

Estudos

A Produção Textual em Situação Orientada e a Noção de "Possível": Considerações sobre a Validade desta Atividade

Vivian Edite Steyer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Apresenta os resultados de uma pesquisa feita sobre a noção de "possível" e a produção textual em situação orientada, em classes de alfabetização de escola particular de Porto Alegre-RS, comparando os efeitos de duas modalidades diferentes de aplicação (quebra-cabeça e categorias gramaticais), em quatro anos letivos consecutivos. A sistemática proposta foi a formação de frases através de um número determinado de palavras dadas, em situação de teste, nas duas modalidades citadas. A seguir, analisou-se as frases formadas em relação ao número de palavras utilizadas, além de outras observações específicas. Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que a aplicação da sistemática de categorias gramaticais favoreceu a formação de um maior número de frases, de frases com maior número de palavras e de formação por um maior número de crianças. Além disto, das duas sistemáticas, a das categorias gramaticais favoreceu a chegada à noção de "possível" em maior número de crianças do que a modalidade de quebra-cabeça. Houve também um resultado inesperado, a descoberta, pelas crianças, do aspecto lúdico da formação de frases na modalidade das categorias gramaticais. São apresentadas sugestões de variações e aprimoramentos para esta atividade didática e tecidas considerações sobre a sua validade. Finalmente, enfatiza-se a importância da atuação da professora alfabetizadora como pesquisadora em sua sala de aula.

Introdução

É meu objetivo, com este artigo, contribuir para a discussão em torno da validação de atividades didáticas, já que há pesquisas que evidenciam que muitas das atividades que as professoras alfabetizadoras propõem, envolvendo o aprender a ler e a escrever, acontecem apenas por "tradição", como coloca Giesta (1994, p.184): ao analisar a *natureza da tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar* verifiquei a preponderância das ações docentes caracterizadas pela rotina legitimada pela tradição coletiva ou por hábito pessoal, onde são reproduzidas mensagens, sem que sejam avaliadas origem, significado e conseqüências.

A validação de atividades didáticas tem sido a meta de autores como Teberosky (1984, p.4), entre outros. Esta autora tem manifestado explicitamente o objetivo de "conocer la situación de clase para ayudar a cambiar las prácticas escolares cotidianas". Teberosky está, então, dissecando, testando e analisando as tarefas cotidianas envolvendo a alfabetização, como, por exemplo, quando escreve sobre "cuatro actividades de aprendizaje: dictado, lectura, copia y escritura" (p.9-12), ou sobre a "reescrita de notícias jornalísticas" (Teberosky, 1994, p. 118-130). Graças a este tipo de proposta, está se podendo compreender como (e se) as crianças realmente aprendem com estas atividades.

Neste artigo, então, pretendo apresentar minha caminhada em direção à validação de uma atividade didática específica: a produção textual, em sentido amplo, e a formação de frases, em sentido restrito.

SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL

uma das propostas das classes de alfabetização é promover situações nas quais as crianças entrem em contato com textos. Há autores que sugerem atividades com este objetivo: Abud (1987), Condemarín, Chadwick (1987), Kaufman (1994), Teberosky (1989) ou Teberosky, Cardoso (1990).

O contato com textos pode acontecer de várias formas, como, por exemplo, contato com textos já escritos (livros, revistas, jornais, logotipos, receitas, etc.) ou produção de textos de forma espontânea e orientada. Devo esclarecer que autores, como Ferreiro (1979, p.271), concebem a produção espontânea com uma conotação bem específica. A autora define "escritura espontânea" como "fuera de toda situación de copia". Portanto, tudo o que não for produto de "cópia" - "imediata ou posterior" - será considerado "escrita espontânea" mesmo que seja solicitar que a criança escreva "una palabra y su diminutivo".

Em minha atuação docente, eu procurava propor às crianças as mais variadas situações de interação com textos. Antes de explicitar a situação de produção textual que é o foco deste artigo, definirei o que se entende por "texto".

Há uma corrente de estudo que considera "texto" qualquer partícula escrita, seja uma letra, uma palavra, uma frase, um parágrafo ou um texto, por exemplo: "textos de uma só palavra, como 'Socorro!'" (Fávero, Koch, 1994, p.18), ou "texto corto (una oración de 6 o 7 palabras)" (Ferreiro, Palácio, 1982, p. 11). Esta concepção será chamada, neste artigo, de conceito de "texto" em sentido amplo. Por outro lado, outra corrente adota uma concepção mais restrita. Por exemplo, Teberosky (1994, p.51) afirma que um texto é uma unidade que "...é composta de subunidades (que já não são denominadas 'frases') que se relacionam de forma hierárquica (supra-ordinais), e que falam da 'mesma coisa'". Por esta definição, nem letras, nem palavras isoladas, nem frases, são consideradas "texto". Charolles (1988, p.45) explicita este conceito através de "quatro meta-regras de coerência". Assim, para um texto ser "coerente" e se constituir um "texto", é preciso que o que se escreve forme um todo, que haja um encadeamento entre as partes e sem contradição entre elas, que haja relações entre essas partes e que, à medida que o texto for sendo atualizado, informações novas sejam acrescentadas respeitando as condições mencionadas (p.49-72).

Em função desta diferenciação, o contato das crianças com os textos poderia ser canalizado nestas duas direções: o "texto" em sentido amplo e o "texto" em sentido restrito. Dentro da modalidade ampla de "texto", eu propunha às crianças uma forma orientada de produção textual, qual seja, apresentava às crianças um conjunto de palavras, previamente estabelecido, e então solicitava a elas que formassem frases a partir destas palavras.

Considerando que a "frase" é um texto em sentido amplo, é preciso esclarecer que, segundo Charolles (1988, p.40), "um conjunto de palavras não produz uma frase". O que caracterizaria, então, uma frase?

Segundo Cunha (1972, p.85-86), uma frase é uma enunciação de sentido completo, que "pode conter uma ou mais ORAÇÕES". Por outro lado, Fávero e Koch (1994, p.25) afirmam que um: "texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual...". A mesma definição poderia ser aplicada à frase, dentro do conceito de "texto" em sentido amplo. Assim, uma frase é um "todo significativo", uma "unidade de sentido", que pode ter "uma ou mais orações".

Descreverei, a seguir, a modalidade que utilizava com meus alunos (alfabetizando) em relação à produção de textos e, especificamente, em relação à produção de frases.

A ATIVIDADE PROPOSTA

como professora alfabetizadora, eu observava que algumas crianças, quando das propostas de produção textual, perguntavam: "Escrever sobre o quê?" Procurando ajudar as crianças a resolver esta questão, às vezes, eu propunha uma situação desafiadora em que elas se pusessem a produzir a partir de um conjunto de palavras dadas. Portanto, quando intitulo esta atividade de "produção textual em situação orientada", estou me referindo a esta situação. Além disso, conforme Ferreiro (1979, p.271), esta não seria uma situação de produção "espontânea".

As palavras eram apresentadas com a disposição que lembrava um quebra-cabeça. Assim, todas as palavras eram apresentadas embaralhadas, sem qualquer tipo de classificação ou categorização. Era um amontoado de palavras com os quais as crianças deveriam formar frases.

O Quadro 1 é um exemplo desses quadros apresentados às crianças. Optei por acrescentar um "ponto final" ao quadro, como forma de lembrar às crianças da colocação do ponto final nas frases, algo como um recurso mnemônico. A proposta de utilizar recursos mnemônicos em determinadas tarefas apresentadas às crianças já havia sido utilizada anteriormente por Piaget (1972).

