

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SERGIO LUIZ BORSATO SAD

**INVESTIGANDO O DISCURSO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES
CLASSES SOCIAIS: OS CONHECIMENTOS QUE SE REVELAM**

Niterói - RJ

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SERGIO LUIZ BORSATO SAD

**INVESTIGANDO O DISCURSO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES
CLASSES SOCIAIS: OS CONHECIMENTOS QUE SE REVELAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Campo de confluência: Linguagem, subjetividade e cultura.

Orientadora: Prof. Dra. Cecília Goulart

Niterói - RJ

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SERGIO LUIZ BORSATO SAD

**INVESTIGANDO O DISCURSO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES
CLASSES SOCIAIS: OS CONHECIMENTOS QUE SE REVELAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Campo de confluência: Linguagem, subjetividade e cultura.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Cecília Maria Aldigueri Goulart
UFF – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Márcia Cabral
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Andréa Berenblum
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Niterói - RJ

2007

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos que de alguma forma lutam e participam da construção da Educação no Brasil, pois cada um dos atores sociais, tais como professores, alunos, diretores e teóricos contribuem de alguma forma na constituição da Educação e para suas possíveis mudanças e avanços.

A minha família e em especial a minha mulher que tanto auxiliou nessa caminhada.

A todas as crianças e professoras do Brasil.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Cecília Goulart pelo seu profissionalismo e carinho exemplares durante essa caminhada. Foi um prazer tê-la como orientadora!

À Professora Dr^a. Andréa que auxiliou direta e indiretamente durante o processo do mestrado e também pela disponibilidade em participar da banca de qualificação e da defesa da dissertação.

À Professora Márcia Cabral, pela gentileza e disponibilidade em participar da banca de qualificação e da defesa da dissertação e por suas contribuições ao trabalho.

A todos os amigos do campo da Subjetividade: Ellen, Patrícia Fortuna, Sergio Andrade, Raquel Gomes.

A todos os professores que, de alguma forma, me ensinaram e enriqueceram meus conhecimentos.

Aos meus colegas da UFF, das turmas de 2005 e 2006.

Aos professores e alunos da escola onde realizei minha pesquisa, pela disposição e participação compromissadas na pesquisa.

E por fim a CAPES, pela bolsa de estudo que propiciou a realização da pesquisa.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	09
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Linguagem, Sociedade e escola – um pouco de história	15
2.2 Dialogando com a concepção bakhtiniana de linguagem	22
2.3 Relações entre Fala e escrita / Oralidade e Letramento	31
2.4 Texto, coesão e coerência	44
CAPÍTULO 3 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO: O CAMINHO PERCORRIDO E O MODO DE CAMINHAR	49
3.1 Procedimentos metodológicos	51
3.1.1 Contato com as escolas.....	51
3.1.2 Caracterização das escolas.....	53
3.1.3 Seleção das crianças.....	54
3.2 Descrição da atividade realizada com as crianças.....	56
3.3 Síntese das etapas realizadas para a coleta do material de pesquisa.....	59
3.4 Conhecendo as crianças participantes da pesquisa.....	59
3.4.1 Crianças da escola particular.....	60
3.4.2 Crianças da escola pública.....	64
3.5 Categorias lingüístico-discursivas para análise das narrativas dos alunos.....	67
3.5.1 Categoria esquema narrativo	67
3.5.2 Categoria presença da escrita nos discursos das crianças.....	70
CAPÍTULO 4 – INVESTIGANDO O DISCURSO DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.	72
4.1 Truks	72
4.1.1 Crianças da escola particular.....	72
4.1.2 Crianças da escola pública.....	85

4.2 Gato de papel.....	97
4.2.1 Crianças da escola particular.....	97
4.2.2 Crianças da escola pública.....	103
4.3 Apresentação dos resultados das crianças da escola particular.....	110
4.4 Apresentação dos resultados das crianças da escola pública	115
4.5 Discussão dos resultados por escola.....	122
4.5.1 Escola particular.....	122
4.5.2 Escola pública.....	125
4.6 Confrontando os resultados das duas escolas.....	126
CAPÍTULO 5 – OS CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA QUE SE REVELAM.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXO 1 (JOANA).....	138
ANEXO 2 (ARMANDO).....	139
ANEXO 3 (MARCOS).....	140
ANEXO 4 (VINICIUS).....	141
ANEXO 5 (RICARDO).....	142
ANEXO 6 (BRUNA).....	143
ANEXO 7 (PATRÍCIA).....	144
ANEXO 8 (TATIANA).....	145
ANEXO 9 (JOÃO).....	146
ANEXO 10 (KALIL).....	147
ANEXO 11 (REGINA).....	148
ANEXO 12 (MICHEL).....	149

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar textos produzidos por crianças que estão em processo de alfabetização, procurando explicitar marcas nesses textos de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Foram analisados vinte e quatro textos ditados para serem escritos, sendo doze textos produzidos por seis crianças de uma escola da rede particular e doze textos produzidos por crianças de uma escola pública. A análise é essencialmente discursiva uma vez que leva em consideração principalmente a apropriação de um tipo de gênero do discurso, narrativa de histórias infantis, próprio de uma determinada situação sócio-interacional. Porém, para explicitarmos os conhecimentos que as crianças apresentam em seus textos sobre a linguagem escrita, procuramos, também, observar como elas organizam seus textos internamente, que elementos lingüísticos foram utilizados, para sabermos se elas já conseguem organizar seu discurso nos moldes da linguagem escrita. A fim de compreendermos melhor os fatores que estão contribuindo para que as crianças desenvolvam seus conhecimentos sobre escrita, realizamos entrevistas com as professoras e com as crianças. Além disso, analisamos as fichas cadastrais das crianças buscando informações sobre o contexto sócio-econômico onde elas estão inseridas. Este estudo nos possibilitou concluir que, ainda que o fator sócio-econômico das famílias seja importante, não é uma regra para que as crianças tenham acesso a bens culturais e desenvolvam maiores conhecimentos sobre a linguagem escrita. Entendemos que há outros fatores que contribuem fortemente para que elas se apropriem da linguagem escrita em geral, e mais especificamente, para que se apropriem da linguagem escrita típica do gênero discursivo narrativa de histórias infantis. Esses outros fatores estão relacionados aos hábitos e atividades das famílias que propiciam o desenvolvimento desses conhecimentos, despertando um interesse intrínseco por parte das crianças, as quais passam a ver a aprendizagem da escrita como algo significativo. Dentro de uma visão de linguagem como prática social, este estudo buscou, também, definir a necessidade do ensino da escrita que vai além do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, que leva a criança a compreender as funções sociais da escrita, e a importância desses conhecimentos para que participem de maneira efetiva de uma sociedade onde a escrita ocupa um papel de grande importância nas relações sócio-interacionais.

Palavras-Chave: alfabetização, discurso, letramento

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Enquanto aluno do curso de graduação em Letras tive a oportunidade de conhecer algumas colegas que atuavam no ensino fundamental em escolas da rede pública, as quais compartilhavam frustrações com relação ao “fracasso” dos seus alunos que, segundo elas, apresentavam grandes dificuldades em aprender os conteúdos a eles ensinados. O que não acontecia com um outro grupo de professoras que atuava na rede particular.

A situação acima me fez refletir sobre os diferentes contextos sociolingüísticos com os quais aqueles professores estavam lidando, pois sabemos que hoje as escolas públicas constituem-se, em sua grande maioria, de alunos provenientes das camadas populares, enquanto que a maior parte da clientela das escolas da rede privada é constituída por crianças de classes mais privilegiadas. Estes diferentes grupos de alunos trazem para a escola modos diferentes de falar, com marcas lingüísticas características dos grupos sociais aos quais pertencem, assim também como valores, atitudes, crenças, entre outros.

Hoje percebo que grande parte da responsabilidade pelo fracasso dos alunos das escolas públicas tem relação com a questão da linguagem, uma vez que, como afirma Magda Soares:

(...) o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

(Soares, 1991, p.6)

Levando em conta a citação acima de Soares e considerando que crianças de classes privilegiadas, em geral, têm uma proximidade maior com a cultura letrada e assim trazem explicações e compreensões do discurso dessa cultura (que é fortemente atravessada pela linguagem escrita), essas crianças parecem se identificar muito mais com as linguagens sociais que circulam na escola do que as crianças de classes populares. As linguagens sociais privilegiadas pela escola estão muito distantes dos usos lingüísticos do cotidiano das crianças de classes populares, o que pode dificultar a compreensão dos conteúdos que a escola se propõe a trabalhar com os alunos.

O comportamento lingüístico reflete de certo modo a estratificação social. Os grupos sociais são assim diferenciados pelo uso da língua. Segundo-Bortoni (2005), no Brasil, as diferenças lingüísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. Ainda em Bortoni lemos que:

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna - do lar e da vizinhança - variedades populares da língua tem pelo menos duas conseqüências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança nem lhe é ensinada de forma eficiente à língua padrão.

(Bortoni 2005, p. 15)

Observamos então que muitos dos conflitos ligados ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas se dão porque as diferenças sociolingüísticas são ignoradas.

Os alunos que chegam à escola usando uma variedade lingüística diferente daquela ali usada e valorizada não sentem que suas peculiaridades lingüístico - culturais são respeitadas, como podemos ver em autores como Bortoni (2005), Soares (1991), Cagliari (2003), entre outros.

É importante ressaltar, porém, que não podemos ignorar a importância do ensino da norma chamada culta na escola devido a sua importância social, cultural e política. Portanto, ao mesmo tempo em que devemos respeitar e valorizar as peculiaridades lingüístico-culturais dos alunos, não podemos lhes negar o direito a esse conhecimento. As crianças devem ter o direito de se apropriarem da norma culta a fim de terem um instrumento político para lidar socialmente, para participar de maneira mais efetiva dentro da sociedade.

Para Pierre Bourdieu, uma relação de comunicação lingüística é fundamentalmente uma *relação de força simbólica*, determinada pela estrutura social em que ocorre a comunicação. Segundo Bourdieu (1974), circulam no universo social, além de *bens materiais*, os *bens simbólicos*, e a linguagem é um *bem simbólico*, assim como a música, as obras de arte, teatro, livros, conhecimentos e informações. Ainda Bourdieu destaca que, enquanto as trocas de bens materiais criam *relações de força materiais*, as *trocas de bens simbólicos* criam *relações de força simbólicas*, em que a posse e a dominação não se dão através de meios materiais e sim, de meios simbólicos.

Assim como existe uma economia das trocas materiais quando se trata de mercado econômico, há também, segundo Bourdieu, um *mercado lingüístico* onde encontramos a *economia das trocas lingüísticas*, onde podemos observar os fenômenos relativos à produção, distribuição e consumo da linguagem.

Ainda sobre Bourdieu, em Nogueira (2004,p 40), lemos que:

Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados.[...] O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial.

Podemos considerar então que o problema não é o ensino da norma culta nas escolas, pois, como vimos, a apropriação desta pelos alunos pode beneficiá-los na medida em que estes passem a adquirir um bem cultural de grande prestígio e valor político. O problema é como a língua culta é trabalhada na escola, gerando fracasso, desmotivação e frustração, o que pode levar até a evasão escolar. Bortoni defende que “[...] a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.” Desta forma, os alunos devem ser conscientizados de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa, e que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos diferentes e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade, e ainda, devem estar atentos aos papéis que os falantes ocupam nas interlocuções.

Um outro ponto importante que vem sendo considerado para que haja um processo efetivo de ensino e aprendizagem em sala de aula é garantir que o ensino e aprendizagem estejam referidos ao cotidiano do aluno. À escola cabe papel decisivo como ponte entre a cotidianidade e o conhecimento escolar. Afastar os campos de conhecimento da realidade cotidiana faria com que estes campos de conhecimento deixassem de existir, pois não seriam apreendidos como ideologicamente significantes.

Hoje guiado pela leitura de Bakhtin (2004), com sua contribuição para o estudo das relações entre linguagem e sociedade, entendo que *o centro organizador de toda enunciação de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.*(p.121)

O presente estudo será norteado pela concepção bakhtiniana de linguagem como reflexo social e pelas noções de polifonia e de dialogia que, segundo Bakhtin, são fundamentais para o estudo do discurso. Essas concepções serão melhor trabalhadas no processo de desenvolvimento da dissertação propriamente dita.

Acredito, então, que pesquisar o universo discursivo das crianças e refletir sobre as várias vozes que trazem para a sala de aula, observando essa polifonia, possa contribuir para a compreensão desse espaço como um ambiente de interdiscursividade, onde a troca de conhecimentos deva substituir um ensino unidirecional.

Na direção do acima exposto, as perguntas de partida que orientam o estudo são:
**Que linguagens sociais crianças de diferentes classes sociais trazem para a escola?
Como se explicitam as diferenças?**

O que pretendo com o presente projeto de pesquisa é investigar as questões acima mencionadas a fim de obter uma melhor compreensão sobre modos como linguagens sociais utilizadas por crianças de diferentes classes sociais se explicitam e variam. Os resultados da pesquisa serão relevantes para refletir sobre possibilidades de tratar a variação lingüística, especialmente, no ensino dos alunos de escolas públicas que sentem muitas vezes que o ambiente escolar é um espaço estrangeiro por haver uma grande distância entre suas linguagens sociais e as linguagens sociais da escola. Espero, então, que a realização desta pesquisa possa apresentar contribuições para, de certa forma minimizar essa distância. Segundo Goulart,

Receber um grupo de alunos numa sala de aula é entrar em contato com muitos sistemas de referências mais ou menos diferentes; fator que fica na dependência das origens e das histórias individuais, sociais e culturais dos alunos. Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das marcas de pertencimento a determinado grupo social.

(GOULART, 2003, p.100)

Devo dizer que jamais fui professor alfabetizador, tenho é estudado os problemas lingüísticos relacionados à alfabetização, discutido com colegas e professores alfabetizadores as contradições e desafios que envolvem a escola nos dias de hoje.

A perspectiva do estudo é analisar o discurso oral de crianças de diferentes classes sociais a fim de encontrar pistas que revelem marcas do seu contexto sócio - cultural e lingüístico, com finalidade de obter um maior entendimento a respeito destes sujeitos da aprendizagem. Assim, busco então meios que possibilitem um estreitamento na relação **aluno, linguagem, conhecimento e escola**, sem abafar essas diferentes vozes. Segundo Goulart,

Uma escola cúmplice dos seus alunos e compromissada com a construção de sujeitos leitores e autores críticos será capaz de ousar transformar-se para garantir novos rumos, não só para a prática alfabetizadora, mas para o conjunto do trabalho realizado, constituindo-se como um espaço de encontro, de debate a partir de temáticas de interesse de alunos e professores, orientados pelo desejo e pela necessidade de, cada vez mais, conhecer e interferir no mundo.

(GOULART, 2000, p.111)

Diante desse quadro, acredito que uma investigação cuidadosa do discurso de crianças de diferentes classes sociais, possa revelar resultados que, somados aos conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola venham a contribuir no campo da pesquisa. Os objetivos da pesquisa são os seguintes:

Objetivo Geral

Contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre as diferenças lingüístico-culturais que se apresentam no discurso de crianças no primeiro ano de escolaridade, de modo a promover novas reflexões sobre a prática pedagógica, principalmente em classes de alfabetização.

Objetivo Específico

Identificar, caracterizar e analisar as diferenças que se apresentam nos discursos de crianças de Classes de Alfabetização (C A), provenientes de classes sociais diferentes, com base em parâmetros estabelecidos na relação teoria e empiria.

A dissertação está organizada do seguinte modo: no capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa; o encaminhamento metodológico do estudo encontra-se no capítulo 3; no capítulo 4, realizamos a análise dos dados e os resultados da investigação. Finalmente, no capítulo 5, discutimos os resultados, apresentando as conclusões do estudo, e encaminhamos algumas considerações pedagógicas.

Os sujeitos da pesquisa são doze crianças que freqüentam a classe de alfabetização: seis, de escola pública e seis, de escola particular.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguagem, Sociedade e Escola – um dedo de história.

O discurso em favor da educação popular é antigo e motivado pela precariedade do ensino para o povo, o que resultou em propostas de melhoria tanto quantitativa como qualitativa da escola. Esses discursos preconizam a democratização do ensino como instrumento para a igualdade social. Aprendemos com Magda Soares (1991,p 8) que [...] “as expressões ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e ‘educação como direito de todos’ tornaram-se lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino”.

Gonçalves (2003) afirma que a partir da primeira Guerra Mundial a questão educacional é tratada com mais seriedade, quando ocorrem discussões sobre o desenvolvimento do país paralelamente a um crescimento industrial e urbano. Nas palavras da autora “esses fatores resultaram em uma maior pressão em favor da Educação popular, diante de um quadro nacional no qual 75% da população era analfabeta (em 1920)”. Devemos no entanto lembrar que , como ressalta Soares (1991), a escola pública não é uma doação do estado ao povo e sim uma conquista das camadas populares em sua luta pela democratização do saber através da democratização da escola.

Apesar da democratização do ensino, a escola era ainda, de acordo com Soares, antes contra o povo que para o povo, já que as crianças provenientes das camadas populares não conseguiam aprender ou não conseguiam ficar na escola. A fim de justificar a repetência e a evasão escolar, surgiu a ideologia do dom, a qual defendia a existência de desigualdades naturais.

Segundo essa ideologia, não seria a escola a responsável pelo “fracasso” do aluno e sim a ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, isto é, aptidão verbal, numérica, espacial, etc. No entanto, como encontramos em Soares (1991), evidenciou-se, sobretudo a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, que essas desigualdades não ocorriam apenas entre indivíduos, mais principalmente entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos.

Verificamos na literatura, que o fracasso escolar atinge principalmente os alunos das camadas populares. Seriam estes então, segundo a lógica da ideologia do dom

naturalmente menos aptos e menos inteligentes do que os alunos provenientes das classes dominantes? Nas reflexões sobre a sociologia de Bourdieu, Bonnewitz (2003 p116) acrescenta sobre a ideologia do dom que:

Esta ideologia, na base da criação da escola republicana, postula que as desigualdades de sucesso na escola refletem desigualdades de aptidões, consideradas como inatas. Assim, ela se acompanha da ideologia meritocrática, que afirma que, todo indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, se seus talentos, seu trabalho e seus gostos o permitirem. Esta afirmação implica que a escola trate como iguais em direitos e deveres todos os indivíduos, que ela garanta a igualdade das oportunidades escolares, negando toda diferença de origem social.

De fato, se a ideologia do dom fosse uma explicação plausível fracassariam também, na mesma proporção, alunos provenientes das classes dominantes. Surge então uma segunda explicação para o fracasso dos alunos das camadas populares, o que levou à ideologia da deficiência cultural, defendendo que as condições de vida das crianças das classes dominantes permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses que favorecem o seu sucesso na escola, enquanto que as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favorecem o desenvolvimento destas características, o que então explicaria as dificuldades de aprendizagem dessas crianças na escola.

A ideologia da deficiência cultural defende assim a existência de uma superioridade do contexto cultural das classes dominantes. Justificando que o fracasso escolar dos alunos das classes dominadas é resultado de “deficiência cultural”, isto é, o meio em que vivem seria pobre não só economicamente mais também culturalmente, já que, de acordo com essa ideologia essas crianças vivem em um meio pobre de estímulos sensoriais, perceptivos e sociais; falta-lhes contato com objetos culturais, assim como situações ricas de interação e comunicação. Assim, como na ideologia do dom, a responsabilidade pelo fracasso recai mais uma vez sobre o aluno.

Entretanto, entendemos que, do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, “deficiência cultural” é um conceito errôneo, pois não há culturas superiores, mais complexas e mais ricas do que outras, o que há de fato são culturas diferentes.

Cultura, em seu sentido antropológico, significa a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhados. Sendo assim, negar a existência de cultura em determinado grupo é

negar a existência do próprio grupo. A ideologia da deficiência cultural classifica grupos sociais menos privilegiados como culturalmente deficientes ou privados de cultura ou carentes de cultura. Não reconhece que há uma diversidade de culturas diferentes umas das outras, todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas.

Em Soares (1991) lemos que nas sociedades capitalistas os padrões culturais dos grupos dominantes, passam a constituir a cultura socialmente privilegiada e considerada superior, enquanto que os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma subcultura. É assim que nas palavras de Soares “a *diferença* se transforma em *deficiência*, em *privação*, em *carência*. Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica [...]”.

Sabemos que nas sociedades capitalistas os donos do capital conseqüentemente também donos dos meios de produção constituem o grupo dominante. A escola como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes, enquanto que o aluno proveniente das classes dominadas vêm os seus próprios padrões culturais ignorados ou desprezado como errados. Assim, como fala Soares (1991,p.16)“ esse aluno sofre dessa forma um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, [...] mas porque é *diferente*, como afirma a ideologia das *diferenças culturais*.

A linguagem é de fundamental importância no contexto cultural, pois ao mesmo tempo em que a linguagem, é o principal produto da cultura, é também o principal instrumento para sua transmissão. Assim, podemos dizer que as relações entre linguagem e cultura são fundamentais tanto na ideologia da deficiência cultural como na ideologia das diferenças culturais. Segundo Soares (op.cit,p 17):

[...] nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante – padrão socialmente prestigiada.

Partidários da ideologia da diferença cultural afirmam que as crianças provenientes das camadas populares chegam à escola com um déficit lingüístico resultante da privação lingüística de que são vítimas no contexto cultural em que vivem. Defendem também que

esse déficit lingüístico resulta em déficit cognitivo, pois acreditam que a pobreza da sua linguagem inadequada como veículo do pensamento lógico formal é obstáculo ao seu desenvolvimento cognitivo.

Surge então o movimento da educação compensatória, a qual foi difundida e implementada no Brasil em meados da década de 70 e no início dos anos 80, a fim de oferecer as crianças das camadas populares programas especiais que compensassem as deficiências resultantes da privação cultural de seu meio familiar e social, o que como se acreditava, gerava conseqüentemente um déficit lingüístico.

Os programas de educação compensatória se dariam sobretudo na educação pré-escolar, como uma medida preventiva para evitar futuros problemas de aprendizagem. Esses programas tinham como objetivo principal oferecer à criança estimulação cognitiva e lingüística, desenvolvendo, assim, o seu raciocínio, sua capacidade de atenção e concentração, o seu repertório lexical e sua sintaxe. Tinha-se como objetivo, também, criar nessas crianças bons hábitos e comportamentos adequados. Os hábitos e comportamentos que eram considerados como bons exemplos, eram aqueles próprios das classes social e economicamente dominantes, o que era, na verdade, uma grande demonstração do preconceito social e desrespeito à cultura das classes menos favorecidas economicamente.

No entanto, a educação compensatória frustrou a expectativa daqueles que nela apostaram, da mesma forma que havia ocorrido nos Estados Unidos, de onde, como nos lembra Soares (1991), os programas de educação compensatória foram importados, lá também, como verificamos na literatura, os programas de educação compensatória não apresentavam melhor desempenho escolar, e quando um melhor desempenho ocorria, esse não era significativo e nem duradouro. Sabemos ainda que, no Brasil como lemos em Smolka (2003:16), “[...] a política da ‘carência cultural’ e os ‘métodos’ decorrentes dessa política não haviam, efetivamente, diminuído os índices da evasão e da repetência escolar.”

Podemos compreender, então, que a educação compensatória fracassou, porque não havia de fato o que se compensar, na verdade confundiu-se “diferença” como “deficiência”, criando-se assim mitos com relação ao fracasso escolar.

Baseando-se nessa perspectiva de que as diferenças foram tratadas como deficiência, pode-se atribuir o insucesso da educação compensatória ao fato de que ela foi planejada com base em falhas atribuídas à criança, quando, na verdade, como vemos em Soares (1991,p.35) “[...] as falhas estariam não nela, mas *na própria escola*, que repudia os estilos cognitivos e lingüísticos das crianças das camadas populares, porque o julga,

erroneamente, em função de uma *norma*, que é o comportamento das classes sócio economicamente privilegiadas”.

O uso da língua na escola evidencia claramente as diferenças entre grupos sociais e gera discriminação e fracasso uma vez que essa escola usa e impões o uso da variante lingüística padrão socialmente prestigiada, desvalorizando a variante lingüística usada pelos alunos provenientes das camadas populares. Segundo Gnerre (2003, p 25):

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.

Bagno (1999; 2000) reforça que a língua é freqüentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social, e que o preconceito lingüístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil, mesmo que esteja comprovado, do ponto de vista científico, que não existe erro em língua, o que existe é variação e mudança. Ainda assim, Bagno (2002; p 75) nos lembra que:

[...] do ponto de vista *sociológico*, o “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro das pirâmides das classes sociais, [...] Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variante lingüística [...].

Apesar de entendermos hoje que não existe “deficiência” lingüística e sim variedades lingüísticas entre os diferentes grupos sociais, já que não há variante lingüística superior ou inferior a qualquer outra mas apenas diferente, e que essas diferenças não afetam a capacidade de aprender, sabemos também que uma das grandes causas do insucesso dos alunos das camadas populares na escola continua sendo a relação problemática entre linguagem e escola. Entretanto, como lemos em Geraldí (s/d, Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita, p14): “parece que quanto mais se desenvolvem as pesquisas sociolingüísticas, mais se comprova que as variedades são estigmatizadas na mesma medida da estigmatização social de seus falantes”.

Os alunos provenientes das camadas populares trazem consigo linguagens sociais muitas vezes distantes das linguagens sociais que a escola usa e quer ver usada dentro do espaço da sala de aula. Com isso, há um conflito de valores culturais e lingüísticos que

causam dificuldades na produção do conhecimento e da aprendizagem. Segundo Soares:(1991:28)

A escola supõe um domínio prévio da linguagem “legítima”, e fixa-se como tarefa apenas a transformação do domínio prático dessa língua em domínio consciente, reflexivo. Ora, os alunos das camadas populares não têm esse domínio prático da língua “legítima”, e, portanto, a tentativa de transformação em domínio de uma linguagem de que não tem o domínio prático só pode resultar em fracasso.

Os alunos das camadas populares não só falam como também compreendem o mundo de maneira diferente, de uma maneira que como fala Geraldini (s/d) “a escola não acerta e às vezes sequer compreende”

Podemos então concluir que o problema do fracasso escolar é social e que o conceito de deficiência linguística é falho, sendo assim o argumento de que os alunos das camadas populares têm dificuldade de aprendizagem por causa da sua “deficiência” linguística é um engano.

Em Soares (1991; p. 54) encontramos que, segundo Boudieu, “a função da escola tem sido manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que conferem a uns em prejuízo de outros”. Para ele a escola impõe às classes dominadas a cultura e, como parte dela, a linguagem das classes dominantes apresentadas como a cultura e a linguagem legítimas.

As camadas populares vêm a escola como um meio de superação das desigualdades econômicas e sociais. Reconhecem que os conhecimentos que as classes dominantes detêm, são instrumentos indispensáveis na luta contra essas diferenças, porém segundo Bourdieu (1996), “a função da escola tem sido historicamente a de perpetuar a estrutura social que discrimina e marginaliza as camadas populares.

Para Bourdieu, a escola exerce um papel de *violência simbólica* ao impor às classes dominadas, a cultura e, como parte dela, a linguagem das classes dominantes. A escola, assim, transforma a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo*, impondo esse saber aos grupos dominados os quais vêm sua cultura e linguagem serem desvalorizadas. De acordo com Bourdieu (p.36):

O sistema de ensino, cuja ação se amplia e se intensifica no decorrer do século XIX, sem dúvida contribui diretamente quer para a desvalorização dos modos de expressão populares, relegados ao estado de “jargão” e de “algaravia” (como dizem as anotações marginais dos mestres quer para imposição do conhecimento da língua legítima).

Ainda, Bourdieu defende que não se pode dissociar a linguagem da estrutura social em que é usada. Assim, para Bourdieu, uma relação de comunicação lingüística é, essencialmente, uma relação de força simbólica, já que a língua é para ele um bem simbólico assim como livros, música, teatro, conhecimento e outros. Essa força simbólica é determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, isto é, pelas relações existentes entre os interlocutores. As relações de força simbólicas, ou relação de força lingüística é que, segundo Bourdieu, explicam por que uns grupos de falantes exercem poder e domínio sobre outros.

Bourdieu também fala da economia das trocas simbólicas, ou economia das trocas lingüísticas, para ele como lemos em Soares (1991), “a análise das *economias das trocas lingüísticas* dos fenômenos relativos a produção, distribuição e consumo da linguagem – é que pode explicar os problemas que ocorre nas situações de interação verbal, entre elas incluída a situação escolar.

Numa situação de interação verbal, o que importa não é apenas o grau de domínio que cada um tem da linguagem, a importância dos conteúdos transmitidos, mas, sobretudo as relações sociais determinadas pela posição que cada interlocutor ocupa na estrutura social. A linguagem usada pelas camadas dominantes ganha, assim, legitimidade. O reconhecimento de uma *linguagem legitima* a converte, como afirma Bourdieu, em capital lingüístico. Segundo Bourdieu (1996; p. 54):

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um mercado, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação [...] tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüístico. As competências lingüísticas constituem capacidades de produção socialmente classificadas que caracterizam unidades lingüísticas de produção socialmente classificadas e ao mesmo tempo, configuram capacidades de apropriação e de apreciação que, por sua vez definem mercados eles mesmos socialmente classificados.

Embora breve, a discussão organizada nessa seção tem grande relevância para a análise dos dados da pesquisa.

Na seção seguinte, discutimos aspectos da concepção de linguagem que fundamenta o estudo, com base na teoria da enunciação de Bakhtin, e apresentando e considerando características do desenho da pesquisa que realizamos.

2.2 Dialogando com a concepção bakhtiniana de linguagem

As crianças investigadas, no estudo, por morarem em zonas urbanas, povoadas e fortemente marcadas pela linguagem escrita, estão vivendo o processo de letramento. Entendemos ainda que, no processo de aprendizagem da escrita, as crianças precisam se apropriar de determinados conhecimentos que vão muito além das questões de codificação e decodificação. Ou seja, para que estas crianças possam ingressar verdadeiramente no mundo da escrita, é preciso que elas se apropriem não só do código lingüístico, mas também, e principalmente, de questões relativas às diferentes discursividades, isto é, relativas a características de diferentes textos em linguagem escrita. Por isso, durante a pesquisa estamos atentos para observar se estas crianças apresentam, em suas narrativas uma fala atravessada pela escrita.

A observação se dá com base em construções de histórias em livros sem texto escrito. Procuramos evidenciar diferenças lingüístico-discursivas entre os textos produzidos por crianças que estão mais expostas à linguagem escrita dentro do contexto familiar e aqueles produzidos por crianças que não têm muito contato com a escrita no seu cotidiano.

É sabido que o processo de letramento ultrapassa o âmbito escolar, ocorrendo mesmo antes do ensino formal da escrita (Kato, 1988), e que o grau de letramento que as crianças trazem para a escola poderá determinar o nível de sucesso alcançado durante o processo de alfabetização - o que é demonstrado, por exemplo, através de alguns estudos mencionados na obra de Kato (1988).

Subentendemos que as crianças que apresentam um maior grau de letramento estão inseridas em contextos que oferecem condições que propiciam a aprendizagem da escrita, uma vez que, desde cedo, isto é, em idade-pré-escolar, estão expostas às diferentes funções e configurações da escrita, desenvolvendo, assim, um estilo de linguagem do qual irão necessitar para serem bem sucedidas quando forem iniciadas no processo formal da leitura e da escrita.

