

O REPETÍVEL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: LUGAR DA ARGUMENTAÇÃO

*Ana Maria Di Renzo
Unemat/Unicamp

A relação entre linguagem e pensamento sempre se apresentou como um dos maiores desafios para aqueles que se dedicam aos estudos da ciência da linguagem. Nesse sentido, também a relação do homem com a língua escrita tem sido lugar de indagação sobre as repercussões desta no pensamento, na oralidade e na relação sujeito-língua.

Meu interesse por essa área de conhecimento nasceu do trabalho que há algum tempo venho desenvolvendo com professores alfabetizadores, quer através do desenvolvimento de projetos, quer através de encontros ou cursos ministrados. É muito comum, nesses encontros, ouvir dizer que as crianças em período de alfabetização “não conseguem escrever textos”, apenas redigem com frases justapostas. Quando solicitadas a “produzir um texto” apenas são capazes, segundo alguns professores, de reproduzirem, ou seja, copiarem partes de textos diferentes, fazendo uma montagem. As afirmações dessa natureza eram tão freqüentes e, o mais curioso, sustentadas nos mesmos argumentos, que julgo necessário transcrever uma amostra delas. Assim diziam-me: “professora, essa cópia que eles fazem deixa o texto incoerente, porque começa com um assunto e depois passa para outro. Eles não escrevem o que eles mesmos pensam, mesmo quando a gente explora bem o assunto”.

Assim, o tratamento dado aos textos produzidos pelas crianças, em fase inicial de aquisição da escrita, tem-me provocado grandes angústias no sentido de desvendar os mistérios que ainda guardam a relação da criança com a língua escrita.

Por esta razão, embrenhei-me na tentativa de melhor compreender esta relação levando em conta a sua singularidade no período inicial de alfabetização, especificamente, 1ª e 2ª séries do primeiro grau.

Neste artigo, procurei recortar os efeitos que o contato cotidiano com outros textos (orais e escritos) promovem na escrita infantil. Além de permitir a entrada da criança no funcionamento da língua escrita, nota-se que este contato modifica também a fala que, por sua vez, volta a promover efeitos na escrita de tal forma que produz, pelo modo como o texto é ‘reescrito’, algo que pode ser interpretado pelo pesquisador como um certa orientação argumentativa. Isto mostra, por um lado, um sujeito que na relação com a língua é dela efeito, e de outro, um sujeito que, afetado por esta relação, é instado a interpretar.

No processo de construção dos textos pode-se constatar tanto a incorporação de enunciados cristalizados quanto substituições que promovem ressignificação através dos processos metafóricos de metonímicos. Tomando-se a paráfrase com “ressonâncias de significação”, conceito que desenvolveremos adiante, podemos dizer que, sob o efeito dos movimentos da língua, são produzidos novos sentidos pela forma como se estabelecem as novas relações entre enunciados, entre fragmentos cristalizados.

*Prof.Ms do Departamento de Letras.Universidade do Estado de Mato Grosso.Cáceres/MT. Este artigo foi amplamente discutido, fazendo parte do livro *Sociedade e Discurso*, publicado pela editora da Unemat, dezembro de 2001. Atualmente, doutoranda pelo IEL/Unicamp em Análise do Discurso.

Estarei tomando como conceito de metáfora, a relação metafórica implicada no elemento substituído, cuja presença é assegurada pela cadeia de que ele está ausente (Calil, 1998, p.128) e por metonímia, a própria definição de De Lemos que afirma: *na medida em que a cadeia/estrutura representa um elemento que está ausente dela como posição na qual está inscrito, pode-se dizer que atua como o todo representando a parte. O inverso também é verdadeiro: em cada elemento está inscrito sua posição na cadeia/estrutura e é nessa medida que o elemento pode representar toda a cadeia, enquanto parte que representa o todo.* (1992, p. 127)

Neste trabalho investigarei a função do “repetível”, através dos mecanismos de incorporação, e das substituições promovidas pelos processos metafóricos e metonímicos, levando em conta os estudos já desenvolvidos na área de aquisição da linguagem. Por outro lado, através do estabelecimento de uma interlocução com a análise de discurso de linha francesa, trarei os estudos sobre paráfrase desenvolvido por Serrani (1993).

