



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LIDELEC - LINHA DE DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

MARIA SOCORRO SILVA ALMEIDA

DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E DA ESCRITA EM CRIANÇAS

MEDIANTE TEXTOS NARRATIVOS FORMAIS: INVESTIGAÇÃO

LONGITUDINAL

FORTALEZA – CE

2012

MARIA SOCORRO SILVA ALMEIDA

**DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E DA ESCRITA EM CRIANÇAS
MEDIANTE TEXTOS NARRATIVOS FORMAIS: INVESTIGAÇÃO
LONGITUDINAL**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Doutorado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins

FORTALEZA – CE

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A449d Almeida, Maria Socorro Silva.

Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais : investigação longitudinal / Maria Socorro Silva Almeida. – 2012.
306 f. : il. color., enc. ; 30 cm..

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Educação pré-escolar, fundamentos da educação.
Orientação: Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins.

1.Crianças – Fortaleza(CE) – Linguagem. 2.Crianças – Fortaleza(CE) – Escrita. 3.Educação de crianças – Fortaleza(CE). 4.Prática de ensino – Fortaleza(CE). 5.Cognição. I. Título.

CDD 372.07108131

MARIA SOCORRO SILVA ALMEIDA

**Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos
formais: Investigação longitudinal**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Doutorado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Aprovada em 28/09/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^{a.} Dr.^a Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^{a.} Dr.^a Alessandra Cardozo de Freitas
Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^{a.} Dr.^a Ana Ignez Belém
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^{a.} Dr.^a Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^{a.} Dr.^a Rita Vieira de Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^{a.} Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos amores da minha vida:

À minha mãe, mulher de poucas letras, que, para expressar o quanto eu era importante para ela, dizia às suas comadres: *minha filha é meus pés e minhas mãos!*

Ao Sau, meu lindo marido, que me incentivou e me apoiou nos momentos de desânimo.

A Ana Júlia, minha sobrinha neta, que é uma doce alegria em minha vida.

As minhas filhas Ana Mirele e Isadora Ketlyn, que me ensinam a ser mãe desde que entraram em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e compositor da minha vida.

As crianças, que, com graça e encanto, contaram e escreveram suas histórias.

As professoras doutoras Sylvie Delacours Lins, Inês Cristina Mamede, Ana Célia Clementino Moura e Rita Viera de Figueiredo pelas contribuições na elaboração deste trabalho.

A Família, aos amigos e colegas de trabalho da Universidade Federal do Ceará.

Crianças Lindas

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra cheia de dentes...

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
A outra só gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra só corta rentes.

Não queiras que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

(Ruth Rocha)

RESUMO

Investiga a relação entre níveis distintos de oralidade, no período final da creche, e a evolução na reconstituição oral e escrita do texto narrativo em diferentes etapas do desenvolvimento das crianças. A base teórica recaiu sobre a psicogênese da linguagem escrita, de Ferreiro e Teberosky; os trabalhos de Adam para a análise da estrutura narrativa e a compreensão histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja técnica de coleta de dados constou de observador-como-participante. Quanto ao tipo, estudo de multicasos em caráter longitudinal em quatro etapas. Os sujeitos investigados na primeira etapa foram crianças de três anos de idade de três instituições de Educação Infantil da cidade de Fortaleza-Ceará, sendo duas da rede pública municipal e suma conveniada, conforme a prática pedagógica: contar e recontar histórias em processo dialógico; contar esporadicamente e não contar histórias. Compuseram um total de 15 sujeitos, os mais falantes de cada turma. Finalizou-se a quarta etapa com 11 crianças que estavam concluindo o 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas em cinco escolas, incluindo as três supracitadas mais duas particulares de pequeno porte. Os recursos e instrumentos utilizados na coleta dos dados foram livros, gravações de áudio em formato MP4 e diário de campo, questionário para os pais e professoras, bem como roteiro de entrevistas semi-estruturadas para crianças e coordenadoras. Liam-se as histórias e solicitava-se aos sujeitos o reconto imediato, seguido da escrita dos textos. A análise individual dos casos indicou que cada criança expressou evolução constante na aprendizagem da oralidade e da escrita. A análise cruzada dos 11 casos indicou que, para algumas crianças, o fato de não haverem apresentado produção oral na primeira etapa não resultou em diferença na aprendizagem da escrita em relação àquelas que haviam esboçada elevada capacidade discursiva verbal; indicou também que a capacidade de reelaborar as estruturas narrativas formais é relativa à fluência verbal e que a fluência verbal é se refere ao desenvolvimento cognitivo, pois as crianças que expressaram dificuldades em compreender a trama das narrativas foram aquelas que também mostraram dificuldades na expressão verbal e, por conseguinte, escrita; e que as crianças das escolas públicas apresentaram maior evolução na aprendizagem do que as crianças das escolas particulares. Assim, constatou-se que o desenvolvimento cognitivo aferido pela capacidade de reconstruir as narrativas com encadeamento lógico-causal, tanto na oralidade quanto na escrita, é relativo à apropriação da linguagem dos sujeitos e independe de nível socioeconômico das famílias das crianças investigadas, mas correlacionado com o trabalho pedagógico das escolas e com a singularidade da criança.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Cognição. Mediação.

RÉSUMÉ

Cette recherche étudie la relation entre langage oral et écrit au travers de textes narratifs formels durant le processus d'alphabétisation d'enfants. Apparaissent différentes étapes à partir de développements distincts de l'oralité durant la dernière année de crèche, et l'évolution dans la reconstruction orale et écrite du texte narratif. La base théorique de l'étude est la psychogenèse de la langue écrite de Ferreiro et Teberosky, les travaux de Adam au sujet de l'analyse de la structure narrative et la compréhension historico-culturelle de l'apprentissage et du développement selon Vigotski. Il s'agit d'une recherche qualitative et la technique de collecte des données peut être qualifiée de observation-comme-participant. Le type de recherche est une étude de cas multiples, de caractère longitudinal en quatre étapes. Les sujets étudiés durant la première étape sont des enfants de trois ans de trois Institutions d'enseignement maternel de la ville de Fortaleza, Ceará (Brésil). Deux d'entre elles sont publiques et la troisième est sous contrat. A propos de la pratique pédagogique: dans l'une, les histoires sont contées et racontées de forme dialogique, dans l'autre contées sporadiquement et dans la troisième, les adultes ne lisent pas d'histoires. Les sujets sont 15 enfants parmi ceux qui parlaient le plus dans chaque classe. La quatrième étape termine l'enquête avec 11 de ces enfants alors à la fin du Cours Elémentaire 1ère année, dans 5 écoles, les trois déjà citées et deux petites écoles privées. Les ressources et les instruments utilisés durant la collecte des données ont été des livres, des enregistrements audio sur MP4 et un journal de bord, un questionnaire pour les parents et pour les professeurs et le texte de l'entretien semi structuré pour les enfants et les coordinatrices. La chercheuse a lu les histoires et a demandé aux sujets de les raconter immédiatement, puis d'écrire les textes. L'analyse individuelle a indiqué que l'apprentissage de chaque enfant a évolué de façon constante à partir du point de départ de la première étape. L'analyse croisée des onze cas a indiqué que, pour certains enfants, le fait de ne pas avoir réussi à présenter de production orale durant la première étape n'a pas occasionné de différences dans l'apprentissage de la langue écrite par rapport à ceux qui avaient ébauché une capacité discursive verbale élevée; elle a également indiqué que la capacité de réélaborer les structures narratives formelles est relative à l'aisance verbale et que l'aisance verbale est relative au développement cognitif, puisque les enfants qui démontraient des difficultés à comprendre le script des récits sont les mêmes qui s'exprimaient plus difficilement oralement et par conséquent par écrit; et que l'apprentissage des enfants des écoles publiques ont présenté une plus grande évolution que ceux des écoles privées considérées. Ainsi, le développement cognitif démontré par la capacité de reconstituer les récits selon une suite logique respectant la causalité, aussi bien oralement que par écrit, est relatif à l'appropriation du langage par les sujets et ne dépend pas du niveau socio-économique des familles des enfants suivis, mais il est en corrélation avec le travail pédagogique des écoles, ainsi qu'à la singularité de chaque enfant.

Mots-clés: Oralité. Ecriture. Cognition. Médiation.

RELAÇÃO DOS SUJEITOS E ESCOLAS

Cada criança é reconhecida por um código. O número da criança foi atribuído com base no resultado do primeiro reconto, na etapa 1 da pesquisa, sendo atribuídos números de 1 a 7 numa escala decrescente, ou seja, o número 1 é o mais falante, de acordo com a quantidade de fala produzida pela criança em relação às demais em cada grupo.

Assim, a codificação segue a ordem da numeração das crianças da mais falante para a menos falante em cada uma das escolas, ou seja, S2E1, S3E1 e S5E1 são as crianças da Escola 1= E1 que trabalhava sistematicamente com a Literatura Infantil na etapa 1; os códigos S1E2, S2E2, S3E2 e S5E2 são atribuídos às crianças da Escola 2 = E2 que trabalhava assistematicamente com o texto literário infantil, quando as crianças estavam com três anos de idade e a numeração S2E3, S3E3, S4E3 e S5E3 é atribuída às crianças da Escola 3 = E3, que não trabalhava com a ““contação”” de histórias na etapa 1 da avaliação.

A ordenação dos casos de 1 a 11 foi atribuída de acordo com a evolução na oralidade ao longo das quatro etapas. Desse modo, o Caso 1 é o que demonstrou menos evolução na oralidade, o que coincidiu com menor evolução também na escrita para essa criança. O caso 11, portanto, é o que indicou maior evolução nas categorias avaliadas.

Com origem na etapa 2 da pesquisa, os Casos 2 e 4 migraram para escolas particulares de pequeno porte e atribuímos um número à codificação deles, que corresponde a enumeração das escolas.

Tabela 1 - Codificação dos sujeitos e instituições

| Escola 1: | Escola 2: | Escola 3: | Escola 4: | Escola 5: |
|------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|
| C9-S2E1 - LÍGIA | C10-S1E2 - ALINE | C11-S2E3 - LETÍCIA | C2-S5E2/4 - LEO | C4-S4E3/5 – RAFAEL |
| C8-S5E1 - PEDRO | C7-S2E2 - LIA | C1-S3E3 - PAULO | | |
| C6-S3E1 - JOÃO | C5-S3E2 - DAIANY | C3-S5E3 - LUANA | | |

Fonte: Produzida pela autora

LISTAS DE TABELAS DE NARRATIVAS ORAIS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Codificação dos sujeitos e instituições | 10 |
| Tabela 2 - Pesquisas e etapas..... | 24 |
| Tabela 3 - Etapa 1 - Reconto Coletivo - Chapeuzinho Vermelho - Escola 1 | 108 |
| Tabela 4 - Etapa 1 - Recontos Coletivos - Escola 1 | 109 |
| Tabela 5 - Etapa 1 - Reconto Coletivo - Chapeuzinho Vermelho - Escola 2 | 109 |
| Tabela 6 - Etapa 1 - Recontos Coletivos - Escola 2 | 111 |
| Tabela 7 - Etapa 1 - Reconto Coletivo - Chapeuzinho Vermelho - Escola 3 | 112 |
| Tabela 8 - Etapa 1 - Recontos Coletivos - Escola 3 | 113 |
| Tabela 9 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 05/01/2010 referente a 2009 | 115 |
| Tabela 10 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 13/09/2010..... | 117 |
| Tabela 11 - Etapa 2 - 7/04/2009 referente a 2008 - Chapeuzinho Vermelho..... | 125 |
| Tabela 12 - Etapa 3 - 11/11/2009 - Chapeuzinho Vermelho | 126 |
| Tabela 13 - Etapa 4 - 03/11/2010 - Chapeuzinho Vermelho | 128 |
| Tabela 14 - Evolução da aprendizagem escrita nas etapas 2, 3 e 4 | 130 |
| Tabela 15 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - Texto escrito | 133 |
| Tabela 16 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 07/01/2010 - referente a 2009 | 141 |
| Tabela 17 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010 | 142 |
| Tabela 18 - Evolução da escrita - 05/01/2010/2009 | 145 |
| Tabela 19 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010 | 147 |
| Tabela 20 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 01/12/2009 | 152 |
| Tabela 21 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 29/09/2010 | 153 |
| Tabela 22 - Evolução da escrita nas etapas 2, 3 | 156 |
| Tabela 23 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 29/09/2010 | 159 |
| Tabela 24 - Etapa 2 - A Bela e a Fera - 11/12 /2008 | 163 |
| Tabela 25 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 28/10/2009 | 164 |
| Tabela 26 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 20/10/2010 | 165 |
| Tabela 27 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 28/11/2008..... | 174 |
| Tabela 28 - Etapa 3 - A Guardadora de Gansos - 09/11/2009..... | 175 |
| Tabela 29 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos - 04/11/2010 | 176 |
| Tabela 30 - Evolução da escrita nas etapas 2, 3 e 4..... | 178 |
| Tabela 31 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 28/10/2008..... | 182 |
| Tabela 32 - Etapa 3 - A Guardadora de Gansos - 27/09/2009 | 183 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 33 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos - 22/10/2010..... | 184 |
| Tabela 34 - Evolução da escrita nas etapas 2 e 3..... | 188 |
| Tabela 35 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 18/10/2010 | 191 |
| Tabela 36 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 01/12/2008..... | 194 |
| Tabela 37 - Etapa 3 - A Guardadora de Gansos - 16/11/2009..... | 195 |
| Tabela 38 - Evolução escrita nas etapas 2, 3 e 4 | 197 |
| Tabela 39 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos (transcrição do manuscrito acima)..... | 199 |
| Tabela 40 - Etapa 2 - Chapeuzinho Vermelho - 26/11/2008..... | 202 |
| Tabela 41 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 13/11/2009 | 203 |
| Tabela 42 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 06/10/2010..... | 204 |
| Tabela 43 - Evolução da escrita nas etapas 2, 3 e 4..... | 207 |
| Tabela 44 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima) | 209 |
| Tabela 45 - Etapa 2 - Chapeuzinho Vermelho - 12/10/2008..... | 213 |
| Tabela 46 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 26/11/2009 | 214 |
| Tabela 47 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 20/09/2010..... | 215 |
| Tabela 48 - Evolução da escrita nas etapas 2 e 3..... | 218 |
| Tabela 49 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima) | 220 |
| Tabela 50 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito anterior) | 222 |
| Tabela 51 - Etapa 2 - Chapeuzinho Vermelho - 18/01/2009 referente a 2008 | 226 |
| Tabela 52 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 18/11/2009 | 227 |
| Tabela 53 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 13/09/2010..... | 228 |
| Tabela 54 - Evolução da escrita nas etapas 2 e 3..... | 231 |
| Tabela 55 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima) | 234 |
| Tabela 56 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima) | 237 |
| Tabela 57 - Sumário da evolução da escrita de cada criança ao longo da pesquisa | 248 |
| Tabela 58 - Estrutura narrativa canônica completa no texto oral e escrito..... | 253 |
| Tabela 59 - Sujeitos da Escola 1..... | 271 |
| Tabela 60 - Sujeitos da Escola 2..... | 271 |
| Tabela 61 - Sujeitos da Escola 3..... | 271 |
| Tabela 62 – Apêndice H - Situação Socioeconômica das Crianças | 284 |
| Tabela 63 – Apêndice I - Sumário da evolução da construção da estrutura narrativa oral de cada criança ao longo da pesquisa..... | 285 |
| Tabela 64 – Apêndice J - Sumário da evolução da construção da estrutura narrativa escrita de cada criança ao longo da pesquisa..... | 286 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 65 - Apêndice K - Cronograma das sequências metodológicas de coleta de dados desenvolvido nas escolas | 287 |
|--|-----|

LISTAS DE FIGURAS DE NARRATIVAS ESCRITAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 5 - S3E2 - DAIANY | 91 |
| Figura 2 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 1- S3E3 – PAULO..... | 118 |
| Figura 3 - Etapa 3- Evolução da escrita - 05/01/2010 referente a 2009 | 121 |
| Figura 4 - Etapa 4 - Evolução da escrita - 27/10/2010 | 122 |
| Figura 5 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 2 - S5E2/4 - LEO..... | 129 |
| Figura 6 - Etapa 3 - Evolução da escrita - 11/11/2009 | 132 |
| Figura 7 - Etapa 4 - Evolução da escrita - 03/11/2010 | 133 |
| Figura 8 - Chapeuzinho Vermelho - texto escrito | 133 |
| Figura 9 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - texto escrito..... | 135 |
| Figura 10 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 3 - S5E3 - LUANA..... | 143 |
| Figura 11 - Evolução da escrita - 05/01/2010/2009 | 145 |
| Figura 12 - Etapa 3 –Escrita 07/01/2010 (corresponde a 2009) | 146 |
| Figura 13 - Etapa 4 – Orientação - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010..... | 147 |
| Figura 14 - Etapa 4 – Complicação - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010 | 147 |
| Figura 15 - Etapa 4 – Resolução - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010..... | 147 |
| Figura 18 - Evolução da escrita na etapa 2..... | 156 |
| Figura 19 - Evolução da escrita na etapa 3 | 156 |
| Figura 18 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 01/12/2009 | 158 |
| Figura 19 - Etapa 4 - Escrita - A Bela e a Fera - 29/09/2010..... | 159 |
| Figura 20 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 4 - S4E3/5 - RAFAEL..... | 160 |
| Figura 21 - Etapa 3 - Evolução da escrita – 23/11/2009 | 168 |
| Figura 22 - Etapa 3 - Produção Escrita - A Bela e a Fera - 28/10/2009 | 169 |
| Figura 23 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 20/10/2010..... | 170 |
| Figura 24 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008..... | 178 |
| Figura 25 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009..... | 178 |
| Figura 26 - Evolução da escrita na etapa 4 - 2010..... | 178 |
| Figura 27 - Etapa 4 - Escrita - A Guardadora de Gansos - 04/11/2010..... | 180 |
| Figura 28 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008..... | 188 |
| Figura 29 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009..... | 188 |
| Figura 30 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 18/10/2010..... | 190 |
| Figura 31 - Evolução escrita na etapa 2 - 2008 | 197 |
| Figura 32 - Evolução escrita na etapa 3 - 2009 | 197 |
| Figura 33 - Evolução escrita na etapa 4 - 2010 | 197 |

| | |
|--|-----|
| Figura 34 - Etapa 4 - Escrita - A Guardadora de Gansos - 28/10/10..... | 199 |
| Figura 35 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008..... | 207 |
| Figura 36 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009..... | 207 |
| Figura 37 - Evolução da escrita na etapa 4 - 2010..... | 207 |
| Figura 38 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 13/11/2009 | 208 |
| Figura 39 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 06/10/2010 | 209 |
| Figura 40 - Evolução da escrita na etapa 2 - (06/01/2009/2008)..... | 218 |
| Figura 41 - Evolução da escrita na etapa 3 – 2009 | 218 |
| Figura 42 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 26/11/2009 | 219 |
| Figura 43 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 20/04/2010 | 222 |
| Figura 44 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008..... | 232 |
| Figura 45 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009..... | 232 |
| Figura 46 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 18/01/2009 | 232 |
| Figura 47 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 30/11/2009 | 234 |
| Figura 48 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 13/09/2010 | 236 |

LISTAS DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 3 - S5E3 - LUANA..... | 149 |
| Gráfico 2 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 4 - S4E3/5 – RAFAEL..... | 155 |
| Gráfico 3 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 5 - S3E2 - DAIANY | 166 |
| Gráfico 4 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 5 - S3E2 - DAIANY | 172 |
| Gráfico 5 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 6 - S3E1 - JOÃO..... | 177 |
| Gráfico 6 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 7 - S2E2 – LIA..... | 186 |
| Gráfico 7 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 7 - S2E2 - LIA | 191 |
| Gráfico 8 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 8 - S5E1 - PEDRO..... | 195 |
| Gráfico 9 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 8 - S5E1 - PEDRO..... | 200 |
| Gráfico 10 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 09 - S2E1 - LÍGIA | 205 |
| Gráfico 11- Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 09 – S2E1 - LÍGIA | 210 |
| Gráfico 12 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 10 - S1E2 - ALINE | 216 |
| Gráfico 13- Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 10 - S1E2 – ALINE | 223 |
| Gráfico 14 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 11- S2E3 - LETÍCIA | 229 |
| Gráfico 15- Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 11- S2E3 - LETÍCIA | 237 |

LISTA DE CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DOS RECONTOS

| OCORRÊNCIAS | SINAIS |
|---|---------------------------------------|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ ou timbre) | / |
| Entonação enfática | Maiúsculas |
| Alongamento de vogal ou consoante (como s, r) | :: podendo aumentar para :::: ou mais |
| Silabação | - |
| Interrogação | ? |
| Qualquer pausa | ... |
| Comentários transcritivos do transcritor | ((maiúsculas)) |
| Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático | --- --- |
| Superposição, simultaneidade de vozes | Ligando [Linhas |

KOCH, Ingredore V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 73

LISTA DE ABREVIATURAS

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 ORALIDADE E ESCRITA | 21 |
| 1.1 Delimitação do problema, estado da arte e objetivos de pesquisa..... | 24 |
| 1.2 A estrutura da tese | 31 |
| 2 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: INSTRUMENTOS MEDIADORES DA AÇÃO HUMANA | 33 |
| 2.1 O encontro da oralidade com a escrita..... | 33 |
| 2.2 Relação oralidade e escrita: visão sócio-histórica | 39 |
| 2.3 Psicogênese da Linguagem Escrita..... | 44 |
| 2.4 Aprendizagem e desenvolvimento na concepção histórico cultural..... | 57 |
| 2.5 Estádios de evolução da oralidade dos sujeitos investigados | 60 |
| 2.6 Concepções atuais de oralidade e escrita..... | 71 |
| 3 “PELA ESTRADA AFORA...” O PERCURSO METODOLÓGICO | 76 |
| 3.1 A pesquisa qualitativa..... | 76 |
| 3.2 O estudo de multicasos | 78 |
| 3.3 Os sujeitos e os ambientes pesquisados..... | 79 |
| 3.4. Procedimentos para coleta de dados | 81 |
| 3.4.1 Recursos e instrumentos utilizados | 85 |
| 3.5 Parâmetros para a análise dos dados..... | 87 |
| 3.6 Caracterizações das escolas | 92 |
| 3.6.1 Escola 1 | 92 |
| 3.6.2 Escola 2 | 94 |
| 3.6.3 Escola 3 | 98 |
| 3.6.4 Escola 4 | 102 |
| 3.6.5 Escola 5 | 104 |
| 4 EVOLUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ORALIDADE E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS INVESTIGADAS | 107 |
| 4.1.1 Caso 1- S3E3 – Paulo | 113 |
| 4.1.1.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Paulo | 114 |
| 4.1.1.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Paulo | 118 |
| 4.1.2 Caso 2 - S5E2/4 – Leo | 123 |
| 4.1.2.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Leo | 124 |
| 4.1.2.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Leo | 129 |
| 4.1.3 Caso 3 - S5E3 – Luana | 138 |
| 4.1.3.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Luana | 139 |
| 4.1.3.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Luana | 143 |
| 4.2.1 Caso 4 - S4E3/5 – Rafael..... | 150 |
| 4.2.1.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Rafael..... | 151 |
| 4.2.1.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Rafael | 155 |
| 4.2.2 Caso 5 - S3E2 – Daiany..... | 162 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Daiany..... | 162 |
| 4.2.2.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Daiany | 166 |
| 4.2.3 Caso 6 - S3E1 – João | 173 |
| 4.2.3.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de João..... | 178 |
| 4.3.1 Caso 7 - S2E2 – Lia | 181 |
| 4.3.1.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Lia..... | 181 |
| 4.3.1.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Lia..... | 186 |
| 4.3.2 Caso 8 - S5E1 – Pedro | 192 |
| 4.3.2.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Pedro..... | 193 |
| 4.3.2.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Pedro..... | 196 |
| 4.3.3 Caso 09 – S2E1 – Lígia | 200 |
| 4.3.3.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Lígia..... | 201 |
| 4.3.3.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Lígia | 205 |
| 4.3.4 Caso 10 – S1E2 – Aline..... | 211 |
| 4.3.4.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Aline | 211 |
| 4.3.4.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Aline | 216 |
| 4.3.5 Caso 11- S2E3 – Letícia | 224 |
| 4.3.5.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Letícia | 225 |
| 4.3.5.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Letícia | 230 |
| 5 CRUZANDO CASOS, TECENDO REDES..... | 240 |
| REFERÊNCIAS | 261 |
| APÊNDICES | 271 |
| ANEXO | 288 |

1 ORALIDADE E ESCRITA

Em um país marcado pelo estigma do analfabetismo, repensar a forma de trabalhar com sujeitos em etapa inicial de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura e da escrita é, sobretudo, responder, de modo coerente, aos apelos das novas exigências que se impõem pela diversidade de linguagens que deparamos no dia a dia.

Essa diversidade de linguagens, inclusive, a multiplicidade de linguagens que a própria criança pequena utiliza para se comunicar com o mundo que a cerca, nos impõe pensar sobre outras metodologias de comunicação com ela e não somente a língua falada, o desenho e a escrita, mas as cem linguagens da criança em desenvolvimento, curiosa e atenta sobre os acontecimentos e seres a sua volta (EDWARDS, 1999). Com efeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam, em seu artigo Art. 9º, que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical e III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (RESOLUÇÃO nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

A proposta de trabalho com a linguagem na EI assume, então, uma perspectiva de letramento, ou seja, a experiência ampla com diversos tipos de gêneros e suportes textuais permite que a criança comprehenda seus usos e funções na sociedade em que vive e, sobretudo, se torne ela própria, progressivamente, usuária desses recursos de comunicação.

A aprendizagem da leitura e da escrita é alvo de investigação em muitas áreas do conhecimento, em situações diversas. Além disso, a recente preocupação com o letramento põe em evidência a fragilidade do trabalho escolar em criar condições que favoreçam não só o entendimento do sistema de representação da escrita, mas, sobretudo, a compreensão dos usos sociais dessa ferramenta, indispensável à comunicação, à organização e às transmissões culturais. No cerne desse problema, há, sem dúvida, diversos fatores intervenientes, dentre os quais ressaltamos a fragmentação do trabalho pedagógico com a oralidade e a escrita na prática escolar. A ênfase na aprendizagem da linguagem escrita sobrecarrega o trabalho escolar com verbalização de textos e, muitas vezes, na reescrita desses, sem que haja discussões sobre o lido e sua relação com o uso que o aluno faz desses textos no dia a dia. O

excesso de preocupação e até antecipação de atividades de alfabetização na Educação Infantil, por exemplo, denuncia a supervalorização da linguagem escrita, em detrimento da valorização da fala da criança, debates baseados em leituras realizadas, da interação socioverbal entre alunos e professores. Essa atitude político-pedagógica, em vez de favorecer a aprendizagem da escrita, atrasa o desenvolvimento da oralidade e da própria escrita, porque a leitura compartilhada e os debates que possibilitariam a aquisição de informações, desenvolvimento de ideias e elaboração de argumentos, quesitos indispensáveis à realização de uma produção textual, seja na modalidade oral, seja na escrita, não têm lugar na ação pedagógica. Assim, a escola não ensina o aluno a pensar, comparar, ordenar, relacionar, o que o levaria a fechar um ciclo de raciocínio. A consequência inevitável é que a maioria permanece no estádio pré-escolar do desenvolvimento porque não tiveram suas potencialidades exploradas.(VIGOTSKI, 1998a).

O projeto nacional para a educação básica no Brasil, operacionalizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), sinaliza para a necessária articulação entre a oralidade, a leitura e a escrita. Como se trata, porém, de uma preocupação recente, a educação básica ainda não dispõe de uma estratégia que alcance a prática dos professores; sobretudo daqueles que trabalham com a linguagem em suas diversas modalidades. Frisamos aqui, de modo especial, os profissionais da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental que lidam com crianças em fase inicial da aprendizagem da oralidade, leitura e escrita. Assim, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil elegem a linguagem como o trabalho fundamental dessa etapa, ressaltando que

[...] o domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades (...) A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. (BRASIL, 1998 p. 133, Vol. 3).

Consideramos que a criança em fase de aprendizagem da linguagem, especialmente, da linguagem oral, merece destaque nas referências produzidas pelo MEC e alvo de pesquisa em áreas interessadas nessa questão. Realizamos uma pesquisa no patamar de Mestrado, nos anos de 2005 a 2006, investigando o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da oralidade com crianças de três anos de idade em três instituições: uma que trabalhava sistematicamente com o texto literário, outra que lidava assistematicamente¹ e

¹Caracterizamos como acesso assistemático à Literatura Infantil atividades não planejadas, esporádicas, não privilegiadas em detrimento de outras da rotina. Na Escola 3, por exemplo, a professora escolhia a história na hora em que as crianças voltavam do intervalo e, se havia um ensaio de festa após o recreio, a história era

outra, ainda, que não desenvolvia ações com a Literatura Infantil. A análise dos dados demonstrou diferenças quantitativas e qualitativas na produção oral, socialização e desenvolvimento cognitivo dos sujeitos:

A análise cruzada dos dados indicou que os sujeitos que acessam sistematicamente o texto literário apresentam capacidade discursiva verbal, nível vocabular e perícia em organizar informações em sequência temporal e causal, assim como nível de socialização e desenvolvimento cognitivo superiores aos dos sujeitos dos outros casos. A análise do segundo caso, que acessa assistematicamente a literatura, demonstrou que esse trabalho não favoreceu a capacidade de agenciar e articular informações, bem como não proporcionou desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos investigados, uma vez que, nesse grupo, apesar de as crianças recontarem as histórias, o fazem de modo independente dos colegas, sem considerar a fala do outro, não havendo discussão, discordância nem argumentação, diferentemente do primeiro caso. No terceiro caso, o não-acesso à literatura, no ambiente de Educação Infantil, conjugado a outras ausências indicou um nível menos desenvolvido de desenvolvimento oral e sociocognitivo. (SILVA, 2007 p. 7).

As crianças da E1 foram classificadas com excelente desenvolvimento da oralidade, socialização e desenvolvimento cognitivo pelas seguintes competências: em relação aos aspectos sociocognitivos, esse grupo foi o único a negociar, discordar, colaborar com o pensamento do outro, completando a ideia ou corrigindo-a, apoiar-se em um membro do grupo e reconstituir coletivamente a história. No aspecto linguístico, esse grupo apresentou os turnos mais longos, com vocabulário mais articulado e diversificado, e o emprego de marcadores conversacionais/temporais, tais como: “então”, “aí depois”, “aí depois que”, “mais uma vez”, “aí de novo”, ou da justificativa “porque”, o que é mais frequente também em relação a E2 e E3. De acordo com Rodrigo e Pereira (In COLL et al., 2004) esse grupo mostrou a competência esperada de desenvolvimento da linguagem nos aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

As crianças da E2, classificadas com evolução média, exibiam as competências seguintes: no aspecto sociocognitivo, a reconstrução da narrativa é parcial e individual. Não há discurso, mas muito contágio, repetição e linguagem ideomotora. No aspecto linguístico, esse grupo mostrou poucos elementos de coerência. As frases são curtas e repetidas e sempre mediadas por nós.

A oralidade das crianças da E3 que expressaram menos produção de linguagem oral nos aspectos quantitativos e qualitativos e nenhuma interação verbal com os pares durante as atividades de recontos coletivos foi classificada como baixa, visto que somente uma

suprimida da rotina daquele dia. Uma vez por semana, entretanto, segundo a coordenadora da E1, as crianças frequentavam a sala de multimídia para ouvir histórias ou assistir a filmes.

criança, que ouvia histórias em casa de uma amiga, recontou parcialmente as duas primeiras histórias.

Os critérios para a classificação da produção oral como excelente, média e baixa foram categorizados com arrimo no referencial teórico disponível na área acerca do desenvolvimento da linguagem oral (PIAGET, 1999a, 1999b; VIGOTSKI, 1998a, 1998b; WALLON, 1981, 1989, 1971; LURIA e YODOVICH, 1986 e PEREIRA e RODRIGO (in COLL et al., 2004).

Assim, com suporte nas competências fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmática esboçadas pelos autores Pereira e Rodrigo (in COLL et al., 2004) e considerando as características da criança de três anos de idade, procedemos à classificação da produção oral das crianças que ora são o ponto de referência para a análise da relação entre oralidade e escrita.

Acompanhamos a evolução na aprendizagem da oralidade e da escrita dos mesmos sujeitos investigando a relação entre o desenvolvimento oral e a aprendizagem do sistema de linguagem escrita por meio de atividades de “contação” e “recontação” de histórias e de produção escrita das referidas crianças

Desse modo, a pesquisa 2 (Doutorado) teve como base os estádios de desenvolvimento da oralidade encontrados na pesquisa 1 (Mestrado) quando as crianças tinham 3 anos de idade. A pesquisa longitudinal aconteceu em quatro etapas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Pesquisas e etapas

| | Pesquisa 1: Mestrado | Etapa 1:2006 |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Pesquisa longitudinal | | Etapa 2:2008 |
| | Pesquisa 2: Doutorado | Etapa 3:2009 |
| | | Etapa 4:2010 |

Fonte: Produzida pela autora

1.1 Delimitação do problema, estado da arte e objetivos de pesquisa

A linguagem, como ferramenta indispensável na relação entre os indivíduos e como sistematização dos conhecimentos e das transmissões sociais, é objeto de estudo de áreas diversas do conhecimento empenhadas em compreender como acontece sua apropriação por parte das pessoas. Assim, pensar o domínio desse saber transitando as regras gramaticais é uma preocupação pertinente no contexto atual em que a comunicação ocorre

por meio de suportes tão diversificados. Aprender a fazer uso do discurso oral e escrito em diferentes situações cotidianas é uma demanda social cada vez mais pertinente no contexto atual. Para desenvolver tais competências e habilidades² não é suficiente compreender o sistema de escrita; é imprescindível que a pessoa também se torne usuária competente da linguagem oral e da escrita, conceito atual de letramento (SOARES, 1998).

Tencionando delimitar e justificar nosso objeto de estudo, realizamos breve revisão de literatura, na qual encontramos diversos trabalhos interessados em compreender a relação entre oralidade e escrita, mas sob enfoques diversos, não privilegiando, contudo, nosso recorte, conforme relacionamos na sequência.

Bueno (2003), em dissertação na área de Fonoaudiologia, investigou a relação entre a aprendizagem da escrita e da oralidade em duas crianças em fase inicial de alfabetização, que exibiam défice de oralidade. Por meio do Método Observacional Naturalista que privilegia o processo e a análise micro e macro dos processos de aprendizagem humanos, com base em diálogos espontâneos, leitura e escrita de textos de Literatura Infantil, no consultório, constatou que a aprendizagem da leitura e da escrita favorece o desenvolvimento da oralidade.

Encontramos também trabalhos nas áreas da Linguística, da Educação e Psicanálise, que avaliam, dentre outros aspectos, a influência da família e o trabalho realizado pela escola como fatores intervenientes na aprendizagem da língua escrita e oral. Dentre eles destacamos a tese de Lima (2006), sobre a relação entre leitura e oralidade com um sujeito que estava em fase de alfabetização inicial e que exibia graves dificuldades de aprendizagem do sistema da escrita; constatou que a relação parental e o uso instrumental da língua no ambiente escolar são fatores intervenientes na aprendizagem da criança e concluiu que o trabalho com a linguagem oral, quando tratada pedagogicamente adequada pode contribuir para a entrada e o sucesso do sujeito no mundo da escrita.

Outros trabalhos na área da Sociolinguística que analisaram a importância do contexto social e familiar para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, dentre eles a dissertação de Barbi (1997) sobre as *Influências fonético-fonológicas da linguagem oral na linguagem escrita*. Destacamos, também, o trabalho de Duarte (2000) que, em dissertação, analisou a correlação entre a pouca estimulação da família e a aquisição da oralidade e escrita

²Utilizamos a noção de competência de Perrenoud (2000) que a designa como “uma *capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (p. 15), ou seja, as competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos, supondo operações mentais complexas. Noutro momento, o autor a define como *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação , apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.* (1999, p. 7).

constatando que o apoio da família é fundamental não só para a elaboração de capacidades linguísticas, mas também para o equilíbrio emocional da criança, fator interveniente nessa aprendizagem.

Encontramos, também, trabalhos na área de Linguística, que analisaram a influência de variações da oralidade na escrita; ou seja, as variações, na modalidade oral, encontradas nos grupos investigados manifestaram-se tanto na oralidade quanto na escrita. Dentre eles relacionamos os que vêm.

Cardoso (1995), em sua dissertação, investigou a transição do oral para o escrito em crianças em processo de alfabetização, com base em textos narrativos, e concluiu que há uso concomitante de estratégias da oralidade e da escrita nas produções escritas das crianças.

Medeiros (2005) em trabalho de Mestrado sobre a influência da fala na produção escrita, com apoio em uma análise documental linguística de oito textos escritos por alunos da 3^a série do Ensino Fundamental, constatou que a transcrição fonética e o uso indevido de letras foram os elementos que mais apareceram nessa fase da escolarização. Os conectores “e” em vez de “ai” e “para” em vez de “a” preposição, também se fizeram presentes, revelando que a criança já domina uma noção de linguagem escrita.

Barrera (2000), em tese de Doutorado, analisou a influência da variação linguística e da consciência linguística na aquisição da linguagem escrita. Os sujeitos foram 65 alunos da 1^a série do Ensino Fundamental. Foram aplicadas provas de escrita no início e ao final do ano letivo. Em análise, a autora concluiu que os alunos que demonstraram melhor desempenho em leitura e escrita no final do ano foram aqueles que iniciaram a alfabetização com níveis mais avançados de habilidades metalingüísticas e níveis mais baixos de variação linguística. Assim, o domínio da oralidade espontânea não favoreceu a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que apresentavam uma linguagem mais distante da norma-padrão.

Outras referências produzidas pelo MEC, como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de primeira à quarta série (BRASIL, 1997) orientam no sentido de que o trabalho pedagógico com a oralidade deve partir da compreensão da diversidade de gêneros textuais e funções sociais da escrita, de acordo com as características dos agrupamentos. Na primeira etapa da educação básica, por exemplo, o documento ressalta:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao

desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL Vol. 3 p 117).

Para a etapa de 1^a a 5^a séries do Ensino Fundamental, consta no documento a ideia de que a linguagem deve ser trabalhada de modo contextualizado, envolvendo os alunos em atividades de planejamento e apresentações de trabalhos, como entrevistas, seminários, teatro, debates, dentre outros, e na escuta e produção de textos orais. Assim, orienta o documento (BRASIL, 1997 p 40):

O trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos. Além das atividades de produção é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena.

Com o ingresso das crianças de seis anos de idade no EF, novas orientações são necessárias para caracterizar o trabalho com esse sujeito e orientar os professores sobre como atendê-lo durante essa fase de transição da EI para o EF. Nesse sentido, o documento ressalta:

No que se refere à oralidade, nota-se que as crianças, aos 6 e 7 anos, já sabem se comunicar em situações corriqueiras. Cabe à escola, portanto, ampliar as capacidades que elas já têm e diversificar os usos da fala, levando-as a participar de contextos diversos de comunicação oral, como: contação de histórias, entrevistas, debates regados, exposições orais, dentre outros. Sabemos que o uso da oralidade nos espaços públicos requer maior investimento e, muitas vezes, um trabalho mais sistemático, intencionalmente voltado para a aprendizagem de habilidades e conhecimentos sobre vocabulário, uso da norma de prestígio, recursos linguísticos apropriados à natureza da interação.

Quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, dois caminhos precisam ser percorridos: o favorecimento de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética (SEA); o favorecimento do ensino das estratégias de leitura e de produção de textos. (BRASIL, 2009 p. 43).

Os critérios de avaliação para o trabalho com a oralidade no Ensino Fundamental nas séries de 1^a a 5^a são os seguintes:

Espera-se que o aluno relate oralmente histórias que já ouviu ou leu e narre acontecimentos dos quais já participou (ou cujo relato ouviu ou leu), procurando manter a ordem cronológica dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao contar, deve tanto procurar manter as características lingüísticas do texto lido ou ouvido como esforçar-se para adequar à linguagem a situação de comunicação na qual está inserido o reconto ou a narração. (BRASIL, 2009 p. 71).

Espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções. Espera-se, também, que faça uso de seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras ainda que possam ocorrer, por exemplo, escritas tanto sem segmentação, como em “derekente”, quanto com segmentação indevida, como em “de pois”. Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. Escrever textos considerando o leitor, ainda que

com ajuda de terceiros (professores, colegas ou outros adultos). (BRASIL, 2009 p. 77).

Rastreamos e encontramos, ainda, trabalhos que analisaram a presença, frequência e propostas metodológicas da oralidade nos documentos e programas oficiais e livros didáticos, entre os quais ressaltamos a tese de Magalhães, (2007), que constatou haver uma discrepância entre o que propõe os PCN's e o PNLD, ao analisar o PNLD do ano de 2005, no que se refere ao trabalho com a oralidade. A análise da autora conclui que no primeiro documento, as orientações são mais específicas e, no segundo, mais gerais, provavelmente para que a seleção de livros possa garantir maior acervo. Os profissionais, entretanto, ficam confusos e carecendo complementar, na prática pedagógica, as lacunas dos livros didáticos. A falta de um trabalho sistemático com a oralidade acarreta pobreza nas atividades comunicativas, mesmo para aqueles sujeitos que dispõem de acesso à cultura formal fora da escola.

Mendes (2005) em sua tese analisando os Programas Nacionais de Livros Didáticos no período de 2002 a 2005, concluiu que as propostas privilegiavam gêneros orais formais públicos por meio de atividades de linguagem, sendo utilizadas como meio para a exploração essencialmente da leitura, compreensão e produção de textos escritos e conhecimentos linguísticos e como objeto para o ensino da imersão, da transmissão e da reflexão da linguagem. O autor assevera, ainda, que os livros didáticos daquele período dialogavam com os novos paradigmas para o ensino da Língua Portuguesa e com os documentos oficiais.

Bandeira (2001) constatou, dentre outros achados, que, mesmo quando há material significativo para o trabalho com a oralidade - tais como: variação linguística, pressupostos linguísticos e pragmáticos, relação de continuidade entre língua escrita e falada - os professores o utilizam como suporte para o ensino da escrita, não havendo espaço para o trabalho com os aspectos da linguagem falada.

Antunes (2003) discute a relação entre a oralidade e a escrita, enfocando o problema metodológico. A escola prioriza os exercícios de gramática, em detrimento da função social da língua, acarretando diversos problemas. O primeiro deles é o fato de a escola não relacionar o saber sistematizado à prática cotidiana. O discurso da escola não privilegia o discurso que circula no meio social do aluno; ou seja, não considera os conhecimentos prévios dos alunos (VIGOTSKI, 1998b). Isso ocorre porque a escola não considera a língua como um fato social, com suas variantes de acordo com os grupos sociais, como a idade e o sexo, dentre outras variáveis que influenciam o discurso oral, centrando o ensino na modalidade padrão,

como se fosse a única forma correta de expressão (BAGNO, 1999; MARCUSCHI, 1991, 2001; TARALLO, 1985; TRAVAGLIA, 2005). Essa opção ideológica acarreta problemas na ação do educador, que incide diretamente na sua forma de mediar o processo de ensino-aprendizagem. A consequência disso é uma prática pedagógica que desarticula conteúdo curricular e realidade social; um processo de desvinculação entre a língua e a sua função social: a comunicação. Assim, na tentativa de corrigir as variantes, os professores focam o ensino na língua escrita, na grafia e na pronúncia correta das palavras, esquecendo-se de debater o sentido destas em contexto tanto no texto como em relacioná-lo à realidade em atividades discursivas diversas que promoveriam melhor aprendizagem, tanto da oralidade quanto da leitura e da escrita, porque significativa para os sujeitos implicados.

Sobre essa fragmentação da prática com a linguagem no ambiente escolar, diz Antunes: “não há conhecimento lingüístico suficiente (lexical ou grammatical) que supra a deficiência de *não ter o que dizer*”. (2003, p. 45). A competência discursiva não é natural e extrapola as regras gramaticais. A palavra como instrumento de comunicação há que ser discutida, pois a produção oral, como a escrita, depende da qualidade, da quantidade e do tratamento das informações às quais os sujeitos falantes têm acesso.

Sob outra perspectiva, mas que indiretamente relaciona a oralidade e escrita, diversos autores³ consideram que a prática de leitura compartilhada ou a audição de histórias na primeira infância, além de promover o desenvolvimento da oralidade, favorece a aquisição posterior da escrita, uma vez que a criança vai se apropriando, além do vocabulário, das convenções sociais da linguagem escrita, bem como das práticas a ela relacionadas. Por exemplo, ao ler uma história com crianças pequenas que ainda não sabem ler convencionalmente, o adulto pode perguntar ou dizer para as crianças o nome das personagens e/ou objetos com apoio nas ilustrações presentes na obra compartilhada e desse modo as crianças ampliam o repertório vocabular, sobretudo, se têm oportunidade de comparar, lembrar de outros objetos ou animais semelhantes oriundos da experiência doméstica. Com as crianças maiores é possível solicitar o reconto o que favorece a formação do esquema narrativo e o desenvolvimento da oralidade. Nessas experiências, a criança aprende, progressivamente, que a leitura se faz da esquerda para a direita, de cima para baixo,

³Amarilha, 1997; Bonnafé, 2001, Causse, 2000, Coelho, 1991; Gromer e Weiss, 1990; Lajolo e Zilberman, 1986; Teberosky e Collomer 2003, dentre outros.

que a escrita se mantêm, que o que está escrito pode ser oralizado e que o que é oralizado pode ser escrito quando se pede que ela escreva a história; e se há variação de autores para a leitura da mesma obra a criança aprende, ainda, que é possível escrever a mesma história de modos diferentes; por exemplo, *Os Três Porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho* trazem detalhes bastante diversos de acordo com o autor que a escreveu⁴.

Remarcamos ideia de que, em nosso estudo, os elementos inovadores dizem respeito primeiro a ser uma pesquisa longitudinal; depois, é um estudo de multicasos, podendo-se adotar uma análise comparativa, em vista da capacidade narrativa formal diferenciada e apropriação do discurso oral, que podem ou não refletir na aprendizagem da escrita; e ainda, as pesquisas elencadas na revisão de literatura são com crianças do Ensino Fundamental. Em nosso estudo, pesquisamos a oralidade das crianças que, desde os três anos de idade, tiveram acesso à creche e à pré-escola e que exibiam capacidades discursivas verbais diferentes.

As crianças estão em decurso de desenvolvimento e aprendizagem e interagem em situações diversas com pares e adultos. Desse modo, as diferenças de apropriação do discurso narrativo e desenvolvimento da oralidade encontradas na etapa 1 da pesquisa não são estáveis; ou seja, sujeitos que apresentaram fluência verbal nas atividades de recontos coletivos, em função de alguma mudança significativa, como mudança de escola, de mediação e intervenção

⁴Em nossa experiência em um projeto de aprendizagem com crianças de quatro anos de idade, a versão de Ribeiro (1996) era a preferida das crianças. Elas se divertiam e ficavam esperando o momento em que “o lobão caiu sentado com o rabo bem na brasa e saiu feito foguete pelo telhado da casa.” (IBID. p. 30) em vez de “caiu dentro da caldeira de água fervendo”. A história de *Chapeuzinho Vermelho* também pode ser objeto de muita exploração pelas crianças em diversos momentos e por meio de variados recursos metodológicos. Procuramos garantir a leitura das histórias em versões diferentes, para que as crianças percebessem que, apesar de a escrita se manter, ela também pode variar de acordo com quem escreve o texto. Assim, como na história *Os Três Porquinhos*, em *Chapeuzinho Vermelho*, o fato de em uma versão, por exemplo, em vez de *Chapeuzinho Vermelho* ser devorada pelo lobo, se esconder dentro do armário pode ser motivo de debate entre as crianças por motivos diversos. A versão dos Grimm’s, traduzida por Penteado (1996) e ilustrada por Archipowa, não parece oferecer segurança para quem se projeta como personagem, porque, de um jogo lúdico de perguntas e respostas entre Chapeuzinho e o lobo, a menina acaba dentro da barriga do animal: (...) “Credo, vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme e tão horrível? _ É para te comer melhor! – nem bem acabou de dizer isso, o lobo saltou sobre a menina e engoliu-a”. (1996 p. 7). Outro ponto que suscita discordância e busca de justificativas entre as crianças pode ser o fato de, na versão dos Grimm’s, Chapeuzinho colocar pedras na barriga do lobo, o caçador costurar-lhe a barriga, o lobo acordar e não conseguir se levantar de tão pesado e, então, cair e morrer. Noutras versões, no lugar de o lobo devorar a Chapeuzinho, ela consegue escapar e se esconder dentro do armário. Outra diferença relativa à versão dos Grimm’s é que o caçador atira no lobo e ele morre. Só depois ele retira a vovó de dentro de sua barriga. As crianças discutiram e escolheram, depois de muitas negociações, representar, em teatro, desenho e pintura, a versão dos Grimm’s. Um grupo de crianças, geralmente os meninos, disputava a versão mais trágica para o lobo e as meninas a segurança do armário para *Chapeuzinho Vermelho*. Para as meninas, parecia ser mais confortável esconder-se dentro do armário do que ser engolida pelo animal feroz. Os meninos optavam pela aventura, o perigo, o medo, a emoção: o fato de o caçador abrir a barriga do lobo com um facão e encher-lhe a barriga de pedras, sem dúvida, é um roteiro muito mais emocionante e merece uma comemoração maior ao final da história. (SILVA, 2010).

pedagógica, dentre outras, podem ter evoluído ou fazer narrativas menos elaboradas, como pode ocorrer o oposto, crianças que exibiam apenas turnos de fala desconectados, em função de contágio e repetição da fala dos pares, usufruindo de uma prática pedagógica mais adequada, aliada a outros fatores de aprendizagem e desenvolvimento podem ter avançado nesse processo.

Na etapa 1 desta investigação, os pressupostos recaíram sobre a tese preconceituosa da privação cultural/linguística (BAGNO, 1999), sobretudo, de que as crianças que tivessem menos acesso à cultura formal expressariam mais dificuldades de expressão verbal. Os resultados evidenciaram que, mesmo as crianças que não dispunham de acesso à cultura literária impressa no ambiente doméstico e na escola, são capazes de superar essas ausências e se apropriarem de conteúdos formais ou mesmo relatar uma cena de sua experiência cotidiana com tanta perícia quanto aquelas que acessam sistemática e frequentemente a cultura letrada em suas diversas modalidades.

Com base nos referenciais teóricos, consideramos que cada criança responde de modo singular as demandas de aprendizagem. Desse modo, as crianças que exibiam pouca expressão verbal poderão avançar no discurso oral e se apropriar da linguagem escrita na mesma medida das crianças que mostraram mais linguagem verbal.