A fim de podermos discutir estas questões, dialogamos com a concepção interacionista de linguagem formulada por Bakhtin. Ao construir sua teoria, Bakhtin toma como contraponto duas das principais orientações filosóficas dos estudos lingüísticos de

sua época, as quais isolaram e restringiram a linguagem a um objeto específico, que ele denomina Objetivismo Abstrato e Subjetivismo Idealista.

De acordo com o pensamento filosófico-lingüístico do Objetivismo Abstrato, a língua é um sistema autônomo, estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida aos falantes. As leis da língua se estabelecem dentro de um sistema fechado sendo totalmente independentes de todo ato de criação individual. Para esta corrente, os atos individuais de fala constituem simples refrações ou variações ou mesmo deformações das formas normativas. Portanto, o que interessa para esta corrente é somente a relação de *sígn*o para *signo* dentro de um sistema fechado, não levando em conta a relação do *signo* com a realidade por ele refletida ou com o sujeito falante que o realiza, desta forma, isola a língua dos valores ideológicos. (Bakhtin, 2004, pp. 82,83)

Diferentemente do que defendia o Objetivismo Abstrato, o Subjetivismo Idealista não vê a língua como um produto acabado, pronto para ser usado. Para esta corrente, o ato de fala é uma criação individual e se constitui no fundamento da língua, e as leis da criação lingüística são essencialmente as mesmas leis da psicologia individual. Cabe, assim aos estudiosos da linguagem, entender as leis da psicologia individual para poder entender as leis da criação lingüística. (Bakhtin,2004, pp. 72,73)

Já para Bakhtin, a língua é um fenômeno histórico social, e como tal, ela não se constitui nem no ato individual da fala, nem na imunidade das formas lingüísticas, mas, sim na interação verbal, onde ela tanto é um produto da realidade como também a constitui.

A concepção de linguagem bakhtiniana nos interessa por integrar a relação dos sujeitos com o mundo e a dimensão assumida pela linguagem nesta relação, como veremos a seguir de forma mais detalhada.. Ao incluir a dimensão histórica, social e cultural da linguagem, o pensamento bakhtiniano é pertinente também ao nosso objetivo mais geral, que é analisar a fala das crianças, sujeitos da pesquisa, tentando encontrar pistas que revelem marcas do seu contexto sócio-cultural.

Bakhtin enfatiza que é só na linguagem que o sujeito toma consciência de si mesmo. Este pensamento, como nos lembra Brait (1997), difere da lingüística de imanência, que estuda a linguagem isolada do meio onde ela se realiza . Segundo Bakhtin, a lingüística do século XIX resume-se basicamente ao estudo da expressão do mundo individual do falante, subestimando-se a função comunicativa da linguagem, isto é, a linguagem é considerada do ponto de vista de “*um* falante sem a relação *necessária* com

outros participantes da comunicação discursiva” (grifos do autor) (Bakhtin, 2003, p.270).

Duas obras de Bakhtin servirão de alicerce teórico para as discussões que serão desenvolvidas neste trabalho: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), por tratar principalmente das relações entre linguagem e sociedade, e *Estética da Criação Verbal* (2003), em que é discutida a noção de que todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis, que vão sendo organizadas e construídas a partir da finalidade comunicativa e dos contextos sociais e históricos, o que Bakhtin denominou “gêneros do discurso” e que será posteriormente discutido.

O conceito de linguagem formulado por Bakhtin está comprometido, como nos lembra Brait (1997), não com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, “resvala pela abordagem lingüístico-discursiva (op. cit, p.92) e com a “busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade da linguagem”. (op. cit, p.93)

Bakhtin concebe a linguagem essencialmente como uma forma de interação, pois a linguagem muito mais do que possibilitar a transmissão de informação e mensagem de um emissor para um receptor, atua como um lugar de interação social. Através dela o sujeito que fala pratica ações e age sobre o ouvinte. A linguagem é vista, então, como o meio onde o as interações sociais se realizam, assim também, como produto destas interações. Segundo o autor (2003;2004), é nas interações sociais que o sujeito e a linguagem se constituem mutuamente. Além disso, a linguagem é vista como formadora de conhecimento

Essa concepção de linguagem bakhtiniana se opõe, como já foi dito, às filosofias de linguagem de sua época. Opõe-se, por exemplo, à lingüística estrutural e unificante de Saussure que trata a língua como um objeto abstrato ideal, como um sistema sincrônico homogêneo fechado, rejeitando suas manifestações individuais, isto é, a fala. Bakhtin defende uma concepção de linguagem que viabilize a descrição de um evento em sua forma ativa, real. Essa concepção inclui “uma semiótica das ideologias flagradas precisamente no intercurso social e nas manifestações de linguagem aí produzidas” (BRAIT, p. 95). O autor nos ensina que a linguagem não é falada no vazio e sim no momento e no lugar da realização do enunciado.

Bakhtin valoriza justamente a fala, a enunciação, afirmando enfaticamente que esta é de natureza social e não individual, pois está intrinsecamente ligada as condições de comunicação, as quais estão, por sua vez, estreitamente vinculadas às estruturas sociais.

A comunicação verbal é realizada através de signos que integram os enunciados e que, como argumenta Bakhtin (2004), são constituídos nas estruturas sociais, então o signo e a enunciação constituem-se de caráter social e ideológico. Bakhtin (2004, p.31) afirma que, *Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.*

Portanto, um signo é tanto parte de uma realidade, como também reflete e refrata outras realidades, que lhes são exteriores. “ O signo é um fenômeno do mundo exterior” (BAKHTIN,2004:33).

O signo, por seu caráter sócio-ideológico, encontra-se em constante mudança acompanhando as transformações das sociedades e das ideologias. Ao se transformar, o signo conseqüentemente transforma a linguagem. Daí o caráter mutável da linguagem. Sob este prisma, a língua não pode ser tratada como um objeto abstrato dentro de um sistema fechado, isolado do meio social e dos seus sujeitos, conforme uma visão estruturalista. Ainda que o signo seja por natureza vivo , móvel e plurivalente, a classe dominante tenta, como crítica Bakhtin, torná-lo monovalente afim de reforçar seu poder.

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar as lutas dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

(Bakhtin, 2004, p.470)

Os signos emergem de um terreno interindividual, onde os indivíduos estão socialmente organizados. Não basta simplesmente colocar um indivíduo face a face com um outro indivíduo (BAKHTIN, 2004, p. 35). Em outras palavras, é indispensável que os sujeitos, emissor e receptor pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada e, ainda, que integrem a situação social imediata, isto é, *que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido.* (Bakhtin, 2004, p. 70)

A palavra é um signo ideológico por natureza, pois constitui-se nas relações sociais e, portanto, acompanha e reflete todas as transformações sociais. Desta forma, “a palavra será sempre o indicador mais sensível” (Bakhtin, 2004, p. 41) dessas transformações. A palavra é, também, segundo Bakhtin, a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios. Dentro de uma mesma comunidade lingüística interagem classes sociais diferentes, isto é, com diferentes valores ideológicos. , o que ele chama de “luta de classes”. Nas palavras deste autor,:

Classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. (...) É neste entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.

(Bakhtin 2004:46)

A palavra não é somente o signo mais puro, pois pode preencher qualquer espécie de função ideológica seja ela estética, científica, moral ou religiosa.

Ainda, de acordo com Bakhtin, a consciência, o pensamento, são condicionados pela linguagem, é através da palavra que ele se desenvolve. Por conseguinte, a consciência é modelada pela ideologia. Sendo assim, a palavra constitui também o signo interior. “É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência *que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*” (grifos do autor) (Bakhtin, 2004, p.37)

Levando-se em conta as considerações sobre linguagem até aqui apresentadas, nosso estudo será direcionado então por um pensamento filosófico que considera a linguagem essencialmente social e que defende que, ao mesmo tempo que a linguagem é constituída pelo sujeito, ela também o constitui.

A teoria de linguagem construída por Bakhtin tem as noções de polifonia (interdiscursividade) e dialogia como princípios básicos constitutivos. Para este autor, todo discurso integra um conjunto de vozes sociais. Em um ato de fala, e um enunciado, estão presentes não só a manifestação da voz do falante, mas também a inclusão do que foi dito por outros. Assim, uma multiplicidade de vozes se faz presente em um mesmo enunciado. Nas palavras de Bakhtin, o enunciante

[...] não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...]. Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados’ (Bakhtin, 2003, p.272)

Amorim baseia-se em Bakhtin ao dizer que a polifonia é da ordem do discurso (2002). A voz do outro pode integrar um dado enunciado implícita ou explicitamente. A

citação é um exemplo de forma explícita da palavra do outro no discurso, “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação” (Bakhtin, 2004, p144).

De acordo com Bakhtin, a linguagem é de natureza dialógica, pois existe uma relação de diálogo entre o enunciante e os diferentes enunciados que povoam seu discurso, pois que cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes, uma resposta que se polimiza com esses enunciados, rejeitando-os, confirmando-os, baseando-se neles ou os completando. Desta forma, é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições, [...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de cada esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 297). Segundo este pensamento, por mais monológico que seja o enunciado, tomemos como exemplo as produções científicas, este não deixa de ser uma resposta àquilo que já foi dito. Porque, como fala Bakhtin, “a própria idéia, [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]” (Bakhtin, 2003, p. 298).

Segundo Magnanti, com base nos estudos de Bakhtin:

Do ponto de vista discursivo , não há enunciado desprovido de dimensão dialógica, pois qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre este objeto. Por isso, todo discurso é fundamentalmente dialógico. Isso significa que os significados e sentidos são produzidos nas relações dialógicas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem com sujeitos e objetos do e no mesmo discurso.

(MAGNANTI, 2000, p.1)

Entretanto, Bakhtin também enfatiza que os enunciados não mantêm apenas relações dialógicas com os enunciados precedentes, mas também com àqueles que são subseqüentes da comunicação discursiva, pois, segundo as concepções deste autor, o falante constrói seu enunciado visando uma atitude responsiva ativa do ouvinte (2003, p. 301), atitude responsiva que tanto pode concordar como completar ou se confrontar com suas próprias proposições. Deste fato entendemos que, como diz Bakhtin “um traço essencial constitutivo do enunciado é o seu direcionamento a alguém” (2003, p. 301). A partir destas reflexões, podemos afirmar que o princípio de alteridade é um elemento constitutivo essencial da linguagem. Pois, uma vez que a palavra se dirige ao outro, está

desta forma alienada ao outro, tudo aquilo que procuro na palavra é a resposta do outro que me irá constituir como sujeito (Magnanti, idem).

Faraco(2005) sustenta que a alteridade é constitutiva da identidade na seguinte citação: “*Devo a presença do tu as minhas possibilidades existenciais. Toda e qualquer função psíquica só se desenvolve, bem ou mal, na presença do outro*”. Portanto, através das relações com os outros, busco um reconhecimento de mim mesmo.

Com base no que foi dito, concluímos então que, segundo Bakhtin, o dialogismo caracteriza-se pela presença do outro no enunciado, o que ocorre em diferentes graus de alteridade e que o princípio dialógico é o fundamento da linguagem, portanto, é o fundamento das relações sociais, e, de forma mais abrangente, é o fundamento da própria vida.

Entendemos que o conceito de dialogismo, o qual integra os princípios de polifonia e alteridade, é de grande relevância para a análise do nosso objeto de pesquisa. Ao ouvirmos e analisarmos as narrativas criadas pelas crianças da C.A., com base em ilustrações de livros sem texto escrito, além de tentarmos identificar elementos lingüístico-discursivos característicos dos enunciados das crianças, acreditamos poder observar a presença de diferentes vozes que constituem estas falas. Vozes que foram integrando ideologicamente os discursos destas crianças. Vozes que foram ouvidas nas interações sociais com os membros da família, amigos, escola, livros etc. Estaremos também diante de crianças que estarão dirigindo suas palavras ao outro e procurando ser compreendidos no seu processo de construção de significado.

Dentre as grandes contribuições de Bakhtin para os estudos da linguagem, destaca-se a categoria de gêneros do discurso, conforme já foi dito.

Esta categoria se reporta à construção da língua nas práticas comunicativas reais e concretas por sujeitos socialmente organizados. Para este autor, todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem e este uso é de caráter multiforme. A língua se realiza por meio de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos que surgem das relações interlocutivas de integrantes de toda e qualquer atividade humana. Estas atividades se caracterizam por condições especiais de atuação e por objetivos específicos, deste modo, os enunciados vão sendo organizados e agrupados de forma relativamente estável. Mesmo variando em termos de extensão e conteúdo, os enunciados conservam características comuns. Nas palavras do próprio Bakhtin, “cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* (grifos do

autor) de enunciados (...)" (Bakhtin, 2003, p.262) São esses tipos relativamente estáveis de enunciado que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

De acordo com o autor, três elementos caracterizam um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático diz respeito à abordagem dos objetos (temas) em uma determinada esfera, em determinado tempo e contexto. Estilo está relacionado à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua utilizados para compor um determinado gênero. A construção composicional diz respeito à organização esquemática em que o conteúdo temático se insere e aos modos discursivos de organização textual (narração, descrição, etc.).

Devido à heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin dividiu-os em dois grupos: gêneros discursivos primários e secundários, e, ainda, defende a importância de atentarmos para as diferenças essenciais entre eles. Os gêneros primários originam-se de circunstâncias de comunicação imediata, espontânea, enquanto que os secundários (romances, pesquisas científicas, grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Esses gêneros espontâneos ou formais marcam a língua em cada época de seu desenvolvimento, e fazem com que ela penetre na vida do mesmo modo que faz com que a vida penetre na língua. Bakhtin afirma que "os enunciados são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem e que nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos." (BAKHTIN, ano, 2003 p.268)

Ao dialogar com a noção de gênero do discurso, Brait afirma que: "O gênero discursivo diz respeito às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e o uso da língua nessas atividades, ou seja, as práticas discursivas implicam necessariamente coerções" (BRAIT, op. cit, p.27) A autora argumenta que Bakhtin ressalva a ideia de coerção do sistema, não como entidade abstrata, como era sustentado pelo estruturalismo, e mais especificamente por Saussure, mas sim como componente vivo das atividades de linguagem. Brait segue discutindo que a definição de gêneros discursivos, estritamente vinculados à especificidade de uma esfera de comunicação, poderia dar uma ideia de determinismo à medida que o falante não teria autonomia para criar ou modificar um gênero, já que estaria sujeito às características organizacionais das formas relativamente

estáveis dos enunciados. É aí que entra a questão da estilística. Com Bakhtin aprendemos que:

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.

(op.cit, p.265)

O autor, porém, adverte que alguns gêneros são mais favoráveis ao reflexo da individualidade na linguagem do enunciado, como, por exemplo, o da literatura de ficção, enquanto que os menos propícios são os gêneros que requerem uma forma mais padronizada onde incluem-se muitas modalidades de documentos oficiais.

A diversidade dos gêneros é tão infinita quanto infinitas são as possibilidades da atividade humana. Dispomos de um rico repertório de discursos orais e escritos; em termos práticos somos capazes de fazer uso desses gêneros com habilidade e naturalidade, no entanto, em termos teóricos, como nos lembra Bakhtin, “podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, ano, p.282). Esses gêneros do discurso vão sendo adquiridos à medida que vamos adquirindo a língua no processo de construção de significados que se realiza na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. É através das formas dos enunciados que assimilamos as formas da língua. “As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas”.(Bakhtin, op. cit., p. 283)

No que concerne às relações interlocutivas dos sujeitos, o lugar e o papel que cada um desses sujeitos representa no processo interlocutivo, a relação de formalidade ou não entre eles, o jogo de vozes socialmente situadas, a atitude enunciativa do locutor em relação ao outro, a atitude responsiva do interlocutor, etc., fazem parte também das condições de produção dos gêneros discursivos.

Como já foi dito, a comunicação verbal se dá através de gêneros do discurso. Por isso, faz-se necessário que nos apropriemos de um vasto repertório de gêneros para que possamos utilizá-los de maneira hábil e livremente em vários campos da atividade humana e nos constituirmos como sujeitos participativos socialmente.

A concepção de gêneros do discurso enriquece muito nossos questionamentos, uma vez que amplia nossa visão sobre a linguagem e nos oferece respaldo teórico para analisarmos as produções de histórias com base em textos não verbais. Pois, assim, podemos tratar melhor da questão do uso da linguagem através do reconhecimento da apropriação dos gêneros discursivo, neste caso o gênero narrativas de histórias.

Antes de concluir, cabe fazer um destaque. A concepção bakhtiniana de linguagem estará contextualizando a análise dos dados que realizamos. Essa decisão teórica não impediu, entretanto, que recorrêssemos a autores vinculados à lingüística textual para a compreensão dos fenômenos encontrados nas narrativas infantis. Entendemos que essa estratégia teórico-metodológica não cria conflitos, desde que se tenha claras as distinções das diferentes abordagens.

Na próxima seção, discutiremos as relações entre fala /escrita e oralidade / letramento, relevantes para o objetivo da pesquisa, considerando a idade das crianças. Essa discussão cria o contexto para, na mesma seção, considerar estudos sobre aquisição da escrita e variação lingüística, levando em conta a leitura de histórias para crianças nos processos de aprendizagem.

2.3 Relações entre Fala e Escrita, Oralidade e Letramento

Ao definirmos como objeto de pesquisa as narrativas de histórias produzidas por crianças na fase de Alfabetização, percebemos a importância de refletirmos sobre as relações entre a fala e a escrita. Como é proposto por teóricos contemporâneos, conforme veremos posteriormente, essas duas modalidades da língua encontram-se entrelaçadas nas práticas comunicativas do cotidiano dos falantes. De acordo com Marcuschi (2003 , p.19), “a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana em paralelo direto com a oralidade”.

Uma visão dicotômica entre fala e escrita como práticas independentes, por apresentarem elementos constitutivos com características distintas em suas realizações, está descartada. Entendemos que, de fato, essas atividades se dão em um contínuo, onde estas modalidades se distribuem em um maior ou menor grau de proximidade, podendo haver sobreposições tanto tipológicas como em nível da realidade cognitiva e social, dependendo dos contextos sócio-comunicativos em que elas se realizam.

Uma outra questão a ser discutida, e de grande relevância para o nosso estudo, é o papel da oralidade no processo de aprendizagem da escrita..

Some-se ao que foi dito no primeiro parágrafo que, com base no princípio de que a língua não é centrada no código, mas sim nos usos, defendemos, juntamente com Marcuschi (op. cit), Bagno (2002), Silva (1991), dentre outros, que falar e escrever bem é ser capaz de usar adequadamente a língua para alcançar as finalidades comunicativas em uma dada situação, e não apenas adequar-se às regras da língua. Deste modo, como argumenta Marcuschi, “ [...] é a interação comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática”. (p.9)

Dentro destas perspectivas, as relações entre fala e escrita devem ser vistas em um contexto mais amplo das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, que tanto as determinam como delas emergem.

Ao tratarmos das relações entre fala e escrita, oralidade e letramento, acreditamos ser importante definirmos primeiramente tais conceitos. Para tal, adotaremos as definições apresentadas por Marcuschi (op. cit.). Nas palavras deste autor:

- A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...], sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, [...]. (p.25) ¹
- A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). (p.26)
- A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. (p.25)
- O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita,

¹ Marcuschi chama de recursos expressivos de outra ordem a gestualidade, o movimento dos olhos e do corpo e as mímicas.

tal como o indivíduo que é analfabeto [...] até uma apropriação profunda [...]. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (p.25)

Além das considerações acima sobre fala e escrita, Marcuschi nos diz que, no que concerne as diferenças entre estas duas modalidades, a escrita tende a apresentar maior fixidez temática, compacidade, integração e elaboração. Já a organização textual da fala exibe maior frequência de redundâncias, repetições, autocorreções, marcadores conversacionais, pois esta desenvolve outros mecanismos que resultam diferenças de organização sintática, semântica e pragmática (Marcuschi , in Zilberman & Silva, 1988: 42 e 43)

Até aqui, fala e escrita estão definidas basicamente como duas modalidades da língua, enquanto letramento e oralidade estão relacionados aos diversos usos da língua e suas finalidades nas relações sócio-interativas, o que se daria por meio da fala e da escrita. Porém, Marcuschi amplia esta primeira visão de fala e escrita, que está, até um certo ponto, mais voltada para aspectos formais, estruturais e semiológicos, para englobar no conceito de fala todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral e englobar na escrita todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita. Ele passa, assim, a tratar a fala e a escrita muito mais como processos e eventos do que como produtos. Este autor ressalta que “nesse sentido, os termos **fala** e **escrita** passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao código”.

É essencialmente dentro desta concepção que pretendemos discutir questões a respeito da fala e da escrita. Daí, haver, em nosso texto, por um lado, um delineamento muito sutil entre fala e oralidade, assim como, entre escrita e letramento. Por outro lado, haverá momentos em que essas diferenças serão mais marcadas, principalmente quando tratarmos do processo de aquisição da fala e da escrita, e quando discutirmos as relações entre alfabetização e letramento.

Ao prosseguirmos abordando as relações entre fala e escrita, oralidade e letramento, ainda que também nos apoiemos em outros autores, a voz de Marcuschi servirá como nossa referência teórica principal. Neste sentido, é importante ressaltar que este autor tem como base a Linguística Textual, a qual vê o texto “de dentro para fora”, em outras palavras, a Linguística do Texto tem como objetivo estudar os fenômenos lingüísticos que ocorrem no interior do texto e, assim, apresentar os princípios constitutivos do texto em uma dada língua. (Koch, 1989:11).

Entretanto, apesar de Marcuschi focar seus estudos no que ocorre dentro do texto, ao analisar as características peculiares da fala e da escrita, ele o faz de forma contextualizada, na perspectiva da enunciação, da discursividade. Este autor enfatiza que “[...] a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código” (Marcuschi, op. cit., p.43). Ao analisar as produções de texto, Marcuschi está, na verdade, analisando os usos e práticas sociais e não formas abstratas, como ele mesmo defende. Uma outra afirmação deste autor é que a língua, seja na sua modalidade escrita ou falada, reflete, em boa medida, a organização da sociedade, e que “[...] é por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sócio-lingüística e variação sócio-cultural”. (Marcuschi, op.cit. p.35)

Entendemos então que Marcuschi analisa a língua em funcionamento, isto é, dentro de situações de produção reais, levando em consideração os aspectos sócio-culturais, e que é a partir deste tipo de análise que ele afirma que as relações de semelhanças e diferenças entre fala e escrita, vão muito além do código e que não podem ser vistas de maneira polarizada, mas sim numa graduação, num contínuo onde estas semelhanças e diferenças são mais, ou menos marcadas, dependendo das atividades sócio-interativas que se realizam no cotidiano.

Os trabalhos de Marcuschi, ao levarem em conta a língua em funcionamento, ou seja, a linguagem em sua dimensão discursiva, assumem grande importância para a nós, pois são condizentes com a teoria enunciativa de Bakhtin, a qual orienta nosso estudo.

Voltemos para as questões que aqui nos propusemos a discutir. As dicotomias estritas entre fala e escrita estão centradas na concepção de língua como código e, assim, incitam a uma postura prescritivista, lançando os fenômenos lingüísticos a um estado de imanência. Esta perspectiva de dicotomia estrita é, como afirma Marcuschi, dentre outros, o que ainda encontramos nos manuais escolares, em que se separa a língua dos seus usos.

Com este mesmo autor aprendemos, como já foi visto, que não se pode mais apontar semelhanças e diferenças entre fala e escrita, o que ele chama de contraponto formal entre as práticas de oralidade e letramento, sem levar em conta a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Isso ocorre, como já dito anteriormente, na forma de um contínuo em que essas semelhanças e diferenças são mais, ou menos, marcadas, dependendo da situação e da finalidade de seus usos. Esse pensamento se deve a uma nova concepção de língua e texto como um conjunto de práticas sociais. Essa concepção se deve muito às contribuições dos estudos nos campos da sociolingüística, da lingüística do texto

e da análise do discurso, desenvolvidos principalmente a partir de meados do século XX.

Nas palavras de Bortoni (2005), “[...] não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (p.62). A autora diz que um bom exemplo para observar essas sobreposições é o contexto de uma aula, por ser um evento de letramento que pode ser permeado de mini eventos de oralidade. Por outro lado, um evento de oralidade, como conversas informais entre amigos, pode ter influências de letramento, desde que um dos participantes faça uso de algum texto escrito nesta mesma situação de interação.

O advento da comunicação eletrônica via Internet, assim como a televisão, tornaram mais difícil ainda uma delimitação entre o que tradicionalmente atribuía-se só a eventos característicos da língua falada, ou só a eventos inerentes à língua escrita, pois esses dois canais de comunicação possibilitam uma mescla ainda maior de gêneros textuais. Peguemos como exemplo os bate-papos em tempo real, nas salas de *chat*, que se dão através da modalidade escrita, mas com características lingüístico-discursivas consideradas próprias da fala. Na verdade, o uso da Internet para bate-papos joga por terra a velha crença de que uma das grandes diferenças entre a fala e a escrita, é que a língua falada é transitória enquanto a língua escrita é permanente, pois ao fazer o uso deste recurso existe a possibilidade de se “deletar” (termo que foi incorporado à língua juntamente com o surgimento dos processadores de texto) partes do texto escrito ou de se fazer inúmeros tipos de ajustes no momento real das interações comunicativas. Outrossim, a noção de que a elaboração de um texto escrito pressupõe um planejamento prévio do que se quer comunicar fica também comprometida. A televisão, por sua vez, transmite através da fala textos que foram previamente escritos, além de apresentar a seus telespectadores uma pluralidade lingüística por meio de programas que se distribuem ao longo de um contínuo de gêneros textuais.

Deste modo, podemos dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um contínuo de variações. Citando, mais uma vez, Marcuschi (op. cit.):

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão

num *contínuo de variedades*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*

(grifos do autor). p.42

Com base na citação acima e refletindo sobre o nosso objeto de pesquisa, compreendemos que as crianças, ao contarem as histórias dos livros para o pesquisador, estavam participando de um evento de oralidade, isto é, estavam participando de uma prática social interativa por meio da modalidade da fala. Porém, como sabiam que as histórias seriam escritas posteriormente com base nas gravações, espera-se que, com base em estudos teóricos e empíricos, as crianças que estão mais acostumadas ler ou ouvir histórias infantis lidas por terceiros, tenham sido capazes de produzir textos que apresentem características que estão mais voltadas para a modalidade escrita da língua. Neste caso, teríamos um texto misto no entrecruzamento de fala e escrita.

Acreditamos que a atividade de narração de histórias baseada em livro de imagens, nos possibilitará observar as relações de semelhanças e diferenças entre oralidade e letramento, assim como entre fala e escrita, dentro de um contínuo, devido à situação sócio-interativa onde elas se deram e fundamentalmente por causa das diferentes vivências, conhecimentos e atitudes que constituem os sujeitos contadores das histórias.

Apesar de entendermos que a fala e a escrita encontram-se distribuídas em um contínuo, e de que é a natureza das práticas sociais que determinam o grau de distanciamento ou de proximidade entre elas, podendo haver, às vezes, uma total mesclagem, não podemos relegar o fato de que a fala e a escrita apresentam elementos próprios devido ao meio básico pelo qual elas são realizadas.

Portanto, no que diz respeito às diferenças entre fala e escrita, podemos dizer ainda que, segundo Simon e Murphy (1991), a fala tende a ser multicanalizada, realizando-se por modos de transmissão léxico-semântico-sintático, interacionais, paralingüísticos e não verbais, isto é, através da prosódia, assim como também através da gestualidade e dos movimentos do corpo e dos olhos, e ainda dos elementos do contexto imediato da interação, a linguagem escrita é unimodal, dependendo maciçamente do canal léxico-semântico-sintático, em que incluem-se elementos próprios como, diferentes tipos e tamanhos de letra, cores formatos e elementos pictóricos e outros elementos que vão além das formas lingüísticas. Além disso, a linguagem oral geralmente envolve um alto grau de interação e envolvimento dos participantes que compartilham do mesmo contexto temporal e espacial,

o que ocorre freqüentemente em encontros face a face. Por outro lado, a linguagem escrita apresenta menos envolvimento, uma vez que o emissor da mensagem (o escritor) e o receptor (o leitor) não compartilham o mesmo contexto temporal e espacial.

Essas diferenças nos modos de produção entre a linguagem falada e a linguagem escrita são muitas vezes fatores de dificuldade para as crianças que estão passando pelo processo de aprendizagem da escrita. Precisa haver, então uma transição pelas crianças, das estratégias da linguagem oral para a linguagem escrita.

Ao serem iniciadas formalmente no processo de aquisição da escrita, o que ocorre normalmente na escola, as crianças devem desenvolver habilidades de utilização de uma nova linguagem. Simon e Murphy (op.cit) ressaltam que “[...] as habilidades de utilização de linguagem que as crianças desenvolvem no curso de sua aquisição inicial da linguagem não são suficientes para uma transição sem percalços para a alfabetização. E seguem dizendo que “seus encontros com o texto escrito exigem que estas crianças se tornem conscientes de sua linguagem falada e de suas unidades, e que desenvolvam estratégias diferentes de processamento de discurso”. (p. 221)

Compreendemos que, como argumentam os autores acima, “o caráter textual da linguagem assume uma nova importância quando aparece na forma escrita” (p.222), uma vez que na linguagem escrita a transmissão de informações se apóia quase que exclusivamente no canal léxico-semântico-sintático. Portanto, uma das dificuldades que as crianças enfrentam para adquirirem as habilidades da leitura e escrita é justamente “aprender a mudar de uma sinalização multicanalizada para a sinalização em canal único”. (Simon and Murphy, p.222). Um outro grande desafio para a criança é entender que o canal léxico-semântico-sintático deve ser tratado diferentemente. Na comunicação oral as palavras podem ser utilizadas para se referirem às coisas e às pessoas no contexto situacional imediato, porque o contexto físico e temporal é compartilhado pelos participantes na interação, o que Halliday e Hassan (1976) chamaram de *referência exofórica* por ser um tipo de referência que aponta para fora do texto, já no que diz respeito ao texto escrito, a criança deve aprender a lidar também com um outro tipo de referência que se encontra dentro do próprio texto, o que Halliday e Hassan (1996) denominaram *referência endofórica*. Este tipo de referência sinaliza que um ítem é co-referencial com um outro ítem no próprio texto. São exemplos dessas co-referências pronomes como “ele”, “ela”, “deles”, “delas”, dentre muitos outros, que substituem nomes citados no próprio texto.

Simon and Murphy (op. cit.) afirmam que “um dos problemas que as crianças enfrentam, quando aprendem a ler è o de saber quando devem interpretar as formas endoforicamente e quando devem interpretá-las exoforicamente, sem as pistas desambigüizadoras proporcionados pelo acento, entonação e gestos que estão disponíveis nas situações da linguagem oral”. (p.223)

Hoje sabemos, por meio de estudos teóricos e empíricos, que as crianças, quando chegam na fase de alfabetização, podem obter maior ou menor êxito dependendo da sua experiência prévia com a linguagem escrita no contexto familiar. Do mesmo modo que, como diz Rego (1988,p 47) “[...] as crianças adquirem a linguagem oral sendo envolvidas em contextos comunicativos em que a linguagem seja significativa para elas e sabendo que [...] o seu ritmo de desenvolvimento pode ser afetado pela quantidade de linguagem a que esteja exposta e pela qualidade da interação adulto-criança” (p.105), acredita-se que o mesmo ocorra com a aquisição da escrita. Isto é, crianças que têm maior contato com atividades de leitura e escrita geralmente apresentam mais facilidade para aprender estas habilidades na escola.