A pergunta que procurarei responder é: O que a repetição de fragmentos e/ou enunciados, nesse tipo de (re)formulação de texto, escrito por crianças, mostram sobre a construção dos textos? Minha hipótese é de que, ao invés de tornar o texto desconexo e incoerente, estes mecanismos dão a ele um sentido argumentativo a ser apreendido pelo pesquisador. Assim, pretendo dar às repetições e incorporações de vários discursos, não o estatuto de reprodução de sentidos literais, mas um movimento atravessado pelos processos metafóricos e metonímicos e pelas “ressonâncias interdiscursivas de significação” como denominou Serrani (1993). Segundo essa autora, as famílias parafrásticas fazem ressoar nos textos, sentidos advindos do interdiscurso. Ou seja, as relações com estas famílias parafrásticas fazem ressoar outros “modos de dizer” que dão origem a sentidos outros, portanto, tomada como “relação semântica não-estável”, opondo-se, portanto, a uma concepção binária de paráfrase, como se verá mais adiante.

Nesse sentido, propus-me investigar a natureza das repetições de fragmentos e/ou enunciados contidos nos textos das crianças como uma forma de produzir argumentação. Partindo da hipótese de que é por este processo – ou pelos seus efeitos - que a criança se torna intérprete do seu próprio texto e de textos outros, seria um equívoco, a meu ver, tomar esses movimentos como causa da incoerência, de desarticulação. A dificuldade de grande parte dos alfabetizadores em compreender a relação da criança com a língua escrita, da maneira como vou propor, deve-se a uma hipótese sobre língua que não ultrapassa o nível da sentença e a uma concepção de escrita calcada na noção de representação da oralidade.

Minha concepção é de que o acesso da criança à língua escrita se dá na relação com uma rede de significantes a que o sujeito está exposto e que da forma como ela se dá, produz sentidos imprevisíveis, a meu ver, efeitos de argumentação, inclusive.

Como se sabe, a prática com a linguagem escrita na escola, tem sido basicamente a de exercícios estruturais e de ortografia, desvinculados do funcionamento da língua. Em consequência disso, o erro é tomado como causa para correção, nunca de reflexão sobre a hipótese que a criança está lidando. No dizer de Calil, *para a escola, a rasura é apenas uma marca que deve ser eliminada. O texto deve ser passado-a-limpo quando está sujo, isto é, cheio de rasuras, borrões, rabiscos. Provavelmente, vincular a rasura à sujeira é um reflexo da concepção que se tem de pensamento e linguagem. A Escola trabalha com a*

idéia de que primeiro é preciso pensar (mesmo que esquematicamente) sobre o que se vai escrever para depois escrever, para depois representar na linguagem escrita. (1998, p. 59)

A partir dessas questões, comecei a aprofundar minha reflexão sobre as repetições como lugar de argumentação. Assim, procurei compreender por quais procedimentos e mecanismos a criança, na escrita de textos, produz argumentação. Ou seja, como explicar a passagem da incorporação de argumentos cristalizados para a posição de intérprete dos textos? Como os processos metafórico e metonímico podem explicar as mudanças da criança na relação da criança com a língua escrita? O que o funcionamento parafrástico no texto escrito pode revelar?

Estas indagações levaram-me a concluir que, subjacente à concepção de texto dos professores, estaria funcionando uma noção quantitativa de texto. Isto posto, uma outra questão se pôs como reflexão: O que, na relação do sujeito com a língua, produz efeito de texto, ou seja, o que o constitui?

1.a - Constituição do corpus

O *corpus* de análise constitui-se de 01 (um) dos 06 (seis) textos escritos por crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Para facilitar uma melhor compreensão da análise do *corpus*, passo à descrição das atividades desenvolvidas, tanto internas quanto externas à sala de aula, que resultaram na escrita do texto em análise.

Na 2ª série, o professor escolheu um tema: *a situação do Brasil hoje*. A partir daí desenvolveu um conjunto de atividades/técnicas, que variaram entre leituras de textos de jornais e revistas, discussões e debates, visitas a locais públicos (prefeitura, câmara de vereadores etc.), palestras, músicas, confecção de cartazes e produção de textos. Esse assunto foi trabalhado de forma um tanto ampla em virtude da própria faixa etária das crianças. Abordaram-se, assim, temas mais gerais sobre o país: a pobreza, a situação de miséria e os problemas delas decorrentes. Porém, a questão não só pretendia uma reflexão sobre os problemas existentes, como também levar às crianças a encontrar saídas possíveis para que essa realidade pudesse ser modificada.