Quadro 1

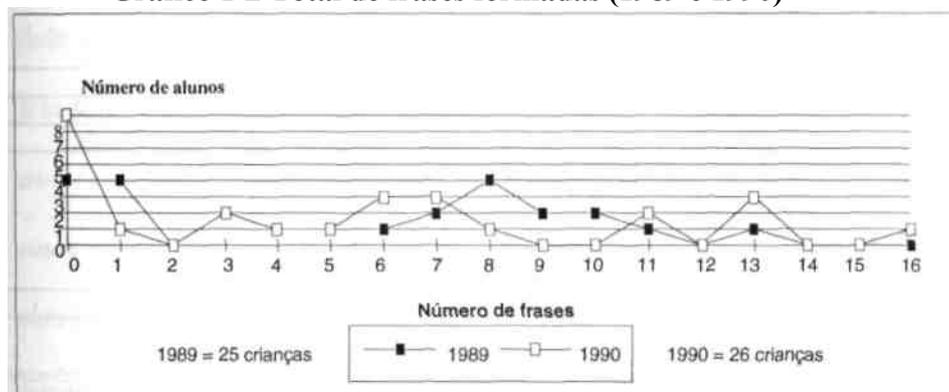
Julia	docinhos	comeu	foi	café
banheira	da	cadeira	caiu	
tornar	sala	cinco	deitou	bananas
cama	banho	saiu	na	derramou

A partir deste quadro, então, solicitava às crianças que formassem frases. Atente-se para o fato de que, no processo de formação de frases, estava implícita a concepção de "frase" das crianças. Assim, a "frase" que a criança formaria seria aquela que ela concebia.

Observei que, no ano de 1989, as crianças pareciam ter dificuldades para formar frases a partir deste quadro. Mesmo que algumas conseguissem formar até 13 frases (Gráfico 1), o processo era difícil e não trazia prazer para as crianças. Era uma tarefa considerada por elas como enfadonha. E, além disto, várias crianças (quatro) não conseguiram formar nenhuma frase e diversas outras (quatro) formaram apenas uma frase. Ficava a impressão de que alguma coisa não funcionava bem com esta atividade. Ao longo do ano e em diversas outras tentativas, com outros quadros e outras palavras, os resultados eram semelhantes.

Quando iniciou o ano de 1990, procurei adaptar a atividade de modo a favorecer a formação de frases. Entretanto, mesmo mudando as palavras, procurando escolher assuntos que interessassem às crianças (a partir de sugestões delas), os resultados não só continuaram no mesmo nível (Gráfico 1) como aumentara o número de crianças (oito) que não haviam conseguido formar nenhuma frase.

Gráfico 1 ■ Total de frases formadas (1989 e 1990)



A situação era tal que eu estava a ponto de desistir da aplicação desta atividade pois, mesmo que algumas crianças se saíssem bem formando frases de até oito ou nove palavras, o rendimento dos grupos, tanto de 1989 como de 1990, havia deixado a desejar.

Entretanto, eu acreditava na importância desta atividade como forma de contato das crianças com uma realidade prévia, isto é, as palavras, na concretização de uma realidade virtual, isto é, as frases "possíveis". Além disso, segundo Piaget (1985, p.54), eu estaria propondo às crianças experimentar o "possível com fim determinado que objetiva a escolha de procedimentos orientados para um resultado a ser atingido", cujo "fim determinado" era a formação de frases. Então, aconteceu algo inesperado. Visualizei uma nova disposição para as palavras.

A NOVA DISPOSIÇÃO

Esta nova disposição das palavras ocorreu a partir da leitura de Smith (1989, p. 271-279). Este autor, em suas colocações sobre as relações entre a "linguagem falada e a escrita" e a "gramática", me fez pensar se a dificuldade das crianças não estaria na própria disposição confusa das palavras. Assim, a idéia que surgiu era muito simples, isto é, apresentar as palavras através de "entradas léxicas" (idem, p.273), melhor dizendo, agrupar as palavras, utilizando a gramática, em categorias.

com esta nova disposição, a que chamarei de modalidade das "categorias gramaticais", transformei o Quadro 1 no Léxico 1.

Léxico 1

o	Júlia	comeu	três
da	banho	foi	cinco
na	café	caiu	seis
para	docinhos	tomar	
e	bananas	deitou	
os	sala	saiu	
	cama	derramou	
	cadeira		
	banheira		

Acho o tema do "possível" fascinante e o estou explorando mais profundamente nos meus estudos referentes à tese de doutorado que estou redigindo.

No Léxico 1, as palavras permaneceram as mesmas, com alguns acréscimos. A atividade, também, permaneceu basicamente a mesma, porém a disposição das palavras (através das entradas léxicas) ficou visualmente mais organizada.

Esta era, afinal, a dificuldade do Quadro 1. O quadro apresentado às crianças funcionava mais como um quebra-cabeça (por isto, o intitulei de modalidade "quebra-cabeça") em que as crianças precisavam procurar as palavras ao invés de, como no caso do Léxico 1, tê-las dispostas de uma forma organizada e lógica e visivelmente espaçada. Como o objetivo da tarefa era favorecer que as crianças formassem frases, apresentá-las dispostas como um quebra-cabeça (ou como numa cartela para um jogo de bingo), no caso do Quadro 1, era um contra-senso.

HIPÓTESES DA PESQUISA *Hipóteses*

principal e secundárias

Quando o léxico ficou organizado obedecendo às categorias gramaticais, fiquei na maior expectativa sobre os resultados que as crianças iriam alcançar. Eu acreditava que:

A disposição das palavras agrupadas por categorias gramaticais iria favorecer a formação de frase.

Esta se tornou, então, a hipótese principal desta pesquisa. A partir dela elaborei as hipóteses secundárias:

A disposição das palavras agrupadas por categorias gramaticais iria favorecer:

1ª) a formação de um número maior de frases do que nos anos anteriores;

2ª) a formação de frases com maior número de palavras do que nos anos anteriores;

3ª) a chegada ao conceito do "possível" em relação à formação das frases;

4ª) a diminuição do número de crianças com dificuldades para formar as frases.

O conceito de "possível"

Um resultado que eu esperava, a partir da nova disposição das palavras agrupadas através de classes gramaticais, era o da chegada ao conceito de "possível" em relação à formação das frases.

Piaget (1985, p. 19), em seus estudos sobre a noção do possível, analisa a evolução do conceito de possibilidade em relação com a variabilidade. O autor afirma que:

...o sujeito não descarta simplesmente de seus ensaios a possibilidade de variá-los ainda mais, mas sobre o mesmo modelo: abstrai dele, através de abstração reflexiva, a idéia de uma lei de construção por *variações mínimas*, mas repetidas, que consiste em ..."mudar um milímetro". (O grifo é nosso).

Assim, esperava que as crianças compreendessem que, mudando apenas uma palavra, poderiam formar outra frase possível utilizando, como exemplo, as palavras do Léxico 1. Se a criança tivesse formado: "Julia comeu três docinhos.", poderia formar "Julia comeu cinco docinhos." ou "Julia comeu seis docinhos." Ou, outro grupo de frases com um mesmo conceito, por exemplo, "Julia caiu da cadeira", "Julia caiu da cama", "Julia caiu da banheira", etc.

Metodologia

DEFINIÇÕES PRÉVIAS

A metodologia adotada foi aplicar esta atividade, em grupo, em situação de teste, ou seja, com todos os cuidados para evitar contaminação oral ou visual. uma das formas de evitar esta contaminação foi criar cinco versões diferentes do Léxico. Assim, cada criança estava rodeada de colegas que tinham, todos eles, léxicos diferentes dos dela.

