

A CRIANÇA E A ESCRITA: O PROCESSO DE ATIVAÇÃO DE IDÉIAS DURANTE A PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

Children and Writing: The activation ideas process during a production of narrative text

Adriana Braga Grandin ⁽¹⁾, Ana Patrícia Arruda ⁽²⁾ Ivone Carmen Dias Gomes ⁽³⁾

RESUMO

Objetivo: verificar como ocorre a formação de idéias e a ativação do conhecimento inicial durante a elaboração do texto narrativo em 23 escolares de 4^a. e 5^a. série de uma escola particular da cidade de São Paulo. **Métodos:** questionário com três perguntas semi-dirigidas referentes ao processo de planejamento de idéias e fonte de conhecimento utilizadas durante a produção de um texto. **Resultados:** quanto a forma de planejamento de idéias constatou-se que 86,96% utilizou o planejamento por enquadramento, 8,70% "on-line" e 4,35% o planejamento prévio. Quanto a fonte de conhecimento, 69,57% da amostra fez uso de vivência real, 56,52% de filmes, 26,09% livros e 13,04% desenhos animados. Com relação a análise dos atributos em associação verificou-se que 26,09% empregaram filmes, 21,74% filme e vivência real, 17,39% vivência real, 13,04% livro e vivência real; 4,35% apenas livro; 4,35% vivência real e desenho; 4,35% livro, vivência real e desenho; 4,35% vivência real, filme e desenho; 4,35% livro, filme e vivência real. Quanto a categoria superestrutural observou-se que 60,87% usaram o personagem; 30,43% cenário; 4,35% desfecho e 4,35% não utilizaram nenhuma categoria, apenas fonte de conhecimento durante o processo de formação de idéias. **Conclusão:** as variadas fontes de conhecimento associadas às categorias superestruturais foram fundamentais para que o texto pudesse ser planejado e escrito.

DESCRITORES: Conhecimento; Narração; Escrita manual; Linguagem infantil; Fonoaudiologia

■ INTRODUÇÃO

A criança como sujeito ativo e construtivo do seu próprio conhecimento processa informações sobre a linguagem escrita antes de ingressar no ensino formal e elabora representações mentais sobre o significado das informações processadas ¹. As primeiras manifestações gráficas (rabiscos e desenhos) são consideradas como precursoras da escrita ².

A primeira fase de produção da escrita é caracterizada por rabiscos indiferenciados. O ato de escrever é intuitivo e imitativo: aos poucos os rabiscos vão se diferenciando e passam a ser substituídos por figuras e desenhos,

passando a adquirir significado funcional ² - a escrita está pautada no plano concreto. A criança ainda não compreende sobre o que escreve; mas a partir da percepção das funções simbólicas do desenho irá elaborar as funções e usos da escrita, e conseqüentemente adquirir e aprimorar conhecimentos e conceitos ³.

Da representação pictográfica (desenhos figurativos que representam unidades de escrita) a criança passa à escrita simbólica, inventando então formas de representar informações que não consegue desenhar ².

Sendo assim, o processo de aquisição da linguagem escrita percorre uma trajetória que vai da escrita imitativa, desenhos de letras, até a elaboração da escrita de acordo com as normas de convenção ⁴⁻⁵.

O adulto tem um papel fundamental neste processo de construção da linguagem escrita, pois vai atribuindo sentido às ações da criança em relação à escrita; que por sua vez se constitui como um objeto de relevância no contexto sócio-cultural. Desta forma, a criança, junto com o adulto, passa a recortar e atribuir significado à escrita ⁶.

No contexto escolar a aprendizagem se formaliza com relação às diversas modalidades de conhecimento, inclusive a leitura, escrita e produção de textos ⁷. Além disso, a escola viabiliza a inserção da criança no processo

⁽¹⁾ Especialista em Linguagem. Fonoaudióloga da Clínica Aprendizagem e Desenvolvimento e Fundação Síndrome de Down

⁽²⁾ Especialista em Linguagem. Fonoaudióloga Clínica do Centro Integrado Terapêutico Rafael

⁽³⁾ Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Professora da Pontifícia Universidade Católica PUC-SP

de elaboração de textos escritos; processo que é intensificado e modificado com o avanço do letramento⁵.