Antes mesmo de dar início à leitura do material, o professor realizou oralmente uma discussão com as crianças, fazendo um levantamento dos problemas que reconheciam existir no Brasil. Nesse debate, as próprias crianças destacaram a beleza do país, utilizando para isso enunciados cristalizados: “O Brasil é lindo/maravilhoso”; “tem muitos rios e praias”; “não tem guerras”, “não tem terremoto”, etc., uma caracterização estereotipada que se fazia não só através de formas positivas, mas também negativas como a poluição, a violência, a fome. Na verdade, o positivo surgiu em parte pela exclusão do negativo: “é bom porque não tem terremoto”, “não tem guerra”. Como intérprete e interlocutor das crianças, o professor orientou as discussões no sentido de refletir sobre a face problemática do Brasil: pobreza, a fome, a miséria, o desemprego, falta de saúde, aumento da violência, falta de moradia, etc.

Na última semana do mês, o professor solicitou às crianças que escrevessem um texto acerca do país. Para melhor orientá-las, escreveu na lousa o seguinte enunciado: *Vimos neste mês várias faces do nosso país. Escreva um texto baseado nas informações que você possui, analisando a situação do Brasil*. Assinalou também que os textos produzidos seriam divulgados nos murais da escola, na reunião de professores e na reunião de pais. Dos textos escritos, escolhi o que segue abaixo para servir de reflexão neste

trabalho.

1.b- A escrita e a criança

A reflexão que proponho, filia-se à perspectiva interacionista, *onde interação é definida em termos das relações materiais, estruturais, entre enunciados do adulto e aqueles da criança*, onde tais relações somente se dão a ver quando se assume o diálogo como unidade de análise, isto é, *é pelo diálogo que se caracteriza a interação mãe-criança e que se observam as mudanças de relação sujeito língua na aquisição da linguagem* (Pereira de Castro, 1998, p.7). A partir da sua própria experiência com a alfabetização de crianças que Motta (1995,p.34), afirma: a escrita não se detém n representação da coisa, não tem pouso, não tem rumo, dono, responsabilidade, já que a sua essência é de não ter identidade, é de não ter essência.

A partir dessas afirmações, procuro mostrar que a imersão da criança no movimento próprio da língua é que possibilita à criança apropriar-se do sistema escrito da língua; é por esta relação que a criança é marcada pelo efeito de língua, que a convoca a interpretar e , conseqüentemente, a argumentar.

Segundo De Lemos, escrever tem a ver com o funcionamento do texto que se escreve num trabalho regrado de várias formas, pois segundo ela a escrita exige de quem escreve um deslocamento para o papel de leitor de si próprio, como também, *a transformação desse papel em posto de observação, a partir do qual se avalia o que já foi escrito e o coordena com o que está por escrever (...)* que o aproxima de uma autoria responsável (in Rojo,1998,p.15). Segundo essa autora, “saber” sobre a escrita antes de saber ler e escrever diz respeito não a um saber a língua, mas um “saber” relacionado às práticas de interlocução mediadas pelo objeto-texto.

Ao tratar de argumentação, deve-se tratar de Ducrot (1983) e Guimarães (1995). Para Ducrot, a argumentação não é algo que se dá fora da linguagem, como procedimento para constituir provas. Ao contrário, a argumentação é um certo modo de constituir uma determinada enunciação ou textualidade em que as relações dos enunciados são de natureza argumentativa. Logo, a argumentação não é exterior à linguagem, mas é inerente à língua, está nas relações internas à própria língua. Nesse caso, *o argumento é uma razão que é dada ao interlocutor para aceitar uma conclusão* (Guimarães, 1995). Nesta via de reflexões, tratarei as formas de argumentação no texto escrito pela criança como *uma*, uma relação de significação que na concepção de Ducrot e Anscombre (1983) se dá como um já-dito. Nesse sentido, há lugares de argumentação na língua que são organizados pela própria língua, de onde se regula a perspectiva que se quer dar à argumentação ou à posição do sujeito no dizer.