Com base no resultado da pesquisa 1, dessa revisão de literatura e da problemática em foco, propomos a seguinte questão de pesquisa: **Em que medida a oralidade contribui para a aprendizagem da escrita?**

Mediante essa questão, o estudo objetiva investigar a relação entre níveis distintos de oralidade, no período final da creche, e a evolução na reconstituição oral e escrita do texto narrativo em diferentes etapas do desenvolvimento das crianças.

Como objetivos específicos relacionados ao desenvolvimento das crianças, elegemos os seguintes:

- 1 identificar a evolução dos aspectos narrativos na reconstrução oral de textos narrativos produzidos pelas crianças nas quatro etapas da pesquisa; e
- 2 investigar a evolução dos aspectos narrativos na produção escrita de textos narrativos produzidos pelas crianças nas três últimas etapas da pesquisa.

1.2 A estrutura da tese

O trabalho está organizado em seis partes, a saber: Capítulo 1 - composto pela introdução que consiste no delineamento da problemática que cerca o objeto de pesquisa, o estado da arte e delimitação do objeto e objetivos da pesquisa; Capítulo 2 compõe-se do referencial teórico, concernente a uma discussão sobre o tema, desde a origem da linguagem oral e escrita e a perspectiva de linguagem na visão sócio-histórica, entendendo a linguagem não somente como instrumento mas também como elaboração na ideia de letramento; Capítulo 3 - constitui-se do percurso metodológico e dos passos seguidos na efetivação da pesquisa de campo, bem como dos parâmetros de análises; Capítulo 4 - consiste na exibição e leitura dos dados, comportando a análise conjunta dos dados, mediante os objetivos específicos para responder ao objetivo geral do trabalho de pesquisa; Capítulo 5 - Cruzando casos, tecendo redes - versa sobre os principais achados da pesquisa com origem nos objetivos específicos, sintetizando a resposta à questão da pesquisa e, ao cabo, temos as Considerações finais. Seguem-se as referências bibliográficas, os apêndices e anexos que encerram o trabalho ensaio.

2 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: INSTRUMENTOS MEDIADORES DA AÇÃO HUMANA

“As técnicas de falar e ouvir precedem às de ler e escrever.”

(BRUNER, 1969 p. 129).

2.1 O encontro da oralidade com a escrita

Neste capítulo, tencionamos percorrer, brevemente, a história da linguagem em seus aspectos oral e escrito, e relacionar essas duas modalidades de discurso discutindo suas práticas no ambiente escolar e as consequências de abordagem para a aprendizagem da oralidade e da escrita por sujeitos em fase de aprendizagem desse saber.

A linguagem verbal não é algo congênito, uma vez que a criança, filhote humano, mesmo dispondendo de aparelhos fonador e auditivos, saudáveis, necessita de interações sociais com sujeitos falantes para aprender e desenvolver a capacidade de articular o pensamento verbal. Esse postulado, contudo nem sempre foi compreendido desse modo. Esse consenso comporta milênios de histórias e décadas de exaustivas experiências científicas, pesquisas, embates entre estudiosos, teses, sínteses e antíteses e, sempre partindo de um achado, se encontrava uma nova explicação até chegarmos à tese atual:

Exercendo-se os mecanismos da ação antes dos da reflexão, quando a criança se quer representar uma situação, não o conseguirá se não se comprometer primeiro nela, de qualquer modo, pelos seus gestos. O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar, para enfim se reabsorver mais ou menos nela. A criança mostra, depois conta, antes de poder explicar. Não imagina nada sem uma encenação. Não separou ainda de si o espaço que a rodeia. É o campo necessário, não apenas por seus movimentos, mas dos seus relatos. Pelas suas atitudes e momices, parece fazer um teatro com as peripécias de que se lembra, e tornar presentes e distribuir os objetos, as personagens que evoca. Se tem um verdadeiro interlocutor, é ele a quem parece querer despertar, apropriar-se de sua presença com os seus gestos, com as suas repetidas interjeições. Ao mesmo tempo, nada é evocado sem ser contado, como se a enunciação de circunstâncias concretas fosse necessária a evocação. Aliás, acontece muitas vezes que a influência destas corta o fio a meada ou à faz desviar o relato.(WALLON, 1981 p.189).

Assim, partindo do princípio de que “para entender um conhecimento é preciso reconstruir sua gênese”, vamos de encontro ao narrador bíblico, assinalar que “no princípio era a palavra”, pois, em se tratando dos primórdios da linguagem humana, podemos parafraseá-lo e dizer que, no princípio eram o gesto, a mímica, a teatralização do verbo, da palavra. Isto porque se é verdade, como afirmam os construtivistas, que para entender o

princípio alfabético a criança ou qualquer outro sujeito em processo de aprendizagem carece reconstruir sua gênese, o que Wallon nos apresenta de suas pesquisas sobre a oralidade da criança é também uma reconstrução num estádio mais avançado do processo de apropriação do discurso verbal.

Em relação à pré-história da linguagem, entretanto, no que concerne à linguagem falada, somos tão órfãos de saber sobre seus primórdios, quanto sobre a origem do homem ou do riso. Piaget, entretanto, nos consola a esse respeito, quando conclui de seus estudos sobre a origem dos conhecimentos: “a grande lição que o estudo da gênese ou das gêneses comporta está, pelo contrário, em mostrar que jamais existem começos absolutos.” (2002, p. 3). Diversas especulações, contudo, foram feitas, por meio de lendas, mitos, contos, livros, filmes, mas como o homem foi construindo mesmo a forma verbal e como esse código foi sendo sistematizado, não o sabemos. Dentre as especulações bem-sucedidas, está o filme *La Guerre du feu*, do diretor Jean-Jacques Annaud, uma produção franco-canadense (1981) que retrata a história de dois grupos de hominídeos, um que cultuava o fogo como uma entidade superior e outro que dominava sua tecnologia. Ambos entram em guerra pela posse da descoberta em questão. O primeiro grupo não mostra desenvolvimento em relação aos demais primatas, mas o segundo grupo, sobrevivente da batalha pela posse do fogo, parte à procura de novo espaço e consegue transmitir, por de gestos, vocalizações, gritos e grunhidos, o conhecimento sobre a produção do fogo, suas demandas afetivas e de sobrevivência. O filme retrata a pré-história humana de 10.000 a.C. A riqueza da linguagem gestual e vocalizações pensadas pelo especialista foneticista Anthony Burgess é impressionante e nos remete a Wallon, que nos fala da linguagem ideomotora, ou seja, a linguagem em gestos. Em menor escala, a criança percorre todo o período de evolução da humanidade na apropriação da linguagem falada e escrita. Como diz Wallon, ela vai do ato ao pensamento. Nos hominídeos, a necessidade de se comunicar e a ausência de recursos linguísticos verbais os tornam, essencialmente, ideomotores, apesar da idade cronológica. A criança walloniana expressa-se por gestos e não sabe dizer o que pensa sem se apoiar na gestualidade, entretanto, logo que sua linguagem verbal vai se desenvolvendo, quantitativa e qualitativamente, a redução do uso do aparelho motor é perceptível. O autor protesta, entretanto, dizendo que

As manifestações do pensamento supõem um material apropriado de expressões verbais, de representações intelectuais, de raciocínios. Se o material de que nossa época dispõe deve ter-se elaborado, como mostra a história humana, ao longo de muitos milênios, a situação do primitivo e a da criança podem em certos momentos coincidir no seguinte: ao primitivo faltavam os instrumentos usados pelo pensamento moderno, enquanto a

criança ainda não sabe utilizá-los, por falta de aprendizado, mas sobretudo de amadurecimento. (2008 p. 92).

Neste sentido, Vigotski (1998b) e Bakhtin (1986) asseveram que, no processo de elaboração da consciência de si e dos instrumentos mediadores da ação humana no plano psicológico, o grupo socialmente organizado é crucial. Nas palavras de Bakhtin,

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (P. 35).

Vigotski postula a idéia de que o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores tem origem nas interações dos indivíduos humanos; portanto, a internalização dos costumes, crenças e saberes organizados culturalmente ocorre em um contexto de mediação. Nas palavras do autor, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” (1998b: p. 75). É a inserção da criança em grupo cultural da mesma espécie e falantes que garante a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento, inclusive da linguagem.

Assim, a evolução da linguagem oral e escrita, bem como da formação da consciência e do pensamento abstrato, se dão no decorrer de um longo percurso humano. A pré-história da escrita, 4000 a. C, demonstra que o homem primitivo somou milênios gastos numa tarefa de enorme importância, a luta pela sobrevivência. Para esse fim, os primeiros instrumentos criados pelo homem do Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada, eram de ossos e pedras, sejam para defesa pessoal ou do grupo ou para uso doméstico. Habitantes das cavernas viviam da caça, pesca e da coleta de alimentos, o que os obrigava a uma vida nômade em função do esgotamento da fonte natural de recursos. Nesse período, provavelmente, a linguagem oral era bastante elementar: sons e ruídos. Eles registravam fatos, sentimentos e preocupações por meio de pinturas rupestres. No período seguinte, Mesolítico, a grande descoberta do fogo, como já narramos, significa um grande avanço no desenvolvimento do homem. No período Neolítico, ou Idade da Pedra Polida, a grande invenção foi a metalurgia. Com a criação de instrumentos de metais, como lanças, machados e ferramentas diversas, o progresso na defesa, caça e agricultura notável e crucial para o contínuo progresso da humanidade, porque o homem pôde se estabelecer, fixar moradia.

Em analogia, os instrumentos criados pelo homem no plano material que garantiram sua sobrevivência e melhoria de condições de vida, sobretudo, no período pré-histórico no plano psicológico, a descoberta da linguagem o habilita a transpor os limites por meio da comunicação de suas necessidades e desejos. Mesmo quando ainda se tratava de uma linguagem gestual, mímica e grunhidos, sem dúvida, favoreceu a vida em grupo, a exemplo da criança, conforme Wallon.

Através da linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que é, pela sua presença, se impõe à percepção. Ela fornece à representação das coisas que já não existem ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, e confrontadas entre si e com o que é atualmente sentido. Ao mesmo tempo que reintegra o ausente no presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. (1981: p. 186).

Na história da aquisição da linguagem, a oralidade, o pensamento verbalizado e a iconografia precedem à organização dos símbolos convencionais. Durante muito tempo, garantiu-se a transmissão dos saberes por via da tradição oral, passando de geração em geração. Para se registrar fatos marcantes, usava-se a escrita iconográfica (desenhos) nas paredes das cavernas, rochas e outros lugares.

Graff (1995), relatando sobre esse processo lembra que a história não é linear e que a “cronologia é devastadoramente simples”.

enquanto espécie, o *homo-sapiens* data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 A.C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje. E a imprensa surgiu em 1450, tendo pouco mais de 500 anos. (in MARCUSCHI, 2008 p. 23).

Anterior à invenção da imprensa de Gutenberg, no século XV, temos um longo e laborioso trabalho de invenção do código escrito em diversas culturas, em algumas delas simultaneamente, ignorantes do processo que seus contemporâneos estavam experienciando, em função da impossibilidade de comunicação entre os povos seja pela distância geográfica, seja pela ausência de recursos de divulgação. Assim, a escrita foi se propagando por povos errantes e em cada situação ganhava feições novas, desde desenhos mais elaborados a menos elaborados, ou seja, em cada região, os povos introduziam mudanças que representavam sua forma de sentir, pensar e ver o mundo. Os dois alfabetos mais conhecidos pré-historicamente são o alfabeto fenício e o grego-romano; este originou o nosso sistema de escrita. Com a invenção da imprensa e a regulamentação do código, inclusive a diagramação e metrificação, a escrita se transforma em um código universal, um signo por assim dizer, de sentido compartilhado, podendo a humanidade registrar e transmitir universalmente suas conquistas, memórias e saberes de geração a geração sem apelo à memória do narrador.

Esse é um dos diferenciais entre oralidade e escrita. A oralidade é marcada pelo imediato, sendo possível a mudança do texto a ser verbalizado, no ato da narração. O texto escrito, por sua vez, conserva o dito inalterado, se mantém no tempo, independentemente da memória do leitor/narrador. Exemplo disso, as narrativas de fadas, viagens e aventuras diversas reconhecidas, atualmente, como Literatura Infantil, dispõem de versões diversas da mesma história, porque, ao dispor somente da memória de seus narradores, ganharam o mundo e em cada cultura eram alterados tanto em função da adaptação à cultura regional, como também, sobretudo, pelo preenchimento de lacunas ocasionadas pela perda de detalhes que escaparam à memória de seus narradores.

Assim, nas sociedades onde os usos da escrita são arraigados, esta confere *status* e a oralidade se transforma em uma modalidade menos privilegiada. Ariès (1981) salienta que, inclusive, os primeiros livros de narrativas orais foram prensados em papel azul para diferenciá-los da produção cultural erudita, originada na academia. Atualmente, a produção em cordel, que narra a saga dos sertanejos, sátiras políticas, gozações populares sobre temas amorosos, dentre outros, diferencia-se da produção acadêmica, não só pelo fato de ser exposta em cordas, mas, sobretudo, pelo tipo e cores dos papéis nos quais são impressos.

O privilégio e poder atribuído à escrita é retratado em romances como o de Eco (1983). O poder do saber presente no romance *O Nome da Rosa* retrata a relação do homem com o saber no século XIV, que passa pelo poder da palavra escrita. Saber é poder. Ler e escrever são sinônimos de poder. Assim, todos os crimes cometidos na abadia são para proteger o saber escrito, culminando com a destruição da biblioteca e o suicídio do guardião do saber. Garantir a reprodução e a segurança das obras era a função da abadia, critica o mestre visitante. Em um dos trechos, assim é descrita essa função:

Os lugares mais iluminados eram reservados aos antiquários, miniaturistas mais habilidosos, aos rubricadores e aos copistas. Cada mesa tinha todo o necessário para miniaturar e copiar: chifres de tinta, penas finas que alguns monges estavam afinando com uma faca afiada, pedra-pome para deixar liso o pergaminho, régulas para traçar as linhas sobre as quais seria estendida a escritura. Junto a cada escriba, ou no topo do plano inclinado de cada mesa, ficava uma estante, sobre a qual apoiava o códice a ser copiado. A página coberta por moldes que enquadравa a linha que era transcrita no momento. E alguns tinham tinta de ouro e de outras cores. (P 92-93).

Essa idéia da supremacia do escrito sobre o oral, entretanto, comporta, na verdade, equívocos, uma vez que a oralidade e a escrita não são dois sistemas linguísticos diferentes mas um *contínuo* em um mesmo idioma, duas modalidades pertencentes a um mesmo sistema linguístico. As diferenças são de ordem estrutural e material. A linguagem falada pode ser

mais espontânea, informal, entretanto, há eventos em que o discurso oral também é mais elaborado, mais planejado, mas podendo ser refeito simultaneamente, característica da interação face a face, como uma palestra, uma entrevista, dentre outros eventos linguísticos. A linguagem escrita caracteriza-se pela formalidade e estruturas predefinidas para cada tipologia textual, além da permanência do material escrito em oposição à efemeridade da palavra falada.

Na verdade, tanto a fala como a escrita abarcam um *continuum* que vai do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários. Assim, a informalidade consiste em apenas uma das possibilidades de realização não só da fala, como também da escrita. (FAVERO, ANDRADE e AQUINO, 2007 p. 75).

Ademais, uma língua, para subsistir, carece de ser falada, para ser alterada e se adaptar às necessidades do grupo de falantes. Mesmo na modalidade do discurso oral, as diferenças regionais ou decorrentes de classe social, idade e sexo, não conferem à língua um *status* superior em relação à norma culta. A regra é necessária, porém, existe em função da possibilidade de não ser observada. Assim, não há supremacia, nem no discurso escrito em relação à fala nem em relação à norma culta e linguagem popular ou não escolarizada. (BAGNO, 1999).

Segundo Havelock (in OLSON, 1997 p. 18), a partir de 1962, acontece um fato que ele denominou como divisor de águas, qual seja, diversos autores publicaram simultaneamente artigos sobre a oralidade, apesar de não haverem se comunicado, o que evidencia a importância que o discurso oral havia alcançado naquela época. Antes desse acontecimento, as publicações na área eram irrelevantes em sua quantidade. Desde então, universidades investiram nesse campo de pesquisa. Esse fato é atribuído, sobretudo, à revolução tecnológica dos meios de comunicação, que evidenciaram a importância da oralidade, como o rádio, o telefone e a televisão, que transformaram o alcance da palavra falada (p. 18 OLSON, 1997). De acordo ainda com o autor,

As raízes da oralidade como identificadora de uma condição de comunicação social e talvez de conhecimento social são tão óbvias em nosso presente quanto em nosso passado. A dimensão histórica é básica, embora se possam destacar, até os dias de hoje, a contínua presença e a validade daquilo que está sendo chamado, em nosso meio, de consciência oral. (1997, p. 23).

De fato, o progresso nos meios de comunicação está diretamente relacionado com a evolução histórica e tecnológica. A produção de equipamentos eletrônicos que favorecem a

comunicação são relativos a cada fase de desenvolvimento da tecnologia. Atualmente, os recursos de comunicação cada vez são mais sofisticados e práticos para serem mais eficazes e presentes na vida das pessoas. Objetos portáteis e em miniaturas são uma realidade e fazem parte da condição social e histórica da comunicação oral e também escrita em comunicação simultânea. Desse modo, oralidade e escrita se beneficiam desses recursos e estreitam a comunicação entre as pessoas.

No tópico seguinte, discorremos sobre a relação entre oralidade e escrita na perspectiva sócio-histórica, base teórica deste estudo.

2.2 Relação oralidade e escrita: visão sócio-histórica

Na perspectiva sócio-histórica, a relação do homem com o meio físico e social ocorre, necessariamente, pela mediação simbólica – signos e instrumentos. Os progressos individuais resultam de uma experiência compartilhada com sujeitos mais experientes, pois as formas psicológicas superiores emergem da vida social, sendo a linguagem o sistema simbólico fundamental e desencadeador desses progressos. Vigotski e Wallon consideram que a cultura e a linguagem fornecem os instrumentos para a evolução das funções psicológicas superiores, ou seja, a maturação não garante essas conquistas. Nas palavras de Vigotski,

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (1998b: p. 38).

No aspecto social, a linguagem provoca mudanças substanciais, modificando toda a conduta da criança, pois o progresso na socialização, com a aquisição da linguagem, ganha em qualidade crescente, por meio das trocas verbais, da ampliação das interações sociais e da brincadeira de faz de conta, isto é, a linguagem provoca mudanças radicais no comportamento infantil. Isto porque, nas palavras de Bruner “(...) fornece a linguagem uma técnica interna para programar nossas discriminações, nosso comportamento, nossas formas de compreensão para poder-se fazer uma tarefa, desde que haja a linguagem interna própria. (1969, p. 127).

Neste trabalho, abordamos a perspectiva de Vigotski e Luria (1998, 1988), visto que eles desenvolveram uma pesquisa sobre a formação de conceitos acerca da apropriação da linguagem verbal e escrita. Apoiar-nos-emos, também, contudo, nos estudos piagetianos, no

que se refere à construção do pensamento operatório, uma vez que ele realizou estudos minuciosos com sujeitos desde o estádio sensório-motor, e tendo também em vista que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), ao traduzirem a pesquisa realizada por Vigotski e Luria, em vez de se apoarem nos estudos vigotskianos, referendaram seu trabalho na lógica estrutural de Piaget⁵, adotando as fases de desenvolvimento do pensamento postulados pelo autor como análogas às fases de elaboração da escrita desnudadas por Luria e Vigotski, procuramos, apesar das abordagens psicogenética e sócio-histórica apoiarem-se em matrizes avessas, extrair de ambas os elementos disponíveis para a confecção de nosso argumento.

O mundo se organiza em categorias amplas ou restritas. Dizer uma palavra, independentemente de sua classe gramatical, denuncia uma opção, identifica um desejo e implica uma atitude política diante do outro. Desse modo, a linguagem em sua modalidade oral ou escrita é conceitual. O primeiro gesto indicativo de escolha esboçado por uma criança é considerado por Piaget (2002) a gênese da formação de conceitos.

Assim, autores que investigaram a linguagem, considerando-a como um instrumento de mediação cultural em que o sujeito é mergulhado desde que nasce e se apropria dele na interação com seus semelhantes, aprendendo seus usos e funções, defendem o argumento de que a formação de conceitos acontece desde a idade mais precoce dos bebês na interação com os adultos que deles cuidam. Nas palavras de Luria e Yudovich,

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo de transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influí na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil. (1987 p. 11).

Para Vigotski,

todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem meios básicos para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceito esse signo é a palavra,

⁵Para estudar a formação de conceitos, Piaget, diferentemente de Vigotski, começa desde o estádio sensório-motor. Compreende que as primeiras formas de comunicação da criança que se relacionam com o aparelho motor são a gênese da formação de conceitos. Para estudar o processo de formação de conceitos na criança desde as primeiras fases de desenvolvimento, cria o Método Clínico, que comprehende várias etapas, com exercícios que variam de acordo com o estádio mais elementar da construção da inteligência, como a permanência do objeto, ao estádio das operações formais (CARRAHER, 1998).

que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (1998a p. 70).

A ideia de reelaboração do sistema de escrita, primeiramente pensado por Vigotski (1998) e pesquisado por Luria (LURIA in Vigotski, 1988) seu colaborador, e, posteriormente, por Ferreiro e Teberosky (1999)⁶, parte do princípio de que o sujeito que está em decurso de apropriação desse saber tem, necessariamente, que repensar, reconstituir esse sistema e elaborar hipóteses, como se estivesse, realmente, criando um sistema simbólico. Nessa concepção, o indivíduo é o sujeito do processo de aprendizagem e não um mero receptor de um saber engessado a ser transmitido. O respeito ao ritmo de desenvolvimento e a acolhida às conquistas do educando o encorajam ao progresso nas suas aprendizagens.

Para os psicólogos marxistas, a escrita constitui um instrumento essencialmente cultural de mediação do homem com o meio. Dito de outro modo, "a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos." (LURIA in VIGOTSKI, 1988 p. 164).

Segundo Vigotski e Luria (1988;1998a), a aprendizagem da escrita é um processo lento e laborioso para a criança e que comporta desde o gesto, o brinquedo e o desenho até que a escrita se transforme de simbolismo de segunda ordem em simbolismo de primeira ordem, ou seja, adquira para a criança o *status*, a função de retratar e auxiliar a memória no ato de lembrar, recordar informações, dados, fatos, experiências. Nas palavras de Vigotski,

um aspecto crítico desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (1988 P. 140)

Para Vigotski, a gênese da escrita na criança há que ser buscada no gesto que precede o desenho, que, por sua vez, é suplemento deste. O gesto constitui para a criança um signo visual que precede a representação do objeto antes de a criança grafá-lo pictoricamente, ou seja,

os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. (...) O gesto constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. (P. 142 e 146).

⁶As autoras informam que somente “ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo, sem o saber, o que Vygotsky (1978) tinha claramente assinalado há décadas. (...) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999 p. 297).

A capacidade de representação simbólica adquire novos contornos na atividade de faz-de-conta, quando a criança toma um objeto e aliena seu significado culturalmente estabelecido e lhe atribui outro, transformando-o, mentalmente, em outro objeto útil às suas necessidades imediatas. Vigotski entrevê nessa manipulação simbólica da criança a junção dos gestos e da linguagem escrita, porque, gradualmente, os objetos ganham significado independente, ou seja, adquirem uma função de signo, transformando-se, na brincadeira, em simbolismo de segunda ordem, tal como a escrita é um simbolismo de segunda ordem. “O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado.” (P. 143). Assim, a brincadeira de faz-de-conta contribui grandemente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Outro meio no qual a escrita encontra apoio para seu desenvolvimento preliminar é o desenho. O desenho constitui linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal, visto que, quando a criança desenha, o faz à maneira da fala, como se estivesse contando uma história. Assim “os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos.” (P. 149). Uma descoberta crucial nesse estádio de elaboração gráfica pela criança é descobrir que as marcas que ela faz sobre o papel podem significar algo. Essa elaboração, entretanto, requer descolar o desenho do objeto desenhado, ou seja, o desenho de uma boneca representa o símbolo boneca e não uma boneca específica. De tal modo o autor assevera que “a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados.” (1998 b P. 150).

A passagem dessa escrita pictórica para uma escrita ideográfica demonstra que a criança comprehende que a escrita é a representação de ideias, que a fala pode ser representada por de símbolos abstratos. No experimento realizado por Vigotski, a criança representou cada palavra da sentença com uma imagem correspondente, ou seja, prevaleceu o domínio da fala sobre a escrita.

Desse modo, o pesquisador assevera que

o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. (...) Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método. (VIGOTSKI p. 153)

Para Luria et al, o estudo da elaboração do sistema da escrita pela criança, se objetivando desvelar o processo interno, deve ser investigado antes das atividades

escolarizantes ou antes que o sujeito tenha interagido com esse objeto cultural de modo sistematizado, o que desvendará “o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles (professores) poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever.” (LURIA et al., 1988 p. 144).

Para a criança aprender a escrever, entretanto, já que se trata de um objeto cultural bastante elaborado e abstrato, se faz necessário que, dentre as condições para a aprendizagem da criança, se garantam o interesse e a motivação para tal empreitada. Nas palavras de Vigotski, a escrita deve ser relevante à vida, ou seja, ”a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.“ O discurso pedagógico atual evidencia as funções sociais da leitura e da escrita, conceito atual de letramento.

Luria, em seus experimentos, encontrou duas fases no processo de elaboração da escrita como instrumento de mediação simbólica. A primeira é a da pré-escrita ou pré-instrumental. Essa fase se caracteriza pela imitação da ação dos adultos em escrever, a escrita se constitui um brinquedo para a criança.

A ação de escrever se dissocia do objeto original, da sentença que foi ditada, portanto, não há relação com a oralidade porque a criança, no ato de escrever, ignora as sentenças ditadas pelo pesquisador, tornando a escrita auto-suficiente e independente da fala. Expressa-se também, como uma escrita indiferenciada, ou seja, vários objetos são representados com rabiscos iguais.

Nessa fase, a criança não tem consciência do significado funcional auxiliar da escrita, e esta, portanto, não é usada para auxiliar a memória. Vejamos no relato do pesquisador.

A maior parte das crianças que estudamos reproduziu sentenças ditadas (ou, mais precisamente, algumas delas) sem olhar para o que tinham escrito, fixando interrogativamente o teto. Todo o processo de interrogação ocorria de forma completamente apartada dos rabiscos, que não eram, de forma alguma, usados pela criança .” (LURIA et al., 1988 p. 156).

Nessa fase, quando a escrita não passa de desenho para a criança e, ainda, era indiferenciada em sua forma gráfica, uma criança conseguiu recordar todas as sentenças relativas a cada marca que grafou pela utilização topográfica, ou seja, a distribuição das marcas na folha de papel logrou à escrita indistinta a função de auxiliar técnica para a memória.

A escrita topográfica representa um avanço no comportamento superior da criança porque organiza o seu comportamento diante da escrita. A escrita, entretanto, ainda não possui conteúdo próprio, mas aponta a presença de algum significado, porém não o evidencia.

Em relação à segunda fase, que é a Instrumental, o autor assevera:

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (P 161).

Vigotski, analisando o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar, evidencia a relação entre a aprendizagem da escrita e da oralidade. Inicialmente, a criança representa a fala seja pelo desenho, seja por de imagens ideográficas com apoio na fala. No percurso realizado pela criança, a linguagem escrita carece ganhar *status* de signo porque, inicialmente, ela nada representa para a criança. Como na evolução histórica da humanidade é a linguagem falada que tem supremacia sobre a escrita para a criança. Em todo o processo, desde o gesto, o desenho, o brinquedo e a escrita instrumental supõem a mediação da linguagem falada para que a criança possa expressar sua compreensão sobre o mundo e a respeito desse complexo objeto cultural. Nas palavras do pesquisador,

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (VIGOTSKI, 1988 p. 154).

2.3 Psicogênese da Linguagem Escrita

Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram uma pesquisa longitudinal e transversal com crianças de quatro, cinco e seis anos de idade, em uma amostra de 108 sujeitos, composta por crianças da classe média e baixa de Buenos Aires. Com base na psicologia genética e na Psicolinguística, objetivando investigar a elaboração do conhecimento no domínio da língua escrita, avaliando, dentre outros aspectos, a oralidade da leitura, níveis de leitura e compreensão leitora, hipóteses que a criança elabora no processo de construção do código escrito e sua relação com a variável classe social, concluíram que a criança é um sujeito competente, mesmo antes de ingressar no ambiente escolar, porque já elabora hipóteses e dispõe de saberes que favorecem seu acercamento dos conhecimentos escolares e que as hipóteses que a criança elabora durante o aprendizado da linguagem escrita não podem ser ensinadas pela escola, pois não é possível ensinar os níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita porque é, sobretudo, uma construção interna do sujeito.

As autoras compreendem a escrita como uma elaboração do sujeito, com ênfase na atividade cognitiva, que ele carece desempenhar para entender e reconstruir, internamente, o sistema alfabético.

Ferreiro, partindo da teoria psicogenética piagetiana sob a orientação de Piaget, em coautoria com Ana Teberosky, esboçou o perfil de um sujeito cognoscente perante ao objeto cognoscível:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (1999 p.29).

Essa opção teórica das autoras pelo Construtivismo piagetiano pode ter sido a causa da má compreensão do pensamento e da contribuição de ambas para a educação, porque atualmente essa teoria ainda é confundida com espontaneísmo, de tal modo que, o trabalho de ambas, sobretudo no início da divulgação, não foi utilizado a favor do sujeito da aprendizagem.

As razões podem ser de ordens diversas, relacionadas à concepção do sujeito cognoscente, pois o perfil do sujeito da aprendizagem esboçado pelas autoras é o de um sujeito tão competente que pode ser entendido como auto-suficiente, não havendo, portanto, necessidade de intervenção pedagógica.

Ora, o próprio Piaget é acusado, injustamente, de abandonar a criança com os objetos, como se a manipulação e a exploração do mundo físico fossem suficientes para que houvesse assimilação, acomodação e equilíbrio, ou seja, aprendizagem, utilizando os conceitos do Estudioso.

Essa leitura e compreensão parcial de sua epistemologia genética conjugada ao trabalho de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da linguagem escrita, que pretendia ser um auxílio para o professor entender e mediar a aprendizagem de sujeitos em fase de elaboração do sistema da escrita, provocou, inicialmente, três confusões conceituais: a) a teoria foi entendida como método de ensino; b) a teoria foi utilizada como método de avaliação classificatório, inclusive utilizando os níveis pré-silábico, silábico e alfabético como critérios para o agrupamento das crianças; c) a teoria foi confundida e utilizada como justificativa para o espontaneísmo na prática pedagógica.

Antes, porém, de discorrermos sobre tais equívocos, descrevemos, resumidamente, para não sermos repetitivas, os níveis de escrita que Ferreiro e Teberosky, em

sua pesquisa, classificaram como fases galgadas pelos sujeitos aprendizes da linguagem escrita: **Pré-silábica, Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética**, que caracterizamos a seguir.

A fase **Pré-silábica** caracteriza-se pelo grafismo indiferenciado. A criança ainda não diferencia escrita e desenho, representando os objetos por meio de garatujas, desenhos, retas indiferente a representações grafofonológicas. Nas palavras de Ferreiro,

Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não produzem as formas dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Por isso, tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear são as primeiras características manifestas na escrita pré-escolar.” (1990, p. 19-20).

No segundo momento, a criança começa a perceber que a forma das letras não se relaciona com a forma dos objetos. Ela abandona a escrita iconográfica e passa a utilizar as letras para representar os significados. A percepção dessa arbitrariedade e de outras convenções sociais da linguagem escrita, - como escrita linear, escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo (em Português), - ainda não garante a convencionalidade da língua.

A constituição de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos) ingressa o sujeito numa nova fase de seu trabalho cognitivo. Assim, a criança elabora dois critérios intrafigurais para diferenciar sua escrita para que um texto possa ter significado: o primeiro critério incide sobre o eixo quantitativo: uma escrita, para ter significado carece exibir um mínimo de três caracteres (letras), pois, com menos de três letras não se pode ler, não diz nada. O segundo critério recai sobre o eixo qualitativo que consiste em variar internamente as letras na palavra grafada para que a escrita possa ser interpretada.

Em seguida, a criança elabora mais um critério relacionado ao eixo qualitativo relacionando os critérios intrafigurais com os interfigurais. A criança adota sistematicamente os critérios seguintes em sua escrita, objetivando garantir mensagens diferentes em cada escrita: variar a quantidade de letras de uma escrita para outra para obter escritas diferentes; variar o repertório de letras, variar a posição das letras sem modificar a quantidade. Essa exigência, entretanto, é de ordem interna, ou seja, nunca foi ensinada pelos adultos.

Nessa fase, ainda não há regulação por significante sonoro. As regras que a criança construiu para entender a escrita são absolutamente arbitrárias.

As autoras subdividem o período de fonetização em três níveis: silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Na **fase silábica**, o avanço conceitual consiste na descoberta de que as letras podem se juntar a outras partes (sistema combinatório) da palavra escrita (sílabas).

Essa fase é marcada, sobretudo, pela atenção as propriedades sonoras das palavras. Assim, a fase silábica se caracteriza, sobretudo, pela fonetização. Nessa evolução, cada letra corresponde a uma sílaba, variando entre ter ou não valor sonoro, ou seja, a relação grafema-fonema ainda não é uma construção estável para a criança. Esse é um grande avanço em relação às etapas anteriores, porque

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre as partes dos textos (cada letra) e partes da expressão oral (recortes silábicos do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209).

A criança se impõe uma exigência rigorosa. Sua escrita é elaborada, então, com “uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.” (FERREIRO, 1990, p. 25). Essa hipótese silábica, uma vez construída, permite a criança obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser grafadas, além de centrar sua atenção nos constituintes sonoros das palavras.

Outra tentativa de diferenciação consiste em fazer corresponder as variações quantitativas às dimensões do objeto representado. Desse modo, objetos grandes, por exemplo, são representados com uma quantidade de letras superior a objetos pequenos. fenômeno denominado de realismo nominal, pelas autoras.

Nessa fase, o conflito cognitivo provocado pela contradição entre a hipótese silábica e o eixo quantitativo obriga a criança a avançar em suas descobertas. O critério elaborado na fase pré-silábica de que, para se proceder a um ato de leitura a grafia teria que estar escrita com três ou mais letras, não subsiste à hipótese silábica, quando a palavra a ser grafada é monossilábica. Nas palavras das autoras,

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim, é possível ver aparecer novamente caracteres idênticos (por certo quando ainda não há valor sonoro estável para cada um deles) no momento em que a criança, demasiada ocupada em efetuar um recorte silábico da palavra, não consegue atender simultaneamente a ambas as exigências. Porém, uma vez já bem instalada a hipótese silábica, a exigência de variedade desaparece. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 212).

Outros conflitos são de ordem externa, provocados pela interação com o material escrito, e convivência com os adultos. A criança percebe que os adultos não entendem sua escrita e ao mesmo tempo ela não consegue ler o que os adultos escrevem, utilizando seus critérios de leitura e escrita. Assim, ela prossegue em suas descobertas e ingressa no período seguinte.

A fase silábico-alfabético caracteriza-se pela descoberta de que a sílaba não é a unidade mínima, mas que ela é composta por unidades menores, - as letras.

Nesse momento, as letras (sílabas) adquirem valor sonoro relativamente estável e a relação entre eixo qualitativo e fonetização garante que as grafias que exprimem semelhanças gráficas e sonoras sejam escritas com letras semelhantes.

Os conflitos, entretanto, surgem, novamente, em relação aos eixos quantitativo e qualitativo. Em relação ao eixo quantitativo, a hipótese de uma letra por sílaba, o que garantia a regularidade na hipótese silábica, se contrapõe ao fato de haver sílabas com uma, duas, três, quatro ou mais letras. Assim, não é possível estabelecer uma nova regularidade pela duplicação de letras. E, em relação ao eixo qualitativo, enfrentará o problema da relação grafema-fonema, ou seja, “a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a identidade som.” (FERREIRO, 1990, p. 27).

Essa mudança conceitual, sem dúvida, requer intervenção, mediação pedagógica visto que a criança havia construído duas importantes ideias sobre as quais se guiava em seu processo de apropriação do sistema de escrita: que se fazia necessária uma certa quantidade de letras para que algo pudesse ser lido e que cada unidade menor da palavra, a letra, representava uma das sílabas que compõem o nome.

Essa é uma fase de transição muito conflituosa para a criança. Enquanto ela utilizava as formas fixas, especialmente, o próprio nome, para variar no aspecto qualitativo e quantitativo na grafia das palavras, seja com valor sonoro ou não, quando a criança depara o desafio de admitir, no ato de escrever, todas as letras do alfabeto, ou seja, as exigências externas impostas pela escola, a variedade de combinações, inserções e exclusões que a criança precisa fazer para continuar progredindo, a faz avançar significativamente. As autoras asseveram que,

Quando passamos da escrita de substantivos à escrita de orações a criança pode continuar utilizando a hipótese silábica ou passar para outro tipo de análise, mas buscando sempre as unidades menores que compõem a totalidade que se tenta representar por escrito. Em outras palavras, a análise linguística da emissão depende da categorização inicial: quando se parte de uma palavra, trabalha-se com seus constituintes imediatos (as sílabas); quando se parte de uma oração, trabalha-se com seus constituintes imediatos (sujeito/predicado ou sujeito/verbo/complemento). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 213-214).

Na **fase Alfabética**, a criança já comprehendeu a lógica do sistema alfabético. Reconhece/identifica e nomeia⁷ as letras que compõem o código escrito e realiza a relação

⁷ Reconhecer ou identificar significa distinguir a letra pelo nome entre as demais. Por exemplo, em um embaralhado de letras ou em uma palavra escrita, nomear P de Pedro. Nomear significa saber e expressar

fonema-grafema. A compreensão já não é global, mas pormenorizada. Algumas dificuldades subsistirão em relação à ortografia e não decorrentes da compreensão do sistema alfabetico ou fonético ou ainda dos usos sociais da linguagem falada. Nas palavras de Cagliari,

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, (...) e não ocorrências aleatórias. Um aluno pode escrever talveis (talvez), mas não escreve eleifante; não escreve vei (vê), mas escreve veis em lugar de vez. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. (2007, p. 61).

Para Ferreiro e Teberosky, essa dificuldade decorre, ainda, dentre outros fatores, do sistema combinatório inerente à escrita. Uma letra ou uma sílaba difere no valor sonoro de acordo com a sua localização na sílaba ou na palavra grafada; ou ainda, letras com valores sonoros idênticos como K e C dependendo da vogal que as seguem,

Um dos grandes avanços na evolução cognitiva da criança consiste no fato de confrontar as exigências internas, ou seja, hipóteses próprias da criança, com a realidade externa, ou seja, as convenções sociais da linguagem escrita. Nas palavras de Ferreiro:

Como outros sistemas de escrita, o sistema alfabetico é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabetico. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades. (1990 p. 55).

Assim, nessa fase, a criança solicita com frequência a ajuda dos adultos, necessita de reasseguramento constante para dar prosseguimento na difícil tarefa da aprendizagem desse sistema combinatório que é a escrita alfabetica.

Após essa breve explanação das fases da aprendizagem da escrita postuladas pelas autoras, voltamos a discutir sobre os equívocos relacionados a essa teoria.

A compreensão equivocada redundou em perdas para as crianças e as professoras. Assim, em relação ao primeiro equívoco - a teoria foi entendida como método de ensino – às professoras, em vez de utilizar a compreensão do processo de elaboração da escrita pela criança para planejar e mediar a ação pedagógica, ocuparam-se na tentativa de ensinar, se antecipando as fases pelas quais as crianças iriam passar até atingirem a escrita alfabetica. Segundo Vigotski (1998), e as próprias autoras da psicogênese da língua escrita, não é

oralmente os nomes das letras, não tendo, necessariamente, que reconhecê-las; ou seja, a criança pode saber que existe uma letra que se chama M, mas atribuir esse nome a outra letra.

possível ensinar as fases, porque não se trata de um processo mecânico, mas interno, de reelaboração da produção cultural.

Mediante o segundo equívoco - a teoria foi utilizada como método de avaliação classificatório - os níveis identificados pelas autoras como estádios de desenvolvimento na elaboração da escrita, suporte fundamental para a intervenção pedagógica, a escola avaliava os sujeitos e os agrupava de acordo com o avanço de sua atividade gráfica, inclusive utilizando os níveis pré-silábico, silábico e alfabético como critérios para o agrupamento das crianças. Assim, havia uma turma pré-silábica, outra silábica e outra ainda alfabética, por exemplo. Em algumas instituições, as turmas eram classificadas também pelos rótulos de “forte” ou “fraca” e alguns profissionais, desconhecendo o laborioso processo interno de reelaboração do saber pelos sujeitos, quando a criança aprende, apesar da escola, evocam uma teoria peculiar nesses contextos, a teoria do “estalo”. Essa atitude político-pedagógica de agrupar as crianças por estádio/nível de aprendizagem sonega às crianças o direito e o benefício da interação com os pares mais experientes. Essa compreensão parcial e unilateral de um princípio teórico não dialoga com outros princípios teóricos, inclusive da mesma teoria. Piaget assevera que, para entender um objeto cognoscível, o sujeito carece reconstruir sua gênese o que ocorre na interação com os objetos da cultura mediante a ação do sujeito e intervenção cultural social (2003), ou seja, dos pares e de mediadores mais experientes. Assim, a compreensão de aprendizagem piagetiana não prescinde da mediação cultural. Outro princípio fundamental relativo a essa questão é defendido por Vigotski (1998b), para quem as aprendizagens tipicamente humanas, o pensamento verbal e a escrita, por exemplo, são possíveis somente em inserção em grupos da mesma espécie com origem na mediação de um sujeito mais experiente para que possa atuar na zona de desenvolvimento proximal, possibilitar o conflito e favorecer avanços nas aprendizagens. Segregar as crianças em grupos por nível cognitivo ignora esses princípios e dificulta a apropriação cultural em vez de possibilitá-la aos sujeitos da aprendizagem.

Desse modo, essa compreensão parcial dos princípios que embasam esses dois postulados teóricos, - a mediação/interação - base para o desenvolvimento das capacidades humanas, inclusive, falar e escrever, são tratados como antagônicos numa prática pedagógica que segregar os sujeitos em decorrência do saber e experiência adquirida.

O terceiro equívoco - a teoria foi confundida e utilizada como justificativa para o espontaneísmo na prática pedagógica - é vigente, ainda, em muitas escolas, sobretudo, naquelas mais distantes do ambiente acadêmico onde a manutenção do preconceito de que o

construtivismo é um malefício pós-moderno que redundou numa prática pedagógica sem objetivos definidos, relegando ao professor um papel secundário no processo de aprendizagem e elegendo o educando como o sujeito que “dita” pelas suas ações o que deve ser feito. Assim, o professor, confuso sobre seu papel pedagógico, abandona os sujeitos da aprendizagem na interação com os pares, sem mediação e, muitas vezes, sem planejamento, com os objetos da cultura. Um agravante, nessa postura pedagógica, é a incompreensão de um pressuposto da proposta de trabalho com projetos, aliada à recente discussão sobre escutar a criança e planejar com suporte em seus interesses e necessidades imediatas. Ancorada na incompreensão do que seja uma proposta construtivista, e sob a alegação de ouvir a criança, a prática pedagógica na Educação Infantil, sobretudo, parece fragmentada, sem objetivos prévios ou objetivos circunstanciais para uma atividade qualquer.

Mediante esses equívocos, parece lúcido pensar sobre um retorno a alguns pressupostos do empirismo, ou seja, a concepção de que a aprendizagem é um processo resultado da experiência, do contato direto que o sujeito estabelece com o meio. Na prática pedagógica, a criança estaria livre da intromissão do adulto para observar e aprender através de associações livres de ideias advindas da sua experiência sensível.

O trabalho de Piaget, entretanto, opõe-se objetivamente ao empirismo, apriorismo e inatismo, quando indaga sobre a origem e direção dos processos de conhecimento:

Se nos limitarmos às posições clássicas do problema, nada poderemos fazer, com efeito, senão indagar se toda informação cognitiva emana dos objetos, informando de fora o sujeito, conforme o supunha o empirismo tradicional, ou se, pelo contrário, o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que imporá aos objetos, segundo as diversas variedades de apriorismo ou inatismo. (2002, p. 7).

Segundo Piaget, em sua *Psicologia Genética*, o conhecimento resulta da *relação dialética*⁸ entre sujeito e objeto de conhecimento. Dito de outro modo, o conhecimento não está nem no objeto nem no sujeito, mas a meio caminho entre um e outro, ou seja, na relação que se estabelece entre ambos. Nas palavras do mestre,

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos.(1978, p.6).

⁸Grifo nosso.

O conceito de dialética em Piaget difere em essência do uso clássico do termo, pois na perspectiva desse teórico são sinônimos do conceito: *relacional* e *construtivo* que lembram respectivamente, os aspectos *indissociável*, *complementar* e *irredutível*.

Para o autor

há dialética quando dois sistemas, considerados até então independentes, entram em inter-relação e integram-se a uma “nova totalidade cujas propriedades os ultrapassam. A maneira de estabelecer essas inter-relações e a maneira como as integrações são atingidas apresentam as seguintes características fundamentais: a) os conceitos e noções intrínsecos aos subsistemas, com bases nos quais a nova totalidade será construída, passam por um processo de “relativização”. b) A construção de novas totalidades (ou estruturas) implica um certo processo circular (ou, mais especificamente, uma trajetória em espiral) na medida em que ela precisa de remanejamentos retroativos que enriqueçam as formas anteriores do sistema considerado. (PIAGET, 1996 p. 219).

Para o autor, entretanto, esse processo dialético constitui o aspecto inferencial na construção da aprendizagem em sua etapa final, ou seja, na equilibração, não intervindo nas outras etapas.

Assim, o Estudioso pensa sobre o desenvolvimento mental em termos de estruturas (PIAGET, 2003), organizando-as em estádios de desenvolvimento com características peculiares, com suporte em quatro fatores de desenvolvimento, a saber: maturação biológica, que “desempenha um papel durante todo o crescimento mental”, experiência física (ou seja, ação sobre os objetos partindo dos próprios objetos a fim de discorri-lhes as propriedades por abstração) e lógico-matemática (ou seja, abstração baseada na ação que se exerce sobre os objetos); interações e transmissões sociais. Em suas palavras, falando sobre o método de ensino da linguagem,

[...] quando se trata da fala adulta, transmitindo ou querendo transmitir conhecimentos já estruturados pela linguagem ou pela inteligência dos pais ou mestres, imagina-se que essa assimilação prévia é suficiente e que a criança tem apenas de incorporar esses alimentos intelectuais já digeridos, como se a transmissão não exigisse uma nova assimilação, isto é, uma reestruturação dependente, neste caso, das atividades do auditório. Em uma palavra, desde que se trata da fala ou do ensino verbal, parte-se do postulado implícito de que tal transmissão educativa fornece à criança os instrumentos próprios da assimilação, ao mesmo tempo que os conhecimentos a assimilar, esquecendo que esses instrumentos só podem ser adquiridos pela atividade interna e que toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção. (PIAGET, 2008, p. 48).

Essa relação/interação, sobretudo, se se trata de bebês ou crianças pequenas, tem necessariamente que ser mediada por outros sujeitos mais capacitados e experientes; uma vez que o teórico nos lembra que “a procura vem antes do saber elaborado.” (IBID. 2008, p. 168) e que o progresso da inteligência na criança depende da apropriação dos meios de assimilação do conhecimento, sendo a linguagem o principal instrumento de transmissões culturais. Desse

modo, faz-se mister propiciar às crianças a investigação e a procura através de uma proposta de trabalho que considere seus interesses e necessidades. Piaget admite, então, que não é possível delimitar o que provém da experiência e o que resulta da maturação estrutural. E assinala que,

Do ponto de vista da escola, isto significa, de um lado, que é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer alimento intelectual não é bom indiferentemente a todas as idades, que se deve considerar os interesses e necessidades de cada período. Isto significa também, por outro lado, que o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito, que a sucessão de estágios não é determinada uma vez por todas no que se refere às idades e aos conteúdos do pensamento; que métodos são podem, portanto, aumentar o rendimento dos alunos e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez. (IBID. 2008 p. 176).

Desse modo, o autor nos aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que dê conta das necessidades de aprendizagem das crianças, e que o trabalho desenvolvido com as crianças é fundamental para a formação de estruturas mentais. Em outras palavras, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento que impulsiona a aprendizagem.

Apesar de o pensamento piagetiano haver permeado o discurso pedagógico brasileiro, sobretudo com a publicação de Ferreiro e Teberosky na década 1980 e, no âmbito escolar, em vista das políticas de formação do MEC e da forma como são transmitidas novas concepções ou modelos escolares, a despeito dos estudos realizados por pesquisadores sérios no ambiente acadêmico, Piaget foi considerado o pai do anarquismo pedagógico pela maioria dos professores que ainda defendem a Pedagogia Tradicional, visto que não compreenderam os seus postulados.

Entre acadêmicos e professores leigos, Piaget sobrevive a décadas de estudos e críticas. Assim como o próprio Piaget, no entanto, encontrou defasagem nos teóricos que o precederam, análises sobre sua teoria tendem a revelar que seu trabalho deixou lacunas que merecem ser pensadas, sobretudo no contexto atual da educação.

Para discutirmos esse ponto, tomemos a concepção de alfabetização, ou seja, de aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita do ponto de vista das teorias behaviorista, cognitivista, construtivismo psicogenético piagetiana e socioconstrutivista vigotskiana.

No que se refere à aprendizagem da alfabetização, a perspectiva behaviorista⁹ entende que se trata de treino de habilidades motoras e perceptivas, ou seja, reconhecimento e grafia de letras, decodificação de letras em sons. A prática pedagógica consiste, portanto, em estabelecer sequências didáticas que garantam a progressão partindo da unidade mínima à

⁹Corrente de Psicologia comportamental do século XX, representada, principalmente, por John Broadus Watson, e Burrhus Frederic Skinner, ambos psicólogos estadunidenses.

mais complexa, do ponto de vista do adulto. Assim, inicia-se o trabalho de ensinagem com as letras, seguidas das sílabas, depois as palavras, na sequência as frases, até chegar à unidade global, o texto. As palavras utilizadas nessa sequência são as ditas canônicas, ou seja, palavras com duas sílabas e que contenham repetição de letras e sons, a fim de facilitar a decodificação por parte do aprendente.

Um dos grandes equívocos nessa teoria é que a criança nessa faixa etária é sincrética, partindo sua análise do todo e indiferenciado e não da parte para o todo. Outro engano, a aprendizagem supõe um processo de reinvenção, internalização, portanto, aprender a ler e escrever supõe um processo psicológico não observável, não podendo ser mensurado apenas pelos atos externos do sujeito. Desse modo, o controle pedagógico falha porque incide somente sobre as respostas observáveis, o produto final, ignorando as conquistas em vias de desenvolvimento.