SUJEITOS

Universo

A pesquisa foi efetuada em uma escola particular de Porto Alegre-RS. Os sujeitos desta pesquisa compunham um total de 98 crianças, divididas em quatro classes de alfabetização, em quatro anos letivos diferentes, cujas idades variavam de 6 a 8 anos. As turmas eram as seguintes:

- 1989: 25 crianças (datas de nascimento de 21/6/81 a 4/12/82)
- 1990: 26 crianças (datas de nascimento de 13/9/82 a 20/12/83)
- 1991: 24 crianças (datas de nascimento de 18/8/83 a 30/12/84)
- 1992: 23 crianças (datas de nascimento de 20/1/85 a 17/12/85)

Todas as crianças tinham um passado escolar homogêneo, isto é, todas haviam freqüentado a Educação Infantil (na própria escola ou não). Entretanto, em três turmas, havia crianças repetentes (daí a presença de crianças com 8 anos de idade). Eram elas:

- 1989: uma criança
- 1990: uma criança
- 1991: duas crianças

Identificação

Para fins de identificação dos sujeitos nos quadros demonstrativos dos dados (presentes no relatório da pesquisa), optei por adotar:

- as três primeiras letras do prenome;
- as quatro primeiras letras do prenome, quando as três primeiras fossem iguais; e
- as três primeiras letras do prenome acrescidas da primeira letra do sobrenome, quando os prenomes fossem idênticos. Esta medida permitia a fácil identificação das crianças e, ao mesmo

tempo, preservava-lhes o anonimato. Medida semelhante foi adotada por Piaget (198-).

INSTRUMENTOS

Utilizei um instrumento ao longo da pesquisa, criado e testado em oportunidades anteriores. O instrumento constava de uma ficha de observação e de registro, individual e de grupo, com os resultados da atividade, isto é, o número de frases formadas por cada criança e o número de palavras de cada frase. Além de outras observações pertinentes, como, por exemplo, o uso dos pontos nos finais das frases.²

Também foram criados, para esta oportunidade, gráficos com o objetivo de demonstrar os resultados, nos diversos aspectos estudados, dos quais apresentarei alguns a seguir.

PROCEDIMENTOS

Da aplicação dos testes

Após a transformação dos quadros em léxicos, isto é, com a disposição das palavras em categorias gramaticais, apliquei estes léxicos como testes em duas turmas, a de 1991 e a de 1992.

Léxicos aplicados

com o objetivo de facilitar a comparação dos resultados nos anos de 1991 e 1992, apliquei as mesmas cinco versões (mencionadas acima) dos léxicos.

Cada léxico era composto de 23 palavras dadas, divididas nas seguintes categorias:

² Os instrumentos utilizados nos quatro anos de pesquisa encontram-se nas tabelas do relatório da mesma.

- categoria 1 : seis artigos e/ou preposições e/ou conjunções
- categoria 2: oito substantivos comuns e próprios
- categoria 3: seis verbos
- categoria 4: três adjetivos

Foi mantida a presença do ponto final (por exemplo, vide Léxico 1).

Orientações durante os testes

A única orientação que dei foi: "Vocês devem formar frases com as palavras do léxico que vocês receberam!". Não apresentei nenhuma orientação específica. Por exemplo, eu não disse que elas deveriam utilizar palavras da categoria dos verbos em cada uma das frases. Nenhuma orientação foi dada além da citada acima.

Da análise dos resultados

Para a análise dos resultados, utilizei três passos:

- triagem das frases, classificando-as em frases aceitas (com sujeito e predicado) ou tentativas de frases (com predicado incompleto, ausência de predicado ou ausência de sujeito). Apenas as frases aceitas foram utilizadas nesta pesquisa;

- tabulação do número de frases que cada criança formou;

- contagem do número de palavras contidas nas frases aceitas formadas pelas crianças.

Fiz outras observações, que tinham relação indireta com esta pesquisa, mas que me interessavam. Eram elas:

- contagem do número de pontos finais utilizados;
- contagem do número de letras maiúsculas (iniciais da frase) utilizadas;

- tabulação do número de frases repetidas formadas pelas crianças;³

- registro do número de frases gramaticalmente corretas, porém sem sentido.

³ A atenção à repetição de frases pelas crianças tem importância no estudo dos "possíveis". Neste caso, pelo papel que "os *feedback* negativos e positivos" irão desempenhar "através de seus efeitos retroativos e proativos" (Piaget, 1985, p.22). O que observei, nesta pesquisa, é que, nesta idade, as crianças têm dificuldade para utilizar o *feedback* nas atualizações dos "possíveis", donde, a repetição das frases.

Não computei estas frases no item das frases aceitas;

- registro da utilização da aleatoriedade. Por "aleatoriedade" entendo a tentativa de frase formada através do agrupamento sem sentido de palavras do léxico. Utilizando um exemplo do Léxico 1 : "Julia banho caiu seis".

Resultados

Apresentarei os resultados em três grupos, os esperados, que se relacionam com as hipóteses principal e secundárias, os inesperados, que, como o nome diz, não tinham relação direta com a disposição das palavras em categorias gramaticais, e outras observações que fiz.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados serão apresentados de acordo com os aspectos estudados.

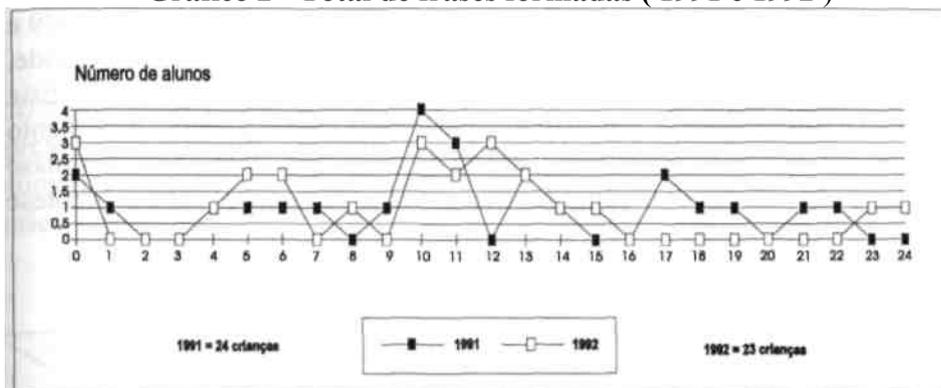
Total de frases formadas

Os resultados anteriores à mudança de modalidade já foram apresentados, isto é, dos anos de 1989 e 1990. A seguir, apresentarei os resultados de 1991 (Gráfico 2), que foi o primeiro ano em que a nova modalidade foi aplicada, isto é, o léxico em que as palavras eram categorizadas gramaticalmente.

como era de esperar, os resultados de 1991 foram superiores aos resultados de 1989 e 1990, levando-se em consideração o número total de frases formadas por cada criança. Nos anos de 1989 e 1990, o número máximo de frases formadas pelas crianças foi de 13 e 16, respectivamente (Gráfico 1). Em 1991, este número subiu para 22 frases. No ano de 1992 (Gráfico 2), estes números continuaram a crescer.

O número máximo de frases formadas em 1992, por uma criança, foi de 24 frases, seguido de perto por outra com 23 frases.

Gráfico 2 - Total de frases formadas (1991 e 1992)



A conclusão é que a primeira hipótese secundária está confirmada, isto é, que a nova disposição das palavras favoreceria a formação de um maior número de frases pelas crianças. E isto foi confirmado tanto em 1991 como em 1992.