2-À guisa de uma análise

A batalha do Brasil

O Brasil teve vários obstáculos para pular, vária muralha para escalar mas não conseguiu pular todas elas. O Brasil não pulou o pequeno obstáculo da economia e o da pobreza e poderemos vooltar atras e pula-las.

*Vamos votar certo num prefeito serto, vamos voltar atras e pular aqueles pequenos obstáculo.
Vote para mudar, vote certo*

Muito embora não se possa falar de conhecimento das ‘regras argumentativas’- assim

como não se pode comparar a criança ao poeta, não se deve deixar de reconhecer os efeitos argumentativos que os arranjos textuais acabam promovendo na escrita infantil. Notam-se no texto em análise, várias marcas de incorporação de textos orais e escritos, a começar pelo título que remete o leitor para um país em luta: vitórias e derrotas serão enumeradas em seguida, como: “teve vários obstáculos”; “obstáculos para pular”; “vamos voltar atrás”. Além disso, há repetição do verbo “pular” que permanece durante todo o texto e que se conjuga com a repetição de “voltar atrás”.

Ao se considerar a orientação argumentativa nesse texto, pelo menos quatro pontos são fundamentais na articulação de argumentos ou de argumentos e conclusão. Esta articulação vem marcada, de um lado, pela presença de operadores específicos como *mas* e um *e* com força adversativa. Pelo movimento argumentativo apoiado no *mas*, tem-se: “O Brasil teve vários obstáculos para pular várias muralhas para escalar” que funciona como argumento para “O Brasil pode vencer suas dificuldades”. O operador *mas* introduz um novo argumento “não conseguiu pular todas elas” que se opõe à argumentação anterior e funciona como argumento para “o Brasil não pode vencer suas dificuldades”, argumento que predomina no conjunto do texto. Porém, um aspecto interessante é justamente perceber como o texto retoma este mesmo argumento, colocando-o em uma nova relação, um movimento que inverte sua direção. Observe-se que “O Brasil não pulou o pequeno obstáculo da ecômina e da pobreza” refaz a argumentação anterior, argumentando na direção de que “O Brasil não pode vencer suas dificuldades”. Esse movimento é completado por um outro movimento, agora através de um *e* com força adversativa, que possibilita uma oposição argumentativa “e poderemos voltar atrás e pulá-las” que se constitui em argumento para “O Brasil pode vencer suas dificuldades”. Ressalta-se ainda que este movimento argumentativo realizado no final do parágrafo está anteriormente pre-determinado por “pequeno”, uma posição que de certa forma abrandava o argumento contrário à vitória.

Uma outra forma de estabelecer a relação argumentativa se faz através da paragrafação, ou seja, a separação em parágrafos provoca mudanças no texto de maneira que leva a enunciação para as conclusões. No primeiro parágrafo se pode ver o estabelecimento de um confronto de posições que orienta para uma conclusão que estará presente no segundo parágrafo, que por sua vez encaminha para uma conclusão mais geral contida no terceiro parágrafo que fecha o texto. Observe-se que a conclusão final é dada pela incorporação no texto, de um enunciado característico do marketing político, “vote para mudar, vote certo”.

Notem-se ainda os usos alternados de “obstáculo” e “muralha” para significar, através da sinonímia, a noção de “barreira”, “impedimento” e também metaforicamente a de “dificuldade”. Todas as substituições apontam os problemas no horizonte brasileiro: economia e pobreza. A entrada de “obstáculo”, puxa no texto a associação com “pular”, que também é descolado do sentido de “saltar” para o sentido de “vencer”, “mas o Brasil não conseguiu pular todas elas”. Do mesmo modo, “muralha” puxa “escalar”. Vê-se que há um efeito de interpretação provocado pelo equívoco, que revela também o cruzamento de vários textos. O efeito deve-se, pelo menos em parte, aos processos de metaforização na medida em que estes promovem latências de sentidos.