A perspectiva cognitivista, por sua vez, apesar de se ocupar dos processos internos não observáveis no sujeito, sustenta que a alfabetização supõe dois subprocessos, quais sejam: o processamento fonológico e o reconhecimento das palavras, ou seja, o avanço dessa concepção em relação ao behaviorismo consiste em supor que não é suficiente o treino de habilidades visomotoras conjugadas à repetição mecânica do conteúdo, mas que se faz necessário que o sujeito adquira, primeiramente, uma “consciência fonológica”, ou seja, aprender a segmentar e analisar as palavras independentemente de sua correspondência com as letras e, em segundo lugar, ele precisa reconhecer palavras, ou seja, com origem em certos padrões gráficos ou ortográficos, reconhecer palavras escritas.

Nessa perspectiva, as etapas de aprendizagem se relacionam diretamente com o nível de consciência fonológica que o sujeito expressa. Assim, há uma fase pré-letrada ou pré-lingüística. As primeiras marcas gráficas elaboradas pela criança são consideradas frutos do acaso, mesmo que sejam números e letras ou outras marcas. Na segunda fase, quando a criança começa a entender o princípio de que as letras representam sons, prosseguindo, entretanto, as correspondências inconsistentes, é considerada “semifonética”. Somente quando a criança consegue representar a estrutura da palavra, é que se considera que ela se encontra no estado fonético, ou seja, aprendeu a escrever normativamente.

A aprendizagem da leitura segue a mesma lógica e compreende três fases: logográfica, alfabética e ortográfica. A fase logográfica consiste no reconhecimento global das palavras, baseada em um critério visual, como o M do “McDonald”, que se caracteriza pela letra M dourada e em forma de arco; a Fase alfabética caracteriza a aprendizagem da

forma e dos nomes das letras e consciência dos sons iniciais e finais das letras. A terceira e última fase é a ortográfica, a qual dispõe de léxico interno que possibilita ao sujeito reconhecer palavras e controlar a leitura, etapa precedida pela associação de letras e sons, de modo sistemático. (EHRI, 1991 e TREIMAN, 1993; EHRI, 1992 e FRITH, 1985 Apud SOLÉ e TEBEROSKY, 2004 In COLL et al.).

Essa concepção de alfabetização segregava leitor e não-leitor porque parte de um estado absoluto de não saber (pré-lingüístico) para uma fase ortográfica de reconhecimento de domínio do código fonográfico. Assim,

é uma posição que leva a separar leitura de compreensão e escrita de composição, a afirmar que ler não é a mesma coisa que compreender ou escrever é o mesmo que compor textos, e a postular que os subprocessos são aprendidos de forma linear e sucessiva. (McCarthey e Raphael, 1992; Hiebert e Raphael, 1996; Vernon, 1996 apud SOLÉ e TEBEROSKY, in COLL et al., 2004 p. 314).

Antes de discorrermos sobre a perspectiva construtivista, impõe-se pela natureza do estado da questão diferenciar construtivismo piagetiano do socioconstrutivismo, quando não se prescinde dos postulados vigotskianos na aprendizagem da leitura e da escrita e traçar as implicações na prática pedagógica consciente. Embora ambas as orientações coincidam em muitos aspectos, por exemplo, “enfatizam os aspectos simbólicos e representativos da escrita e concebem os processos de aprendizagem como processos construtivos”, diferem em muitos outros. Assim, na Psicologia é comum falar em construtivismos no plural (MOSHMAN, 1982, NELSO SPIVEY, 1997 apud, SOLÉ e TEBEROSKY, in COLL et al., 2004).

Em oposição ao behaviorismo, Piaget considera que as aprendizagens das crianças pré-operatórias são legítimas, embora não sejam normativas, pois fazem parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. E ainda, no que se refere à aprendizagem da linguagem, na perspectiva construtivista, a aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita não ocorre separadamente, mas de modo interdependente e implicada com os contextos culturais e sociais em que acontecem. (SOLÉ e TEBEROSKY in COLL et al., 2004).

Na concepção construtivista psicogenética, o ponto de vista da criança sobre o ato de reelaboração da escrita compõe o material de análise do processo de aprendizagem da escrita pelo sujeito da aprendizagem. Assim, a interpretação da produção da criança é completamente diferente daquela adotada pelos cognitivistas na etapa inicial (logográfica) porque o conceito de leitura é radicalmente oposto, pois ler é interpretar e atribuir intencionalidade ao escrito e não identificar palavras escritas ou associar letras e sons, mas interpretar um texto comercial, por exemplo, porque parte do significado, o escrito representa a coisa, o objeto para a criança, de acordo com suas hipóteses e as informações inferenciais.

No entender psicogenético, o processo de aprendizagem comporta certa regularidade comum às crianças, embora não sejam estáveis em função da história pessoal e dos contextos culturais e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Assim, “o processo que as crianças seguem em sua apropriação da alfabetização pode ser semelhante a um processo de resolução de problemas que exige elaborar e provar hipóteses e inferências”. (IBID. p. 315).

A orientação socioconstrutivista, cujo representante deu início às pesquisas sobre a gênese da escrita na criança, corrobora que a alfabetização é um processo de formação de conceitos pela criança, e que esse processo é intrinsecamente social. Entende, portanto, a alfabetização como uma prática cultural situada, implicada com o contexto social mais amplo e não somente com o sujeito da aprendizagem. Desse modo, a família, a escola, a prática de leitura e escrita, ou seja, as funções sociais da leitura e da escrita – práticas de letramentos de que o sujeito participa – são de fundamental importância para sua apropriação dessa complexa ferramenta cultural.

A prática de leitura compartilhada nas famílias e na escola favorece à criança a compreensão das convenções sociais da linguagem escrita, porque, ao se familiarizar com a linguagem dos contos, por exemplo, as crianças aprendem também a simular atos de leitura, começam a questionar sobre as letras, as palavras, as marcas de pontuação, a direção da escrita; aprendem que se lê da esquerda para a direita, à exceção da escrita árabe, dentre outras¹⁰, e de cima para baixo quando compartilham de atos de leitura e escrita em família e em outros contextos. Além dessas aprendizagens, as crianças aprendem ainda sobre os tipos de suportes escritos, as ações adequadas a esses suportes, suas funções, convenções e conceitos. Em família, por exemplo, assistir ao pai ler jornal periódicos e outros e descartá-los após a leitura pode levar à compreensão de que existem suportes, como os livros, por exemplo, que são permanentes, e outros descartáveis, porque servem para informar naquele momento. No ambiente escolar, fazer uso de uma receita de bolo com as crianças marcando com elas que a receita é escrita em forma de lista e que, além disso, se compõe do nome do

¹⁰Há outras estratégias de leituras impostas, de acordo com os códigos escritos, por exemplo: hieroglíficos egípcios, se as personagens olham para a direita a leitura se inicia pela direita e vice-versa; alguns dialetos gregos da esquerda para a direita, e da direita para a esquerda; mangas japoneses: os livros começam pelo final; a escrita hieroglífica podia ser escrita em linhas ou colunas, tanto da esquerda para a direita, quando da direita para a esquerda. (HIERÓGLIFO. In: WIKIPÉDIA, a encyclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2011. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hier%C3%B3glifo>>. Acesso em: 8 dez. 2011.

produto, da quantidade e da forma como se deve proceder para que o produto final saia a contento, informa as crianças sobre a utilidade e função social da receita que é compartilhar entre pessoas uma forma comum de fazer um bolo, um doce etc. Por conseguinte,

A leitura de contos, por exemplo, parece ter importância sobre o desenvolvimento da sintaxe, do vocabulário e das trocas verbais. Ao participar das leituras em voz alta, os pequenos aprendem a realizar trocas verbais em uma situação diferente da situação cotidiana de conversa face a face: ouvem, olham o livro, perguntam e respondem às perguntas como meio para entender as funções da linguagem escrita e para captar o significado do texto. Em resumo, a leitura em voz alta pode tornar-se a ponte entre a linguagem oral de conversa e a linguagem escrita. (IBID, p. 317).

Assim, essas duas orientações se diferenciam das demais pelo fato de considerarem a aprendizagem da perspectiva do aluno e não do adulto e entendê-la como uma elaboração e não aquisição de um saber acabado. Para a orientação psicogenética, essa diferença diz respeito, sobretudo, ao fato de a consciência fonológica e a correspondência fonográfica serem a base do processo de construção da compreensão do sistema alfabetico pela criança. Para os socioconstrutivistas,

A alfabetização decorre da interação com outros, mediante um diálogo situado em contextos culturais específicos. Os aspectos dialógico, situado e contextual da linguagem escrita implicam que a alfabetização precisa ser vista como uma prática cultural (Gee, 1992), cuja aprendizagem tem lugar onde quer que haja práticas letradas (Purcell-Gates, 1996). Assim, as crianças começam a aprender sobre a leitura e a escrita em suas casas, escolas e comunidades quando observam e participam de práticas letradas localizadas. (IBID., 319).

Ou seja, como todos os processos psicológicos superiores são mediados por símbolos, especialmente a linguagem que é eminentemente social, e nessa condição é aprendida mediante a inserção em grupo cultural de falantes, sob a mediação de um sujeito mais experiente. Em outras palavras:

As crianças adquirem algumas práticas de leitura antes de saber ler; entre outras, elas olham os livros e revistas, tentando entender as histórias, “fazendo de conta” que estão lendo em voz alta, elaborando narrativas a partir das ilustrações ou pedindo ajuda aos leitores. (SILVA e DELACOURS-LINS, in NASCIMENTO, MELO e DIAS, (org.) 2009, p. 320).

2.4 Aprendizagem e desenvolvimento na concepção histórico cultural

Na abordagem histórica dialética vigotskiana, cujo objeto de estudo se constituiu em estudar as funções mentais superiores em movimento, - ou seja, em seu desenvolvimento, tanto qualitativo quanto quantitativo, visto que, para Vigotski, nenhum processo pode ser compreendido isoladamente, - a relação entre aprendizado e desenvolvimento, por exemplo, evoca “um conceito novo de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal.” (VIGOTSKI, 1998b p. 110).

É evidente que o autor está em debate com outros teóricos, inclusive com o próprio Piaget, para quem¹¹, o aprendizado é externo e não é condição para o desenvolvimento; com Binet, que defende que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e, ainda, o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, e que o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando-o inalterado.

Há também a segunda compreensão desse assunto, qual seja: aprendizado é desenvolvimento e ambos coincidem em todos os aspectos (JAMES), com base na teoria dos reflexos, ou seja, a elaboração e substituição de respostas inatas (Piaget). Por último, Vigotski confronta o terceiro postulado, advindo da Gestalt, defendido por Kurt Koffka, que combina as duas teses anteriores, resultando na ideia de que desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e que o aprendizado estimula a de maturação, ou seja, há relação entre aprendizado e desenvolvimento, entretanto, assegura que o desenvolvimento é um conjunto maior do que o aprendizado, além de não evidenciar que relação há entre ambos. Para Edward Thorndike, que se opõe à tese de Koffka, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, como se fossem um par de figuras geométricas.

Assim, Vigotski revisa minuciosamente essas teses sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento e entende que um dos grandes equívocos de seus antecessores ou colegas decorre, sobretudo, do método de análise, ou seja, os métodos empregados não possibilitam acessar as funções elementares de base biológica e as funções mentais superiores em movimento, mas somente o produto consolidado do aprendizado ou desenvolvimento, ou seja, os métodos empregados anteriormente analisam e descrevem objetos, como o “comportamento fossilizado”, em vez de analisar e explicar processos. Tratando sobre a questão, o Teórico sustenta que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico de todo método dialético” (IBID., p. 85-86).

Mediante essa conclusão, o autor adapta um instrumento, denominando-o de **Método funcional da estimulação dupla**¹², para ter acesso ao pensamento da criança e

¹¹A vida de Vigotski foi breve, 37 anos (1896-1934) enquanto que Piaget viveu 84 anos (1896-1980). Assim, trabalhou em sua obra, aproximadamente, após a morte de Vigotski, 46 anos. Isto significa que aprofundou sua pesquisa, ampliou e reformulou conceitos aos quais Vigotski não teve acesso quando avaliava seus postulados teóricos.

¹²Adaptando o método criado por L. S. Sakharov, denominado de “dupla estimulação” cujo material constava de 22 blocos² de madeira (bloco lógico) de tamanho, formas e cores diferentes, Vigotski realizou um experimento com um grupo de mais de 300 sujeitos; - crianças, adolescentes e adultos, - inclusive, com deficiências linguísticas e patologias diversas. O sujeito era confrontado de início com o problema, sendo desafiado e estimulado passo a passo. Os meios para a solução do problema eram introduzidos à medida que o sujeito avançava, ou seja, em um processo mediado, atuando conforme a zona de desenvolvimento proximal, conceito básico na teoria vigotskiana. (VIGOTSKI, 1998a.)

compreender o processo interno de aprendizagem de conceitos. Para esse fim, propôs aos sujeitos realizar problemas que estavam além de sua capacidade real/actual, com apoio em estímulos neutros diretos e indiretos, com meios auxiliares específicos, em atividades mediadas pelo pesquisador, pois, “assim, também seremos capazes de descobrir a sua estrutura interna de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (IBID, p. 98).

Efetivamente, o autor assegura que a formação dos processos psicológicos superiores, inclusive a capacidade de abstração, se define como.

Um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (IBID, 1998b p. 96-97).

A respeito da querela entre aprendizado e desenvolvimento, assevera:

O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (IBID, p. 118).

O aspecto cultural, ou seja, o aprendizado, para esse autor, é tão relevante ao ponto de ele assinalar que, durante o processo de constituição do sujeito, os componentes biológicos humanos se transformam em socioculturais, por via do processo de mediação com os pares, os objetos da cultura, sob a intervenção de sujeitos mais experientes.

Assim, a mediação é uma das categorias centrais na obra do Psicólogo bielo russo, uma vez que o comportamento mediado constitui a essência dos processos psicológicos superiores, seu objeto de análise. Nessa perspectiva, o papel do sujeito mais experiente é de suma importância e evoca o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que, segundo ele, só pode ser entendido em relação à aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (...). O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (IBID, p. 113).

Desse modo, em relação ao objeto de estudo desta tese, a aprendizagem da oralidade e da escrita supõe, como em outros processos de internalização de conhecimento, um sujeito ativo que “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula

hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada ou efetiva” (FERREIRO e TEBEROSKY. 1999 p.32). De acordo com Vigotski (1998b), entretanto, se o meio não desafiar, não exigir e não estimular o intelecto do sujeito, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar; ou seja, não chegar a conquistar estádios mais elevados de raciocínio, visto que depende não somente do esforço individual, mas, principalmente, das oportunidades que o contexto social no qual está inserido oferece: “o crescimento intelectual do educando depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. (VIGOTSKI, 1998a p. 63). A escola deve assegurar aos alunos oportunidades ricas e frequentes, propondo atividades desafiadoras, instigando a curiosidade e a pesquisa e promovendo a zona de desenvolvimento proximal, pois “o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia”. (VIGOTSKI, 1998a p. 130). A escola deveria, então, planejar em vista do progresso, administrando a progressão das aprendizagens com apoio nas possibilidades de avanços dos alunos; ou seja, trabalhar com as funções que estão em amadurecimento, com as potencialidades observadas, porque seria inútil insistir em atividades que o aluno já domina, como também propor desafios que estão muito além das possibilidades de sua compreensão. O modelo educacional vigente, entretanto, “volta-se para a deficiência do aluno ao invés de voltar-se para os seus pontos fortes, encorajando-o, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento.” (IBID, p. 130).

Na seção subsequente, discorremos sobre o desenvolvimento da oralidade no intuito de nos situarmos quanto ao estádio de desenvolvimento da linguagem dos sujeitos da pesquisa.

2.5 Estádios de evolução da oralidade dos sujeitos investigados

A apropriação e o desenvolvimento da linguagem serão discutidos neste tópico, objetivando situar o estádio de desenvolvimento da oralidade dos sujeitos desta pesquisa, bem como a relação dessa com as peculiaridades de cada indivíduo e as interações sociais.

O interesse pelo processo de apropriação da linguagem (verbal) há muito é objeto de pesquisa pelos mais diversos segmentos da comunidade científica interessados no modo como a criança capta e reformula o sistema simbólico organizado culturalmente no decorrer da história humana. Esse interesse decorre da função para o desenvolvimento e para a integração do sujeito na sociedade e à apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados. Neste trabalho, destacamos as pesquisas mais recentes, que se configuram numa perspectiva sócio-histórica, referencial teórico desta tese.

Existe acordo entre Piaget, Vigotski e Wallon quanto ao período de desenvolvimento da função simbólica por volta dos 24 meses. Discutiremos, no entanto, neste momento, o estádio posterior, objetivando esboçar o perfil linguístico de crianças de três a oito anos, sujeitos desta pesquisa, conforme as teorias de cada um dos referidos autores, dentre outros.

A aquisição da linguagem, para Piaget (1990), está diretamente relacionada às estruturas sensório-motoras; é um *moto-contínuo*. De acordo com esse autor, a imitação de vocalizações sonoras evolui analogamente à ação, gestos motores e culmina com a aquisição da linguagem verbal. Nas palavras de Piaget,

Quando os sons são associados a ações determinadas, a imitação prolonga-se como aquisição da linguagem (palavras-frases elementares, depois, substantivos e verbos diferenciado e, finalmente, frases propriamente ditas). Enquanto a linguagem se estabelece sob forma definida, as relações interindividuais se limitam à imitação de gestos corporais exteriores, e a uma relação afetiva global sem comunicações diferenciadas. Com a palavra, ao contrário, é a vida interior como tal, que éposta em comum e, deve-se acrescentar, que se constrói conscientemente, na mediada em que pode ser comunicada. (1999a, p. 25).

De acordo com Stern (apud VIGOTSKI, 1998a, p. 53), notar que cada coisa tem um nome é a descoberta mais importante da vida de uma criança. Vigotski, comentando esse relato, conclui:

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: a curiosidade ativa e repentina das crianças pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (...) e a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos.

Bruner (apud GROMER e WEISS, 1996)¹³, ao tratar das etapas de aquisição e de desenvolvimento das fases da linguagem, ressalta que o bebê tem necessidade do contato com o adulto que problematize. Ao perceber que a criança domina um determinado conhecimento, torna-se mais exigente e realça, também, a importância da interação com crianças mais competentes, a fim de melhor desenvolver a função pragmática da linguagem, que é motivada pelo fenômeno da intenção comunicativa, ou seja, o valor que o adulto atribui às manifestações verbais ou gestuais da criança. Assim,

O desenvolvimento dessas habilidades linguísticas relaciona-se a intenção comunicativa (...), o conhecimento de mundo conjugado as representações se somam a um fator pragmático, desse modo os atos de comunicação pré-linguísticos precedem a linguagem léxico-gramatical funcionando como uma espécie de matriz."(IBID, p. 33).

¹³

Tradução nossa.

Para Bruner (1969), quando a criança adquire um conceito, a possibilidade de generalização e explosão vocabular é imensurável e sempre superior em reação aos vocábulos iniciais. Nas palavras do autor,

A criança adquiriu não só um meio de dizer coisas, como também um instrumento poderoso para combinar experiências, que pode usar para organizar pensamentos sobre coisas. Já observamos que as palavras são convites para formar conceitos; pode-se, analogamente, dizer que a propriedade geradora ou combinatória da língua é um convite para separar e novamente juntar, de maneiras novas, a experiência. (P. 124).

Para Vigotski (1998b: p. 61), entretanto, a “palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste; que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna”. Formar conceitos é um processo gradual que supõe dissociar a qualidade da coisa, e isso só é possível com a superação do sincretismo, que mistura a experiência aos planos de conhecimento.

Segundo Rodrigo (in COLL et al., 2004), apesar do sincretismo e do egocentrismo que marcam o pensamento infantil, dificultando à criança situar-se no tempo e no espaço, as formulações espaciotemporais básicas acentuam-se progressivamente. Até os 36 meses, as dificuldades na pronúncia dos ditongos desaparecem, ocorrendo um significativo progresso nas consoantes, e, por volta dos quatro anos, o repertório consonantal, embora com algumas restrições, está quase completo.

Pereira (in COLL et at., 2004) organiza, em quatro categorias evolutivas, a apropriação da linguagem pela criança nos aspectos fonológico, semântico, morfológico, sintático e pragmático, embora considere que esses aspectos linguísticos sejam indissociáveis, mas, por uma questão didática, vejamos separadamente.

a) O desenvolvimento fonológico varia de criança para criança, em função das interações sociais. Quando a criança atinge o repertório de 50 palavras (18 meses a 4 anos), suas produções tornam-se mais ricas, sendo capazes de produzir quase todas as combinações de consoantes e de vogais em um processo de simplificação (substituição de um som por outro, uma estrutura silábica por outra, assimilação de um som a outro), que desaparece, gradualmente, até os 6 anos, em vista do ajuste morfológico a partir dos quatro anos e meio.

b) No desenvolvimento semântico, as primeiras dez palavras das crianças relacionam-se a contextos determinados, a rotinas estabelecidas, como alimentação, higiene e repouso, sendo de uso contextualizado, ainda não possível de generalização (PIAGET, 1990). O estádio posterior é descrito, por Luria, nos termos seguintes: “as coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas, sim, pelos reflexos de enlaces e relações. Portanto,

ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata e formamos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas.” (LURIA, 1986: p. 11). Em outras palavras, ao atingir um vocabulário de 50 palavras, o uso se descontextualiza, iniciando-se a representação conceitual e a generalização; entretanto, esse fenômeno é bastante complexo, comportando erros, como o de infraextensão, que significa limitar um conceito a um exemplar de classe; ex.: mesa - a um tipo de mesa, excluindo os demais, em função das características secundárias. Outro erro nesse processo é o de sobregeneralização ou de sobreextensão, que acontece em função de elementos semânticos ou de significados, conforme Wallon (1981), da qualidade amalgamada ao objeto. Esse autor justifica essa dificuldade do pensamento infantil em função da multiplicidade dos campos de conhecimento, das qualidades semânticas da linguagem e do próprio inacabamento das estruturas mentais, ou seja, trata-se, ainda, do prolongamento do sincretismo fetal no plano cognitivo, que impede a separação do significado do seu significante. Como no campo semântico, por exemplo, a palavra *gato* é composta por diversos significados - animal peludo, doméstico mamífero etc. - há traços semânticos compartilhados por vários outros animais; então, a criança generaliza esses traços a outros animais semelhantes (BARRETT, 1995 apud VILLA in COLL et al. 2004). A diferenciação dos rótulos é adquirida solidariamente, pois, à medida que a criança adquire uma palavra (um conceito), ela tem aquele conceito e tudo o que não é (por exclusão), sempre em relação a outro, estabelecendo relações. Desse modo, formam-se os campos semânticos. Isso facilita a aprendizagem, pois, se, do contrário, tivéssemos que aprender, ao mesmo tempo, sinônimos e antônimos, um independente do outro, a aprendizagem da linguagem seria uma tarefa exaustiva.

Após atingir o repertório de 50 palavras diferentes, o salto qualitativo e o ritmo de aquisição de mais palavras são vertiginosos, em função do desenvolvimento conceitual e da descoberta da função da linguagem – representar conceitos, classificar, ordenar, narrar fatos e acontecimentos, comunicar-se, enfim.

Desse modo, as crianças seguem formando campos semânticos cada vez mais complexos – os adjetivos dimensionais são exemplos disso - pequeno e grande – um lápis pode ser pequeno ou grande, mas não pode ser alto ou baixo, gordo ou magro ao mesmo tempo. Isso confirma a hipótese piagetiana de que o raciocínio da criança pré-lógica é transdutivo, indo do particular ao particular. Na etapa seguinte, seu pensamento é dedutivo, quando a criança percebe, primeiramente, as características gerais dos objetos, uma percepção geral que vai se refinando cada vez mais com a experiência e, somente depois, aflora para ela

as particularidades. Nas palavras de Piaget, falando sobre as divergências entre a lógica egocêntrica e comunicável,

1º.) A lógica egocêntrica é mais intuitiva, mais *sincrética*, do que dedutiva, o que significa que seus raciocínios não são explícitos. O julgamento vai de uma só vez das premissas às conclusões, pulando etapas. 2º.) Tal lógica insiste pouco na demonstração, e mesmo no controle das proposições. Suas visões de conjunto são acompanhadas por um estado de crença e por um sentimento de segurança muito mais rapidamente do que se os elos da demonstração estivessem explícitos. 3º.) Emprega esquemas pessoais de analogia, lembranças de raciocínios anterior, que dirigem o raciocínio ulterior sem que essa influência seja explícita. 4º.) Os esquemas visuais também desempenham um papel importante, servindo até de demonstração e de apoio para a dedução. 5º.) Os julgamentos de valor pessoais, enfim, influem muito mais no pensamento egocêntrico do que no pensamento comunicável. (1999 P. 45).

c) Desenvolvimento morfológico e sintático – o uso de morfemas flexionais (como gênero e número) e derivacionais (aumentativo e diminutivo, sufixo) nos substantivos é revelador do processamento ativo das crianças no uso da linguagem. Pode-se observar, também, que a criança de dois anos não antepõe o artigo ao verbo. O primeiro *a* que aparece é genérico e não tem função de artigo. E o uso inicial de *s* e *es* não é regular, sendo marcado o plural em algumas situações, mas não em outras.

Na primeira etapa das frases “congeladas” – 18 meses –, como “está gostoso”, conforme alguns autores (PINE e LIEVEN, 1993; PINE e BALDWIN, 1997 apud COLL et al. 2004), essas não podem, ainda, ser consideradas linguagem combinatória, porque não há, ainda, possibilidade de generalização, mas estão somente atreladas ao contexto imediato e ao específico.

Na segunda etapa, a partir dos dois anos, inicia-se a noção de categoria, a formação de categorias nominais – a elaboração de frases com três palavras (AGENTE-AÇÃO-OBJETO). A antecipação de elementos vocálicos, como *a* e *u*, não tem caráter de artigo, inicialmente, nem respeita a concordância de gênero, embora a criança demonstre sensibilidade para esse fenômeno, ao emitir essas formulações desde cedo.

Na terceira etapa, a partir de dois anos e 6 meses, começam a usar o predicado nominal, formando a categoria nominal. Nesse período, as orações negativas e também as interrogativas já aparecem, embora de forma simples.

Na quarta etapa (2 anos e 6 meses e 3 anos e 2 meses), aparecem as interrogativas de modo mais completo, variando quanto ao tempo, ao aspecto e ao modo (presente, pretérito ...e as pessoas verbais); em torno dos três anos, a concordância de gênero.

Na quinta etapa (3 anos e 2 meses e 4 anos e seis meses), o refinamento sintático é sensível. Próximo dos três anos e 6 meses, as variações das subordinadas, incluindo as de

tempo e de lugar, e o domínio do subjuntivo em cláusulas relativas a tempo e a lugar, para distinguir não real e não presente, são comuns. As orações passivas, entretanto, juntamente com o início do domínio da narrativa, que requerem conhecimento escolar, só se adquirem mais tarde, na sexta etapa.

Na sexta etapa (4 anos e seis meses aos 7 anos, aproximadamente), a aprendizagem fundamental consiste em utilizar os recursos linguísticos para elaborar o discurso conectado, ou seja, enunciados completos, narrativas, gêneros discursivos diversos que supõem a capacidade de manejo do material linguístico adquirido; por exemplo, quando uma criança é confrontada a dar explicações, argumentar ou narrar experiências cotidianas. Nas palavras de Pereira (in COLL et al., 2004 p.177).

Para realizar um relato, por exemplo, temos de saber estabelecer com clareza um [sic] personagem e uma trama argumental em torno dos acontecimentos que ocorrem a esse [sic] personagem principal, seguindo um determinado esquema (apresentação do [sic] personagem, acontecimento que inicia a história, etc., até chegar à resolução e às consequências). Mas, para poder narrar (seja um conto ou um relato do que aconteceu a alguém), é necessário saber desenvolver uma trama, e isso exige o manejo de recursos linguísticos, como estabelecer um fundo narrativo sobre o qual avançam os acontecimentos, manejar, portanto, o tempo narrativo e a marca de aspectos de acontecimentos, estabelecer coesão linguística ao longo de todo o texto de maneira que não haja ambigüidades referenciais. Essas conquistas vão além dos nove anos, mas, entre aproximadamente os cinco e os nove anos, as crianças conseguem aprender aspectos básicos da elaboração de uma narração.

Em nosso trabalho analisamos, inicialmente, a elaboração do discurso narrativo, considerando a norma canônica para esse fim. Desde os três anos de idade, as crianças costumam conservar em suas narrativas de fadas os começos e os finais. O nó da trama, ou a complicação nos critérios estabelecidos por Adam (1992), é que são ignorados nessa fase da aprendizagem do discurso narrativo. Ressaltamos, entretanto, que, como toda aprendizagem, essa se relaciona diretamente com o contexto de inserção do sujeito, podendo, assim, variar de criança para criança, ainda que se trate de um mesmo ambiente familiar e escolar em decorrência dos fatores endógenos e exógenos.

d) Desenvolvimento pragmático – de posse das aquisições retrocitadas, a função da linguagem, de gestual e tipicamente funcional que era, passa a extrapolar essas fronteiras, habilitando a criança a fazer comparações, a explicar, a justificar e a argumentar para manter uma conversação. Essas funções intelectuais da linguagem variam de sujeito para sujeito, pois se relacionam à qualidade das interações, ao contexto familiar, ao trabalho escolar e social mais amplo.

Entre dois e quatro anos, de acordo com Garcey (1984, apud COLL, et al., 2004), as crianças desenvolvem habilidades básicas de conversação. Aos dois anos, segundo esse

autor, as crianças não sabem estabelecer um tema de conversa, mas somente a partir dos quatro anos. Antes disso, porém, podem participar de conversas guiadas por adultos. De acordo com Piaget, entretanto, nessa fase, as crianças adquirem habilidade de falar, mas não de conversar, pois a conversa, de acordo com os critérios piagetianos, em sua análise sobre o egocentrismo verbal e social, supõe intercâmbio intelectual - demonstrações e justificações lógicas entre os interlocutores - o que não é possível em crianças dessa idade. Mesmo em se tratando de informação adaptada (transposta da relação com o adulto) para com os pares, não se pode chamar de verdadeira conversação, uma vez que, em situações adversas, a criança retorna ao nível de seu estádio de desenvolvimento – egocêntrico. Como se notou, no caso de correção vocabular, a criança ouve a correção adulta, repete-a, mas, em seguida, retorna à forma anterior, porque a aprendizagem supõe um processo de reformulação e de assimilação ativa e não de incorporação passiva.

Próximo aos três anos, de acordo com Bates (1976, apud COLL et al, 2004), as crianças são capazes de modular a voz, em função dos objetivos de sua comunicação e de acordo com o interlocutor, tanto em interação com os iguais quanto em relação com os adultos. Esses achados vão de encontro à tese piagetiana, segundo a qual a criança, nessa fase, não tem sequer interesse por um interlocutor, quanto mais se ajustar, pensando em obter aprovação em uma situação social, pois, de acordo com Piaget (1999b), a vida individual e social da criança entre 3 e 5 anos é indiferenciável. Se há algum ajustamento, portanto, seria em virtude da imitação e não de um ato intencional. Continua Bates, entretanto, de acordo com Piaget, dizendo que, até os sete anos, explicar algo para um interlocutor que não sabe do que se trata, como encontrar um determinado objeto, por exemplo, é uma tarefa extremamente difícil para uma criança pré-lógica, em função da sua dificuldade de descentração.

Em analogia, conforme Piaget (1978), como acontece com o lactante, que assimila tudo a si mesmo, a criança pré-operatória, no plano das representações mentais, assimila tudo ao eu. Percebendo o mundo mediante uma perspectiva egocentrada, sua representação de mundo é pré-conceitual, isenta de objetividade. Em virtude da assimilação pura do real, o processo que conduz à lógica é, portanto, laborioso.

Duas formas de pensamento caracterizam a criança pré-lógica: o pensamento por incorporação ou por assimilação pura – isento de objetividade - e o pensamento por adaptação aos outros ou ao real, manifesto no jogo simbólico, que é uma estratégia de acomodar o mundo a si mesma. De acordo com Vigotski (1998b, p.126), entretanto, “para uma criança menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se em uma situação

imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato.” Ou seja, justamente em função da impossibilidade de descentração.

Nessa fase, o pensamento da criança é intuitivo. Piaget denomina de “lógica da primeira infância” o modo como a criança resolve os problemas lógicos. Dos três anos em diante, a criança é interessada pelas causas e os porquês são frequentes; entretanto, quando ela mesma responde, as explicações são finalísticas, pela indissociação entre o objetivo e o subjetivo, e animistas, em virtude de sua visão atomista da realidade, em que a relação de causa e efeito se confunde; as explicações não são demonstrativas e vão das premissas às conclusões, sem se ocuparem das proposições; isto é, o pensamento é transdutivo (PIAGET, 1999 b) pela indiferenciação entre o eu psíquico, o físico e o social, ou seja, o egocentrismo intelectual. Na verdade, trata-se de “uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob forma de imagens representativas e de experiências mentais, que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional”. (IBID, p. 34). São esquemas perceptivos interiorizados, mas inflexíveis e irreversíveis, pois o caráter egocentrado impede a mobilidade e a reversibilidade, características do pensamento operatório.

Piaget analisa o egocentrismo em três níveis: - social, verbal e intelectual. No estádio do monólogo coletivo, situado entre 3, 4-5 anos, em situação grupal, a criança fala de si para si ou de algo, mas sobre o próprio ponto de vista; escutam-se e compreendem-se, mas não colaboram. Egocentrismo verbal comporta dois aspectos, a saber: a fala, sem intenção de atingir um interlocutor, em consequência, a indistinção do próprio ponto de vista do outro; e o egocentrismo intelectual, que é o conjunto de atitudes pré-lógicas do conhecimento de si, do mundo e do outro, em virtude da ilusão sistemática, inconsciente e de perspectiva da realidade. O egocentrismo infantil consiste na inocência de espírito, ausência de relatividade intelectual no plano físico e reciprocidade no plano social, cuja superação consiste numa descentralização geral do sistema perceptivo. Isso depende de fatores internos e externos e as interações sociais alteram esse quadro (SILVA, 2007).

Vigotski reconhece um estádio pré-intelectual da fala e pré-lingüístico do pensamento no período correspondente à fase sensório-motora para Piaget e para Wallon, caracterizada por manifestações como choro, risos, balbucios, expressões faciais e as primeiras palavras, que não têm relação com o pensamento. Nas palavras do autor,

Sin embargo, las reacciones vocales del niño no es todavía el lenguaje en el verdadero sentido de la palabra. Aquí nos acercamos a la aparición del lenguaje

articulado, que es el momento más difícil para entender correctamente el desarrollo del lenguaje infantil, el de su desarrollo cultural.(...) sabemos que la reacción vocal del niño se desarrolla al principio de forma totalmente independiente del pensamiento. Es casi imposible atribuir a un niño de año y medio una conciencia o pensamiento plenamente formado. Cuando el niño grita, lo que menos puede suponerse es que sabe por experiencia lo que va a suceder entre el grito y las acciones sucesivas de la gente que le rodea o que su grito pueda compararse con nuestras intencionadas acciones o comunicaciones cuando hablamos para influir sobre la gente. (VYGOTSKI, 1995, 171).

A partir dos dois anos, de acordo com Vigotski, as curvas do pensamento e da fala encontram-se (pois têm origens genéticas diferentes e se desenvolvem de modo independente), tornando a fala intelectual e o pensamento verbal, mediado por palavras. Para o autor, desse entrecruzamento de pensamento e linguagem, “depende todo o destino posterior da conduta cultural da criança.” Nas palavras do Estudioso,

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (1998b: p. 38).

Vigotski não trabalha com estágios de desenvolvimento. O único momento em seu trabalho no qual o autor fala sobre estádio¹⁴ é ao tratar sobre formação de conceitos e também quando discorre sobre a relação entre pensamento e linguagem. No estádio correspondente ao sensório-motor piagetiano, situa o estágio pré-intelectual da fala, que se manifesta pelo choro, risos, balbucios, expressões faciais, que têm como função o contato social, que coincide com o estádio pré-lingüístico do pensamento, ação sobre o meio com auxílio de instrumentos que servem de base ao pensamento verbal, ou seja, antes mesmo de verbalizar, a criança age de modo inteligente sobre o meio, mediante outros recursos de comunicação, como gestos e balbucios, em função do atendimento de suas necessidades imediatas.

Para Vigotski, entretanto, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência socio-cultural” (1998a: p. 62), isto é, não é um processo natural, mas construído conforme as seguintes etapas: fala social, fala egocêntrica e fala interior. A fala interior tem uma função

¹⁴O segundo estádio piagetiano (pré-operatório) dos 2 aos 7 anos, aproximadamente, coincide com os primeiros estádios Vigotskianos (em competência intelectual, pois o único momento que este autor se refere à fase de desenvolvimento é aos dois anos, quando trata da relação entre pensamento e linguagem) e walloniano, quando trata sobre o pensamento categorial. Wallon apresenta apenas dois estádios, pré-categorial (dos 5 aos 11) e categorial (11 a 16 anos). Nesse caso, o estádio pré-categorial comporta o segundo e o terceiro estádio piagetiano (7 a 11 anos aproximadamente).

muito importante de organizar e de acompanhar a ação da criança. A fala egocêntrica serve de base à fala interior. A fala não pode ser descoberta sem pensamento, sendo que a fala interior se desenvolve gradualmente, mediante um acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, separando-se da fala exterior, ao mesmo tempo em que acontece a diferenciação das funções sociais e egocêntricas da fala. O desenvolvimento da fala interior na criança depende de fatores externos, ou seja, o desenvolvimento da lógica é uma função direta de sua fala socializada. Nessa perspectiva, a natureza do desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico, com origem na intervenção cultural e na qualidade das interações, marcando-a mais ou menos de acordo com essas experiências. Assim, há uma modificação no fator biológico, com propriedades e com leis específicas, que não se encontram nas formas naturais de pensamento e de fala, e esse passa a ser sujeito a todas as premissas do materialismo histórico. Um exemplo disso é o caso das “meninas-lobas” encontradas na Índia, que, privadas do contato social humano, permanecem no estádio pré-intelectual do desenvolvimento de sua espécie. Para Vigotski, ambos se desenvolvem de modo independente: suas curvas de desenvolvimento encontram-se por volta dos 2 anos, graças à inserção da criança em grupo cultural, originando o pensamento verbal e a fala racional, possibilitando o desenvolvimento das condutas psicológicas superiores tipicamente humanas.

O pensamento da criança tem origem em um todo indiferenciado e evolui de um todo homogêneo às partes mais definidas. Para Vigotski, a linguagem é um componente externo, porque antes de falar a criança ouve, isto é, o desenvolvimento é posto de fora para dentro; em sua abordagem, reconhece um estádio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento. Antes mesmo de falar, a criança expressa uma inteligência prática e lida com os instrumentos materiais para solucionar problemas, embora não disponha ainda do componente simbólico.

Vigotski considera a linguagem como um instrumento psicológico intelectual de mediação simbólica, analogamente aos instrumentos de trabalho que auxiliam o homem na sua relação com a natureza. Portanto, os primeiros contatos do sujeito com o mundo são mediados pela linguagem, mesmo que em sua maneira mais primitiva. Em sua perspectiva, o homem é um ser social que se perfaz na mediação cultural, auxiliado pelos instrumentos psicológicos superiores, dentre os quais a linguagem como fator de grande relevância.

Como todo processo de desenvolvimento acontece do social para o individual, a função da fala, tanto no adulto quanto na criança, é social. Para esse autor, a primeira fala da

criança é social porque os adultos se encarregam de lhe atribuir significado, traduzindo gestos e mímicas da criança e atendendo aos seus apelos.

Assim, o pensamento verbal não só acompanha, mas tem, ainda, uma função de planejamento da ação. A criança fala para se organizar e se organiza enquanto pensa. Por exemplo, quando necessita alcançar um objeto que está fora do seu alcance, ela não só pensa como fazê-lo, mas, à medida que age para obter o que quer, também externa a ação verbalmente: “Agora eu vou pegar esse banco, vou colocá-lo perto do armário etc.”

Para Vigotski, a fala egocêntrica tem essa função planejadora e serve de elo de transição, isto é, a fala para si mesmo se transforma em fala social, que, na etapa 2, se divide em fala social e em fala interior, no estádio final do desenvolvimento da linguagem. Essa transformação está relacionada com o curso geral do desenvolvimento, que sucede, gradualmente, do social para o individual, refletindo, também, na função e na estrutura da fala (1998a). Em relação à fala interior, esse estádio se caracteriza pela fala silenciosa. Continua existindo uma constante interação das operações das falas externa e interna, uma transformando-se na outra com frequência.

Para Vigotski, o componente biológico é preponderante somente no início, porquanto, depois, o curso do desenvolvimento é determinado pelas experiências socioculturais. Esse Estudioso defende a ideia de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependerão, também, da qualidade das interações sociais, seja no ambiente familiar ou escolar. A escola deve sempre propor, desafiar, estimular a criança a partir de atividades intelectuais mais refinadas, enriquecendo, desse modo, o seu vocabulário, instigando a sua curiosidade, fornecendo elementos desencadeadores de uma linguagem cada vez mais elaborada. Assim,

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKI, 1998b: p. 62-63).

De acordo com Vigotski, o pensamento precede a linguagem verbal, ou seja, antes mesmo de adquirir a capacidade de verbalização, a criança pensa. Assim, embora a linguagem não seja a causa do pensamento, ela é determinante, estruturante dele, isto é, a linguagem não é a causa do pensamento, mas o seu desenvolvimento é determinado por ela, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural. Nesse sentido, o progresso intelectual da criança depende do modo de apropriação dos instrumentos

linguísticos do pensamento, ou seja, a linguagem é um fator fundamental aos progressos das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski o pensamento e a fala egocêntrica servem de base para as estruturas subsequentes. Nas palavras de Vigotski, “uma se transforma na outra” (...) (1998 a: p.164), ou seja, a fala para si mesmo se transforma em fala social. A transformação está relacionada à maturação funcional e à qualidade das interações. O pensamento sincrético provém da imaturidade intelectual, que se origina da indiferenciação inicial entre o eu e o outro e, por consequência, entre os objetos.

Há uma relação de reciprocidade e de dependência entre pensamento e linguagem: uma interfere na outra, seja pelas suas qualidades semânticas no início do processo ideativo, seja porque a língua é um componente externo, seja por causa da condição egocêntrica infantil. Sempre haverá, entretanto, uma relação entre ambas, pois não é possível pensar sem palavras, raciocinar, produzir e transmitir os saberes culturais sem pensamento.

2.6 Concepções atuais de oralidade e escrita

Relacionar oralidade e escrita no processo de alfabetização é uma preocupação de áreas diversas. Durante muitos anos, a análise das questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita era pensada por outros profissionais não ligados à educação. Do ponto de vista da Medicina, as dificuldades eram atribuídas a problemas patológicos, como características físicas do aparelho fonador, disfunção neurológica, dentre outros, o que serviu de base para o diagnóstico de dislexia. Esse tratamento dispensado à questão, sem dúvida, era cômodo para o sistema educacional, visto que, se o problema não era de ordem pedagógica, mas de saúde pública, estava eximido da responsabilidade de buscar soluções.

Assim, durante muito tempo, a escola, na tentativa de ensinar a ler e escrever, focava o trabalho na pronúncia correta das palavras, na cópia de textos, ditados, leitura em voz alta, leitura silenciosa, nomeação e identificação de objetos como condições para aprender o sistema oral e escrito. (BUENO, 2003).

Esse processo histórico nos remete a duas concepções de língua trazidas por Marcuschi (2007), quais sejam: língua como produto e língua como ação. A primeira baseia-se na tradição da língua como produto ou estruturalista e descritivista, representada especialmente pelo gerativismo e pelos estruturalistas e “pelos diversos tipos de formalismos que se ocupam de analisar a língua enquanto produto com fonologia, sintaxe, e semântica bem

estabelecidas” (P. 107), sem considerar o fator da interação na produção de fala e atribuindo à língua um elevado grau de autonomia em sua forma materializada, subsistindo intacta a análise. Na verdade, esse é um equívoco porque a língua, seja na modalidade oral ou escrita, sempre está em um determinado contexto e se refere a um estado de coisas e “esse aspecto histórico e social da língua constitui um *sine qua non*, estende-se a sua natureza cognitiva e é inalienável de sua condição de funcionamento”. (P. 48).

A segunda concepção ou tradição da ação não nega a anterior, entretanto, frisa todos os outros níveis: enunciação, modalidade, cognição, “situacionalidade”, dentre outros. Nessa perspectiva, “falar e escrever não são atividades autônomas, mas sim são parte de uma atividade pública, coordenada e colaborativa”. (p. 107). Essa concepção de linguagem como elaboração coletiva e, portanto, como produto de um determinado grupo social, nos remete ao conceito de língua por Marcuschi

[...] Mais do que *capital*, a língua é uma *moeda*, servindo para trocas; mais do que um *almoxarifado* de mercadorias disponíveis (num estoque de itens lexicais) a língua é uma *carpintaria* (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de *trilhos* a ligar dois pólos – o mundo e a mente -, mas um conjunto de *trilhas* que decidimos seguir mesmo que dê em aporias. Com isto perguntamos muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução. (P. 108).

Em outras palavras, a língua é um elemento vivo que se faz e se modifica nas interações sociais, serve à comunicação e, ao mesmo tempo em que são necessárias regras para sua existência, a renovação constante dessas regras é inevitável em função dos seus usuários e novas necessidades do mundo da comunicação, tais como: o uso de tecnologias diversas, novos vocábulos decorrentes do avanço do conhecimento produzido, entre outras razões. Assim, nas palavras do autor,

A condição aporética da linguagem enquanto fenômeno humano é a forma de ser da língua. Daí ser ela uma atividade social e cognitiva em contextos historicamente delineados e interativamente construídos. A linguagem se dá como interlocução situada e se oferece como conhecimento para o outro. Dinâmica por natureza, a língua é estável, mas não estática e permite que os indivíduos a sigam. Deixa-se normatizar, embora de forma variável e variada. A linguagem é um de nossos nichos humanos mais antigos. Muito anterior a invenção do machado e da roda; anterior também à descoberta do fogo e da pólvora. Foi o motor da própria construção da condição social do homem que só assim conseguiu fazer o outro saber que pensa e o quê pensa. (p.108).

Essa concepção de linguagem como instrumento mediador da ação humana nos remete à teoria sociocultural de Vigotski, que servirá de base para nosso argumento ao longo da tese, bem como outros autores que compartilham dessa teoria.

Diversos autores, (MARCUSCHI, 1991, 2008; TRAVAGLIA, 2005; TARALLO, 1985; BAGNO, 1999), que compartilham da visão marxista da relação do homem com a

sociedade, estudam a relação entre oralidade e escrita sob perspectivas diversas, como a Sociolinguística, a Filosofia da Linguagem, a Psicolinguística e a Linguística Textual, enfatizando sua importância para a socialização dos sujeitos.

Atualmente, com os estudos da Sociologia e Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 1986), dentre outros, comprehende-se que é fundamental considerar o contexto de produção da fala, valorizar os conhecimentos espontâneos dos sujeitos, a variação linguística, a função social da linguagem, atentando-se para o fato de que, se a linguagem é produto ideológico, não pode ser desvinculada do seu contexto de produção imediato, mas considerada e agregada à prática escolar.

Recente é a compreensão de que a oralidade e a escrita são um continuum e que o que mudam são os usos da língua, não havendo dicotomia ou supremacia de um uso sobre o outro. O que existe na verdade, é uma primazia cronológica da oralidade sobre a escrita; ou seja, a diferença entre oral e escrito diz respeito a registro histórico, a oralidade precede a escrita e se beneficia desta para garantir, por exemplo, registros históricos que até então só subsistiam passando de boca em boca, de geração em geração. Nas sociedades letradas, entretanto, os usos da escrita se sobrepõem à oralidade e ganham um valor inestimavelmente superior ao da oralidade, visto que atualmente a escrita é utilizada como meio tecnológico para se comunicar por meio macros e micros suportes técnicos, como computadores, telefones celulares etc. No entender de Marcuschi (2008), esta não é uma forma nova de escrita, mas um novo modo de se relacionar com a escrita. E, ainda, como esta atividade é simultânea e *on-line*, equipara-se à conversação oral, quando os interlocutores podem retificar, retrucar de imediato seus pontos de vistas.

A escrita não é uma representação da fala

porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. (MARCUSCHI, p. 17 2008).

Assim, o autor assevera que oralidade e escrita são vistas como um conjunto de práticas sociais, imprescindíveis na sociedade atual, pois ambas têm características próprias, mas não suficientemente opostas. Estabelecendo um paralelo sobre ambas, o Estudioso menciona que

Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia. (IBID, p. 17).

Desse modo, o autor conclui que o potencial comunicativo tanto da oralidade quanto da escrita não são suficientes nem relevantes para distinguir oralidade e escrita e que, portanto, eleger a escrita como marco da grande virada cognitiva não se sustenta, é apenas um mito.

A fala e a escrita são práticas situadas. Com efeito, é importante pensar no contexto de produção de fala, considerando os fatores intervenientes, como classe social, idade, sexo, dentre outras que influenciam a produção do discurso falado e escrito, que fazem parte de uma língua que é real. De acordo com Ramos,

Na classe das diferenças de estilo estão incluídas tanto formas que aparecem na fala das pessoas cultas, quer em situação de monitoração quer em situação espontânea, como também formas que não aparecem na fala das pessoas cultas, tais como: “nóis foi”, vá drumi” etc. Por serem estigmatizadas, estas últimas devem ser tratadas na escola com naturalidade e “traduzidas” por formas de dialetos padrão. E é exatamente por seu peso social que seria importante o professor estar atento a elas, de modo a evitar que sua atitude de rejeição se manifeste. (1997 P.11)

De acordo com Marcuschi (2008), a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos, que exibe sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos vários contextos de uso.

Na etapa final do nosso estudo, algumas crianças estavam com oito anos completos. Mostramos, então, as competências linguísticas, possíveis, para as crianças nessa faixa de idade, relativas aos contextos de interação. Utilizamos para isso os parâmetros de avaliação do MEC em relação à linguagem oral e escrita.

De acordo com as descrições contidas nas orientações pedagógicas para o trabalho com a oralidade e a escrita (BRASIL, 2004, 2009), as crianças na idade de 6 e 7 anos devem ser competentes para se comunicar, utilizar a linguagem oral em situações comuns, no dia-a-dia. De acordo com as interações, idiossincrasias, e experiências socioculturais, podem ser capazes de narrar histórias, fatos cotidianos, seguindo toda a ordem cronológica e estabelecendo relação causa e efeito, produzir e ler textos diversos, devendo a escola propiciar situações de aprendizagem que favoreçam a ampliação e uso da palavra em situações diversas.