Total de frases formadas pelas turmas

como as turmas tinham número diferente de crianças, optei por comparar os resultados dos números totais de frases formadas pelas turmas, através das suas médias (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Medidas do número de frases formadas

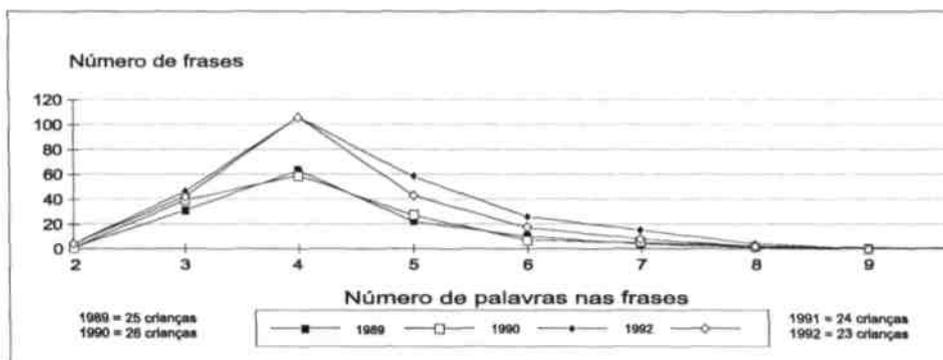


Os resultados são muito interessantes. O primeiro deles é que as médias anteriores à aplicação das categorias gramaticais, isto é, de 1989 e 1990, são as mesmas (5,3), ao passo que, após a mudança da modalidade, as médias subiram para 10,7 e 9,7, respectivamente, em 1991 e 1992. Este número é surpreendente, pois mesmo que tivesse sido esperado um aumento do número de frases, constituía o dobro de frases em 1991 e ao redor disso em 1992. Assim, por outro ângulo, fica novamente confirmada a 1ª hipótese secundária.

Número de palavras nas frases

O aumento do número de palavras nas frases, em função da nova modalidade, era esperado. Apresentarei os resultados de todos os quatro anos, isto é, de 1989 a 1992, num só gráfico (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Média do número de frases formadas



O número de palavras nas frases aumentou. Mesmo que o maior número de frases formadas, nos quatro anos, sempre tenha ocorrido com quatro palavras, verifiquei um incremento no número de palavras nas frases, inclusive com a formação de uma frase com dez palavras. Disto se conclui que a 2ª hipótese secundária está confirmada já que o número de palavras aumentou. Este aspecto ainda será comentado no item seguinte.

Comparação dos números de palavras nas frases

com o objetivo de comparar o número de palavras nas frases formadas pelas crianças e sua evolução a partir da nova modalidade, apresentarei, a seguir, uma tabela (Tabela 1), em que constam os valores (número de frases formadas) com relação a cada número de palavras nas frases, ano a ano.

Tabela 1 - Total de frases formadas (1989,1990,1991 e 1992)

Número de Palavras Anos	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total de frases
1989	1	31	63	22	10	4	1	1	4	133
1990	1	39	59	27	7	5	2	-	-	140
1991	4	46	106	58	26	15	4	-	-	259
1992	4	42	106	43	17	8	2		1	224

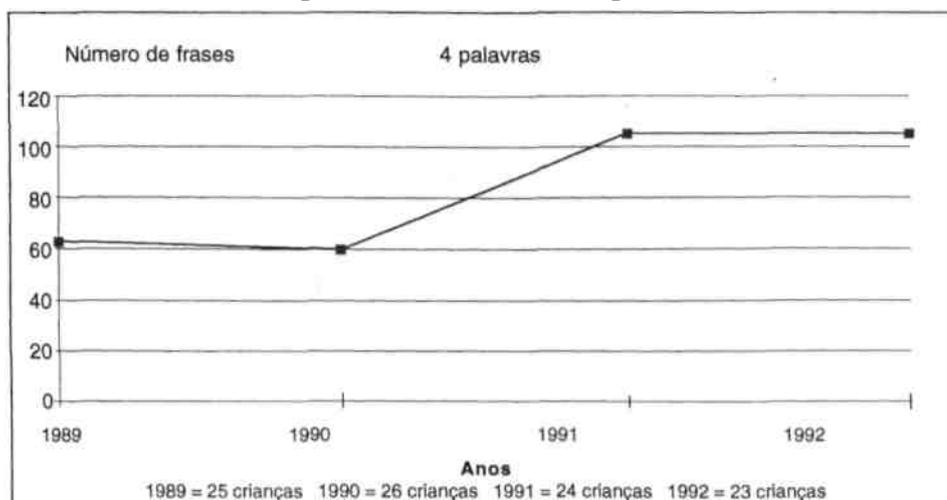
como maneira de melhor visualizar o aumento do número de palavras nas frases, optei por apresentar uma comparação deste número, ano a ano, através de um dos gráficos, isto é, aquele que representa as frases com quatro palavras. Antes, porém, apresentarei exemplos retirados do Léxico 1, para cada um dos grupos de frases formadas.

As menores frases formadas ocorreram com duas palavras. Por exemplo: "Júlia caiu". A seguir, aparecem as frases formadas com três palavras. Por exemplo: "Júlia comeu docinhos". As frases com quatro palavras surgem a seguir (Gráfico 5). Por exemplo: "Júlia foi tomar banho".

No gráfico a seguir, apresento a curva que representa a formação de frases com quatro palavras, nos quatro anos.

⁴Utilizo os dois traços (—) como forma de facilitar a visualização das ocorrências nulas na formação das frases.

Gráfico 5 - Comparação do número de palavras das frases



As curvas relativas à formação de palavras com outros números de palavras são semelhantes a esta. Por isto, para evitar a repetição dos gráficos, apresentarei apenas este.

É interessante registrar, neste momento, o fato de as crianças conseguirem formar maior número de frases com cada número de palavras. Este fato é a evidência de que cada criança estava conseguindo formar frases com um número maior de palavras do que com a disposição "quebra-cabeça".

Aparecem, depois, as frases com cinco palavras. Por exemplo: "Júlia comeu bananas na sala". Observa-se, a seguir, as frases com seis palavras. Por exemplo: "Júlia foi tomar banho na banheira". O grupo que aparece a seguir é o das frases com sete palavras. Por exemplo: "Júlia comeu docinhos e deitou na cama".

Um aspecto interessante a registrar é que, a partir das seis palavras, as crianças precisavam, necessariamente, utilizar a conjunção "e" pois, de outra maneira, não conseguiriam formar frases mais longas. E de frisar que

sta utilização ocorreu espontaneamente.⁵ A conjunção "e" permitia criar frases mais longas, como "Julia comeu três bananas e cinco docinhos.", ou criar frases com mais de uma oração, isto é, com "mais de um verbo" (Cunha, 1972, p.86), como no exemplo da frase com sete palavras.

As frases com oito palavras aparecem a seguir. Por exemplo: "Julia foi tomar banho na banheira e caiu". como penúltimo grupo, aparecem as frases de nove palavras. Por exemplo: "Julia comeu cinco docinhos e derramou café na sala". como último grupo, surgem as frases com dez palavras. Pelo seu ineditismo, este resultado poderia fazer parte do item "Resultados inesperados". Nos três anos anteriores, nenhuma criança havia conseguido formar uma frase com dez palavras e eu nem imaginava que alguma pudesse conseguir. Tanto é que as fichas de registro que eu havia elaborado dispunham, como última coluna, a das nove palavras. Entretanto, em função deste resultado, as fichas foram adaptadas.

Por ter alcançado um resultado inédito, a menina (DEBN) que formou a frase, merece tê-la registrada neste relato, exatamente como ela a escreveu e utilizando as palavras do léxico que ela recebeu: "A avó do Túlio andou de avião e ficou alegre."