O conceito de texto pode variar conforme o autor e a orientação teórica adotada, como qualquer outro conceito. Sendo assim, pode-se dizer que o texto se constitui enquanto tal como uma manifestação lingüística envolvida numa atividade comunicativa global que envolve uma complexa rede de fatores na qual os processos cognitivos e os aspectos socioculturais influem na constituição de sentido. O sentido, então, não está no texto em si; mas se constrói a partir dele, na interação⁷⁻⁸.

Além disso, a atividade de produção de texto pode ser compreendida também como uma atividade intencional na qual o escritor tenta se fazer entender pelo leitor/receptor, que por sua vez encontrará uma mensagem de acordo com suas vivências, experiências e contextos em que essa comunicação ocorre⁸.

Para realizar uma atividade de produção textual o escrevente precisa mobilizar, ativar diversos sistemas de conhecimento que tem representado na memória⁸. Além disso, é necessário que realize a construção de uma representação mental fundamentada em dados de input visual e lingüístico disponíveis, na interpretação do significado desta representação mental, no entendimento de modo on-line (sentido atribuído gradualmente em um processo contínuo) e na ativação e uso de conhecimento armazenados, que levam a pressuposições⁹.

Do ponto de vista didático destacam-se três tipos de textos redacionais: narração, descrição e dissertação⁷. Neste estudo serão realizados apontamentos sobre o texto narrativo, por ser este o objeto de estudo elegido.

A criança faz uso do gênero narrativo (oral e/ou escrito) em seus textos devido ao fato de este gênero apresentar uma estrutura relativamente simples. O texto narrativo dispõe uma seqüência de ações ou fatos; sendo que o ponto principal encontra-se na ação, por meio da qual adquirem importância os personagens, o cenário em que se passa a trama e o desfecho, momento em que a ação é finalizada⁷.

A narrativa escrita emerge da narrativa oral, conservando por um tempo muito das características da oralidade. Ao narrar textos escritos, a criança utiliza o conhecimento partilhado para elaborar suas histórias: os jogos de contar, as histórias lidas e ouvidas, relatos de experiência pessoal e as ficções de TV possibilitam à criança o conhecimento sobre o mundo e sobre si. Verifica-se que a origem do conhecimento armazenado na memória de longo prazo é recuperada na ativação da idéia inicial e está relacionada ao conhecimento de mundo que se refere a fatos determinados e adquiridos através da experiência¹⁰.

Ao elaborar um texto, a criança pode escrevê-lo com suas palavras ou reescrevê-lo com as palavras de outros autores, mas em ambos é preciso que pense sobre o que pretende e deseja escrever¹¹. É importante que a criança possa escrever tudo o que tem em mente, pois a liberdade da escrita somada as correções e re-elaborações do texto

são imprescindíveis para que desenvolva um bom trabalho com a escrita¹².

Além disso, o sujeito escritor se torna o seu primeiro leitor e como tal poderá modificar a estrutura do próprio texto. A tarefa de revisão do texto ocorre, geralmente em séries mais avançadas, mas até em escritores mais velhos ela é limitada a mudanças mais superficiais que não afetam o significado dos enunciados^{11,13}.

Quanto ao planejamento do texto, a criança o faz por partes concebendo sentença por sentença, e gradualmente vai realizando agrupamentos de sentenças¹¹. No que se refere à existência e à forma de planejamento de idéias a criança pode empregar três categorias de análise: planejamento prévio, planejamento on-line e de planejamento por enquadramento¹⁰.

Diante desses aspectos, o presente trabalho se propõe a verificar como ocorre a formação de idéias e a ativação do conhecimento inicial durante a elaboração do texto narrativo em escolares de 4ª e 5ª série de uma escola particular da cidade de São Paulo.

■ MÉTODOS

A amostra deste estudo foi constituída por 23 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de 09 a 11 anos cursando 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo, pertencentes à classe social média. É importante ressaltar que a amostra foi composta por crianças de 4ª e 5ª séries, embora este estudo não tenha tido o intuito de estabelecer comparações entre as séries pesquisadas.