Heath (1982), citada em Rego (op.cit), comparando determinada camada da classe média americana com duas comunidades operárias, uma de brancos e outra de pretos, demonstra como os hábitos de leitura com crianças na família podem se responsáveis pelo êxito ou fracasso escolar de algumas crianças. Segundo Kato, outros estudos constataram que há uma emergência de um conhecimento sobre a língua escrita antes do ensino formal pela escola, uma vez que como esta autora enfatiza, as crianças desenvolvem hipóteses sobre a língua escrita mesmo antes de aprenderem a ler.

Rego (op.cit, pp. 107,108), com base em alguns estudos por ela mencionados, conclui que:

- 1) existem processos de socialização que promovem o desenvolvimento da criança e facilitam a aprendizagem escolar;
- 2) a escola ao iniciar a instrução formal em leitura pressupõe, por parte do aluno, habilidades que o treino escolar não foi capaz de promover, mas que são construídas a partir das experiências prévias da criança na família;

- 3) existem semelhanças entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da língua escrita, não só no que diz respeito à existência de interações sociais facilitadoras [...] como também em relação ao trabalho de construção e descoberta pela criança.

Ao refletirmos sobre os conhecimentos da linguagem escrita que as crianças trazem para a escola, é importante ressaltar que um número significativo de pesquisas apontam para as relações positivas entre experiências de ler e ouvir histórias lidas por adultos no cotidiano familiar e o desenvolvimento destes conhecimentos pelas crianças. Esses estudos mostram que, a partir dessas experiências, as crianças desenvolvem seu vocabulário e estratégias lingüísticas que contribuem para o seu sucesso na aprendizagem escolar (formal) da escrita. Além disso, as interações entre a criança e o adulto mediadas pela leitura de história, propiciam a construção do conhecimento funcional da escrita, tornando-o mais significativo.

Nesse sentido, vale a pena mencionar algumas das pesquisas que nos são apresentadas por Kato e Moreira (1998). Por exemplo, as autoras comentam que Sulzby (1985), ao conduzir um estudo com crianças de 2 e 6 anos contando suas histórias favoritas, encontrou a produção de uma fala que caracterizou como um ato de leitura, pois era prosódica, sintática e topicamente diferenciada da conversa da criança que circundava o evento da “leitura”. Para Kato e Moreira (op.cit, p.39) a atividade desenvolvida por Sulzby com as crianças lhes ofereceu oportunidades de praticar aquilo que haviam experimentado em eventos interativos de leitura com adultos.

Desta mesma forma, os resultados da pesquisa conduzida por Wells (1985, apud Kato e Moreira, op.cit), com crianças na fase pré-escolar merece nossa atenção. Este autor também constatou que o conhecimento da linguagem escrita dessas crianças estava altamente relacionada à atividade de ouvir histórias lidas no âmbito familiar.

Em concordância com os achados de Sulzby e Wells, Britton (1982, apud Kato e Moreira, op.cit,p40) afirma que a leitura de histórias pelas crianças assim como a leitura oral feita para ela por outras pessoas estão entre os fatores que mais contribuem para a internalização da linguagem escrita nas séries iniciais.

Britton (op.cit), acredita que ao ouvir e produzir histórias, a criança vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita não só no que diz respeito às marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos.

Kato e Moreira (op. cit, p.42) nos informam ainda que Teale (1989; 1980) revisando inúmeras pesquisas realizadas nos anos 70, conclui que a leitura convencional precoce está relacionada aos seguintes fatores familiares:

- 1) disponibilidade de uma grande quantidade de material impresso;
- 2) leitura feita por adultos e outras crianças mais velhas;
- 3) acesso da criança a instrumentos e materiais de escrita;
- 4) familiares responsivos às atividades de leitura e escrita da criança.

Com base no exposto, podemos concluir que o contato com a escrita, principalmente através das interações que ocorrem entre crianças e adultos por intermédio da leitura de histórias, contribui altamente para a construção do conhecimento sobre as características formais e funcionais da linguagem escrita.

Compreendemos que essas experiências com leitura de histórias permitem que a criança construa seus conhecimentos de forma ativa participando de práticas discursivas ao invés de ser colocada apenas numa posição de espectadora, e defendemos, juntamente com Kato (1988) que:

[...] são justamente os diferentes **modos de participação** da criança nas praticas discursivas orais que essas atividades ganham sentido, que permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (p.11)

Entendemos também que esses conhecimentos podem ser fatores determinantes para o êxito da criança na aprendizagem formal da escrita na fase da alfabetização.

O somatório das proposições aqui apresentadas sobre os conhecimentos adquiridos pelas crianças sobre a escrita reforçam a constatação de Scollon e Scollon (1981,apud Rego, in Kato 1988), a partir do estudo da aquisição da linguagem escrita da própria filha de 2 anos de idade, de que “ uma criança pode ser letrada antes mesmo de aprender a ler” (p.107).

Mereceu destaque especial para o desenvolvimento do nosso trabalho de modo geral, e em particular, para um melhor entendimento dos nossos sujeitos pesquisados o estudo realizado por Goulart (2006) com crianças de 4 e 5 anos, o qual teve como objetivo investigar aspectos do processo de letramento infantil no espaço familiar e na escola. Essa pesquisa, assim como a nossa, tem como fundamentação teórica principal estudos na área da linguagem, destacando-se essencialmente os postulados teóricos de Bakhtin (1988,

1992, 1998; 2003), enfatizando, assim, aspectos sociológicos e culturais das questões analisadas (p.2).

Goulart (op.cit) buscou, com a sua pesquisa, captar diferenças na construção dos processos de letramento dos sujeitos envolvidos (p.3) O nosso interesse nessa pesquisa está focado nos achados que dizem respeito aos modos como o ambiente familiar contribuem para o processo de letramento dos crianças e como a fala dessas crianças revelam marcas de seu contato e conhecimento da linguagem escrita.

O estudo investigou um total de 10 crianças, das quais 7 vivem com a mãe e o pai, 2 vivem com a mãe e 1 mora com a mãe e o padrasto. Seis das crianças têm mães com nível universitário incompleto enquanto 4 delas têm mães com nível universitário completo. Estes são dados que, como diz a pesquisadora, “apontam em tese para uma aproximação das crianças de linguagem sociais diferentes da linguagem social do cotidiano, e de gêneros do discurso secundários” (p.7). Quanto aos pais, 6 delas têm nível superior incompleto, 4 têm o nível superior completo, e 1 pai tem o ensino médio completo.

As ocupações profissionais tanto dos pais como das mães variam , assim também como a renda familiar das famílias (de US\$ 184 a US\$ 1.376) e o tipo de moradia (variando em tamanho e sendo umas alugadas e outras próprias). Seis residências possuem um espaço próprio designado para estudo.

Um outro fator que revelou heterogeneidade foi o acesso das crianças a bens e espaços culturais, onde se observou que um maior acesso a esses bens “não é de todo coincidente com maior poder aquisitivo das famílias” como ressaltado por Goulart (p.8). Este dado vai de encontro com as pré-concepções de que crianças de famílias com padrão econômico mais alto têm automaticamente maior acesso aos bens e espaços culturais.

A coleta de dados também revelou que livros de literatura infantil são o material de “leitura diária” em sete famílias.

Os dados e achados expostos acima revelam que todas as crianças, ainda que estejam inseridas em realidades sociais diferentes, vivem em contextos de letramento, decorrentes principalmente do grau de instrução dos pais. Além disso, como diz a própria pesquisadora, as palavras das crianças contribuíram para revelar características que apontam para a estreita relação delas com a cultura escrita. (p.15).

Entendemos que a análise dos dados dessa pesquisa pode servir como elemento revelador das famílias como relevantes espaços pedagógicos, o que está em concordância

com a própria proposição de Goulart (p.10).

Vivemos em uma sociedade culturalmente permeada pela escrita, onde a escrita se impôs de tal forma que passou a “simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (Marcuschi, 2003:17). Portanto, o indivíduo precisa se apropriar dos conhecimentos da leitura e da escrita para que possa participar dos diversos eventos sociais de maneira ativa e autônoma, exercendo plenamente seu direito de cidadão.

Tendo em vista a dimensão da escrita nas sociedades, o domínio desta habilidade vai muito além do domínio ativo e sistemático da tecnologia de ler e escrever. Desta forma, a alfabetização no sentido restrito não dá conta das demandas da sociedade letrada. É preciso que o sujeito além de se apropriar da tecnologia da leitura e da escrita, saiba usar este conhecimento para fins utilitários, isto é, saiba produzir e compreender a escrita para solucionar problemas do dia-a-dia de acordo com as situações sociais que lhe são apresentadas.

É irrefutável que uma grande parcela da população brasileira não é capaz de participar de vários eventos de letramento, isto é, não está equipada para a produção e compreensão da linguagem escrita, ainda que, como nos lembra Perini (in Kato, 1998: 78), tenham sido expostos à vários anos de escolarização. Este fato nos leva a perguntar o que a escola tem feito para elevar o nível de letramento de alunos que provêm de contextos socioeconômicos menos privilegiados, onde o acesso aos bens culturais é, geralmente, mais difícil?

Sabemos que em sociedades letradas as crianças mesmo antes de aprender a ler e escrever de forma institucionalizada já construíram certos conhecimentos sobre a linguagem escrita tanto no que diz respeito às suas formas como às suas funções sociais. O conhecimento sobre a escrita que a criança traz para a escola será maior ou menos dependendo do grau de letramento do grupo a que ela pertence, da presença em seu cotidiano de objetos em que algo está escrito para ser lido e do quanto ela presencia situações de produção da escrita.

Sabemos também que o ensino da técnica de ler e escrever que se dá na alfabetização, ainda que não seja suficiente para elevar o indivíduo à condição de letrado, é fundamental para que este desenvolva certos conhecimentos que propiciem condições para o ininterrupto e constante letramento dos alunos. Em consonância com Kato (1988:9), pode-se dizer que o letramento como um saber primeiro é parte de um processo que passa pela aprendizagem formal da escrita mas que nela não se detém.

Não podemos esquecer ainda da força padronizadora da escrita. Na escola o ensino da língua padrão, detentora de maior prestígio nas camadas dominantes da sociedade, ocupa um lugar de destaque. Na sociedade como um todo, os valores culturais estão “[...] associados à norma lingüística de prestígio[...]”. (Bortini-Ricardo; 2005:14), o que contribui para que o comportamento lingüístico seja um “indicador claro da estratificação social” (Bortini-Ricardo, op.cit.p14). Isto é, os grupos sociais são diferenciados e “julgados” pelo uso que fazem da língua.

No Brasil, como se sabe, tem-se um grande contingente da população cuja linguagem é predominantemente oral, não tendo acesso à força padronizadora da escrita. Daí reconhecermos o importante papel da escola, pois ainda que a padronização da língua seja impositiva, não podemos negar a necessidade de se ensinar a língua padrão para aqueles cuja linguagem do lar e da vizinhança é diferente da linguagem de prestígio. Só assim, como já foi discutido anteriormente, será possível equipar estes indivíduos para que possam responder às demandas de uma sociedade letrada.

Entretanto, como defende Bagno (2002), “o ensino da língua-padrão aos indivíduos que utilizam variedades lingüísticas diferentes deve-se dar de um modo que não deprecie a língua materna deles.” (p.9). O que se propõe (Soares, Bortoni-Ricardo, Gumperez, bagno, dentre outros) é que o objetivo da escola seja familiarizar o aluno com o emprego de formas de prestígio, e não de substituir um uso pelo outro, garantindo assim que os antecedentes culturais e lingüísticos do educando sejam respeitados.

2.4 Texto, coesão e coerência

Entendemos ser necessário apresentar o conceito de texto adotado neste estudo. Neste sentido, é primordial ressaltarmos que partiremos do pressuposto de que o texto, escrito ou oral, é a unidade lingüística comunicativa básica, já que, como afirma Val (1994: 3), “[...] o que as pessoas têm para dizer umas às outras, não são palavras ou frases isoladas, são textos.

De acordo com esta autora, pode-se definir texto como ocorrência lingüística falada ou escrita dotada de unidade *sócio-comunicativa, semântica e formal* (grifos nossos). Isto significa dizer que o texto é, antes de mais nada, uma unidade de linguagem em uso com função social e comunicativa, e que qualquer ocorrência lingüística para ser percebida

como texto precisa constituir um todo significativo, sendo a coerência fator responsável pelo sentido do texto. Além disso, um texto deve constituir-se de componentes lingüísticos relacionados uns aos outros para que este seja reconhecido como um todo coeso.

A função sócio-comunicativa básica de textos narrativos é narrar acontecimentos cronologicamente organizados e semanticamente encadeados, apresentando os atores das ações, as ações em si, o lugar e tempo onde estas ações se realizam. No que diz respeito às narrativas de histórias infantis, sabemos também que uma das funções relacionadas a este gênero discursivo é entreter, distrair, já que “ [...] pelo senso comum freqüentemente a criança sempre demonstra um interesse especial por elas [...]” (Simões,2000:2), interesse que emerge do fato de que esse tipo de texto é rico em elementos lúdicos e por isso [...] ajuda-a a construir um mundo da fantasia e diversão”. (Carvalho e Oliveira,2002:2).

Com o nosso estudo pretendemos, através da análise das narrações de histórias, identificar, além de outras coisas, como as crianças selecionadas desempenham essa função sócio-comunicativa no que se refere às propriedades de coesão e coerência na produção de seus textos, pois compreendemos que, como afirma Val (op. cit., p.5), estas propriedades são elementos responsáveis pela textualidade de qualquer tipo de discurso. Entenda-se por textualidade “[...] o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (Val, op. cit., p.5).

Apresentamos a seguir, de forma mais detalhada, os conceitos de coerência e coesão assim como as subcategorias que serão utilizadas para viabilizar a análise destas propriedades nas narrativas das crianças, isto é os mecanismos utilizados por estas crianças para construírem textos coesos e coerentes.

- **COERÊNCIA**

Koch e Travaglia (1992) enfatizam que a coerência é de difícil conceituação. Nas palavras destes autores, “[...] nenhum dos conceitos encontrados na literatura é capaz de conter em si todos os aspectos encontrados que consideramos como definidores da coerência” (p.11). Esta afirmação evidencia a complexidade que envolve o termo coerência.

Apesar da dificuldade de se conceituar coerência, os autores, em geral, concordam que este fenômeno é algo relacionado ao sentido do texto (Koch, 1998; Koch e Travaglia, 1992,2003; Marcuschi, 1983; Beaugrande e Dressler, 1981, apud Spinillo e Martins,

op.cit.; Val, 1994; entre outros).

Segundo Val (op. cit), a coerência “é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto.” (p. 5). Para Marcuschi (1983, apud Spinillo e Martins, op.cit), a coerência é um processo global responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto. Para Beaugrande e Dressler (1981, apud Spinillo e Martins, op. cit), o texto para ser coerente deve manter uma continuidade, sem a qual este se torna incompreensível. Val (op.cit) argumenta que “a continuidade diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso [...]” (p.21), isto é, a retomada de conceitos de idéias. Spinillo e Martins (op.cit) afirmam que “ a manutenção de um tema de discurso, ou tópico sobre o qual versa a narração, é elemento importante para garantir, entre outros aspectos, a existência de coerência em um texto (pp 2,3).

Com base nos autores acima mencionados, podemos afirmar que a coerência pode se evidenciar em diversos níveis: *semântico*, no que se refere à relação que tanto pode se dar entre os significados dos elementos das cláusulas, como entre os elementos do texto como um todo; *sintático*, quando a coerência é representada pelo uso de recursos coesivos, como conectivos, próprios de um gênero textual, e *pragmático*, referindo-se fundamentalmente à situação comunicativa onde o texto é realizado.

Ao falarem de coerência textual, Spinillo e Martins (op.cit), em concordância com as idéias expostas acima, nos chamam a atenção para a existência de fatores *micro-lingüísticos* e *macro-lingüísticos* responsáveis pela coerência, ressaltando que a micro-estrutura do texto está relacionada aos elementos coesivos que conferem coerência ao texto, como por exemplo, os conectivos usados para unir uma informação que aparece antes com uma informação que aparece depois na narrativa para estabelecer relações entre partes do discurso, o uso de repetições ao longo da narração para garantir a continuidade do tópico do discurso, o uso adequado de referências e de coesivos lexicais. Quanto à macro-estrutura do texto, a coerência se evidencia na manutenção do conteúdo (tópico) do texto e aos componentes estruturais que compõem um determinado gênero.

Portanto, em se tratando da produção de textos narrativos coerentes, considera-se, além da manutenção do tópico, da continuidade e das relações coesivas, a presença de elementos estruturais constitutivos deste tipo de gênero discursivo.

Para analisarmos o nível de coerência nas narrações das crianças adotaremos um enfoque macro-textual e para tal utilizaremos as seguintes subcategorias:

- *A manutenção do tópico* sobre o qual versa a história;
- *A manutenção dos personagens* ao longo da narrativa;
- *A relação entre os eventos narrados* que precisam estar conectados entre si pelos personagens;
- *A relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho.*

Obs.: As sub-categorias acima foram utilizadas por Spinillo e Martins (op.cit) como alguns dos fatores de coerência a serem investigados para analisar a produção de histórias por crianças de 6 e 7 anos com diferentes níveis de escolaridade, o que certamente serviu de subsídio para a escolha de nossas categorias.

Spinillo e Martins (op.cit) enfatizam também que a produção de texto emerge de uma competência específica do falante, a qual é chamada de competência textual, e que esta competência envolve a aplicação de princípios de coesão e de continuação. Com isso, pode-se afirmar que existe uma relação estreita entre coesão e coerência.

- **COESÃO:**

Tendo falado sobre a propriedade de coerência textual e os fatores macro-lingüísticos responsáveis para sua realização, focaremos agora, mais especificamente, na propriedade de coesão e nos fatores micro-lingüísticos, isto é, os elementos coesivos, que a constituem.

Val (op.cit) enfatiza que, enquanto a coerência diz respeito ao nexo entre os conceitos, a coesão é a expressão desse nexo no plano lingüístico; “[...] advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual [...]” (p.6). A coesão é construída através de mecanismos gramaticais e lexicais, chamados de *recursos de coesão textual* (Koch,1989:16). Halliday & Hasan (1976, apud Koch, op.cit.) defendem que a coesão é de natureza semântica, pois refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto. Segundo esses autores, a coesão é a relação semântica que existe entre um elemento do texto e um outro elemento crucial para sua interpretação, a qual é realizada através do sistema léxico-gramatical.

De acordo com Koch (op. cit.), Halliday e Hasan consideram a coesão uma condição necessária, embora não suficiente para garantir a existência de um texto.

Marchuschi (1983) discorda destes autores ao afirmar que a coesão não é nem condição necessária nem suficiente para a criação do texto, uma vez que existem textos destituídos de elementos coesivos em que a continuidade, um dos fatores que conferem coerência ao texto, se realiza ao nível do sentido. Já para Koch (op.cit), ainda que a coesão não constitua condição necessária para a construção de um texto, “[...] o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem.” (p19)

Koch (op. cit.) conclui que coesão textual é todo e qualquer processo de seqüencialização que assegura (ou torna recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (p.19). A autora apresenta os cinco mecanismos de coesão sugeridos por Halliday & Hasan, a saber:

- Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa)
- substituição (nominal, verbal, frasal)
- elipse (nominal, verbal, frasal)
- conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa)
- coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação)

Para Halliday & Hasan, a referência pode ser *exofórica*, quando se dá fora do texto, dentro da situação, e *endofórica*, quando se dá dentro do texto. No caso da referência endofórica, se o referente precede o item coesivo, tem-se uma *referência anafórica*, se vem após ele, tem-se uma *referência catafórica*.

Koch sugere duas modalidades de coesão: *coesão referencial*, e *coesão seqüencial*. Segundo a autora, *coesão referencial* é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. *Coesão seqüencial* ou *seqüenciação*, diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas, e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Tudo isto dito, pode-se afirmar que os mecanismos de *coesão referencial* colaboram para garantir a condição de continuidade do texto. Essa condição de continuidade, como afirma Val (op. cit) “diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso” (p. 21) e é de fundamental importância para que se perceba um

texto como um todo único, isto é, para que se garanta a unidade do texto. Por outro lado, os mecanismos de *coesão seqüencial* servem para garantir a progressão da história através de elementos lingüísticos que manifestem as relações entre o *dado* e o *novo*. A progressão pode se fazer pelo acréscimo de novos comentários a um mesmo tópico, ou pela transformação dos comentários em novos tópicos. (Val, op. cit. pp. 23,24).

Para analisarmos os textos das crianças no que diz respeito à propriedade de coesão textual, procuraremos evidenciar, com base no exposto acima, os mecanismos micro-lingüísticos utilizados por elas para construírem textos coesos e coerentes.

CAPÍTULO 3 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO: O CAMINHO PERCORRIDO E O MODO DE CAMINHAR

O caráter desta pesquisa é qualitativo uma vez que os sujeitos de nossa investigação são seres humanos. Sendo assim, tem-se que lidar com questões subjetivas, trabalhando com o universo de significados, motivo, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos investigados (Minayo 1994).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, portanto, o pesquisador precisa de um olhar profundo e cuidadoso para interpretar o fenômeno pesquisado de maneira contextualizada individual, social, cultural e historicamente. Bogdan e Biklen sustentam que a “[...] investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.49)

A pesquisa em questão apresenta pontos básicos que a caracterizam como qualitativa, pois, embora a coleta de dados tenha sido realizada fora da sala de aula, o que seria nesse caso o ambiente natural de fonte de informação, adotamos o procedimento de descrição dos fatos, focamos nosso interesse no processo em que se dão as coisas e realizamos a análise dos dados de forma intuitiva, elementos essenciais, segundo Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 2004, para o desenvolvimento de uma pesquisa desse tipo).

É importante ressaltar que a metodologia adotada para a realização da presente pesquisa está contextualizada pelos princípios sócio-interacionistas de linguagem. Deste modo, a linguagem é tratada como essencialmente social, e, portanto, destacamos seu caráter dialógico assim também como ideológico. Tomamos a teoria bakhtiniana de linguagem, assim também como as reflexões de outros autores importantes nesta área de estudo (Geraldí,1993, e Marcuschi, 2001, entre outros) para servirem de alicerce no que diz respeito a todo o encaminhamento metodológico aqui apresentado. Para Bakhtin, todo conhecimento se constrói socialmente, onde um indivíduo só se desenvolve plenamente com o suporte de outro ou outros indivíduos, numa relação de alteridade.

É importante ressaltar ainda que, de acordo com essa teoria, o sujeito atua ativamente no processo de aquisição da linguagem, percebendo, assimilando, formulando hipóteses e

experimentando-as, para em seguida reelaborá-las ao interagir com o outro nas relações discursivas dialógicas. Desta relação dialógica com o meio social emergem as construções de significados. Fundamentamo-nos, assim, no pressuposto de que é justamente nessas construções de significados que a criança vai desenvolvendo interiormente seu modelo de linguagem, tanto oral como escrita, assim como sua produção de pensamento. Portanto, a fala da criança é uma fala socializada, desenvolve-se a partir do contato com os outros que a cercam, e, assim, está impregnada da voz do outro. Voz carregada de valores ideológicos. Por isso Bakhtin afirma que a linguagem é polifônica.

[...] Em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade.

(Bakhtin, 2003,p.299)

A partir de nosso estudo, pretendemos, através da linguagem, elemento básico constitutivo do sujeito, compreender algumas facetas do universo histórico, social e cultural dos alunos, indivíduos participantes da pesquisa. De um modo mais específico, procuramos identificar, analisar e compreender que conhecimentos esses alunos trazem consigo sobre a linguagem escrita ao serem iniciados no processo formal de alfabetização. Para tal, estabelecemos os procedimentos metodológicos descritos mais adiante.

Outrossim, a fim de obtermos uma melhor compreensão sobre o nosso objeto de estudo, isto é, as produções de textos narrativos por crianças que estão no processo de alfabetização escolar, recorreremos à teoria de gêneros do discurso formulada por Bakhtin. De acordo com essa teoria, a língua realiza-se em forma de enunciados que são elaborados, como já foi dito anteriormente, em tipos relativamente estáveis, os quais têm – só para lembrar – como elementos constitutivos os seus conteúdos temáticos, o estilo de linguagem e suas construções composicionais. Sendo assim, nossa fala é moldada pelos gêneros discursivos. Segundo Bakhtin, “os gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” (2003, p.282). Além de Bakhtin vários outros autores ressaltam a importância dos gêneros para o ensino da língua materna (Marcuschi, 2001, Geraldi, 1993 e Bagno,2002, entre outros). Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – propõem que o ensino da Língua Portuguesa seja pautado na noção de gêneros.

Os pressupostos sobre gêneros discursivos até aqui apresentados, juntamente com

as reflexões a respeito da forte influência que o contato com narrativas de histórias infantis tem sobre a construção de conhecimentos que as crianças trazem para a escola com relação à escrita antes mesmo do ensino formal desta modalidade, nos serviram de base para a escolha de nosso objeto de observação e análise, isto é, as narrações de histórias infantis pelas crianças, sujeitos da pesquisa. Apesar de o nosso estudo ser apenas um recorte do imenso universo do processo de aquisição e uso da linguagem pelas crianças, acreditamos que poderemos contribuir, mesmo que de uma forma tímida e restrita, para uma melhor compreensão dos processos de apropriação dos recursos lingüístico-discursivos da modalidade escrita pelas crianças e de como certos fatores podem influenciar o desenvolvimento dessas crianças na alfabetização e a sua efetiva inserção numa sociedade permeada pela escrita.

3.1– Procedimentos metodológicos

3.1.1- Contato com as escolas, conversa com os professores e primeiras aproximações

Nossa pesquisa busca investigar o discurso de crianças de diferentes classes sociais inseridas em sociedades permeadas pela escrita a fim de verificarmos como elas estão se apropriando dos conhecimentos relativos à modalidade escrita da língua, e se o fato de uma maior apropriação destes conhecimentos, por estas crianças, está correlacionado com suas condições sociais ou/e se está mais correlacionado com hábitos e incentivos ao contato com material escrito. No nosso caso estamos focando, de modo particular, nas oportunidades de relações discursivas dialógicas das crianças com a escrita no âmbito familiar, especialmente no contato com histórias de livros infantis, sem deixar de levar em consideração os incentivos que também ocorrem nas escolas. Com tal finalidade, selecionamos, para realizarmos nossa coleta de dados, uma escola particular e uma escola pública, pois sabemos que, em geral, estas escolas são compostas por grupos de alunos bem diferenciados socialmente. Além disso, as escolas estão situadas em diferentes cidades por estas apresentarem, de forma geral, diferenças visíveis quanto ao conforto e às facilidades oferecidas às suas populações. As cidades são contíguas e, considerando o objeto de estudo, acreditamos que esse aspecto não interfira no resultado da pesquisa.

A escola particular de Niterói foi escolhida por atender a crianças que, em sua

maioria, pertencem às famílias de classes sócio-econômicas privilegiadas, e também por eu já conhecer alguns profissionais que lá trabalham. Nessa escola fui muito bem recebido e após o encontro com a coordenação, e uma sucinta explicação sobre a pesquisa, fui encaminhado para duas Classes de Alfabetização (CA), para tomar decisão em relação à escolha de uma das duas para selecionar crianças para a pesquisa. Por uma questão de ordem prática, optei pela primeira turma que visitei, pois a professora da outra turma não pôde me atender, já que estava recebendo a visita de alguns pais. Apresentado à professora da primeira turma, conversamos por algum tempo, e ficou acertado que nos encontraríamos no dia seguinte, na sala dos professores, para falarmos mais sobre a pesquisa. Durante a conversa do dia seguinte, fiquei satisfeito ao notar que a professora demonstrava interesse em colaborar para que tudo fosse encaminhado de modo que o meu primeiro contato com as crianças se desse de forma proveitosa e numa atmosfera de interação.

A idéia era me aproximar das crianças da turma para que, posteriormente, as crianças indicadas se sentissem à vontade para participar da atividade de construção de histórias com os livros de imagens. Assim, marcamos os dias das observações e interações na turma da escola particular².

Fui apresentado às crianças como “professor Sergio” e a professora explicou que eu estava fazendo uma pesquisa na escola. A turma foi muito receptiva e, logo na primeira oportunidade de interação, na hora do lanche das crianças, um pouco antes da saída para o recreio, fiquei conversando com alguns alunos sobre as brincadeiras que mais gostavam, o que iam fazer no recreio, e também fiquei ouvindo algumas histórias sobre cachorros, gatos, irmãos etc.

Durante esse período na sala de aula da escola particular, pude notar o modo como o trabalho pedagógico era organizado e controlado pela professora.

Com relação à escola pública, o meu contato ocorreu através de uma amiga que eu havia conhecido na época da graduação e que trabalha lá há muitos anos. Nesta escola também fui muito bem recebido tendo percebido grande interesse para que a pesquisa fosse realizada. Após o contato inicial com a coordenadora fomos encaminhados para a professora da turma, a qual se mostrou disposta a colaborar com o estudo. Conversamos sobre as etapas da observação e interação com as crianças. Então estabelecemos uma data para o início da pesquisa, a qual ocorreu após a observação na escola particular.

Do mesmo modo como ocorreu na escola particular, fui então apresentado à turma

² Gostaria de ressaltar que fui aluno da escola particular no Ensino Fundamental.

como “ professor Sergio” e a professora explicou que eu passaria alguns dias na escola para fazer uma pesquisa. Os alunos ficaram muito agitados, levantando-se das carteiras, rindo muito e vários deles faziam perguntas sobre mim ao mesmo tempo. A professora tentava controlar a turma pedindo silêncio e dizendo que eles poderiam falar, mas um de cada vez. Aos poucos eles foram se aquietando e fazendo perguntas do tipo “por que ele vai fazer uma pesquisa?”, “ele vai dar aula para a gente?”, “você vai ficar aqui?”, etc. Depois, na hora do recreio, muitos dos alunos vieram conversar comigo. Então pude saber um pouco sobre eles, quantos anos eles tinham, o que gostavam de fazer no recreio, se moravam perto da escola, se tinham irmãos, etc. Os que se aproximaram de mim se mostravam atenciosos e carinhosos.

Durante o período de observação na sala de aula percebi que não era fácil para a professora obter silêncio e atenção para passar o conteúdo da aula. Levava tempo para os alunos se concentrarem no que a professora tentava explicar, eles não prestavam atenção nas instruções para executar as atividades pedagógicas apresentadas pela professora. Muitas vezes pude perceber claramente a irritação da professora com relação a agitação e indisciplina dos alunos. Se comparada com a professora da escola particular, a professora da escola pública passava muito menos conteúdo para os alunos durante o período de uma aula, pois eles estavam geralmente agitados e a professora interrompia a aula várias vezes para pedir que se comportassem, que fizessem silêncio.

