modo? c) lugar? d) intensidade?			
1. O texto apresenta a distinção entre linguagem escrita e linguagem oral (a criança já utiliza elementos coesivos próprios da linguagem escrita)?			

Parte IV - usos sociais da escrita	S	N	P
1. verificar se a criança é capaz de identificar diferentes portadores de textos, utilizados socialmente: a) carta b) bilhete c) lista de compras d) poesia e) livro de história f) bula de remédio g) receita de bolo h) conta de luz i) lista telefônica j) rótulo de leite em pó k) dicionário l) mapa m) carnê de pagamento n) cheque o) cartaz de propaganda p) sinais de trânsito q) revista em quadrinho r) jornal			

Obs: 1 - para esse fim, os portadores de textos foram colocados sobre a mesa e a professora solicitava ao aluno que identificasse cada um deles, dizendo “O que é?”

2 - o item 25 é semelhante ao anterior, tendo a criança que descrever para que serve cada um dos portadores de textos

3 - a parte V não será apresentada pois não é nosso objetivo a avaliação da leitura

ANEXO 4

O instrumento abaixo foi organizado por Geraldi (1999) e destina-se à correção de textos escolares, para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

5ª série:

a) problemas de estrutura textual

a narração contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde?
como? por quê?

a seqüenciação do acontecimento corresponde à história narrada?

o que está faltando é importante? torna o texto viável?

b) problemas de ordem sintática

concordância verbal

concordância nominal

regência

c) problemas de ordem morfológica

léxico: adequação vocabular

conjugação verbal

formas de plural e feminino

d) problemas de ordem fonológica

ortografia

acentuação

divisão silábica

6ª série

a) problemas de ordem textual

ponto de vista do narrador(narra na 1ª pessoa, na 3ª pessoa)

passagem do discurso direto para indireto, e vice-versa

b) problemas de ordem estilística

transformações simples de orações, reescrita de parágrafo

c) problemas de ordem sintática

os mesmos da 5ª série, acrescidos de problemas relativos ao emprego de modos verbais

d) problemas de ordem morfológica

além dos da 5ª série, inclusão de problemas de emprego de pronomes pessoais no caso reto e no caso oblíquo

e) problemas de ordem fonológica

Os mesmos de 5ª série

7ª e 8ª séries

Devem-se levar em conta a clareza, a objetividade e a fidelidade dos fatos.

ANEXO 5

DITADO

Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

ANEXO 6

CHAPEUZINHO VERMELHO

Era uma vez uma menina tão encantadora e meiga, que não havia quem não gostasse dela. A avó, então, a adorava, e não sabia o que inventar para agradá-la.

Um dia presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho que agradou tanto à menina, que ela não quis mais saber de usar outro. Desde então, só a chamavam de Chapeuzinho Vermelho

Certa manhã, a mãe chamou-a e disse:

— Filha, leve este pedaço de bolo e esta garrafa de vinho para a sua avó, que está doente e fraquinha. Vá logo, antes, que fique tarde e estrie. Não deixe o caminho e não invente de correr pela mata. Você pode cair, quebrar a garrafa e a vovó fica sem o vinho. Chegando lá, não se esqueça de lhe dar o bom-dia, e nada de mexer nos guardados da sua avó.

— Não se preocupe, mamãe, que eu faço tudo direitinho — prometeu a menina. E, pegando a garrafa de vinho e o bolo, despediu-se e saiu.

A avó morava a uma meia hora distante da aldeia, no meio de uma floresta. Mal entrou na mata, a menina encontrou-se com o lobo. Porém, como não o conhecia, nem sabia o bicho malvado que ele era, não sentiu medo.

— Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! — cumprimentou o lobo

— Bom dia, lobo!

—Aonde vai assim tão cedinho?

— Vou à casa da minha avó.

— E o que vai levando no seu avental?

— É uma garrafa de vinho e um pedaço de bolo que a mamãe fez ontem. A vovó está doente e fraquinha. Precisa comer bem para sarar logo.

— E sua avó mora longe?

— A uns vinte minutos daqui. A casa dela fica à sombra de três gran-

des carvalhos e é cercada por uma sebe de aveleiras.