A perspectiva de trabalho com a linguagem oral e escrita adotada pelo MEC é a mesma defendida por Marcuschi (2008), ou seja, uma perspectiva de letramento. Assim, assinalamos que em nosso trabalho utilizamos tal perspectiva, porque está em acordo com os postulados vigotskianos de que a alfabetização deve acontecer de modo contínuo, contextualizado com a intervenção de sujeitos mais experientes e uma adequada mediação pedagógica, a fim de que o sujeito consiga potencializar suas aprendizagens.

No capítulo seguinte discorremos sobre o processo metodológico e os parâmetros de análises dos dados da pesquisa realizada em campo.

3 “PELA ESTRADA AFORA...” O PERCURSO METODOLÓGICO

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 1998b p. 86).

Este ensaio inscreve-se na abordagem qualitativa, configurado como um estudo de casos múltiplos e longitudinal. A técnica de coleta dos dados constou de observação participante. Assim, o referencial teórico é o sociointeracionista, porque “é preciso também reconhecer que a própria opção por uma metodologia é ditada pela teoria abraçada, com todas as suas crenças e pressupostos a respeito da natureza de seu objeto de estudo.” (PERRONI, 1996, p. 251).

3.1 A pesquisa qualitativa

Compreende-se que, a partir desse objeto de estudo, o referencial teórico sociointeracionista impôs-se como uma condição para compreender os fenômenos que se apresentam ao longo desta investigação. Coerente com esse enlace entre natureza do objeto e referencial teórico, a pesquisa qualitativa, também, não é uma opção, mas um acordo teórico.

Desse modo, esta pesquisa, com sujeitos em fase de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ancora-se na abordagem qualitativa. Dentro dessa abordagem, optamos pelo estudo de caso, com uma especificidade: estudo de casos múltiplos (TRIVIÑOS, 1997), que se caracteriza pelo estabelecimento de comparações de enfoques específicos de um mesmo tema, seguindo, geralmente, o método da pesquisa comparativa: descrevendo, explicando e comparando os fenômenos entre si. Esta pesquisa investigou três formas de utilização do texto literário em salas de Educação Infantil, em três realidades distintas, e suas consequências para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A pesquisa qualitativa dá conta de uma parcela da realidade que não pode ser mensurável, trabalhando, desse modo, com o universo dos significados, das ações e das relações humanas, com a subjetividade, com o modo como os sujeitos pensam e compreendem suas vidas. Essa abordagem metodológica caracteriza-se por cinco elementos, a saber: fonte de dados direta; ambiente natural; descrição, ou seja, o foco central é o processo, em vez dos resultados; análise indutiva dos dados e significado, que têm importância vital no processo (BOGDAN e BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1997).

O conhecimento acerca do universo cultural que vai pesquisar é de suma importância para o pesquisador, uma vez que boa parte do material que subsidiará os pressupostos é coletada com origem na vivência de um determinado grupo social. Saberes prévios sobre valores, acerca de costumes e a respeito da história social do grupo são elementos imprescindíveis ao bom desenvolvimento do trabalho (BOGDAN e BIKLEN, op cit.).

O paradigma que orientou a investigação – sociointeracionista - conjugou-se à técnica de observação participante, como meio mais adequado para favorecer o contato direto com a realidade da comunidade escolar e nas salas de aula nas quais realizamos esta investigação.

Apesar de o conceito de observação participante se relacionar diretamente com a etnografia, ou seja, inserção na vida social dos sujeitos pesquisados, e de essa pesquisa não supor essa convivência com os grupos investigados, apoiamo-nos nesse referencial qualitativo, e com May (2004) e Flick (2009), compreendemos que há diferentes tipos de posturas participantes desde a natureza do objeto investigado. Assim o pesquisador pode assumir atitudes diversas: primeiro, o papel de “participante completo”, que se engaja totalmente no ambiente de pesquisa; segundo, a postura de “participante como observador”, que torna explícito para o grupo o objetivo de sua presença; outra posição é de “observador-como-participante”, que se define pelo fato de o pesquisador estar em campo com o consentimento dos sujeitos, percebido por todos, realizar anotações quando são reveladas, fazer entrevistas e ter autorização para usá-las. Essa variação do método é utilizada, sobretudo, em estudos envolvendo entrevistas ou atividades semelhantes, supondo-se que o pesquisador não tem, necessariamente, que se inserir em campo para obter as informações que busca se estas podem ser colhidas em sessões de entrevistas ou, no caso específico desta investigação, contação e recontação de histórias. Desse modo, a técnica “observador-como-participante”, parece ser a que melhor se enquadra em nosso tipo de participação no ambiente desta pesquisa. Outra variação, ainda, é o “observador completo”, que observa situações labororiais ou por meio de espelhos sem contato com as interações estabelecidas no local. (MAY, 2004, p. 184-185).

Assim, para este trabalho, a técnica de coleta dos dados constou de observação participante ou “observador-como-participante”, uma vez que lemos a história e mediamos o reconto ou a leitura e a escrita durante toda a atividade de pesquisa. Então, além de lermos a história, fizemos perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa a atingir no momento, seja

para entender o pensamento da criança, seja para que ela avançasse no sentido de revelar sua compreensão da história, da leitura realizada por ela mesma, explicitasse o conteúdo expresso em desenho, dentre outras possibilidades de intervenção junto aos sujeitos pesquisados.

3.2 O estudo de multicasos

Com arrimo na abordagem qualitativa, pensamos no estudo de caso com uma especificidade: estudo de casos múltiplos (TRIVIÑOS, 1997), que se caracteriza pelo estabelecimento de comparações de enfoques específicos de um mesmo tema, seguindo, geralmente, o método da pesquisa comparativa - descrevendo, explicando e comparando os fenômenos entre si. Esta pesquisa investigou as contribuições da oralidade na aprendizagem da escrita em 11 sujeitos com idade de três a oito anos.

O estudo de caso configura-se como análise aprofundada e intensa de um recorte da realidade do universo a ser investigado (BOGDAN E BIKLEN, 1994; STAKE, 1999; GIL, 1999; GÓMEZ et al 1999). Stake (op cit.) subdivide o estudo de caso em três categorias, quais sejam: intrínseco, instrumental e coletivo. O primeiro caracteriza-se pelo interesse pessoal em um determinado fenômeno, sem preocupação com a possibilidade de generalização. Na segunda categoria, o caso instrumental, que pode ser realizado com apenas um sujeito representativo de um segmento ou, ainda, com vários sujeitos. A terceira tipologia, o estudo coletivo de casos, caracteriza-se pelo estudo intensivo de vários casos. Dentre essas tipologias, optamos pelo estudo coletivo de casos ou casos múltiplos (BOGDAN e BIKLEN, 1994) ou, ainda, multicasos, em função do objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em investigar a relação entre níveis distintos de oralidade, no período final da creche, e a evolução na reconstrução oral e escrita do texto narrativo em diferentes etapas do desenvolvimento das crianças. Considerando que “cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação” (YIN, 2005, p.68), ressaltamos que a pesquisa envolveu três grupos de crianças com idade de três a oito anos que tiveram acesso, de modo distinto, à Literatura Infantil quando estavam na creche.

Com efeito, Gómez et al (1999 p. 96) salientam que, “no desenho de casos múltiplos se utilizam vários casos únicos para estudar a realidade que se deseja explorar, descrever, explicar, avaliar ou modificar”. Desse modo, para compreendermos o papel da oralidade na aprendizagem da escrita, utilizamos essa metodologia, considerando, ainda, juntamente com Gómez (op cit., p. 96), que “é fundamental ter em conta que a seleção dos

casos que constituem o estudo deve se realizar sobre uma base potencial de informação que a importância que cada caso concreto pode aportar para o estudo em sua totalidade". Assim, neste estudo, cada criança foi tratada como um caso específico, que compôs o estudo global. Em decorrência dessa opção, cada criança foi comparada com ela mesma em relação à seu desenvolvimento na aprendizagem da oralidade e da escrita durante todo o processo. Ao final, responderemos com base nos resultados de cada uma sobre o impacto da oralidade na aprendizagem da escrita pelo cruzamento de casos.

Para a apreensão dos dados relativos à oralidade e à escrita, utilizamos o conto e reconto de história nas quatro etapas da pesquisa e a reescrita das histórias a partir da segunda etapa.

Para registrarmos os dados dos informantes: - crianças e professores - recorremos a entrevista semi-estruturada e para os pais utilizamos um questionário.

3.3 Os sujeitos e os ambientes pesquisados

O *locus* da pesquisa na etapa 1¹⁵ foi constituído por três escolas de Educação Infantil. Desde a etapa 2, constituiu-se de quatro escolas e desde a etapa 3 compôs-se de cinco escolas. Três das escolas nas quais realizamos este estudo foram as mesmas da etapa 1 da pesquisa: duas escolas da rede municipal da cidade de Fortaleza e uma conveniada. Os critérios de escolhas dessas instituições, na época, foram: a) atender crianças de três anos de idade; b) trabalhar sistematicamente com a Literatura Infantil, c) trabalhar esporádica ou assistematicamente; d) não desenvolver nenhum trabalho de contação ou leitura de histórias com a turma a ser pesquisada.

Escolhidas as escolas na etapa 1, procedemos à escolha da sala que atendesse crianças de três anos de idade. Elegemos como sujeitos para nossa investigação os mais falantes da turma, indicados pelas professoras, porque não fizemos acompanhamento do processo, mas analisamos a situação real das crianças em relação à oralidade. O *corpus* do estudo compôs-se, para a etapa 1 da pesquisa, de 21 sujeitos, sendo sete de cada escola, segundo os critérios previamente estabelecidos.

A atividade de recontar a história supunha que as crianças tivessem disposição mínima para falar com os pares e os adultos. Nas atividades de coleta dos dados, eram

¹⁵ Conforme tabela na página 22 deste trabalho.

convidadas apenas cinco crianças de cada Escola para o reconto coletivo. As duas crianças a mais eram suplentes. Somente em uma escola foi necessário solicitar a presença de uma suplente, pois uma das crianças indicadas pela professora e que aceitou participar, quando entendeu que isso implicava sair de sua sala para outro ambiente, recusou-se. Na pesquisa 1, analisamos os dados de 15 sujeitos, ou seja, cinco de cada escola.

Em setembro de 2008¹⁶, quando retornamos as escolas para dar continuidade à pesquisa longitudinal e iniciar a pesquisa 2, reencontramos 13 crianças com as quais reiniciamos o trabalho.

Na escola 1, encontramos quatro crianças que participaram efetivamente da etapa 1 da pesquisa. Na última coleta de dados, em 2010, uma criança havia mudado de escola e a família não consentiu que continuássemos o trabalho, alegando que a criança não era beneficiada com essa atividade. Apesar de nossos argumentos contrários, não obtivemos êxito. Assim, concluímos a pesquisa com três crianças nessa escola.

Na escola 2 encontramos cinco crianças com as quais iniciamos a atividade, mas, na etapa 3, duas haviam mudado de escola e só conseguimos localizar uma delas em uma escola particular de pequeno porte do mesmo bairro. Essa criança, entretanto, foi retida no 1º ano porque, segundo a própria criança, quando entrevistada¹⁷ e, conforme também a coordenadora pedagógica, não sabia ler e escrever. Desse modo, na etapa 4, enquanto as outras crianças da pesquisa estavam concluindo o 2º ano, ela estava concluindo o 1º ano. Encerramos a etapa 4 com três crianças na E2, porque a quarta criança havia mudado para uma escola particular de pequeno porte, a Escola 4 que caracterizamos adiante.

Na Escola 3, recomeçamos o trabalho na etapa 2 com quatro crianças, sendo que uma delas estava em uma escola particular de pequeno porte, perto da escola pública. Nessa escola, portanto, concluímos o trabalho de campo com três sujeitos, porque a quarta criança estava em outra escola, a E5 que, caracterizamos a seguir.

Assim, em vez de três escolas avaliadas, por meio de suas práticas e desempenho das crianças, foram avaliadas cinco. Além disso, na etapa 2 e nas seguintes nas escolas 1, 2 e 3 havia crianças no turno da manhã e no turno da tarde. Ou seja, resultou em muitas idas às escolas em virtude da distribuição das crianças em diferentes escolas e em turnos diversos no

¹⁶ Concluímos o mestrado no ano de 2007 e somente em 2008 ingressamos no doutorado. Desse modo, não dispomos dos dados referentes ao ano de 2007.

¹⁷ Fizemos entrevista individual com cada criança no ano de 2009 e 2010 antes de iniciarmos as atividades de conto, reconto e escrita das histórias, a fim de sabermos, dentre outras questões, se as crianças sabiam escrever, como haviam aprendido e o que pensavam sobre esse processo. Roteiro da entrevista - Apêndice D

mesmo estabelecimento. Essa constituiu uma das principais dificuldades na continuidade desse trabalho, ou seja, a coleta de dados nos três últimos anos, nessas condições.

Assim, os sujeitos desta pesquisa são 11 crianças que foram acompanhadas dos três aos oito anos de idade¹⁸, e que, durante o período da creche, receberam tratamento pedagógico diferenciado quanto ao uso do texto literário, fator responsável, dentre outros, pela diferença quantitativa e qualitativa do desenvolvimento do discurso oral ao fim de suas experiências na creche.

Continuamos nessas escolas, uma vez que o objetivo do trabalho consistiu em acompanhar o processo evolutivo da oralidade e relacioná-lo com a aprendizagem da escrita das crianças cuja oralidade já havíamos iniciado a investigação. Como o foco era a criança e duas delas saíram da rede pública para o sistema particular, incluímos essas duas escolas particulares, de pequeno porte, onde esses dois sujeitos passaram a estudar, um desde 2007 e outro a partir de 2008. Como o ponto de partida para a pesquisa 2 era as competências discursivas verbais diferenciadas constatadas na etapa 1, e essas competências relacionam-se, dentre outros fatores intervenientes, com o contexto pedagógico, ou seja, o trabalho realizado ou não pela instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, caracterizamos ao final deste capítulo as instituições onde os sujeitos estavam estudando.

3.4. Procedimentos para coleta de dados

Na primeira etapa, trabalhamos com a estratégia metodológica de contação de histórias com imagem, imagem e texto e com fantoches. A contação da história era realizada pela professora para todas as crianças da sala. Em seguida, cinco crianças, as mais falantes da turma, indicadas pela professora, realizavam o reconto coletivo motivadas por nós. O reconto da história acontecia em grupo de cinco crianças para diminuir o fator de timidez causada pela nossa presença e de dois profissionais responsáveis pela filmagem.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, em vez de a professora contar a história para toda a turma e depois a pesquisadora retirarmos as cinco crianças da pesquisa para outro ambiente, lemos a história somente para as crianças da pesquisa em um ambiente reservado para essa atividade. Essa opção de ler a história somente para as crianças envolvidas na pesquisa se deu em razão de no ano de 2008, as 14 crianças se encontrarem distribuídas em

¹⁸Apêndice A.

cinco escolas e em turnos diferentes. Inicialmente, para conservar a dinâmica do grupo, pensamos que seria possível desenvolver esse trabalho com as crianças da pesquisa em grupo com outras não participantes e focar a observação e a análise nos sujeitos investigados. Na coleta de dados da segunda etapa, percebemos que os resultados seriam alterados com a presença de crianças não participantes, porque, em alguns casos, essas recontavam e desenhavam com maior perícia do que as da pesquisa. Em função desse fator, passamos a convidar apenas uma criança escolhida pelo sujeito da pesquisa e a criança convidada era instruída a realizar as atividades depois da criança sujeito da pesquisa. Ou seja, primeiro a criança participante da pesquisa recontava e depois a criança convidada, para evitar que os resultados fossem afetados pela interação de ambas, visto que precisávamos obter somente os dados relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento da criança da pesquisa. Essa medida objetivava o conforto da criança, pois, na pesquisa 1, elas estavam em grupo com cinco colegas e uma das professoras ficava por perto para que elas se sentissem mais seguras, isso na Escola A, onde havia dois adultos por grupo na EI. Aos cinco, seis, sete e oito anos, algumas ainda precisam de apoio para se sentir mais tranquilas com um adulto não muito familiar. As crianças das escolas públicas pareciam mais à vontade nesse aspecto. Faziam festa com a nossa chegada, queriam ajudar a carregar seus pertences. As crianças da escola particular pareciam mais contidas e disciplinadas, além de mais tímidas na presença de seus professores.

Nas escolas onde houve duas ou três crianças no mesmo turno, adotamos a estratégia de lermos a história para a dupla ou o trio e depois solicitávamos o reconto individual. As crianças decidiam a ordem, ou seja, quem seria a primeira, a segunda ou a terceira a realizar a atividade. Assim, após a leitura e os combinados, ficávamos somente com uma criança, enquanto as outras brincavam por perto e íamos revezando. Quando todas concluíam o reconto, começávamos a atividade de escrita do texto. Essa medida se fez necessária porque, apesar de na primeira etapa o reconto ser coletivo, as crianças eram menores e não apresentavam o sentimento de vergonha diante da outra, o que facilitava que elas contassem suas versões, discordassem, recontassem em atitude de exibição (SILVA, 2007) e, nessa interação socioverbal, o reconto fluísse com muita naturalidade. Na segunda etapa, quando elas já estavam com cinco ou seis anos aproximadamente, se uma criança discordasse ou risse do que a outra havia dito, elas se intimidavam e abreviavam sua participação. Então, para minimizar esse fator interveniente, decidimos utilizar essa estratégia.

Fizemos duas entrevistas com as crianças sobre a apropriação da leitura e da escrita. Uma na segunda etapa da coleta de dados e outra na quarta. Com arrimo na resposta da criança, eram solicitadas ou não a produção escrita e a leitura do texto produzido; ou seja, se a criança informasse que sabia escrever, era solicitado que escrevesse como também, se informasse que sabia ler, pedíamos que lesse a sua produção escrita. Assim, após o reconto individual, cada criança era convidada ou não a escrever a história que acabara de ouvir e oralizar. Elas eram estimuladas a escrever o mais completo que pudessem. Aquelas que já estavam em um nível mais avançado da escrita nos consultavam sobre a grafia de algumas palavras. Após a escrita, as crianças liam o texto que haviam escrito e aquelas que não escreviam convencionalmente apoiavam-se no texto que havia escrito e recontavam toda a história, economizando ao máximo a produção escrita para dar conta de toda a história. Assim, temos duas versões da mesma história: a oralizada, com apoio na escuta do texto original por nós e outra com base na leitura oral do texto escrito pela criança. Para efeito de análise, neste trabalho, utilizaremos apenas a primeira versão, porque optamos por não investigar a evolução da aprendizagem da leitura.

Assim, para a avaliação da oralidade e da escrita dos sujeitos investigados, e respondendo aos objetivos específicos, a sequência metodológica de coleta de dados se constituiu como:

- para responder ao primeiro objetivo específico, relativo à oralidade, líamos uma história e solicitávamos o reconto imediato; e
- para respondermos ao segundo objetivo específico referente à escrita, fazíamos uma sondagem do nível de escrita utilizando o teste das quatro palavras e uma frase (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999); entrevista individual com os sujeitos sobre a apropriação da escrita, e a solicitação da escrita das histórias lidas desde a segunda etapa.

Esta sequência metodológica de coleta de dados foi repetida durante três anos (2008, 2009 e 2010) no segundo semestre, nos meses de setembro, outubro e novembro. Para a realização dessas sequências metodológicas, utilizamos as mesmas histórias da pesquisa 1. Essa opção se justifica em função dos objetivos da investigação, ou seja, investigar a relação entre níveis distintos de oralidade, no período final da creche, e a evolução na reconstituição oral e escrita do texto narrativo em diferentes etapas do desenvolvimento das crianças. Para avaliarmos comparativamente a produção oral de cada criança nas 4 etapas, nos aspectos

narrativos, obter o mesmo texto oralizado em quatro etapas facilitaria a comparação pela estrutura e níveis de dificuldades dos textos.

As histórias escolhidas foram: *Chapeuzinho Vermelho* (PENTEADO, 1992), *A Bela e Fera*¹⁹ (OLIVEIRA, 1999) e *A Guardadora de Gansos*²⁰ (PENTEADO 1992). A seguir, justificamos a razão da escolha desses três Contos Maravilhosos²¹. A opção por *Chapeuzinho Vermelho* decorre do fato de ser um conto bastante conhecido, permitindo aos sujeitos recorrerem a uma diversidade de fontes nas quais são veiculadas essas histórias. *A Bela e a Fera* não é uma história muito conhecida e sua trama, inclusive, para crianças de três anos de idade, é consideravelmente complexa, sobretudo, em razão da transformação da personagem. *A Guardadora de Gansos* além de apresentar um nível de complicação superior, visto que além da troca de identidade, há também a transformação de uma personagem em outra, como acontece em *Chapeuzinho Vermelho* e em *A Bela e a Fera*, há o segredo da usurpação que é revelado indiretamente e a charada durante o banquete que desmascara a falsa noiva, culminando em sua autocondenação. Além disso, era desconhecida pelas professoras e crianças da pesquisa, apelando para a memória recente dos sujeitos e para sua capacidade de articular as informações, ou seja, os níveis de complexidade e de popularidade são distintos.

Para avaliarmos a oralidade das crianças, na etapa 2 dessa pesquisa, quando as crianças estavam no Infantil 5 (setembro 2008 a janeiro 2009), utilizamos essas mesmas histórias. Optamos por continuar utilizando as mesmas histórias durante toda a pesquisa, porque facilitaria a comparação dos textos produzidos pelas crianças em relação à apropriação da estrutura narrativa dos textos, elemento utilizado para aferir o desenvolvimento da oralidade dos sujeitos.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, uma greve na rede municipal dificultou o trabalho em duas escolas, além de alterar o cronograma. Assim, a primeira coleta que estava

¹⁹ Os contos *Chapeuzinho Vermelho* e a *Bela e a Fera* são de domínio público, por isso não foram colocados em anexo.

²⁰ Anexo A

²¹ Há distinção entre Conto Maravilhoso e Conto de Fadas. O Conto Maravilhoso caracteriza-se pela presença do onírico, de algum objeto ou acontecimento mágico. Segundo Martin (1997), a expressão “contos de fadas” passou a ser empregada a partir do século XVII, designando esse gênero literário. O termo fada tem raiz grega, significa o que brilha. Da ideia e do radical, deriva do latim “Fadete – Fatum”, que significa destino, resultado da concepção mais doce, mais trágica, mais íntima e mais universal da vida humana. Personificação mulher/madrinha. Assim, todo Conto de Fada é também um Conto Maravilhoso, porque há neles a presença do ser e do objeto mágico; o inverso não é verdadeiro, ou seja, os Contos classificados como Maravilhosos não são Contos de Fadas porque não há, neles, a presença desse ser mitológico.

prevista para outubro e novembro de 2008 não foi concluída, ficando algumas sessões adiadas para janeiro e outras para março de 2009. Além da greve, quando voltamos em janeiro, em uma das escolas, aconteceu algo inusitado: a professora havia dispensado uma das crianças da pesquisa, dando-lhe férias prolongadas, apesar de ser período de reposição de aulas. Ela justificou que o menino era muito travesso, e, então, conversou com a mãe e alegou que o garoto estava “adiantado na aprendizagem” e que poderia ficar em casa. Essa criança não retornou. Mudou de escola.

Na terceira etapa da pesquisa de campo, ou seja, a coleta de dados do ano de 2009, quando as crianças estavam com seis anos de idade, decidimos iniciá-la no final de outubro, porque, em decorrência da greve no ano letivo anterior, finalizamos a coleta de dados no início de janeiro. Assim, para as coletas não ficarem tão próximas, as realizamos nos meses de outubro e novembro.

Na quarta e última etapa da pesquisa de campo, ou seja, na coleta de dados do ano de 2010, quando as crianças estavam com sete e algumas com oito anos de idade, continuamos o trabalho no mês de outubro e concluímos em dezembro. Esse período ininterrupto e mais longo se justifica em virtude da aplicação dos questionários para os pais e professores e entrevistas com as coordenadoras. Os pais e as professoras de algumas escolas demoraram muito a devolver os questionários, sendo necessário até mesmo reenviar, entregar novo exemplar, pois alguns o haviam perdido ou esquecido.

3.4.1 Recursos e instrumentos utilizados

Os recursos e instrumentos utilizados para o registro dos dados foram: gravador, câmera fotográfica, diário de campo, livros de Literatura Infantil, questionário, entrevistas, ficha para teste de escrita²² e produção textual²³ e papel sulfite, caneta preta esferográfica e canetinhas para o registro escrito e desenho pelas crianças.

O registro em áudio garantiu a transcrição da fala das crianças. O uso da câmera fotográfica justificou-se pela necessidade de se registrar as ações coletivas ou individuais, bem como as exposições de trabalho, e por ser também uma forma de se registrar o material para análise. O diário de campo possibilitou registrar as observações, ocorrências e providências tomadas durante a coleta de dados.

²²Apêndice B

²³Apêndice C

Os livros de Literatura Infantil foram utilizados por nós para a leitura das histórias, a fim de solicitar o reconto para as crianças. De acordo com Gomes-Santos (2003), recontar²⁴ supõe necessariamente contar. A atividade de reconto, seja na modalidade escrita ou oral, supõe um texto-protótipo, com procedência no qual o sujeito, tendo ouvido a leitura ou contação oral por parte do professor-contador (tratada aqui como atividade pedagógica), refaça o texto, com suporte suas capacidades linguísticas. Assim, nas palavras do referido autor,

[...] o gesto inicial de contar a história parece constituir o móvel que legitima a atividade, já que recontar a história supõe que ela já foi contada (...) o gesto seguinte, que, aliás, dá nome à atividade, refere-se ao ato propriamente dito de recontar a história. (P. 56-57).

Desse modo, há não só uma continuidade na ação, mas também uma reversibilidade de papéis. Inicialmente, o professor-contador de histórias detém o poder do saber e de organizar em objetivos e em estratégias, definindo o que, como, quando e onde contar. Na segunda etapa, o sujeito da ação é o aluno e não mais o professor. Por mais que os comandos sejam os mesmos em um universo de sala de aula, em qualquer faixa-etária lida-se, querendo ou não, com o elemento-surpresa, o que é a singularidade de cada pessoa, nesse caso, manifesto na sua forma de perceber e de captar o mundo. Suas experiências atreladas ao contexto imediato, ou seja, a intertextualidade, que aqui é bastante subjetiva, são expressas fala ou na escrita do “recontador”.

Objetivando conhecer o tipo de relação de cada criança com o material escrito, realizamos entrevistas individuais, com abordagem direta²⁵, com cada uma delas. Exporemos, sucintamente, em cada sessão de análise individual sobre a evolução na escrita, o teor das entrevistas, com o intuito de situar o leitor sobre a aprendizagem e a apropriação da linguagem e sua respectiva inserção no mundo letrado pelas crianças sob a perspectiva destas.

²⁴ Segundo Aurélio, *re + contar = recontar* classifica-se na categoria dos verbos transitivo direto, sugerindo que quem conta o faz a partir de algo que se ouviu contar, ou seja, *contar de novo ou tornar a contar ou ainda contar outra vez*.

²⁵ Reconhecemos que há metodologias específicas para o trabalho de pesquisa com crianças (Desenho com Estória (D-E), desenvolvida por Walter Trinca (1997); *histoires à completer*, de Madeleine B. Thomas, entrevistas coletivas, dentre outras adaptações dessas metodologias (ANDRADE, 2007 e CRUZ, 2008), entretanto, como os dados das entrevistas com as crianças não constituíam material para análise, mas informações adicionais à compreensão do processo investigado, testamos o instrumento da entrevista com abordagem direta e individual, com crianças na faixa-etária das crianças da pesquisa, e, ao obtermos respostas satisfatórias aos objetivos do nosso trabalho, optamos por utilizar o instrumento. Apêndice D.

Consideramos importante ouvir a criança acerca de sua aprendizagem, relação com o material escrito em casa e na escola, uma vez que ela é o sujeito da aprendizagem e o centro do planejamento e do trabalho pedagógico realizado na escola.

Os pais, as professoras e a coordenadora são informantes. Esses segmentos responderam a questionários²⁶ ou foram entrevistados. Na primeira etapa, os pais responderam a um questionário sobre o uso da Literatura Infantil. Retomamos esse instrumento, já que, na etapa em que as crianças se encontravam, alguns pais disseram não ser importante o acesso aos livros para seus filhos, uma vez que ainda não sabiam ler. Reutilizamos esse instrumento para avaliar o nível de compreensão e envolvimento dos pais na aprendizagem da escrita das crianças investigadas. As professoras também responderam a um questionário referente ao trabalho com o texto literário infantil, sobre o trabalho com a oralidade e a escrita. A entrevista foi utilizada para compreender melhor a proposta pedagógica das escolas e obter informações oficiais sobre as estas; para tanto, entrevistamos a coordenadora pedagógica de cada uma delas envolvida na pesquisa.

3.5 Parâmetros para a análise dos dados

Na primeira etapa, analisamos o desenvolvimento da oralidade com apoio nos aspectos narrativos dos recontos realizados, os elementos linguísticos e extralingüísticos e o desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos. Na segunda etapa, avaliamos a evolução da oralidade pela capacidade narrativa na modalidade oral e escrita nos textos oralizados e escritos pelos sujeitos.

Os dados pré-lingüísticos que a criança aprende na relação inicial permitem o domínio não somente do léxico, como também da gramática. Nas palavras de Bruner (1997, pp. 70-71), “uma vez que a criança domine, através da interação, as formas pré-lingüísticas apropriadas ao manejo ostensivo de referência, ela pode ultrapassá-las para operar, por assim dizer, dentro dos limites da linguagem adequada”. O narrador deve também ser capaz de articular o tempo, as ações e as personagens, de modo que todos os constituintes da ação narrativa se encaminhem para um estado final. Nas palavras do autor,

Uma história descreve uma sequência de ações e experiências de um determinado número de personagens, sejam reais ou imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam... às quais eles reagem. Essas mudanças, por sua vez, revelam aspectos ocultos das situações e dos [sic] personagens, dando lugar a uma nova condição que pede reflexão ou ação, ou ambos. A resposta a esta condição leva a história à sua conclusão. (1997, P. 46).

²⁶Apêndices E, F e G.

Segundo esse estudioso, são quatro as constituintes gramaticais necessárias para se proceder à narrativa. Vejamos: primeira - apreender informações; segunda - sequencialidade, ou seja, estabelecer e manter ordem sequencial de eventos e estados; terceira - sensibilidade à norma canônica; e quarta - conteúdo internalizado por um agente narrador.

A análise se fundamenta nas inter-relações do texto literário com o desenvolvimento da linguagem oral e com a mediação cultural, com base na teoria sociointeracionista. Quanto aos aspectos narrativos, nos textos orais e escritos, utilizamos os parâmetros definidos por Adam (1992), que estabelece critérios mínimos para se considerar um texto como de natureza narrativa²⁷. Desse modo, são cinco os elementos que compõem a estrutura narrativa, quais sejam:

- ❖ **Orientação** - em que são apresentadas as personagens, podendo referenciar o lugar e o tempo e ser acompanhada ou não por situações tensas.
- ❖ **Complicação** - conjunto de motivos que violam o equilíbrio inicial;
- ❖ **Resolução** - processo responsável pela transformação da narrativa e pelo restabelecimento do estado inicial de equilíbrio;
- ❖ **Situação final** - apresenta a situação final das personagens, a retomada do equilíbrio. Faz o fechamento da narrativa.
- ❖ **Coda ou Avaliação** - que marca um retorno ao mundo exterior à narrativa, ou seja, emitir uma opinião, um fechamento da história. (ADAM, 1992; GONDIM, 2004).

Com esteio em Adam (1992), em Bruner (1997) e Teberosky (2004), que consideram as fases de desenvolvimento da narrativa de acordo com a idade da criança e com a qualidade das interações sociais nessa elaboração, analisamos e confrontamos nossos dados com outros resultados de pesquisa.

²⁷Optamos por não descrever cada um desses aspectos para evitar a repetição, uma vez que conceituamos e exemplificamos, ao mesmo tempo, cada um deles no capítulo da análise. Para uma leitura acessível cf. GONDIM, Meire Virginia Cabral. *Conta outra Vez...: O texto literário como suporte mediador do desenvolvimento de narrativas orais*. Dissertação, UFC - 2004.

Assentada nesses parâmetros, e com base na leitura dos dados, elaboramos uma escala de critérios de classificação para as narrativas orais na ordem de 0 a 4. Vejamos:

0 - Ausência de participação oral, produção de turnos de fala²⁸ curtos sobre a história, sem encadeamento lógico, ou acerca de outros temas, sob a nossa mediação.

1 - Produção de turnos de fala sobre a história, mediados ou não por nós, sem encadeamento lógico, com elementos contraditórios e/ou confusos.

2 - Produção de turnos de fala sobre a história, mediados pela pesquisadora, com encadeamento lógico, mas com ausência de elementos fundamentais da trama ou contemplando canonicamente um aspecto narrativo independente de elo causal.

3 - Narrativa sem alternância de turnos em sequência temporal e causal.

4 - Narrativa completa com encadeamento causal, inclusive com a voz interior das personagens, alternância de discurso direto e indireto e traços de autoria.

Em relação às narrativas escritas, consideramos os critérios estabelecidos por Adam (1992) e Bruner (1997), porém, como a elaboração de uma narrativa escrita é uma tarefa muito mais complexa do que uma produção de narrativa oral, utilizaremos critérios mais gerais que se referem à conservação de características do gênero e da estrutura dos Contos de Fadas. Consideramos que a criança observou: a) estrutura narrativa mínima se, em seus textos escritos, constar a noção de gênero; b) estrutura narrativa média se, em seus textos escritos, contemplar, além da noção de gênero, começo, meio e fim; e c) estrutura narrativa máxima se o seu texto escrito contiver encadeamento lógico causal. Desse modo, elaboramos uma escala de critérios de classificação para as narrativas escritas na ordem de 0 a 4.

Vejamos:

²⁸ Turnos de fala diz respeito a produção de fala de cada sujeito, marcada pela alternância entre os falantes durante uma conversa.

0 – Não produziu texto ou ausência de tópico narrativo.

1 – Texto pequeno, com estrutura narrativa mínima, noção de gênero, mas sem encadeamento lógico e com elementos contraditórios e/ou confusos.

2 – Texto pequeno, conservando a noção de gênero, começo, meio e fim sem encadeamento lógico, ou contemplando canonicamente um aspecto narrativo independente de elo causal.

3 – Texto médio ou grande, conservando a noção de gênero, começo, meio e fim, em sequência temporal e causal, mas com ausência de aspectos narrativos ou de detalhes que os constituem.

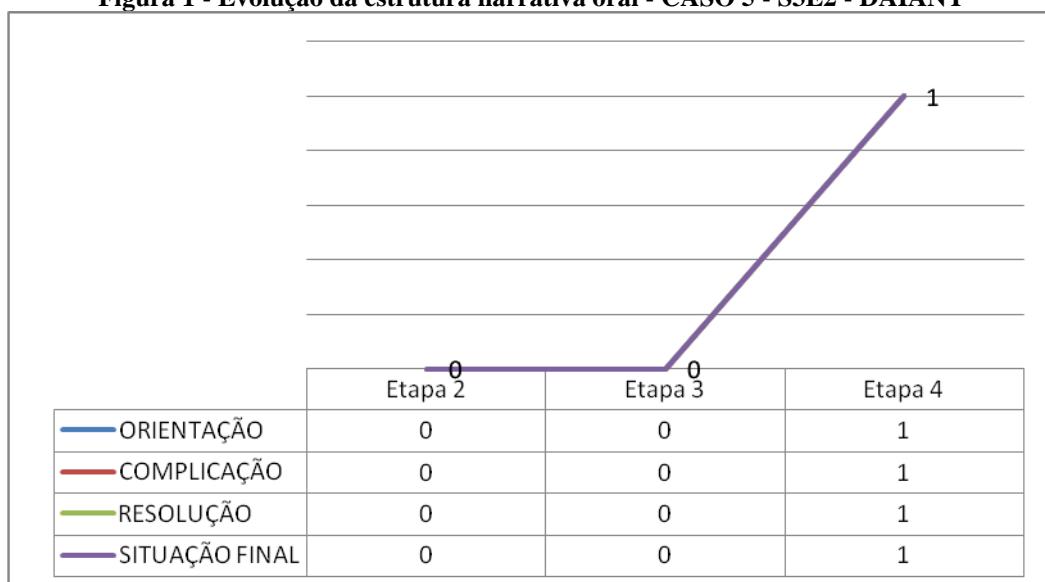
4 – Texto grande com estrutura completa e encadeamento causal, inclusive, com a voz interior das personagens e traços de autoria.

Desse modo, os textos escritos serão avaliados mesmo que a criança suprima detalhes importantes, mas que não descaracterizem ou comprometam a compreensão da história. Exemplificamos com o texto escrito da história de *A Bela e a Fera*, por Daiany (CASO 5 - S3E2):

Era uma vez um menina que sichamava Bela.
Ela tenha uma irmã mais bonita do que
a outra um dia seu pai teve que o seu Pia
teve que viajar i um as filhas pediu
para uma coíza um pediu tesido outra
pe dui jóia para uE a Bela pediu um
rosa Seu pai Rezolveu seus proBrema
i ele viu um castelo E comeu dormiu
E pegou um rosa pro sua filha . Bela
E a Bela Foi Vizita Seu pai
E a Fera foi a tacada e a bela
Viu Fera a i ela rochori E dia bela
Fera não mora eu ciamor
E os dois sicasaro E vivero Felze prara sen per.
(Etapa 4 - 20/10/2010).

A classificação dos aspectos narrativos, de acordo com a escala que elaboramos, é a seguinte:

Figura 1 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 5 - S3E2 - DAIANY



Fonte: Produzido pela autora

O texto exprime a compreensão de gênero narrativo pelo início e o final canônico, que caracterizam, especialmente, não só o gênero narrativo, mas, dentre eles, os contos de fadas. Há também a sequência começo, meio e fim, porém, não há tensão nem complicações, o que compromete a qualidade de seu texto, uma vez que, em se tratando de narrativa, a trama da intriga é indispensável ao enredo (ADAM, 1992; GONDIM, 2004), além da sequencialidade causal.

A atividade de escrita das narrativas para as crianças foi espontânea. O único comando consistia em solicitar que escrevessem a história que haviam acabado de recontar.

Cada criança foi analisada e comparada consigo mesma com base nas produções de textos orais mostradas na primeira etapa da pesquisa e evolução subsequente na oralidade e na escrita, de acordo com a apropriação desse conhecimento, utilizando o método da análise comparativa.

Assim, os sujeitos foram avaliados na oralidade e na escrita com amparo na apropriação da narrativa em sequência temporal e causal, gênero e estrutura do texto. E ainda, em relação à escrita, níveis de escrita conforme Ferreiro e Teberosky (1999), de acordo com o estádio de aprendizagem de cada sujeito.

No que concerne à análise da relação entre oralidade e escrita, utilizamos a perspectiva socioconstrutivista, que comprehende a aprendizagem da oralidade e da escrita como um processo contínuo, ou seja, as primeiras marcas de teor gráfica da criança são consideradas como escrita e a interpretação dessas marcas é considerada leitura.

Assim, utilizaremos os postulados de Vigotski, para referendar nossos achados, bem como outros autores que compartilham de sua orientação histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento concernente à aprendizagem da oralidade e da escrita.

3.6 Caracterizações das escolas

Os contextos de interação, e o ambiente pedagógico com seus recursos humanos e materiais são fatores intervenientes muito importantes na evolução da aprendizagem das crianças.

Desse modo, caracterizamos as escolas que elas frequentaram desde a etapa 1 da investigação, inclusive duas escolas particulares de pequeno porte, para as quais duas crianças, uma da escola 2 e uma da escola 3, migraram, ao longo do nosso trabalho de pesquisa.

3.6.1 Escola 1

A escola 1 está localizada no centro da cidade de Fortaleza. Há décadas oferece atendimento ao público infantil sob as mais diversas formas. Atualmente, essa escola atende não só a Educação Infantil, mas também a primeira etapa do Ensino Fundamental. Segundo a coordenadora, que não apresentou documento escrito,

A proposta pedagógica é construtivista, mas “nós trabalhamos mais com o sócio-interacionismo”. O sujeito é ativo e participativo. O planejamento é feito a partir dos conhecimentos prévios da criança. A partir de sua experiência trabalham-se os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E1).

O trabalho com a oralidade é feito em rodas de conversa desde a EI. Há uma prática de escutar o que as crianças pensam, para se trabalhar com o conteúdo informal que elas trazem previamente sobre os temas para, a partir daí, elaborar com elas os conceitos escolares.

O trabalho com a escrita realiza-se com apoio na Literatura Infantil, com os livros utilizados nas aulas. A produção de texto dá-se mediante as histórias lidas. Não se faz uso de famílias silábicas, porque, segundo a coordenadora da escola, essa é uma prática mais tradicional no ensino da língua escrita. A escola trabalha com a escrita espontânea da criança.

O erro é visto de modo construtivo. Trabalha-se com a ficha do nome das crianças desde a EI. Direciona-se cada atividade de acordo com o objetivo. Se o objetivo da atividade é ortografia ou a coerência textual, direciona-se a atividade para responder à meta almejada.

Quando uma criança não aprende a ler e a escrever, a escola faz um trabalho de acompanhamento individualizado, envolvendo o corpo docente e a família, a fim de entender e encontrar estratégias que favoreçam o avanço da criança na aprendizagem da leitura e da escrita.

A escola atendia em 2010, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, com um total de 430 crianças, aproximadamente na EI, e no EF em torno de 500 crianças. As turmas de crianças de EI e do EF eram compostas cada uma por 25 crianças, por uma professora e uma estagiária. No Ensino Fundamental, há apenas uma professora por turma.

As professoras e coordenadoras cursaram nível superior em Pedagogia e algumas pós-graduação na mesma área.

Como investigamos três realidades diferentes, faremos breve caracterização da realidade socioeconômica dos sujeitos de cada uma das escolas envolvidas²⁹. Os sujeitos da escola 1 são filhos de comerciários ou professores da educação básica, cuja renda mensal variava entre dois e três salários mínimos. As famílias pagavam uma taxa mensal para a escola no valor de R\$ 49,80 (quarenta e nove reais e oitenta centavos) em 2006.

Nessa escola, durante a etapa 1, as crianças ouviam histórias diariamente, acessavam a biblioteca infantil e levavam livros para casa. Na roda de conversar, a professora solicitava as crianças que recontassem a história que haviam lido em casa, com a ajuda dos pais, para os colegas. Nas atividade de contação de história, a professora considerava os as crianças como co-contadores, solicitando sua participação e valorizando todas as formas de expressão das crianças

A atitude pedagógica da professora e os objetivos da atividade de contar eram para encantar, divertir, proporcionar gosto pela leitura. Assim, as crianças eram estimuladas a levar livros para casa semanalmente, e recontavam a história que haviam “lido em casa”, além de, todos os dias, participarem de contação e de recontação de histórias, em um processo dialógico, no qual sua fala, gestos e expressões corporais eram acolhidos e explorados pela

²⁹ Apêndice H - tabela sumária da situação socioeconômica dos sujeitos da pesquisa, o acesso a bens culturais no ambiente doméstico e escolar, dentre outros fatores intervenientes na qualidade das interações sociais das crianças.

professora. As interpelações feitas iam além das perguntas do tipo teste, que demandavam saberes e experiências, instigavam o pensamento da criança e problematizavam. O momento da contação da história, por vezes, era mágico, e a voz não era só da professora, mas também das crianças. Elas tomavam a palavra da professora e, mesmo quando não diziam o que dizia a história, sua fala era incorporada ao contexto.

Segundo a coordenadora do Ensino Fundamental, em entrevista no final do ano de 2010, desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, as crianças frequentam, semanalmente, a biblioteca, onde é feita uma leitura coletiva de histórias, seguida de atividades relacionadas à história lida ou contada. Na sala de aula, as professoras contam histórias no início da aula, após o recreio, ou antes, do término da aula. A leitura ou a contação das histórias é feita por capítulos ou a história toda para incentivar a leitura. A escola oferece o serviço de empréstimo de livros desde o grupo 3 (três anos de idade).

Como já informamos, as professoras dos sujeitos pesquisados responderam a um questionário sobre o trabalho com a Literatura Infantil na escola no ano de 2006 e no ano de 2010. Em 2006, segundo a professora entrevistada, o trabalho com a Literatura Infantil é considerado muito importante pela escola para a formação intelectual da criança. Há planejamento e preparação prévia para o ato de ler e contar histórias, que é diário, e acontece mais de uma vez ao dia em cada grupo. No ano de 2010, duas professoras do Ensino Fundamental foram entrevistadas nessa escola, porque, das quatro crianças investigadas, três estudavam pela manhã e uma no turno da tarde.

As professoras consideram que a Literatura é muito importante, mas enfatizam que os objetivos da contação ou leitura de histórias no Ensino Fundamental são mais escolarizantes, tais como: ensinar a leitura e a escrita, desenvolver a cognição e, por fim, formar hábitos de leitura. Os livros são escolhidos pelas professoras de acordo com temas de projetos em desenvolvimento.

3.6.2 Escola 2

A escola 2 está localizada, também, no centro da cidade de Fortaleza – Ceará. É uma das unidades da Prefeitura Municipal.

A escola funcionava durante dois turnos, com um total de 28 turmas, compostas, aproximadamente, por 24 alunos, perfazendo um total de cerca de 659 crianças, isso em 2006, quando realizamos a pesquisa 1. Em 2010, quando concluímos a pesquisa longitudinal, a escola contava com 12 turmas de Educação Infantil e oito turmas de Ensino Fundamental,

perfazendo um total de 540 crianças matriculadas e frequentando a Escola. Relativamente à formação, todas as professoras eram graduadas em Pedagogia e algumas estavam cursando especialização e outras, ainda, Mestrado.

Em 2006, a Proposta Pedagógica da escola, segundo a diretora, era mesclada por várias tendências e teorias, tais como: princípios associacionistas, métodos modernos (não especificou quais), construtivismo, Pedagogia Tradicional e novas concepções de ensino.

Em 2010, segundo a supervisora, a Proposta Pedagógica da escola era a que foi elaborada pela SME (Secretaria Municipal de Educação) em parceria com a UFC/FACED. O trabalho com a oralidade e a escrita acontece conforme a orientação do PAIC³⁰. Um dos problemas relatados pela coordenadora refere-se à rigidez dos planos de trabalho determinados pelo PAIC. Há no cronograma, segundo a entrevistada, tempo/horário determinados para cada atividade, o que desconsidera o contexto da escola, da sala de aula e o ritmo das crianças e da professora. O trabalho se torna mecânico pela sequência exaustiva de atividades, não sendo possível considerar a dinâmica da sala de aula. O trabalho com a oralidade compreende falar, escrever e interpretar textos.

Quanto aos sujeitos da escola 2, como esta está situada em um bairro de classe popular (Centro), de padrões socioeconômicos diferentes, a clientela é bastante diversificada. Há muitos alunos do próprio bairro, mas também de bairros distantes. Pais que trabalham no Centro, comerciários, trabalhadores domésticos, por exemplo, por uma questão de conveniência, quando se deslocam para o trabalho, já deixam a criança na escola.

Nessa escola, durante a etapa 1, havia, semanalmente, contação de histórias pela bibliotecária, momento em que as crianças se deslocavam de sua sala para essa atividade; entretanto, as crianças não tinham acesso aos livros. Na sala de aula, porém, a contação de histórias acontecia após o recreio (contudo, se havia outra atividade extra como ensaio de festas, por exemplo, a contação de histórias era suprimida); a professora contava e recontava, falava pelas crianças ou oferecia o livro para uma criança recontar diante do grupo, o que poderia ser interessante, se fosse uma ação mediada pela professora com cada criança

³⁰ “Entendendo que o domínio da leitura e da escrita é condição prévia para o sucesso do aluno para outras aprendizagens escolares, o Governo do Estado do Ceará propôs um grande pacto com os prefeitos dos municípios cearenses para que assumissem o compromisso de alfabetizar todos os alunos da rede pública até os sete anos de idade. Assim, através da SEDUC com a participação da SECULT firmou parceria com a APRECE, UNDIME/CE, APDMCE, FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UNICEF visando a fortalecer e ampliar o **Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC**, cujo objetivo consistiu em oferecer assessoria técnica aos municípios para modificar os seus baixos indicadores de aprendizagem no período de 2007 a 2010.” Disponível em <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>> Acesso em: 14 de fevereiro 2012.

individualmente, do tipo leitura compartilhada (TEBEROSKY e COLOMER, 2003). Na situação descrita, entretanto, em função da imperícia de uma criança de três anos de idade para desenvolver uma atividade de leitura de uma história por meio de imagens e, ao mesmo tempo, considerar uma plateia e manter a leitura e a comunicação com o grupo simultaneamente, condições para o desenvolvimento da atividade, a proposta da professora não se efetivava, tendo a professora que retomar o livro e ela mesma conduzir sua leitura.

Durante a pesquisa 1 na Escola 2, não havia planejamento prévio para a atividade de contar histórias, porque, segundo nossa observação, a professora escolhia o livro na hora da atividade quando já estava na sala com as crianças. O contar/ler (a professora sempre utilizava o livro e se apoiava nas imagens) supunha o silêncio e a quietude absoluta das crianças. Como não era possível, em função do estádio de desenvolvimento das crianças (controle do movimento e atenção deliberada), o momento, às vezes, era conflituoso, sobretudo para a professora. O excesso de apelos à disciplina inviabilizava a atividade, porque incompatível com a própria natureza da contação, que supõe ritmo e envolvimento.

Havia uma biblioteca com um acervo médio e diversificado em Literatura Infantil e, também, enciclopédias para as crianças realizarem pesquisas escolares. As crianças de três anos de idade não levavam livros para casa por dois motivos, segundo a coordenadora: primeiro, porque a SME determinava que o trabalho com a Biblioteca fosse realizado com as crianças maiores; em segundo lugar, porque as crianças não procuravam a biblioteca para solicitar o empréstimo de livros. As crianças na idade entre quatro e cinco anos podiam alocar livros, desde que os pais assinassem por elas³¹.

Essa orientação da SME e a prática dessa escola merecem algumas considerações. Em primeiro lugar, os profissionais envolvidos nessas decisões não consideram o fato de as crianças, desde a mais tenra idade, fazerem leituras: sensoriais e com a interação com os materiais escritos de qualidade adequados a idade delas, seja em tamanhos, formas e texturas as crianças aprenderem muito sobre o mundo e a respeito de si mesmas. Além disso, a exploração de imagens, contação e leitura de histórias pelos adultos favorece o desenvolvimento da oralidade pela ampliação vocabular, além de possibilitar aprendizagens sobre a organização da escrita, como, por exemplo, escreve-se de cima para baixo, lê-se esquerda para a direita, o escrito se mantém, dentre outras aprendizagens que as crianças de zero a três anos podem se beneficiar em interação com os livros.