Observe-se ainda que o termo, “batalha”, que evoca “crise” mantém uma relação de significação com termos outros que circularam nos textos orais ou escritos, durante todo o desenrolar das atividades. Nesse mesmo sentido é que assinalamos: o termo “pular”, substitui “vencer, superar”, do mesmo modo que “escalar” que significa também “consequir”. Portanto, esses termos que guardam relações com outros textos – gibis infantis, desenhos animados, brincadeiras, histórias infantis, criam uma rede de significação garantida por substituições nas quais os termos substitutos ecoam os sentidos dos substituídos. Por outro lado, são estas

relações que fazem funcionar “pequeno” como “possível”, levando a concluir que a crise pode ser vencida, pois os problemas são superáveis.

Na seqüência do texto, “crise econômica” é designada novamente por “obstáculo”, mas vem marcada por um abrandamento que se dá através do uso de “pequeno” para qualificar “obstáculo”. Isto provoca um deslizamento metonímico, mas que não pode esconder o fato de que há uma concorrência entre termos manifestos e termos latentes, cuja relação se dá como produto da relação, ao mesmo tempo, metafórica e metonímica. Vale a pena observar o uso do verbo “voltar”. “Voltar” pode ser tomado no sentido “ir ao ponto de partida”, mas também, com o sentido de “retornar”, “recomeçar”, “mudar de direção”, etc. No texto, “voaltar atras e pula-las”, guarda relação com “escalar muralha” e num movimento metonímico, repete-se (“ voltar atras e pular”) para entrar em contigüidade com “aqueles pequenos obstáculos”. O texto abre-se para conclusão já que, pelo menos no papel, muralhas e obstáculos poderão ser ultrapassados; os problemas poderão ser resolvidos: basta votar certo para que os rumos do país mudem.

Note-se que os termos acima guardam relações com o universo discursivo das disputas esportivas, em que sempre se põe a questão do vencedor. Alie-se a isso a incorporação do discurso de marketing político que já estava anunciada pelo uso modalizado de “pequeno” produzindo o efeito de possível, transponível, o que desinverte o conteúdo do texto e faz retornar ao início da argumentação. Temos assim os elementos do desfecho que assinalamos acima. Logo, não se trata de uma relação entre termos, mas da relação a entre cadeias significantes, das relações entre sentidos que escapam à essa noção produzindo o efeito de possível, transponível, o que desinverte o conteúdo do texto e faz retornar ao início da argumentação. Temos assim os elementos do desfecho que assinalamos acima. Logo, não se trata de uma relação entre termos, mas da relação entre cadeias significantes, das relações entre sentidos que escapam à noção de língua como lugar estabilizado de significação para dar lugar à imprevisibilidade. O sujeito é colocado no funcionamento da língua e sob o efeito da língua, produz significações que dão orientação argumentativa aos textos.

A incorporação de vários tipos de discursos, produziu um efeito de argumentação: a crise é superável, pois os “obstáculos são pequenos”. Isto mostra que na linguagem escrita também há espaços para a imprevisibilidade, lugar do equívoco, pois é a língua que, no funcionamento da escrita, propicia novas relações, como afirma Calil (1998, p.129) é por isso que se pode dizer, com Lacan, que a relação é entre um termo manifesto e um termo latente presentificado pela cadeia. Ou ainda, com Saussure, entidades lingüísticas “flutuam” em torno de outras entidades lingüísticas.

Isto mostra que o que faz texto envolve o jogo estabelecido pela posição na cadeia significativa. Portanto, a conclusão a que se chega é a de que a relação com a língua, seja no seu aspecto oral ou escrito, é atravessada por esses processos, abrindo lugares de interpretação, onde um enunciado puxa outros.

Embora o texto trate de uma escrita muito singular, formulado por construções como “o Brasil teve vários obstáculos para pular, várias muralhas para escalar”, “não pulou o pequeno obstáculo da economia e o da pobreza”, *dão pistas de que já houve o início de uma “escuta” da criança do seu próprio dizer, fazendo texto através da relação com outros textos. Há, assim, imersão no movimento do sistema escrito da língua e conseqüente processo de subjetivação.* Como afirma De Lemos (1992, p.132), este processo se torna possível na medida em que os processos metafórico e metonímico cristalizam-se em redes de relações que a criança passa a escutar/ressignificar seus próprios enunciados, isto é de interpretado passa a ser intérprete do seu próprio dizer e do outro. Por outro lado, parece ser constitutivo da argumentação um certo nível de relação com a exterioridade da língua, nos

termos de M.T. De Lemos, com o “fora da língua”, com a memória do dizer que se dá na forma de textualização. Há um já dito que movimenta a língua e que possibilita a argumentação. Ao fechar ilusoriamente o texto, o sujeito parece excluir qualquer outra direção argumentativa que não a produzida por ele.