O lobo pensou: “Ela é juvenzinha... tem a carne mais macia que a da avó... fica para a sobremesa...”. E, por algum tempo, acompanhou a menina conversando com ela.

— Já reparou nas flores lindas que há por aqui, Chapeuzinho Vermelho? Não está ouvindo os passarinhos cantando tão bonito? Que é isso, menina! Só anda olhando para a frente!

Chapeuzinho Vermelho olhou para cima, viu o Sol piscando ao atravessar a irrequieta ramaria, fazendo cintilar as flores de tão variadas cores, que havia por ali, e pensou: “A vovó bem que gostaria de ganhar um ramo de flores fresquinhas... vou colher algumas... ainda é cedo, tenho tempo de sobra...”. E, deixando o caminho, entrou na mata. Sempre que apanhava uma flor, avistava mais ao longe outra mais bonita, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando pela floresta. Enquanto isso, o esperto lobo chegou numa disparada na casa da avó da menina e já estava batendo na porta.

— Quem está aí? — perguntou a velhinha.

O lobo disfarçou a voz:

— Sou eu, Chapeuzinho Vermelho! Vim trazer um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho.

— Vá entrando, que a porta está só encostada. Não me levanto porque estou muito fraca.

O lobo entrou, e sem lhe dar tempo de dizer um ai, engoliu-a. Depois vestiu as roupas dela, pôs sua touca de dormir, deitou-se na cama, fechou o cortinado, e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho.

E, todo esse tempo, a menina na mata colhendo flores. Foi só quando juntou tantas, que mal podia segurar, que se lembrou da avó. Então retomou o caminho para a casa dela. Lá chegando, encontrou a porta aberta e assustou-se.

“O que será que esta acontecendo?”, pensou. “Nunca senti um medo assim na casa da vovó...”. E ela chamou alto:

— Vovó! Bom dia! — e como ninguém respondesse, foi até a cama e abriu o cortinado.

A avó estava lá, cm sua touca de dormir escondendo parte do rosto. Estava tão diferente...

— Vovó! Por que a senhora tem orelhas tão grandes?

— É para te ouvir melhor.

— Vovó! Por que a senhora tem olhos tão grandes?

— É para te ver melhor.

—E suas mãos, vovó, por que são tão grandes?

— É para te agradar melhor.

— Credo, vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme e tão horrível?

— E para te comer melhor! — nem bem acabou de dizer isso, o lobo saltou sobre a menina e engoliu-a. Depois, satisfeito o apetite, deitou-se novamente e adormeceu.

Não demorou muito, estava roncando tão alto, que um caçador, que passava por perto, escutou. “Que ronco mais esquisito”— pensou. “A velha deve estar passando mal... Vou lá ver.” E, entrando na casa, foi até a cama e viu o lobo.

— Ah! É você que esta aí, seu patife! Enfim te achei! — e apontando-lhe a espingarda, já ia lhe mandando

um tiro, quando se lembrou que talvez ele tivesse engolido a velhinha e, se ela ainda estivesse viva, poderia salvá-la. Assim, preferiu abrir a barriga do lobo, aproveitando o seu sono profundo. Puxou o facão da cinta, começou a cortar, e logo viu um chapeuzinho vermelho. Quando o corte ficou maior, a menina pulou fora ex—clamando;

— Credo! Como estava escuro dentro da barriga do lobo! Quase morri de medo!

Logo a seguir apareceu a avó. Ela ainda estava viva, porém mal podia respirar. Chapeuzinho Vermelho não perdeu tempo. Saiu correndo, apanhou duas pedras grandes que estavam lá fora e colocou-as dentro da barriga do lobo. Depois costurou a barriga dele.

Quando o lobo acordou e viu o caçador, tentou fugir. Mas as pedras pesavam demais, suas pernas não agüentaram, ele caiu e morreu.