³¹ A supervisora não concedeu permissão para que sua entrevista fosse gravada.

Para Bonnafé (2001), o recontar, de várias formas, a mesma história é também um dos aspectos percebidos pela criança. A importância dessa experiência reside no fato de esta poder reorganizar, interiormente, o conteúdo sequenciado. Desse modo,

[...] o interesse na repetição e na reconstrução de uma narrativa é compatível com o nível de construção da linguagem. Ela permite a passagem das primeiras formas do pensamento às formas que vão se estabelecer em um segundo momento quando se completa a aquisição da linguagem. (P.116)³².

Assim, apesar da aparente desordem que se percebe, quando se dispõem livros para os bebês, a riqueza que se proporciona nesses contextos são incalculáveis. “Uma observação mais refinada e percebe-se condutas plenas de sentido em seu contato com os livros. As crianças pequenas mostram reconhecer que as narrativas têm o poder de produzir um desenrolar dos eventos diferentes do cotidiano banal” (IBID, p.115). Em sua pesquisa, a autora observou que, sempre que as crianças tinham acesso a um determinado livro que já conheciam iam direto a uma página específica, demonstrando conhecimento sobre as partes mais importantes da história para ela. Daí por que as crianças começam a solicitar sempre o mesmo conto. Elas percebem que as histórias dos livros têm uma permanência, diferentemente das histórias inventadas e oralizadas de imediato. Assim, a autora salienta que

[...] se durante a leitura a criança decidir explorar as imagens e palavras do texto de modo seqüenciado ou desordenadamente deve ser respeitada pelos adultos. A criança experiente exige essa liberdade, imperiosamente; porque nada é mais importante para ela do que essa permanência do texto e do desenrolar da narrativa, visto que garante a existência de todo o seu universo próximo. (IBID, p. 116)³³.

A segunda consideração diz respeito ao fato de se esperar que uma criança de três anos de idade ou um grupo de crianças dessa idade faça uma mobilização para solicitar ou exigir algo, no caso, o uso ou empréstimo de livros em uma biblioteca.

Remarcamos, a propósito a ideia de que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação e Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) preveem a disponibilização e uso pedagógico de materiais escritos de qualidade e em quantidade suficiente na Educação Infantil, independentemente da idade das crianças.

A professora das crianças pesquisadas na etapa 1 considerava muito importante o trabalho com a Literatura Infantil, porque favorece o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de comunicação. Ela considerava os ritos iniciais e finais para a atividade com o

³² Tradução nossa.

³³ Tradução nossa.

texto literário e o objetivo imediato era acalmar as crianças. Os ritos iniciais consistem em apresentar a obra, fazer predição desde o título ou ilustração da capa, explorar o tema relacionando-o ao cotidiano das crianças. Os ritos finais se referem a explorar o sentido da história, confirmar hipóteses elaboradas pelas crianças no momento inicial da contação ou da leitura da história.

No ano de 2010, a professora (mesma de 2006) informou que contava histórias porque “é o momento onde a criança amplia seus conhecimentos, descobre coisas novas e desperta para o mundo da leitura.” E ainda, porque “a leitura enriquece a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a formação de opiniões...” As histórias eram escolhidas de acordo com o tema a ser estudado durante o semestre. Havia planejamento e preparação prévia, de acordo com a professora; assim, ela apresentava a obra, inclusive a editora, e ao final solicitava desenho de parte da história que a criança havia gostado e a elaboração de uma frase ou comentário da obra trabalhada com a turma.

A frequência da atividade com Literatura Infantil era de três vezes por semana, duas na sala de aula e uma biblioteca. As crianças faziam empréstimos de livros. A leitura se dava no segundo tempo de aula “para acalmá-los e reter a sua atenção.”

Nas três famílias das crianças pesquisadas, três dos pais entrevistados possuíam Ensino Médio e um Ensino Fundamental. Dois informaram que não havia livros em casa, uma afirmou que existiam vários livros de Literatura Infantil comprados pela família, presenteados pelas tias da criança. Em 2006, quando as crianças tinham três anos de idade, todos foram unâmines em afirmar que não havia empréstimo de livros pela escola, embora todos concordassem que seria importante para que a criança soubesse histórias diferentes e, ainda, “porque ela vai aprender mais. Não sei se (a escola não disponibiliza) é porque ainda não está na época”.

3.6.3 Escola 3

Fundada em 08 de março de 1988, localiza-se no centro da Cidade de Fortaleza-Ceará, funcionando como creche-escola conveniada à Prefeitura Municipal dessa cidade. Com a Lei Federal n 9.717, de 1999, no ano de 2000, passou a ser assistida pela Secretaria Executiva Regional II, para ampliar o atendimento, captando a demanda da periferia, que não contava com escola para crianças pequenas.

Em 2006, a creche-escola atendeu 266 crianças na Educação Infantil e 50 crianças no Ensino Fundamental, ou seja, 369 crianças.

A creche-escola funcionava nos dois turnos, contando com 18 professoras formadas em Pedagogia em instituições diversas - um psicólogo, uma professora de artes e uma coordenadora administrativa. Não havia diretora, pois funcionava como anexo de uma patrimonial, nem especialistas nessa equipe de profissionais. Essas participavam, frequentemente, dos cursos de Formação Continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza.

Na escola 3, sobretudo na sala da professora pesquisada, não existia prática de contação de histórias e, apesar de a havermos orientado a seguir os passos metodológicos, tais como predição, contação e recontação, a professora absteve-se de fazê-lo, atendo-se apenas à contação da história durante as sessões de coleta de dados da pesquisa 1.

Nessa escola, durante as atividades da pesquisa, as crianças demonstraram uma necessidade incontida de exploração do material do nosso uso. Elas queriam pegar, testar. Até mesmo no momento do reconto, elas solicitavam o livro: queriam ver, conferir, pegar os fantoches.

Os sujeitos da escola 3 provinham do Centro e de comunidades de meio socioeconômico desfavorecido, adjacentes à escola, sendo, portanto, famílias de baixa renda, como trabalhadoras domésticas, donas de casa, vendedores ambulantes de tapioca e café ou trabalhavam no comércio, como caixa, biscoateiro e desempregados em geral. Havia crianças que iam para a escola sem o café da manhã ou mesmo sem almoço no turno da tarde porque não tinham condições de refeições em casa. Em 2010, quando finalizamos a pesquisa de campo, a coordenadora geral era uma pedagoga e especialista em Psicopedagogia e exercia todas as funções do grupo gestor, porque não havia uma equipe administrativa, como acontece nas patrimoniais, ou seja, ela era responsável pela merenda escolar, reuniões com os professores, organização e manutenção da dinâmica diária da Escola.

A escola atendia crianças a partir de três anos de idade até o segundo ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde, perfazendo um total de 183 crianças. As turmas de Educação Infantil eram compostas por 17 crianças e as do Ensino Fundamental pô 20 nos dois níveis; havia somente uma professora por turma. O quadro de professores era de efetivos, com formação em Pedagogia e todos tinham carga horária integral na escola.

A escola não dispunha de biblioteca pois era anexa e a Secretaria de Educação não favorecia as escolas anexas com esse recurso. O projeto da Prefeitura era transformá-la em patrimonial e equipá-la com todos os recursos que são de direito das crianças, segundo a coordenadora.

Nas salas das primeiras e segundas séries, havia um kit de Literatura Infantil fornecido pelo PAIC. E nas salas da EI também havia alguns livros que a equipe da escola providenciava e os dispunha às crianças. “A professora traz de casa revistinhas... porque as crianças gostam de folhear, de fazer aquela leitura”. Os livros de Literatura Infantil do PAIC, as crianças não levavam para casa porque, segundo a coordenadora, “as crianças nunca pediram para levá-los.”

Nós nunca trabalhamos o empréstimo de livros. Nem os livros didáticos do segundo ano as crianças levam para casa porque o material é preparado para ser destacado, elas levam só a folhinha da atividade diária. São dois livros: um de classe e um de casa, mas elas não levam os livros para casa. O livro fica guardado na escola e no final do ano fazemos a entrega do livro para a mãe. Porque se for para casa corre o risco de não voltar, porque perdem, a irmã rasga... (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E3).

Essa orientação é do PAIC, segundo a coordenadora, e as crianças do primeiro ano seguiam a mesma orientação. O livro era preparado de modo que as páginas podiam ser destacadas. Assim, diariamente, se destacavam somente, do livro de atividades de casa, a página relativa à atividade a ser realizada em casa naquele dia; desse modo, o livro nunca era levado para casa. Elas copiavam o exercício que a professora escrevia no quadro e faziam em casa. Essas páginas eram guardadas e o livro era entregue aos pais ao final de cada ano letivo.

Com os livros de Literatura Infantil, era realizada alguma contação de história. A escola trabalhava com datas comemorativas. Assim, em relação ao dia do folclore, executava-se uma sequência didática, tendo a personagem Saci como objeto de exploração. Nas palavras da entrevistada: “Elas (as professoras), trabalham com o Saci, expõem as atividades no mural, tentam fazer a produçõozinha de texto do que as crianças entenderam e guarda para entregar quando houver reunião dos pais”.

A proposta pedagógica da escola era a mesma da escola patrimonial da qual essa escola era anexa, apesar de que as realidades eram bastante diferentes.

O referencial teórico é daquela proposta que nós recebemos da prefeitura baseada no Piaget, mas a gente faz adaptações porque as professoras querem trabalhar com a letra cursiva e na proposta da prefeitura é para trabalhar só a letra bastão. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E3).

A escola dizia trabalhar com a oralidade por meio de vídeos, conversas espontâneas, contação e reconto de histórias; um filme a que as crianças assistiam e comentavam; a leitura de revistinhas que as professoras conseguiam e doavam para a escola.

O trabalho com a escrita era muito cobrado pela Secretaria de Educação do Município, uma vez que as crianças tinham que fazer uma prova de leitura e escrita (SPAECCE

e PAIC)³⁴ para avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita, devendo obter resultados satisfatórios. Desde a EI, as professoras são incentivadas a trabalhar a escrita desde o nome das crianças, utilizando fichas, ensinando a criança a tirar da lousa, quando contar uma história, estimular que as crianças escrevam do jeito que elas sabem. "Assim, há crianças no segundo ano tirando do quadro".

Questionada sobre a política da Prefeitura e da escola em relação as crianças que não aprendem a ler na "suposta idade certa", a entrevistada asseverou que

Quando uma criança não aprende a ler e escrever é complicado porque há crianças que chegam a escola para a primeira série sem nunca ter frequentado uma escola e sem saber nem pegar no lápis. Então, começamos a partir do zero. Utilizamos atividades do Infantil IV e do V para que ela pegue o ritmo e tem dado certo. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E3).

Solicitamos também questionários às professoras a respeito do trabalho com a Literatura Infantil. No ano de 2006, a professora afirmou que considerava importante realizar trabalho com o texto literário infantil com as crianças, porque desenvolve a imaginação, a ludicidade e a fantasia, a linguagem oral e escrita, a expressividade e o aumento do vocabulário da criança. Informou que escolhia as histórias durante o planejamento diário. A prática de contação de histórias, segundo ela, ocorria durante a aula para acalmar as crianças. Nos ritos iniciais e finais da atividade, cantava uma música, além de solicitar o reconto para estimular a oralidade. A frequência era de "duas vezes por semana porque fazia mais atividades cognitivas e de escrita". Sobre a hora do conto, informa: "Costumo variar no início na roda, e no final da aula".

Desde o ano de 2008, nessa Escola, havia duas crianças da pesquisa matriculadas no turno da manhã e uma a tarde. A professora do turno da manhã era a mesma com a qual fizemos a pesquisa-piloto, que, após essa experiência, começou a trabalhar com a Literatura

³⁴Criado em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC) é uma iniciativa do Governo do Ceará, através da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC). Tem como objetivo fornecer subsídios para formulação e monitoramento das políticas educacionais. Além disso, possibilita pesquisas Educacionais. Na primeira vertente, de natureza externa, o Sistema investiga as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma universalizada, abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da rede pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados também questionários contextuais, investigando dados sócio-econômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/spaece.asp>>. Acesso em: 15 outubro 2011.

Infantil. No ano de 2010 ela era a professora de duas das crianças pesquisadas, ou seja, saiu da Educação Infantil e estava trabalhando com as crianças da 2º Ano.

Essa professora considerava essencial o trabalho com a Literatura Infantil na escola. Informou que havia planejamento e as histórias eram escolhidas de acordo com os temas trabalhados. Iniciava as atividades pedagógicas com música, contava e lia as histórias, solicitava desenhos ou fazia teatro porque, em suas palavras,

Estimula o lúdico e o imaginário dos pequenos, desenvolve a oralidade, a concentração e estimula a criatividade e a capacidade criativa deles. Leio diariamente e eles acabam cobrando a “hora da história”. Geralmente leio no final da aula como uma espécie de fechamento da aula, um momento para relaxar e ir embora feliz. A leitura estimula a concentração e a imaginação deles além da melhoria da expressão oral e escrita. (Professora do turno da manhã).

A professora do turno da tarde, da classe na qual havia um sujeito da pesquisa matriculado, informou que trabalhava com a Literatura Infantil, “embora eu trabalhe no EF”. Utilizava os livros do PAIC e outros para trabalhar a formação humana. Havia preparação prévia e, após a contação, fazia perguntas, questões reflexivas, de compreensão e reconto. Trabalhava três vezes por semana, porque fazia parte do programa da série, de acordo com as orientações do PAIC.

Sobre a hora do conto, afirmou:

“Não há determinação, pois em algumas atividades do PAIC, a contação ocorre no decorrer dos apontamentos. Além disso, as contações são sempre acompanhadas de atividades que desenvolvam uma reflexão, ou que amplie o vocabulário dos alunos.” (Professora do turno da tarde).

Sobre o acesso das crianças a livros diversos, lamentou: “as crianças não têm acesso a biblioteca porque não existe na escola”.

3.6.4 Escola 4

O Caso 2, Leo, é oriundo da E2. Em 2008 ele migrou para uma escola particular de pequeno porte que a codificamos de E4, assim, a identificação desse sujeito ficou da seguinte forma: C2S5E2/4. Caracterizamos a seguir a E4.

A escola 4 situa-se no Centro da cidade de Fortaleza. É uma escola anexa, projeto filantrópico de uma escola particular de grande porte. Funciona desde 2006 para as crianças de baixa renda. Os pais contavam com um desconto de 50% e pagavam uma mensalidade de R\$ 60,00 em 2010. Eles faziam um cadastro socioeconômico e as crianças eram selecionadas pela menor renda familiar. A maioria das crianças que frequentavam a escola em 2010 eram filhas de trabalhadores autônomos, vendedores ambulantes que, segundo a coordenadora,

tiveram dificuldades de comprovar renda. Outros eram comerciários e outros, ainda, eram mecânicos.

Segundo a coordenadora pedagógica, por falta de espaço, na Educação Infantil, a escola atendia a apenas a uma turma: o infantil 5, com 25 crianças. No Ensino Fundamental, atendia da primeira à quarta série, somando um total de 316 crianças na escola. A turma da criança pesquisada, a primeira série, era constituída por 27 crianças.

A exceção da professora da criança investigada, que ainda estava cursando o ensino superior em Pedagogia, as demais docentes e a equipe de apoio pedagógico eram formadas em Pedagogia e algumas estavam cursando especialização na área de Educação.

A escola não dispõe de biblioteca, mas de sala de leitura. Anualmente a escola realizava um projeto intitulado: “Ler é bom, experimente.” De acordo com o relato da coordenadora pedagógica:

Fazemos uma ciranda de livros. Quinzenalmente as crianças escolhem livros e levam para casa, fazem atividades de acordo com o nível delas. Algumas crianças, as menores, só desenham as figuras, as maiores respondem a ficha do livro paradidático. Fazemos uma pasta grande decorada para cada criança, onde colocamos toda a produção da criança. No final do ano, elas a recebem. É como um troféu para elas. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E4).

A proposta pedagógica, segundo a coordenadora, era muito flexível, voltada para o bem-estar do aluno. Ainda em suas palavras, as reuniões pedagógicas aconteciam duas vezes ao mês, pois a avaliação é muito importante. Para a entrevistada a Proposta Pedagógica para as crianças da EI não poderia se fundamentar nos mesmos princípios teóricos que a proposta pedagógica do EF:

Os pequenos, Infantil 5, é mais pelo lado de Piaget [sic], deixar a criança descobrir, não dar para ela pronto. Os maiores, mescla [sic] um pouco de Piaget, mas vai também para o lado tradicional, porque no momento em que você copia do quadro e faz prova com resposta, que são as que estão no livro e não o que a criança pensou. Isso é mais tradicional. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E4).

O trabalho com a oralidade, nas palavras da entrevistada:

É feito através da leitura oral, e tentar ouvir a criança porque a gente só vai entender a criança se a gente conseguir ouvir, e não é fácil. O trabalho com a escrita é mais detalhado. A escrita é trabalhada com os livros didáticos, copiar no quadro. O primeiro ano dela é a alfabetização. Nós trabalhamos com a coleção “Eu Gosto” que é um livro integrado. Nós começamos do zero, das vogais em passos lentos para que as crianças consigam avançar. Trabalhamos com rótulos, alfabeto móvel, as famílias silábicas, o livro vem na sequência e acrescentamos Textos Didáticos para complementar o conteúdo dos livros. Trabalha com desenhos, com palavras, com cenas para que eles contem a história e duas vezes na semana elas são chamadas a mesa da professora para fazer a leitura das palavrinhas que tem no livro delas. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E4).

A criança sujeito dessa pesquisa, matriculada nessa escola, estava repetindo o 1º. Ano. Então, perguntamos a coordenadora a razão de sua retenção no mesmo ano escolar e ela justificou:

A criança repetiu porque ela não sabia ler. Então, pegar uma criança dessa que não sabe ler e colocar numa sala do segundo ano onde o conteúdo vai ser ainda mais forte do que o que ela tem, ela não sabia o silábico, ela não sabia ordenar as palavras e ela ia chegar lá, a autoestima dela ia cair. Hoje como ela já sabe, a autoestima dela faz é levantar. Para ela cada vez que ela faz as coisas certas, que ela é elogiada, ela se acha o máximo. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E4).

Ao responder o questionário, a professora ressaltou que o trabalho com a Literatura Infantil favorece o raciocínio lógico da criança e amplia o vocabulário, além de ser “uma ferramenta fundamental na constituição do leitor.”

A leitura de história é realizada três vezes por semana. O objetivo imediato da atividade é acalmar as crianças, que têm acesso livre à sala de leitura.

A criança participante da pesquisa dessa escola, em 2006, encontrava-se matriculada na escola 2, e, naquela ocasião, tinha três anos de idade. Sua mãe, autônoma, informou que havia livros em casa, sem mencionar quais nem a origem. Em 2010, não conseguimos contato com os pais.

3.6.5 Escola 5

O Caso 4 é oriundo da E3. Em 2008, ele migrou para uma escola particular de pequeno porte que a codificamos de E5. Assim, a identificação desse sujeito ficou da seguinte forma: **C4S4E3/5**. Caracterizamos a seguir a E5.

A escola 5 é uma escola particular situada no Centro da cidade de Fortaleza - CE, que cobra uma taxa de acordo com o rendimento financeiro das famílias. A família da criança pagava em torno de R\$ 75,00 a 86,00 mensais em 2010. As mensalidades variavam entre R\$ 70,00 e R\$ 100,00.

A situação socioeconômica das famílias era de baixa renda. A maioria era de renda informal: umas tinham carrinho de tapioca, outros trabalhavam no “Beco da Poeira”³⁵ ou tinham pequeno comércio doméstico, dentre outras fontes de renda.

Essa escola atendia a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na EI recebia crianças a partir de três anos e só havia uma turma de cada idade: três, quatro e cinco anos, somando um total de 35 crianças somente no turno da manhã. Havia uma professora por sala e uma auxiliar para as três turmas. Eram 121 crianças da primeira a quinta séries. A maioria

³⁵Trata-se de um centro comercial popular, situado no centro da cidade de Fortaleza, que agrupa pequenos comerciantes do ramo de confecção, calçados e acessórios.

das professoras era formada em Pedagogia. A professora da sala de aula da criança pesquisada assegurou que era formada pelo Instituto de Educação do Ceará, no curso normal superior³⁶. A coordenadora da EI e EF era formada em Pedagogia pela UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Não havia biblioteca para a EI nem para a primeira etapa do EF. Segundo a coordenadora pedagógica, alguns livros estavam sendo angariados. Havia estrutura física para uma sala de leitura, com mesas, cadeiras e estantes com alguns livros que a entrevistada disse orientar as professoras para usá-los nas sextas-feiras, dia da aula de Redação, Educação Artística e Recreação. Não havia empréstimo de livros. Os livros que as crianças usavam era os paradidáticos que faziam parte do material escolar exigido pela escola, comprados pelos pais no início do ano letivo.

A entrevistada informou também que as atividades de escrita para as crianças do 2º. ano eram bilhetes e anúncios, pois eram produções escritas de menor extensão e que, a partir do 3º. Ano, trabalhava a redação com dez linhas. Em suas palavras

A proposta pedagógica da escola é interacionista porque a gente mistura. Trabalhar só o Construtivismo é muito complicado e hoje devido a realidade, é muito difícil e não pode ser só o tradicional. Então, a gente mescla, pega um pouquinho de cada coisa para poder dar certo. Onde dava para trabalhar só o Construtivismo era na EI. Mas no EF a gente trabalha cobrindo letras e no construtivismo não é para fazer isso, mas a gente tenta se adequar para ter resultado, senão não tem resultado. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E5).

Não havia uma proposta escrita. A entrevistada informou que a proposta Pedagógica devia constar do regimento da escola, mas ela mesma não a conhecia. E concluiu: “Conversamos e decidimos trabalhar assim e é bom porque as crianças normalmente aprendem. No primeiro ano que as crianças têm que aprender a ler, a gente trabalha as sílabas, o BÊ com A, o tradicional mesmo”.

Sobre o trabalho com a oralidade, a coordenadora demonstrou não saber do que se tratava e perguntou se era sobre “o que eles falam lendo.”

³⁶A LDB 9394/96 em seu Art. 44 no inciso I, reza o seguinte: “A educação superior abrangeá os seguintes cursos e programas: – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente.” A Lei institui também a década da educação e que ao final do período somente serão admitidos para o exercício do magistério professores formados em nível superior ou por treinamento em serviço. E no Art. 63 estabelece que: Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. Entramos em contato com a secretaria do referido instituto e ela nos assegurou que nunca funcionou o curso normal superior naquela instituição e que, até então, ainda funcionava o curso normal a partir do 2º. ano até o 4º. normal em nível médio.

Eu creio que elas trabalham com a leitura e a escrita... porque há crianças que escreve mais não lê devido... a dificuldade do reconhecimento das letras... primeiro... elas precisam reconhecer as letras para depois juntar e começar a ler para a professora e eu creio que a professora cobra... semanalmente.. a leitura das crianças... Isso na fase inicial porque quando eles passam para uma série mais avançada eles não querem ler. Ficam com vergonha de ler. (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E5).

A respeito do trabalho específico com a escrita, a coordenadora relatou que ocorre por meio.

da cobertura de pontilhados... as vogais... depois o alfabeto e depois a repetição... eles têm o caderno de caligrafia para fazer a repetição e aprendizado todo através de caligrafia... para aprender o tamanhozinho da letra... aquela coisa... no início a letra é toda maiúscula até o Infantil 5 e depois a letra cursiva mediante a repetição... mas é com a repetição... repete... começa primeiro... começa com as vogais... depois com as sílabas e depois as palavras... através de figuras e depois da repetição de ditados... da repetição das frases... (ENTREVISTA com a coordenadora Pedagógica da E5).

4 EVOLUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ORALIDADE E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS INVESTIGADAS

Inicialmente, mostramos sucintamente o estádio da evolutivo da produção oral das crianças das três escolas da primeira etapa da pesquisa, a fim de situarmos o leitor acerca da pesquisa longitudinal. Em seguida, procedemos com a apresentação e análise geral dos dados em capítulo único caso a caso.

Exibimos e analisamos a evolução da aprendizagem de cada criança, individualmente, para, em seguida, respondermos à questão e ao objetivo geral da pesquisa. Desse modo, as apresentações e as análises dos dados de cada Caso encontram-se subdivididas em duas partes: a) evolução dos aspectos narrativos no reconto oral das crianças e b) evolução dos aspectos narrativos na produção escrita das crianças, seguido de conclusões sobre a relação entre oralidade e escrita, partindo do estádio de desenvolvimento da oralidade que o sujeito demonstrou na primeira etapa.

Nesse estudo de multicasos, cada criança constitui um caso que compõe o escopo geral do caso único para respondermos à questão motivadora do estudo: em que medida a oralidade interfere na aprendizagem da escrita. Assim, avaliaremos a evolução da aprendizagem de cada criança individualmente, partindo do ponto em que ela se encontrava aos três anos de idade, de acordo com Silva (2007).

Ao final do capítulo, exibimos o cruzamento geral dos 11 casos, para, enfim, chegarmos às conclusões.

Apresentamos, então, as tabelas de produções dos recontos coletivos da primeira etapa (2006) e os quadros individuais da segunda etapa (2008)³⁷, da terceira etapa (2009) e da quarta etapa (2010), pois as atividades de recontos foram realizadas individualmente. Em seguida, fazemos a leitura e a análise comparativa da estrutura narrativa, realçando sua presença ou ausência da produção oral e escrita dos sujeitos.

A opção por mostrar as narrativas orais coletivamente na primeira etapa, 2006, e não a produção individual de cada sujeito, decorre do fato de o reconto ter sido coletivo e não individual.

³⁷A etapa 1 refere-se à pesquisa do mestrado (2006), quando as crianças tinham três anos, aproximadamente. A etapa 2 refere-se à primeira coleta de dados do doutorado (2008), quando as crianças estavam com, mais ou menos, cinco anos de idade; etapa 3, a 2009 quando as crianças estavam, em média, com seis anos de idade, e a etapa 4, em 2010, quando as crianças estavam com sete ou oito anos, aproximadamente.

Assim, vejamos os aspectos narrativos da história *Chapeuzinho Vermelho* e, ao mesmo tempo, visualizemos a participação de cada sujeito pela mudança e frequência dos turnos. Os sujeitos S2 e S1 da escola 1, por exemplo, são os mais falantes, de acordo com a professora, no ano de 2006, quando as crianças estavam na creche.

Tabela 3 - Etapa 1 - Reconto Coletivo - Chapeuzinho Vermelho - Escola 1

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | 010:S5: era uma vez ... 011:S3: tem um caçador... 012:S5: chapeuzinho... 016:S3: tem o lobo mau... 017:S1: tem a Chapeuzinho Vermelho... o lobo mau... o caçador e.... 018:S5: a Vovozinha... 019:S1: a Vovozinha e... e o lobo mau... 021:S1: foi pra floresta... |
| COMPLICAÇÃO | 023:S1: pra pegar flores pa... pa... carregar pa... Vovozinha... 025:S1: foi... foi pela floresta pegar... 026:S5: veio o lobo mau... 027:S1: foi... foi o lobo mau foi lá... 064:S2: (...) ela tava dormindo... aí a vovozinha... o lobo mau comeu ela... a Vovozinha... aí engoliu ela... 042:S1: pegou pa Chapeuzinho remelho também... 029:S1: aí... aí... aí... aí comeu a vovozinha... e o caçador... 066:S2: aí depois ele tava com a barrigona bem grande... ((esticando)). |
| RESOLUÇÃO | 039:S2: foi... o lobo mau vei... ô o caçador vei e pegou a Chapeuzinho Vermelho... 089:S2: ah há ... agora que te encontro... 090:S5: assim... ó ((teatralizando))... 092:S2: aí ele pegou o negócio do revolver dele e matou... 093:S5: não... 095:S3: pegou a faca... 097:S2: cortou a barriga dele e morreu ... 098:S1: não... botou uma pedrinha e costurou até morrer... 113:S2: ele foi matar ele... aí tá... na barriga dele aí (...) morreu... |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto das crianças pesquisadas

Na **Orientação**, no primeiro reconto da Escola 1, as crianças situam o tempo e as personagens: “era uma vez...” “tem a *Chapeuzinho Vermelho*, o lobo mau, o caçador e.... “a Vovozinha”. Nas Escolas 2 e 3 a **Orientação** do primeiro reconto é subtraída.

Na **Complicação**, na Escola 1, as crianças mencionam a razão primeira do desequilíbrio - “foi pela floresta” - e justificam a ação da personagem – “pra pegar flores pa... pa carregar pa vovozinha” - e introduzem o elemento perturbador – “veio o lobo mau” -, e a consequência: “Aí... aí... aí... aí comeu a Vovozinha e o caçador...”. Nelson (1985 apud COLL et al., 2004) constatou, em pesquisa, que crianças de quatro anos costumam omitir os estados

motivacionais e as metas das personagens, mas reduzidas à complexidade da trama, elas se lembram. Em *Chapeuzinho Vermelho*, a complexidade da trama é reduzida por diversas razões; sobretudo porque é uma história bastante conhecida e veiculada em diversos meios de comunicação aos quais as crianças, independentemente da instituição escolar, têm acesso.

Na **Resolução**, o sujeito desse turno introduz um elemento muito importante, que é a autocorreção: “Foi... o lobo mau vei... ô o caçador vei e pegou a Chapeuzinho Vermelho”. Ele também não se centra na perseguição do caçador ao lobo, mas na salvação da personagem: “vei e pegou a Chapeuzinho Vermelho”, ou seja, salvou-a do lobo. A trama é mais complexa porque é negociada entre os interlocutores.

Esse grupo não expressou **Situação Final** nem **Coda**.

Na tabela seguinte, consta uma síntese da produção oral das crianças da Escola 1 relativa às histórias recontadas coletivamente:

Tabela 4 - Etapa 1 - Recontos Coletivos - Escola 1

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | |
| COMPLICAÇÃO | <p>283:S1: aí a rainha pegou... aí outa rainha pegou aí... aí ela... aí ela conseguiu... aí ela conseguiu... aí ela comeu</p> <p>245:S2: agarrou foi... no pegou no raso aí pediu a rainha</p> <p>247:S2: aí ela... pegou as mãozinha aí tomou água... aí pediu ela de novo... ah... muito cansei... aí pegou de novo pediu po rei e pegou de novo ((gesto tomando água com as mãos)). agora acabou...</p> <p>239:S2: a rainha...</p> <p>241:S2: jantando e comendo...a história acabou...</p> <p>244:S5: ... o príncipe...</p> <p>292:S1: ela pegou aí bebeu água... aí bebeu água de novo... bebeu água de novo... como ela () aí ela pediu mais... aí pegou a mãozinha ((gesto))... aí ela... aí ela comeu aí assim que bebeu água do riu ela tussiu... tussiu... tussiu... aí...</p> |
| RESOLUÇÃO | |
| SITUAÇÃO FINAL | aí ela almoçou se casou cum pincipe... |
| CODA | e acabou a história... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Mostramos a situação das crianças da escola 2, seguindo a mesma lógica da mostra dos dados da Escola 1, no que se refere ao reconto oral da história de *Chapeuzinho Vermelho*.

Tabela 5 - Etapa 1 - Reconto Coletivo - Chapeuzinho Vermelho - Escola 2

(continua)

| | |
|-------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | <p>343:P: pronto agora a gente vai recontar a história que acabamos de ouvir...</p> <p>344:S3: eu não sei...</p> <p>345:P: como é o nome da história?</p> <p>346: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ((Crianças))...</p> |
|-------------------|---|

Tabela 4 - Etapa 1 - Reconto Coletivo - Chapeuzinho Vermelho - Escola 2

(conclusão)

| | |
|-----------------------|--|
| | 376:S4: (...) 377:P: como? 379:S1: sei não... 380:S3: ó o lo::::bo ((escondendo o rosto na blusa)) 381:S5: aí (...) a minha vó morreu aí pegou o lobo... (...) 389:S5: aí... aí o meu pai... pegou a faca... cortou o rabo dele... (...) 392:S3: tia.. ó tia o lobo... aí o lobo assim ((apontando para o bumbum)) pegou a faca cortou... 393:S1: ó tia... o lobo cortou... 394:S3: cortou a perna... cortou a cabeça... cortou o braço... cortou aqui os óio... 395:S5: os ôio... 396:S1: ei... o lobo modeu minha mãe... 397:P: como? 398:S1: o lobo modeu minha mãe... (...) 408:S1: sr:::: (...) 410:S4: é pra te comer melhor... 411:S5: iáíá... |
| COMPLICAÇÃO | 347:S1: eu tenho um (...) a... a... Chapeuzinho Vermelho aí aparece um lobo 348:S1: ei a (...) vo:::u pa casa dela... olha ela tá vendo... |
| RESOLUÇÃO | 361:S3:o chapador cortou o a/ o lobo e tirou a Vovó de dentro... (...) 370:S2: o lobo comeu ela... 373:S5: eu... eu cor... o::::: 374:S1: o lobo comeu a Chapeuzinho Vermelho... 375:S5: não... né... eu cortei a barriga do lobo... 378:S3:o lobo tirou a Vovó de dentro... o caçador matou o lobo... o lobo morreu... |
| SITUAÇÃO FINAL | 400:S5: aí a Vovó ficou feliz para sempre... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

A **Orientação** foi suprimida. Na **Complição**, o sujeito S1 menciona a aparição da personagem desencadeadora do conflito, “aí aparece um lobo”. A **Resolução** é contemplada com a participação de quatro sujeitos que narram as ações da personagem salvadora, o caçador, e o destino do lobo, anunciando o retorno ao estado inicial de equilíbrio da narrativa. A **Situação Final** é narrada nos moldes canônicos. E a **Coda** é subtraída.

Na tabela seguinte, consta uma síntese da produção oral das crianças da Escola 2 relativa às histórias recontadas coletivamente:

Tabela 6 - Etapa 1 - Recontos Coletivos - Escola 2

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | |
| COMPLICAÇÃO | <p>283:S1: aí a rainha pegou... aí outa rainha pegou aí... aí ela... aí ela conseguiu... aí ela conseguiu... aí ela comeu</p> <p>245:S2: agarrou foi... no pegou no raso aí pediu a rainha</p> <p>247:S2: aí ela... pegou as mãozinha aí tomou água... aí pediu ela de novo... ah... muito cansei... aí pegou de novo pediu po rei e pegou de novo ((gesto tomando água com as mãos)). agora acabou...</p> <p>239:S2: a rainha...</p> <p>241:S2: jantando e comendo... a história acabou...</p> <p>244:S5: ... o príncipe...</p> <p>292:S1: ela pegou aí bebeu água... aí bebeu água de novo... bebeu água de novo... como ela () aí ela pediu mais... aí pegou a mãozinha ((gesto))... aí ela... aí ela comeu aí assim que bebeu água do riu ela tussiu... tussiu... tussiu... aí...</p> |
| RESOLUÇÃO | |
| SITUAÇÃO FINAL | aí ela almoçou se casou cum pincipe... |
| CODA | e acabou a história... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto das crianças pesquisadas

Em relação as crianças da Escola 3, na primeira etapa, há um dado muito particular: somente uma criança reconta as histórias sob a nossa mediação constante. Assim, na tabela a seguir, percebemos que a produção de fala do sujeito S1 é resulta de nossas interrogações. Não há fluência vocabular, sequência temporal e causal dos fatos. São recortes da história ordenados e exibimos como elementos contemplados pelo sujeito, não obedecendo, porém, aos critérios para se considerar um texto narrativo. Expressamos, porém, esse dado para remarcar que, na Escola 3, essa foi a produção da história de *Chapeuzinho Vermelho* do único sujeito que recontou as histórias, porque, segundo ele mesmo, ouvia histórias em casa de uma amiga. Esse sujeito, entretanto, não foi encontrado para participar da pesquisa nas etapas 2, 3 e 4. Os demais sujeitos não se envolviam e um sujeito que brincava e queria sempre explorar os materiais disponíveis para a pesquisa narrou uma experiência de vida em sequência temporal e causal. Vejamos, na tabela abaixo, a produção de S1:

Tabela 7 - Etapa 1 - Reconto Coletivo - Chapeuzinho Vermelho - Escola 3

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | 598:P: vocês gostaram da história que vocês ouviram... como é o nome da história? 599:S1: Chapeuzinho Vermelho (...) 602:P: como é que começa a história... 606:S2: o caçador (...) |
| COMPLICAÇÃO | 611:S1: o lobo mau... o lobo mau comeu a chapeuzinho e a vovozinha foi atrás (...) 615:S1: ... O lobo... ele comeu a vovozinha (...) 640:P: hum... o que mais? 641:S1: abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro... 644:P:e depois o que aconteceu? 645:S1: abriu a barriga do lobo e tirou a Vovozinha de dentro (...) 646:P: e depois o que aconteceu? 647:S1: a Chapeuzinho chegou na casa da Vovozinha o lobo correu atrás da Chapeuzinho e comeu a Chapeuzinho... comeu a vovozinha! (...) |
| RESOLUÇÃO | 657:S1: o que é que o lobo mau aconteceu ? O que é? 659:S1: cortou a barriga do lobo (...) 664:S1: rs... rs... 665:P: quem fez isso? ou o que é? 666:S1: tirou a Chapeuzinho de dentro... |
| SITUAÇÃO FINAL | 668:S1: (...) foram felizes para sempre... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

A **Orientação** é suprimida e na **Complicação** a criança narra o ápice do conflito: 647:S1: “a Chapeuzinho chegou na casa da Vovozinha o lobo correu... atrás da Chapeuzinho e comeu a Chapeuzinho... comeu a Vovozinha...”

A **Resolução** é recontada de modo sequenciado - 645:S1: “Abriu a barriga do lobo e tirou a Vovozinha de dentro”. Embora a criança não mencione a personagem dessa ação, alocamos esse turno, nesse elemento, em função da presença subentendida do caçador, personagem pacificador do conflito. A **Situação Final** é recontada em sua forma canônica: 668:S1: “foram felizes para sempre...” e a **Coda**, como nos outros casos, não é contemplada.

Os turnos de fala dos outros sujeitos referentes aos três recontos são resultados de contágio, ou seja, repetição da fala do sujeito que havia falado, lembrança de temas como um filme a que assistiu, uma brincadeira, como fazer bolinhas de sabão, ou uma narrativa completa de uma experiência recente e marcante para a criança. Esses turnos podem ser elencados da seguinte forma:

Tabela 8 - Etapa 1 - Recontos Coletivos - Escola 3

| Chapeuzinho Vermelho (14/08/2006) | A Bela e a Fera (28/08/2006) | A Guardadora de Gansos (05/09/2006) |
|---|---|---|
| 603:S5: ei... tá passando o relógio... 606:S2: o caçador... 608:S5: o menino do Chapeuzinho... 610:S5: chapeuzinho da mordendo... cuidado se não ele come esse menino... 613:S4: nada... 614:S2: nada... 621:S5: ele também não sabe contar não... 632:S5: a história... 634:S5: ó povo, nem sabe contar história... eu vou amarrar meu cabelo é assim... (...) a menina desceu né... a passarela aí foi pa paia hoje... foi pa água eu fiqui bonziada... eu molhei meu cabelo todinho...eu fiquei bonziada e a paia tava me matando... a paia tava com pé aí tirou o sapato...tava de chinelo eu... eu tirei minha chinela... tava de biquine... Jogando... nim mim ó... | 672:S4: a Bela e a Fera... 677:S5: não tenho da Chapeuzinho... 683:S5: ah... o meu pai vem hoje aqui... 691:S4: ei.. eu tenho uma bolinha de sabão... eu tenho... 695:S4: eu... a Fera... 697:S4: da Bela... 699:S5: da bela... 701:S4: sei não... 703:S5: ninguém sabe... não sabe também... 705:S5: da Bela... 707:S5: não sei contar não... 718:S5: um castelo... S5 : castelo... 762:S4: porque ele virou um príncipe... 768:S5: ela falou... 770:S5: não... 772:S2: o que a minha tia contou foi que... que o pai da Bela virou um príncipe... 783;S6: não sei... | 790:C2: eu também não conheço também... não conheço não... 792:C2: não sei também não... 794:S2: não sei não... 808:S2: a Bela... 814:S2: tinha... 832:C4: eu assisti o filme do beybe... 834:S2: hum... 836:S2: a Bela e a Fera... 838:S2: tinha... 842:S2: <i>A Bela e a Fera</i> ... 844:S4: foi... 861:S4: da Bela e a Fera... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto das crianças pesquisadas

Em seguida, mostramos a evolução da aprendizagem dos sujeitos na oralidade e na escrita de acordo com os avanços observados.

4.1.1 Caso 1- S3E3 – Paulo

Paulo, ao final da pesquisa, estava com oito anos e sete meses. Paulo é uma criança alegre mas tímida. Morava em um cortiço próximo à escola onde estudava. Na etapa 1 da pesquisa, a visitei para obter o consentimento dos seus pais para que ele participasse da pesquisa. Sua mãe é dona de casa e seu pai é vendedor ambulante.

Na etapa 1, seus pais informaram que não havia livros em casa nem acesso à Literatura Infantil na creche. A mãe, na primeira entrevista, quando a criança estava com três anos de idade, respondendo sobre a importância de a escola enviar livros para casa, afirmou: “Acho que agora não é importante porque ele ainda é muito pequeno. Agora, quando estiver

grande, aí, sim. Agora, só se fosse desenho.” Nesse período, informou que dispunha de livros em casa, mas não contava histórias.

Na quarta etapa, há livros e revistas em casa, “contação” e leitura de histórias na escola, porém, não há biblioteca, apenas um kit de livros para uso das professoras. As crianças não têm acesso ao manuseio de livros para não danificá-los. Nessa etapa, sua mãe pensava e agia oportunistamente, ou seja, ela contava histórias para Paulo em casa e afirmou que seria importante o empréstimo de livros pela escola “para ajudar (a criança) a resolver seus deveres de casa.” (Dona de casa, 7ª – mãe de Paulo).

A seguir analisamos a evolução da aprendizagem de Paulo no que se refere à oralidade e à escrita.

4.1.1.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Paulo

Paulo, na etapa 1 da pesquisa, apesar de haver sido indicada pela professora como uma das crianças mais falantes de sua turma, Jardim III, não participou oralmente da atividade de reconto coletivo da história de *Chapeuzinho Vermelho*. Ele estava presente, mas apenas brincava com os pés ou queria se apossar dos nossos instrumentos de trabalho. Assim, o registro de participação de Paulo durante a atividade desse reconto consiste em um comentário da pesquisadora: Paulo ((brinca com os pés em batidas ritmadas no chão)). (Etapa 1:14/08/06).

Na etapa 2, o reconto coletivo da história de *Chapeuzinho Vermelho* na E3, com a ausência de S1(que não participou a partir de 2008) e de Letícia que estava matriculada na mesma escola, mas em turno oposto, resultou na produção oral seguinte.

S4: eu tinha um DVD da *Chapeuzinho Vermelho*...
S4: eu tinha também da Chapeu Amarelo...
S5: como a vovozinha corta a barriga do lobo...
S5: vovozinha ficou feliz em ver a ChapeuzinhoVermelho...
S4: porque ela estava doente... doente...
S4: não sei...
Paulo: a história da Chapeuzinho Vermelho...
Paulo: eu gostei de tudo...
Paulo: não sei não...
Paulo: não me lembro não... (Etapa 2 - 04/11/2008).

Nessa produção de turnos, resultado da mediação da pesquisadora com o grupo de três crianças, Paulo nos revelou saber o nome da história, ter gostado de toda a história lida pela pesquisadora e ainda que não sabia ou não se lembrava da trama narrada.

Na etapa 3, constatamos que não há sequência temporal ou causal no texto oralizado pela criança. Os turnos de fala a seguir são resultados de perguntas e respostas entre a pesquisadora e a criança. Vejamos:

P:Paulo (...) como é que começa a história? (...) quem são as personagens dela?

Paulo: avó... a mãe dela... e o lobo...

P: e quem mais no final que você tava até...

Paulo: o caçador...

P: ISSO... e o quê que eles estavam fazendo nessa história esse pessoal todos juntos.... o quê que eles faziam na história?

Paulo: pra () o lobo o caçador vai procurar ele... ele pegou a espingarda e atirou no lobo....

Paulo: comeu a Vovó e comeu a menina e o caçador ouviu com o grito.... e viu o lobo () atirou...

P: o caçador ouviu um grito e aí?

Paulo: pegou a espingarda e atirou no lobo

Paulo: ele tirou a Vovó da barriga... tirou a menina.... e :: pegou e colocou um monte de pedra na barriga dele e costurou a barriga dele.... e viu o caçador que fugiu e tava correndo... mas tava pesada as pedras, é GRANDE ... e assim terminou a história...

P: e como é que começa essa história?

Paulo: Chapeuzinho vermelho....

P: e o que é que ela faz no começo da história?....

Paulo: leva um pedaço de bolo e também a Vovó comeu o bolo e bebeu e agora ficou () para sempre... ficou bom

Paulo: a Chapeuzinho Vermelho levou um bolo () e o lobo abriu a porta e comeu a Vovó (Etapa 3: 05/01/2010 referente a 2009).

Apesar da necessidade constante de nossa mediação, a criança contempla alguns aspectos narrativos, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 9 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 05/01/2010 referente a 2009

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Paulo: a vó... a mãe dela... e o lobo... Paulo: o caçador (...) |
| COMPLICAÇÃO | Paulo: comeu a Vovó e comeu a menina... |
| RESOLUÇÃO | Paulo: e o caçador ouviu com o grito.... e viu o lobo () atirou... P: o caçador ouviu um grito e aí? Paulo: pegou a espingarda e atirou no lobo (...) Paulo: ele tirou a Vovó da barriga, tirou a menina.... e :: pegou e colocou um monte de pedra na barriga dele e costurou a barriga dele.... e viu o caçador que fugiu e tava correndo... mas tava pesada as pedras, é GRANDE ... |
| SITUAÇÃO FINAL | Paulo: (...) e também a Vovó comeu o bolo e bebeu e agora ficou () para sempre... ficou bom... |
| CODA | Paulo: ...e assim terminou a história... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Assim, na etapa 3, Paulo, motivado por nós, contempla à **Orientação**, citando as personagens da ação narrativa. Na **Complicação**, a criança exibe, sem detalhes, o ápice do conflito: o lobo come a Vovó e a menina. A **Resolução** é introduzida com a presença do caçador que ouve um grito. Na versão lida para a criança, o caçador “ouve roncos e pensa que a velha pode estar passando mal...” O texto da resolução oralizado pela criança é bastante resumido e com elementos confusos como na construção: “...e viu o caçador que fugiu e tava correndo...”, não ficando claro quem viu quem, nem quem estava fugindo. A ação de salvação das personagens é garantida e com ela o retorno ao equilíbrio inicial do mundo narrativo. Assim, na **Situação Final**, a Vovó encontra-se comendo bolo e bebendo vinho e, nas palavras de Paulo, “ficou () para sempre... ficou bom...”

Paulo refere-se à **Coda** “...e assim terminou a história...” indicando que concluiu a história, fechando o mundo da narrativa.

Na quarta etapa, Paulo inicia seu texto oral pela **Orientação**, ao narrar que a mãe de Chapeuzinho a faz ir a casa da avó para levar alimentos, caracterizando um estado de tranquilidade das personagens. Na **Complicação**, a criança menciona o encontro do lobo com a personagem principal, o ápice do conflito: o lobo come a Vovó; entretanto, deixa em suspenso se come a Chapeuzinho. Há muitas elipses na fala dessa criança; assim, tornam-se incompreensíveis certas construções, como, por exemplo, “...e a Chapeuzinho chegou na casa...o lobo...que orelha mais grande... que... pra escutar a Chapeuzinho...” Não fica evidente se quem fala é o lobo ou a Chapeuzinho. A **Resolução** e a **Situação Final** não são oralizadas pelo narrador. A **Coda** indica o término da ação do narrador.

Considerando que um texto narrativo se caracteriza pelo encadeamento causal, em ordem cronológica, e as ações devem resultar umas das outras em função de um determinado fim (ADAM, 1992), a produção oral dessa criança, apesar de ela haver avançado na quantidade e qualidade da linguagem, o que é evidenciado pela elaboração de turnos mais longos e mais complexos em relação as etapas anteriores, não constitui texto narrativo, pelo fato de a criança não o haver concluído, deixando em suspenso o destino final das personagens.

Tabela 10 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 13/09/2010

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Paulo: a mãe deu o vinho e o bolo pra dar pra Vovó pra ficar boa... ela tava bem (cansada) ela não dava pra levantar... |
| COMPLICAÇÃO | Paulo: ...e o lobo apareceu bem pertinho da Chapeuzinho...e a...e a Chapeuzinho queria pegar flores pra dar pra Vovó...e...o lobo chegou na casa e comeu a Vovó...e a Chapeuzinho chegou na casa...o lobo...que orelha mais grande... que... pra escutar a Chapeuzinho... o (olho) pra ver a Chapeuzinho...e as mãos é pra abraçar e...a boca tão grande é pra comer... |
| RESOLUÇÃO | |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | Paulo: pronto... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Ao analisar a produção de Paulo desde a etapa 1 da pesquisa, constatamos que ele avança de um estádio de não participação oral para elaborações de turnos breves, resultado da nossa mediação ou de contágio dos pares, inclusive, fazendo alusão a outros temas para elaborações de textos orais mais longos, como os das etapas 3 e 4, respectivamente:

Paulo: ele tirou a Vovó da barriga... tirou a menina.... e :: pegou e colocou um monte de pedra na barriga dele e costurou a barriga dele.... e viu o caçador que fugiu e tava correndo... mas tava pesada as pedras... é GRANDE ... (ETAPA 3: 05/01/2010 referente a 2009).