Depois de visitar a escola pública percebi que o controle que a professora da escola particular demonstrava com relação aos alunos e a organização inibiam muito as interações dos alunos com outros alunos e alunos com a professor

3.1.2- Caracterização das escolas

A escola pública está localizada no município de São Gonçalo e é municipal; a escola particular encontra-se no município de Niterói, ambas no estado do Rio de Janeiro. A escola particular está situada em um bairro nobre, onde podemos encontrar diversas facilidades como espaços de lazer, segurança, alimentação e eventos culturais, oferecendo assim ótimas condições de vida para os seus moradores. Já, no bairro da escola pública, percebemos a ausência do poder público no que diz respeito à segurança, saneamento, lazer e outras condições básicas para se viver.

Na escola particular encontramos seis turmas de Alfabetização e mais uma turma de reforço, para onde os alunos que precisam de uma atenção maior em relação à aprendizagem, são encaminhados uma vez por semana, para um atendimento individual. Nesta escola, as crianças têm aulas de informática, inglês, música, e educação física.

Na escola pública há duas classes de alfabetização, que, além de aulas de educação física duas vezes por semana, não participam de nenhuma outra atividade.

O espaço interno das escolas também nos chamou a atenção, pois, enquanto na escola particular as crianças desfrutam de ambientes cuidados, com condições excelentes também para atividades complementares, como: sala de leitura, sala de inglês, biblioteca, quadras de esportes, campo de futebol, enfermaria, salas com ar condicionado, ventiladores, entre outros, na escola pública apresenta um cenário bem diferente: salas sem portas, janelas quebradas, além de pequena biblioteca e quadra para esportes, ambas mal conservadas. Além disso, percebemos também que há falta de material para as aulas, coisas básicas, como giz, lápis, cadernos.

3.1.3- Seleção das crianças

O estudo foi realizado com crianças que estavam na CA, iniciando o processo formal de alfabetização, sendo um grupo da rede pública e um outro da rede particular. Consideramos que nesta fase de escolarização as crianças tivessem sido menos expostas à linguagem escrita de modo formal e deliberado, aspecto relevante para a pesquisa, pois acreditamos, assim, poder observar, de um modo mais claro, certos conhecimentos e hipóteses que foram construídos acerca da linguagem escrita antes da instrução escolar formal e, então, podermos melhor compreender fatores importantes, como por exemplo, a influência da família e da comunidade, que contribuirão para o processo de aquisição desta modalidade por estas crianças.

Acreditamos ainda que nessa fase a criança possa se sentir mais à vontade para produzir textos espontâneos sem o controle e a rigidez que lhes são muitas vezes impostos durante o processo de aprendizagem formal da escrita na escola., pois, muitas das vezes, como nos diz Silva (opt. cit.), “alfabetizar é visto como combater e controlar erros, enquadrar a criança num método escolhido [...]” (p.24) Também segundo este autor, “[...] a apreensão da intenção comunicativa expressa pela escrita é bloqueada na fase inicial da

alfabetização” (p23). Ainda que saibamos que existe hoje uma maior conscientização nos cursos de formação de professores sobre a necessidade de ensinar os verdadeiros valores e funções da escrita, o que ocorre com base em estudos teóricos e empíricos, sabemos também que muitos desses conhecimentos não são aplicados nas práticas pedagógicas.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, tanto na escola pública como na particular, foram consultadas as fichas cadastrais para que pudéssemos obter algumas informações em relação ao contexto sócio-cultural onde as crianças pesquisadas estão inseridas. Através destas fichas obtivemos informações do tipo: a idade das crianças, o nome e profissão dos pais, com suas respectivas rendas, o local onde estas crianças moram e se moram com os pais ou se o responsável é um outro membro da família. Selecionamos, então, em cada escola, dez fichas cadastrais de crianças que apresentassem algumas diferenças básicas como pais com diferentes profissões e rendas salariais, crianças que morassem com pais casados e outras que fossem filhos de pais separados, crianças que morassem com os pais ou com outro responsável e diferentes locais de moradia (diferentes bairros). Informações que considerávamos importantes para nos orientar quanto ao comportamento e visão de mundo dessas crianças, e, deste modo poderiam facilitar nossas interações com estas. Depois, foi solicitada a colaboração das professoras para a indicação de seis alunos que estavam nos grupos previamente selecionado pelas fichas.

Posteriormente perguntamos as professoras que critério havia adotado para a escolha dos alunos. A professora da escola particular comentou que sua escolha foi feita a partir da nossa primeira conversa, quando expliquei que precisaria de um grupo que pudesse representar famílias de classe social privilegiada. Seguindo este critério seis crianças foram escolhidas pela professora, do grupo das dez previamente selecionadas pelas fichas cadastrais. Assim, surgiram os nomes dos seis alunos que, no entender da professora, poderiam contribuir efetivamente para a pesquisa. Nas palavras da professora *são alunos que não se incomodam de estar se colocando, verbalizando o sentimento, verbalizando um acontecimento, qualquer outra coisa. Acho que são crianças que vão ter facilidade de estar se expondo no dia a dia.* A professora da escola pública disse que havia escolhido os seis alunos seguindo minha explicação de que eu estava procurando um grupo de crianças que fossem provenientes de famílias com um nível sócio-econômico bem baixo.

3.2- Descrição da Atividade Realizada com as Crianças

Os procedimentos acima indicados foram formulados com base em um pequeno projeto piloto desenvolvido com duas crianças de diferentes classes sociais. A idéia de conduzir um projeto piloto surgiu da necessidade de definir caminhos e do fato de que o tema por nós abordado é ainda pouco investigado. Para esse projeto piloto foram utilizados os livros “TRUKS”, de Eva Furnari, e “O ÚLTIMO BROTO”, de Rogério Borges. A primeira criança a construir o texto oral com base nas histórias dos livros selecionados foi Karine, que pertence a uma família de classe média, cujo pai é um administrador de empresas e a mãe professora. Karine é moradora de um bairro nobre de Niterói e frequenta uma escola tradicional de ótima reputação.

A segunda criança a participar do projeto-piloto chama-se Lucas, e pertence a uma família de classe popular. Sua mãe trabalha como doméstica e o pai é pedreiro. A família reside em uma comunidade popular no Fonseca, bairro de Niterói. Lucas estuda em uma escola pública perto de onde reside.

Na produção oral dessas crianças contando histórias, foram observados alguns aspectos, como:

- O caráter descritivo das duas produções, sendo a produção do Lucas um pouco mais descritiva;
- Na produção oral da Karine, além do aspecto descritivo, se destaca certa narratividade, que é evidenciada por marcadores de continuidade narrativa como “aí... aí... aí...”;
- Observamos uma parte dramatizada na produção da Karine, quando ela insere um diálogo no texto, modulando a voz.

Esses aspectos, embora ainda discretos, já apontavam diferenças entre as produções das crianças. Naquele momento não tínhamos, e nem era nossa pretensão, condições de analisá-los.

Após a realização do projeto piloto e as devidas reflexões sobre os resultados obtidos, partimos para a observação nas salas de aula dos alunos sujeitos da pesquisa para que pudéssemos conhecer o espaço social onde a construção formal do processo de alfabetização estava ocorrendo. Tal observação se deu primeiro na escola particular e então na escola pública.

Para darmos início a coleta de dados referentes às narrações das histórias que

seriam oralmente produzidas pelas crianças, eu havia requisitado uma sala vazia, pois precisávamos de um ambiente calmo e silencioso que facilitasse a concentração dos alunos, e também por motivos técnicos, já que faríamos uso de um pequeno gravador. Esse pedido foi atendido por ambas as escolas.

A realização da atividade com as crianças ocorreu depois de momentos de interação entre o pesquisador e elas durante a hora do recreio. O objetivo dessas interações era obter maiores informações sobre o contexto familiar dessas crianças, sobre o seu cotidiano, suas preferências a respeito das atividades e brincadeiras das quais participavam, e sobre suas vivências com livros de histórias, isto é, quem lia histórias para ela, e com que frequência, que histórias mais gostavam de ouvir e contar, etc.. Essas informações eram relevantes para que pudéssemos fazer uma correlação entre teoria e empiria e, assim, compreender melhor nosso objeto de estudo. Um outro objetivo importante era, através de nossas interações, fazer com que as crianças se sentissem mais à vontade, menos constrangidas, para produzir as narrações de histórias.

Nos dias que haviam sido estabelecidos para a realização da atividade eu ficava aguardando pelas crianças na sala de aula previamente determinada pela direção, as quais eram encaminhadas pelas professoras no momento que estas consideravam mais adequado, a fim de não atrapalhar o andamento das aulas e de não prejudicar os alunos.

Antes de requisitar que as crianças começassem as narrações das histórias, eu explicava todo o procedimento para a realização da atividade a ser desenvolvida e explicava que eu estaria utilizando um gravador para que pudesse, depois, com calma, escrever as histórias criadas por elas. Eu também dizia que, após as gravações, elas poderiam ouvir suas próprias vozes contando as histórias, fato que, aparentemente, contribuiu para que a maioria das crianças se sentissem motivadas a falar. Aí, então, eu mostrava-lhes o gravador e explicava como ele funcionava, numa tentativa de familiarizá-los com este equipamento e deixá-los mais à vontade.

Em seguida, apresentava e discutia com as crianças os títulos dos dois livros selecionados para as construções das narrativas: “O Gato de Botas”, da autora Regina Rennó, e “Truks”, de Eva Furnari. Então, conversávamos sobre o contato delas com livros de histórias, se elas tinham livros de histórias, se alguém lia para elas em casa, se tinham o hábito de ouvir histórias na escola, e que histórias elas mais gostavam de ouvir e contar. Tudo isso era feito com o intuito de inseri-las no contexto de narração de histórias. Logo após esse procedimento, pedia que as crianças folhassem e observassem as páginas dos

livros para que elas já pudessem formar algumas idéias sobre o conteúdo destes, isto é, dos textos sem palavras, construídos apenas por meio de uma seqüência de figuras. Perguntava, então, se elas haviam notado algo deferente nos livros, e obtinha respostas como, por exemplo, ‘Não tem nada escrito.’, ‘Só tem desenhos.’ e ‘Não tem letrinhas’.

Finalmente perguntava que livro elas tinham gostado mais e dizia que elas poderiam então começar a atividade contando a história do livro escolhido. Cada criança, com suas peculiaridades, iniciava assim, suas narrações.

Durante o momento das narrações fui registrando as falas das crianças no gravador e fazendo algumas anotações para posteriormente lhes perguntar como e por que tiveram aquelas idéias, possibilitando-lhes assim uma outra intervenção nas histórias. Algumas anotações também foram feitas com o objetivo de acrescentar ao nosso corpus informações que se sobrepõem ou se superpõem àquilo que é apenas dito oralmente através das palavras expressas pelo enunciador de um certo discurso.. São informações extralingüísticas que enriquecem a compreensão e interpretação das falas do indivíduo.

Após os registros das produções orais dos textos, fiz perguntas a fim de investigar mais cuidadosamente a visão de mundo dos participantes e seus valores sócio-culturais. Acreditando que, tais informações poderiam ser relevantes para o momento da análise dos dados, aprofundando a compreensão do tema da pesquisa.

3.3- Síntese das etapas realizadas para a coleta do material de pesquisa:

- Consulta às fichas cadastrais dos alunos;
- Planejamento e organização, juntamente com a professora, do momento mais adequado para a realização de atividade com as crianças;
- Interação e participação do pesquisador nas atividades da escola com os alunos;
- Conversa com as crianças sobre suas experiências com histórias;
- Apresentação dos livros e explicação da proposta das atividades.

A produção oral dos alunos foi realizada com base em interpretações de histórias de livros sem textos escritos.

Os textos orais produzidos pelas crianças da C A, que se constituem no material da pesquisa, foram registrados por meio de gravadores e posteriormente transcritos.

3.4 - Conhecendo as crianças participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 12 crianças de seis e sete anos que freqüentavam a classe de Alfabetização, em 2006, seis crianças de uma escola pública, em São Gonçalo, e seis crianças de uma escola particular, em Niterói, conforme já foi explicitado.

A apresentação das crianças foi elaborada com base em entrevistas com a professora, entrevistas com as crianças e com base nas informações presentes nas fichas cadastrais. A idade média das crianças da escola particular é 6 anos e 6 meses e da escola pública é 6 anos e 8 meses .

As crianças serão apresentadas seguindo a ordem em que foram chamadas, individualmente, para participar da atividade programada para a pesquisa, construindo suas narrativas das histórias dos livros sem texto. Primeiramente as da escola particular e, em seguida as da escola pública, ordem também com que trabalhei com as escolas. Os nomes dessas crianças foram alterados a fim de preservarmos suas identidades.

É importante ressaltar que, anteriormente à apresentação da proposta da tarefa a cada criança, conversei um pouco sobre a vida delas, realizei uma pequena entrevista sobre seus interesses, gostos e aspectos familiares. Perguntas como: *Você gosta de ler? Alguém lê para você? Você tem irmãos? Você tem livros em casa?* Essa conversa teve o propósito de criar um contexto amigável em que as crianças pudessem se sentir bem, confortáveis, e também de conhecê-las um pouco mais.

3.4.1 - Crianças da Escola Particular:

Bruna (6 anos e 8 meses)

Bruna é filha de pais divorciados, ambos Juizes de Direito. Nos momentos preliminares de interação, fiquei sabendo que foi filha única durante um período, e que

agora tinha um irmão mais novo, fruto do segundo casamento do pai. De acordo com seus relatos, ela gosta muito do irmão e tem uma ótima relação com a sua “boadrasta” (palavra da Bruna). Os pais de Bruna são muito presentes e têm uma participação ativa nos eventos da escola, segundo informação de sua professora de classe.

Esta aluna foi indicada pela professora para participar da pesquisa por trazer “uma riqueza de detalhes em suas narrativas, por se expressar bem, defender suas idéias e por ser uma criança questionadora” (palavras da professora).

Gostaria de comentar alguns aspectos que para mim se destacaram durante a realização da entrevista com Bruna. Primeiramente, ela acolheu com muito entusiasmo a proposta da pesquisa. Segundo, ao ser solicitada a ler os títulos dos livros, demonstrou interesse e curiosidade sobre o conteúdo dos livros. Terceiro, não se limitou apenas a contar uma história, trouxe outras histórias para o momento da entrevista, e, por último, ao ser indagada sobre seus hábitos de leitura, ressaltou que aprendeu a ler quando tinha três para quatro anos, mas que, antes disso, sua mãe contava histórias para ela. Beatriz acrescentou que tinha muitos livros em casa e que um tio lia muito para ela.

Um momento interessante foi quando a aluna, enquanto narrava uma das histórias, parou de repente, olhou para mim e perguntou: “Já posso virar a página?”, demonstrando, assim, compreender que o tempo da escrita é diferente do tempo da fala.

Armando (6 anos e cinco meses)

Armando é filho único de pais separados. O pai é advogado e a mãe, estilista. A professora relatou que, apesar de separados, os pais são muito presentes na escola.

Segundo informação da professora, Armando não se expõe muito em grupo, mas quando é solicitado mostra uma grande riqueza de vocabulário. Ele é, nas palavras da professora, “uma criança que pode render muito”. Esta também disse que o Arthur tinha dificuldade psicomotora, o que já havia sido recuperado, e que o seu interesse pela leitura e pela escrita foi aumentando no decorrer do semestre.

Durante a entrevista que antecedeu o momento da narrativa das histórias, este aluno se mostrou muito participativo. Relatou que tem livros de história em casa e que, geralmente, lê junto com a mãe, alternando com ela a leitura das páginas. Disse também que gosta de ler.

No momento das produções narrativas, interagiu bastante com o material e comigo também. Como a primeira aluna, Armando já percebia a diferença entre o tempo da escrita e o tempo da fala, pois parava a narrativa para que eu pudesse terminar de escrever as anotações, aí então prosseguia.

Joana Mel (6 anos e 6 meses)

Os pais da Joana são casados e ambos são médicos veterinários. São também, como relatou a professora, pais muito participativos na escola. Segundo a professora, esta é uma aluna muito interessante, pois traz sempre informações novas para a sala, “a Joana traz um universo cultural muito rico de casa”, por isso a havia indicado para a pesquisa, a professora disse acreditar que esta aluna me daria um bom retorno para a pesquisa.

Contrariando as previsões da professora, Joana não “rendeu” durante a entrevista, pois interagiu pouco. A aluna demonstrou um tipo de comportamento diferente daquele que eu mesmo havia observado em sala de aula, isto é, um comportamento muito participativo, com atitudes de “líder”, como a professora havia dito. Ainda durante a entrevista, Joana falou que não lia em casa, que ninguém lia para ela e que não gostava de histórias.

No momento da construção das narrativas, Joana achou difícil inventar histórias,

pois não tinha nada para ler, só figuras. Ela se limitou a descrever as figuras que via, sem compor com estas uma seqüência narrativa, era como apresentasse vários quadros, sem relação entre eles. Parecia entediada, parecia querer se livrar logo da atividade.

Ricardo (6 anos e 6 meses)

O pai de Ricardo é economista e a mãe é do lar. Ele é filho único do casamento da união do seu pai com a sua mãe, e tem um irmão do primeiro casamento do pai. Segundo a professora, ele é uma criança reservada, mas, quando solicitado, não tem problema para se expor e falar de suas experiências. Apresenta suas idéias de forma bem articulada e passa a impressão de que a família conversa bastante com ele. Nas palavras da professora, o aluno tem “uma vida bem estruturada”.

Ricardo apresentava dificuldade motora com relação à escrita, mas com o apoio da família e a ajuda de especialistas, foi melhorando de acordo com a observação da professora.

Durante a entrevista, o menino interagiu muito, demonstrando interesse pela proposta do trabalho. Leu os títulos dos livros com facilidade e se mostrou entusiasmado para começar a narrar as histórias. No momento de criar as histórias, não se limitou apenas a descrever o que as figuras mostravam, construiu textos narrativos. Ele também percebia o tempo diferente da escrita em relação à fala: esperava eu terminar de escrever para continuar a contar as histórias.

Marcos (6anos e 8 meses)

Marcos é filho de pais separados e tem uma irmã mais velha. O pai é representante de vendas e a mãe é aeronauta. De acordo com a professora, este aluno se expressa bem, não tem medo de se expor, é firme em suas opiniões e mostra autocrítica, pois se cobra muito e se preocupa com o que vai dizer.

Durante a entrevista, Marcos se apresentou tímido para interagir comigo, limitando-se a responder as perguntas, e demonstrando desinteresse pela proposta de participar do trabalho. Ao começar a criar as histórias, apenas descreveu as figuras e prosseguiu assim

até o final. Portanto, não produziu seqüências narrativas que compusessem histórias. O aluno estava um pouco impaciente, querendo terminar logo a atividade.

Vinícius (6anos e 6 meses)

Os pais de Vinícius são casados e ambos são comerciantes. Ele tem uma irmã mais velha.

A professora descreveu Vinícius como uma criança reservada, que precisava da interferência e do apoio dela para participar das atividades de maneira mais solta. Ela relatou que o aluno tem dificuldade psicomotora, mas que está sendo acompanhado por um profissional e que recebe muito suporte da família, assim, já apresenta menos dificuldade. A professora entendeu que a participação de Vinícius na pesquisa seria importante para ele. Seria uma oportunidade para se expor mais e se sentir importante.

No momento da entrevista esse aluno não interagiu muito, demonstrando muita timidez. Quando lhe pedi para contar as histórias, apenas descreveu as figuras e agiu como se estivesse lendo um texto escrito, ou seja, como se houvesse um texto no livro para ser lido. Soletrava e, às vezes, falava como se estivesse lendo sílaba por sílaba. Diante desse fato, pedi que ele contasse as histórias de novo, mas, dessa vez, com o livro fechado, sem o apoio das figuras. Ocorreu então um dado muito interessante, pois o aluno contou as histórias de forma fluente, produzindo uma narrativa coesa e coerente.

Após as entrevistas pude perceber que uma grande parte dos comentários que a professora fez em relação às crianças se concretizou, umas mais descontraídas com a proposta e outras mais reservadas, com exceção da Joana. Esta aluna de quem a professora esperava uma participação mais tranqüila, ficou muito tímida e não demonstrou interesse em interagir com a proposta da atividade, limitando-se basicamente em descrever as cenas nas figuras, virando as páginas rapidamente, não se preocupando em construir uma história.

Após alguns minutos, quando levei a Joana de volta para a sala de aula, a professora, com ar de surpresa, indagou: “Já terminou? O que houve?” Ao ouvir que a aluna não havia mostrado interesse pela atividade e que havia simplesmente se limitado a descrever as cenas que via em cada página, a professora perguntou se eu havia “*feito direito a atividade*” e sugeriu que eu repetisse a atividade com a aluna Joana.

Conclui-se então que a professora havia criado uma expectativa sobre o comportamento da aluna, o qual não se realizou.

3.4.2 - Crianças da Escola Pública

Patrícia (6 anos e dez meses)

Os pais de Patrícia são casados. O pai é vendedor autônomo e a mãe é vendedora de cartões telefônicos. Além da Patrícia, eles têm mais dois filhos, um, de 13 anos e outro, de 16 anos.

De acordo com o depoimento da professora, essa aluna já consegue ler e é capaz de escrever formando frases. É também muito assídua e participante, além de ser muito prestativa, pois ao concluir suas tarefas sempre procura ajudar os amigos.

No momento da entrevista, Patrícia interagiu bastante, não se limitando apenas a responder as perguntas, e sentindo-se à vontade para contar histórias sobre sua vida pessoal. Falou muito sobre seu gato e sobre a relação que tem com o gato em casa. Quando solicitada a ler os títulos dos livros, leu-os sem dificuldade e mostrou interesse em começar a contar as histórias. Interpretou partes das histórias modulando a voz. Mudava a voz toda vez que representava uma personagem. Narrou as histórias com fluência. Disse que lê livros em casa e que os lê sozinha “juntando as palavras”. Disse também que tem poucos livros.

João (6 anos e 9 meses)

Os pais de João são casados. O pai é empregado de uma fábrica de sardinha e a mãe trabalha na fábrica da “Quaker”. Ele tem um irmão de 15 anos.

A professora relatou que João é um aluno que gosta de participar das aulas e de colaborar com os amigos da classe.

O menino interagiu bem com a proposta do nosso trabalho. Leu os títulos dos livros e mostrou entusiasmo para começar a contar as histórias. Disse que não tem livros em casa, mas que a mãe canta para ele dormir todas as noites.

Regina (6 anos e 11 meses)

Regina é filha de pais separados e mora com a avó. Sua mãe telefona para falar com ela todas as noites. O pai é pedreiro e a mãe, doméstica, porém, no momento não está trabalhando. A menina tem uma irmã mais velha, de 14 anos, e um irmão de 5 anos.

A professora disse que a Regina copia mecanicamente e que ainda não sabe ler. No entanto, ela interagiu bem com a proposta do trabalho, mostrando, desde o começo, interesse em participar. Apesar de não ter conseguido ler os títulos dos livros, Regina não se intimidou e contou as histórias com entusiasmo. Usou muitas descrições das ilustrações do livro e às vezes, parava de falar sobre as figuras e trazia para a sua narrativa histórias pessoais.

A aluna disse que tem alguns livros em casa, mas não gosta de ler, prefere que alguém leia para ela.

Michel (7 anos e 1 mês):

Os pais de Michel são separados. Na ficha do aluno não consta nem a profissão do pai nem da mãe; a professora informou que a mãe faz tratamento psicológico. Michel é, segundo a professora, um menino um pouco agressivo com os colegas.. Mesmo com essa alteração de comportamento, mencionada pela professora, ela também informou que ele gosta de colaborar e que, depois que conclui as atividades, não se recusa a ajudar os outros

amigos. Já sabe ler e escrever.

Durante a entrevista, o aluno interagiu muito pouco, não parecia interessado em falar de si, de sua família, dando sempre respostas muito curtas. Depois leu os títulos dos livros, mas, mais uma vez, demonstrou pouco interesse. Não se recusou a contar as histórias, porém o fez de maneira muito rápida, apenas descrevendo as figuras das ilustrações de forma sucinta.

Quando questionado sobre seus hábitos de leitura, Michel disse que não tem livros em casa e que, com exceção da professora, ninguém lê para ele.

Kalil (7 anos e 8 meses)

Kalil tem pais separados. A mãe trabalha como doméstica e o pai, atualmente, está preso. Tem três irmãos mais velhos com as seguintes idades 16, 14, e 13 anos, todos filhos da mesma mãe, mas de pais diferentes.

Segundo o relato da professora, este aluno ainda não lê nem escreve, porém tem muita vivência devido à sua idade, e foi por isso, e por ele ser uma criança super ativa na sala de aula, que a professora apostou nele como uma ótima opção para participar da pesquisa.

Apesar de a professora ter acreditado que o Kalil apresentaria um bom rendimento durante a entrevista e a narração das histórias, isso não ocorreu. Muito pelo contrário, ele se mostrou tímido e recuou na criação das histórias. Ficou amedrontado, quase não falou, usou somente descrições das ilustrações, apesar de relatar que a mãe conta histórias para ele.

Tatiana (6 anos e 8 meses):

Tatiana é filha única de pais separados. A mãe é doméstica e o pai é pedreiro. De acordo com as informações da professora, a aluna é muito assídua, esforçada e muito participativa. Já consegue ler e escrever e se mostra sempre disposta a ajudar os amigos a concluir suas tarefas.

No momento da entrevista, falou bastante, mostrando interesse em participar da

atividade proposta. Leu os títulos dos livros e contou as histórias com paciência, usando descrições das ilustrações e tentando dar a estas uma seqüência temática.

A Tatiana disse que tem muitos livros em casa, mas que ninguém lê para ela. Ela lê sozinha.

Nas minhas observações em sala de aula, notei que na escola pública as interações aconteciam com mais freqüência e mais livremente, havendo mais espaço para as crianças interagirem umas com as outras, o que não acontecia na escola particular. Acho que esta proposta da atividade com os livros inibiu os alunos da escola pública, que na sua grande maioria não tinham contato com livros e histórias no seu cotidiano.

3.5 Categoria lingüístico-discursivas para análise das narrativas dos alunos:

3.5.1 Categoria esquema narrativo

Este estudo, fundamentado na concepção enunciativa de linguagem proposta por Bakhtin (2003), pressupõe a linguagem como ação social. De acordo com esta concepção, a linguagem se realiza por meio de enunciados que são organizados, orientados pela finalidade, objetivos e condições específicas da situação enunciativa nos variados campos da atividade humana. Assim os enunciados se constituem como padrões relativamente estáveis em contextos sociais e históricos, que Bakhtin denomina gênero do discurso. Ainda que haja uma variação em termos de extensão, conteúdo e estrutura, os enunciados conservam uma certa estabilidade de características. Podemos dizer que histórias são um gênero discursivo, pois existe uma organização subjacente a todas as histórias. Essa organização da história serve para, como nos diz Teberosky (1995, pág.97), “ inaugurar, desenvolver e concluir os acontecimentos articulados cronologicamente ”.

Cabe destacar que o gênero não caracteriza o enunciado somente de modo esquemático, mas principalmente atua como uma forma de ação social. (Goulart, 2004). Assim, no caso de nosso estudo, histórias infantis fazem parte do universo cultural relacionado a crianças, à infância. Embora isso aconteça de modos diferentes considerando a diversidade de infâncias existente, crianças, de um modo geral, ouvem histórias, contam histórias, inventam-nas, como forma de compreender a realidade, de experimentá-la (

Borba e Goulart, 2006) “**texto MEC**”.

Histórias consistem de uma seqüência cronológica de acontecimentos que são relacionados uns aos outros de maneira articulada formando unidades de sentidos. Ora, saber contar uma histórica, significa, então, demonstrar um tipo de conhecimento esquemático, significa que o falante sabe fazer uso dos elementos estruturais que constituem uma narração de histórias.

Entendemos de acordo com Bakhtin, que aprender a falar, a produzir linguagem, enunciados, é apreender a organização e a ação dos gêneros discursivos de uma sociedade, de um grupo social. Este autor afirma que as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso estão estreitamente vinculadas (p. 283). No que diz respeito ao gênero histórias infantis, a criança, ao ouvir e produzir histórias, vai construindo, como defende Britton (1982; apud Kato e Moreira, 1997 : 41), o seu conhecimento da linguagem escrita, a qual não se limita apenas ao conhecimento das marcas gráficas mas também essencialmente ao seu conhecimento deste gênero textual, sua estrutura, suas funções, formas e recursos lingüísticos. Citando Kato e Moreira (op. cit.), “ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e seqüência do texto, aprende convenções lingüísticas de histórias [...]”

Ao analisarmos os textos das histórias, para serem escritas, elaborados pelas crianças pesquisadas buscamos observar a apropriação deste gênero discursivo por elas.

Para análise dessas narrativas partiremos do modelo estrutural apresentado por Labov (1972), que é um esquema narrativo canônico dentro da cultura ocidental e que estabelece uma série de **eventos** temporais obrigatórios e optativos (Vieira, 1988:174,em Kato, op.cit). Segundo Labov, a estrutura narrativa é governada pelos seguintes componentes: **resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação** (que aqui nomearemos de desfecho) e **coda** sendo **resumo** e a **coda** os elementos optativos.

Levando em consideração a faixa etária das crianças pesquisadas, utilizaremos apenas os elementos estruturais considerados essenciais para que um texto seja reconhecido como uma narrativa de história. De todo modo, a análise do esquema narrativo será considerada em relação também aos parâmetros da segunda categoria de análise, de forma a realizar uma análise mais discursiva, e menos textual. A rigidez em relação às características do esquema narrativo de histórias estaria em contradição com o suporte teórico de Bakhtin. Sabemos, entretanto, que estamos trabalhando em área

complexa, mas isso não nos impediu de buscar evidenciar os conhecimentos que as crianças de seis e sete anos têm da elaboração de textos escritos.

- A **orientação** tem a função de situar o leitor / ouvinte em relação à pessoa, o lugar, o tempo e a situação.
- A **ação complicadora** é o corpo principal da narrativa, é a ação ou encadeamento de ações, e é constituída formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente, indo praticamente até o clímax do acontecimento.
- A **resolução** apresenta o desenlace dos acontecimentos.
- O **desfecho** revela uma atitude avaliativa ou conclusiva do narrador em relação ao acontecimento narrado.

O modelo estrutural do conjunto de componentes do tipo narrativo apresentado por Labov (op. cit.) nos servirá apenas, como já foi dito como um dos elementos a serem observados nos textos narrativos das crianças, pois no âmbito de nosso estudo, é necessário apontar para eventos discursivos que transcendam os limites da estrutura do texto como um todo. É preciso que encontremos modelos que, por meio de eventos discursivos em narrações de histórias, possam indicar *eventos socioculturais pertinentes às realidades de mundo dos produtores das narrativas investigadas* (Rodrigues Junior, op. cit. p. 1).

Acreditamos que tratando o texto não somente como um fenômeno lingüístico, mas essencialmente discursivo, elaboraremos uma análise mais coerente com a fundamentação de nosso estudo.