Foram utilizados dois gravadores da marca Panasonic, modelo RN-302, fitas cassetes de sessenta minutos e um roteiro para direcionar a entrevista.

Foi solicitado a cada criança que escrevesse uma redação com tema livre e sem intervalo de tempo estabelecido. Em seguida foi aplicado um questionário sobre a forma de entrevista semi-dirigida contendo questões referentes à origem das idéias e ao seu processo de planejamento no decorrer da elaboração do texto.

As atividades foram realizadas nas salas de Laboratório e Informática por serem as únicas disponíveis durante a coleta de dados. Os sujeitos foram selecionados pela diretora e professora de Língua Portuguesa. Foram excluídas crianças com suspeita de rebaixamento cognitivo. Não houve a participação dos professores durante a realização das atividades.

Os dados foram colhidos entre os meses de abril e maio de 2003. Para análise estatística foram utilizados o teste exato de associação de Fischer, a análise descritiva através de tabelas e gráficos e o software SAS.

Ética: esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisas do Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC) que considerou como necessário o consentimento pós-informado. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê sob. o nº. 137/03.

■ RESULTADOS

Com base nos dados colhidos a partir da entrevista semi-dirigida pode-se obter informações sobre o tipo de planejamento de idéias empregado, fontes de conhecimento e as categorias superestruturais utilizadas durante o processo de ativação inicial das idéias.

A análise da frequência dos atributos foi inicialmente realizada em separado, buscando identificar o atributo mais utilizado pela criança. De acordo com a figura 1 pode-se verificar que 86,96% da amostra realiza planejamento por enquadramento, 8,70% realiza planejamento on-line e 4,35% prévio.

Quanto ao atributo fonte de conhecimento constatou-se que um sujeito pode utilizar mais de um atributo durante a elaboração do texto. Sendo assim foi analisada primeiramente a utilização individual de cada atributo e, posteriormente, os atributos foram correlacionados.

Com base nos dados obtidos na figura 2 constatou-se que 69,57% da amostra utilizou a vivência real como fonte de conhecimento, seguido pelos filmes, com 56,52%. Notou-se também que apenas 13,04% das crianças utilizam desenhos como fonte de conhecimento.

Com relação a distribuição conjunta dos atributos foi possível observar que as fontes de conhecimento mais utilizadas foram filmes, filmes aliados à vivência real e