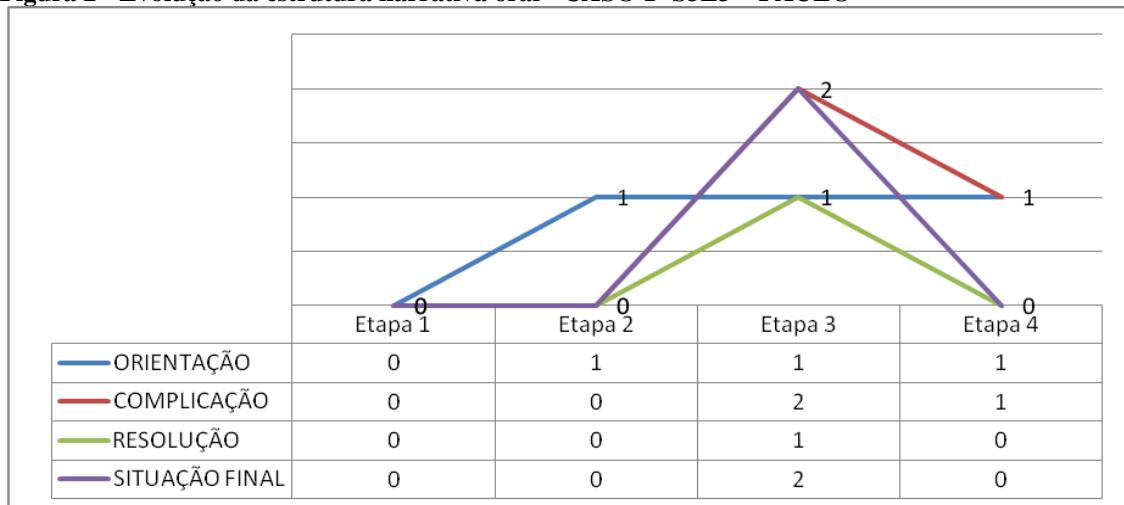
Paulo: ...e o lobo apareceu bem pertinho da Chapeuzinho...e a...e a Chapeuzinho queria pegar flores pra dar pra vovó...e...o lobo chegou na casa e comeu a vovó...e a Chapeuzinho chegou na casa...o lobo...que orelha mais grande... que... pra escutar a Chapeuzinho... o (olho) pra ver a Chapeuzinho...e as mãos é pra abraçar e...a boca tão grande é pra comer... (ETAPA 4:13/09/2010).

Desse modo, apesar de não haver sequência temporal e causal em seus textos orais, e sua produção ser resultado da nossa mediação constante, o que compromete o fio condutor da narrativa, o ritmo da ação, há referências aos aspectos narrativos.

De acordo com Bruner (1997), uma das funções da narrativa é organizar a experiência. Assim, uma das propriedades inerentes à narrativa é a sequencialidade, garantida pela sucessão de eventos interligados. Os textos orais de Paulo não se reporta a essas características. Assim, e em decorrência de sua produção oral ser resultado do jogo de perguntas e respostas entre nós e ele, sua produção foi classificada no nível 1, conforme a tabela a seguir³⁸:

³⁸ Para “Escala de Critérios de Classificação de Narrativas Orais”, ver Seção 3-7 Parâmetros para a análise dos dados.

Figura 2 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 1- S3E3 – PAULO



Fonte: Produzido pela autora

Ressaltamos, entretanto, que há evolução em sua capacidade de reelaborar textos formais de modo espontâneo, desde que consideremos sua participação na etapa 1 da pesquisa, quando ele sonega a fala e apenas participa mediante de gestos; na etapa 2, quando participa sob a nossa mediação com turnos breves e desconectados. Nas etapas 3 e 4, evolui em quantidade de fala sob a nossa mediação.

4.1.1.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Paulo

Na primeira entrevista, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, Paulo respondeu que não sabia ler e, depois, acrescentou que havia em casa apenas os três livros didáticos que usa na escola, mas, em seguida informou que:

P: Certo... e tem outras coisas pra ler em casa além dos três livros da escola?

Paulo: Eu tenho um monte de livros...

P: É::: quais são os livros? Quais são as histórias?

Paulo: Tenho a história do Lobo... do menino e do carneirinho...

P: Onde foi que você conseguiu esses livros? Quem foi que lhe deu?

Paulo: Foi minha tia...

P: Ah::: sua tia... Sua tia faz o que?

Paulo: Faz tarefa...

P: Eu sei... mas ela trabalha em que?

Paulo: No colégio ... deixa o filho dela lá na escola...

Sobre a aprendizagem da linguagem escrita disse não saber escrever ainda. No ambiente doméstico, o pai e a mãe sabem ler, de acordo com a criança entrevistada, e a ajudam nas tarefas escolares.

P: E na sua casa quem é que sabe ler?

Paulo: Meu pai...

P: Quem é que ensina suas tarefas?

Paulo: Minha mãe...

P: Sua mãe... Sua mãe trabalha em quê?

Paulo: Lavar louça, lavar roupa, lavar panela do café que meu pai faz pra trabalhar, ele faz tapioca.... eu merendo lá na minha casa e eu merendo na escola

P: E seu pai trabalha em quê?

Paulo: Na carroça e faz café com leite (Entrevista Individual em 05 /01 /2010 - Corresponde a 2009).

Na segunda entrevista, no ano de 2010, o sujeito em questão afirmou que já sabia ler e que aprendera com os pais:

P: foi...com o seu pai também? como foi que eles ensinaram você?

Paulo: ele pegou aquela historinha lá...aquele lá do lobisomem...então...eu li todinho...e fui pra escola...

P: hum rum...certo...e o quê que você lê?

Paulo: tarefa...que a minha mãe ta me ensinado...

P: quem é que passa tarefa?

Paulo: minha mãe...

P: sua mãe? hum rum...

Paulo: passa tarefa (pra mim fazer)...

Acentuou também, que gosta de “ler... terminar a tarefa... brincar... escrever... ler...” Essa criança responde à maioria das questões, demonstrando, apontando, com movimento de cabeça. Assim, mostra os livros de atividades, os de Literatura Infantil expostos na sala.³⁹ Diz que tem livros em casa comprados pela mãe, que coincidem com os que estão expostos na sala. Assim, não é possível saber se não se trata apenas de um desejo da criança de ter livros em casa e de poder levar livros da escola para casa:

Paulo: historinhas...

P: quais são as historinhas?

Paulo: o Lobisomem...

P: hum rum... o que mais?

Paulo: Chapeuzinho Vermelho...

P: hum rum...

Paulo: Mula sem Cabeça...

P: hum rum... e onde é que você consegue esses livros pra casa?

Paulo: minha mãe que compra...

P: (...) e aqui da escola? você costumar levar livro pra casa pra ler?

Paulo: ((afirma com um gesto de cabeça))

P: é:::quais são os livros que você leva?

Paulo: o do lobo... o daquele livro ali que eu te mostrei...

P: aquele livro é o livro de atividade do colégio, não é?

Paulo: hum rum... que eu estudava aqui...

P: e todas as crianças têm, não é?

Paulo: hum rum...

Sobre a aprendizagem da escrita, diferentemente do que havia respondido em 2009, agora diz saber ler e escrever:

P: e você sabe escrever?

Paulo: sei...

³⁹Em todas as salas, a partir do Jardim II, havia um kit de livros expostos na sala como parte do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

P: sabe?...como é que você aprendeu a escrever?
Paulo: na minha casa...
P: na sua casa?
Paulo: com o meu pai... (...)
P: ta certo...pois ta bem (...) ...e na escola ...o que foi que você aprendeu?
Paulo: a ler... a escrever...
P: fala um pouquinho sobre isso...como foi que a escola lhe ensinou isso?
Paulo: ((a minha tia que))...ela me ensinou também...
P: é...como é que ela faz pra ensinar?
Paulo: eu tenho o livro do (palco) e eu tenho que escrever que ela vai fazer uma coisa igual... (ENTREVISTA Individual em 13 /09 /2010).

A concepção dessa família acerca do acesso aos livros somente após a criança aprender a ler ou quando estiver em idade escolar é a expressão exata do que Stanovich (1986 in TEBEROSKY E COLOMER, 2003) denominou de “efeito Mateus”. Essa ideia, presente em algumas famílias das crianças investigadas, é compartilhada pela escola. As professoras e a coordenadora de uma das escolas investigadas, que dispunha de biblioteca, relataram que somente as crianças do Ensino Fundamental poderiam se beneficiar do empréstimo de livros e justificaram que era uma prática da Secretaria Municipal de Educação e, além disso, que as crianças jamais os havia solicitado. Em outras palavras, o acesso a leitura é para leitores formais. Essa prática desconsidera que a alfabetização inicial e o letramento acontecem mesmo antes de a criança frequentar a creche, sobretudo, quando esta convive em um ambiente familiar de leitores, onde a criança participa de práticas de leituras compartilhadas, presencia os familiares utilizando suportes textuais diversos. Assim, essas aprendizagens não devem ser demarcadas, como também não é suficiente apenas disponibilizar o material escrito para que a criança estabeleça suas aprendizagens, a mediação do sujeito mais experiente é indispensável na apropriação do conhecimento culturalmente elaborado (VIGOTSKI, 1998b).

Ressaltamos, entretanto, que a criança, nas duas entrevistas, diz que aprendeu a ler a e escrever em casa com os pais, que eles o incentivaram à leitura de livros e que a mãe faz tarefas e ainda que dispõe de muitos livros em casa, presenteados por uma tia.

A seguir está expressa a evolução da aprendizagem da criança na escrita nas três últimas etapas da pesquisa.

Na etapa 2, Paulo não se dispôs a realizar o teste, justificando que não sabia escrever. Apesar de o havermos incentivado para que escrevesse do seu jeito, ele não aceitou realizar a atividade.

Na etapa 3 ele realizou o teste. Escreveu no nível pré-silábico, grafando palavras que conhecia de memória, utilizando as letras do seu nome, tanto no teste quanto na escrita da história.

Figura 3 - Etapa 3- Evolução da escrita - 05/01/2010 referente a 2009

FICHA DE SONDAGEM DE ESCRITA

Anexo I
Instituição: 3 SUJEITO / CASO: _____ DATA: 05 / 01 / 2010

PATO
ROASTO
GATI
BOAIOVILATOLO
ANOTAO
| GATTE/01

Fonte: Produzida pela autora

Teste:
flor/jardim/tulipa/margarida
O jardim é colorido

Suas escritas mostram diferenciações, ou seja, a criança procura variar as letras, suas posições e quantidade de uma escrita para outra, a fim de garantir interpretações diferentes para cada sequência de letras escritas. Observemos que a palavra “margarida” é a que foi grafada com a maior quantidade de letras. Provavelmente a criança tenha relacionado com a extensão da palavra oralizada, já que o objeto, além de ser pequeno, talvez não seja de seu conhecimento. Todas as suas escritas exprimem mais de três letras e são grafadas variando quantidade e posições das letras. Assim, ela já estabeleceu os critérios intrafigurais e interfigurais que garantem diferenciações nos eixos quantitativos e qualitativos, para que suas escritas possam ser lidas e tenham significados diferentes, embora sejam alheias às propriedades sonoras (FERREIRO, 1990).

Na etapa 4, Paulo informou durante a entrevista que sabia escrever e, na produção textual escrita, indicou avanços significativos no processo de aprendizagem, grafando palavras alfabeticamente e, inclusive, utilizou sinais de acentuação e pontuação.

Figura 4 - Etapa 4 - Evolução da escrita - 27/10/2010

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2
INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 3 SUJEITO 3 DATA: 27/10/2010

Título AGRAVADORIA DE GANSO

AGRAVADORIA DE GANSO Á MÃE DARMINHA
DA ERINHA CAZA MUITO DE CAZA DE RARINHA
DEDE ACOROA DE MUITO CAZA DE PEDE UM
ARARIMAR UM PRE CI.

Fonte: Produzida pela autora

P: lê (...) ...o que você escreveu...

C1S3E3: chape-peo-pe::o...lo-bo-bo ()

Os avanços relacionam-se ao fato de Paulo entender que a fala pode ser escrita e que a escrita pode ser oralizada, embora ainda não a utilize como instrumento para auxiliar a memória. Nessa produção, a criança grafa palavras soltas relacionadas à história *A Guardadora de Gansos*, mas, ao oralizar seu texto escrito, recorda a história de *Chapeuzinho Vermelho*.

Apesar de a criança haver grafado algumas palavras com caracteres aproximados ou iguais à escrita convencional, com base na leitura que a criança fez da sua produção escrita, parece que esse recurso ainda não adquiriu o significado simbólico. Ela grafa palavras que acabou de ouvir e ler elementos de outra história, o que pode ser efeito do fenômeno da perseveração no tema anterior, de acordo com Wallon (1981), além do fato de ainda não utilizar a escrita como ferramenta de auxílio à memória.

Apesar de o texto escrito pela criança não ser convencional, a consideramos produtora de texto, porque escreveu e atribuiu significado à sua produção. O fato de Paulo escrever 27 palavras seguidas, sem conexão aparente entre elas, nos faz pensar que sua produção resulta de uma prática pedagógica que incentiva as crianças a fazerem cópias e não a entender o processo do sistema escrito pela escrita espontânea e intervenção para que elas construam e reconstruam suas hipóteses.

Em relação à apropriação das convenções sociais da escrita, Paulo elaborou diversos saberes, dentre os quais, escreve da direita para a esquerda, grafa as palavras espaçando entre uma e outra, utiliza acentos e pontuação em sua produção textual.

Desse modo, não há possibilidade de avaliar a presença ou avanços dos aspectos narrativos em sua produção escrita, uma vez que o sujeito ainda se encontrava em fase de reelaboração do sistema da escrita como ferramenta de comunicação.

Paulo demonstrou dificuldades de compreensão e de expressão verbal mesmo na reelaboração dessa trama, uma vez que ele não reconstruiu a narrativa mas apenas alguns elementos, sem conexão, e sob a nossa mediação.

4.1.2 Caso 2 - S5E2/4 – Leo

Ao término da pesquisa, Leo estava com sete anos e cinco meses. Leo é uma criança muito alegre e gosta muito de brincar. Ele sempre demonstrava pressa em concluir as atividades, porque queria brincar ou ir para outras atividades, como aula de informática ou esportes.

Na etapa 1, ele frequentava a E2. Em 2008, ele migrou para uma escola particular de pequeno porte, que codificamos como E4.

Os pais de Leo viviam de um pequeno comércio na própria residência. Sua mãe informou que cursou o Ensino Médio. Em 2010, não conseguimos contato com os pais.

A mãe de Leo assegurou que existiam livros em casa comprados pela família. Acentuou que havia “contação” de história em casa, na escola e pela televisão. Lamentou não haver o serviço de empréstimo de livros na escola e justificou sua importância: “porque ele ficaria sabendo de histórias diferentes.” (Mãe de Leo – autônoma)

Na primeira etapa, os pais e professores haviam informado que havia materiais escritos no ambiente doméstico e “contação” e leitura de histórias em casa e na escola. Informaram também que Leo não teve acesso a empréstimo de livros por parte da escola desde a primeira etapa.

Os contextos familiar e escolar são fundamentais para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, sobretudo, no que concerne à compreensão das funções sociais da linguagem. O contexto familiar de Leo parece favorável, porque o pequeno comércio na residência permite a interação com materiais escritos diversos, além da prática de anotações relativas à prática de compra e vendas.

A experiência escolar de Leo, entretanto, o levou a repetir o 1º ano, porque, segundo a criança e a coordenadora da escola, ele não sabia ler.

Sobre o fato de Leo haver repetido o 1º ano parece ir de encontro à concepção de alfabetização e letramento contínuos. As crianças estão iniciando o EF aos seis ou sete anos

de acordo com o corte etário. Assim, como não há uma demarcação para que a criança seja alfabetizada ao final do 1º ano, ela pode continuar a avançar no processo que se iniciou desde a creche, compreendendo a alfabetização numa perspectiva holística e global. Desse modo, reprovar uma criança no 1º ano sugere desconhecimento desse processo, que é maior do que o reconhecimento, identificação e codificação de letras e sons.

A seguir, a trajetória de aprendizagem de Leo ao longo da pesquisa, no que se refere a aprendizagem da oralidade e da escrita.

4.1.2.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Leo

Na etapa 1 da pesquisa, os turnos de fala produzidos por Leo resultam do pensamento sincrético e global (WALLON, 1981). Em sua fala, sobressaem fantasia e realidade, simultaneamente. Assim, não há contemplação dos aspectos narrativos, mas a criança entra na história, e com ela participam também sua avó e seu pai. O único turno que parece fazer sentido, pelo fato de ela haver se referido a “minha vó”, não é possível saber se, no turno 400, a mencionada “Vovó”, é a da personagem principal ou se a sua própria avó. Vejamos a seguir:

- 365: **Leo:** oi... eu caí aqui (mostrando o joelho, supostamente, machucado)...
373: **Leo:** eu... eu cor... o:::::
375: **Leo:** não... né... eu cortei a barriga do lobo...
381: **Leo:** aí (...) a minha vó morreu... aí pegou o lobo...
387: **Leo:** au... au...
389: **Leo:** aí... aí o meu pai (pausa) pegou a faca... cortou o rabo dele...
400: **Leo:** aí a Vovó ficou feliz para sempre...
411: **Leo:** ia::::::. (Etapa 1 - 10/10/2006).

Para Wallon (1981), o pensamento discursivo (verbal) é sincrético em função do prolongamento da simbiose fetal no plano cognitivo e o sincretismo não desaparece, mas simplesmente se transforma progressivamente em pensamento categorial. Este fato significa que, em relação à linguagem, a criança já é capaz de lidar com os diversos planos de conhecimento e com as determinações da linguagem, quando já é capaz de se colocar sob a perspectiva do outro. O egocentrismo, para Wallon, não é a causa, mas a consequência da indiferenciação.

Assim, o sistema das coisas não forma para a criança, como para nós, um rigoroso encadeamento. Então, mesmo que ela saiba indicar a sucessão dos termos que o compõem, no momento em que dele se apercebe, ela o fragmenta segundo uma delineação que responde seja às rotinas de sua experiência, seja às exigências de suas intuições concretas. Ao sabor de suas intuições concretas, do conteúdo limitado das coisas; da impermeabilidade mútua delas, sua representação das mesmas constrói-se por peças simplesmente justapostas e oferece lacunas. (1989 p.25-26).

Segundo Piaget, a narrativa é o meio que a criança utiliza para evocar e reconstituir o passado (1990 p. 285), uma forma de socializar o pensamento, comunicação difusa, mas que já se destaca da ação motora e se mostra como um esquema verbal de representação imitativa. Em suas observações, constatou que as primeiras narrativas da criança, em sua maioria se dirigem a si mesma. Esta forma de lidar com a realidade possibilita a construção progressiva de uma espécie de banco de palavras sem o qual não é possível a formação de conceitos, ou seja, diferenciar, comparar e relacionar. Desse modo, as interações da criança com o material escrito, a “contação” e a leitura de histórias constitui atividade fundamental para a elaboração da capacidade narrativa das crianças.

Na etapa 2, a criança necessita de mediação para elaborar individualmente alguns turnos relativos à história lida. Ela contempla a **Orientação**, ao mencionar as personagens da história e de modo mais consistente o estado inicial de *Chapeuzinho Vermelho* a caminho da casa da avó, o encontro e o diálogo da personagem com o lobo.

São narrados a **Complicação** e a **Resolução** de modo difuso, ou seja, há muitas elipses em seu pensamento, deixando subentendida, em sua fala, a ideia de que a criança compreendeu a trama da história, mas faltam-lhe recursos linguísticos para narrá-la fluentemente. Na **Orientação** e na **Complicação**, a criança alterna discurso *direto* e *indireto* (GANCHO, 2004), vejamos:

Leo: a Chapeuzinho foi levar a cESTA aí o lobo perguntou o que era que tinha dentro... era um vinho... um bolo... aí ele... pra onde você vai... eu vou pra casa da Vovó... aí foi amostra:::r o campo...

Leo (...) aí batendo na porta disse que era a Chapeuzinho... entrou::: ... o lobo disse... ela disse... que boca::: bem grandona... é pra te comer melhor...

Na **Situação Final**, também, não é possível saber quem são os sujeitos da ação narrada pela criança, porque ela sonega o nome das personagens. Não há **Coda**. Vejamos os dados na tabela a seguir:

Tabela 11 - Etapa 2 - 7/04/2009 referente a 2008 - Chapeuzinho Vermelho

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Leo: a Vovó... o Lobo... o Caçador e a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ... Leo: a Chapeuzinho foi levar a cESTA aí o lobo perguntou o que era que tinha dentro... era um vinho... um bolo... aí ele... pra onde você vai... eu vou pra casa da Vovó... aí foi amostra:::r o campo... |
| COMPLICAÇÃO | Leo: ...aí batendo na porta disse que era a Chapeuzinho... entrou::: ... o lobo disse... ela disse que boca::: bem grandona... é pra te comer melhor... |
| RESOLUÇÃO | Leo: aí depois o caçador ouviu ela roncando e cortou a barriga... Leo: é::::: o caçador tava ouvindo o lobo arroncando... arrocando ((risos)) é... e depois... ah... rá... aí depois cortaram a barriga do lobo... |
| SITUAÇÃO FINAL | Leo (...) e tomaram o vinho e comeram o bolo... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na etapa 3, a produção oral de Leo contempla a **Orientação**, situando o tempo: era uma vez (tempo fora do tempo) as personagens da história e o espaço: a floresta.

Leo: era uma vez a Chapeuzinho... a mãe dela mandou ir deixar uma garrafa de vinho e um bolo... aí ela foi pra floresta...

A **Complicação** é narrada com detalhes, desde a estratégia do lobo para enganar a personagem principal até a sua atuação como Vovó, culminando com o ápice do conflito: devorou a *Chapeuzinho Vermelho*.

Gondim (2004) e Adam (1992), dissertando sobre a importância da causalidade narrativa, para que um texto possa ser classificado como narrativo, salientam que a trama da intriga é um elemento fundamental. Em outras palavras, se o narrador apresenta somente uma Situação Inicial, uma transformação e uma Situação Final, o seu texto não se configura como uma narrativa, uma vez que

[...] os acontecimentos devem vir postos uns sobre os outros, isto é, os acontecimentos da narrativa surgem em razão de outros. Assim, podemos evidenciar a lógica causal da narrativa, pois se todos os acontecimentos caminham para uma Situação Final, não podemos fragmentá-los, separando as partes do todo sem alterar o conteúdo. (IBID., 73).

A **Resolução** é narrada de modo sucinto pela subtração de elementos fundamentais para o desfecho da trama. Assim, não é possível saber pela resolução o que aconteceu com o lobo nem com a *Chapeuzinho Vermelho*.

Na **Situação Final**, é mencionada apenas a Vovó, mas fica subentendido que as outras personagens, A *Chapeuzinho Vermelho* e o caçador, foram contempladas com e “eles” “felizes para sempre”, ou seja, o final canônico é contemplado pela criança. A **Coda** aparece mais como uma necessidade de concluir a atividade do que dar um fecho a trama. A seguir a tabela dos dados referidos:

Tabela 12 - Etapa 3 - 11/11/2009 - Chapeuzinho Vermelho

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Leo: era uma vez a Chapeuzinho... a mãe dela mandou ir deixar uma garrafa de vinho e um bolo... aí ela foi pra floresta... |
| COMPLICAÇÃO | Leo: (...) o lobo mandou ela pegar um pouquinho de flor aí// disse assim... olha os passarinho cantando... por que que você só olha pra cima () aí o lobo entrou... comeu a Vovó... a Chapeuzinho falou... Vovó que orelhas tão grandes assim... é pra te escutar melhor... Vovó que mão tão grande é assim... é pra te pegar melhor... Vovó que boca grande... é pra te comer... aí ela comeu a Chapeuzinho... |
| RESOLUÇÃO | Leo: (...) aí// o Caçador escutou uma voz tão grande, um ronca (...) Vovó... aí foi lá encontrou o lobo atirou... ele só na espingarda... |
| SITUAÇÃO FINAL | Leo: aí a Vovó tomou o vinho e comeu bolo... aí eles ficou felizes para sempre... |
| CODA | Leo: (...) pronto... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na quarta etapa, Leo contempla a **Orientação**, ao situar as personagens e o lugar: na floresta.

A **Complicação** não obedece à cronologia dos fatos, porque, primeiro, o lobo come a Chapeuzinho para em seguida iniciar o diálogo sobre o estranhamento da neta em relação às características físicas da falsa avó.

Na **Resolução**, há elipses no pensamento da criança, pois ela não verbaliza a ideia de que “o lobo estava roncando tão alto que...” mas passa para a voz interior da personagem pacificadora do conflito: “que voz é essa?” e finaliza com a ação de salvamento. A nossa pergunta: “como foi que ele descobriu? - ” entretanto, é elucidativa. A criança, contudo, sonega os detalhes, por insuficiência de recursos verbais, mas também, no caso específico dessa criança, pela pressa que ela tem em concluir as atividades. O narrador subtrai a **Situação Final**.

Considerando que uma narrativa supõe um acontecimento que se constitui de começo, meio e fim, e que o encadeamento causal deve se encaminhar para uma **Situação Final** que restabelece o equilíbrio da **Situação Inicial** perdida durante o conflito, o texto dessa criança apresenta uma lacuna que não permite ser considerado narrativo, pela inconclusão desse tópico, fundamental ao desfecho da trama (ADAM, 1992). O destino da Vovó não é mencionado. E, apesar de não se saber como a personagem Chapeuzinho Vermelho foi salva, reaparece na **Coda** fazendo promessas de obediência.

A **Coda** é narrada também como uma avaliação externa ao contexto da história. Na verdade, relaciona-se com o uso que a escola faz da Literatura Infantil, ou seja, para moralizar as crianças, mostrando por meio dessa história, por exemplo, que crianças não são obedientes, além de se meterem em apuros, ainda comprometem os adultos que as cercam. Vejamos na tabela seguinte os dados retro analisados.

Notemos que, nos quatro tópicos narrativos, inclusive, ele põe termo à narração, sendo necessária nossa mediação para que ela continue: “--- só isso... --- tudo... fim::: (...) aleluia... “ Ao final utiliza uma expressão litúrgica que significa alegria máxima mas que utilizada nesse contexto significa “finalmente estou liberado dessa atividade”⁴⁰.

⁴⁰ Informamos, a propósito, que todas as crianças participantes da pesquisa foram consultadas se queriam continuar contando histórias e essa, inclusive, dizia gostar muito. Diversas vezes fomos à escola realizar a atividade e não foi possível, porque ela dizia que naquele dia não queria contar histórias. Outras vezes, a coordenação queria impor que ela fosse, mas intervínhamos em favor da criança.

Tabela 13 - Etapa 4 - 03/11/2010 - Chapeuzinho Vermelho

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | <p>Leo: Chapeuzinho o Lobo... cobria o bolo... aí ela foi na floresta...</p> <p>Leo: (...) e encontrou o lobo... --- aí... aí... aí... aí e ela foi pro caminho errado... aí ela foi pegou flores pra sua Vovó...</p> |
| COMPLICAÇÃO | <p>Leo: ... o lobo entrou na casa... comeu foi... comeu a Vovó... e... e... e... e do... e do... e do...e a Chapeuzinho... VOVÓ::::: abre aqui... aí o lobo... disse assim ó... pode entrar minha netinha... aí o lobo comeu ela... disse assim... Vovó que orelha grande a senhora tem... era pra te ouvir... pra te ouvir melhor... Vovó que orelhas tão grandes são essas pra... NÃO... Vovó... que na aqui... que olhos grandes (...) pra te ver melhor... Vovó que mãos são essas... pra te pegar melhor... Vovó que boca tão grande essa... pra te comer melhor... (...)</p> <p>Leo: Vovó que orelhas grandes são essas? é pra te escutar melhor... Vovó que olhos grandes são esses? é pra te ver melhor... Vovó que mãos são essas... que mãos... que mão é essas grandes... é pra te pegar melhor... Vovó que boca é essa grande? é pra te comer melhor... --- só isso...</p> |
| RESOLUÇÃO | <p>Leo: e aí o caçador... que voz é essa... aí depois ele abriu a barriga do lobo e tirou a Vovó e a Chapeuzinho... --- pronto...</p> <p>P: huhum... como foi que ele descobriu?</p> <p>S5: por causa que ele ouviu vo:::z</p> <p>S5: e ele foi lá e cortou a barriga do lobo... --- tudo... fim:::</p> |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | <p>Leo: a Chapeuzinho disse que não ia mais... não ia mais pro lado do lobo... ela só ia pro lado certo...</p> <p>(...) aleluia...</p> |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

No reconto da quarta etapa, Leo introduziu a ideia de que “aí e ela foi pro caminho errado...” Essa interpretação da criança relaciona-se certamente com o fato de essa história ser contada e finalizada com uma lição de moral em relação à obediência aos adultos, sob pena de se meter em apuros, como presenciamos em recontos no período da creche na escola que essa criança frequentava; a professora finalizava essa história alertando às crianças: “Estão vendo o que acontece com crianças desobedientes?” Por isso é bom obedecer aos pais, aos professores, aos avós...”

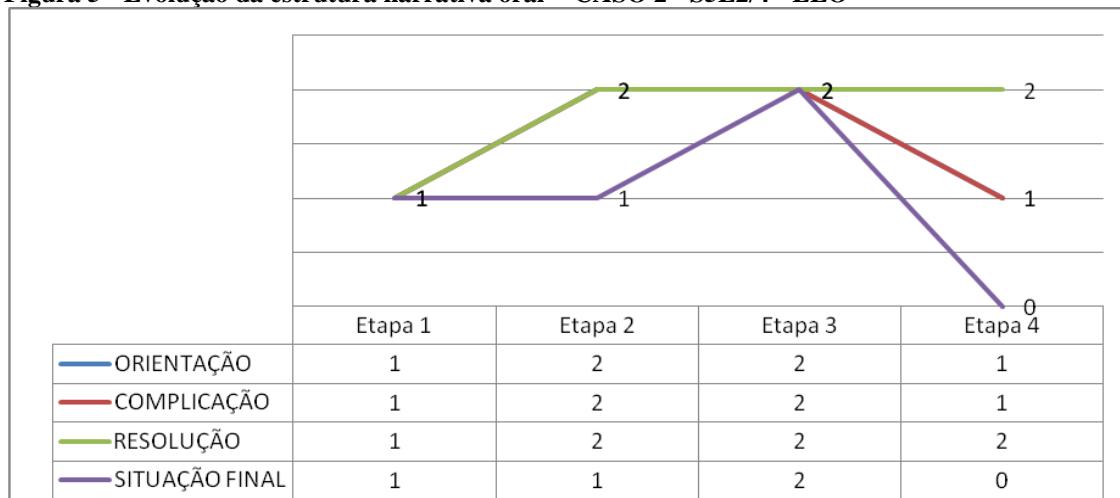
Para Bettelheim (1980), contar um conto de fada com uma função didática é transformá-lo em um conto moralizante, atingindo diretamente o nível consciente da criança, o que descaracteriza esse gênero. Isso porque um dos grandes méritos dessa literatura é falar ao inconsciente da criança. Em outras palavras, “todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento”. (P.205).

Em relação aos aspectos narrativos, na etapa 2, ele os contempla parcialmente. Na etapa 3, narra a **Orientação** e a **Situação Final**, conservando a forma canônica. A **Complicação** é narrada com riqueza de detalhes, mas a **Resolução** é expressa parcialmente. Na etapa 4, a criança apresenta uma quantidade de linguagem superior às etapas precedentes, entretanto, não conservou a sequência temporal e causal dos fatos e subtraiu a **Situação Final**, além de necessitar de nossa mediação constante.

Nas quatro “recontações”, em relação à quantidade e à qualidade de linguagem verbal, podemos notar que há uma evolução constante e considerável entre as etapas 1 e 4 na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Em razão das ausências constatadas em suas produções textuais na modalidade oral, temos a seguinte classificação de suas narrativas orais:

Figura 5 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 2 - S5E2/4 - LEO



Fonte: Produzida pela autora

4.1.2.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Leo

A respeito da apropriação da linguagem escrita, com gesto que sabia escrever.

Vejamos:

P: Uhm::: certo... eh::: você não ler ainda você disse foi?

Leo: NÃO sei ler

P: Não sabe ler e escrever você sabe?

((a criança respondeu afirmativamente, balançando a cabeça))

P: Sabe escrever.... e o que é que você escreve?

Leo: Boneco, qualquer coisa aí (...)

P: Ah::: como foi que você aprendeu a escrever ?

Leo: É::: primeiro eu pintava assim... ô... aí depois... eu fui aprendendo devagarinho...

P: Quem foi que te ensinou a escrever?

Leo: Minha tia...

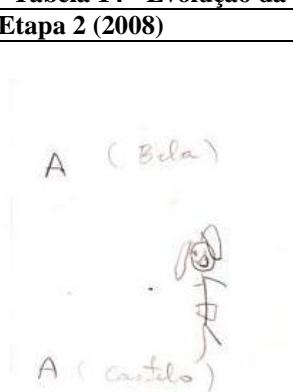
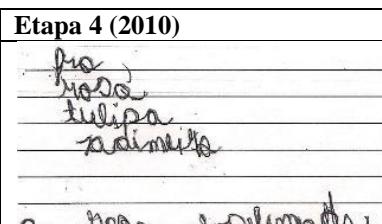
P: Que tia?...
Leo: A tia do colégio...
P: Você gosta de escrever?
Leo: ((a criança respondeu, afirmativamente, balançando a cabeça))
P: Por quê que você gosta de escrever?
Leo: Todo mundo lá da minha sala já sabe ler, menos eu...

O entrevistado informou que não há livros em casa, além da Bíblia. Consegue jornal com a avó que leva do trabalho para casa. Disse, ainda, que os pais, os irmãos e uma tia sabem ler e lamentou mais uma vez: “S5: Eu não sei ler...” Os pais tem em um mercadinho em casa. (ENTREVISTA Individual em 13 /11 /2009).

A concepção de leitura utilizada pela escola relaciona-se à compreensão de textos formais, pois Leo convive em um ambiente doméstico onde há leitores, materiais disponíveis para leitura, portadores de textos diversos, tendo os pais um mercadinho em casa, portanto, ele tem acesso não só aos materiais escritos; como anúncios, propagandas, rótulos das mercadorias; como também as situações de uso da linguagem escrita, como anotações em blocos de notas, listas de compras, contas que os pais fazem nas transações de compra e venda, dentre outras situações que ocorrem nesses ambientes comerciais. Apesar de tudo isso, a escola marcou profundamente essa criança assinalando para ela que ela não é leitora, inclusive, em relação aos novos colegas do 1º ano: “Todo mundo lá da minha sala já sabe ler, menos eu”.

Antes de avaliarmos suas produções textuais, analisamos os testes realizados nas três últimas etapas da pesquisa:

Tabela 14 - Evolução da aprendizagem escrita nas etapas 2, 3 e 4

| Etapa 2 (2008) | Etapa 3 (2009) | Etapa 4 (2010) |
|--|---|---|
|  <p>Teste: Sol/rosa/palácio/princesa A rosa é bonita.</p> | <p>FICHA DE SONDAÇÃO DE ESCRITA TESTE: S5 S5 DATA: 11/11/2009</p> <p>ABNEICA AFICI TOMUUN ABUVEL VITRIOZ (o JARDIM) RODRIG (o COLORIDO)</p> <p>Teste: Flor/jardim/tulipa/margarida O jardim é colorido.</p> |  <p>flor rosa tulipa jardineiro a rosa é perfumada</p> <p>Teste: flor/rosa/tulipa/jardineiro A rosa é perfumada.</p> |

Fonte: Produzida pela autora

Na etapa 2, Leo aceitou realizar o teste de escrita, mas não se dispôs produzir os textos nem desenhar as histórias recontadas, porque, segundo ele, não sabia escrever nem desenhar, porque não desenhava na escola. Quando solicitamos que escrevesse, disse: “Não

sei com que letra começa. Escreva primeiro que escrevo depois. Faça em cima que eu faço embaixo. Não sei fazer.”

A prática pedagógica centrada no produto final, desconhecedora de que a apropriação de conhecimentos supõe a reconstituição, nos termos piagetianos, por parte do sujeito da aprendizagem, resulta em inibição, o que dificulta o processo segundo o qual a criança precisa vivenciar para efetivamente aprender.

Ferreiro, tratando sobre objetivos para a alfabetização, defende, a ideia de que a instituição educacional deve garantir à criança “atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita”. (2003, 24). Essa criança não só tem medo como parece estar habituada à cópia: “faça em cima que eu faço embaixo.” Quando se trata da aprendizagem da oralidade, porém, são permitidos à criança jogos de adivinhação. Diante de bebês, os adultos encarregam-se de atribuir significado as suas tentativas de comunicação, traduzindo seus balbucios, risos, choro, mímicas, gestos e onomatopeias, para garantir que ela aprenda a se comunicar por meio da linguagem convencional, verbal. Em relação à linguagem escrita, ocorre o oposto. Nas palavras de Ferreiro,

Em língua oral permitimos à criança que se engane ao produzir, tanto quanto ao interpretar, e que aprenda através de suas tentativas para falar e para entender a fala dos outros. Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem. (Ibid., 2003 p. 31)

A atitude de Leo perante do ato de escrever evidencia o método de trabalho que as escolas 2 e 4, as quais ela tinha frequentado, utilizam. A própria criança discorreu sobre o método de ensinagem de sua professora:

Leo: No primeiro dia a tia colocou pra gente ler a do B, a do C a do D, depois a do C, depois a do H e depois a Y.
P: Como é? Você se lembra?
Leo :A do B: ba, be bi, bo bu, bo; Pa, pe pi pó pu
P: Você se lembra de mais alguma coisa?
Leo: Não. (ENTREVISTA Individual em 03 /11 /2010).

Na etapa 2, porém, ela conhecia a letra “A” e a utilizava para representar qualquer palavra. Assim, as palavras Bela e Castelo têm a mesma grafia “A”. Leo, entretanto, por frequentar a instituição formal desde a creche, tem o conhecimento de que se escreve com letras, inclusive, solicita ajuda para iniciar sua escrita com a letra correta, quando diz que não sabe com que letra começa. Sua escrita é indiferenciada. Ele grafa as duas letras bem distante uma da outra. Como não o entrevistamos a respeito de sua produção, não temos como afirmar

se essa distribuição topográfica se relaciona com um recurso diferencial para auxiliar na memória do significado atribuído às duas grafias idênticas (LURIA in Vigotski, 1988b).

É importante mencionar que a letra utilizada Leo não é nenhuma das letras iniciais do seu nome composto. Assim, caracteriza a metodologia de trabalho que utiliza sequências idealizadas sob o ponto de vista do adulto, “do fácil para o difícil”, em que as crianças carecem, em relação ao sistema alfabetico, de dominar uma letra para depois terem acesso à próxima da sequência alfabetica. Nesse contexto, há programas de alfabetização, como o *Alfa e o Beta*, que, além da apresentação individual e sequenciada das letras do alfabeto, apresentam em seguida as famílias silábicas, não sendo permitido trabalhar com sílabas de uma família que ainda não foi apresentada à criança.

Nesse âmbito de ensino-aprendizagem, a concepção piagetiana de sujeito ativo que compara, exclui e ordena em ação interiorizada e reversível os conhecimentos que está reconstituindo, não subsiste, pois a atitude pedagógica da escola ou da professora não disponibiliza as informações necessárias para que a criança assuma o papel de sujeito da aprendizagem; ao contrário, essa conduta pedagógica relega o educando à categoria de esponja, baú, poupança, utilizando os termos freireanos quando trata da pedagogia bancária.

Na etapa 3, Leo continua no estádio pré-silábico, mas apresentando grandes avanços em sua evolução na apropriação da escrita. Um aspecto muito importante nessa evolução consiste no fato de ela escrever espontaneamente sem solicitar modelo e sem apresentar timidez diante de nossa solicitação para escrever, o que, em relação ao estádio anterior, é um avanço muito importante.

Figura 6 - Etapa 3 - Evolução da escrita - 11/11/2009

FICHA DE SONDEGEM DE ESCRITA
Instituição: 2 SUJEITO: S 6' DATA: 11/11/2009

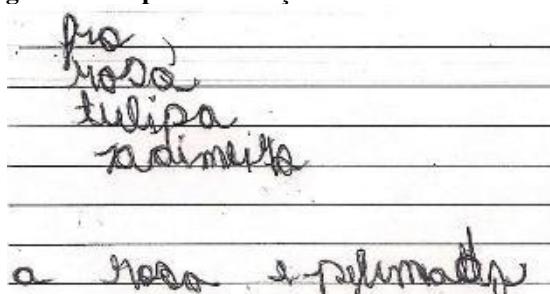
ABNEICA
APICI
TOUNUW
ABUNVE
VATADAS (o JARDIM)
EDVJVR (é COLORIDO)

Fonte: Produzida pela autora

O avanço no estádio pré-silábico consistiu na elaboração da hipótese de que, para ler coisas diferentes, se faz necessário utilizar uma variedade e uma quantidade de letras diferentes para cada grafia, conforme podemos observar na escrita de LEO. Observamos que a criança domina um repertório de letras superior ao da segunda etapa, quando utilizava somente uma letra para representar qualquer objeto.

Na quarta etapa⁴¹, ao realizar o teste, Leo escreveu alfabeticamente. Notemos que o tipo de letra utilizado é diferente das duas etapas anteriores.

Figura 7 - Etapa 4 - Evolução da escrita - 03/11/2010



Fonte: Produzida pela autora

É importante ressaltar que a autoconfiança de Leo estava comprometida, pois ele havia sido reprovado conforme ele mesmo nos informou em suas entrevistas na terceira e quarta etapas porque “não sabia ler”. A coordenadora confirmou, utilizando a mesma justificativa.

Apesar de a escola assegurar que reteve a criança no 1º. ano porque ela não sabia ler, em nossa avaliação, demonstrou ser competente para produzir e ler textos.

Tabela 15 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - Texto escrito

| Escrita | Oralidade da escrita |
|--|---|
| Figura 8 - Chapeuzinho Vermelho - texto escrito FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO INSTRUMENTO 2 Instituição: 2 SUJEITO 5 5 DATA: 11/11/2009 Título: ALCK Chapeuzinho Vermelho A Q AACABDDE ESOV EDV VJANAL Fonte: Produzida pela autora | Leo: era uma vez uma Chapeuzinho... a mãe dela mandou colocar uma garrafa de vinho... aí ela foi pela estrada... aí encontrou o lobo... só... 11/11/2009 |

Fonte: Produzida pela autora

⁴¹Em 2010 as palavras utilizadas para o teste foram: flor, rosa, tulipa e jardineiro, com a frase: “A rosa é perfumada”.

Na segunda entrevista com Leo, ele acentuou saber ler, e o fez mais uma vez, utilizando gestos em vez de linguagem verbal, mas foi motivado por nós a expressar-se oralmente. Afirmou que ler “é ler as palavras.” Sobre como aprendeu e sobre a função social da escrita, respondeu:

Leo: Pra quando crescer trabalhar se formar, ter uma casa ser doutor...

P: E o que você lê... quais são os tipos de materiais?

Leo: Tudo...

P: Tudo... dá um exemplo...

Leo: No primeiro dia a tia colocou pra gente ler a do B, a do C a do D, depois a do C, depois a do H e depois a Y...

P: Como é? Você se lembra?

Leo: A do B: ba, be bi, bo bu, bo; Pa, pe pi pó pu ...

P: Você se lembra de mais alguma coisa...

Acerca dos livros que tem para ler em casa, afirmou serem “os livros da minha matéria”. Sobre a aprendizagem da escrita e os procedimentos utilizados pela escola, relatou:

P: Você saber escrever...

Leo: Sei...

P: Como foi que você aprendeu:

Leo: Escrevendo ((risos)...

P: E o que é escrever...

Leo: É::: você escrever as palavras...só...

P: Só? E para que serve saber escrever?

Leo: Não sei...

P: Quem foi que te ensinou a escrever?

Leo: A professora...

P: Lembra como foi que ela te ensinou a escrever...

Leo: Aí um dia ela pegou na minha mão::::: (...) Aí um dia ela me botou pra escrever sozinho.

P: Foi... Mas ela pegou muitas vezes na tua mão...

Leo: Não... só uma vez...

P: Mas porque que ela precisou pegar na tua mão

Leo: Porque era assim... você não sabe escrever...

P: Você gosta de escrever...

Leo: Gosto... (ENTREVISTA Individual em 03 /11 /2010).

Figura 9 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - texto escrito

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO
Anexo 2
INSTRUMENTO 2 Produção Textual
Instituição: 3 SUJEITO 5 DATA: 02 / 11 / 2010

Titulo: chapeuzinho vermelho
A mamãe pedil paleva vinho e bolo ela em contô o lubo epidil para u lobo iguliu o (...)



Fonte: Produzida pela autora
A criança não se dispôs a fazer a leitura do texto.

Na quarta etapa, Leo escreve alfabeticamente, embora ainda não consiga elaborar textos longos: “A mamãe pedil paleva vinho e bolo ela em contô o lubo epidil para u lobo iguliu o (...)”.

Assim, não há produção escrita suficiente para que se possa proceder a uma análise de aspectos narrativos na escrita. Consideramos, entretanto, que essa criança está progredindo continuamente em sua aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Com suporte na leitura e análise dos dados produzidos por Leo, vamos considerar alguns fatores intervenientes que podem ter favorecido ou não a sua evolução na aprendizagem dos aspectos avaliados.

A evolução na aprendizagem da oralidade no que concerne à reconstituição de narrativas formais da primeira à quarta etapa evoluiu de um estágio de produção de turnos breves, resultado de contágio, repetição e sincretismo, para uma produção de turnos longos. A criança evoluiu na quantidade de fala, porém, não apresentou evolução qualitativa no que diz respeito à sequência temporal e casual dos acontecimentos que sustentam a estrutura narrativa. Há muitas lacunas, elipses em sua fala, deixando em suspenso elementos fundamentais que garantem o elo causal dos acontecimentos narrados.

A evolução na escrita segue um percurso semelhante ao da oralidade. A criança inicia a segunda etapa com uma produção indiferenciada, utilizando apenas uma letra para grafar as palavras. Na terceira etapa, continua no estádio pré-silábico, mas já havia construído a hipótese da quantidade mínima e variedade interna de caracteres para se proceder a um ato

de leitura. Na etapa 4, escreveu alfabeticamente, inclusive, aceitou escrever o texto da história recontada, deixando-o inacabado e com lacunas, como podemos verificar.

Apesar de o relato dos informantes apontar para uma interação intensa da criança com o material escrito pela prática de “contação” e leitura de histórias e acesso a livros e revistas no ambiente doméstico nas quatro etapas, parece que a mediação do adulto, seja no ambiente doméstico ou escolar, não atuou no sentido de fazer com que essa criança avançasse na evolução da aprendizagem da linguagem oral e escrita. Compreendemos que não é suficiente expor a criança a situações espontâneas de contato com os objetos culturais dos quais pretendemos que ela se aproprie.

Assim, se faz necessário planejar em função das necessidades de aprendizagem de cada sujeito porque, segundo Vigotski, tratando sobre a formação de conceitos pelo sujeito, afirma que

se o meio-ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. (1998 a p. 73).

Com efeito, a mediação pedagógica é de suma importância para criar e propor situações de aprendizagem nas quais as crianças possam testar suas hipóteses e encontrar apoio para progredirem na internalização dos conhecimentos em reelaboração.

De acordo com Bruner, parece natural nas crianças a capacidade e gosto em narrar o cotidiano (1997). Assim, pensamos que o trabalho da escola e da família com vistas a oferecer ferramentas para que a criança se aproprie do discurso oral e escrito é o de mediar e ensejar à criança situações nas quais ela possa aprimorar essa capacidade narrativa.

A experiência escolar de Leo, entretanto, não favoreceu sua aprendizagem, nem na oralidade nem na escrita, porque a escola, em vez de motivá-la para a aprendizagem partindo dos seus conhecimentos adquiridos, marcou-a profundamente, reprovando-a, dizendo que ela não sabia ler nem escrever. Desse modo, essa escola “volta-se para a deficiência da criança ao invés de voltar-se para os seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1998 b: p. 130).

É importante lembrar que “as aprendizagens sociais exigem contextos sociais, e a aquisição da língua escrita não pode ser colocada como um problema exclusivamente individual.” (FERREIRO, 2003 p. 72). Por outro lado, a compreensão de que a alfabetização é um processo e que este carece de um ambiente letrado, com recursos humanos e materiais disponíveis à criança, não encontramos naquela escola.

Assim, parece que os contextos de interação na Educação Infantil, quando ele não tinha acesso a livros na escola e a prática de “contação” de histórias era esporádica, e a ênfase na aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental não favorecem a aprendizagem de recursos linguísticos para que a criança pudesse se expressar fluentemente e apresentar maior evolução na oralidade.

Vigotski, discorrendo sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento intelectual do sujeito, assevera que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.” (1998a: p. 62). Isto significa que o trabalho escolar deve investir em atividades de linguagem em suas diversas formas de expressão, inclusive na oralidade mediante suportes textuais escritos por via de recursos diversos para que a criança se aproprie e internalize os instrumentos linguísticos culturalmente elaborados, a fim de avançar na evolução da competência discursiva oral e também escrita.

Observamos que a produção de linguagem de Leo é abundante na quarta etapa, mas ele não conserva a estrutura narrativa formal. Constatamos no gráfico de classificação das narrativas que a qualidade narrativa de seu texto é menos evoluída na quarta etapa do que na terceira. Um dos fatores que pode explicar esse fenômeno é a falta de interesse dos meninos por esse tipo de literatura. Desse modo, ele apresenta muita linguagem em termos de quantidade, informando-nos que ele se expressa fluentemente. A ausência de encadeamento lógico pode estar relacionada com a falta de interesse pelos contos maravilhosos. Alguns dos meninos solicitaram que fossem histórias de super-heróis modernos, em vez desses que utilizamos. De fato, teria sido interessante se tivéssemos incluído histórias não só de super-heróis mas que a personagem principal fosse masculina para contemplar também o interesse dos meninos, porque as histórias que utilizamos trazem meninas como personagem de destaque.

A evolução no aspecto da dimensão na produção oral de Leo, conjugada à não reelaboração da estrutura narrativa, nos remete à discussão sobre o letramento, no que concerne à competência de utilizar a linguagem, seja oral ou escrita, para se comunicar. Essa criança, não tem dificuldade de falar, porém, seu pensamento não é ordenado, ela apresenta dificuldade em articular as ideias de estabelecer começo, meio e fim em suas produções, bem como manter a coerência em suas produções orais.

Ressaltamos que Leo recorria ao aparelho motor para se expressar a fim de negar ou afirmar, sendo necessário o encorajamento para que recontasse as histórias e que ele sempre tinha pressa em concluir-las.

O trabalho com a oralidade, em situações de aprendizagens que favoreçam a capacidade de articulação de ideias, de argumentação, que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio lógico, o debate, a crítica, a avaliação, enfim, atividades que ensinem o aluno a pensar, são indispensáveis para que ele avance na competência discursiva, seja oral, ou escrita. Discorrendo sobre esse ponto, Antunes lamenta que a proposta de trabalho pedagógico nas escolas se concentre “em torno de gêneros da oralidade informal, como a “conversa”, “troca de ideias”, “a explicação para o vizinho”, em detrimento de gêneros orais formais com padrões textuais mais rígidos.” (2003, p. 25).

Essa atitude pedagógica decorre, dentre outros fatores, da ideia ingênua de que a aprendizagem da oralidade acontece de modo natural, sem carecer de intervenção e planejamento escolar, independentemente, portanto, da instituição de ensino formal. A capacidade de articulação de ideias, comparar, relacionar, generalizar competências necessárias à conversação não são aprendidas, a despeito do ensino sistemático. O trabalho com a diversidade de gêneros literários, o debate e a produção de textos favorecem a aprendizagem de competências linguísticas que alavancam o desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, a competência discursiva.