Todos ficaram aliviados e felizes. O caçador esfolou o lobo e se foi embora levando a pele. A avó comeu o bolo, bebeu o vinho que a neta lhe trouxe e sentiu-se bem melhor. Chapeuzinho Vermelho deu graças a Deus por estar viva e prometeu a si mesma

nunca mais se desviar do caminho, mãe dela proibisse.
nem andar sozinha pela mata, se a

Histórias traduzidas da versão integral da 7ª edição de *Kinder-und Hausmärchen*,
narrativas recolhidas da tradição oral alemã pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm.
Título original: *Grimms Märchen*. © by Verlag J. F. Schöner GmbH, 7300 Esslingen –
Germany

ANEXO 7

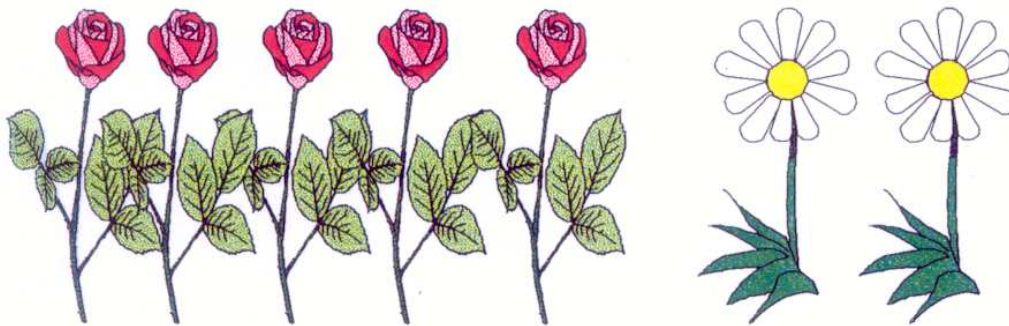
PROBLEMAS DE INCLUSÕES

I. PROTOCOLO DE REGISTRO

Nome: _____ Idade: _____

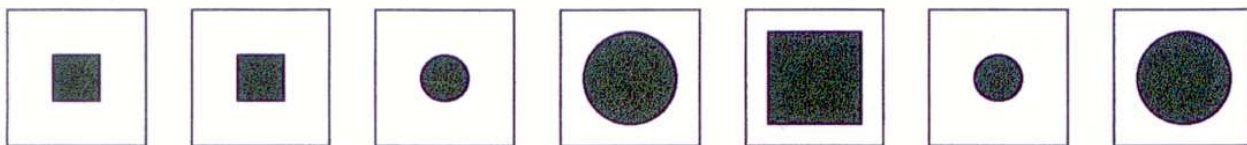
1. INCLUSÃO

Apresenta-se um buquê de cinco rosas e duas margaridas, perguntando:



Há mais "*flores*" ou mais rosas?

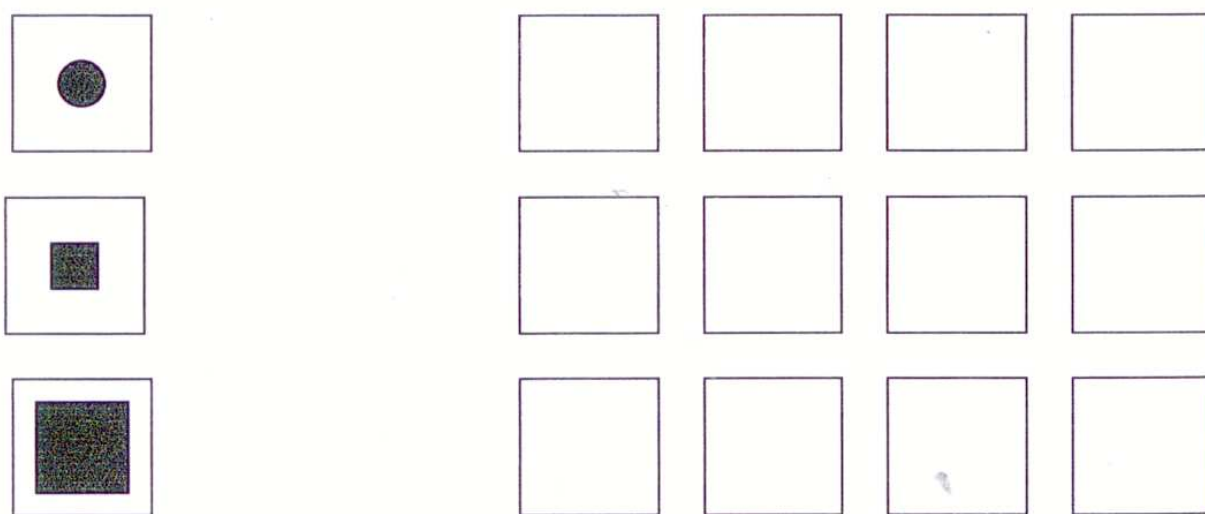
Mostra-se um conjunto de cartões, sobre cada um deles está desenhado um pequeno círculo, um pequeno quadrado, todos coloridos de verde. Pergunta-se:



- a) Tem mais formas verdes ou mais formas pequenas?
- b) Tem mais formas ou mais quadrados?

2. INFERÊNCIA

- a) Viram-se os cartões em jogo (mas deixando à vista um de cada tipo, para evitar dificuldades de memória) e apanha-se, vez por outra, um ou outro, fornecendo uma única informação (cor, forma, grandeza), examinando a inferência que a criança crê poder fazer. Assim:



Dizendo-se "grande", a criança (deduz que é):

Dizendo-se "redondo", a criança...

Dizendo-se "pequeno", a criança responde...

Dizendo-se "quadrado", a criança responde...

- b) Depois de ter esclarecido que os passarinhos e os aviões “voam”, e que ambos têm duas asas, mas somente o avião tem um motor, formulam-se as seguintes perguntas:

~~Eu~~ Eu vi um objeto que voava no céu e tinha duas asas; eu decidi que era um avião.

Será que tenho razão?

~~Eu~~ Eu vi um objeto que voava e fazia ruído. Será que era um passarinho?

~~Eu~~ Eu vi, no céu, um objeto que tinha duas asas. Será que era um avião ou era um passarinho?

3. IMPLICAÇÕES

- a) “Em uma fábrica de relógios, constatou-se que todos os relógios fabricados em setembro (ou na segunda-feira, ou no ano passado) eram de má qualidade. Pegando um relógio ao acaso, constato que é de má qualidade. Portanto, ele foi feito em setembro. Tenho razão em afirmar isso?”

Pego um relógio feito em julho, portanto ele é bom. Está certo dizer isso?

- b) Tendo nas mãos um conjunto de cartões e, sem mostrá-los, indica-se simplesmente que se trata de círculos e de quadrados, grandes ou pequenos. Afirma-se, então, que todas as grandes formas são círculos” e pergunta-se: como são os quadrados?

4. COMPARAÇÃO

Solicita-se à criança que compare 2 a 2 os problemas apresentados (selecionados de acordo com o nível do sujeito). Coloca-se o material sobre a mesa e pergunta-se em que os dois “jogos” se assemelham e no quê eles são diferentes. (Retomar as questões apresentadas para um dos dois jogos, fazendo-a encontrar as questões análogas relacionadas à apresentada).

5. CONSTRUÇÃO

Apresentando cartões de diferentes formas, grandezas e cores, solicita-se às crianças (de nível mais elevado) que construam um modelo de uma das provas utilizadas, por exemplo, a do relógio. Com as crianças mais jovens, solicita-se que façam com os cartões “um jogo parecido com o das flores”.

ANEXO 8

As generalizações que conduzem ao conjunto das partes

Parte 1

1º apresentação do material: quadrados e círculos, grandes e pequenos, vermelhos e verdes (8 classes de n elementos cada uma)

2º pedir para a criança escolher desde que sejam quadrados e grandes

3º pergunta-se para a criança outras soluções possíveis

4º em caso de fracasso: 4 quadrados grandes vermelhos e 1 círculo grande verde. Pede-se para encontrar um número igual de círculos e vermelhos.

5º pode-se acrescentar outro círculo vermelho sem destruir a igualdade/ ou ainda pode-se substituir os quadrados grandes e verdes por outra coisa? (por pequeno)

Parte 2

1º apresenta-se quadrado grande e verde e se pede para encontrar uma figura que seja seu contrário

2º qual é “o mais contrário”? existe uma graduação entre os contrários?

3º porque há uma só figura que seja o contrário? (se o sujeito colocou um círculo pequeno vermelho) ou ainda todos os elementos que não são quadrados grandes e verdes)