A propósito, é interessante notar que esta frase tenha sido formada somente após a nova disposição das palavras, agrupadas em categorias gramaticais. Fica a pergunta: Teria esta menina conseguido formar uma frase de dez palavras se tivesse recebido o Quadro 1 para fazê-lo?

Neste momento, preciso prestar um esclarecimento. Em função da minha preocupação de apresentar dados referentes ao número de palavras nas frases formadas pelas crianças, haveria margem para a suposição de que o mais importante, numa produção textual, fosse o tamanho do texto e, neste caso específico, o número de palavras nas frases. Só que isto não é verdade. Voltando à definição de Fávero, Koch (1994, p.25), ressalto que uma frase é um "todo significativo", "independente de sua extensão". Assim,

⁵ Nos meus estudos sobre "o possível e o necessário" estou dando especial atenção a aspectos da "necessidade" que são utilizados pelas crianças na aquisição da língua escrita (especialmente as alfabetizadas), como, neste caso, a conjunção "e". Esses estudos estão se desenvolvendo graças aos brilhantes experimentos de Piaget (1986) sobre a noção de "necessário".

dependendo da situação comunicativa, uma frase com uma única palavra é um todo significante. Imagine-se a seguinte situação:

Julia passa mal. Tem fortes cólicas. A mãe leva-a ao Pronto-Socorro. O médico a examina e pergunta: "O que ela comeu?" A mãe responde: "Bananas".

Neste contexto, uma única palavra constitui um "contínuo comunicativo contextual" (Fávero, Koch, 1994, p.25). Portanto, as frases de uma só palavra são frases perfeitamente "possíveis".

Entretanto, como já mencionei acima, a formação de frases refletia as concepções de "frase" que as crianças apresentavam naquele momento. Foi possível verificar que nenhuma criança escreveu frases de uma única palavra como se, nesta situação orientada específica, o conceito de frase que as crianças apresentassem fosse "duas palavras ou mais", já que as menores frases foram, exatamente, as de duas palavras.

Situação semelhante aconteceu com as frases sem sentido ou "aleatórias" formadas pelas crianças. Mesmo este grupo de crianças, com dificuldades na formação de frases com sentido, concebia uma frase como um conjunto de três ou mais palavras, como: "Valter camelo chá", "avó Túlio correu suco", "copo e vaca e a Sônia". Portanto, a questão do número de palavras nas frases que as crianças formaram tem importância, neste caso específico, para a análise das concepções que as crianças apresentam sobre o que é uma "frase".

Seria possível pensar, então, num paralelo com a diferenciação "intrafigura", isto é, dentro da própria atualização da escrita, apresentada por Ferreira (1985, p. 11), que se expressa "sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras - geralmente três - que uma escrita deve ter para que "diga algo". Assim, se em um determinado nível de desenvolvimento, a criança acredita que uma palavra precisa ter três letras, no mínimo, para ser lida, as crianças deste universo apresentaram evidências de que acreditavam que uma "frase" devia ter, no mínimo, três palavras para ser lida.

Por outro lado, as crianças que produziram as frases sem sentido ou "aleatórias" apresentaram evidências de um outro aspecto da concepção de frase. Esta concepção envolvia o "registro numa ordem linear contínua" já que *todas* as crianças que produziram este tipo de frase escreveram as frases em seqüência numa linha.

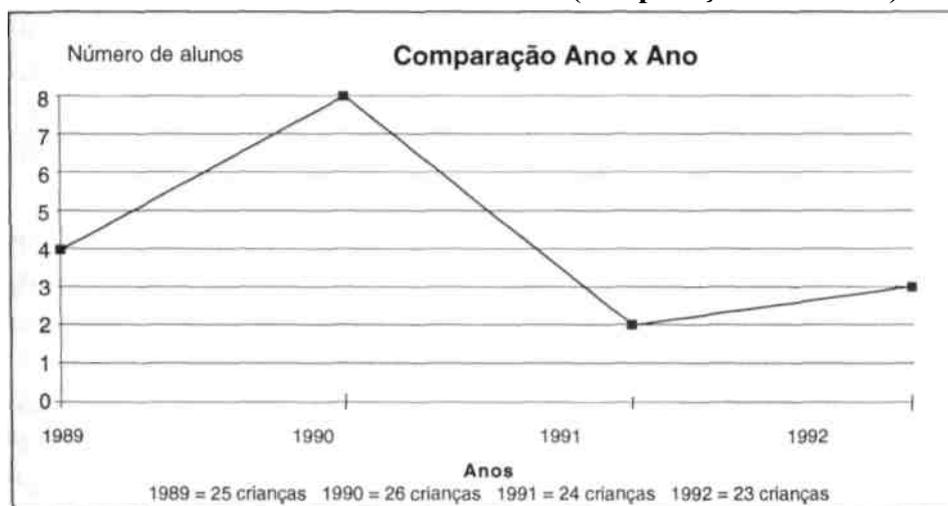
Dificuldades na formação de frases

Eu esperava que a nova disposição das palavras agrupadas por categorias gramaticais favorecesse a diminuição das dificuldades na formação de frases a partir de palavras dadas.

Por "dificuldades na formação de frases" entendo a ocorrência de crianças que não conseguiam formar nenhuma frase aceita e que utilizaram algum artifício (como o da aleatoriedade, mencionado acima) ou que criaram frases incompletas ou sem sentido (como já mencionei anteriormente).

Conforme é possível observar no Gráfico 6, esta diminuição realmente ocorreu, e os níveis mais baixos de dificuldades aconteceram em 1991.

Gráfico 6 - Nenhuma frase formada (comparação ano a ano)



Analisando-se os dados, também é possível perceber que diminuiu o número de crianças que só conseguiam formar uma frase. Isto só se tomou possível graças à nova disposição das palavras. As crianças com dificuldades na formação de frases conseguiam, mesmo assim, formar quatro ou cinco. Antes da mudança de modalidade, porém, as crianças com dificuldades passavam

todo o tempo disponível resolvendo o "quebra-cabeça" (isto é, procurando palavras) que era o Quadro 1 e formando apenas uma frase (quatro crianças em 1989 e uma em 1990 - Gráfico 1 - contra uma em 1991 e nenhuma em 1992 - Gráfico 2). É claro que houve crianças que não formaram nenhuma frase, mesmo após a mudança, mas este número caiu.

É preciso esclarecer, agora, a questão da "dificuldade" na formação de frases. Seria possível pensar em duas possibilidades de explicação para estas dificuldades. Na primeira possibilidade, não haveria realmente "dificuldade" na formação de frases, mas o fato de que as crianças estariam experienciando frases "impossíveis", isto é, propositadamente escrevendo frases sem sentido. Este fato poderia explicar todas as situações de frases não aceitas produzidas pelas crianças.

Na segunda possibilidade, a dificuldade não estaria relacionada com a formação de frases em si, isto é, as crianças não teriam dificuldades com o conceito de "frase". A dificuldade estaria com a leitura propriamente dita, isto é, as crianças não conseguiam "ler" as palavras do léxico e, em consequência, não conseguiam formar as frases.

Acredito que a segunda possibilidade é a mais adequada. A meu ver, no intuito de realizarem a tarefa que eu lhes propunha, as crianças utilizaram procedimentos dentro das condições que elas dispunham. Apresentando um exemplo, uma menina (Ane), em 1992, formou 28 tentativas de frases, utilizando o mesmo repertório reduzido de palavras (provavelmente, as palavras que ela conseguiu "ler"), variando o número e a ordem das palavras. O repertório de palavras utilizado foi o seguinte: "chá - Valter - mãe - da - a - um - e". Três das frases formadas foram as seguintes: "chá a mãe da Valter", "chá a Valter da mãe", "um Valter da mãe da Valter". As frases formadas por esta menina evidenciam que havia uma concepção de "frase" (isto é, um conjunto de palavras escritas numa ordem linear contínua). A dificuldade estava, apenas, em conseguir "ler" o conjunto total de palavras do léxico.