Assim, ressaltamos que Leo, apesar de todos os fatores intervenientes não favoráveis à aprendizagem, apresentou evolução, tanto na oralidade quanto na escrita, considerando o estádio inicial e final do seu desenvolvimento avaliado, pois ele dispõe de recursos verbais suficientes para se expressar e adquiriu confiança em se exprimir graficamente.

4.1.3 Caso 3 - S5E3 – Luana

Luana, ao término da pesquisa, estava com sete anos e nove meses. Luana mostrava-se tímida e precisava de motivação para realizar as atividades da pesquisa. Antes de qualquer atividade, avisava que não sabia fazer o que havia sido solicitado a ela. Ela morava em uma comunidade próxima à escola. Sua mãe era dona de casa e cursou o EF.

Na primeira etapa da pesquisa, a mãe de Luana garantiu que não houve livros de Literatura Infantil em casa mas somente livros evangélicos e cartilhas. Assegurou, contudo, que o marido contava histórias para Luana, mas não soube especificar seus tipos ou títulos.

Conforme a entrevistada, a escola não enviava livros para casa. A escola enviava atividades de leitura para ditado e o pai de Luana fazia com ela. Enviava também tarefas de desenhar e pintar. Nas palavras da entrevistada, “a professora manda tarefa só de desenhar e pintar. Não basta.”

Na quarta etapa, a mãe é novamente entrevistada. Diferentemente da etapa anterior, ela informa que há livros, materiais escritos em casa, tais como: cartilhas, que a criança leva da escola para fazer tarefa de casa, revistas e jornais, que recebe na Igreja e no reforço escolar. Os textos que a escola envia são para fazer ditado com a criança. O pai realiza a atividade de leitura (ditado) para que a criança copie. A mãe salientou que lê o texto do ditado também para o filho mais novo e que conta histórias às vezes, mas não especificou nenhum tipo de história que, segundo ela, costumava ler para os filhos.

A seguir apresentamos e analisamos a trajetória de Luana, no que se refere à aprendizagem da oralidade e da escrita.

4.1.3.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Luana

Na etapa 1, a participação de Luana durante o reconto de *A Bela e a Fera* resume-se a turnos breves, resultado de perguntas do tipo teste ou de comentários acerca da fala dos colegas ou ainda de momentos em que ela entra na trama trazendo, inclusive, a figura do pai. Vejamos:

- 677: **Luana:** não tenho da Chapeuzinho...
683: **Luana:** ah... o meu pai vem hoje aqui...
699: **Luana:** da bela...
703: **Luana:** ninguém sabe... não sabe também...
705: **Luana:** da bela...
707: **Luana:** não sei contar não...
718: **Luana:** um castelo...
S5 : castelo...
768: **Luana:** ela falou...
770: **Luana:** não... (Etapa 1: 14/08/2006 – *A Bela e a Fera*).

Quando se trata de narrar a experiência, a linguagem é aquela que circula no cotidiano, mais espontânea e sem marcas, que, normalmente, se encontram na linguagem escrita, como vemos no exemplo da linguagem dessa criança ao narrar sua experiência de ida a praia:

- 634: **Luana:** ó povo... nem sabe contar história... eu vou amarrar meu cabelo é assim. (...) a menina desceu né... a passarela, aí foi pa praia hoje. foi pa água, eu fiqui bonziada...
635: P: pessoal... olha só um pouquinho...
636: **Luana:** eu molhei meu cabelo todinho...

637: **Luana:** eu fiquei bonziada e a paia tava me matando... a paia tava com pé aí tirou o sapato... aí... ficou de chinelo eu... nem tirei minha chinela... tava de biquíni... jogando... nim mim ó...
(Etapa 1:14/08/06 – Chapeuzinho Vermelho).

Esse dado a respeito dessa criança corrobora o que registramos de seu desenvolvimento oral, no que concerne a narrativas de textos formais ao longo das quatro etapas em que foi acompanhada. Desde o início, contudo, assinalamos que ela não apresenta nenhuma dificuldade em narrar, a não ser que se trate de narrativas desconhecidas como eram os Contos Maravilhosos cujos recontos lhe solicitamos na primeira etapa da pesquisa. Isso se explica pelo fato de que, no período da creche, essa criança não participava de atividades com a Literatura Infantil. Nas etapas seguintes de sua vida escolar, ela participa de atividades com o texto literário na escola, conforme ela mesma nos informou em entrevista individual.

Na segunda etapa, registramos avanços significativos no que concerne a reconstituição de narrativas formais na produção dessa criança. Embora não haja sequência temporal e causal e os turnos ainda sejam resultados de intervenção nossa, evidenciamos o fato de serem construções mais longas e relativas à história em foco.

P: como é que começa essa história?

Luana: aí eu vi as três irmãs... o pai eu vi também *A Bela e a Fera* e eu vi também... sabe quem? a mulher malvada... aí também e o resto tia... não sei mais não tia...

P: o que que acontece na história?

Luana: aí o pai dela... ela pediu flores ao pai dela aí foi e trouxe ela pra Bela... a mulher malvada... né tia... aí foi a... o a Bela tá// aí a malvada tava precisando da Bela ela foi lá e a Bela tava assim... a Bela aí os ladrões bateram nela...

P: quem são as personagens dessa história?

Luana: é a Bela... o pai dela... as três irmãs e a bruxa e o príncipe...

P: quem era o príncipe antes de se tornar príncipe?

Luana: a malvada... aí ela se transformou em príncipe... aí foi terminou a história...
(Etapa 2: 03/02/2009 referente a 2008).

Na terceira etapa, o avanço na reelaboração oral do texto protótipo é significativo em relação ao reconto anterior, sobretudo, pela elaboração de turnos mais longos sem nossa mediação, inclusive a narração da **Complicação**, elemento fundamental no texto narrativo.

Assim, Luana inicia seu texto oral, mencionando o título da história que dá nome às personagens principais: “A Bela e a Fera”. Em seguida, apresenta a viagem do pai da Bela e o pedido da filha: uma rosa de presente; ou seja, o nó da intriga, que nessa história é anunciado na Situação Inicial, uma vez que a tensão e o conflito ocorrem em função de o pai da personagem haver colhido uma rosa do jardim da Fera.

Na **Complicação** feita pela criança, “o pai dela foi levar uma rosa pra ela que pediu ela depois... Luana: (...) e também apareceu a Fera... a Fera disse... você vai ficar de castigo...” O texto é rico em detalhes, entretanto, diz que a Bela “encontrou a Fera morta.” Ao

narrar a morte da personagem, põe fim à sequência causal. O que segue após esse fato narrado não atende à coerência interna da história nem à sequência temporal lógico-causal, mas contradições, pelas ações pós-morte, o que não faz parte do mundo ficcional do texto narrado.

Outras contradições são encontradas na **Resolução** e na **Situação Final**. Na **Resolução**: Luana: (...) “deu um beijo na Fera e também a Fera virou um homem...” **Situação Final**: “e ficaram tudo felizes para sempre e também a Fera se casou com a Bela...” Observemos que, após a metamorfose da Fera em príncipe, quem se casa com a princesa é a Fera e não o príncipe. O pensamento da criança parece confuso.

A **Coda** é subtraída.

Assim, apesar de a criança haver apresentado quantidade e qualidade de linguagem superior às etapas anteriores, sua produção não constituiu texto narrativo. Vejamos na tabela seguinte.

Tabela 16 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 07/01/2010 - referente a 2009

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Luana: <i>A Bela e a Fera... o pai dela viajou e também né... ela foi aí ela... o pai dela foi levar uma rosa pra ela que pediu ela depois...</i> |
| COMPLICAÇÃO | Luana: (...) e também apareceu a Fera... a Fera disse... você vai ficar de castigo... por favor... não faça isso... e também... a Fera... ela:::... ela fala de levar a::: Bela pra passear ela pergunta todo dia... Bela você me ama... ela disse NÃO... todo dia ela perguntava e também aí:: quando a Bela foi... quando seu pai estava doente a Bela foi cuidar dele e quando sarou foi viajar com o cavalo e encontrou a Fera morta aí... |
| RESOLUÇÃO | Luana: (...) deu um beijo na Fera e também a Fera virou um homem... e |
| SITUAÇÃO FINAL | Luana: (...) ficaram tudo felizes para sempre e também a Fera se casou com a Bela... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

A criança narra a **Orientação**: situando o mundo narrativo a partir de um acontecimento e neles as personagens, em “uma festa...”, acrescentando o objeto de desejo da Bela, causa da intriga, a rosa.

O início da **Complicação** é recriado e narrado com os detalhes; entretanto, a criança não apresenta o ápice do conflito, mas a tensão posterior provocada pela intriga que não foi narrada. Desse modo, mesmo havendo a sucessão de eventos em ordem cronológica, seu texto não se caracteriza texto narrativo, porque todo o encadeamento causal, as relações lógicas, cronológicas e hierárquicas, componentes que garantem a coerência global da narrativa, perderam seus referentes: o embate da Fera com o pai da Bela ao apanhá-lo subtraindo uma rosa do seu jardim. Sem esse acontecimento, os subsequentes não têm razão de ser nessa narrativa (ADAM e REVAZ, 1997; REUTER, 2002).

Assim, apresentamos a **Resolução**: “aí a Bela beijou na Fera... aí se transformou em um lindo príncipe...” e a **Situação Final**: “viveram felizes para sempre...” Registrados o fato de que a criança produziu esses turnos de fala mediante nossas intervenções. Ressaltamos também que ela narra as declarações de amor da Bela pela Fera, a transformação da personagem em príncipe, omite o casamento, mas encerra, indicando que eles “viveram felizes para sempre”. Esse final canônico parece internalizado pelas crianças, de tal modo que recriam e encerram com essa máxima, outros gêneros literários, pelo conforto da promessa de eterna felicidade:

Luana: quando Bela chegou lá ela tava vivo aí a Bela ela quase morria... aí a Bela falava assim... eu te amo Fera... não morra... aí ela não morreu... aí a Bela beijou na Fera... aí se transformou em um lindo príncipe... e viveram felizes para sempre...

A **Coda** é subtraída nas quatro etapas por essa criança. A coda não faz parte do mundo narrativo. A criança não achou necessário fazer mais comentário, mas fecha o mundo narrativo com a promessa de felicidade.

Vejamos a seguir os dados analisados:

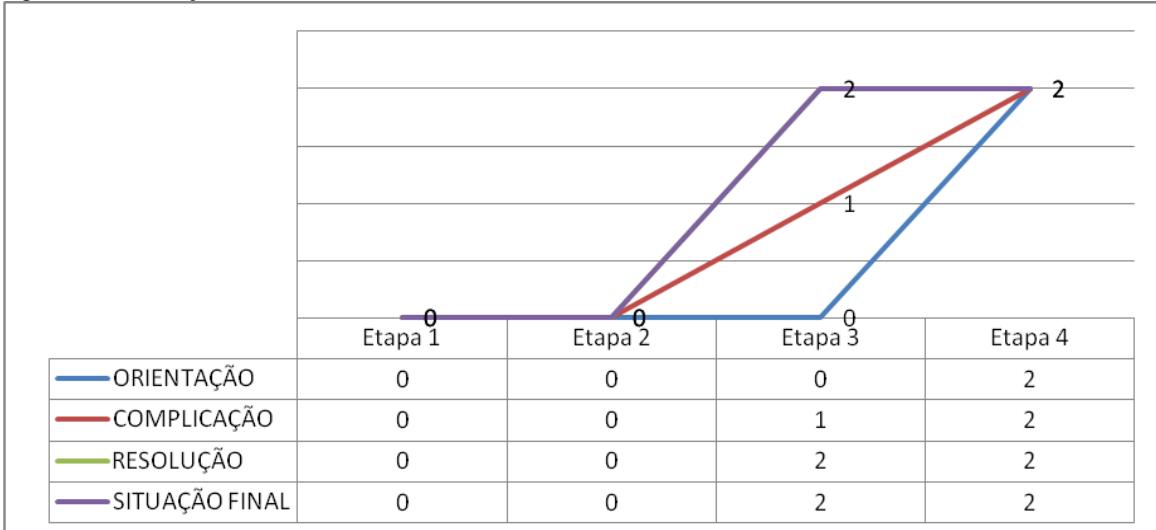
Tabela 17 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Luana: quando viu uma festa... Bela... a servia todo mundo... aí o pai de Bela recebeu uma carta aí foi... montou no seu cavalo e foi e viajou... (e assim) pediu uma rosa e a outra pediu joia e a outra pediu terço pra fazer roupa... |
| COMPLICAÇÃO | Luana: (...) aí o pai de Bela chegou no meio da tempestade... aí viu uma luz aí era um castelo... entrou... bateu... chamou e ninguém falou... aí o pai de Bela comeu depois foi dormir... quando ficou de manhã ele () lembrou... aí pegou uma rosa... aí depois a Fera tinha um espelho mágico e deu... e disse assim... tem sete dias pra você vir aqui com a sua filha... chamada Bela... aí ele foi... foi chegou em casa falou... contou tudo pras três filhas... aí depois trouxe Bela... aí a Fera passava o dia perguntando... Bela você me ama? aí no barco... Bela você me ama? levava ela pra passear e ela ficava triste... quando o pais dela foi embora... --- só isso... |
| RESOLUÇÃO | P: como é que termina a história? Luana: aí a Fera se transformou em um lindo príncipe aí viveram felizes para sempre... P: o que foi que aconteceu? Por que que ele se transformou em um príncipe? Luana: porque o caçador... umas pessoas invadiram o castelo da Fera aí foi... aí deram uma coisa na Fera aí coisou... P: coisou o que? Luana: quando Bela chegou lá ela tava vivo aí a Bela ela quase morria... aí a Bela falava assim... eu te amo Fera... não morra... aí ela não morreu... aí a Bela beijou na Fera... aí se transformou em um lindo príncipe... |
| SITUAÇÃO FINAL | Luana: e viveram felizes para sempre... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Desse modo, no que se refere aos aspectos narrativos, seus textos orais foram classificados nas quatro etapas, conforme figura a seguir.

Figura 10 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 3 - S5E3 - LUANA



Fonte: Produzido pela autora

4.1.3.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Luana

Na primeira entrevista, Luana informou não saber ler e não dispor de materiais escritos para olhar, ler em sua casa. Informou que o pai a ajudava na realização dos deveres escolares: “Ele faz minhas tarefas mais eu e também passa tarefas, aí eu faço aí ele manda eu ler...”

Apesar de afirmar que não sabe ler, disse que sabe escrever e que aprendeu na escola:

P: uhum... certo... eh:::: você sabe escrever...

Luana: ((a criança balançou a cabeça dizendo que sim))...

P: onde foi que você aprendeu a escrever?...

Luana: foi nessa sala aqui...

P: e quem foi que te ensinou?...

Luana: a tia (...) aí quando o meu pai me deixava aqui eu ficava direto chorando papai... papai... mamãe... mamãe ficava assim... aí depois eu passei pra sala da tia (...) aí depois eu fui passar pra primeira série e fiquei mais grande...

P: certo... e tua mãe sabe ler?...

Luana: sabe só que ela sabe ler bem pouquinho... (ENTREVISTA Individual em 05 /01 /2010 - Corresponde a 2009).

Na segunda entrevista, Luana garante, utilizando gestos, que já sabe ler e explica o método de aprendizagem:

P: é:::: como foi que você aprendeu?

Luana: aprendi o alfabeto aí eu aprendi a ler...

P: foi... você podia falar um pouquinho como foi isso?... você aprendeu o alfabeto como?

Luana: aprendi o a... o e... o i...o o...o u...aprendi os numerais...

P: certo...e depois... de aprender essas letras e esses números... como foi que você conseguiu ler?

Luana: a tia passa tarefa... aí eu faço no reforço... a tia fez um caderno que me ensina eu a ler...

Elenca os livros que há disponíveis na escola e comenta que em casa só “tem minhas tarefa que eu leio e faço sozinha ()...”. Sobre a preferência pelos livros, relatou:

P: certo...e o quê que você lê?

Luana: gosto de ler estória...

P: é:::...quais estórias?

Luana: Branca de Neve... Chapeuzinho Vermelho...

P: porque que você gosta de ler essas estórias?

Luana: porque eu acho muito legal...

P: é:::...e o que é que tem de muito legal nessas estórias?

Luana: tem...figura...

P: hum:::::e:::::além de ler esses livros o que mais você costuma ler?...que outros livros...que outros textos você lê?...hum?

Luana: eu leio os texto chamado é:::::(deixa eu ver)...“a escola é um lugar divertido... na eu aprendo a ler...a escrever e a fazer amigos”...

A respeito da aprendizagem da escrita, acentuou que já sabe ler e explica, mais uma vez, como a professora ensinou e como é utilizada a escrita na escola:

P: é...e como foi que ela ensinou?

Luana: ensinou o abc...ensinou a ler...

P: hum rum...

Luana: ensinou o a...o e...o i...o o...o u...os numerais...ensinou as dezenas...ensinou a ler...ensinou tudo ela...

P: e o quê que você gosta de escrever?

Luana: escrever?... cópia...

P: cópia? cópia de onde?

Luana: dos livros...

P: quem é que passa a cópia?

Luana: a tia... (...)

P: e porque que ela passa cópia pra você?

Luana: porque tem umas vezes quando agente é quieto ela não fica mau ela passa bem pouquinho... quando os meninos começam a se bater a tia passa muita cópia...

P: e pra quê que serve fazer cópia?

Luana: pra poder caprichar na letra...

P: e o que mais?

Luana: pra ensinar a ler... a escrever dire::ito...

P: hum rum...

Luana: só isso...

P: e o quê que você acha de fazer cópia?

Luana: eu acho que é muito ruim que a tia passa...

P: porque que é ruim?

Luana: porque tem umas vezes que ela passa muito e eu não gosto...
(ENTREVISTA Individual em 13 /09 /2010)

Na segunda etapa, a criança recusou-se a escrever, alegando que não sabia.

Na terceira etapa, ela aceitou escrever e apresentou escrita pré-silábica.

Observamos que ela estabeleceu um mínimo de cinco letras em suas grafias, à exceção da

quarta palavra, escrita com seis caracteres, variando a posição das letras nas palavras grafadas para garantir leitura e interpretações diferentes em cada escrito. A criança apresenta regulação de quantidade mínima e variação interna de caracteres em suas grafias, mas sem significantes sonoros.

Tabela 18 - Evolução da escrita - 05/01/2010/2009

(continua)

Figura 11 - Evolução da escrita - 05/01/2010/2009

FICHA DE SONDAGEM DE ESCRITA

Anexo 1

Instituição: 3 SUJEITO / CASO: 5 DATA: 05 / 01 / 2010

ACOLA
UFGHC
FUZOU
FOUZEL
FCIEC

Fonte: Produzida pela autora

Tabela 17 - Evolução da escrita - 05/01/2010/2009

(conclusão)

Teste:

Flor/jardim/tulipa/margarida

O jardim é colorido

Fonte: Produzida pela autora

A produção escrita dessa criança, na terceira etapa, é muito interessante, sobretudo, se considerarmos que ela informou em entrevista, como se pode ler acima, que não sabe ler, mas que sabe escrever. Coerente com a informação inicial, não aceitou ler, alegando que não sabia. Sua escrita compõe-se de letras que ela conhece; as pseudopalavras são bastante longas e alguns caracteres se repetem ao longo do texto indecifrável.

Figura 12 - Etapa 3 –Escrita 07/01/2010 (corresponde a 2009)

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2
INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 3 SUJEITO _____ DATA: 07/01/2010

Título BELA FOMSOMESO

PARECE NOOMEUZESOMAE BOPONCOMESO MTOPO MO
ROMOF EMEF NOOROUZY XOMBEOIZ O ZOWAMROBIZ
WXMOMBOFGZO WXAICORQOMESO MORORTUZYX
FOPONBOROF HJOTOLASACOTOROUZOWXZOWWYOW
FOMBOECUZF H JCOMOMGO MFGFOROMFOEGUZSTO
TOAREIFGA DE

Fonte: Produzida pela autora

O espaçamento entre as palavras de modo geral não se apresenta na escrita das crianças nessa fase de aprendizagem. São convenções sociais que não fazem parte do processo de apropriação da linguagem escrita, o que parece ter sido antecipado pela escola em função das atividades de cópias e ditados escolares. Ferreiro, discutindo a respeito dessa questão, salienta que “as crianças tratam de entender os princípios fundamentais do sistema alfabetico e, depois, tratam de entender o que não é alfabetico dentro do sistema alfabetico”. (2003, p. 86); ou seja, as convenções sociais referentes ao sistema, tais como separação entre palavras, sinais de pontuação, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, as alternativas gráficas para semelhanças gráficas e sonoras, dentre outras.

Apesar de não aceitar ler o texto, a disposição em escrever “do jeito que sabe” é muito importante para o acompanhamento pedagógico, pois, desse modo, os adultos responsáveis por sua aprendizagem poderão planejar e mediar em vista de seus avanços nesse processo de apropriação da linguagem escrita, em vez de insistir na reprodução de modelos prontos que desconsideraram a dinâmica específica de cada sala de aula, seus sujeitos, contextos e interações. Ferreiro, tratando sobre essa questão, salienta que

Este fato que facilita o trabalho do professor é o que contribui para desprofissionalizá-lo, na medida em que delega a uma fonte estranha a responsabilidade da condução da aprendizagem. O que é pior ainda: isto, que facilita o trabalho do professor, não ajuda em nada as crianças, porque a atenção aos aspectos formais da escrita é o mais fácil de se adquirir, sem que isso ajude em absoluto a entender o que é que a escrita representa e como o representa. (Ibid., p. 40).

Considerando que a criança não escrevia textos alfabeticamente e que somente no penúltimo reconto da quarta etapa da pesquisa escreveu em nível alfabetico, não é possível avaliar a evolução dos aspectos narrativos em sua produção escrita, mas analisar a manutenção da estrutura narrativa em seu último texto escrito.

A produção escrita de Luana apresenta a compreensão de gênero pelo início e o final canônicos, que caracterizam, especialmente os contos de fadas. Não há a sequência começo, meio e fim, porque a criança subtrai a resolução. Ela narra a tensão e a complicação, mas não a resolução, o que compromete a sequência narrativa, uma vez que, em se tratando de sequência narrativa, o encadeamento lógico causal é indispensável à composição do texto.

Tabela 19 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010

(continua)

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | <p>Figura 13 - Etapa 4 – Orientação - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010</p> <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Um dia a vibela uma festa bela seu pai resebeu uma cata idepois i um dia pai de bela moto no seu cavalo...</p> |
| COMPLICAÇÃO | <p>Figura 14 - Etapa 4 – Complicação - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010</p> <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>UMA NOITE PAI DE BELA VIU UMA LUIS ACESSA E VIO QUE ERA UM CASTELO DEPOIS ERA RICO DE MANHA E PAI DE BELA PEGO UMA ROSA E APARESUE AFERA E A FERA VIU A FERA FALOU VOCE ETRA COME É DOME NA MIA CAMA E O PAI DE BELA FICO TRISIS . E A FERA VIU A BELA NO SAI IPELHO MÁGICO E TRAGA A SUA FILHA A MIM A MOTE SEM PEDÃO E PAI DE BELA VOI E A BELA VIÇAVA TRISE BOA CASA BELA VEIO DA CASTELO E A BELA FOI CUIDA DO SEUE PAI E CUANDO A BELA CHEGO</p> |
| RESOLUÇÃO | |
| SITUAÇÃO FINAL | <p>Figura 15 - Etapa 4 – Resolução - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010</p> <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>A FERA FICAR FELIZ PARA SEMPRE</p> |

Tabela 19 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 22/10/ 2010

(conclusão)

| | |
|------|--------------------------------|
| | A FERA FICARO FELIZ PARA SEPTE |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Assim, ela conserva a **Orientação** quando situa o tempo: “um dia...” um acontecimento: uma festa e a viagem do pai da princesa.

Na **Complicação**, a escritora apresenta o nó da intriga: a subtração da rosa do jardim e a sentença da Fera para o pai da princesa: “TRAGA A SUA FILHA A MIM A MOTE SEM PEDÃO”.

A **Resolução** não é narrada. Essa descontinuidade do encadeamento causal da trama narrativa na escrita a criança já havia apresentado na terceira etapa no texto oral ao suprimir a complicação. A resolução nesse conto é tão fundamental quanto a complicação, em vista da necessidade de transformação da personagem para que se encaminhe a ação seguinte.

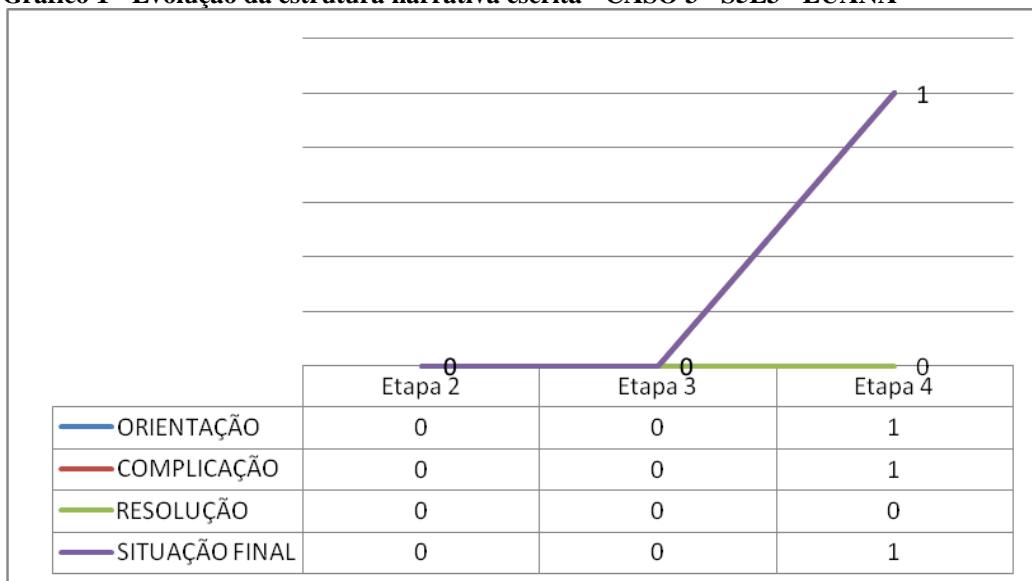
Tratando-se de manter uma estrutura narrativa, o encadeamento causal, as relações lógicas, cronológicas e hierárquicas, componentes que garantem a coerência global da narrativa, precisam ser mantidas minimamente. Assim, narrar a transformação da personagem garantiria o elo causal e sequencial com o “FICARO FELIZ PARA SEPTE.” De outro modo, os acontecimentos subsequentes perdem a coesão (ADAM e REVAZ, 1997; REUTER, 2002).

Assim, na **Situação Final**, a narradora-escritora registra que “A FERA FICARO FELIZ PARA SEPTE.” De fato, como não houve transformação, a Fera permanece em sua condição inicial. Nesse aspecto, a escritora manteve a coerência interna referente à sua versão da história escrita.

Em relação a sua evolução no processo de aprendizagem da escrita, a criança nessa etapa não só escreve como também lê o texto. De fato, ela nos informou, na última entrevista, que já sabia escrever e que gostava muito de ler. Desse modo, seu texto escrito foi classificado conforme a tabela seguir⁴²:

⁴² Para “Escala de Critérios de Classificação de Narrativas Escritas,” ver Seção 3.7 Parâmetros para a análise dos dados.

Gráfico 1 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 3 - S5E3 - LUANA



Fonte: Produzido pela autora

Os contextos de interações sociais dessa criança na família e na escola e as práticas sociais de uso da linguagem oral e escrita nesses contextos são fatores que intervêm em suas aprendizagens. Assim, vamos considerá-los a seguir.

Na primeira etapa, essa criança não produziu nenhum turno sobre as histórias recontadas. Sua capacidade narrativa, entretanto, pode ser evidenciada quando ela narra uma experiência cotidiana de ida à praia com fluência e abundância de recursos linguísticos, em sequência temporal e causal dos fatos.

A evolução dessa criança na produção de textos narrativos orais pode ser evidenciada na leitura da tabela de categorização. Ela apresenta evolução na quantidade e qualidade da linguagem, sobretudo, na terceira e quarta etapas, entretanto, há muitas lacunas em seu texto, a ausência da sequência temporal e causal, o que compromete a estrutura de suas narrativas.

A análise desse caso nos traz um elemento importante sobre a discussão do trabalho com a oralidade de modo sistemático na escola. Constatamos na primeira etapa que essa criança apresentava excelente capacidade de narrar o cotidiano, entretanto, quando solicitada a narrar um texto formal, mesmo sendo a história de *Chapeuzinho Vermelho*, que é de domínio público, ela não se dispôs a fazê-lo.

Diversos autores (AMARILHA, 1997; BETTELHEIM, 1980; CAUSSE, 2000; COELHO, 1991; TEBEROSKY e COLOMER, 2003) defendem a prática de “contação” e leitura de histórias, leituras compartilhadas, “recontação” de histórias, utilizando diversas

estratégias para que a criança se aproprie da linguagem dos livros, amplie o vocabulário e internalize a estrutura narrativa, dentre outros benefícios.

Bonafé (2001) situa duas formas de linguagem oral: uma fatual, que se relaciona aos fatos cotidianos, que não supõe começo, meio nem fim, ou seja, que é pouco estruturada; outra, a linguagem narrativa, que se aproxima da linguagem mais formal. A linguagem fatual, na relação com as crianças pequenas, torna-se mais resumida ainda. No intuito de simplificar, para favorecer a compreensão da criança, os adultos respondem-lhe, numa linguagem sucinta, frases que constam de poucos elementos, o suficiente para estabelecer a relação de comunicação. Talvez haja certa infantilização da linguagem adulta nesse contexto. Ao ler ou contar as histórias, a estrutura (narrativa) é conservada, as frases são completas, o vocabulário é mais elaborado; e, nessa forma de interação verbal, a criança beneficia-se da segunda modalidade de linguagem oral, - o texto oralizado. Com efeito, é considerável a diferença na estruturação da linguagem oral das crianças que ouvem e daquelas que não ouvem histórias.

O interesse suscitado pelo desejo de rever a história promove desenvolvimento cognitivo e expansão vocabular e capacidade de ordenar os fatos, dentre outras aprendizagens, pois

[...] qualquer releitura de um texto literário permite ao leitor uma nova criação, uma nova história, em função de suas novas experiências e de seus estados no momento. Jamais um texto é lido da mesma forma (...) numa leitura, ele se apoia sobre o fixo, noutra sobre a abertura inicial, outro momento a qualidade estética de sua forma e de seu conteúdo despertam a atenção. Esta reconstrução que é um enriquecimento se produz também com a obra literária que é uma forma de ópera ou uma outra obra de arte. (2001 p.118). ⁴³

Remarcamos a importância do trabalho com o texto literário e outras linguagens, de modo que garanta à criança oportunidades de se expressar por meio de múltiplas linguagens, de tal modo que ela construa a capacidade de narrar, reinventar histórias, ser produtora de cultura e não reproduutora do silêncio que lhe é imposto nas salas de aulas.

Em relação à escrita, Luana somente aceita escrever a partir da terceira etapa, e escreve pré-silábico. Na quarta etapa, apresenta escrita alfabetica em produção de texto convencional.

4.2.1 Caso 4 - S4E3/5 – Rafael

Rafael, ao término da pesquisa, estava com seis anos e dez meses. Era uma criança tranquila e concentrada durante as atividades. Morava em um cortiço próximo a

⁴³ Tradução nossa.

escola onde estudava, no centro. Seu pai era vendedor ambulante e sua mãe dona de casa. A mãe de Rafael informou que cursou o Ensino Fundamental.

Em 2006, Rafael encontrava-se matriculado na escola 3 e, na ocasião, tinha três anos de idade. Sua família informou que não havia livros em casa, mas que a avó contava histórias para a criança. Lamentou que a escola não enviasse livros, mas que seria importante que o fizesse “porque ele ia se desenvolver mais, com mais paciência.” Em 2010, informou que, apesar de não haver livros em casa, a criança ouvia histórias com amigos na escola. Sobre a inexistência de empréstimo de livros pela escola, afirmou: “ajudaria ele parar de ficar muito na TV e no Play”. (Mãe de Rafael - Dona de casa - EF).

A seguir apresentamos e analisamos a trajetória de Rafael no que se refere à aprendizagem da oralidade e da escrita.

4.2.1.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Rafael

A história utilizada para avaliarmos a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Rafael é *A Bela e a Fera*, pois, na produção escrita da terceira etapa, ele a escreveu de modo mais completo do que as demais histórias, considerando também o nível de complexidade do enredo desse conto.

Na primeira etapa, a criança demonstra saber o título da história. Nos dois turnos seguintes, tenciona narrar suas experiências, contar sobre algum brinquedo novo pelo qual parece interessado. Os três turnos são resultados da nossa mediação na atividade de reconto coletivo.

672: **Rafael:** *A Bela e a Fera...*

691:**Rafael:** ei... eu tenho uma bolinha de sabão... eu tenho...

695: **Rafael:** eu... a Fera... (Etapa 1 - 28/08/06).

Na segunda etapa da pesquisa, iniciamos a coleta de dados com o reconto coletivo. Vejamos alguns dos turnos de fala produzidos pelo Rafael, resultados da nossa mediação constante:

Rafael: e depois vai casar com a Bela... primeiro trazer uma flor rosa... primeiro começava o casamento e... e beijar e botar o anel...

Rafael: pegou no anel vera e acendeu o fogo tudim... aí depois o pai da Bela comeu a comida do... da Fera e depois ele foi deitar na cama da Fera... é...

Rafael: primeiro aquele monstro com a cara verde... primeiro a bruxa transformou numa Fera e não sei não...

Rafael: o pai tava doente e botou uma cama e um lençol e os personagens o pai... a mãe e as três filhas... e a vó e a bruxa...

Rafael: tinha a Fera e a Fera dizia pro pai da Bela que tazisse ela pa que casar com a Fera depois o pai foi no imbora e depois o pai foi indo embora e a Fera ficou sozinha no castelo e ela ficou triste porque o pai foi para casa... só sei essa parte que ela perguntou...

Rafael: e depois a Fera morreu e depois pegou a Bela e depois se casou com ele...
(Etapa 2 - 11/12/2008)

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, percebemos que essa criança está mais evoluída, também porque há uma diferença de dois anos entre a primeira e a segunda etapas. Agora ela já tem cinco anos de idade. Ela se envolveu na “contação” e “recontação” de histórias, entretanto, não participa de prática de reconto de histórias, pois a escola particular de pequeno porte está empenhada em fazê-la aprender a ler e escrever e, pelo que constatamos, a Literatura Infantil não é uma aliada nesse processo. A criança demonstra capacidade de narrar a história, mas não consegue organizar o pensamento antes de falar.

Para que um texto se configure como de natureza narrativa, faz-se necessário a manutenção de uma estrutura mínima. O fato de sua produção de turnos resultar das perguntas da mediação de outrem já compromete o texto narrativo, que supõe um fio condutor, um começo que se encaminha para um fim, sem perda de elos causais. Desse modo, mesmo havendo contemplação dos aspectos narrativos, não havendo sequência temporal e causal dos acontecimentos, a estrutura narrativa é comprometida, não podendo o texto ser classificado como narrativo porquanto uma unidade narrativa deve “apresentar não apenas um encadeamento cronológico, mas um encadeamento causal”. (ADAM, 1992, p. 3).

Na etapa 3, a criança inicia seu reconto pela **Complicação**. Narra o nó da intriga , quando o pai de Bela subtrai a rosa do jardim da Fera.

Na **Resolução**, menciona o beijo e a metamorfose da Fera em príncipe: “a Bela... deu um beijo e a Fera se transformou em um príncipe...”

Na **Situação Final**, menciona o casamento do príncipe com a princesa: “...e eles dois se casaram...”

Vejamos na tabela a seguir:

Tabela 20 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 01/12/2009

(continua)

| ORIENTAÇÃO | |
|--------------------|--|
| COMPLICAÇÃO | <p>Rafael: (...) aí o pai... quando ele foi... ele apareceu o trovão e ele se perdeu pelo mato aí::: e aí::: ele encontrou um castelo... aí ele entrou e viu () ele comeu a comida e se deitou na cama por que ele tava muito cansado... aí depois ele pegou a lo// e a Fera disse...você come minha comida e se deita na minha cama e está pegando minhas flores... é só uma flor... a Bela pediu uma flor... aí a Fera disse... então venha... traga ela... e o pai foi lá trazer a Bela... em sete dias ele tinha que voltar e aí::: ele trouxe... e a Fera tocou uma música no piano aí depois ele ficava () o pai foi embora... e a Bela ficou TRIS... aí depois... aí depois... a Fera levava a Bela para passear na água e a Fera disse...</p> |

Tabela 20 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 01/12/2009

(conclusão)

| | |
|-----------------------|---|
| | Bela você me ama? não... e o () também dizia... Bela você me ama? não |
| RESOLUÇÃO | Rafael: (...) e aí::: a Bela viu que::: a Fera ficou machucada que os ladrão pegou ela e machucou ela estava quase morrendo ela... a Bela... deu um beijo e a Fera se transformou em um príncipe... |
| SITUAÇÃO FINAL | Rafael: (...) e eles dois se casaram... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na quarta etapa, a produção oral de Rafael é bastante reduzida em quantidade de fala e detalhes da narrativa. Há presença de apenas dois elementos da trama narrada, mas com muitas elipses.

Na **Resolução**, apesar de a criança mencionar que a Fera se transformou em príncipe, não diz como nem o por que ocorre a transformação:

Rafael: a Bela foi visitar a Fera e viu que a Fera tava machucada e ela...ela botou ele e disse... Fera não morra... e aí a Fera disse que ia morrer... aí a Fera se transformou num príncipe... (Etapa 4 - 29/09/2010).

Em seguida apresenta a **Situação Final** de forma canônica: “....e eles viveram felizes para sempre...” E a **Coda**, que se constitui no corpo da narrativa, é um elemento secundário: “...só sei isso...”

Tabela 21 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 29/09/2010

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | |
| COMPLICAÇÃO | |
| RESOLUÇÃO | Rafael: a Bela foi visitar a Fera e viu que a Fera tava machucada e ela...ela botou ele e disse... Fera não morra... e aí a Fera disse que ia morrer... aí a Fera se transformou num príncipe... |
| SITUAÇÃO FINAL | Rafael:e eles viveram felizes para sempre... |
| CODA | Rafael: ...só sei isso... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

A maior produção de linguagem dessa criança foi registrada na segunda e na terceira etapas. Na segunda, apesar de não haver contemplação dos aspectos narrativos, a criança parecia disposta a falar, a responder as nossas indagações. Na terceira etapa, ela está disposta a falar e a narrar a história solicitada. Na quarta, ela não só parece retraída, como também economiza bastante seu vocabulário.

Em relação à reelaboração do texto narrativo formal, somente na terceira etapa foi registrada uma ocorrência. Apesar de Rafael suprimir a **Orientação** e iniciar seu reconto pela complicação, ele constrói um mundo narrativo com origem na personagem, ator sujeito de ações fundamentais para o desenvolvimento da trama, o pai da princesa, que indica a ação inicial de despedida e viagem:

C4S4E5: (...) aí o pai... quando ele foi... ele apareceu o trovão e ele se perdeu pelo mato aí::: e aí::: ele encontrou um castelo... aí ele entrou e viu () ele comeu a comida e se deitou na cama por que ele tava muito cansado... aí depois ele pegou a lo/// e a Fera disse...você come minha comida e se deita na minha cama...

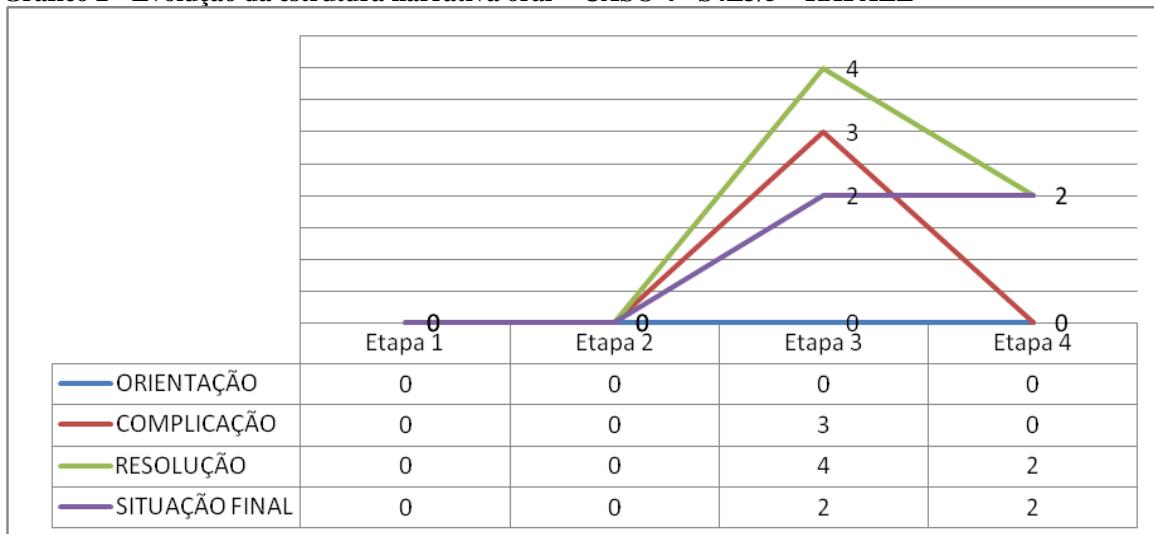
A sucessão de acontecimentos narrados segue um elo causal, pois que se encaminham para a retomada do equilíbrio inicial ou, nesse conto, superior, porque resolve o grande problema do príncipe, feito monstro pela quebra do feitiço em decorrência do beijo de amor incondicional da princesa.

Consideramos importante relatar que Rafael expressou, verbalmente, sua indisposição e desinteresse em continuar narrando esses contos. Ao retornarmos para concluir a pesquisa, ele nos perguntou se não tínhamos revistas de super-homens, ficção científica, porque não gostava mais desse gênero literário.

Com origem nesse dado e na análise das três primeiras etapas, pensamos que a redução na produção oral dessa criança relaciona-se não só ao fato de a escola não trabalhar com o texto literário, a não ser com os livros denominados de paradidáticos, que servem a extração de exercícios e matéria de prova, mas também pelo fato de a criança haver perdido o interesse por esse gênero que se caracteriza pela encantamento, pelo mágico, pelos finais felizes. As crianças de oito anos de idade, em decorrência da exposição à diversidade de produções de filmes, revistas de colagens e gibis de super-heróis, parecem se interessar e buscar identificação com heróis mais audaciosos do que aqueles dos Contos de Fadas.

Apesar de compreendermos a demanda de Rafael, o objetivo do nosso trabalho supunha continuarmos com as mesmas histórias. Desse modo, contávamos com essa redução de sua produção oral na quarta etapa. A terceira etapa, entretanto, nos indica que ele elaborou e conservou a estrutura narrativa mínima necessária para que seu texto seja considerado narrativo. Vejamos na figura a seguir a classificação de suas narrativas orais:

Gráfico 2 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 4 - S4E3/5 – RAFAEL



Fonte: Produzido pela autora

4.2.1.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Rafael

Na primeira entrevista individual, Rafael afirmou saber ler e que “lê pra estudar” e que aprendeu a ler na escola durante o primeiro ano. Sobre os materiais que lê, relatou:

Rafael: eu leio livro e os nomes... quando eu saio eu vejo os nomes nas placas aí:: leio... quando eu saio...
 P: e na sua casa o que é que tem pra ler lá?
 Rafael: lá eu pego, eu pego... meu// caderno eu fico lendo...
 Rafael: só tenho DVD, televisão e outros materiais...
 P: certo... e a professora lê esses livros na sala de aula?
 Rafael: tem às vezes que ela ler...

Rafael informou que sabe escrever. Acentuou que somente sua mãe sabia ler e relatou um episódio doméstico relativo à questão:

P: como foi que você aprendeu... (...)
 Rafael: eu faço nome, eu faço meu nome completo... eu desenho... e quando a tia da a folha pra fazer as tarefas eu faço o nome dela... faço meu nome... faço a data... eu faço a série...
 P: sua mãe sabe ler?
 ((a criança balançou a cabeça dizendo que sim))
 P: e seu pai sabe ler?
 Rafael: meu PAI não sabe não...
 Rafael: quando ele ensina as minhas tarefas ele nem sabe, aí a minha mãe diz TÁ errado neném... ele não lê, ele só diz... (ENTREVISTA Individual em 02/12/2009).

Na segunda entrevista, Rafael disse que aprendeu a ler durante o 1º. ano e explica como se deu a aprendizagem: S4E5: “estudando...estudando...lá na sala da tia... na primeira vez que minha mãe me deixou lá foi quando eu tinha três anos...”

Nessa etapa, informou que tinha acesso a livros somente na escola e que não há empréstimo de livros.

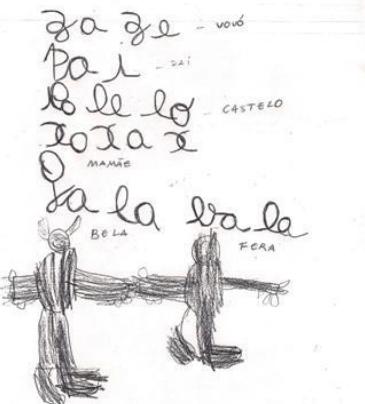
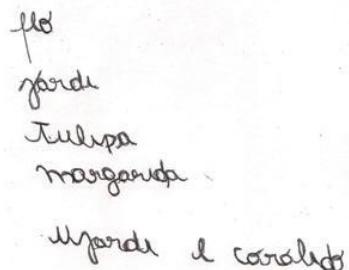
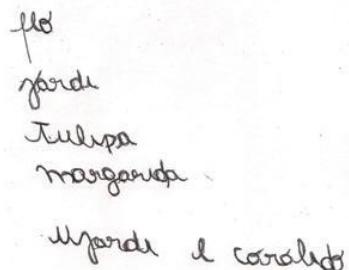
Rafael: tem a da Mula sem Cabeça...tem a do Saci Pererê...do Curupira...só sei que tem essas...as outras eu não sei não...tem um montão lá...
 P: aí você leva pra ler em casa...como é?
Rafael: ...não...a tia não deixa não...é pra ler lá...só pode ler lá...
 P: lá onde?
Rafael: na sala...
 P: ah...na sala...só pode ler na sala...

Sobre a aprendizagem e a função social da escrita, expressa que aprendeu no primeiro ano e que escreve para ficar inteligente e que a mãe lhe falou sobre isso:

P: não? e pra que serve escrever?
Rafael: pra poder ser inteligente... (...)
 P: quem foi que lhe falou isso... que é pra ser inteligente?
Rafael: minha mãe...
 P: sua mãe? e a professora disse o que?
Rafael: ela já falou...() inteligente...
 P: e quem foi que lhe ensinou a escrever?
Rafael: a escrever? no primeiro a tia lá... ficou fazendo... escrever...() ficava escrevendo o texto... fazendo texto... lendo o texto... aí eu aprendi... (ENTREVISTA Individual em 16/09/2010).

Analisamos a seguir as avaliações da aprendizagem da escrita referentes às três últimas etapas da pesquisa:

Tabela 22 - Evolução da escrita nas etapas 2, 3

| Etapa 2 (2008) | Etapa 3 (2009) |
|---|---|
| <p>Figura 16 - Evolução da escrita na etapa 2</p>  <p>Figura 17 - Evolução da escrita na etapa 3</p> <p>FICHA DE SONDEAMENTO DE ESCRITA Anexo 1 Instituição: 3 Sujeito / Caso: 4 DATA: 02/12/2009</p>  <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Flor/jardim/tulipa/margarida O jardim é colorido.</p> | <p>Figura 16 - Evolução da escrita na etapa 2</p> <p>Figura 17 - Evolução da escrita na etapa 3</p> <p>FICHA DE SONDEAMENTO DE ESCRITA Anexo 1 Instituição: 3 Sujeito / Caso: 4 DATA: 02/12/2009</p>  <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Flor/jardim/tulipa/margarida O jardim é colorido.</p> |

Na segunda etapa, a criança grafava a palavra “pai” alfabeticamente correta. Em relação às demais palavras, a quantidade de letras escritas coincide com o número de letras da palavra oralizada, porém, não há relação grafema-fonema em suas escritas. Na escrita da

frase, os conhecimentos sobre as convenções sociais da escrita parecem adiantados a própria compreensão do sistema alfabetico. Rafael inicia a frase com letra maiúscula e observa espaçamento entre palavras.

Na terceira e quarta etapas, sua escrita é alfabetica. Na terceira, ainda ocorrem ausências de letras ou troca de fonemas. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a criança já comprehendeu o sistema e essas ocorrências decorrem das dificuldades relacionadas ao sistema fonético.

Assim, a criança apresentou avanços significativos e, ao final da quarta etapa, já dominava a lógica do sistema alfabetico, inclusive, desde a terceira etapa, já era produtora de textos.

A seguir, analisamos suas narrativas escritas: na terceira etapa, em relação ao aspecto quantitativo, a criança apresenta um texto médio, sendo também o de maior dimensão, visto que, na quarta etapa, sua produção escrita é bastante reduzida. No aspecto qualitativo, em relação ao domínio do sistema alfabetico, na terceira etapa seu texto carece de interpretação para que a mensagem seja compreendida em função das ausências e junções de palavras. Na quarta etapa, sua escrita é convencional e as frases são longas, entretanto, a criança não estava disposta a escrever.

Assim, apesar de o texto ser mais extenso na terceira etapa, a criança não conserva o gênero narrativo pela ausência da localização temporal e espacial e pela ausência, também, do final canônico, além de não contemplar a intriga, aspecto fundamental em um texto narrativo.