3.5.2 Categoria presença da escrita nos discursos das crianças

- **marcadores conversacionais:** são palavras, expressões ou frases típicas da língua oral, em particular da conversação espontânea, determinadas pela situação face a face dos interlocutores. (ex.: eh, sabe? sei lá, lógico, ah sim, etc.)
- **repetições:** consistem na reprodução de um mesmo segmento discursivo, podendo ser fonológico, morfológico, sintático, lexical ou semântico. Tem a função de auxiliar na construção de novo conteúdo, e /ou para retomada do mesmo para dar seqüência ao seguimento discursivo, pode também denotar falta de vocabulário ou de recursos disponíveis na língua para evitar a repetição. É preciso ressaltar, entretanto, que a produção de histórias infantis também é marcada por repetições, no caso de alguns autores. Ex; “andou...andou...andou”
- **descontinuidades discursivas** (mudanças de tópico, ou de personagem): ocorrem quando há depressões, rupturas tópicas, inserções incompreensíveis, desconcatenação e sócio-interacional, entre outros. (Verceze & Nogueira, 2005)
- **elementos dêiticos:** são tipos de referência exofórica, isto é situacional, pois remetem ao contexto extra lingüístico que está em torno do ato da enunciação, fora do texto. (ex: aqui, este, aquele, etc.)
- **fragmentação:** é causada pela falta de termos subentendidos e pelo uso de marcadores discursivos.
- **coordenação do tempo da fala com o tempo da escrita:** quando as crianças interrompem suas narrativas para esperar o pesquisador escrever suas histórias.
- **seqüenciação temporal:** pode ser obtida por ordenação linear dos elementos, por meio de expressões que assinalam a ordenação ou continuação das seqüências temporais, de partículas temporais (amanhã, logo, depois, etc.) e de correlação dos tempos verbais.
- **elementos coesivos:** Procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e / ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.
- **Operadores discursivos:** têm a função de estabelecer as relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas entre oração de um mesmo período ou entre parágrafos de um texto. São responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por isso

também são chamados de encadeadores do discurso. Estabelece a relação de sentido no texto (ex. relação de conjunção, de explicação, justificação, de conclusão, de comparação, de contraste, etc.).

Os elementos acima relacionados vão ser analisados procurando-se não perder o todo discursivo dos textos, o que representa um grande desafio. Nesse sentido, vamos observar também nos textos infantis os aspectos de coesão e de coerência, que são fundamentais para que um texto se constitua como um todo. Esses aspectos não se constituem em categorias à parte, entretanto. São o pano de fundo da análise.

Apresentaremos, a seguir, um breve estudo sobre coesão e coerência no contexto de nosso estudo.

CAPÍTULO 4 – INVESTIGANDO O DISCURSO DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesse capítulo, vamos analisar os textos orais produzidos pelas crianças para serem escritos.

Separamos as crianças por escola e por livro. Dentro dessas separações, a análise foi realizada considerando as categorias apresentadas no capítulo anterior. Ao final do capítulo, apresentaremos os resultados encontrados e uma discussão dos mesmos.

4.1 TRUKS

4.1.1 Crianças da escola particular

JÚLIA MELO (Particular)

1ª Categoria

O texto da criança não apresenta todos os elementos canônicos do esquema narrativo. Joana não constrói a **orientação**, onde situaria a personagem principal, o tempo e a situação em que os eventos ocorrem. Quanto à **complicação**, o caráter altamente descritivo de seu texto prejudica a narrativa, isto é, a criança limita-se a descrever as figura do livro sem estabelecer uma relação de sentido entre os acontecimentos:

A bruxa está conversando com o passarinho. Aí o leão está aqui na caixa, o leão entra na caixa e a bruxinha vê o rabo dele e ela está rindo aqui. Aqui ela está fazendo um truque. Aqui ela pega o rabo do leão, aí ela se veste de dragão e sai da caixa. Aí apareceu o rabo dele e a bruxinha viu o rabo amarelo. Aí saiu a parte de baixo... depois ele ficou na caixa chorando, fez um truque de novo... depois tirou a parte de cima, depois fez um truque de novo. O leão tirou a roupa de

dragão e viveram felizes para sempre.

Apesar de percebermos uma tentativa de organização cronológica dos eventos, o que se dá basicamente por meio da expressão “aí”, que funciona como marcador temporal, uma boa parte do seu texto é constituída por verbos no tempo presente, descaracterizando o texto narrativo.

Da metade do texto em diante, entretanto observa-se que a criança adota um estilo mais narrativo, pois os eventos são organizados através de uma sucessão de verbos no passado e são conectados uns aos outros por meio dos marcadores temporais “aí” e “depois”. Entretanto, as conexões se dão somente no nível sintático, não há uma relação semântica entre as partes do texto, embora seja problemático operar com essa divisão (sintático / semântica).

Ao final, a criança apresenta um **desfecho** desvinculado do restante do texto.

A ausência de relações causais e explicativas entre as partes do texto compromete a evolução da história. E, ainda que se perceba uma manutenção das personagens principais do começo ao fim da história, as relações entre as personagens, assim como as relações entre os personagens e os acontecimentos, não está clara.

Ainda que a criança tenha feito uso de recursos coesivos do tipo referências, principalmente por meio de pronomes, a distância entre os pronomes e seus referentes atrapalha a legibilidade do texto.

Portanto, com base no que foi observado, o texto dessa criança não se apresenta como uma narrativa de história hierarquizada.

2ª Categoria

O discurso dessa criança está fortemente marcado por características da oralidade principalmente pelo uso expressivo de referência exofórica, o que torna seu texto dependente da situação imediata, “o leão está aqui na caixa”, “ela está rindo aqui”, aqui ela está fazendo um truque”. Entendemos que a situação de produção em si favorece esse uso. Uma outra característica é a recorrência do marcador conversacional “aí”. Além disso, a ausência de conectivos e de operadores discursivos para tornar seu texto mais coeso, integrado e compacto, torna seu texto mais fragmentado, distanciando-o da linguagem

escrita.

A criança, de um modo geral, não apresentou marcas de conhecimento de um esquema de texto escrito, especialmente no que diz respeito à produção de um texto do gênero discursivo de história.

O comportamento lingüístico dessa criança parece refletir sua falta de familiaridade com a linguagem escrita, e, mais especificamente, com o tipo de linguagem encontrada em livros de histórias infantis. Esse dado vai ao encontro do que foi ouvido durante a entrevista com o pesquisador, quando ela relatou que não lê, que não gosta nem de ouvir nem de contar histórias, que tem poucos livros de história e que ninguém lê para ela.

ARTUR (particular)

1ª Categoria

O texto da criança não apresenta a parte **orientação**, portanto não situa o leitor/ouvinte quanto ao personagem principal, o tempo da narrativa e nem quanto à situação. Além disso, o começo da história é fortemente marcado pelo caráter descritivo, o que prejudica a narração já que não apresenta um encadeamento de ações temporal e semanticamente organizadas.

A criança constrói a parte da **complicação**, conferindo a seu texto um caráter de narração de história. Neste momento os eventos começam a ser narrados através de um encadeamento cronológico, principalmente através de uma seqüência de verbos no passado e do uso da expressão “aí”, que funciona como elemento coesivo para relacionar os eventos de forma contínua, possibilitando, assim, que a história evolua.

Ao final do texto, a criança apresenta a **resolução**, “Aí ela fez um outro feitiço e ele ficou totalmente um leão.”, e o **desfecho**, “Aí eles ficaram felizes ... se abraçaram. As borboletas fecharam o baú e acabou”, sendo capaz de vincular estes dois elementos ao começo e ao meio da história. Como se pode notar, o final da história é explicitamente demarcado.

Ainda que a continuidade da história possa ser percebida, principalmente pela manutenção do tema, isto é, a mágica, o feitiço que recai sobre o leão, alterando as diferentes partes de seu corpo, a criança não deixa claro que a personagem principal é a

bruxinha, não a identificando nem oferecendo qualquer tipo de especificação a respeito desse personagem.

Do começo ao fim da história, a criança usa o pronome “ela” para referir-se à bruxinha, sem que o seu referente tenha aparecido no texto. Isso acontece porque, na verdade, o referente encontra-se fora do texto. A criança, ainda que sabendo que a história estava sendo ditada para depois ser escrita pelo pesquisador, não percebe que precisa produzir um texto com autonomia, ou seja, com independência do contexto situacional imediato, e mantém sua narração dependente das figuras do livro. Este é um dos fatores que comprometem a construção do texto escrito como um todo integrado e significativo.

Além do fator mencionado acima, há outros elementos que comprometem a unidade significativa do texto. O baixo índice de uso de operadores discursivos do tipo lógico parece ter prejudicado o estabelecimento de relações de sentido em vários trechos do texto, fazendo com que muitos eventos apresentem-se desconectados, prejudicando a propriedade de coesão e, principalmente, de coerência do texto

Eles viram que não era o leão, eles viram que era o dragão. E ... que naquela hora ele tinha olhado para ele e saiu.. O piu-piu ele ficou através ... o passarinho ficou atrás do baú. Aí ele ... ele ficou com ele mesmo ficou com o rabo de leão...”, “ Aí ele ficou chorando em cima do baú e fez um, outro feitiço nele.

De acordo com o texto aqui apresentado, ainda que possamos dizer que a criança já apresenta conhecimentos para produzir um texto escrito do gênero discursivo narração de histórias infantis, ainda não apresenta domínio do esquema narrativo, pois contou uma história sem apresentar a **orientação**, um elemento importante do padrão de narração de histórias. Ela não foi capaz de utilizar algumas das estratégias importantes para produzir um texto narrativo como um todo de unidade significativa.

Faz-se importante mencionar que durante a entrevista com o pesquisador, esta criança disse que tem muitos livros de história em casa, e que costuma ler junto com sua mãe, intercalando com ela a leitura das páginas, e que já leu dois livros sozinho.

Apesar dessa criança estar acostumada a ouvir e ler histórias, como mencionou, não demonstrou conhecer bem o esquema narrativo e não demonstrou muita habilidade para construir um texto “escrito”.

2ª Categoria

Armando construiu um texto fortemente dependente do contexto situacional imediato, fazendo um uso expressivo de referências exofóricas. Por exemplo, começa a história com o pronome “ela” referindo-se a figura do livro, e assim o faz durante toda a sua narrativa, sem apresentar dentro do seu texto, em momento algum, o referente “bruxinha”. Outros exemplos desse tipo de referência são: “nesse passarinho aqui”, “ela viu o rabo do leão aqui”, “ela falou nessa página que ela imaginou que é o leão que está aqui”, “na próxima (referindo-se à página)”. Este tipo de comportamento lingüístico demonstra que essa criança não conseguiu se distanciar do livro, construindo referências próprias de narrativas escritas.

Podemos observar também que no texto dessa criança há um uso intenso do marcador conversacional “aí” (aparece dez vezes no texto), exercendo às vezes a função de adição, outras vezes, a função de tempo como “depois”, ou ainda dando a idéia de contraste, e mesmo de explicação. O uso excessivo deste marcador conversacional torna o seu texto muito repetitivo, caracterizando-o fortemente como um texto oral.

Fica claro no texto de Armando o seu movimento de reflexão sobre o texto que está produzindo, quando se destacam as partes que ele revê, reorganiza, refaz, tais como: “[...] outro truque para ...para ver [...]”, E ... que naquela hora [...]”, “Aí ele ... ele ficou com ..., ele mesmo ficou com o rabo de leão.”, ‘Aí eles ficaram felizes ... se abraçaram’. Esse tipo de comportamento lingüístico é característico da linguagem oral. Uma outra marca de oralidade pode ser percebida nos exemplos de descontinuidade de tópico e de personagem, “[...] nesse passarinho daqui ... aí o leão, ele abriu o baú.[...]”.

As observações aqui apresentadas mostram que essa narrativa apresenta um caráter muito mais da oralidade do que da escrita.

Um outro fator importante é que a criança, em várias partes do texto, não estabelece relações de sentido entre suas idéias, e às vezes quando o faz, não o faz de forma explícita, deixando o leitor um tanto confuso ao tentar ele mesmo estabelecer estas relações. A criança parece não ter ainda desenvolvido estratégias de uso de recursos coesivos ou de usos de operadores discursivos do tipo lógico, para ser capaz de conferir maior legibilidade a um texto.

Com base no exposto acima pode-se dizer que, apesar dessa criança, de acordo com seu próprio depoimento, ter bastante contato com narrações de histórias, elaborou um texto

com características próprias à oralidade.

Não podemos deixar de mencionar que a criança, através de suas vivências com a escrita, já percebe que o tempo da fala é diferente do tempo da escrita, pois por duas vezes durante a produção do seu texto deu uma pausa para que o pesquisador tivesse tempo para escrever a história.

MARCELO (particular) - TRUKS

1ª Categoria

Ao produzir o seu texto, Marcos demonstrou domínio do esquema narrativo de histórias conforme proposto por Labov.

Primeiramente, Marcos constrói a **orientação**, apresentando a personagem principal com certa especificidade, “... uma grande bruxa”, situando também o tempo e o espaço da narrativa. Segue então construindo a **complicação**, desenvolvendo uma trama, onde é capaz de apresentar, de maneira clara, as relações entre os elementos *eventos* e *personagens*. Por fim, nos apresenta uma **resolução**, “Depois virou truque de novo ...” , e um **desfecho**, “... e virou um leão de novo. Fim.”, estando estes dois últimos elementos da narração estreitamente vinculados com o início da história.

E depois achou um leão... Começou a cuidar do passarinho e o leão já foi ver o que tava dentro da caixa. Então depois ela percebeu que tinha... dentro da caixa e começou a rir. Colocou um pouco de truques e já vem um rabo. Saiu um dragão, depois saiu ... depois começou a olhar o passarinho... depois começou a virar leão... foi virando... parou de repente. Então virou mais truques e virou um leão com dragão. Depois jogou truque... de novo e virou um leão de novo. Fim.

Tanto o começo como o final da história são explicitamente demarcados, “Era uma vez ...” e “Fim.”

O texto se desenvolve através de uma seqüência de ações cronologicamente organizadas por meio do advérbio temporal *depois* e o uso recorrente de verbos no passado, o que, além de organizar temporalmente as ações, também contribui para criar

relação de sentido entre elas e para manter o tema ao longo da narrativa.

A manutenção do tema, assim como a manutenção dos personagens ao longo da história colabora para estabelecer sua continuidade. Em termos lingüísticos, isto é, quanto à microestrutura do texto, a criança é capaz de manter essa continuidade através do uso de recursos coesivos como, por exemplo, o uso de coerência pronominal do tipo anafórica e de repetição de sintagmas nominais.

Além disso, o uso do conectivo “e”, também contribui para a continuidade, assim como para a progressão da história, isto é, para o acréscimo de informações novas ao texto.

Com base no exposto, pode-se dizer que essa criança foi capaz de organizar seu discurso como uma totalidade hierarquizada, como uma narrativa de história infantil, mostrando que já adquiriu esse esquema de texto.

A produção dessa narrativa serve de evidência de que a criança está familiarizada com os eventos de ouvir e contar histórias, ainda que durante a entrevista com o pesquisador ela tenha repetido várias vezes que não sabia ler: “Eu não leio.”, “Eu não sei ler”, “Não sei ler.”.

2ª Categoria

O texto produzido por Marcos está fortemente marcado pela escrita. Primeiramente, podemos observar que ele é capaz de lidar com a linguagem de modo afastado das condições de produção, pois sua construção apresenta-se totalmente independente do contexto situacional imediato. Além disso, consegue manter a coesão interna da história usando um número expressivo de recursos coesivos. Podemos citar, por exemplo, a habilidade com que usa os artigos indefinidos para introduzir novos elementos no texto, e artigos definidos para referir-se a elementos que já foram mencionados anteriormente.

Podemos observar também que a criança garante a coesão interna do texto ao fazer uso constante de referências por meio de pronomes e de repetição de sintagmas nominais, sem tornar seu texto repetitivo. Some-se a isso que ela também é capaz de organizar suas idéias condensando-as em períodos compostos tanto por coordenação como por subordinação.

Além da criança fazer uso dos recursos coesivos mencionados acima, que tornam seu texto mais compacto e sua linguagem mais integrada, observamos ainda que o uso de

operadores discursivos do tipo conclusivo, ('Então depois ela percebeu...', 'Então virou mais truques ...'), fora os que expressam seqüenciação, contribuindo essencialmente para explicitar o estabelecimento das relações de sentido entre as diferentes partes da história.

Um outro fator importante é que, com exceção de alguma fragmentação, o que pode ter ocorrido por causa da situação em que a produção do texto se deu, isto é, a criança teve que criar uma história oralmente diante do pesquisador, o texto de Marcos não apresenta marca explícita da oralidade.

De acordo com a análise dessa narrativa, e com base nas categorias utilizadas, observamos que compreendeu como se produz um esquema de texto com as marcas da escrita, mostrando familiaridade com os moldes de histórias escritas.

VITOR (PARTICULAR) TRUKS

1ª Categoria

A criança não apresenta em seu texto os elementos seqüenciais próprios de um esquema narrativo.

Primeiramente, não constrói a **orientação**, onde deveria situar o leitor / ouvinte quanto à personagem ou personagens principais, ao tempo da narrativa e à situação.

Em segundo lugar, não constrói o elemento **complicação**, pois não observamos em seu texto uma seqüência de eventos encadeados por meio de relações de sentido. Ao contrário, observa-se um amontoado de proposições aparentemente desconectadas semanticamente,

E transformou ele em um pato. Ele sentou na pedra. O leão abriu o baú. .. e ... a bruxa é fez carinho no passarinho.", ele ficou todo amarelo e saíram duas borboletas e aí elas ficaram amigos para sempre.

Podemos, entretanto, observar a construção da **resolução**, "Aí quem se transformou em leão. Ele ficou todo amarelo e saíram duas borboletas" e do **desfecho**, "e aí elas mesmas ficaram para sempre.", porém estes dois últimos elementos estruturais não estão explicitamente relacionados aos acontecimentos anteriores.

É interessante notar que, ainda que a criança faça uso de referências anafóricas e do encadeador discursivo “e” assim também do marcador discursivo “depois”, para relacionar partes do texto, estes elementos acabam não contribuindo para que seu texto se apresente como um todo coeso. Os recursos expressivos utilizados, são suficientes para o estabelecimento de relações entre os diferentes elementos do texto.

O problema acima abordado prejudica o texto na perspectiva da *continuidade*, prejudicando a elaboração da trama e não permitindo que a história evolua. Observamos, que não há uma manutenção do tema. Nota-se que a criança só consegue estabelecer a manutenção das personagens principais, o que não é suficiente para a construção de uma história.

Portanto, podemos concluir que, mesmo que a criança tenha demonstrado alguns conhecimentos sobre a narração de histórias, o que pode ser percebido principalmente através de uma seqüência de verbos no passado e do uso de marcadores temporais, não apresenta conhecimento de muitos outros dispositivos relevantes para a produção de uma narrativa de história. Dessa forma, a criança não foi capaz de narrar uma história, mas sim de descrever as figuras que via nas páginas do livro, mesmo que tenha recebido apoio do pesquisador, que fez várias intervenções (vide anexo) para que ela alcançasse tal objetivo, o que pode refletir seu pouco contato com a literatura infantil.

2ª Categoria

A criança não construiu um texto independente da situação imediata. Inicia seu discurso fazendo uso do pronome pessoal “ele”, para se referir a personagem que aparece na primeira página.

Percebemos, entretanto, que à medida que a criança vai dando prosseguimento à produção do texto, demonstra habilidade em utilizar referências anafóricas, tanto por meio de pronomes como por meio de expressões nominais.

Referências anafóricas, assim como repetição lexical e uso expressivo do encadeador “e”, são recursos coesivos utilizados pela criança que poderiam contribuir para a coesão interna de seu texto, tornando seu discurso mais coeso e mais marcado por características da narrativa escrita. Entretanto, os recursos coesivos apresentados não foram suficientes para promover a inter-relação semântica entre os elementos do texto o que não contribui para que a criança organizasse o texto de modo a ser escrito. Em outras palavras,

seu texto não apresenta *textura* (Val, op. cit.), propriedade essencial para que um conjunto de proposições seja considerado um texto.

Os elementos apontados acima distanciam a produção dessa criança dos moldes de narração de histórias, principalmente na modalidade escrita, e demonstram que ela tem pouco conhecimento do esquema textual, principalmente no que diz respeito a textos escritos.

Com base nas questões apontadas acima, pode-se concluir que o comportamento lingüístico da criança condiz com seus relatos a respeito de suas experiências com a literatura infantil. Durante a entrevista com o pesquisador ela relatou que tem muitos livros em casa, e que de vez em quando lê as histórias do Flamengo, mas o que gosta mesmo de fazer é de pintar os escudos. Não citou outros livros, outras histórias. Quando solicitei que ela criasse uma história com base nas figuras do livro, mostrou-se surpresa e assustada: “Vou ter que fazer o quê”, “O negócio é para ler?”. A criança demonstrou, durante toda a atividade, certa falta de vontade e de interesse para produzir a história, o que pode ter afetado a sua produção.

RAFAEL TRUKS (PARTICULAR)

1ª Categoria

Ricardo não apresenta a **orientação**, elemento importante para situar o leitor/ouvinte quanto aos personagens e ao tempo e o espaço relativos aos acontecimentos em questão.

No começo a criança não constrói uma narração, limita-se apenas a descrever o que vê nas figuras. Mas, logo em seguida, começa a narrar os acontecimentos, encadeando-os cronologicamente por meio dos marcadores temporais “depois” e “quando”, e também de uma seqüência linear de verbos no passado. É capaz de manter a progressão temática, correlacionando os diferentes acontecimentos ao longo da história. Assim também acontece com as personagens.

A propriedade de continuidade é garantida na narração através do uso recorrente de referências anafóricas, evitando assim, repetições desnecessárias tornando o texto mais compacto e integrado.

Apesar de não apresentar a **orientação**, a criança constrói a resolução e a conclusão como se vê a seguir: “[...] ela fez outro feitiço e ai ele voltou a sua forma normal”, e em seguida o **desfecho**, demarcando explicitamente o final da história: “[...] e ai ficaram amigos e fim”. Ainda que a criança não tenha apresentado a **orientação**, ela é capaz de construir um desfecho estreitamente vinculado aos acontecimentos anteriores.

Ricardo, embora com alguma dificuldade, demonstrou conhecimento do esquema narrativo tanto no que diz respeito à sua macro-estrutura, como no que diz respeito aos elementos micro estruturais presentes no interior do texto, tendo conseguido estabelecer relações de sentido entre os elementos lingüísticos no interior do texto principalmente através de referências anafóricas e da conjunção “e”, em enunciados coordenados, assim como conseguiu estabelecer a coerência global do texto através de relações de sentido entre os diferentes acontecimentos e da manutenção das personagens.

2ª Categoria

Ainda que esta criança tenha se utilizado de recursos discursivos que contribuíram para tornar seu texto coeso, apresentando, características da linguagem escrita, sua narrativa apresenta-se muito dependente do contexto situacional, o que é comum no discurso oral. Isso pode ser observado através da utilização de várias referências dêiticas: “[...] ela conversando com essas duas”. , “[...] uma olhadinha no que tinha ali na caixa.”, “[...] ele se prendeu lá na caixa.”, “E aqui ela faz outro [...]”.

Além das referências dêiticas, pode-se, observar outras marcas de oralidade neste texto, tais como as marcas de reformulação de partes do texto, deixando claro aspectos de seu processo de produção: (“[...] ai é ... o leão deu uma olhada no que tinha ali na caixa...ele se prendeu lá na caixa [...]”), e marcadores conversacionais (“aí”, “e aí”).

Pode-se dizer, então, com base na análise desse texto escrito, que a narrativa ainda está dependente do contexto situacional, em que se destacam marcas conversacionais que, deveria ser construído para ser escrito.

BRUNA (Particular)

TRUKS

1ª Categoria

O texto da criança exibe os principais componentes seqüenciais da estrutura de uma narrativa de história, de acordo com o esquema narrativo proposto por Labov.

O elemento **orientação** é construído com riqueza de detalhes sobre a personagem principal, a situação e o tempo da narrativa:

Ermione era uma bruxinha muito bonita e amigável. Outro dia ela estava sentada numa pedra quando apareceu um pássaro. Olhou espantada para ele.

Em seguida, a criança constrói a **complicação**, ordenando os acontecimentos através de um repertório rico de marcadores temporais, “outro dia”, “primeiro”, “quando”, “depois”, “logo” depois’, “no momento”, “aí”, diferentemente da maioria das outras crianças participantes da pesquisa, que fizeram um uso, predominantemente, dos marcadores “depois” e “aí”, tornando seus textos um tanto repetitivos. Observamos que, nesse momento da narrativa, a história evolui com a apresentação de uma trama bem construída através do estabelecimento de relações de causa e efeito:

Quando ela ouviu o barulhinho da caixa fechando, ela olhou para trás espantada., depois ela pensou em fazer um truque ...”, “... fez um truque com muita fumaça, o pássaro chegou a tossir.

A história vai, assim, sendo construída até a apresentação da **resolução**, a qual está estreitamente relacionada aos eventos anteriormente apresentados, “Ela fez um truque ... aí fez outro truque e apareceu um leão de verdade.” A narrativa, então, culmina num **desfecho**, o qual aparece como uma consequência da **resolução**, ao mesmo tempo que remete o leitor / ouvinte ao começo da história, “Os dois ficaram muito amigos e contentes.”

A capacidade da criança de manter os personagens principais e o tema ao longo de história, assim como o estabelecimento e a manutenção das relações dos personagens com os eventos, contribuem para que construa um texto narrativo coerente.

Com base nas observações acima, pode-se dizer que a criança foi capaz de organizar seu texto como uma totalidade hierarquizada, fazendo com que este seja

reconhecido como uma narrativa de história.

A habilidade e fluência com que a criança produziu sua narrativa, estabelecendo e mantendo relações entre as diferentes partes da história, através de nexos coesivos tanto no nível lexical como gramatical, demonstram que ela já adquiriu um bom conhecimento do esquema narrativo, assim como dos recursos expressivos que contribuem para que um texto desse tipo seja bem construído.

Pode-se argumentar que o desempenho dessa criança reflete suas experiências com a escrita, pois, de acordo com seus relatos, aprendeu a ler quando tinha três ou quatro anos de idade, e, antes disso, sua mãe lia muito para ela. Também disse que possui muitos livros e que tem um tio que sempre lê para ela.

2ª Categoria

A criança demonstrou que produz uma narrativa independente da situação imediata, internamente coesa, por meio do uso eficiente de referências anafóricas, as quais são estabelecidas tanto através de pronomes como de expressões nominais. A coesão interna do seu texto também é obtida por meio da utilização de operadores discursivos, o que pode ser observado na construção hierarquizada dos eventos e de orações coordenadas assim também nas construções que expressam a simetria de situações. Desta forma, a criança estabelece conexões discursivas entre as diferentes partes de seu texto, conferindo-lhe legibilidade.

Todos esses elementos, somados ao uso de diversas formas verbais no passado, “estava sentada”, “olhou”, “olhava”, “foi andando”, “havia visto”, e a variedade de vocabulário como estratégia para tornar seu texto menos repetitivo, são evidências de que a criança possui um conhecimento discursivo, que expressa uma linguagem mais elaborada.

Muitos dos recursos utilizados pela criança para produzir sua narrativa fazem com que sua linguagem apresente-se organizada de forma integrada, mais compacta e elaborada, conferindo a seu texto um caráter mais próprio da linguagem escrita. Desse modo, podemos argumentar que a criança evidencia o conhecimento da organização da linguagem verbal não só para conversar, mas também para produzir um texto escrito.

Um outro tipo de conhecimento sobre a linguagem escrita exibido pela criança diz respeito à diferença entre o tempo da escrita e o tempo da fala. Ela interrompeu sua

narração por duas vezes para que o pesquisador pudesse copiar a história. Primeiro pergunta: Já posso virar (a página)?”Depois diz: “Eu estou esperando porque você ainda está escrevendo.”

Concluimos, então, que a criança construiu um texto com características próprias à linguagem escrita, ainda que exiba alguma fragmentação. Porém, nesse caso, a fragmentação do texto parece ter mais a ver com a situação em que a narrativa foi construída, as crianças produziram o texto escrito oralmente, o que, possivelmente, interferiu no processo de produção textual.

4.1.2 Crianças da escola pública

PAMELA TRUKS (Pública)

1ª Categoria

Patrícia inicia sua narração com o elemento **orientação**. Neste começo da narrativa, ela não situa o ouvinte com relação ao tempo ou espaço. Apresenta a personagem principal com pouca especificação ou identificação, não se preocupando em dar um nome à bruxinha, por exemplo. Porém apresenta logo a situação, isto é, a bruxinha tem o poder de transformar partes do corpo de um animal, o que é feito de maneira bem sucinta.

Quando à **ação complicadora**, o texto da criança apresenta uma seqüência de ações cronologicamente organizadas através de elementos coesivos de ordenação temporal. Por exemplo, utiliza muito a expressão temporal “ai depois”, o que é um recurso usado para dar continuidade e garantir a progressão da história. Além desses recursos, podemos notar uma recorrência expressiva de verbos no tempo pretérito (ficou; olhava; viu; jogou; veio; transformou etc...), o que também colabora para a organização temporal das ações e para a criação de relações de sentido entre elas. As ações estão encadeadas e ordenadas temporalmente até o clímax da história, “ai depois... ela transformou a barriga os pés e o rabo, tudo amarelo. Depois ele começou a chorar de novo... ela fez outra mágica”.

Em seguida, a solução é apresentada: “ai depois usou a mágica de novo... ai ele ficou todo amarelo”. No final de sua narração a criança apresenta a avaliação, a qual é explicitamente marcada e remete o ouvinte / leitor a um desfecho muito freqüente nas

histórias infantis. “Ai eles viveram livres para sempre!”.

Esta criança precisou de várias intervenções e apoio do pesquisador para construir inicialmente sua narrativa, porém, como pôde ser visto, aos poucos foi apresentando a estrutura de seu texto de forma mais organizada, encadeando as ações, relacionando-as umas às outras e às personagens.

Concluimos, então, que Patrícia apresentou os elementos para um texto que corresponde ao gênero discursivo de narrativas, organizando de maneira lógica o começo, o meio e o fim da história, conseguindo manter o tema principal ao longo de toda a narração.

Ao finalizar sua narração com o enunciado “E viveram livres para sempre”, o que deve corresponder a “E viveram felizes para sempre”, comum às histórias infantis, a criança apresenta mais um fator que demonstra sua aproximação do gênero em discussão.

Além da criança demonstrar conhecimento da estrutura básica do esquema de narrativa de história infantil, ela também é capaz de manter o tema principal e os personagens ao longo da história, sem perder de vista as relações entre essas personagens e os acontecimentos. E ainda apresenta um desfecho estreitamente vinculado ao começo da história e aos acontecimentos subsequentes. Tudo isto mostra que este texto apresenta uma coerência global, o que contribui para que o percebamos como um todo significativo.

2ª Categoria

Através do uso de conectivos e de diversos marcadores lógicos, “enquanto; mas; como; depois; por causa” Patrícia constrói um texto coeso no qual as relações de sentido entre suas diferentes partes são, assim, explicitamente apresentadas, conferindo maior legibilidade ao texto.