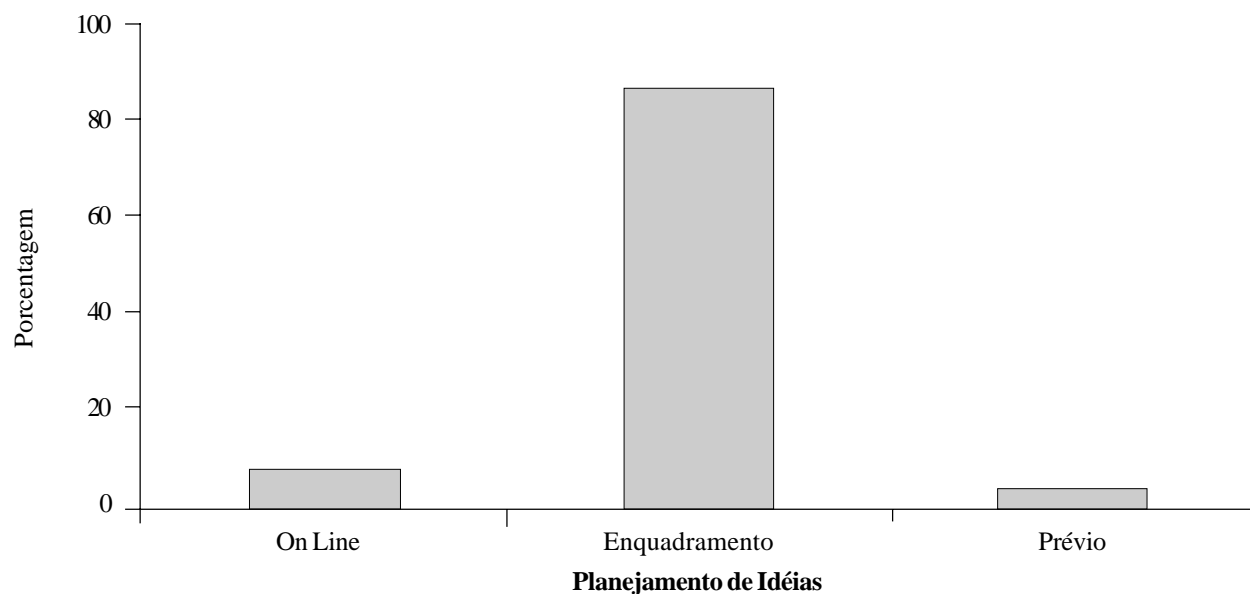


Figura 1: Distribuição dos sujeitos quanto aos atributos referentes ao planejamento de idéias

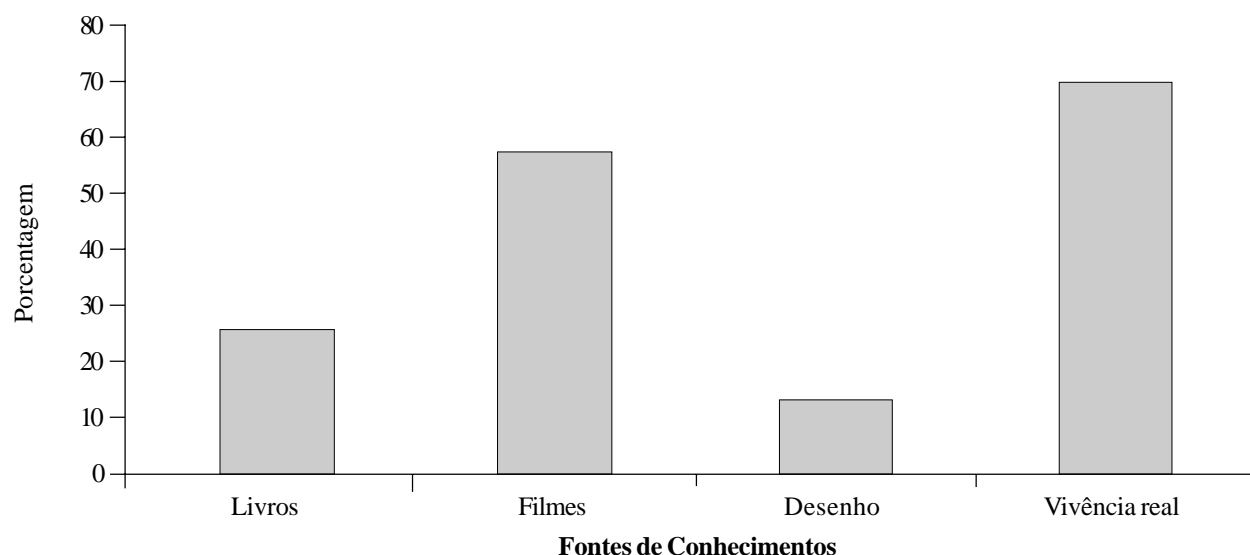


Figura 2: Distribuição dos atributos referentes às fontes de conhecimento

vivência real conforme descrito na tabela 1. Verificou-se que o atributo desenho não foi citado isoladamente, estando sempre acompanhado por outra fonte de conhecimento.

O teste de Fischer foi aplicado com o intuito de se verificar a existência ou não de associação entre os atributos referentes à fonte de conhecimento.

Tabela 1: Distribuição dos atributos conjuntos referentes às fontes de conhecimento

Fontes de Conhecimento		
Atributo	QTDE.	%
Filmes	6	26,09
Filmes e Vivência Real	5	21,74
Vivência Real	4	17,39
Livros e Vivência Real	3	13,04
Livros	1	4,35
Vivência Real e Desenho	1	4,35
Livro, Vivência Rel e Desenho	1	4,35
Vivência Real, Filmes e Desenho	1	4,35
Livros, Filmes e Vivência Real	1	4,35
Total	23	100,00

De acordo com a tabela 2 observou-se que o sujeito que não emprega, de modo geral, livro infanto-juvenil como fonte de conhecimento utiliza filmes como fonte; mas aquele que usa filmes como fonte para ativação da idéia inicial também pode fazer uso de livros. É importante ressaltar que estes atributos não foram utilizados em conjunto por nenhum sujeito da amostra como descrito na tabela 1.