Mesmo que eu não tenha apresentado os dados numéricos sobre a formação de frases não aceitas, analisei as tentativas de frases das crianças, como já mencionei. Esta análise revelou-se muito rica para a compreensão das concepções de "frase" das crianças em um determinado nível de desenvolvimento. Tanto é que é possível estabelecer um outro paralelo, desta vez, sobre o "eixo qualitativo" analisado por Ferreiro (1985).

com relação à escrita de palavras, as crianças acreditam que deva existir uma "variação interna para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tiver "o tempo todo a mesma letra, não se pode ler, ou seja, não é interpretável") (idem, p. 11). Na análise das tentativas de frases, verifiquei que o critério da "variação interna" também aparecia, pois *nenhuma* criança produziu uma frase utilizando todo o tempo a mesma palavra. Portanto, elas também acreditavam na necessidade de uma variação interna na frase, mesmo que tivessem "dificuldades" na formação de frases.

O conceito de "possível"

Em pesquisa efetuada anteriormente (Steyer, 1987), em relação às noções do possível e do necessário, observei que as crianças conseguiam atingir a noção do necessário, mas permaneciam, quando na Educação Infantil, basicamente nos limites do possível.

Na presente pesquisa, os resultados permitem afirmar que a adoção da modalidade das categorias gramaticais favoreceu que as crianças compreendessem que, se mudassem apenas uma única palavra na frase, estariam formando outra frase, possível e diferente. O que constitui a noção do possível em sua relação com a variabilidade, conforme Piaget (1985).

Esta compreensão aconteceu não somente com as crianças que formavam muitas frases (mais de dez) mas também as crianças que formavam apenas quatro ou cinco. Estas últimas, particularmente, alcançavam o número referido de frases por conseguirem variar suas frases (mudando apenas uma palavra da frase anterior), o que constituía o conceito de "possível".

RESULTADOS INESPERADOS

Foi muito interessante observar o surgimento de um resultado inesperado com a nova disposição das palavras em categorias gramaticais. Se antes da nova disposição, a tarefa era considerada enfadonha pelas crianças, após a mudança na disposição, as crianças descobriram que formar frases podia ser gostoso. Assim, as crianças se divertiam formando frases.

Quando a tarefa era aplicada em aula, sem caráter de teste, e com todo o clima de trabalho em grupo que acabava surgindo, ocorriam situações incríveis. Uma criança dizia em voz alta: "Achei mais uma! Julia comeu seis docinhos". Imediatamente as crianças escreviam a frase na sua folha e outra criança dizia, também em voz alta: "Achei outra!" E assim por diante. O ambiente era de divertimento. As crianças vibravam a cada frase que conseguiam formar. Chegavam a virar a folha e escrever frases no verso.

Por outro lado, quando a tarefa era aplicada como "tema de casa", os pais relatavam que precisavam obrigar as crianças a irem dormir, pois as mesmas diziam: "Eu quero fazer mais uma!"

Desta maneira, a nova disposição das palavras favoreceu que as crianças descobrissem o caráter lúdico deste tipo de tarefa. Descobriram que podiam brincar de formar frases. Para uma professora de 1ª série, conseguir unir trabalho e brinquedo em uma tarefa só, é um objetivo muito nobre a ser alcançado.

Apple (1982) observou que, em uma classe de educação infantil, as crianças tendiam a separar o trabalho do lazer e que consideravam o trabalho mais importante que o lazer. Com a nova disposição das palavras, uma tarefa que antes era considerada "trabalho" transformou-se em "lazer". Tanto é que as crianças perguntavam, com grande expectativa, quando fariam novamente a atividade de "montar as frases" (como elas a chamavam).

OUTRAS OBSERVAÇÕES

É possível tecer, ainda, em termos de resultados, algumas considerações sobre duas observações efetuadas a partir das frases formadas pelas crianças.

uma delas é sobre a utilização da pontuação nas frases. Os resultados das crianças deste universo evidenciam três diferentes grupos que poderiam ser categorizados em níveis de desenvolvimento, conforme Piaget (1972). O primeiro, o das crianças que não colocaram nenhum ponto no fim das frases. O segundo, o das crianças que colocaram ponto no fim de algumas frases. E o terceiro, o das crianças que colocaram ponto finalizando todas as frases, independentemente do número de frases formadas. Os dados referentes à pontuação estão na Tabela 2.

Tabela 2 - Presença de ponto no final das frases (1989,1990,1991 e 1992)

Ano	Ponto no final das frases				Nenhuma frase aceita	Total de crianças nas turmas
	Ausência	Presença		Presença total		
		Alguns	Todos			
1989	2(8.0%)	7(28%)	12(48%)	76%	4	25
1990	1(3.8%)	11 (42%)	6(23%)	65%	8	26
1991	2(8.3%)	14(58%)	6(25%)	83%	2	24
1992	-	14(60%)	6(26%)	86%	3	23

A análise destes dados é interessante. De um lado, na coluna "Todos", o melhor resultado aconteceu em 1989, na modalidade "quebra-cabeças", quando 48% das crianças colocaram ponto no final de todas as frases. Por outro lado, a coluna "Presença Total" evidencia que a nova modalidade provocou um aumento na presença de ponto no final das frases (de 76% e 65% para 83% e 86%). Entretanto, as causas deste aumento não são claras. Há, no mínimo, duas possibilidades.

A primeira possibilidade estaria no lugar de destaque do ponto final na nova modalidade (Léxico 1). com isto, pelo destaque, as crianças se "lembrariam" mais de colocá-lo no final das frases do que na modalidade anterior. A segunda possibilidade estaria relacionada ao aumento do número de frases formadas, ou seja, por conseguirem montar mais frases aceitas, o número de pontos no final das frases também seria maior. Esta questão merece ser mais profundamente investigada, pois envolve as concepções das crianças sobre a pontuação.

A seguir, é possível comentar sobre a utilização das letras maiúsculas no início das frases. Kaufman (Teberosky, Kaufman, 1990, p.29) afirma que "quando

las oraciones eran desvinculadas (al mejor estilo escolar), los chicos las iniciaban siempre con mayúscula". Estes resultados foram obtidos quando a autora solicitou que crianças de 2^a, 3^a e 4^a séries escrevessem o que entendiam por "oração" e depois escrevessem três orações.

As crianças do presente universo apresentaram resultados diferentes, talvez por serem crianças de 1^a série. Houve três grandes grupos. No primeiro, o mais básico, as crianças que não utilizaram nenhuma letra maiúscula, mesmo quando a palavra inicial era um nome próprio. No segundo, o nível intermediário, as crianças que só utilizavam letras maiúsculas quando a palavra inicial era um nome próprio. E, no terceiro nível, o mais avançado, as crianças que utilizaram letras maiúsculas para iniciar todas as frases.

Estes resultados fornecem evidências para afirmar que as concepções das crianças determinam seus procedimentos. Por exemplo, mesmo com o nome próprio grafado em maiúscula no léxico, algumas crianças não o grafaram em maiúscula no início das frases. Assim, em um certo nível, o mais básico, o recurso mnemônico da presença do nome próprio em maiúscula no léxico não é determinante para a sua adoção na frase, e nos níveis mais avançados, este recurso já é adotado pelas crianças. Por este motivo, é importante analisar, de forma mais detida, as produções textuais com ênfase nas questões de pontuação e colocação das letras maiúsculas no início das frases, não só do ponto de vista das produções propriamente ditas, mas também quanto aos procedimentos e às concepções das crianças, como forma de compreender o processo de aquisição destas noções.⁶

E a validade desta atividade?