É interessante notar como a criança é capaz de usar, com habilidade, referências anafóricas ao longo de sua narrativa, “[...] a bruxinha viu o rabo dele [...]” “[...] ela estava pensando [...]”, “[...] ele começou a chorar” , “[...] por causa do rabo dele”, “ acabou transformando ele [...], o que contribui para a coesão de seu texto. Estas são características que mostram que a criança já está se apropriando de características da linguagem escrita própria de narrativas de história.

Todavia, podemos notar que seu texto também apresenta características de oralidade, como por exemplo, repetições (“que...que...que”; pensando, pensando, pensando”, “ olhando, olhando, olhando”; “ andando, andando”); uso sucessivo de marcadores temporais “aí”, muito característico das narrativas orais, fragmentações (que... que... que...; apareceu... o dragão...ela fez assim [...], Aí depois... e ... ela transformou [...]), e descontinuidades (olhando... o ... aí ela veio andando[...]; “ aí depois... e ...ela transformou a barriga [...]).

A criança constrói um texto híbrido, em que características da narrativa escrita e características da narrativa oral apresentam-se entremeadas em vários pontos de seu texto.

TALITA (PÚBLICA) TRUKS

1ª Categoria

A criança inicia sua narração com o elemento **orientação**. Assim, primeiramente situa o leitor / ouvinte quanto ao tipo de história que vai criar com a expressão “Era uma vez”, típica de histórias infantis. Em seguida, apresenta a personagem principal, ainda que sem especificação, identificando-a apenas pelo nome e, então, descreve a situação de forma detalhada:

Era uma vez... uma bruxa chamada... Cidinha. A bruxa

encontrou um pássaro rosa e tinha uma caixa lá atrás... e ela...
e um leão apareceu e abriu a caixa... e apareceu uma cobra
atrás da caixa e a bruxa viu e o pássaro voou também... e ela
riu e o passarinho também e a cobra apareceu e ela estava
rindo

Dando continuidade à história, Tatiana apresenta a **ação complicadora**, onde a personagem principal participa de uma seqüência de eventos cronologicamente encadeados, o que é realizado através do uso dos operadores temporais *quando*, *enquanto*, e do encadeador “e”, além do uso sucessivo de verbos no tempo passado.

Em seguida apresenta a **resolução**, onde apresenta o desenlace dos acontecimentos:

Aí ela jogou mais um truque em cima dele, [...] depois ela fez de novo... apareceu o leão inteiro e o pássaro virou borboleta e a cobra também.

A criança finaliza a história apresentando um **desfecho/avaliação** feliz “...e ficaram amigos para sempre”, tipo de desfecho característico de histórias infantis.

Além da presença de todos os elementos do esquema narrativo, percebe-se nesta narrativa uma unidade de significado devido à manutenção do tema, isto é, os truques da bruxinha, em torno do qual são organizadas as informações, havendo também a manutenção e a reiteração dos personagens ao longo da história. Além disso, o desfecho está estreitamente vinculado aos episódios narrados, outro fator fundamental para garantir a unidade significativa deste tipo de texto.

Esta criança é capaz de produzir uma história respeitando as características próprias do gênero no que diz respeito à forma de organização da linguagem através de encadeamentos cronológicos e causais, e de usar estratégias para criar relações de significado entre os eventos narrados, entre as personagens, e entre as personagens e eventos.

2ª Categoria

Observamos que a narração desta criança apresenta poucos traços da oralidade, pois, com exceção de dois momentos em que ela refaz o texto enquanto o produz, “[...] e

ela... e um leão apareceu [...] ; “Quando ela fez o truque ...enquanto ela fazia o truque [...]” e da presença do encadeador temporal “ai” que aparece apenas uma vez, seu texto é marcado basicamente por características da escrita. Um dos fatores essenciais para tal constatação é a ausência de elementos dêiticos, demonstrando que esta criança já é capaz de construir uma narrativa independente da situação concreta, apresentando um texto coeso através do uso de referências endofóricas do tipo anafórico. Isto é, através do uso de pronomes e expressões nominais, a criança refere-se a elementos, personagens, coisas e eventos já mencionados, fazendo assim, com que a história tenha continuidade e progrida de uma maneira coerente.

Nota-se também a construção da coesão interna do texto através do uso de estruturas simétricas fazendo o texto avançar: “ ([...] um leão apareceu e abriu a caixa... e apareceu uma cobra [...], [...] a bruxa viu e o pássaro voou [...]”), e também de estratégias que marcam a hierarquização do texto (“enquanto ela fazia o truque, o passarinho conversava[...]”; “[... quando viu a casa do leão, saiu [...]”), tornando-o assim mais completo. Além disso, a presença expressiva de operadores discursivos (quando, enquanto, depois, também) também demonstra que a criança vem desenvolvendo estratégias discursivas para estabelecer explicitamente as relações de sentido entre as diferentes partes do texto.

A criança, portanto, foi capaz de contar uma história, respeitando características desse gênero discursivo, e também fazendo uso de diversos recursos expressivos que colaboram para a construção de um texto coeso, apresentando assim um discurso fortemente marcado por características da escrita.

JONATHAN TRUKS (pública)

1ª Categoria

O texto de João não apresenta a Orientação da narrativa. Desta forma não situa o leitor/ouvinte quanto à personagem principal, nem quanto ao tempo e o espaço. O menino começa a contar a história, apresentando a parte da complicação, usando uma referência definida para falar pela primeira vez da bruxinha, “ A bruxinha estava fazendo [...]”, considerando o conhecimento como partilhado já que o livro concretamente estava ali e a

personagem era visível para ele e para mim, o pesquisador. O mesmo acontece em outros momentos de sua narração, “O leão saiu de dentro da caixa”, “o patinho estava dando a minhoca”; “a pata estava falando com a minhoca” ; “ as borboletas estavam juntas com o leão”.

O início de sua narração fica restrito a uma seqüência descritiva das ilustrações que vão aparecendo do livro. Em seguida, notamos que a criança tenta construir a narração fazendo uso de referências endofóricas, tornando-a mais independente da situação de produção e mais coesa internamente. Porém, devido à grande fragmentação, levando a descontinuidades, isto é, mudanças bruscas de tópico e de personagens, como (A bruxinha estava fazendo... ele... carinho no patinho... édesaparecer”; “[...] a bruxinha viu o rabo do leão... e o patinho estava dando a minhoca... aí... quando ela ouvia um barulho[...]; “ ai ela fez uma mágica ... o ... o...leão”). Assim, a continuidade é prejudicada em vários momentos da narração, ou seja, a história não evolui. No entanto, ao seguir com a **ação complicadora**, a criança consegue manter um tema, o que é explicitado pelo uso de referências pronominais, e por meio de repetição de palavras.

Observamos, então, que essa continuidade temática atravessa a resolução e vai até o desfecho, o qual é demarcado pelas expressões “no final” e “ai acabou a história”. A criança também é capaz de manter os personagens principais ao longo da história.

De acordo com o que foi observado, pode-se dizer que esta criança apresenta um esboço de narrativa de história, a qual, ainda que destituída de uma orientação, e de exibir um desfecho sem vínculo estreito com o começo, apresenta outros elementos característicos deste gênero do discurso. Por exemplo, a seqüência linear de verbos no passado e o uso constante do item “ai” que no texto exerce a função de marcador temporal, organizam os acontecimentos cronologicamente, contribuindo para que o texto seja reconhecido como uma narrativa de história.

Observa-se também que em alguns trechos de sua narrativa, a criança foi capaz de estabelecer relações de sentido do tipo causal, que ora aparece de forma implícita (“ [...] ela ouviu um barulho... ela olhou para trás), ora de forma explícita, por meio de uso de operadores discursivos (“ [...] ela ia abrir a caixa para ver como era ele.” [...] ela estava fazendo um carinho no leão porque ele estava chorando”), o que colabora para que a narrativa, apresente-se coerente em vários momentos. Entretanto, vale ressaltar que a criança precisou de algumas interferências do pesquisador para que desse continuidade à história e a apresentasse de forma mais coerente no que diz respeito ao estabelecimento de

relações de sentido entre as partes do texto.

Portanto, concluímos que a criança está em processo de desenvolvimento de conhecimentos com relação ao esquema narrativo, e no caminho de compreender certas estratégias discursivas para produzir um texto escrito que se apresente como uma unidade de sentido.

2ª Categoria

A narrativa de João apresenta-se fortemente caracterizada como discurso oral. Observa-se a ocorrência de referentes dêiticos, o número expressivo de seguimentos descontínuos, e repetições de palavras. A criança repetiu, por exemplo, a palavra “ estava” dezesseis vezes, assim como o marcador temporal “ai” que aparece quatorze vezes no texto. Soma-se a isso que ainda que a criança tenha sido capaz de construir algumas frases mais elaboradas, através do estabelecimento de relações mais complexas entre as partes do texto, o baixo índice de operadores discursivos, dificulta o estabelecimento de relações semânticas entre algumas partes do texto, prejudicando a sua coesão.

Concluimos, assim, que a presença de tantos elementos característicos do texto narrativo oral e o baixo índice de operadores discursivos tornam o texto distanciado da narrativa característica de textos escritos.

KAVIN TRUKS (Pública)

1ª Categoria

Kalil inicia sua história apresentando a **orientação** que consta da identificação de algumas das personagens que ela vê nas primeiras páginas do livro.

Um fato curioso é que ela não caracteriza a personagem principal como bruxinha, identificando-a como um palhaço ao longo da história, talvez por associar mágica a circo e circo a palhaços. O mesmo ocorre com as ilustrações do patinho e da minhoca, os quais são descritos como galo e cobra. Além da apresentação dos personagens, o que é feito sem nenhum tipo de especificação, nem mesmo um nome lhes é dado, a criança apresenta a **situação**, ao descrever as ações do leão que está abrindo a caixa, e do palhaço , do galo e

do leão que estão entrando na caixa.

O uso do gerúndio confere a esta parte da história um caráter mais de descrição do que de narração e também a torna vinculada ao contexto situacional, inclusive quando usa o a referência definida “a “ em “ abrindo a caixa”, esta referência não remete a um referente previamente citado no texto. O mesmo acontece quando diz: “o palhaço fez a mágica”, em vez de dizer “o palhaço fez uma mágica”.

A criança, segue construindo a **complicação**: “Ai aconteceu. O palhaço fez a mágica, [...] o dragão chorou. O palhaço viu o leão”. Depois apresenta a **resolução** “Depois o leão virou quase leão”, e o **desfecho**, que não é explicitamente demarcado como o final da história: “Depois o palhaço viu o leão formado”.

Podemos notar, assim, que há um esboço de uma macro-estrutura hierárquica na história com a apresentação das partes de um esquema narrativo e o estabelecimento de uma seqüência cronológica dos acontecimentos, expressa por meio dos marcadores temporais “ai” e “depois” e uma seqüência de verbos no passado. A sucessão de acontecimentos também é estabelecida através das relações de causa, efeito e consequência , ainda que não se dê de forma explícita: “o palhaço viu o dragão com o rabo de leão [...] o palhaço fez a mágica”, “o palhaço viu o dragão com o corpo de leão [...] o dragão chorou”.

Ainda quanto à macro-estrutura do texto, pode-se dizer que a criança é capaz de garantir a continuidade do texto ao manter o tópico principal e os personagens ao longo da história. Também é capaz de estabelecer a relação entre os acontecimentos, assim como estabelecer uma relação entre o desfecho e os eventos presentes no desenvolvimento da história.

Estes elementos, seguindo Spinello e Martins (op.cit) são importantes para garantir a existência de coerência no texto.

É importante apontar para o fato de que, ainda que várias partes da história não estejam explicitamente relacionadas através de elementos lingüísticos, como referência, e operadores discursivos, por exemplo, a criança é capaz de fazer uso de outras estratégias, como exposto acima, para conferir coerência à sua história. Este fato corrobora a afirmativa de Marcuschi (op.cit) quando este diz que a coesão não é condição necessária para a criação do texto, pois existem textos que mesmo destituídos de elementos coesivos têm sua continuidade estabelecida através de relações de sentido implícitas no texto.

2ª Categoria

O baixo índice de elementos coesivos, no texto de Kalil, como, por exemplo, a ausência de referências pronominais e de encadeadores discursivos, compromete a textura do texto, tornando-o muito repetitivo. Desta forma, o texto se apresenta distante da modalidade escrita.

O que observamos é um conjunto de frases superpostas, no que diz respeito ao nível sintático, o que também prejudica as relações de sentido entre estas:

...O palhaço fazendo... O leão abrindo a caixa e...o palhaço, o galo e o leão entrando na caixa... aí aconteceu o palhaço fez a mágica... O palhaço o ... o dragão. O galo foi atrás da cobra...

Além disso, as descontinuidades causadas pela mudança repentina de personagem e de tópico, “o palhaço viu o dragão com... o corpo de leão e o palhaço... o dragão chorou”, assim como a fragmentação, “o palhaço... o... o dragão”, e também o uso do marcador temporal, “aí” caracterizam o discurso narrativo desta criança como sendo fortemente marcado pela oralidade.

Com base na narração de história aqui analisada, poder-se-ia dizer que esta criança apresenta dificuldades em relação à construção de narrativas de histórias escritas, o que é curioso uma vez que Kalil tem quase oito anos e está repetindo a alfabetização pela segunda vez.

RAFAELA TRUKS (PÚBLICA)

1ª Categoria

O texto de Regina exhibe todos os elementos estruturais do esquema narrativo, organizados em uma seqüência cronológica de acontecimentos, o que se dá através do uso de diferentes marcadores temporais (depois; quando; ai) e do uso de verbos no tempo passado.

Além do encadeamento cronológico dos acontecimentos, percebe-se que a criança também é capaz de estabelecer relações do tipo causa e conseqüência “[...] depois de começar a chorar e a bruxa fez outra mágica [...]”, o que contribui para que sua narrativa se

apresente como uma unidade de sentido.

A manutenção dos personagens, assim como a relação entre os diferentes personagens e os acontecimentos, mostra que esta criança é capaz de produzir um discurso coerente em se tratando do gênero narrativa de história infantil.

Voltando aos elementos apresentados acima, encontramos no texto desta criança outros fatores que evidenciam sua apropriação do gênero em questão, como, por exemplo, o começo demarcado pela expressão “ Era uma vez” , e o final , também bastante convencional “ [...] e ficaram amigos para sempre”. Ainda respeitando as características deste gênero discursivo, a criança estabelece uma relação estreita entre a **orientação** e o **desfecho** da história:

Era uma vez... um patinho tão bonitinho, estava do lado da bruxa e o leão estava mexendo numa caixinha... O leão ficou preso dentro da caixinha... olhou a bruxa e o patinho para trás, quer dizer para a caixa e viu o rabinho do leão...” “Depois ficou o corpo inteiro dele todo amarelo. Depois a bruxa e o leão ficaram amigos para sempre.

2ª Categoria

Regina construiu uma narrativa independente do contexto situacional. Notamos que isso foi possível principalmente pelo uso de habilidoso de diversos mecanismos de coesão tanto no nível gramatical como lexical.

No que diz respeito aos mecanismos gramaticais, ela faz, por exemplo, uso de referências indefinidas quando apresenta algum elemento novo no texto (“um patinho”; “mexendo numa caixa”, “fez uma magia”) e então, passa a usar referências definidas para o tratamento das personagens já apresentadas.

Ainda no nível de coesão gramatical, encontramos em seu texto várias ocorrências de referência anafórica por meio do uso de pronomes pessoais e pronomes possessivos que remetem aos referentes “bruxa” ([...] quando ela abriu a caixa [...]); “[...] ela foi andar para a frente.”; “[...] o jacaré apareceu atrás dela.”), e “jacaré” (depois ele começou a chorar”. “[...] o corpo inteiro dele [...]). As correlações entre os tempos verbais, assim como o uso de operadores aditivos e temporais, também são exemplos de coesão gramatical encontrados no seu texto.

No que se refere à coesão lexical, está é expressa no texto por meio de repetições

de itens lexicais como: “ bruxa; leão; caixa, jacaré; parte; etc.

Os mecanismos de coesão descritos acima fazem com que os elementos lingüísticos desta narrativa se mostrem integrados, além de contribuírem para que a história tenha uma continuidade, isto é, evolua de forma mais eficaz e fluente, estabelecendo de um modo explícito as relações semânticas entre os elementos no interior dos enunciados, assim como entre os enunciados e seqüências de enunciados dentro do texto.

Percebemos, então, através de nossa análise, que esta criança além de saber contar uma história, no que diz respeito à sua macro-estrutura, sendo capaz de organizar e relacionar as diferentes partes estruturais de uma narrativa, também é capaz de usar estratégias lingüísticas para tornar seu texto mais coeso, conferindo a este, características de uma narrativa escrita.

Notamos na narração de Regina uma baixa incidência de marcadores conversacionais e repetições, o que contribui para que seu texto se apresente de forma mais condensado e mais próximo da escrita.

MAICON (PÚBLICA) TRUKS

Michel começa a contar a história a partir da segunda página do livro, talvez por isso, não tenha situado nem a personagem principal nem o tempo da história na **orientação**, apresentando apenas a situação. Assim, sua história parece começar de uma maneira abrupta, como se estivesse faltando alguma informação preliminar, dando a impressão de já iniciar com a **complicação**, momento em que também apresenta a bruxinha, personagem principal:

o leão saiu para ajudar o passarinho... depois o leão voltou para dentro da caixa... a mão dele ficou presa...depois saiu ... depois ela fez uma mágica... depois a minhoca foi embora... a bruxinha... bruxa tentou pegar a minhoca... depois... o dragão saiu para ajudar o passarinho a se esconder atrás da caixa...

Apresenta a **complicação** encadeando os acontecimentos cronologicamente, fazendo uso de um mesmo advérbio temporal (depois), e de uma seqüência de verbos no pretérito perfeito. No final, apresenta uma **resolução**, “ela soltou uma fumaça”, e um **desfecho**, “o dinossauro virou um leão”. O caráter descritivo prejudica um pouco a

evolução da história, principalmente no momento da resolução e do desfecho, “o dragão em cima da caixa... ela soltou uma fumaça... a minhoca e o passarinho... depois o dinossauro virou um leão”.

Apesar dos eventos estarem encadeados de maneira cronológica, a criança, na maior parte da história, não consegue manter uma relação de sentido entre eles. Quanto às personagens, são mantidas ao longo da história, porém a relação entre estas e os conhecimentos não está clara: “A minhoca fugiu... o passarinho... com a bruxinha.. Ficou com a bruxinha.” A criança também não consegue estabelecer um tema e mantê-lo ao longo da narração. Tudo isso compromete a evolução da história. Uma outra dificuldade é a de criar um vínculo estreito entre o desfecho e as outras partes da história. Sendo assim, o que temos é um número de ações pouco concatenadas, o que prejudica a construção do texto como uma unidade de sentido.

Levando-se em consideração os parâmetros utilizados por Spinillo e Martins (ano,pág ?), esta criança apresentou dificuldade em construir um texto narrativo coerente.

É importante mencionar que foi necessário que o pesquisador fizesse várias intervenções para que a criança conseguisse construir sua narrativa e que, ainda assim, ela prosseguia praticamente só descrevendo o que via, não conseguindo relacionar os acontecimentos, desconsiderando, ou não dando atenção, ao apoio oferecido pelo pesquisador.

A narrativa de Michel, apesar de apresentar os elementos necessários para compor um texto narrativo escrito, não apresentou estratégias para relacionar as diferentes partes, deixando o leitor / ouvinte um pouco perdido quanto à evolução do tema na história.

2ª categoria

A linguagem utilizada para a narração da história de Michel está fortemente marcada por traços da oralidade. Principalmente, o texto da criança se apresenta muito dependente da situação concreta de produção. Por exemplo, quando diz: “ela fez uma mágica”, a referência é exterior, pois o referente não está dentro do texto “escrito”. O mesmo acontece quando diz: “ela soltou uma fumaça”, sendo este um enunciado que está totalmente desvinculado com a informação que o precede. Há também muita fragmentação: “o dragão saiu... o passarinho de dentro da caixa...; “depois ele soltou ... o dragão entrou..” “A minhoca fugiu... o passarinho... com a bruxinha”. A repetição

excessiva do advérbio temporal “depois” aproxima o texto da linguagem oral, aparecendo com a função de marcador temporal.

Um outro fator que contribui para distanciar esta narração da modalidade escrita é a ausência de marcadores e de operadores discursivos para estabelecer relação de sentido entre segmentos do texto, e tornando-o mais coeso e coerente.

4.2 Gato de papel

4.2.1 Crianças da escola particular

JÚLIA (E. particular)

GATO DE PAPEL (2ª história)

1ª Categoria

O comportamento da criança ao criar um texto para a segunda história foi muito semelhante ao que ela apresentou ao tentar narrar a primeira história. O caráter muito descritivo do texto produzido e o fato de apresentar dificuldade para, estabelecer um vínculo entre o desfecho e o início da história sobressaem. Entretanto, percebemos que desta vez ela garante da metade do texto em diante, o estabelecimento de relações de sentido entre diferentes partes do texto, o que contribui para que percebamos a existência de uma coerência e progressão temática, fazendo com que a história evolua.

De acordo com o exposto, ainda que a criança tenha apresentado, em certo momento do texto, elementos característicos de uma narrativa de história, ainda não conseguiu organizar seu discurso de forma hierarquizada.

2ª Categoria

No que diz respeito ao *continuum* fala e escrita, podemos dizer que tanto o primeiro como o segundo texto desta criança se apresentam bem mais próximos da modalidade da

linguagem falada do que da escrita. Primeiramente, a criança apresentou dificuldade para construir textos independentes do contexto situacional, fazendo uso de referências extra textuais em alguns momentos da sua produção. Além disso, ela apresenta várias proposições desconectadas tanto no nível sintático como semântico. Desta forma, o texto perde em coesão ainda que, no segundo texto, possamos observar a emergência de uma linguagem mais interligada, principalmente por meio do uso de conectivos para relacionar as partes do texto coordenando-as ou subordinando-as.

Durante a entrevista com a professora, foi nos relatando que esta criança é muito participativa, e que sempre traz informações novas para a turma, demonstrando que possui um universo cultural muito rico. No entanto, durante a realização da atividade proposta pelo pesquisador, a criança não se mostrou interessada em contar as histórias e relatou que não gosta nem de ler nem de ouvir histórias, somando-se o fato de que ela não apresentou nos textos em geral as partes próprias do gênero discursivo narrativa de histórias.

ARTHUR (E. Particular)

GATO DE PAPEL

1ª Categoria

Podemos observar que o texto criado pela criança apresenta características semelhantes à sua primeira produção de história (TRUKS).

Desta vez também o caráter descritivo do texto compromete a narração da história, pois a criança segue descrevendo o que vê no livro, não dando conta de criar uma cadeia narrativa de eventos inter-relacionados. Assim não estabelece relações de sentido entre as diferentes cenas por ela descritas. Este tipo de comportamento está mais marcado no início do texto e vai mudando um pouco na medida em que o pesquisador começa a fazer intervenções para que a criança possa construir uma seqüência de acontecimentos interligados.

A criança não apresenta em seu texto o elemento **orientação**, não situando o leitor quanto ao tema. Na verdade, demora um tempo para que a criança e depois o leitor / ouvinte, identifique qual é o personagem principal da história.

Depois do primeiro momento descritivo do texto, percebemos o estabelecimento da continuidade do tema, continuidade que é garantida principalmente pelo uso do elemento coesivo “aí”, único marcador temporal que aparece no texto.

2ª Categoria

Como na produção da primeira história, observamos no segundo texto da criança um número expressivo de referências exofóricas, descontinuidades e marcas conversacionais, caracterizando-o como um texto marcado por elementos característicos da oralidade.

Mais uma vez é interessante notar que, apesar de a criança ter relatado que possui muitos livros de história, e que lê e ouve histórias com frequência, ela não mostrou muitos conhecimentos de recursos típicos do texto escrito.

ANÁLISE MARCELO O GATO DE PAPEL

1ª Categoria

Ao produzir a narrativa da segunda história, Marcos apresentou um comportamento similar ao momento em que contou a história “Truks”, demonstrando um bom desempenho na organização da estrutura da narrativa. Logo no início, observamos a explicitação do seu reconhecimento do gênero em questão, com a utilização da expressão “Era uma vez”.

Como na produção da primeira história, a criança exibe em seu texto riqueza de detalhes ao construir os diferentes elementos da estrutura narrativa. Além disso, é capaz de construir uma cadeia narrativa encadeada, centrada em um tópico, garantindo, assim a progressão e coerência temática.

Portanto, a criança foi, mais uma vez, capaz de organizar um texto de forma hierarquizada, o que contribui para que este seja facilmente reconhecido como uma narrativa de história.

2ª Categoria

Como pôde ser observado na produção da primeira história, a criança construiu um texto independente do contexto situacional imediato e marcado por elementos pertinentes à modalidade da linguagem escrita, mostrando-se capaz de estabelecer a coesão textual em sua narrativa, tornando-a mais integrada e compacta. Portanto a criança demonstrou, mais uma vez, que já adquiriu conhecimentos lingüísticos que possibilitam a organização do seu discurso. Isto é, a criança já demonstra um reconhecimento dos elementos que fazem com que um conjunto de proposições seja considerado como um texto escrito (Val, op.cit).

RAFAEL (E. Particular)

GATO DE PAPEL

1ª Categoria

Ao criar a segunda história, Ricardo demonstra um maior conhecimento do esquema narrativo, pois constrói todos os elementos estruturais de uma narrativa de forma habilidosa, concatenando os diferentes acontecimentos, todos centrados em um tópico bem definido. Portanto, a criança demonstra que é capaz de organizar seu discurso de forma hierarquizada. Em outras palavras, ela soube construir um texto próprio do gênero discursivo em questão.

Concluimos, então, analisando o texto dessa criança, que ela apresentou um melhor desempenho do que na produção da primeira história.

2ª Categoria

Podemos dizer que a criança construiu um texto híbrido, uma vez que, ao mesmo tempo em que este apresenta fortes características do texto produzido oralmente, tais como: referências extra-textuais, partes descontínuas, e marcas conversacionais, ela também foi capaz de organizar sua linguagem de forma mais integrada por meio de recursos coesivos, o que torna seu texto mais compacto e o aproxima da modalidade escrita da língua.

Tanto no momento da produção da primeira como da segunda história, a criança se mostrou entusiasmada, e não apresentou nenhum problema de inibição. Contou as histórias com fluência sem precisar de maiores intervenções da parte do pesquisador.

Levando-se em consideração a fluência com que contou as histórias apresentando, de um modo geral, as partes típicas do gênero discursivo narrativa de histórias, pode-se dizer que, através de suas experiências cotidianas com a literatura infantil, essa criança já adquiriu muitos conhecimentos necessários para construir um texto escrito como uma totalidade significativa.

De acordo com a sua reação de entusiasmo diante da atividade proposta pelo pesquisador, e com base em seus próprios relatos, podemos dizer que essa criança participa de experiências agradáveis com narrativas de histórias tanto mediadas pela fala como pela escrita, o que deve ter influenciado o seu desempenho.

ANÁLISE VITOR (O GATO DE PAPEL)

1ª Categoria

Assim como na produção da primeira história, Vinicius não apresenta em seu texto alguns dos elementos constitutivos do esquema narrativo. Observamos que começa sua narração a partir da **ação complicadora** sem que esta evolua até a resolução e o **desfecho**.

Entretanto, podemos notar que, ao construir a complicação, essa criança exibe um comportamento lingüístico diferente da sua primeira produção “Truks”, pois além de estabelecer um encadeamento cronológico entre as ações através de uma seqüência de verbos no passado e de marcadores temporais, também é capaz de estabelecer relações

causais entre elas. Dessa forma, a criança constrói inter-relações semânticas no interior do seu texto conferindo-lhe maior coesão e coerência interna.

Os vínculos sintáticos e semânticos construídos pela criança contribuem para conferir ao seu texto a propriedade de continuidade, demonstrando sua capacidade de estabelecer e manter o tema nos diferentes acontecimentos. Estes são elementos que marcam fortemente as diferenças discursivas entre esta e a primeira produção apresentada pela criança.

2ª Categoria

Podemos observar que, ao produzir a história “O gato de Papel”, a criança apresenta um comportamento lingüístico bem diferente da sua primeira produção. Desta vez ela é capaz de criar um texto sem buscar apoio no contexto imediato e de utilizar uma linguagem mais típica da escrita, estabelecendo, assim, de forma mais explícita, as relações de sentido entre os diferentes elementos.

Podemos dizer que esta criança organizou seu texto de forma compacta, relacional e seqüencial sobre um determinado tópico, conferindo a este características que o aproximam da linguagem escrita, ainda que, ao mesmo tempo, possamos observar nele fortes características da fala, como, por exemplo, o uso sucessivo do marcador temporal “e aí”, e partes marcadas por pausas, típicas da situação de produção de textos orais.

ANÁLISE BEATRIZ O GATO DE PAPEL

1ª Categoria

Com relação à 1ª categoria, Bruna, assim como na produção da história “Truks”, apresenta em seu texto todos os elementos estruturais essenciais do esquema narrativo, exibindo riqueza de detalhes e relacionando as diferentes partes da história de maneira cronológica articulada, estabelecendo relações de sentido entre elas. As relações semânticas entre diferentes elementos do texto são estabelecidas por meio de diversos recursos coesivos referenciais, interligando as partes do texto como referências endofóricas do tipo anáforas, conectivos intrasentenciais para criar orações coordenadas, marcadores

discursivos para estabelecer vínculos intersentenciais. Deste modo a criança exibe uma linguagem elaborada e constrói um texto internamente coeso e coerente.

Em um certo momento a criança interrompe sua narração para dialogar diretamente com o pesquisador para saber se pode agir de uma certa forma quanto a sua produção de história. Ela pergunta: “Posso criar um nome para o moço?” comportamento que foi observado durante produção da outra história.

2ª Categoria

No que diz respeito à segunda categoria, a criança também apresenta um comportamento lingüístico similar a produção da história “Truks”, sendo capaz de criar uma narrativa independente do contexto imediato, exibindo uma linguagem integrada, e bem elaborada. Deste modo, seu texto se apresenta fortemente marcado por características próprias de linguagem escrita.

Além disso, a criança produz um texto sem marcas conversacionais, típicas da oralidade, com baixo índice de repetições e sem descontinuidade de tópico ou de personagens. Pode-se dizer então que seu texto apresenta autonomia em relação à situação de produção.

4.2.2 Crianças da escola pública

KEVIN (E. pública)

GATO DE PAPEL (1ª história)

1ª Categoria

Kalil não conseguiu produzir um texto narrativo, com uma sucessão de eventos concatenados, limitando-se a descrever as figuras, na medida em que ia folheando o livro, sem estabelecer elos que organizassem uma história. Também não se observa em seu texto nenhum esboço de construção de elementos estruturais básicos do esquema narrativo.

Esse comportamento também foi observado quando a criança foi requisitada para

criar a história do livro “TRUKS”, apesar de várias intervenções do pesquisador para que ela organizasse uma cadeia de acontecimentos inter-relacionados, estabelecendo a progressão temática da história.

Vale lembrar que essa criança foi indicada pela professora para participar da pesquisa por ser muito ativa e muito extrovertida em sala de aula, e por acreditar que, mesmo não sabendo ainda ler ou escrever, a criança apresentaria um bom rendimento durante as entrevistas e a narração das histórias.