Tabela 2: Distribuição dos atributos referentes as fontes de conhecimento: livros e filmes

Fonte de Conhecimento					
Livros	Filmes				Total
	Não		Sim		
	quantidade	%	quantidade	%	
Não	5	29,41	12	70,59	17
Sim	5	83,33	1	16,67	6
Total	10	43,48	13	56,52	23

Teste exato de Fisher F = 5, valor p = 0,03

Da mesma forma, verificou-se a existência de uma associação não muito forte entre os atributos filmes e vivência real (tabela 3). O sujeito que não utiliza filme, em geral usa como fonte de conhecimento a vivência real. Quando, no entanto, utiliza filme também pode utilizar vivência real como fonte adicional.

Tabela 3: Distribuição dos atributos referentes as fontes de conhecimento: filmes e vivência real

Fonte de Conhecimento					
Filmes	Vivência Real				Total
	Não		Sim		
	quantidade	%	quantidade	%	
Não	1	10,00	9	90,00	10
Sim	6	46,15	7	53,85	13
Total	7	30,43	16	69,57	23

Teste exato de Fisher F = 1, valor p = 0,07

Entre os atributos filmes e livros, livros e vivência, vivência real e desenho, não se pode observar a existência de uma associação estatisticamente significativa: se tal associação existe, não pode ser detectada com este tamanho de amostra.

Quanto a categoria superestrutural, vale ressaltar que ela não fez parte inicial do objeto deste estudo, mas foi incluída em função de ter sido observado que, ao ativar a idéia inicial para produzir o texto, os sujeitos da amostra também referiam-se a atributos relacionados à categoria de estrutura narrativa. Por isso a categoria foi considerada como relevante para análise da presente pesquisa. A figura 3 traz a frequência com que cada atributo foi empregado.

A categoria superestrutural correspondente ao conhecimento inicialmente ativado mais encontrado refere-se ao personagem: 60,87% da amostra declararam iniciar o texto pela construção do personagem e 30,43% pela construção inicial do cenário. 4,35% escreveu o texto tomando como base o desfecho (considerado como finalização da estória). 4,35% não fez uso de nenhuma categoria.

O teste de Fischer também foi aplicado para verificar a existência ou não de associação entre os atributos planejamento de idéias, fontes de conhecimento e categorias superestruturais.

Foi possível verificar que não houve associação estatisticamente significativa entre as características planejamento de idéias e categorias superestruturais; ou seja, se tal associação existe ela não pode ser detectada num estudo deste porte. O mesmo constatou-se com relação à característica planejamento de idéias e às fontes de conhecimento livros, filmes e vivência real.

O planejamento de idéias e a fonte de conhecimento desenho, apesar de apresentarem associação estatisticamente significativa, foram analisados com cautela, pois apenas três sujeitos utilizaram como fonte de conhecimento o desenho, fato que distorce os resultados.

Pode-se notar uma fraca associação estatística entre a categoria superestrutural cenário e a fonte de conhecimento filme; porém tal correlação foi qualitativamente significativa para análise dos dados deste estudo conforme descrito na tabela 4.