Ferreiro e Teberosky (1985, p.276-277) afirmam que "o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender".

⁶ É interessante registrar aqui que essas observações se tornaram um importante motor na definição do tema da minha pesquisa para a tese de doutorado. Em função dos diferentes níveis que as crianças apresentaram quanto à utilização do ponto no final das frases e das letras maiúsculas no início das mesmas, optei por estudar essas questões de forma mais sistemática, buscando compreender a relação entre esses aspectos (que denominei de "aspectos formais de apresentação textual") e as noções de "possível" e "necessário".

A forma de remediar esta situação seria favorecendo que a criança pudesse ser um "sujeito ativo", aquele que "reconstrói o objeto para dele apropriar-se através do desenvolvimento de um conhecimento e não da execução de uma técnica". Acredito que uma situação orientada como a apresentada, permite que a criança seja este "sujeito ativo", pois há ação e interação com o "objeto" do conhecimento. De que forma?

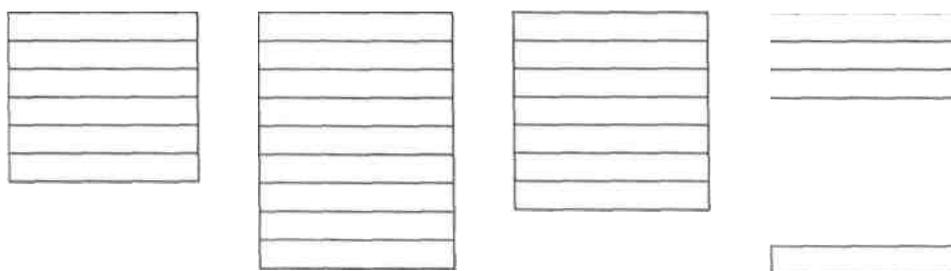
Analisando-se os resultados que as crianças apresentaram, tanto em termos de frases aceitas como de tentativas de frases, é possível afirmar que esta atividade favoreceu diversas experiências. Do ponto de vista da formação de frases, a experimentação aconteceu, em primeiro lugar, na formação de frases propriamente dita, isto é, quando as crianças organizavam as palavras para que formassem um todo significativo, em que a busca do sentido dirigia os procedimentos adotados pelas crianças. Em seguida, na relação "parte/todo" (Piaget, 1986, p.75) em que a criança precisava compreender que as "partes", as palavras, formavam o "todo", as frases; e que diferentes "partes" formavam diferentes "todos", isto é, diferentes palavras formavam diferentes frases. Além disso, não se pode esquecer a noção do "possível" em que as crianças experienciavam a situação de, a partir de um mesmo grupo de palavras, formar uma frase diferente através da substituição de uma única palavra. De outro ponto de vista, havia a experimentação com utilização da pontuação no final das frases e das letras maiúsculas no início das mesmas.

É possível, então, afirmar que, dentro dos objetivos para os quais esta atividade foi proposta e após os quatro anos de sua aplicação (antes e depois da mudança de disposição das palavras), esta é uma atividade válida de ser elencada junto a outras situações de produção textual para crianças alfabetizandas. Por outro lado, do ponto de vista da atuação docente, esta atividade permite que a professora alfabetizadora conheça, de forma bem clara, as concepções das crianças sobre o que seja uma "frase" e como estas concepções se apresentam, analisando a linearidade do texto, a variabilidade das palavras dentro da frase e o número de palavras que as crianças colocam em uma frase.

A partir destas considerações, e dentro da proposta de favorecer a produção textual, farei algumas considerações sobre uma série de variações

que é possível implementar na atividade e, além disso, sobre a possibilidade de estender os objetivos da tarefa para além da formação de frases.

Em primeiro lugar, considero que esta é uma "atividade do tipo divergente". Por "atividade do tipo divergente", entendo aquelas atividades que permitem criar variações dentro de uma estrutura básica. Esta tarefa tem inúmeras vantagens sobre outras similares porque, além de favorecer um número muito grande de possibilidades de frases, permite que, mantendo a disposição espacial (Quadro 2), sejam variadas as palavras componentes. Assim, esta é uma atividade que pode ser aplicada diversas vezes, e, com a mudança das palavras do léxico, sempre será diferente da anterior. Além disto, a própria disposição espacial pode ser variada, por exemplo, diminuindo o número de palavras em cada categoria e aumentando o número de categorias (ficando a organização a cargo da professora e da própria turma, em conjunto). Inclusive, podem ser apresentados quadros vazios às crianças para que elas próprias, em pequenos grupos ou individualmente, organizem os léxicos.



uma segunda variação, que poderia ser implementada, diz respeito à liberação da necessidade de escrever as frases. Assim, ao invés de disporem do léxico escrito em uma folha de papel, as crianças poderiam, reunidas em grupos, dispor das palavras do léxico escritas em cartões. com isto, as crianças montariam as frases utilizando os cartões. Numa primeira situação, que permitiria uma liberação parcial da escrita, uma das crianças do grupo poderia ser a relatora e

registrar as frases formadas. Em outra, que permitiria a liberação total do ato motor da escrita, as crianças poderiam "ditar" as frases para a professora que as escreveria no quadro-negro.⁷

A liberação da escrita se justifica como forma de variar a atividade pois, para algumas crianças, o ato da escrita de tantas frases é cansativo. com esta variação, pois, a liberação da escrita permitiria uma maior mobilidade da criança na experiencição da formação de frases.

Outras variações podem ser implementadas. Por exemplo, propondo, em primeiro lugar (isto é, antes do início da atividade), uma situação comunicativa. Esta situação poderia ser desde a leitura de uma história por parte da professora, passando pela visita a uma exposição de arte, até a encenação de pequenos jogos dramáticos, para que, a partir destas situações, as crianças produzissem as frases, inclusive, com a possibilidade da utilização de léxicos sugeridos por elas a partir da situação comunicativa proposta.

Entretanto, também se pode aprimorar a atividade estendendo os seus objetivos. Por exemplo, as crianças poderiam, a partir das frases formadas, procurar criar um texto (em sentido restrito), ocasião em que as frases formadas seriam a "matéria prima" do texto.

uma outra extensão dos objetivos poderia estar relacionada com a aquisição do conceito de classe gramatical. uma das preocupações dos professores de língua materna é como introduzir este conceito. Apresentando-se esta atividade com classes gramaticais bem definidas, as crianças poderiam, com o tempo, formar o conceito de "verbo", "substantivo", "adjetivo", "advérbio" e assim por diante. As crianças iriam compreender estes conceitos através do seu uso na formação das frases e na própria organização dos léxicos.

Para encerrar, quero comentar o motor que me levou a escrever este artigo:⁸ a questão da validação de atividades didáticas.

⁷Utilizei a expressão "ato motor", pois, de um certo ponto de vista, montar as frases seria um ato de "escrita". Assim, as crianças estariam liberadas do ato motor, mas continuariam envolvidas em uma situação de "produção textual". "Este artigo é uma versão reduzida e atualizada do relatório de pesquisa com o mesmo título.

A professora como pesquisadora

Quando estamos em sala de aula, nós, professoras alfabetizadoras, nos perguntamos: Por que esta atividade não funcionou?, ou seja, nós conseguimos detectar o descompasso entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, mencionado por Ferreiro e Teberosky (1985). Quando isto acontece, algumas professoras procuram agir.