No entanto, o que se observou foi uma grande inibição por parte da criança tanto durante as entrevistas como no momento de contar as histórias. Muitas vezes manteve-se calada, necessitando do apoio do pesquisador para prosseguir falando. Um outro fator curioso é que, em dois momentos da atividade, o pesquisador precisou pedir-lhe para continuar virando as páginas do livro para que pudesse contar a história, causando a impressão de que ela não tem o costume de manusear livros de história, ou tem o comportamento muito controlado por adultos.

2ª Categoria

Com base na análise desta produção discursiva, que apresenta muitas semelhanças com a produção do texto sobre o livro “TRUKS”, podemos dizer que, no nível da macro estrutura textual, Kalil ainda apresenta dificuldades para organizar o texto de modo coesivo em torno de um tema.

No que diz respeito à microestrutura textual, a criança não utilizou recursos expressivos para estabelecer nexos sintáticos e principalmente semânticos entre os diferentes elementos do texto.

Além dos fatores apontados acima, o fato de a criança não ter conseguido construir um texto independente da situação imediata e o número de partes descontínuas presentes em seu discurso, mostram a sua dificuldade em relação a conhecimentos importantes de um texto da modalidade escrita.

Com base em nossa análise e de acordo com a fundamentação teórica de nossa pesquisa, entendemos que o desempenho desta criança durante o desenvolvimento da atividade de produção de narrativas deve refletir suas experiências sociointeracionais mediadas pela linguagem, especialmente, aquelas mediadas pela linguagem escrita.

ANÁLISE TALITA (O GATO DE PAPEL)

1ª Categoria

Assim como na produção da história “Truks”, Tatiana mostrou-se familiarizada com a estrutura narrativa de histórias construindo uma cadeia narrativa cronológica centrada em tópico bem definido organizado em torno de eventos personagens. Portanto, ela foi capaz de organizar seu discurso de forma hierarquizada, o que contribui para que seu texto seja facilmente reconhecido como uma narrativa de história.

2ª Categoria

Ao construir a narração da história, a criança demonstrou habilidade de lidar com a elaboração do texto com autonomia sem precisar buscar suporte no contexto imediato.

Da mesma forma como observamos na narrativa da história “Truks”, a criança se utiliza de diversos recursos lingüísticos encadeadores de sentido, apresentando um texto coeso.

A partir dessas observações, podemos dizer que tanto a primeira como a segunda produção da criança se apresentam com características próprias da modalidade escrita de linguagem, ainda que exibam algumas marcas características da oralidade, tais como partes descontínuas e marcas conversacionais.

As produções narrativas dessa criança parecem refletir suas experiências com a linguagem escrita, em geral, e, especificamente, com livros de histórias.

De acordo com os relatos da professora, essa criança é uma aluna muito assídua, esforçada e participativa, e já é capaz de ler e escrever. Durante a entrevista com o pesquisador, a criança disse que tem livros de história em casa e que os lê sozinha. Faz-se importante mencionar também que a criança demonstrou entusiasmo em participar da atividade proposta pelo pesquisador, não demonstrando, em momento algum, inibição em narrar histórias para alguém que não faz parte do seu cotidiano.

ANALISE RAFAELA (O GATO DE PAPEL)

1ª Categoria

Assim como na produção da 1ª história “Truks”, Regina apresenta em seu texto todos os elementos típicos do esquema narrativo, encadeando-os numa seqüência cronológica e estabelecendo entre eles relações de sentido. Desta forma, garante à sua narração coesão e coerência temática. Portanto, mais uma vez, ela mostra que é capaz de construir um texto respeitando as restrições do gênero discursivo narrativa de histórias.

2ª Categoria

A criança exibe um comportamento discursivo similar ao da produção da história “Truks”, mostrando conhecer estratégias lingüísticas de construção de textos internamente coesos e independente do contexto situacional imediato. Através do estabelecimento de conexões semânticas entre os diferentes elementos do texto, ela o constrói como uma totalidade significativa. Conferindo ao texto características próprias da linguagem escrita, ainda que este apresente algumas marcas da oralidade como descontinuidades. A repetição é marca de histórias escritas para crianças também, do mesmo modo como Regina as utilizou. É interessante ressaltar que, assim como na primeira história, a criança apresenta um texto com baixo índice de marcadores conversacionais.

As produções de história por esta criança nos chamam a atenção por apresentarem fortes marcas da linguagem escrita mesmo que, como a professora nos relatou, ela ainda não conseguisse ler. Além disso, como relatado pela própria criança, ela possui poucos livros de história, e em seu cotidiano familiar não tem hábito de ouvir histórias lidas por outras pessoas.

ANÁLISE MAICOM (O GATO DE PAPEL)

1ª Categoria

Michel apresenta um texto de caráter descritivo. Ainda que faça uso do marcador temporal “depois” para ordenar os acontecimentos cronologicamente, não estabelece relações explícitas de sentido entre eles, o que dificulta a organização da trama. Além disso, não encontramos em seu texto nenhum dos elementos compositivos do esquema narrativo.

2ª Categoria

Percebemos que, diferentemente da produção da história “Truks”, a criança apresenta o texto com independência do contexto imediato, utilizando de diversos tipos. Este recurso lingüístico, porém não foi suficiente para que a criança criasse um texto internamente coeso, uma vez que, em sua grande maioria, as proposições aparecem desvinculadas tanto no nível sintático como no nível semântico. Assim, Michel apresenta o texto sem os elementos constitutivos da narrativa escrita.

O número de partes descontínuas é outro fator que contribui para distanciar essa produção lingüística da modalidade escrita.

É importante mencionar que a criança, antes de começar a produção das narrativas, havia relatado que não tem livros, que não costuma ler histórias em casa, que ninguém lê nem conta histórias para ela, com exceção da professora. A falta de contato dessa criança com a linguagem escrita de livros de história em seu cotidiano familiar pode ter influenciado a sua produção.

ANÁLISE JONATHAN (O GATO DE PAPEL)

1ª Categoria

Podemos observar que a segunda produção de história de João apresenta alguns aspectos importantes que a diferenciam da primeira (Truks).

Ao construir a segunda história, a criança apresenta um texto menos descritivo, no qual também encontramos os elementos compositivos do esquema narrativo, o que não se observa na primeira narrativa.

Um outro fator que nos chama a atenção é que, diferentemente de sua primeira produção, a criança é capaz de estabelecer relações de causa e efeito ao longo do texto, o que contribui para que a história progrida de maneira coerente.

Ao exibir os elementos do esquema narrativo, e ao criar uma relação estreita de sentido entre esses elementos, a criança organizou o texto como um todo hierarquizado, produzindo uma narrativa de história.

2ª Categoria

Ainda que a criança não tenha sido capaz de construir um texto com autonomia em relação ao contexto imediato, o que pode ser observado pelo uso de referências exofóricas, e ainda que em seu texto possamos encontrar outras marcas características da oralidade, tais como, descontinuidades e o uso dos marcadores conversacionais “ai” e “é”, podemos notar em sua produção marcas da emergência da linguagem escrita.

A criança utiliza elementos lingüísticos para encadear as partes do texto, coordenando-as subordinando-as, assim como marcadores discursivos, o que tornou o texto mais coeso.

Ao produzir a segunda história, a criança apresentou uma cadeia narrativa mais conectada, sem que precisasse do apoio do orientador. Isto aponta que, João tem conhecimento sobre a macro-estrutura de uma história, assim como de certos conhecimentos lingüísticos para construção de um texto que o apresenta com aproximação da modalidade escrita da linguagem, ainda que tenha relatado que não possuía livros de história e que, em casa, ninguém conta histórias para ele.

ANÁLISE PAMELA (O GATO DE PAPEL)

1ª Categoria

Ao contar a segunda história, Patrícia precisou de menos apoio do pesquisador, do que na primeira, talvez porque tenha entendido melhor a proposta da atividade ou porque, depois da experiência com a primeira história, tenha se sentido mais à vontade.

Quanto à estrutura formal da narrativa, a aluna construiu a **orientação** começando a história com a expressão “Era uma vez”, muito comum nas histórias infantis, situando o ouvinte no tempo passado. Neste momento ela também apresenta o personagem principal, identificando-o de maneira mais detalhada do que o faz com a personagem da primeira história.

A criança segue apresentando a **ação complicadora**, isto é, ações ordenadas cronologicamente, fazendo uso dos marcadores temporais “quando” (ex: “E quando ele foi atravessar..., quando ele estava deitado...), e “depois”, e de uma seqüência de verbos no passado. Fez uso constante da expressão “ai”, que funciona como elemento coesivo para relacionar temporalmente os acontecimentos de forma contínua, dando progressão a história.

Percebe-se que, neste momento da produção, a aluna demonstra um desempenho melhor, narra de maneira mais fluente, relacionando os acontecimentos uns aos outros e mantendo o tema e os personagens ao longo da narrativa. Tudo isso é feito sem a necessidade do apoio ou intervenção do pesquisador.

No final da história, a aluna apresenta a **resolução**, “Um pescador pegou ele...”; “... ai depois eles foram embora, ai ele dormiu numa caminha fofinha, fofinha...”. Assim, a aluna apresenta um desfecho feliz, o que é comum nas histórias infantis.

2ª Categoria

Quanto à segunda categoria, o texto da Patrícia se constitui de características lingüísticas bem semelhantes à produção da primeira história. Isto é, a criança é capaz de construir um texto inteiramente coeso, conferindo-lhe características próprias da modalidade escrita. Por outro lado, assim como na narrativa da primeira história, podemos observar que o texto também é marcado por características oralidade, tais como: partes descontínuas e marcadores conversacionais.

Com base na análise das duas histórias, podemos dizer que a criança já adquiriu conhecimentos para organizar uma história de forma hierarquizada. Além disso, produz um texto internamente coeso de forma que seu texto se mostre independente da situação imediata. A fluência com que a criança conta a história, exibindo uma linguagem articulada, deve refletir o seu contato com livros de história. Na entrevista com o pesquisador ela demonstrou muito interesse pela leitura, disse que lê livros em casa, e enfatizou que os lê sozinha.

4.3 Apresentação dos resultados das crianças da escola particular.

Bruna (particular)

Ao analisarmos as narrativas das histórias criadas pela criança, percebemos características muito semelhantes.

Com relação à primeira categoria, a Bruna exibiu domínio do esquema narrativo, organizando seu texto como uma totalidade hierarquizada, tendo sido capaz de estabelecer e manter a continuidade temática ao longo das histórias.

As histórias são narradas com habilidade e fluência, apresentando uma linguagem clara e articulada.

Pudemos observar também que a criança já percebe que o tempo da escrita é diferente do tempo da fala.

Já com relação à 2ª categoria, Bruna demonstrou ser capaz de produzir textos independentes do contexto imediato, o que mostra que ela já tem consciência da construção de um texto para ser escrito. A criança exibiu nas duas produções de história, uma linguagem elaborada e integrada devido ao uso habilidoso de recursos lingüísticos coesivos. Desta forma seus textos apresentam textura e compacidade.

No que diz respeito às marcas de oralidade, o único elemento observado em seus textos são exemplos de fragmentação, o que, como já foi dito, parece estar mais relacionado ao contexto comunicativo onde as produções discursivas foram realizadas, criando oportunidades para reformulações.

Armando (particular)

Observamos que o Armando apresentou um comportamento semelhante ao produzir os dois textos narrativos.

Quanto à 1ª categoria, não construiu a **orientação**, deste modo não demarcou o início das histórias. Ainda que tenha organizado os acontecimentos cronologicamente, não explicitou correlações semânticas entre os diferentes elementos da narrativa, o que prejudicou o estabelecimento das propriedades de coesão e coerência nos seus textos.

O caráter descritivo de seus textos prejudicou a evolução da história principalmente no início, ainda que a criança tenha recebido apoio do pesquisador para estabelecer e manter a continuidade temática das narrações. Portanto, a criança não construiu os textos como uma totalidade hierarquizada, fator importante para a produção de uma narrativa coerente.

No que diz respeito à 2ª categoria, os dois textos estão fortemente marcados por características da oralidade, apresentando-se dependentes do contexto situacional imediato e com alto índice de marcadores conversacionais. Além disso a criança não apresentou uma linguagem integrada, prejudicando, assim, a coesão interna dos textos e distanciando-os da modalidade escrita da linguagem.

Ricardo (particular)

Ao iniciar as duas histórias, o Ricardo demonstrou interesse e entusiasmo, e, ainda que tenha precisado do apoio do pesquisador para iniciar a primeira narrativa, depois foi capaz de construir seus textos de maneira fluente, parecendo estar à vontade.

Apesar de não ter construído o elemento **orientação** na 1ª história, ele organizou seus textos de maneira hierarquizada, estabelecendo relações de sentido e mantendo o tema principal ao longo das narrativas. A criança demarca de maneira explícita o final das histórias.

Ao contar a 2ª história, o Ricardo apresentou um desempenho melhor, pois apresentou maior domínio do esquema narrativo, organizando seu texto também de maneira mais fluente não precisando de nenhuma intervenção da parte do pesquisador.

Durante a 2ª categoria, observamos que a criança, ao contar a 2ª história construiu um texto bem mais elaborado e compacto, apresentando uma linguagem mais integrada.

Ela também foi capaz de construir um texto mais autônomo, não se apoiando no contexto situacional imediato. O segundo texto também apresenta menos marcas conversacionais. Portanto, na produção da segunda narrativa Ricardo exibiu maiores conhecimentos da linguagem escrita.

Vinicius (particular)

Ao produzir a primeira história, a criança não demonstrou domínio do esquema narrativo, pois além de não construir a **orientação**, não organizou seu texto de maneira hierarquizada, isto é, não apresentou um encadeamento semântico dos acontecimentos. Faltaram em seu texto, recursos lingüísticos que garantissem que este fluísse de maneira coesa e coerente, portanto não foram estabelecidas as propriedades de continuidade e progressão.

O primeiro texto desta criança tem um caráter muito descritivo, o que prejudicou o estabelecimento da continuidade temática.

No entanto, ao analisarmos a segunda história, pudemos observar que o Vinicius apresentou um melhor desempenho, pois demonstrou habilidade para criar, através do uso de recursos coesivos e de alguns operadores discursivos lógicos, relações explícitas de sentido entre as diferentes partes do texto, estabelecendo assim a continuidade temática da história conferindo-lhe propriedade de coerência.

Quanto à 2ª categoria, a criança buscou menos apoio no contexto situacional imediato ao construir a segunda história.

Outras diferenças significativas foram observadas no segundo texto. Este se apresenta mais coeso, e assim, mais completo, como resultado de uma linguagem mais integrada e elaborada utilizada pela criança. Portanto a segunda narrativa se apresenta mais marcada pela modalidade escrita do que a primeira, ainda que exiba quase tantas marcas de oralidade como a primeira.

Apesar do Vinicius ter demonstrado um melhor desempenho na 2ª narrativa de história, mostrando-se menos “espantado” do que na primeira vez que foi requisitado para produzir uma história, continuou mostrando falta de vontade e interesse para começar a dar continuidade a atividade proposta pelo pesquisador.

Marcos (particular)

O Marcos apresentou um comportamento muito semelhante ao contar as duas histórias no que diz respeito tanto a primeira como a segunda categoria, demonstrando domínio do esquema narrativo. A criança utiliza expressões que são comuns no início e no final de histórias infantis, apresenta todos os elementos de um esquema narrativo organizando os diferentes acontecimentos de maneira cronológica e criando relações explícitas de sentido entre eles, garantindo assim continuidade temática das histórias. Portanto, as duas histórias são construídas como uma totalidade hierarquizada e um todo significativo.

Quanto à 2ª categoria, pôde-se notar que Marcos já adquiriu conhecimentos para construir uma linguagem independente do contexto imediato, própria da modalidade escrita. Além disso, ela demonstrou habilidade de utilizar um número expressivo de recursos lingüísticos coesivos para tornar seus textos mais compactos e menos expressivos. Portanto o Marcos construiu um texto marcado por características da linguagem escrita.

Devido às marcas da escrita presentes em seus textos e os baixos índices de marcas de oralidade encontrados neles, poder-se-ia dizer que essa criança demonstrou consciência de que narrativas escritas apresentam características lingüísticas discursivas próprias e diferentes daquelas características de textos da modalidade “falada”, pois ela sabia que estava ditando um texto que seria escrito posteriormente.

Também é importante ressaltar que o Marcos já faz reflexões sobre seus conhecimentos de saber ler e escrever, pois ele próprio chama a atenção do pesquisador para o fato de que não sabe ler.

Joana (particular)

Ao analisarmos os textos produzidos pela Joana podemos observar que ela, mesmo que tenha apresentado um melhor desempenho ao contar a segunda história, sendo capaz de estabelecer uma relação de sentido entre diferentes acontecimentos e dando a impressão de a história estava evoluindo, o que pôde ser observado em alguns trechos do texto, não exibiu domínio do esquema narrativo. Tanto na primeira como na segunda história a Joana

não apresentou o elemento **orientação** nem um desfecho estreitamente vinculado aos eventos anteriormente narrados. Além disso, o caráter altamente descritivo de seus textos prejudicou, em geral, o estabelecimento e a manutenção temática.

Portanto, no geral, a Joana não conseguiu organizar seu discurso de forma hierarquizada, o que é necessário para que um texto seja reconhecido como uma narrativa de história.

Quanto à 2ª categoria, a criança não conseguiu construir textos autônomos, independentes da situação imediata. Porém ao analisarmos seu segundo texto, observamos que ela demonstrou maiores conhecimentos da linguagem escrita, pois apresentou uma linguagem mais interligada, o que conferiu a este um aspecto mais compacto.

Poder-se-ia supor que o comportamento da Joana ao produzir as narrativas, isto é, sua falta de interesse em contar as histórias e a dificuldade que apresentou para organizar os eventos de maneira concatenada e de construir uma linguagem independente do contexto imediato, condiz com sua atitude e experiências, em geral, com relação a leitura de histórias infantis. Pois, segundo as declarações de Joana, ela não gosta de ler histórias e nem gosta que leiam para ela, o que nos leva a crer que ela não mantém muito contato com a literatura infantil no seu cotidiano familiar.

O comportamento de Joana ao contar as histórias, assim como suas declarações, nos causaram um certo estranhamento, pois sabemos que crianças nessa faixa etária, em geral, demonstram satisfação em ouvir e contar histórias. Outro fator que nos chamou a atenção, foi o relato da professora de que a criança se destaca por possuir um universo cultural muito rico, o qual gosta de compartilhar com ela e os amigos de turma. Isto nos faz supor que a riqueza, o conhecimento cultural dessa criança seja um resultado de suas participações em eventos culturais e de suas interações verbais com os pais, o quais têm alto grau de letramento já que são formados e trabalham como veterinários.

4.4 Apresentação dos resultados das crianças da escola pública.

João (pública)

As diferenças observadas entre a produção da primeira história e a produção da segunda história construída por João merecem destaque.

Ao produzir a segunda história ele apresenta um desempenho bem melhor, demonstrando certos conhecimentos que não haviam sido observados no seu primeiro

texto.

Quanto à **1ª categoria**, a criança, ao contar a segunda história, exibiu domínio do esquema narrativo e apresentou um texto menos descritivo e, diferente de sua primeira produção, além de encadear os acontecimentos cronologicamente, mostrou habilidade para correlacionar os diferentes acontecimentos por meio do estabelecimento de relações de sentido entre eles. Deste modo, o João apresentou mais fluência e uma linguagem mais articulada.

Além disso, João, desta vez, não precisou do apoio do pesquisador para estabelecer a continuidade da história.

No que diz respeito à 2ª categoria, mesmo que, ao contar a segunda história, a criança não tenha ainda conseguido construir um texto com autonomia em relação ao contexto imediato, e ainda que seu texto apresente marcas de oralidade, ela demonstra que já adquiriu certos conhecimentos sobre a linguagem escrita. João construiu um texto internamente mais coeso mostrando, assim, habilidade em utilizar recursos lingüísticos geralmente característicos da linguagem escrita.

O desempenho de João ao produzir a segunda história mereceu destaque, uma vez que, como ele mesmo declarou, não possui livros de história em casa e ninguém lê histórias para ele. Um outro fator importante é que o João não passou pela pré-escola, onde poderia ter tido contato com livros de história e com adultos letrados.

Portanto, nos surpreende observar que esta criança já tenha adquirido tantos conhecimentos sobre linguagem escrita e que tenha conseguido organizar seu discurso nos moldes do gênero discursivo narrativas de histórias sem apresentar muitos problemas.

Outro ponto a ser destacado, é que, apesar de a criança ter dito que não possui livros de histórias e que ninguém lê para ela, respondeu bem à proposta do nosso trabalho, não mostrando inibição ou constrangimento em nenhum momento. De fato, o João demonstrou entusiasmo ao contar as histórias.

Ainda que em casa ninguém leia para o João, talvez outros fatores familiares estejam contribuindo para o desenvolvimento do seu processo de letramento. Sabemos que ele tem um irmão bem mais velho (15anos), e que seus pais são casados, estando ambos empregados (a mãe trabalha na fábrica da Quaker, e o pai em uma fábrica de sardinha). Assim, João parece ter uma estrutura familiar estável. Além disso, a mãe canta para ele todas as noites, o que pode ser visto como uma demonstração de carinho e atenção. Pode ser também que a criança participe ativamente dos momentos de interação verbal com os

pais e irmão mais velho, estando exposto a um bom nível de letramento.

Maicon (pública)

No que concerne à **1ª categoria**, Michel não demonstrou em seus textos familiaridade com o gênero discursivo **narrativa de histórias**, pois não conseguiu organizar os eventos de forma correlacionada, limitando-se basicamente a descrever as figuras que via nas páginas dos livros. Portanto, não se observa em seus textos um estabelecimento e uma continuidade temática, ainda que o pesquisador tenha feito várias intervenções para que ele estabelecesse relações de sentido entre os diferentes partes dos textos e, assim, estabelecesse um tema.

Quanto à **2ª categoria**, a criança ao produzir o primeiro texto, consegue fazê-lo sem recorrer ao contexto imediato, mostrando que é capaz de utilizar mecanismos de coesão referencial para produzir uma linguagem autônoma, o que não aconteceu na produção da segunda história.

Michel não conseguiu construir seus textos como unidades de sentido, pois apresentou proposições desconectadas tanto no nível sintático como semântico.

Além das questões expostas acima, os dois textos dessa criança estão fortemente marcados por traços de oralidade que nesse caso contribuem para que estes não se apresentem como um “todo significativo”, principalmente no que diz respeito ao número expressivo de descontinuidade de tópico.

Esperávamos que, ao contar a segunda história o desempenho do Michel melhorasse, uma vez que ele poderia estar mais à vontade e porque já havia contado com o apoio do pesquisador para produzir a primeira história. Entretanto, ocorreu justamente o contrário. Ele construiu um texto dependente da situação concreta de produção e apresentou as mesmas dificuldades observadas na construção do primeiro texto. Além disso, Michel se mostrou mais desinteressado, mais entediado.

Como já foi mencionado anteriormente, essa criança relatou que não tem livros de história em casa, e que ele não lê e ninguém lê histórias para ele, com exceção da professora. Sendo assim, de acordo com suas declarações, Michel não tem contato com a literatura infantil em casa e, portanto, provavelmente não tem oportunidades de participar de eventos de ouvir histórias lidas por adultos no seu cotidiano familiar, o que é, como

sabemos, tão importante para o processo de aquisição da escrita pela criança.

O Michel tinha 7 anos e 1 mês quando participou da pesquisa e já havia concluído o primeiro semestre da alfabetização, mas não conseguiu ler os títulos dos livros que apresentamos a ele.

Quanto à sua estrutura familiar, o Michel é filho de pais separados e vive com a mãe, a qual, segundo a professora, estava fazendo tratamento psicológico. O pai é ajudante de obra.

A professora havia nos informado também, que a criança tem um comportamento “um pouco agressivo” com os colegas da turma.

Supomos que o baixo desempenho do Michel ao contar as histórias, assim como sua falta de interesse pela atividade, estejam relacionados à falta de incentivo no meio familiar para que desenvolva o gosto pela leitura de livros e possa assim adquirir conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Regina (pública)

Ao construir as duas histórias, Regina demonstrou familiaridade com a estrutura do gênero discursivo **narrativa de histórias infantis**. Contou as histórias de maneira fluente, apresentando uma linguagem articulada, através da qual seguiu correlacionando os acontecimentos, estabelecendo as relações de sentido entre eles de maneira explícita. Deste modo a criança conferiu a seus textos as propriedades de coerência e continuidade.

Além de demonstrar conhecimentos para organizar uma narrativa encadeada que se apresenta como uma totalidade hierarquizada, esta criança também mostra que já adquiriu conhecimentos lingüísticos discursivos para organizar um texto inteiramente coeso e coerente, apresentando-o assim como um todo significativo. Os recursos coesivos utilizados conferem aos seus textos um aspecto mais compacto.

A análise das narrativas da Regina indicam também que ela já desenvolveu habilidade para construir textos autônomos, independentes do contexto situacional imediato, e que já percebe que textos escritos se organizam de forma diferente dos textos próprios da linguagem falada, o que pôde ser observado também devido ao baixo índice de marcadores conversacionais utilizados por ela.

Os elementos apontados acima, mostram que os dois textos dessa criança estão

fortemente marcados por características da modalidade escrita da língua.

Ao analisarmos as narrativas produzidas por esta criança e confrontá-las com seu contexto familiar e seu histórico escolar não pudemos evitar uma reação de “espanto”. Os conhecimentos que ela exhibe sobre a escrita merecem uma reflexão cuidadosa.

Precisamos refletir sobre os fatores que contribuíram para que uma criança que provém de uma classe sócio-econômica menos privilegiada, cujos pais ocupam as funções de pedreiro e doméstica, possuindo, muito provavelmente pouca escolaridade e um baixo nível de letramento, e que não passou pelo processo de pré-escola e que ainda não concluiu a alfabetização, possa ter adquirido tantos conhecimentos sobre a escrita. Além do mais, como ela conseguiu desenvolver a habilidade de contar histórias com tanta fluência e de maneira tão articulada, respeitando as restrições do gênero discursivo em questão se, como nos relatou, possui poucos livros de história e não tem hábito de ouvir histórias lidas por outras pessoas, com exceção de uma prima que de vez em quando lê para ela?

Outro fator importante é que a Regina mora com a avó, e que às vezes vai para a casa da mãe, onde tem livros que ela “pega emprestado” para “ler”. O seu livro favorito é “Chapeuzinho Vermelho”. Diz também que “lê” toda noite antes de dormir. Acreditamos que a criança ao folhear as páginas do livro, principalmente das histórias que já conhece, pensa que está “lendo”, pois não conseguiu ler os títulos dos livros que apresentamos a ela.

Patrícia (pública)

Ao criar as histórias, Patrícia demonstrou conhecimento do esquema narrativo. Apesar de ter apresentado dificuldade de construir a **orientação** no início de sua narração, tendo precisado de várias intervenções do pesquisador, em seguida mostra que já desenvolveu habilidades para organizar uma seqüência de eventos encadeados, apresentando uma narrativa como um todo coerente. Ao contar as histórias a criança exibe uma linguagem clara e articulada. O seu desempenho quanto à **1ª categoria** é ainda melhor quando constrói a narração da segunda história, pois o faz sem precisar de nenhum apoio por parte do pesquisador.

No que diz respeito à 2ª categoria, a criança apresentou um comportamento semelhante ao produzir as duas narrativas. Ao analisar as narrativas produzidas por Pâmela, observamos que ela já desenvolveu um bom nível de conhecimento sobre a linguagem escrita. Seus textos foram construídos por meio de uma linguagem autônoma independente do contexto imediato. Seus textos se apresentam internamente coesos, desta forma a criança apresenta uma linguagem integrada mais compacta e, portanto, mais característica de textos escritos.

É importante lembrar que, apesar de a criança ter apresentado domínio de narração de histórias escritas, ela havia relatado, durante a entrevista com o pesquisador, que só possui um livro de história (Soldadinho de chumbo) e que ninguém lê para ela em casa.

Porém, o entusiasmo com que Patrícia contou as histórias, e a habilidade e fluência com que o fez, além da linguagem elaborada que apresentou, nos deram a impressão de que a criança tivesse bastante contato com a literatura infantil.

A qualidade da produção dos textos desta criança, nos levam a refletir sobre alguns fatores que parecem estar contribuindo para o seu desenvolvimento da aquisição do gênero discursivo em questão, e, em especial, para o desenvolvimento de seus conhecimentos sobre a escrita. Assim acreditamos que o seu interesse pela escrita seja um dos fatores importantes, pois como ela nos relatou, gosta muito de ler livros, isto é, disse que gosta de “ir juntando as palavras” para ler.

Além disso, tudo nos leva a pensar que, apesar de a criança não ouvir histórias lidas por outras pessoas em casa, talvez ela tenha ouvido muitas histórias contadas de outra maneira no seu cotidiano familiar, pois, como não frequentou a pré-escola, esses conhecimentos provavelmente foram construídos através do contato com seus familiares.

Tatiana (pública)

Ao produzir as duas histórias, Tatiana demonstrou que, quanto à **1ª categoria**, já desenvolveu conhecimentos para organizar textos com características próprias de uma narrativa, encadeando os diferentes acontecimentos cronologicamente e de modo que eles se apresentem de forma hierarquizada.

Já no que concerne à 2ª categoria, a criança apresenta textos com características próprias da linguagem escrita.

Percebemos que as marcas de oralidade presentes em seus textos se dão devido às condições comunicativas onde as produções de história se realizaram, e não pela falta de conhecimento de estratégias linguísticas para organizar um texto escrito.

Merece destaque não só a habilidade com que a criança organiza seus textos para serem escritos, mas também sua atitude positiva ao narrar as histórias, dando a impressão de que contar histórias é para ela uma experiência prazerosa e que do seu cotidiano.

Nos surpreende a maneira fluente e articulada com que Tatiana produziu as narrativas e o nível de conhecimento sobre a escrita apresentado por ela, pois esta criança não havia cursado a pré-escola antes de ir para a alfabetização e, além disso, é filha de pais com baixo grau de escolaridade.

Supomos assim, que o desenvolvimento linguístico desta criança no que diz respeito à modalidade escrita da língua esteja sendo fortemente influenciado por fatores familiares.

Acreditamos que a criança, ainda que os pais sejam separados, receba apoio e atenção da família, pois como a professora nos revelou, Tatiana é uma aluna muito assídua, que participa das aulas com interesse e entusiasmo.

Além disso, ela própria declarou que tem muitos livros de história em casa, mostrando assim que recebe incentivo para que tenha contato com o mundo da literatura infantil e possa desenvolver seu processo de letramento.

Kalil (pública)

Mesmo que Kalil tenha apresentado um desempenho melhor ao contar a segunda história, pudemos observar que ele ainda apresenta dificuldades em organizar textos próprios do gênero discursivo narrativa de histórias, pois precisou muito do apoio do pesquisador para organizar uma cadeia de eventos correlacionados e assim apresentar seus textos de forma hierarquizada. A criança exibiu uma linguagem pouco articulada e aparentemente, limitou a falar o mínimo possível, talvez por não ter desenvolvido ainda recursos expressivos para narrar uma história nos moldes da atividade proposta.