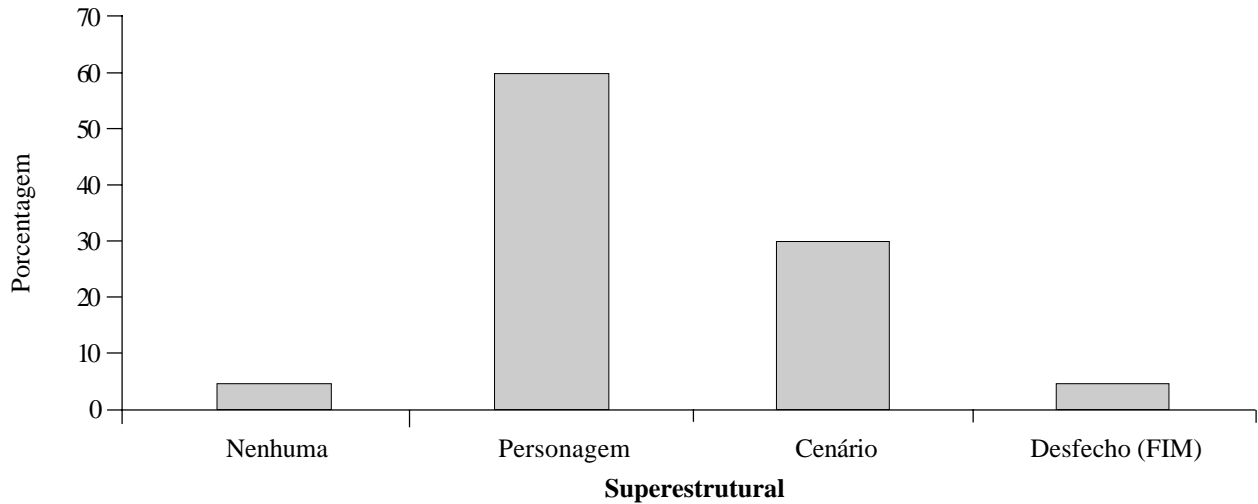


Figura 3: Distribuição dos atributos referentes as categorias superestruturais

■ **DISCUSSÃO**

Analisando os dados obtidos verificamos que todos os sujeitos foram capazes de relatar, em alguma medida, seu processo de produção do texto: alguns com maiores dificuldades e recuperando menos detalhadamente o processo, outros com mais detalhes.

Além disso, grande parte da amostra demonstrou preocupação com a organização e coerência da história, fato que indica um certo conhecimento acerca da estrutura narrativa e da utilização de recursos coerente-coesivos envolvidos na produção textual.

Outros estudos demonstram que desde as séries iniciais o sujeito se preocupa com a organização da história. O raciocínio estabelecido inicialmente passa a ser monitorado pela metacognição do sujeito, ou seja, o conhecimento consciente da estrutura narrativa auxilia no planejamento, organização e entrelaçamento das idéias para que a história possa ser desenvolvida ¹⁰.

No que se refere à existência e forma de planejamento de idéias pudemos identificar o predomínio do planejamento por enquadramento. Através dos relatos orais constatamos que a criança realiza um processo linearmente organizado, no qual planeja porções maiores que são utilizadas como fonte para o próximo enquadramento, e assim por diante. Estes enquadramentos podem ser compreendidos como desdobramentos e representam o desenvolvimento do texto ¹⁰.

O planejamento on-line foi descrito por 8,7% da amostra. Neste caso verificamos que a idéia surge a partir do título e que o restante do texto é planejado à medida que se escreve.

O planejamento on-line assemelha-se ao planejamento por enquadramento, pois o modo como se dá é também por enquadramento; mas no primeiro as porções

Tabela 4: Distribuição da associação entre categoria superestrutural e fonte de conhecimento filmes

Categoria Superestrutural	Filmes		Total
	Não	Sim	
Nenhum	0	1	1
Personagem	7	7	14
Cenário	2	5	7
Desfecho	1	0	1
Total	10	13	23

Teste exato de Fisher, valor p= 0,06

planejadas são mínimas enquanto que no segundo são maiores. Pode-se dizer que ocorre uma "evolução", um desenvolvimento na produção do texto quando o planejamento passa de on-line para enquadramento, pois o enquadramento refere-se a uma capacidade mais refinada de planejar. Nota-se um aumento dos planejamentos por enquadramento conforme o grau de escolaridade aumenta ¹⁰. Durante a análise dos dados constatamos também que, independente do tipo de planejamento empregado, os sujeitos fizeram uso de fontes de conhecimento atrelado a categorias superestruturais para o desenvolvimento do texto narrativo.

Relataremos a seguir como este processo de ativação de idéias ocorreu, considerando em primeira instância as categorias superestruturais para que posteriormente os dados possam ser correlacionados.