Professoras alfabetizadoras relatam, em depoimentos pessoais, que procuram resolver este "descompasso", testando modificações nas atividades propostas, analisando sua atuação docente, buscando auxílio na literatura à qual têm acesso, e assim por diante. As professoras afirmam que fazem, no seu dia-a-dia, o que eu fiz com esta atividade.

Eu pergunto: Todas as professoras agem? Todas as professoras testam atividades para verificar por que elas funcionaram ou não? Todas as professoras procuram descobrir o que as crianças aprenderam com uma determinada atividade?

Acredito que todas nós devamos ser pesquisadoras em nossas salas de aula. Precisamos ser dirigidas pelo "Por quê?", pelo "como?" e pelo "Quando?" Precisamos coletar dados das nossas salas de aula, anotar nossas observações e nossas dúvidas, ouvir nossos alunos e alunas. Mas, principalmente, precisamos nos inquietar com o nosso dia-a-dia e questionar as atividades que, por "tradição", são utilizadas nas classes de alfabetização. Precisamos perguntar: Será que esta atividade que estou propondo para os meus alunos realmente funciona? O que eles aprenderam com esta atividade? Ou, ainda: Por que estou aplicando esta atividade? Quais os meus objetivos ao utilizar esta atividade? O que espero que os meus alunos aprendam?

Ao escrever este artigo, minha preocupação é compartilhar com outras professoras as etapas pelas quais passei dentro de um processo ocorrido em minha sala de aula. Quero compartilhar minha angústia ao ver o que não funcionava na modalidade "quebra-cabeça", a busca de respostas (principalmente, através de leituras), as longas horas de análise das folhas com as frases escritas pelas crianças e com as tabulações dos dados, as tentativas de modificação da atividade e assim por diante.

Enquanto passava por todos estes momentos, eu tinha uma crença que me movia. Acreditava que, naquela atividade, estava algo de valor. Mas, eu precisava descobrir o que não funcionava. E descobri! Só que, então, novo período se iniciou, porque eu precisava testar os resultados, fazer análises das folhas com as novas frases e com as novas tabulações, até que pudesse ter a certeza do que funcionava, do que as crianças aprendiam e de quais eram as experiências que esta atividade realmente provocava.

Quando este período terminou, queria compartilhar minha experiência com alguém (além dos pais dos meus alunos). Queria mostrar os resultados desta pesquisa que eu tinha feito em sala de aula com os meus alunos. Mas, desejava, principalmente, mostrar que ali estava uma atividade que "funcionava" e que eu tinha validado em um processo desafiador, ao longo de quatro anos, numa sala de 1ª série.

Referências bibliográficas

ABUD, Maria José Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização*. São Paulo: EPU, 1987. 76p.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.85-86.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos texto: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GAL VES, Charlotte (Org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988. 155p. p.39-85.

CONDEMARÍN, Mabel, CHADWICK, Mariana. *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 274p. p.208-238.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1972. 509p.

- FAVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. 3.ed. Sao Paulo: Cortez, 1994. 112p.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gómez et al. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, 1982. v.2. (Las relaciones entre el texto - como totalidad - y sus partes).
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.
- FERREIRO, Emilia et al. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, 1979. 298p.
- GIESTA, Nágila Caporlândia. *Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 133p.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, [198-]. 321p.
- _____. *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. 283p.
- _____. *O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 128p.
- _____. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 137p.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 423p. p.273-279.

STEYER, Vivian Edite. *Desenvolvimento das noções de "possível e necessário" através da exploração de materiais para pré-escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 1987.783p. 2v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever, perspectivas pedagógicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994. 198p.

_____. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y vida*, Buenos Aires, v.5, n.4, p.4-13, dic. 1984.

_____. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Unicamp, 1989. 151p.

TEBEROSKY, Ana, CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 2.ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Unicamp, 1990.272p.

TEBEROSKY, Ana, KAUFMAN, Ana María. Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y vida*, Buenos Aires, v. 11, n.2, p.23-30, jun. 1990.

Recebido em 21 de maio de 1996.

Vivian Edite Steyer é doutoranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.443-476, set./dez. 1996

The present paper intends to present the results of a research about the notion of "possible" and the textual production in an orientated situation, in literacy grade in a private school of Porto Alegre (RS), comparing the effects of two different modalities of application (puzzles and grammatical categories), in four consecutive academic years. The systematic proposed was the formation of sentences by means of a determined number of given words, in a test situation, in the two mentioned modalities. After this, the sentences formed were analysed in relation to the number of the words utilized, and other specific observations. The results of this research permit to assert that the application of the grammatical category approach favoured the formation of a bigger number of sentences, of sentences with a bigger number of words and the formation of sentences by a bigger number of children. In addition, of the two approaches, that of the grammatical categories favoured the attainment of the notion of "possible" by a bigger number of children than the puzzle's modality. There was, also, an unexpected result, the discovery, by the children, of the recreative aspect from the sentence formation, in the second modality, this is, that of the grammatical categories. There are presented proposals about variations and improvement for this didactic endeavours and expressed considerations about their worth. Finally, there are stressed the importance of the activity of the teacher of the beginners as researcher in the classroom.

Cet article a l'intention de présenter les résultats d'une recherche faite sur la notion du "possible " et la production textuelle, en situation orientée, dans des classes d'alphabétisation d'une école particulière de Porto Alegre (RS), en comparant les effets de deux modalités différentes d'une application (casse-tête et catégories grammaticales) en quatre années scolaires consécutives. La systématique proposée a été la formation de phrases parmi un numéro déterminé de mots donnés, en situation d'essai, dans les deux modalités mentionnées. Ensuite, on a analysé les phrases faites par rapport au numéro de mots utilisés, au delà d'autres observations

spécifiques. Les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que l'application de la systématique de catégories grammaticales a favorisé la formation d'un numéro plus grand de phrases, de phrases avec un numéro plus grand de mots et de la formation par un numéro plus grand d'enfants. En outre, de deux systématiques, celle des catégories grammaticales a favorisé l'arrivée à la notion du "possible" dans un numéro plus grand d'enfants que la modalité du casse-tête. Il y a eu aussi un résultat inattendu, la découverte, par les enfants, du caractère joueur de la formation de phrases dans les catégories grammaticales. Ce sont présentées des suggestions des variations et des perfectionnements dans cette activité didactique aussi bien que des considérations sur sa validité. Finalement, on met en relief l'importance de l'action du professeur d'alphabétisation comme investigateur dans la salle de classe.

Este artículo tiene por finalidad presentar los resultados de una investigación hecha acerca de la noción de lo "posible" y la producción textual en situación orientada, en clases de alfabetización de una escuela privada de Porto Alegre (RS), comparando los efectos de dos modalidades distintas de aplicación (rompecabezas y categorías gramaticales), en cuatro años lectivos sucesivos. La sistemática propuesta fué la formación de frases a través de un número determinado de palabras dadas, en situación de prueba, en las dos modalidades nombradas. A continuación, se han analizado las frases' formadas en relación con el número de palabras utilizadas, además de otras observaciones específicas. Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la aplicación de la sistemática de categorías gramaticales favoreció la formación de un mayor número de frases, de frases con mayor número de palabras y de formación por un mayor número de niños. Además de las dos sistemáticas, la de las categorías gramaticales favoreció la llegada a la noción de "posible" en un mayor número de niños que la modalidad de rompecabezas. Hubo también un resultado inesperado, el descubrimiento, por los niños, del carácter juguetón

de la formación de frases en la modalidad de categorías gramaticales. Son presentadas sugerencias de variaciones y perfeccionamientos en esta actividad didáctica y hechas consideraciones acerca de su validez. Por último, se acentua la importancia de la actuación de la profesora alfabetizadora como investigadora en su clase.