Quanto à segunda categoria, ainda que tenha construído textos dependentes da situação comunicativa imediata, a criança demonstrou maiores conhecimentos de um esquema textual, apresentando relações de sentido de forma mais explícita ao contar a segunda história. Entretanto, considerando-se o contínuo fala-escrita, apresentaram-se fortemente marcados por características da fala, Kalil, segundo a professora, é uma criança extrovertida em sala de aula, porém, ao realizar a atividade proposta, mostrou-se muito inibido, apresentando uma fala “travada” e um certo “incômodo” com a proposta da atividade.

Com base no comportamento apresentado por essa criança e na dificuldade que apresentou ao construir as histórias, poder-se-ia dizer que ela foi colocada numa situação onde teve que desenvolver uma tarefa para a qual não estava preparada, isto é, não possuía conhecimentos suficientes para realizá-la, e assim, sentiu-se inseguro.

Ao tratarmos a linguagem como ação social, compreendemos que os problemas apresentados pela criança durante os momentos de produção de narrativas de histórias, merecem especial atenção. Em primeiro lugar, se considerarmos que o gênero discursivo em questão é o mais típico da experiência das crianças com a linguagem, uma vez que elas interagem com a narrativa desde o nascimento, primeiro ouvindo histórias e depois produzindo seu discurso narrativo oral, nos chama a atenção o fato de uma criança com 7 anos e 8 meses apresentar dificuldade em construir um texto desse tipo.

Com base em nossa análise e de acordo com a fundamentação teórica de nossa pesquisa, entendemos que o desempenho dessa criança deve refletir suas experiências sócio-interacionais mediadas pela linguagem, especialmente aquelas mediadas pela linguagem escrita.

O comportamento lingüístico apresentado por Kalil ao construir seus textos,

somados ao seu baixo desempenho escolar, nos levam a refletir sobre o contexto familiar onde esta criança está inserida.

Como sabemos, Kalil mora com a mãe, que tem 4 filhos, todos de pais diferentes, e o seu pai, como declarado pela professora encontra-se na condição de presidiário. A mãe é doméstica, possuindo um baixo nível de escolaridade.

Quanto ao seu contato com a literatura infantil, a criança relatou que a mãe conta histórias para ele dormir, mas só lembra das histórias da “ mula sem cabeça” e do “saci”. Disse também que não lembrava se tinha livros de história. Portanto, provavelmente, Kalil não vivencia experiências de ouvir histórias mediadas pela linguagem escrita, o que pode contribuir, além de outros fatores, para suas dificuldades.

Casos como esses merecem uma investigação para podermos compreender os fatores que estão atuando em, seu desempenho e realizar atividades pedagógicas que o levem a ultrapassar a situação de repetência. Muitas vezes, os professores, e nós mesmos, atribuímos o fracasso escolar a uma relação de causa e efeito.

4.5 -Discussão dos resultados por escola

4.5.1 - Escola particular

Das seis crianças investigadas, três vivem com o pai e a mãe, duas vivem com a mãe e uma mora com a mãe e o padrasto.

Segundo o relato das próprias crianças, quatro delas possuem muitos livros de histórias e participam do ato de ouvir histórias lidas pelas mães, Bruna, Ricardo, Armando e Marcelo, sendo que a Bruna também ouviu histórias lidas pelo tio.

Dentre estas 6 crianças uma delas (Marcos) disse que possuía muitos livros do flamengo, e não lembrava se tinha outros tipos de “livro de história”, e uma outra (Joana) declarou que não gosta de ler ou ouvir histórias.

Bruna foi a primeira a aprender a ler, relatou que aprendeu a ler quando tinha entre 3 e 4 anos, relatou também que, além de ouvir histórias lidas por terceiros, lê livros de história sozinha.

Além da Bruna, a qual demonstrou forte auto-crítica quanto a sua capacidade de

produzir narrativas de história, o Marcos também apresentou consciência sobre o ato de saber ler, pois, mesmo sem ser questionado pelo pesquisador, declarou não saber ler.

Quanto ao nível de letramento dos pais, sabemos que cinco crianças são filhos de pais que possuem um alto grau de escolaridade, os pais de Bruna são juízes, o pai do Armando é advogado e a mãe é estilista, os pais de João são veterinários, o pai do Ricardo é engenheiro e a mãe é médica, os pais do Marcos trabalham em uma companhia aérea. Quanto aos pais do Vinicius, só sabemos que são comerciantes.

De acordo com os relatos da professora, os pais dessas crianças mantêm contato com a escola, participando de reuniões assim como de outros tipos de eventos, demonstrando interesse pelo processo de escolaridade de seus filhos.

No que concerne à realização da atividade proposta pelo pesquisador, 4 crianças demonstraram interesse e entusiasmo (Bruna, Ricardo, Armando e Marcos) ao narrar as histórias. Uma das crianças (Joana), a qual havia revelado não gostar de ouvir ou contar histórias, mostrou uma atitude negativa, parecia querer “se livrar” logo da atividade. Uma outra criança (Vinicius) se mostrou assustada, um tanto intimidada, comportando-se como se contar histórias fosse uma “novidade” para ela.

As quatro crianças que haviam declarado possuir muitos livros de história e participar de eventos de letramento no seu cotidiano familiar, foram as que conseguiram construir textos com características mais próprias da modalidade escrita da língua. Sendo que a Bruna destacou-se pela fluência e riqueza de vocabulário, apresentando um comportamento lingüístico pouco trivial em crianças de sua idade. Vale lembrar que essa criança declarou que sabe ler desde os 4 anos de idade e que tem o hábito de ler histórias sozinha.

Ainda que a Bruna tenha apresentado um ótimo desempenho ao construir textos narrativos para serem escritos, ela insistia em dizer que não era “muito boa nisso”. Não temos informação suficiente para saber se a forte autocrítica da criança está relacionada à uma cobrança pessoal ou à cobrança dos pais ou a um conjunto de fatores desconhecidos.

O Marcos também apresentou uma linguagem mais elaborada e maior riqueza de detalhes do que as outras quatro crianças ao construir suas narrativas.

Ao analisarmos o desempenho das crianças, ao produzirem as narrações das duas histórias, observamos que Bruna e Marcos, ao contarem a segunda história, o fizeram com a mesma fluência e habilidade com que contaram a primeira história, demonstrando que já consolidaram certos conhecimentos no que diz respeito ao domínio do gênero discursivo

em questão e à linguagem característica da modalidade escrita.

Joana, Vinicius e Ricardo apresentaram melhor desempenho ao criar a segunda história. Mesmo que seus segundos textos apresentassem um caráter ainda descritivo, comprometendo a propriedade de continuidade em alguns trechos, e que essas crianças não tenham conseguido construir ainda uma linguagem autônoma, independente da situação imediata, exibiram mais fluência e uma linguagem mais interligada / integrada, mais própria da escrita. Acreditamos que o melhor desempenho dessas crianças ao contarem a segunda história deva-se ao fato de estarem mais à vontade e por terem entendido melhor a proposta do trabalho depois de terem recebido apoio do pesquisador no momento da produção da primeira história.

Apenas uma criança, Armando, não apresentou um melhor desempenho ao contar a segunda história. O caso dessa criança merece uma maior reflexão se levarmos em consideração que, como relatado por ela mesma, mesmo possuindo muitos livros de história e participando com frequência, do ato de ouvir histórias lidas pela mãe, apresentou dificuldade de organizar textos próprios do gênero discursivo narrativa de histórias e de organizar uma linguagem autônoma e integrada. Não tendo conseguido, assim, construir seus textos como um todo significativo.

Precisaríamos fazer uma investigação mais detalhada e melhor fundamentada para compreendermos que fatores estão interferindo para que essa criança não tenha desenvolvido maiores conhecimentos do esquema narrativo e, especialmente, da linguagem escrita. Vale ressaltar que, além do contato que essa criança disse ter com a escrita no ambiente familiar, ela havia passado por todo o processo da pré-escola e já tinha finalizado o primeiro semestre da Alfabetização e seu pai é advogado.

4.5.2 Escola Pública

Das seis crianças da escola pública duas vivem com o pai e a mãe (Patrícia e João), duas vivem com a mãe (Michel, Kalil e Tatiana), e uma vive com a avó (Rafaela).

Quanto à profissão dos pais, os pais da Patrícia são vendedores em loja, o pai da Regina é pedreiro e a mãe trabalha como doméstica, os pais da Tatiana têm as mesmas profissões dos pais da Patrícia, o pai do Michel é ajudante de obra e a mãe é doméstica, o pai do João trabalha numa fábrica de sardinha e a mãe na fábrica da “Quaker”. Quanto os pais do Kalil, a mãe é doméstica e o pai encontrava-se preso no momento em que a atividade foi realizada.

Dessas seis crianças, três (Michel, Kalil e João) revelaram que não têm livros de história em casa e que ninguém lê para elas no ambiente familiar, uma (Patrícia) disse que tem uma prima que de vez em quando lê para ela, duas declararam que lêem sozinhas, ninguém lê para elas (Regina e Patrícia).

Ao analisarmos os textos produzidos por este grupo observamos que as três crianças que apresentaram melhor desempenho (Regina, Patrícia e Tatiana) foram as que haviam declarado que tinham contato com livros de história. Lembramos que duas delas disseram que já lêem histórias sozinhas. O domínio do esquema narrativo, a fluência e linguagem articulada com que produziram as narrativas, assim como os conhecimentos que demonstraram ao construir textos nos moldes da linguagem escrita nos levam a supor que esses conhecimentos foram desenvolvidos também no âmbito familiar, pois essas crianças não frequentaram a escola até serem iniciadas na Alfabetização.

O interesse pela leitura de histórias demonstrado por essas crianças, tendo duas delas declarado que gostam muito de ler histórias, apontam para a hipótese de que elas possam estar recebendo apoio e incentivo de familiares para que possam desenvolver seu processo de letramento, ainda que seus pais não tenham desenvolvido um alto nível de letramento devido ao grau de escolaridade que possuem.

Quanto às outras três crianças (João Michel e Kalil), nenhuma delas exibiu domínio do esquema narrativo. Ainda que João e Kalil tenham apresentado um desempenho melhor ao produzirem o segundo texto narrativo, principalmente João, cujo desempenho foi muito melhor ao narrar a segunda história, não conseguiram organizar textos próximos dos moldes da linguagem escrita. O Kalil, ainda que tenha apresentado maiores conhecimentos da escrita ao produzir o segundo texto, precisou do apoio do pesquisador durante a

realização de toda a atividade, além disso, mostrou-se muito intimidado, falando pouco e apresentando, no geral uma linguagem desarticulada.

O terceiro menino, Michel, foi o único que não conseguiu apresentar um desempenho melhor ao construir a segunda história, pois continuou apresentando as mesmas dificuldades quanto à organização de uma narrativa de eventos encadeados, assim como quanto à organização da linguagem de forma mais integrada e composta, mais próxima da escrita.

Portanto dentre as seis crianças, três apresentaram maiores conhecimentos para construir textos fortemente marcados por características da escrita, enquanto as outras três apresentaram em seus textos uma linguagem mais marcada por características da fala.

4.6 Confrontando os resultados das duas escolas

Os grupos pesquisados apresentam duas diferenças marcantes. As crianças da escola particular estão inseridas num contexto sócio-econômico privilegiado, convivendo com pais que têm um nível mais alto de escolaridade do que as crianças da escola pública. O processo de escolarização das crianças também difere um grupo do outro, pois enquanto as crianças da escola particular passaram pelo processo da pré-escola, as crianças da escola pública só deram início ao processo formal de escolarização ao serem iniciadas na Alfabetização.

Entretanto os resultados de nossas análises indicam que embora o fator sócio-econômico das famílias, assim como o nível de escolaridade que as crianças possuem ao chegar a alfabetização possam afetar as circunstâncias de letramento, isso não é uma regra. Vimos que algumas crianças da escola pública exibiram domínio do esquema narrativo de histórias infantis, apresentando uma linguagem diferente da linguagem social do cotidiano, aproximando-se do gênero do discurso secundário.

Os textos dessas crianças também evidenciam que elas adquiriram certos conhecimentos de recursos expressivos para organizarem a linguagem de uma forma integrada, mais completa, nos moldes da linguagem escrita.

Por outro lado, vimos que duas das crianças da escola particular, mesmo estando inseridas num contexto familiar onde os pais possuem alto grau de escolaridade e maior poder aquisitivo, apresentam dificuldades em organizar a linguagem de modo a construir

uma narrativa de eventos encadeados. Além disso não conseguiram criar textos autônomos independentes da situação imediata e também não exibiram domínio de estratégias lingüístico-discursivas para organizar a linguagem de maneira integrada e construir, assim, textos que se apresentassem com um todo significativo.

Portanto com base no discurso dessas crianças, poderíamos dizer que elas estão em processo de desenvolvimento dos conhecimentos necessários para diferenciar as propriedades de um texto falado e de um texto escrito, uma vez que sabiam que estavam, na verdade, ditando textos para serem escritos.

Um fator importante que, aparentemente, tem contribuído para a aquisição da escrita e o desenvolvimento do processo de letramento das crianças é o interesse que elas demonstraram pela linguagem escrita, pois as crianças que apresentaram melhor desempenho, foram, em geral, as que declararam seu gosto pela leitura. Uma delas chegou a dizer que o que mais gostava de fazer era juntar as palavras para poder ler as histórias.

Podemos dizer então, que há outros fatores além do poder aquisitivo, do nível de letramento dos pais e do período de escolaridade das crianças que estão influenciando o seu processo de letramento e aquisição da linguagem escrita.

De fato, nossa pesquisa aponta para o fato de que os hábitos e valores familiares, assim como o interesse pessoal das crianças pela leitura, são fatores que influenciam o processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento do letramento das crianças.

Podemos observar que, em geral, as crianças que apresentaram melhor desempenho ao realizarem as produções narrativas, são aquelas que ouvem histórias lidas, que têm mais livros e que parecem receber mais apoio familiar e incentivo para a leitura, independente do seu padrão sócio-econômico. As crianças que relataram não ter o hábito de ouvir histórias lidas no âmbito familiar e que disseram possuir poucos livros de história, mas, que mesmo assim demonstraram um bom desempenho, foram as que revelaram seu interesse pela leitura, dizendo que gostam muito de histórias e que gostariam de ter mais livros.

CAPÍTULO 5 - OS CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA QUE SE REVELAM

A idéia de desenvolver esta pesquisa originou-se de um sentimento de inquietação e curiosidade que foi sendo construído a partir de conversas informais com algumas amigas professoras do ensino fundamental da rede pública, as quais conheci na época da graduação no curso de letras. As discussões tinham como foco as dificuldades que muitos alunos da rede pública apresentavam no seu processo de aprendizagem dos conteúdos “ensinados” pelas professoras, o que elas acreditavam não se dar de forma tão marcante nas escolas da rede particular.

Diante das questões apresentadas por minhas amigas professoras, comecei a refletir sobre a problemática das escolas públicas, principalmente através das reclamações que sempre ouvia a respeito das adversidades com as quais as professoras tinham que lidar: falta de material didático, carteiras quebradas, ambiente descuidado, alunos agressivos, alunos faltosos, pais que não participam do processo de aprendizagem dos próprios filhos, desleixo do governo em relação às necessidades de melhoria das escolas. Porém, o que parecia estar realmente incomodando minhas amigas professoras eram seus sentimentos de frustração e “incapacidade” para lidarem com as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos.

Ao tentar compreender a situação dos alunos da rede pública, muitos dos conhecimentos que havia adquirido em minhas aulas de lingüística vieram à tona. Percebi que muitas das dificuldades dos alunos em “aprender” os conteúdos “ensinados” na escola poderiam estar relacionados à questão dos usos da linguagem.

Considerando que a escola pública hoje é composta, em sua maioria, por alunos que provêm das camadas sociais menos privilegiadas e que trazem consigo uma variedade lingüística diferente daquela que a escola valoriza e impõe, compreendo que a maior dificuldade poderia ser em compreender o meio pelo qual os conteúdos são transmitidos, isto é, através de uma linguagem que não se aproxima daquela que compreendem e utilizam em seu cotidiano familiar ou na esfera social que os circunda. Além disso, sendo a linguagem de caráter social e histórico, esta se constitui dos valores, atitudes e crenças de seus falantes. Portanto, o que, na verdade, encontra-se na escola pública é um conflito de valores na compreensão e produção do conhecimento e da aprendizagem.

Tudo apontava para o fato de que a escola pública impunha uma linguagem carregada dos valores sociais sem levar em conta os antecedentes históricos e sócio-culturais de seus aprendizes, fazendo com que estes se sentissem “estrangeiros”.

Diante de uma questão tão complexa, em que a linguagem toma uma dimensão bem maior, não podendo mais ser vista como um objeto específico, um sistema autônomo, estável e imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida aos falantes, encontramos em Bakhtin postulados teóricos que foram fundamentados para que desenvolvêssemos nossa pesquisa.

A concepção bakhtiniana de linguagem nos ajudou a compreender as crianças pesquisadas como sujeitos históricos que se constituem através da linguagem, meio de interações verbais carregadas de valores ideológicos.

A teoria enunciativa de Bakhtin que tem o diálogo como princípio constitutivo, diálogo considerado principalmente no sentido amplo das relações que os sujeitos estabelecem com a multiplicidade de seres humanos marcados cultural e historicamente. Tal teoria iluminou nosso processo de investigação dos discursos das crianças em processo de alfabetização. Orientados por essa teoria, nossa investigação e análise dos dados tiveram como fundamento o pressuposto de que o discurso se constitui das diferentes vozes sociais que entram no fluxo verbal social, isto é, a cada voz corresponde um universo polifônico de vozes sociais. Portanto, as vozes refletem não só uma interação do enunciante, mas, sobretudo, os sentidos e valores construídos nas inter-relações de sujeitos sociais.

Retornando à nossa problemática inicial, precisávamos reunir dados que nos ajudassem a compreender melhor a relação entre as linguagens sociais das crianças das crianças provenientes das camadas populares e a linguagem utilizada pela escola para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos educacionais.

Sabemos que a linguagem valorizada na escola é aquela que respeita a norma padrão, chamada de norma culta. É a linguagem daqueles que detêm o poder econômico e político. Sabemos ainda, que a linguagem escrita, que tem como base a língua-padrão, assumiu um papel de grande importância e status nas sociedades letradas, tendo se tornado um fator de estratificação social.

Portanto as crianças oriundas de classes sociais menos privilegiadas ao entrarem na escola e iniciarem seu processo de alfabetização são confrontadas com uma realidade sócio-lingüística, de um modo geral, muito diferente daquela em que estão inseridas, o que muitas vezes contribui para que o seu processo de aprendizagem não se dê de modo

efetivo.

Enquanto isso, crianças de classes sociais mais privilegiadas, que vivem, em geral, num contexto de letramento em que muitas das atividades sociais são mediadas pela escrita, encontram na escola um ambiente próprio para desenvolverem seus conhecimentos e obterem êxito no seu processo de educação formal. Pressupõe-se que essas crianças tragam para a escola muitos conhecimentos sobre a forma e as funções da escrita, assim como valores sócio-culturais que estão, em geral, em consonância com aqueles que a escola valoriza e perpetua ao longo da história.

Apesar de diferenças sócio-econômicas, entretanto, todos os indivíduos em uma sociedade, principalmente os que vivem nos centros urbanos, estão expostos à linguagem escrita, vivenciando experiências cotidianas permeadas por essa modalidade da língua. Sendo assim, todos, até mesmo os que nunca foram alfabetizados, possuem um certo nível de letramento.

Ao considerarmos as relações das crianças das camadas populares com a escola, compreendemos que era relevante investigar aspectos do processo de letramento dessas crianças para podermos identificar certos conhecimentos sobre a escrita que as crianças na fase inicial da alfabetização já haviam desenvolvido. Acreditamos que fosse importante também analisarmos o discurso de crianças provenientes de contextos sócio-econômicos mais privilegiados, cujos pais têm um bom nível de escolaridade, para identificarmos marcas dos conhecimentos que já possuem sobre a escrita na fase inicial da alfabetização.

Desta forma poderíamos cotejar discursos de crianças de diferentes níveis sociais e seus conhecimentos sobre a escrita, levando em consideração que esses discursos estão marcados de valores culturais e que são produtos das relações interacionais entre sujeitos social e historicamente constituídos.

Para nossa pesquisa, estabelecemos então os seguintes objetivos: identificar, caracterizar e analisar, com base em parâmetros estabelecidos na relação teoria-empíria, as diferenças que se apresentam em discursos de crianças de classes de alfabetização, provenientes de contexto sócio-econômicos diferentes, procurando ver marcas nesses discursos de atravessamento da língua escrita.

A fim de alcançarmos nossos objetivos, entendemos que a produção de textos narrativos de histórias criadas e ditadas pelas crianças para serem escritos serviria como uma boa estratégia de coleta de dados. Além de narrativas de histórias serem um tipo de gênero do discurso com o qual as crianças, geralmente têm maior contato no seu cotidiano

e apreciam, por sua característica do “fantástico”, este é um tipo de texto que propicia interações entre crianças e adultos através da linguagem escrita, colaborando para que as crianças desenvolvam seus conhecimentos sobre essa modalidade de linguagem verbal, levando-as a perceber que a escrita se organiza de forma diferente da fala.

Para darmos prosseguimento ao nosso estudo, estabelecemos duas categorias de análise:

- 1) conhecimento do esquema narrativo e
- 2) marcas da escrita nos discursos das crianças.

A análise do conhecimento do esquema narrativo evidenciado nos textos das crianças, foi uma maneira que encontramos de investigar o processo de letramento das crianças pesquisadas, por entendermos que o domínio deste gênero do discurso revelaria o quanto as crianças participavam de eventos de audiência e leitura de textos escritos. Além disso, a 1ª categoria foi considerada em relação também aos parâmetros da 2ª categoria de análise, possibilitando, assim, uma análise mais discursiva, e menos textual. Sabemos que a rigidez em relação às características do esquema narrativo fica contraditória com a posição de Bakhtin, mas o próprio autor destacou a importância de buscar formas de compreender a produção do discurso.

Desta forma, embora tenhamos lançado mão de estudos voltados para a análise da estrutura do esquema textual, apontando para características lingüísticas que determinam se um conjunto de proposições pode ser considerado um texto, esses conhecimentos foram utilizados como um meio e não como um fim.

De fato, a análise da construção dos textos produzidos pelas crianças se prestou como um recorte de um objeto muito maior, que era o de buscar pistas que indicassem o quanto as crianças já adquiriram conhecimentos da linguagem escrita e que fatores estão contribuindo ou não para que desenvolvam seu conhecimento sobre a escrita e a aprendizagem escolar. Pois, como sugerido por muitos autores, os conhecimentos sobre a escrita que as crianças trazem para a escola é um fator relevante para o seu sucesso na fase de alfabetização e para o desenvolvimento do seu processo de letramento.

Portanto, é importante ressaltar que os caminhos metodológicos, assim como a análise dos dados de nossa pesquisa, se realizaram com base na concepção de linguagem como ação social, como elemento constituidor e dos sujeitos, sujeitos historicamente e culturalmente marcados. Só deste modo poderíamos justificar a importância de Bakhtin para o nosso trabalho.

Deste modo, os discursos das crianças foram tratados como únicos mas ao mesmo tempo, como um conjunto polifônico de vozes sociais, vozes que se completam, polemizam, respondem umas às outras numa relação de dialogia e alteridade.

A análise de nossos dados apontaram para alguns resultados interessantes.

Observamos que, em geral, as crianças que participam de atividades de ouvir histórias lidas no âmbito familiar e que já são capazes de ler histórias sozinhas, sejam elas de escola pública ou particular, apresentaram bons conhecimentos de recursos expressivos para organizar, com habilidade, a linguagem de forma integrada e mais próxima da escrita, além de terem exibido maior riqueza de vocabulário. O que sustenta o pressuposto de que a audiência e leitura de história contribuem para um maior conhecimento da linguagem escrita.

Algumas crianças da escola pública, embora tendo declarado não ouvir histórias lidas no âmbito familiar e de não possuírem muitos livros de histórias, também foram capazes de exibir domínio do esquema narrativo e de produzir histórias com fluência, por meio de uma linguagem articulada e integrada, construindo textos coesos, mais compactos e, portanto, com características mais pertinentes da linguagem escrita. O nível de conhecimento da linguagem escrita apresentado por essas crianças provenientes de classes sociais menos privilegiadas, cujos pais possuem um grau de escolaridade mais baixo nos chamou a atenção de modo especial. Esse fato nos levou a refletir sobre muitos outros fatores que não estão relacionados ao poder aquisitivo das famílias e ao nível de letramento dos familiares. Levando-se em conta também que as crianças da escola pública começaram seu processo de aprendizagem formal da escrita, somente ao serem iniciadas na alfabetização, os seus conhecimentos de como a linguagem escrita se organiza, é de fato, surpreendente.

Outra observação interessante é que duas das crianças da escola particular, ainda que tenham passado pelo processo da pré-escola, e que sejam filhos de pais possivelmente letrados, com alto grau de escolaridade, e com condições econômicas para terem acesso a vários tipos de bens culturais, apresentaram uma linguagem desarticulada, tendo dificuldade de construir narrativas encadeadas e de produzir textos coesos e coerentes que se apresentassem como um todo significativo.

As crianças da escola pública que apresentaram maiores dificuldades para construir narrativas encadeadas e apresentaram uma linguagem desarticulada, e mais fortemente marcada por características da fala, foram as que declararam ter poucos ou nenhum livro

de história e não participar de eventos como ouvir histórias em seu ambiente familiar.

No todo, podemos dizer que os resultados apontam para o fato de que o fator econômico e a condição de letramento das famílias, assim como o tempo que as crianças passaram na escola antes da fase de alfabetização não são uma regra para que as crianças adquiram conhecimentos sobre a escrita e desenvolvam seu processo de letramento.

Entendemos que outros fatores estejam “em jogo”, como por exemplo, os incentivos recebido dos pais para que as crianças tenham acesso a bens culturais, os hábitos e valores familiares, assim como o interesse que a própria criança desenvolve pela leitura.

Considerando que nosso trabalho tratou de uma temática complexa e que estamos atuando num campo ainda pouco pesquisado, entendemos que pesquisas posteriores sejam necessárias. É necessário dar continuidade a estudos que visem compreender os fatores envolvidos no discurso infantil para melhor trabalhar pedagogicamente. As conclusões a que chegamos são verdades provisórias; podem, entretanto, contribuir para a reflexão de professores, influenciando seus modos de atuar. As atividades orais têm um papel importante nos processos de aprendizagem, de um modo geral, e especificamente da linguagem escrita. De acordo com Bakhtin, a expressão verbal organiza o pensamento, então, as oportunidades de falar, e também de escrever, explicitam nossos conhecimentos e nossos desconhecimentos, abrindo o discurso para a entrada de outras vozes.

Com base em nosso estudo, consideramos que ao trabalhar com a linguagem em sua dimensão discursiva, o professor propicia oportunidades para que o aluno que está se alfabetizando desenvolva não só a habilidade de ler e escrever, mas que aprenda também sobre as funções sociais da linguagem. Deste modo, o seu processo de aprendizagem se torna mais significativo. Portanto, é preciso que se amplie a noção de alfabetização e trabalhe-se dentro de uma perspectiva de desenvolvimento dos processos de letramento dos alunos, como sujeitos sociais que são.

Dentro desta perspectiva, é necessário que se propiciem situações em que a criança tenha oportunidades de falar e discutir modos de falar diferentes, que possa construir relações de interação tanto com o professor, quanto com outras crianças, e com os conteúdos com os quais estão lidando. Assim, poder-se-á ouvir a voz da criança, isto é, ouvir as vozes sociais que se revelam no discurso de cada criança e, então, compreender como essa criança está desenvolvendo seus conhecimentos sobre a escrita.

Também é importante que o professor, ao ensinar a linguagem da escola, isto é, o

português padrão, respeite e valorize o modo de falar de seu aluno, mostrando a ele que a linguagem ensinada na escola não é melhor nem pior do que a que ele traz de casa, e sim, um modo diferente de dizer, um modo de dizer do qual ele precisa se apropriar nas diferentes esferas sociais com autonomia e direito de cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico, o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Língua materna. Letramento, variação e ensino.* São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, Perspectiva, 1974

_____. **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo, Edusp, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo, Parábola, 2005.

BRAIT, B (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 6ª. ed. São Paulo: Scipione, 2003

CARVALHO, A. C. de. & OLIVEIRA, M. P. de. **Leitura de histórias em quadrinhos: uma prática discursiva entre crianças não-alfabetizadas.** Revista Acadêmica do Departamento de Comunicação Social da UNITAU. (s/d)

FARACO, C. A. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas.** Conferência de encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado na UNISINOS (São Leopoldo - RS), de 22 a 25 de agosto de 2005, mimeo.

GERALDI, J. W. **Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita.** (Circulação restrita, mimeo, s/d).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo, Martins Fontes, 2003

GONÇALVES, N. G. **Educação : As falas dos sujeitos sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOULART, Cecília M. A. **A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento**. In: SOUZA, D. B. de; Faria, L. C. M. de. **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

_____. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica**. In: Freitas, M.T. , JOBIM, S., 2000

_____; GARCIA, I. **Crianças de 4 e 5 anos e a cultura escrita na escola e na família**. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências e Educação; Funchal, Universidade da Ilha da Madeira, Portugal, Abril de 2007.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1996.

KATO, M. A. & MOREIRA, N. R. **Alfabetização: Estudos Psicolinguísticos**. In:

KATO, M. A. , MOREIRA, N. R. , TARALLO, F. **Estudos em Alfabetização: Retrospectivas nas Áreas da Psico e da Sociolinguística**. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998, p. 11-100.

_____. **A Concepção da Escrita pela Criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

KOCH, I. G.V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972. cap. 5

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, M. B. **Linguagem e Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1991

MAGNANTI, C. **O que se faz com a linguagem verbal?** Revista linguagem em (Dis)curso, vol. n° 1, jul / dez. 2000.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. da. (orgs.) **Leituras: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Editora Atica, 1998, p. 38-57

NOGUEIRA, Cláudio Marques e Maria Alice: *Bourdieu e a educação*. São Paulo, Autêntica, 2004.

PERINI, M.A. **A leitura funcional e a dupla função do texto didático**. In ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. da. (orgs.), **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Editora Atica, 1998, p. 78-86.

REGO, L. B. **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas**. IN: KATO, M. A (org.), **A Concepção da Escrita pela Criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 105-134.

RODRIGUES, J. A. S. **Modelo Lingüístico - Discursivo para Análise de Narrativas de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira**. Projeto de Pesquisa, s/d.

SILVA, A. **Alfabetização -A Escrita Espontânea**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.

SIMONS, D.H. & MURPHY, S. **Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura**. In: GUMPERZ, J. C. (org.) **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 219-241.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Ed da UNICAMP, 2003.

SPINILLO, A. G. & MARTINS, R. A. **Uma Análise da produção de histórias coerentes por crianças**. *Psicol. Reflexões Críticas*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, maio - ago. 1997.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a Escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SIMÕES, V. L. B. **Histórias infantis e Aquisição de Escrita**. São Paulo Perspec. V. 14. n. 1 São Paulo, jan./mar. 2000.

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

ANEXO 6

ANEXO 7

ANEXO 8

ANEXO 9

ANEXO 10

ANEXO 11

ANEXO 12

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)