A estrutura narrativa refere-se a estrutura global do discurso (macroestrutura) e seu emprego é essencial para que o texto possa ser compreendido, para que haja

participação e interpretação na ação, resolução de problemas e para o desenvolvimento do pensamento em geral¹⁰.

A categoria superestrutural correspondente ao conhecimento inicialmente ativado mais encontrado reporta-se ao personagem. Somente uma criança não fez uso de categoria de estrutura narrativa. Apenas uma utilizou desfecho (considerado como finalização da história) e não houve relato quanto ao uso das categorias complicação e resolução.

Outros estudos concluíram que o emprego de personagens como conhecimento inicial ativado tende a decrescer à medida que se avança no grau de escolaridade e que este abandono nas séries mais avançadas (3ª e 4ª série) ocorre em função de a criança começar a ativar conhecimento para a construção do problema da estória¹⁰.

Quanto à fonte de conhecimento, pudemos verificar que constitui-se um elemento fundamental e necessário para elaboração do texto narrativo, já que se refere ao processo de ativação da idéia inicial e possibilita o desenvolvimento do texto narrativo.

Observamos nas entrevistas que a criança pode empregar uma ou mais fontes de conhecimento durante a produção do texto. Os relatos dos sujeitos da amostra levaram-nos a seis tipos de fonte: filmes, vivência real, livros infanto-juvenis, desenhos e filmes, desenho e vivência real, livros e vivência real, filme, livro e vivência real.

Analisando a utilização de cada atributo separadamente (vivência, desenho, livro e filme) observamos que 67,57% da amostra utilizaram a vivência real como fonte para ativação da idéia inicial, mas quando foram analisados em conjunto prevaleceu o uso das fontes referentes a filmes seguidos de filmes aliados a vivência real.

É importante refletirmos sobre o papel que os meios de comunicação exercem na produção de textos. A linguagem sofreu algumas alterações tais como, redução de vocabulário, redução da escrita, provavelmente devido à influência dos recursos audiovisuais¹⁴.

Pudemos constatar também que a criança que emprega como fonte livros infanto-juvenis não faz uso de filmes no decorrer de toda a história, mas aquela que faz uso de filmes pode também usar livros. Além disso, nenhum sujeito fez uso individual do atributo desenho. Tal atributo foi sempre usado em conjunto e citado por apenas três sujeitos da amostra.

Estudos anteriores citaram como fontes de conhecimento mais empregadas relatos⁷, filmes de TV¹⁰, livros de história¹⁵. Verificamos que a fonte utilizada é bastante variável, o que provavelmente está relacionado às vivências pessoais e sociais a que cada um está exposto; ou seja, ao conhecimento de mundo que cada indivíduo possui.

Ao estabelecermos associação entre fonte de conhecimento e categoria superestrutural pudemos encontrar relação apenas entre filmes e cenário. Vale ressaltar que os filmes pertencem ao gênero terror. Segundo os relatos dos sujeitos o interesse por este gênero ocorre devido ao fato de criar uma sensação de medo, tendo como objetivo assustar o leitor, deixá-lo aterrorizado e prender sua atenção.

Com estes dados, esta pesquisa procurou demonstrar como ocorre a ativação do conhecimento inicial e formação de idéias durante o processo de produção do texto narrativo.

Neste sentido, a escola pode viabilizar a inserção da criança na produção do texto escrito incentivando práticas discursivas na sala de aula, já que elas propiciam situações de interação verbal abrindo espaço para construção da narrativa oral e escrita⁵.

■ CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu concluir que as fontes de conhecimento empregadas durante o processo de ativação da idéia inicial constituem-se elementos fundamentais para a produção do texto, pois é a partir do "jogo de contar e recontar" histórias, nas histórias lidas e ouvidas, nos relatos de experiências pessoais que a criança aprende a elaborar textos narrativos orais e/ou escritos.

■ AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fonoaudióloga Maria Inês Abranges Oliveira Santos Fernandes e a Psicóloga Aliciene Fusca Machado Cordeiro pelas valiosas contribuições durante o desenvolvimento deste trabalho.

À direção do colégio Gênese, professores, alunos e seus familiares que viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa enriquecendo-a com seus conhecimentos e participação.