Através dos estudos desenvolvidos por Serrani (1993) *procurei tratar a repetição como fenômeno parafrástico. Suas reflexões se sustentam em Orlandi (1998) que define os processos de paráfrase e polissemia como aqueles que estão sempre em qualquer circunstância de produção da linguagem. Entretanto, Serrani (1993), ao redefinir paráfrase nos seus estudos e a conceitua como ressonância interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido B. Para existir paráfrase, é preciso que a significação emerja através de um “efeito de vibração mútua”, o que permite, segundo ela, a própria inclusão do sujeito da língua, a própria noção de ressonância implica a existência de um outro. Essas reflexões nortearam o reconhecimento de pelo menos dois modos de ressonâncias de significação: em torno de unidades específicas e ressonâncias em torno de modos de dizer.*

Assim, o que se quer apontar, neste outro momento da análise, é como os sentidos contidos nestes discursos fizeram ressoar, na escrita dos textos, significações, ressignificações, fertilizando de tal forma a relação da criança com a *língua escrita que deram ao texto uma orientação argumentativa*. Assim, os dizeres existentes nesses outros discursos insistem em retornar, apresentando-se como uma forma inevitável de que se impõe como “começo”, lugar de onde se parte, “do repetível”. Na afirmação de M.T. De Lemos (1992, p.38), surgem como inesperados, mas *que no entanto, já estava “ali” como possibilidade*. Nesse sentido é que se pode dizer que o texto está submetido às leis do discurso, fato que faz com que a linguagem faça unidade e que o texto, mesmo nessa relação, seja um todo faltante, pois o que o constitui está não só na relação com a sistematicidade da língua, mas com o fora da língua.

Desse modo, é que podemos tratar as unidades lexicais “batalha”, “obstáculo”, “pular”, “muralha”, como unidades que aparecem no texto em substituições parafrásticas, que pela ressonância de itens lexicais, que produzem um efeito de sentido que, além de inscrever os textos em discursividades específicas, marcam a relação da criança com a língua. Além dessas, *ressonâncias de modo de dizer, como efeito do interdiscurso. Note-se, por exemplo, os enunciados “O Brasil teve vários obstáculos para pular”, “e poderemos voaltar atras e pula-las”, “vamos voltar atras e pular aqueles pequenos obstáculos” “vote certo, vote para mudar” e muitas outras. No dizer de Motta (1995, p.209), os textos como um todo, também se repetem, fazem par, um com o outro, em um processo metonímico-metafórico de reflexão mútua. Isto é, através de uma repetição, a criança insiste numa semelhança que provoca diferenças. Assim pode-se concluir que a linguagem não se faz apenas na horizontalidade da cadeia, mas, sobretudo, numa dimensão metaforonímica que produz efeitos de sentido, efeitos de argumentação.*

Referência Bibliográfica

ANSCOMBRE, J-C. & DUCROT, O. (1976). “L ‘Argumentation la Langue”. Languages, nº 42.

CALIL, E.O. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. EDUFAL, 1998. Maceió. AL

CASTRO, M.F.P.(1985) *Aprendendo a argumentar. Um momento na construção da linguagem.* Editora UNICAMP.Campinas,SP.
1996.

_____ (1998). "Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem". In: L.C.Uchôa, *Silêncios e Luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma.* Casa do Psicólogo. São Paulo.

GUIMARÃES, E.(1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem.* Campinas. Pontes. SP.

LEMOS, C.T.G. (1992). *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. Substratum I-I.*

_____ (1998). "Sobre a aquisição da escrita: algumas questões". In: ROJO, R. *Alfabetização e Letramento.* Mercado de Letras.1998.

LEMOS, M.T.G. (1992). "Sobre o que faz texto: uma leitura de cohesion in *English*". *Revista D.E.L.T.A. Vol. 8, nº1.*

MOTTA, S.B.V. (1995). *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita pela criança.* Editora da Unicamp.1995. Campinas/SP.