ABSTRACT

Purpose: to verify the occurrence of idea-formation and initial knowledge activation during narrative text development in 23 students of 4th and 5th grades from a private school in São Paulo. **Methods:** a list containing three semi-oriented questions concerning idea-planning process and knowledge source used during text production. **Results:** it has been observed, regarding the idea-planning form, that 86.96% used frame planning, 8.70% used on-line planning and 4.35% used previous planning. As for sources of knowledge, 69.57% of the students used grasp of the real life experience, 56.52% used motion pictures, 26.09% used books and 13.04% used cartoons. In relation to attribute-in-association analysis, it has been verified that 26.09% used movies; 21.74% used movies and real life experience; 17.39% used real life experience; 13.04% used books and real life experience; 4.35% used exclusively books; 4.35% used real life experience and drawings; 4.35% used books, real life experience and drawings; 4.35% used real life experience, movies and drawings; 4.35% used books, movies and real life experience. Regarding super structural category, it has been observed that 60.87% used characters; 30.43% used scenery; 4.35% used upshots and 4.35% did not use any category, only the source of knowledge during the idea-formation process. **Conclusion:** various sources of knowledge related to the super structural categories were essential for the text to be planned and written.

KEYWORDS: Knowledge; Narration; Handwriting; Children language; Speech-language and hearing sciences

REFERÊNCIAS

1. Teberosky A. O saber dos professores. In: Teberosky A. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática; 1994. p.9-23.
2. Luria AR. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski LS, Luria AR, Leontien NA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª.ed. São Paulo: Ícone; 1994. p.143-57.
3. Freire M. Relatórios de atividades- 1978. In: Freire M. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. 11ª.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1983. p. 17-50.
4. Vygotsky LS. A internalização das funções psicológicas superiores. In: Vygotsky LS. A formação social da mente. 6ª.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998. p.69-76.
5. Smolka ALB. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 9ª.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas; 2000. 135p.
6. Dauden ATBC. A criança e o outro na construção da linguagem escrita. In: Zorzi JL, Marchesan IQ, organizadores. Tópicos em fonoaudiologia 1994. São Paulo: Lovise; 1994. p. 211-21.
7. Fernandes MIAOS. Redação individual e em cooperação em sujeitos com dificuldades de aprendizagem escolar [tese]. Campinas (SP): Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2000.
8. Koch IV. A construção textual do sentido - parte I. In: Koch IV. O texto e a construção dos sentidos. 4ª.ed. São Paulo: Contexto; 2000. p.1-58.
9. Geber A. Processamento da linguagem no discurso. In: Geber A. Problemas de aprendizagem relacionados a linguagem: sua natureza e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996. p. 109-35.
10. Rojo RHR. O desenvolvimento da narrativa escrita: fazer pão e encaixar [tese]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1989.
11. Góes MCR. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: Smolka ALB, Góes MCR, Nogueira ALH, Lacerda CBF, Oliveira IM, Fontana RAC. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 7ª.ed. Campinas: Papyrus; 2001. p.99-117.
12. Perrota C, Martz LW, Masini L. Do falar ao escrever. In: Perrota C, Martz LW, Masini L. Histórias de contar e de escrever: a linguagem do cotidiano. São Paulo: Summus; 1994. p.41-51.
13. Carvalho AMP. Reescrever histórias (individual vs. grupal) e produção de textos na 3ª série do 1º grau [tese]. São Paulo (SP): Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 1995.
14. Allodi PM. Linguagem, televisão, escola e família. [monografia]. São Paulo (SP): Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC); 1999.
15. Pinheiro BCR, Heanna CY, Kuhn D, Soares LT, Fernandes NC, Castelan N. Análise de redações de crianças de segunda série primária. In: Marchesan IQ, Zorzi JL, Gomes ICD, organizadores. Tópicos em fonoaudiologia 1996. São Paulo: Lovise; 1996. p.237-51.

RECEBIDO EM: 24/07/03

ACEITO EM: 12/11/03

Endereço para correspondência:

Rua Antonio Pierozzi, 301

CEP - 13085-180 - Campinas - SP

Fone: (19) 32492989

e-mail: adrianabragrandin@ig.com.br