Figura 18 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 01/12/2009

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2

INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 3 SUJEITO: 4 DATA: / /

Título vello infera

O pochkefe tem una cota
disebbedebe e itabom
es pachibor ahi ocluor pre
seto que temere qellapadell
matado e pachayot il perde
um pachest e lachetem censatimho
vende e temi inomill fles

Vello infera kahelmedu elting seale
tar labell e bellen
jengui alpia a la ~~la~~ tra
lopafel e oltels pachitatu

Se hrememama il most tromo

Itelo zed mam il nad tromo
elatzell qalaffra, istromo
qucce tese, tiro, no mera
Madi um beuf la levante
goli ubpresipre e dalvado
la y reponhos

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Tradução do manuscrito da figura acima:

O pai da bela viu uma cata
Dizedo ce a bela esta sendo
Es pai foi (...) disi o (...) pres
Aetos que vosis cere a bela peidiu
Uma floresta e en cotoou canesa tinha
Cumida e cumeu edurmiu flor
E viu uma fera fera bela mandou ele buzca a be
Lar e a bela e a (...)
Torxi a bela a la fera
E o pai de e a bela ficou triste
Bela vose miama eu não tiamo
bela Vão miam eu não tiamo
e Abela fui qirea fera esAva ma
jucado edise fera não mora
eladeu Um biejo e a fera vi
rou Um prinsipre e eslizdo (e eles dois)
Iz secasarão

Tabela 23 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 29/09/2010

| Escrita | Oralidade da escrita |
|---|---|
| <p>Figura 19 - Etapa 4 - Escrita - A Bela e a Fera - 29/09/2010</p> <p style="text-align: center;">INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p style="text-align: center;">Trabalho de Tese: RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: INVESTIGAÇÃO LONGITUDINAL Maria Socorro Silva</p> <p>Produção Textual Instituição: <u>3</u> SUJEITO / CASO: <u>1</u> DATA: <u>06 / 10 / 2010</u></p> <p>Titulo <u>aprendendo a ler</u></p> <p><u>Minha mãe leu a Bela e a Fera para mim</u> <u>ela me contou a história e eu escutei</u> <u>eu fui dormir e quando acordei</u> <u>eu vi que a Bela havia transformado a Fera</u> <u>em um príncipe e eu fiquei muito feliz</u> <u>que a Fera havia se transformado</u> <u>e que a Bela havia se transformado</u></p> | <p>S4: a Bela foi visitar a Fera e viu que a Fera estava morrendo () e se transformou em um príncipe e eles viveram felizes para sempre...</p> |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

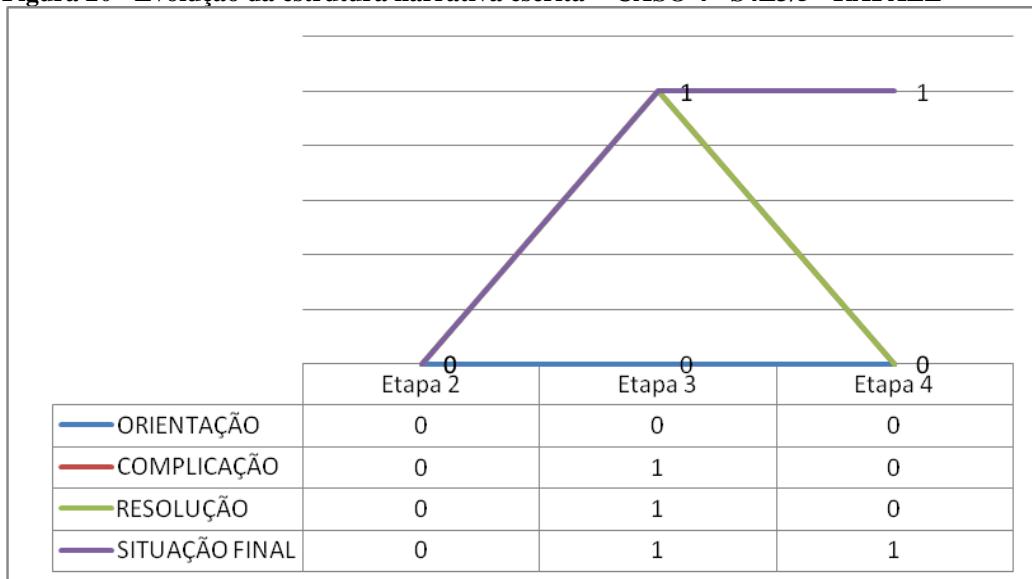
Fonte: Produzida pela autora

A produção oral e escrita dessa criança na terceira e na quarta etapas tem algo em comum. Na terceira, ela narra oralmente e escreve com detalhes; apesar das elipses em suas construções verbais, sua produção parece espontânea e sua linguagem é abundante. As produções orais e escritas da quarta etapa são bastante reduzidas e incompletas, em função das lacunas em sua fala e da redução da produção escrita.

Desse modo, parece que a oralidade e a escrita se desenvolvem solidariamente, visto que as dimensões qualitativas e quantitativas são equivalentes nos períodos analisados.

A seguir, está a classificação dos seus textos, de acordo com a escala de critérios de análise de narrativas escritas.

Figura 20 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 4 - S4E3/5 - RAFAEL



Fonte: Produzido pela autora

A fim de compreendermos a evolução de Rafael na oralidade e na escrita ,vamos analisar suas produções com origem nos contextos sociais nos quais ele estava inserido, família e escola, sobretudo.

Alguns fatores intervenientes relacionados à aprendizagem dessa criança dizem respeito ao não acesso à Literatura Infantil em casa e nem na creche e, ainda, somente a mãe ser leitora. A mãe da criança informou, ao responder a um questionário, que havia livros em casa e que contava ou lia histórias para a criança na primeira etapa. Visitamos essa família várias vezes e observamos que não havia material escrito no ambiente doméstico, informação ratificada pela criança nas terceira e quarta etapas, quando entrevistada. Durante uma dessas visitas, a mãe lamentou que o filho não tivesse outro recurso para se divertir além de assistir programas televisivos em canais abertos.

O não acesso à Literatura Infantil, mediante as práticas de “contação” e leitura de histórias no ambiente doméstico e na escola durante as quatro etapas, pode ser um fator que explica a dificuldade da criança em manter a estrutura em suas narrativas orais e escritas. Somente na quarta etapa a escola passou a utilizar livros de Literatura Infantil, denominados paradidáticos⁴⁴, citados, durante as entrevistas, pela criança e pela coordenadora pedagógica da escola.

Remarcamos o fato de que Rafael convive em um ambiente doméstico onde os pais têm baixa escolaridade, não habituados à leitura e que, no período da creche, quando ele

⁴⁴ A denominação paradidático atribuída a obras literárias sobre atualidade ou de outros períodos surgiu nos anos 1990 em oposição ao termo didático. Uma das funções desses livros seria complementar o conteúdo dos livros didáticos e servir a extração de exercícios escolares, como fichas de leituras e outras atividades.

estava se apropriando da linguagem oral, o trabalho pedagógico não lhe favoreceu o acesso às diversas linguagens para que pudesse avançar em suas habilidades comunicativas.

A partir do Infantil 5, ele começa a frequentar uma escola particular de pequeno porte, mas a ênfase da proposta de trabalho daquela escola é na aprendizagem da escrita por meio de ensino sistemático e tradicional, não havendo espaço para o trabalho com a Literatura Infantil. Assim, apesar de essa criança não ter dificuldades de aprendizagem, apresentou pouca evolução em suas produções de textos orais, como se pode verificar nas tabelas de narrativas. Em relação à escrita, apesar de haver compreendido a lógica do sistema alfabetico e saber ler e escrever convencionalmente, suas produções textuais não apresentam dimensão nem estrutura narrativa que qualifiquem seus escritos como textos narrativos.

Esse resultados podem estar relacionados a fatores intervenientes de ordens diversas. Ressaltamos, sobretudo, a qualidade da mediação cultural no ambiente doméstico e escolar.

Vigotski comprehende a linguagem como um componente cultural externo; portanto, sua aquisição supõe, como em outras aprendizagens, uma internalização, pois, antes de ser intrapsicológica, a linguagem é interpsicológica, ou seja, é apreendida nas interações sociais e somente depois se internaliza (1998b).

Desse modo, o fato de Rafael não usufruir de um ambiente letrado na família e na escola, não participar de práticas de leituras, “contação”, “recontação” de histórias, produção de textos coletivos, dentre outras atividades linguísticas, além de outros fatores intervenientes em suas aprendizagens, suas habilidades em usar a linguagem com proficiência parecem não muito desenvolvidas. A participação sistemática nesses eventos linguísticos favorecem à criança a aprendizagem da oralidade, mediante a reelaboração de recursos para argumentar, discutir e produzir textos orais e escritos, habilitando-a a reconstruir uma estrutura narrativa mínima que supõe a conservação do gênero, - começo, meio e fim - para que um texto possa ser compreendido pelo leitor.

Conforme já citamos, para Vigotski, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural” (1998a: p. 62), isto é, não é um processo natural, mas formado na interação com materiais e sujeitos mais experientes que estimulem o intelecto da criança. As experiências socioculturais de Rafael, como analisamos há pouco, não favoreceram esse avanço cognitivo, por quanto seus textos orais e escritos são incompletos, truncados, demonstrando que lhe faltam recursos linguísticos para utilizar a linguagem com proficiência,

que, por sua vez, não favorecem o desenvolvimento cognitivo, porquanto se trata de um movimento dialético, conforme havíamos constatado em nosso trabalho de mestrado em relação à linguagem, socialização e desenvolvimento cognitivo:

O excelente nível de linguagem promove a interação das crianças, capacidade de discutir, reconstruir coletivamente a história, dentre outras ações. Ressaltamos, contudo, que se trata de um movimento dialético, ou seja, a linguagem promove a socialização que promove a linguagem, não sendo possível demarcar uma e outra. (SILVA, 2007 p. 150).

4.2.2 Caso 5 - S3E2 – Daiany

Daiany estava com sete anos e sete meses completos ao término da pesquisa. Era uma criança alegre, curiosa, peralta e muito comunicativa. Quando chegávamos à escola, logo que ela notava a nossa presença, corria a nos encontrar, festejando nossa presença juntamente com as outras duas crianças participantes da pesquisa.

A situação socioeconômica de sua família é de baixa renda, a mãe é dona de casa e cursou o Ensino Fundamental. O pai, segundo a criança, não sabe ler.

Para a mãe dessa criança, é importante a prática de empréstimo de livros pela escola porque a criança “se interessa mais, aprende ler melhor e ajuda na tarefa.” (quem escreveu o questionário foi a criança). (Mãe de **Daiany** - EF).

A seguir, apresentamos a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita de Daiany.

4.2.2.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Daiany

A história utilizada para a avaliação do desenvolvimento da oralidade e da escrita de Daiany foi *A Bela e a Fera*, pois a produção escrita mais extensa e elaborada que ela produziu foi desse reconto.

Na primeira etapa, durante a atividade de reconto coletivo dessa história, como as crianças não recontassem a história, utilizamos a estratégia de perguntar do que elas mais gostaram na história contada. O que aparece é o efeito da perseveração na história antecedente, a repetição e o contágio. Ressaltamos, inclusive, que nessa história, as crianças repetiram 31 vezes o título do conto, omitindo o artigo. Esse comportamento exemplifica a ausência de conflito. Duas crianças (S1 e S3) sabem o nome da história, mas não defendem seu ponto de vista. Vejamos, sobretudo, a participação de Daiany:

404:**Daiany:** *A Bela e a Fera*
405: **Daiany:** *A Bela e a Fera*

- 408: **Daiany**: Bela e Fera...
 411: **Daiany**: Bela e a Fera...
 415: **Daiany**: Bela e a Fera... aí o pai dela pegou (...)
 420: **Daiany**: Bela e Fera...
 425: **Daiany**: : Bela e Fera...
 435: **Daiany**: : *A Bela e Fera...*
 437: **Daiany**: *A Bela e Fera...*
 448: **Daiany**: : he... he... tra-la...
 449: **Daiany**: he... he... tra-la... he... he... tra-la...he... he... tra-la... ((crianças imitam juntas))...
 469: **Daiany**: aí a Bela bem (...)
 478: **Daiany**: foi a Fera...
 487: **Daiany**: tem lobo não...
 488: **Daiany**: não tem lobo não... (Etapa 1 15/07/2006).

A produção desses turnos no contexto da “contação” da história é significativo, porque, mesmo que ela não desenvolva a trama, participa, responde, se opõe aos pares, demonstrando disposição para se comunicar.

Na produção oral da segunda etapa, a narradora inicia seu texto oral pela **Complicação**, mas o nó da intriga é suprimido de sua narrativa.

A **Resolução**, que nessa história significa a transformação da Fera em príncipe, é apresentada quando a narradora expressa a ação da personagem responsável pela metamorfose, sem, inclusive, citar-lhe o nome: “aí deu um beijo na Fera... a Fera virou um príncipe...”

A **Situação Final** também é contemplada pela narração do casamento e da festa. A **Coda** é abundante. Em três expressões externas a história, a criança finaliza sua narrativa: “final... pronto... acabou-se...”.

De acordo com os cânones da narrativa, a produção oral de Daiany não se enquadra como um texto narrativo, pela ausência de elementos fundamentais da trama, como a intriga (ADAM, 1992), conforme a tabela seguinte,

Tabela 24 - Etapa 2 - A Bela e a Fera - 11/12 /2008

| ORIENTAÇÃO | |
|-----------------------|---|
| COMPLICAÇÃO | Daiany : ... aí ela... aí o pai dela viu o castelo aí ele se deitou numa que não tinha ninguém... aí pa/ pa-pa-pa... aí não tinha ninguém... aí ele abriu... aí ele foi... aí ele o::: aí ele... - - aí pronto terminou... |
| RESOLUÇÃO | Daiany : ... aí depois a história... aí depois não morra Fera... não morra que eu quero você.... você... aí deu um beijo na Fera... a Fera virou um príncipe... |
| SITUAÇÃO FINAL | Daiany : ... aí eles se casaram... aí eles se casaram e aí ficou... aí se casaram o príncipe e fez uma melhor festa... aí se casaram... |
| CODA | Daiany : ... final... pronto... acabou-se... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na produção oral da terceira etapa, a **Orientação** é contemplada, situando o tempo: “Era uma vez...”

A **Complicação** é narrada de modo confuso. A narradora mobilia o ambiente, a elaboração da intriga, mas, em vez de o pai da princesa pegar a rosa e ser surpreendido pela Fera, ele a solicita à Fera, muito embora a punição venha em seguida. Assim, a sequência causal não é garantida, porque o acontecimento seguinte, a punição do pai da princesa, só faz sentido em razão de um delito, o que não acontece se a aquisição da rosa é resultado de uma doação da personagem que impõe a pena (REUTER, 2002).

A **Resolução** é narrada pela ação ápice da trama, o beijo de amor e a consequente transformação da Fera em príncipe, seguida da **Situação Final**: “...aí depois foram felizes para sempre e se casaram... Embora tenham se casado depois de serem felizes para sempre.” Desse modo, há uma inversão da sequência temporal dos fatos, mas não necessariamente do estado emocional das personagens.

A **Coda** é suprimida pela criança.

Nessa etapa, há contemplação dos aspectos narrativos, à exceção da complicação, com abundância de linguagem, entretanto, o texto oral da criança não se constitui narrativo pelas razões já expressas. Vejamos a seguir a produção supra analisada,

Tabela 25 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 28/10/2009

(continua)

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Daiany: a Bela e a Fera era uma vez... o pai da Bela ia viajar.. o pai disse... eu não vou ficar os anos todo LÁ... eu vou ficar só uns tempos... aí o pai disse... ela disse assim... ... trazareis presentes... aí as meninas pediram vestidos caros... jóias... ouro... um MONtão de coisa... mas a Bela pediu só uma rosa... o pai da Bela andou... andou... |
| COMPLICAÇÃO | Daiany: um Belo dia um trovão vinha... ele achou uma casinha alí pediu a senhora para dormir lá... com fo-me ele estava.... aí a Fera pediu... vo-cê pra comprar... eu vou pegar uma rosa... é pra você? não... é pra minha filha Bela... |
| | trazarei presentes pra elas... então você traz ela ou fica você... aí ele trouxe... aí ela disse assim... papai... isso foi tudo a minha culpa... eu vou lá... aí ela foi visitar o castelo... a Fera achou um quartinho alí... aí depois ela queria... ela viu os pés... uma coisa assim... aí Bela ficou com me-do... aí todo dia ela convida pro almoço a Fera.. todo dia a Fera dizia assim... Bela você me ama? ... aí ela dizia NÃO Fera... aí todo dia levava ela no castelo... passeava... ela também queria... aí::: veio o ladrão pegou... e ele todo derrubado... arranhado... a Fe-ra lá toda caída... aí quando ela chegou... foi visitar o pai dela que estava doente... quando ela chegou a Fera tava toda machucada... |
| RESOLUÇÃO | Daiany: ... Fera não morra... não morra... eu te amo... aí deu um beijo na Fera... aí a Fera se transformou um príncipe... |
| SITUAÇÃO FINAL | Daiany: ... aí depois foram felizes para sempre e se casaram.... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na produção oral da quarta etapa a **Orientação** é narrada situando o tempo: “era uma vez...” e a **Complicação**, o nó da intriga, é narrada com riqueza de detalhes, como se pode verificar na tabela a seguir.

A **Resolução** também é contemplada com a narração da transformação da Fera em príncipe apenas com a declaração de amor da princesa, ou seja, não houve o beijo transformador, ou talvez seja o que ficou incompreendido no áudio. Na **Situação Final**, a narradora acentua “e se casaram...” Nesse reconto, a criança elege a **Coda** com um “fim..”

Desse modo, na última etapa, a narradora, além de contemplar todos os aspectos narrativos em sequência temporal e causal, de acordo com as normas canônicas, o faz com elevada fluência verbal, demonstrando sua evolução na aprendizagem do discurso narrativo formal.

Vejamos a seguir a produção oral referida.

Tabela 26 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 20/10/2010

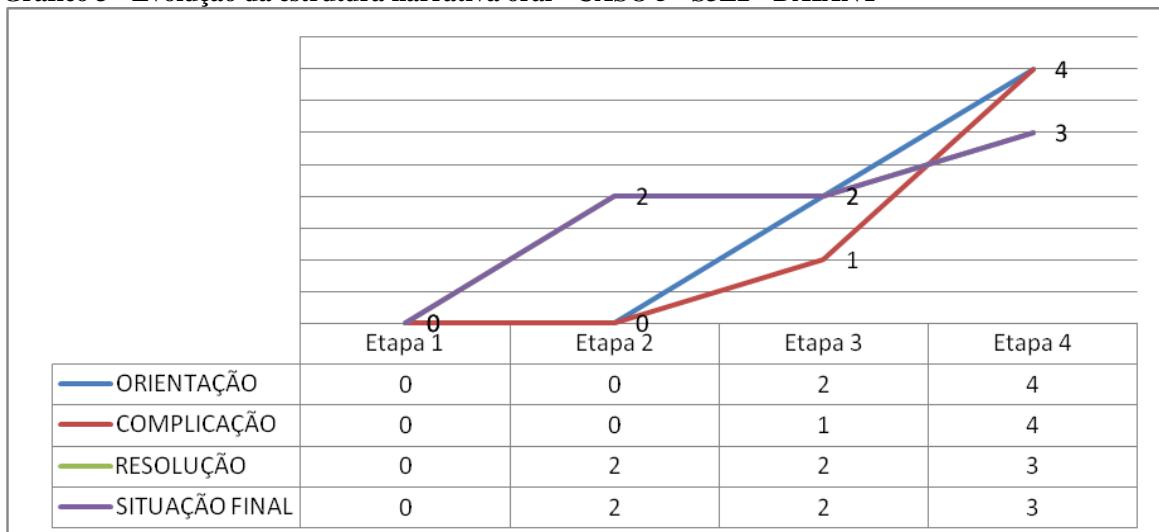
(continua)

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Daiany: era uma vez... a Be/ o pai viajou...a Bela ficou com a filha...cada uma das filhas pediram um presente... uma pediu... pediu tecidos pra vestido e roupas... a outra pediu joias e a outra... e a Bela pediu uma flor... |
| COMPLICAÇÃO | Daiany: ... aí o pai viajou...viajou aí pegou uma tempestade aí ele viu uma casa aí se aproximou...se aproximou...aí foi lá deitou...ele deitou...viu lá...aí ele bateu na porta ((a criança bateu na mesa como se batesse na porta)) aí ninguém...aí falou lá:: aí depois ele entrou e perguntou... olá...tem alguém aqui? aí ele viu como não tinha... aí ele pegou comeu lá... depois ele viu uma cama toda arrumada e dormiu lá... E:: no outro dia ele foi pegar uma... a flor pra filha dele que era a Bela... aí a Fera... nesse momento... a Fera foi e viu ele e disse... ai é? você pega... dorme na minha ca... você come na minha casa...dorme na minha cama e ainda quer me roubar? aí ele disse... não...eu não quero lhe roubar...eu só tou...eu só peguei essa rosa pra minha filha Bela... |
| RESOLUÇÃO | Daiany: aí disse... ai é? pois você vai ser castigado... o pai saiu triste muito aí:: ele...ele...ele saiu aí a Fera olhou no espelho...viu... aí... aí disse... pois é...você vai trazer sua filha Bela pra mim... aí foi lá...viajou e depois trouxe a Bela... aí quando ele ia se despedindo a Bela ficou muito triste... aí eles subiram... aí dizia assim no quarto... assim... quarto da Bela... dizia... ah... aí ela desceu pra comer com a Fera... aí a Fera... aí uns tempos assim... a Fera começa a perguntar... oh Bela você me ama? aí a Bela... não... não Fera... eu não lhe amo... aí... aí ela viu que o pai não tava... ela viu que o pai dela tava doente... aí pediu pra ir visitar o pai dela...foi lá cuidou... quando o pai ficou sarado... ele ficou curado... aí o pai... |
| SITUAÇÃO FINAL | Daiany: e se casaram... |
| CODA | Daiany: ... fim... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Diante do exposto, podemos observar a evolução dos aspectos narrativos na produção oral de Daiany, com a comparação de suas produções orais das quatro etapas avaliadas na figura a seguir.

Gráfico 3 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 5 - S3E2 - DAIANY



Fonte: Produzida pela autora

Na primeira etapa, observamos turnos de fala resultados da nossa mediação constante, contágio ou repetição da fala dos pares, algumas vezes referentes a temas externos à história em foco.

Na segunda etapa, a criança exprime evolução significativa em relação à quantidade de fala nessa história, mostrando um nível de complexidade elevada pela formação da intriga e pela transformação da personagem, embora ela não tenha contemplado a complicação.

Na terceira etapa, apesar da abundância de linguagem, como também de não ter sido necessária nossa mediação, ela não contempla a intriga, elemento fundamental na estrutura narrativa.

Na quarta etapa, a evolução da narrativa da criança é surpreendente pela riqueza de detalhes que ela conservou ao longo da trama. Todos os elementos da narrativa são contemplados com encadeamento lógico causal.

Assim, consideramos que houve uma aprendizagem crescente na produção oral em todas as etapas nas quais a criança foi avaliada.

4.2.2.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Daiany

Na entrevista individual da segunda etapa, Daiany nos informou, a respeito do seu processo de apropriação da linguagem escrita, que não sabia ler, mas ponderou:

Daiany: mais ou menos... só se for soletrando...

P: só se for soletrando?...

Daiany: mas letra grande e não letra pequena, eu não enxergo..

P: você não enxerga ou você não entende?

Daiany: eu não enxergo...

P: é:: Daiany?

Daiany: letra bem pequeninha eu não enxergo não... um dia a tia fez letra bem pequeninha na lousa, eu nem enxerguei... eu tinha que ir lá... lá pra perto pra mim ver a letra.... o pai vai comprar um óculos pra mim... por que eu ficava usando só o óculos dele por isso que eu fiquei assim...⁴⁵

Questionada sobre o método de aprendizagem da leitura e da escrita, ela o definiu: “soletrando”; e narrou o drama de ser alfabetizada pela vizinha:

P: o que é ler?

Daiany: ler é uma coisa que a gente aprende... es-tu-da muito aí a gente aprende estuda muito aí depois a gente cresce já sabe ler aí aprende escrever...

P: como foi que você aprendeu... a ler?

Daiany: so-le-tran-do com a vizinha da minha casa perto que mora de mim ela sempre me dava cascudo na minha cabeça aí ela me ensinava soletrando eu aprendi.... ela me ensinou o nome vaca va-ca vaca, casa ca-sa casa...

P: e por quê que ela dava cascudo na sua cabeça?

Daiany: por que eu não sabia ler aí ela me dava cascudo... eu ficava chorando... (...) (ENTREVISTA Individual em 23 /11 /2009).

Na quarta etapa, realizamos, novamente, a entrevista com Daiany, e ela acentuou que sabia ler, e relatando como se deu esse aprendizado:

P: e pra que mais que serve?

Daiany: pra você ler um livro... sempre tá de boa pra ler uma coisa...você sabe ler...

P: hum rum...e o quê que você lê? geralmente assim...quais são as coisas que você lê?

Daiany: leio livro ()... jornais...leio revistas...eu leio várias coisas... eu leio as coisas das missas...

P: e onde é que você consegue esses materiais pra ler?

Daiany: eu compro...

A criança informou também o tipo de uso da Literatura Infantil pela escola: P: (...) e qual é assim o material que a professora passa pra ler em casa? S3: “um livro... ela passou um dia o (Azulão)... aí era uma ficha de leitura aí a gente respondia ela todinha...”

Sobre livros no ambiente doméstico, disse que dispõe de títulos, tais como: “*Moranguinho...* *Chapeuzinho Vermelho...* é::...lobo mau... *Os Três Porquinhos...* *O Lobisomem...* *As Ovelhas...* e *As Ovelhas de Deus...*”

⁴⁵Falamos com a professora da criança a esse respeito e ela nos informou que a família estava providenciando o uso de óculos adequados para a criança.

A criança mencionou o quanto ficava feliz com o reconhecimento público por parte da professora ao fato de ela já saber ler: “tem vários livros quando você lê você aprende... a tia pergunta uma coisa aí você já sabe e lê... isso é muito legal pra mim...”

Adiantou também que há empréstimo de livros na biblioteca e como esse ato é realizado: “você pega lá na biblioteca... a professora assina o nome do livro... aí você lê em casa... aí mais tar... aí quando fo... vo-cê chega aqui... como amanhã ela pega o livro e leva aí você pode ir pegando o livro... mas só que não pode rasgar...”

Informou que sabia escrever e que aprendeu com a vizinha (a mesma que ensinou a ler). Sobre as funções sociais da escrita, disse: “**Daiany**: serve pra anotar umas coisas... anotar uma coisa... fazer conta... que () aí você assina... assinar as coisas da agenda com letras...” Revelou-nos também o prazer de escrever “**Daiany**: gosto de escrever histórias... invento histórias eu... mas eu gosto das minhas histórias... quando eu vou fazer uma cartinha pro meu pai eu faço sempre uma história... porque escrever é muito legal...” (ENTREVISTA Individual em 20/09/2011).

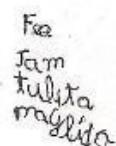
Assim, de acordo com a própria criança, desde a terceira etapa ela já sabia ler e escrever, mas somente na quarta etapa fala de sua alegria de ter essas habilidades e ser reconhecidas como leitora pela professora diante dos colegas.

Após as entrevistas, realizamos o teste de avaliação de nível de escrita de Ferreiro e Teberosky. Na segunda etapa, a criança não se dispôs realizar o teste, alegando que não sabia escrever. Na terceira etapa, Daiany realizou o teste, que ora analisamos:

Figura 21 - Etapa 3 - Evolução da escrita – 23/11/2009

FICHA DE SONDAGEM DE ESCRITA

Instituição: 2 SUJEITO: 3 DATA: 23 / 11 / 2009



Fonte: Produzida pela autora

Teste:
Flor/jardim/tulipa/margarida
O jardim é colorido

Daiany expressou escrita pré-silábica. Demonstra-se muito interessada em suas descobertas, inclusive aceita escrever o texto das histórias lidas e recontadas.

Na tabela seguinte, mostramos a sua primeira produção textual escrita. Seu texto compõe-se de uma mistura de letras com garatujas. A criança parece desejar preencher todas as linhas disponíveis; e assim o faz. A leitura, entretanto, é muito rica em detalhes, naturalmente descolada do texto porque a criança lia ignorando sua escrita. Muitas vezes olhando para o teto ou para algum objeto presente na sala. Outro Caso que exprimiu essa mesma conduta durante a leitura/oral do texto que produziu foi Leonardo S5I2. Perguntados onde ambos estavam lendo, eles responderam: “está aqui na minha mente”, apontando para a própria cabeça. A escrita para essas crianças é um brinquedo, não tem ainda a função de registro para auxiliar a memória (VIGOTSKI, 1998b). Assim, não podemos vislumbrar aspectos narrativos nessa produção textual escrita.

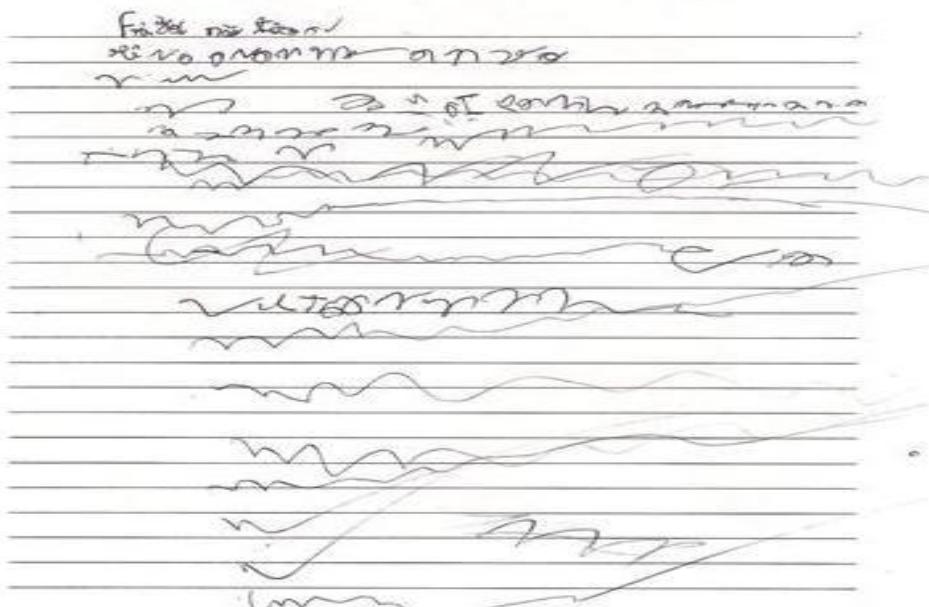
Figura 22 - Etapa 3 - Produção Escrita - A Bela e a Fera - 28/10/2009

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2
INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 2 SUJEITO 3 DATA: 28 / 10 / 2009

Título A Bela e a Fera



[Signature]

Fonte: Produzida pela autora

Daiany: Era uma vez a Bela... o pai dela ia viajar... aí o pai dela viajou um belo (...)... ela tinha que pedir muitas coisas... a Bela pediu só uma rosa e as irmãs dela pediu muitas coisas caras... aí... todas tavam machucada a::: Fera aí::: né a Bela ficou... disse assim... eu te amo NÃO morra... eu te amo não morra... aí pegou e beijou o a Fera e depois se virou um príncipe... depois se casaram e ficaram felizes para sempre...

Na produção de texto da mesma história, na quarta etapa, a criança escreve alfabeticamente, produz textos e convencionais, observando o gênero narrativo, conforme podemos constatar na tabela a seguir:

Figura 23 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 20/10/2010

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2

INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 2 SUJEITO 3 DATA: 20/10/10

Título A Bela e a Fera

era um vez um menina que sitchava Bela
ela tenha um irmão mais bonita do que
a outra um dia seu pai teve que o seu Pia
teve que viajar i um as filhas pediu
para um coíza um pediu tesido outra
pe dui jóia para uE a Bela pediu um
rosa Seu pai Rezolveu seus proBrema
i ele viu um castelo E comeu dormiu
E pegou um rosa pro sua filha . Bela
E a Bela Foi Vizita Seu pai
E a Fera foi a tacada e a bela
Viu Fera a i da rochori e dia bela
Fera nado Mato u Camor E an
dois Sicarora E zicarora Fez prozo
Sen Ros

Fonte: Produzida pela autora

Transcrição

Era uma vez um menina que sitchava Bela.
Ela tenha uma irmã mais bonita do que
a outra um dia seu pai teve que o seu Pia
teve que viajar i um as filhas pediu
para um coíza um pediu tesido outra
pe dui jóia para uE a Bela pediu um
rosa Seu pai Rezolveu seus proBrema
i ele viu um castelo E comeu dormiu
E pegou um rosa pro sua filha . Bela
E a Bela Foi Vizita Seu pai
E a Fera foi a tacada e a bela
Viu Fera a i da rochori E dia bela

*Fera não mora eu ciamor
E os
dois sicasaro E vivero Felze prara sen per.
Etapa 4 (20/10/2010)*

Esse texto traz muitos aspectos importantes. Daiany conserva a noção de gênero que caracteriza, inclusive, os contos de fadas, a senha inicial e final: “Era uma vez... E vivero Felze prara sen per.” Desse modo, a narradora-escritora contempla a **Orientação**, situando o tempo duas vezes: era uma vez e um dia... Mobília o mundo narrativo, apresentando as irmãs da princesa, caracterizando-as como “uma mais bonita do que a outra” e traz a causa inicial da intriga, “a Bela pediu um rosa”, além de informar que o pai da princesa teve que viajar para resolver problemas.

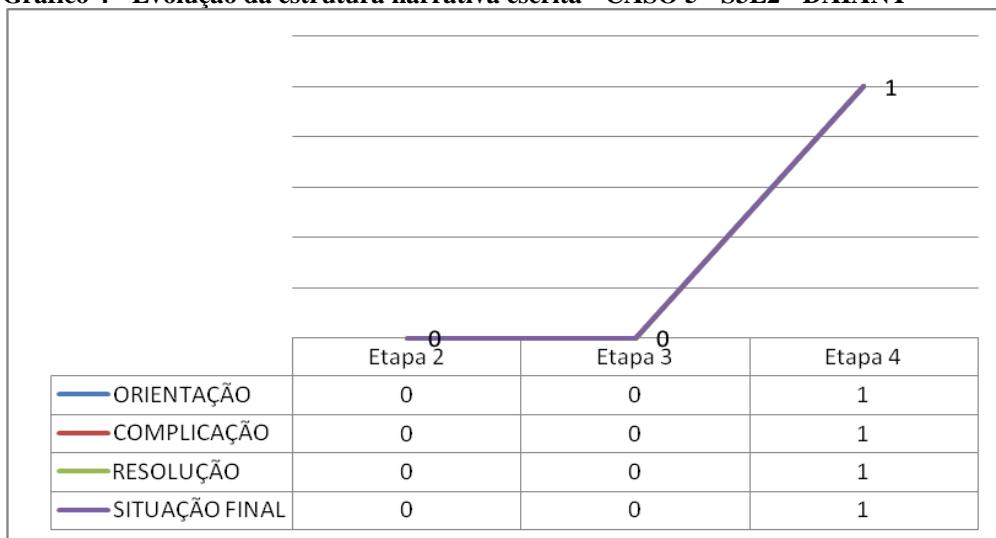
A escritora apresenta muitos elementos constitutivos da **Complicação**, inclusive, do ápice do conflito, mas não apresenta a personagem responsável pela tensão máxima. A Fera não aparece quando o pai da princesa colhe a rosa de seu jardim.

A criança segue escrevendo seu texto com a declaração de amor da princesa ao monstro, porém, não registra sua transformação, que coincide com a **Resolução**. Desse modo, na **Situação Final** vemos a princesa casada com a Fera, e o registro que “vivero Felze prara sen per”.

Desse modo, mesmo apresentando a noção de gênero, ao suprimir a complicação seu texto, não conservou a estrutura narrativa, de acordo com Adam (1992).

Evidenciamos, contudo, sua evolução na aprendizagem da escrita e destacarmos o fato significativo de que ela está escrevendo alfabeticamente e que, ao final da etapa avaliada, apresentou, ainda que de modo incompleto, três dos aspectos narrativos em sua produção escrita. Vejamos a classificação na tabela a seguir:

Gráfico 4 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 5 - S3E2 - DAIANY



Fonte: Produzido pela autora

De acordo com os informantes da pesquisa, na primeira etapa, Daiany não dispunha de livros nem de acesso à Literatura Infantil e à “contação” de histórias em casa, mas na escola havia “contação” e leitura de histórias, ainda que não fosse diárias e sistematicamente.

No EF o trabalho com o texto literário é sistemático, em função de programas de acesso à leitura e programas de alfabetização (PAIC) e as crianças têm acesso aos livros na escola e em casa pelo empréstimo que realizam na biblioteca.

Salientamos que o ingresso de Daiany no EF, com o acesso sistemático aos livros, trabalho com a leitura e a escrita, a fez avançar significativamente na oralidade e na escrita. Na quarta etapa, ela apresentou uma narrativa completa com encadeamento causal e, na escrita, produziu um texto convencional, conservando a noção de gênero. A estrutura da narrativa não foi conservada pela supressão da complicação e da resolução.

A ausência desses aspectos na escrita e não na oralidade pode ser decorrente do fato de a escrita requerer mais esforço cognitivo, além de empenho braçal, ou seja, planejar mentalmente o texto e manter o fio condutor da história, enquanto realiza a atividade gráfica. Coordenar pensamento e ação gráfica é uma tarefa que exige muito mais esforço do que apenas a atividade de liberar o fluxo verbal. O ritmo da escrita é mais lento do que o fluxo do pensamento verbal. Daiany ainda está se apropriando do sistema ortográfico. Então, lidar com a dificuldade de saber com quais letras escrever e ainda escrever uma narrativa longa e complexa pode a ter levado ainda a uma tentativa de resumo, por entender que a história era muito longa, e, como havia acabado de recontá-la oralmente, com todos os detalhes, pode não ter considerado importante escrever igualmente completa.

Desse modo, à medida que Daiany avançou na oralidade pelo acesso à leitura e à contação de histórias, também avançou na aprendizagem da escrita, sobretudo, no que concerne à compreensão do sistema da escrita alfabetica, pois ela ainda está se apropriando do sistema ortográfico e das convenções sociais da escrita, que não fazem parte do sistema alfabetico, como pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, dentre outras (FERREIRO, 2003).

4.2.3 Caso 6 - S3E1 – João

João estava com a idade de sete anos e dez meses ao término da pesquisa.

Seus contextos pedagógico e familiar são bastante favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Entre seus pais, um tem Ensino Médio e outro Ensino Superior. No ambiente familiar e na escola, desde a creche, há “contação” e leitura de histórias e empréstimo de livros na biblioteca da escola, trabalho sistemático com o texto literário envolvendo a família. As crianças na Educação Infantil levavam livros para casa e eram solicitadas a recontar as histórias na roda de histórias toda semana, o que supunha que os pais fizessem a leitura compartilhada com a criança.

Apresentamos a seguir a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de João ao longo do período investigado.

A história utilizada para avaliarmos a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de João foi *A Guardadora de Gansos*, porque, mesmo este sendo um dos contos mais complexos entre os três eleitos para esse trabalho, João apresentou evoluções nas três últimas produções orais que mereceram ser destacadas. Além disso, sua última produção escrita, apesar de ser menor em extensão do que outras, compõem-se de elementos também muito importantes para a análise da escrita e a consideramos relevante em conjunto os textos orais.

Na primeira etapa, essa criança é uma das que têm uma ótima participação, discordando dos pares, completando ideia das outras, indicando quem está na vez de falar, dentre outras participações significativas.

- 220: **João:** não tem lobo mau...
- 223: **João:** não tem lobo mau...
- 238: **João:** não tem Bela e Fera...
- 252: **João:** A Bela e a Fera...
- 258: **João:** você já foi...
- 322: **João:** não tem lobo mau...
- 329: **João:** tem a guardadora de gansos... tem o príncipe... e tem a rainha... aí as duas se tociam e os dois foio para a festa... tem festa?
- 331: **João:** ele disse que tem festa?
- 333: **João:** tem lobo mau?
- 335: **João:** tem sim...

- 337: **João:** conta agoia...
 339: **João:** agora é o...
 341: **João:** é tu... (Etapa 1 - 23/06/06: A Guardadora de Gansos).

Na segunda etapa, o nível de complexidade da história apresenta-se como um desafio para o narrador. Ele narra de modo difuso e confuso toda a história, porque confunde e troca os papéis da serva e do cavalo Falante. Não chega a mencionar a troca de identidade entre a princesa e a serva, porém, ele sabe que há uma impostora na história.

Esse caso, analisado com base nessa história, apresenta um elemento oposto aos anteriores porque, nos demais, as crianças pareciam haver entendido a trama narrativa, mas faltavam-lhes recursos linguísticos para desenvolver de modo fluente a narração. Esse narrador, porém, apresenta um vocabulário diverso, fluência verbal, traços de autoria no texto oral, entretanto, a complexidade da trama não se deixou vencer por ele. Desse modo, consideramos o avanço no desenvolvimento da oralidade, embora não haja contemplação dos aspectos narrativos da história protótipo.

Tabela 27 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 28/11/2008

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | P: agora o João vai recontar A Guardadora de Gansos... João: mas deixa eu me lembrar... P: ah... está certo... fique a vontade... João: :que a mãe fez uma coisa pra menina... depois esfregou uma faca e deixou cair três gotas de sangue no lenço... e depois disso... disse que daria muita sorte (...) |
| COMPLICAÇÃO | João: cavalo pegue meu copo de metal e coloque água... aí a menina saiu do cavalo... pegou o copo colocou a água e bebeu seu a água... depois disso... o sol tava MUITO QUENTE e ela quis beber água de novo... pediu ao cavalo novamente e o cavalo não quis e ela foi fazer isso e de tanto ficar virada... o lenço de três gotinhas caiu e foi levado pela correnteza... depois disso... a mãe disse pra ela não contar pra ninguém e depois disso ela disse (...) é impostora e disse que ela trabalhasse no serviço... como sempre não tinha serviço pra elA... aí uma pessoa deu um trabalho de pegar ganso... depois disso... ela sempre disse a mesma coisa... sempre que o Conrado só podia tocar no cabelo dela quando ela... quando ele ia tocar no cabeLO ela já tinha amarrado com transa... as transas dela... ele ficou com raiva e nem falou mais com ela... e como ele viu sempre... viu no próximo dia pediu a mesma coisa... |
| RESOLUÇÃO | João: aí de noite ele chamou ela pra saber tudo... ela contou tudo que a outra era impostora... aí depois disso serviu um banquete... e depois disso... disseram que ela ia ser sacrificada... |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na terceira etapa, a criança contempla a **Orientação** nomeando as personagens e suas características: uma viúva tem uma filha bonita. A formação do mundo narrativo por João deixa muitas significações implícitas que podem ser preenchidas pela “cooperação

interpretativa” do leitor. Assim, entendemos que as ações iniciais narradas fazem parte da preparação para uma viagem.

Na **Complicação** contempla a troca de identidade das personagens, ou seja, o nó da intriga, com abundância de detalhes. Inclusive, faz um julgamento moral desde o início, nomeando a Aia de “bandida e falsa.”

A narrativa da **Resolução** desse conto é tão complexa quanto o nó da intriga. O juramento de silêncio da princesa, a engenhosidade do rei para fazê-la revelar o segredo sem faltar com a palavra empenhada, a charada do rei no banquete, e a autocondenação da Aia conferem à trama o *status* de alta complexidade. Assim, embora o narrador não apresente clareza de ideias pelas elipses presentes no texto, certamente, nesse reconto, sobretudo pela complexidade da trama, é possível afirmar que a criança, além de dispor de recursos linguísticos abundantes, compreendeu e reelaborou a trama com traços de autoria.

A **Coda** é contemplada com um “... aí fim...”

Vejamos a seguir o texto analisado,

Tabela 28 - Etapa 3 - A Guardadora de Gansos - 09/11/2009

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | João: mhn::::... lembrei.... uma mulher viúva tem uma filha bonita... e ela pega uma espada e corta... e cai três gotas de sangue no lenço... ela... coloca o lenço e monta no seu cavalo falante... |
| COMPLICAÇÃO | João: aí ela... como é mesmo o nome... da bandida... daquela bandida? P: a serva... João: ela pede para a serva... você pode mim dar um copo de ouro e pode pegar água para mim? não você mesma pegue... aí a que não desistiu foi no lago... pegou água e de se inclinar tanto que o lenço caiu... aí a::: uhn::: serva... disse... ainda bem que o lenço caiu agora ela está DESprotegida... vamos falante... eu monto no falante... você monta no meu cavalo... e::: elas... e elas trocam de roupa e dirigem... quando elas chegam ao castelo o príncipe ajuda a descer do cavalo a é... pensando que é sua noiva... depois a verdadeira desce sem ajuda... aí:: o pensa... pensa... ela pode ajudar a trabalhar com os gansos... --- e é só o que eu me lembro... (...) |
| RESOLUÇÃO | João: aí o rei pede pra ela esconder na fornalha... aí ela fala... fala... e o rei faz um banquete convidando todos e um lado está... uhn::: como é o nome dela? qual o nome? ((sussurrando)) da falsa? P: serva... João: a serva ao lado da príncipe e a princesa ao lado do príncipe... aí depois comerem... comerem... comerem... beberem até está chei... aí o rei conta Toda a verdade... aí ela deve ser presa... aí se fosse o juiz você mandava... mandava executar agora... |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | João: aí... fim... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na quarta etapa, a criança inicia a sua narrativa, contemplando a **Orientação** e apresenta (ela), a princesa, que ia passear com o príncipe, e “quando foi um dia...” parece reiniciar e exprime o estado inicial das personagens, preparando-se para uma viagem: a confecção do amuleto da rainha para a filha princesa, que ia seguir viagem ao encontro do noivo em companhia da serva.

A **Complicação** é narrada, mas a ênfase maior se concentra nos detalhes que antecedem o ápice do conflito. Como já mencionamos, a construção da intriga desse conto é muito rica em detalhes. E a troca de identidade pela permuta de roupas e de cavalos entre a princesa e a serva torna ainda mais difícil o reconto para as crianças. Assim, apesar de em um trecho apenas não ficar evidente quem é a princesa e quem é a serva na troca de identidade: “aí a serva mandou ela tirar as roupas dela e dar para ela... e deu as roupas daquela para a princesa... aí ela foi no cavalo falante...” consideramos que esse tópico narrativo foi contemplado não só pela sequência de um acontecimento após o outro, mas também pelo encadeamento causal.

Ao narrar o ato seguinte da história, que coincide com o desfecho para a **Resolução**, a criança deixa claro, pelos detalhes narrados, o entendimento de que quem está guardando os gansos é a verdadeira princesa. Em sua narrativa, não explicita a revelação do segredo, apenas dá indícios de que a princesa revelou ao rei o segredo que a envolve. No tópico narrativo seguinte, a criança narra de modo mais objetivo o desfecho da história, culminando com a condenação e a morte da usurpadora e o final feliz para a princesa virtuosa: “aí a princesa se casou com o príncipe e viveram felizes para sempre...”

A Coda foi subtraída pela criança.

Tabela 29 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos - 04/11/2010

(continua)

| | |
|--------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | João: (...) ela ia passear com o príncipe... quando foi um dia... ela... aí a rainha mandou uma serva... (...) ela... aí derramou três gotas de sangue no lenço e disse que ia deixar ela segura... |
| COMPLICAÇÃO | João: aí em meia hora depois ela ficou com muita sede e pediu a serva pra trazer um copo de água no copo de ouro dela... mas a serva disse que ela tinha mãos e pernas e ela tinha que pegar... aí ela mesma pegou e o calor tava muito forte... e ela esqueceu o que a serva disse e pediu de novo para a serva trazer um copo de água no copo de ouro dela ela repetiu e quando ela foi pegando o copo aí o lenço caiu... aí a serva viu tudo e não falou nada, aí ela disse... que alegria... que ótimo... o pano com as três gotas de sangue dela foi embora e estava insegura... aí depois disso... humm... depois... aí a serva mandou ela tirar as roupas dela e dar para ela... e deu as roupas daquela para a princesa... aí ela foi no cavalo falante... aí... depois... quando chegaram no castelo aí apareceu o rei e o príncipe... aí o rei colocou ela... a princesa com o menino pra cuidar dos gansos.... |
| RESOLUÇÃO | João: aí toda vez... o que cuidava dos gansos queria tirar uns fios do cabelo dela... só que ela cantava aí tirava o chapéu dele... aí corria para pegar... aí uma vez ele diz para o rei que não queria trabalhar com ela por causa que ela era muito estranha... aí ele... rei disse para o que cuidava dos gansos para continuar... aí foi ver... aí ouviu a música... aí... quando... aí perguntou o que tava havendo o REI e depois o rei fez um banquete |

Tabela 29 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos - 04/11/2010

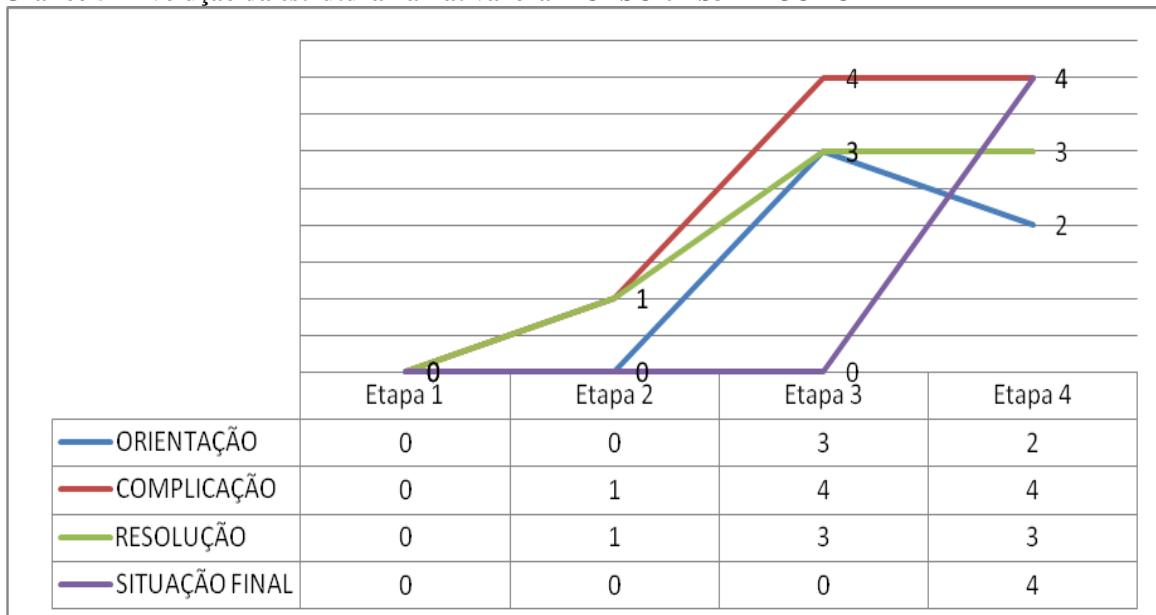
(conclusão)

| | |
|-----------------------|--|
| | convidando todo mundo... aí nisso perguntou para a serva... inimiga da princesa... perguntou se o que ela ia fazer se tivesse alguém traísse e não contasse nada para a outra pessoa aí a serva disse que matasse ela, assassinasse e tirasse sua cabeça... aí o rei... serva foi deixou sua coroa cair... aí:: mesmo assim disse o que aconteceu... |
| SITUAÇÃO FINAL | João: (...) aí a serva perdeu a cabeça... aí a princesa se casou com o príncipe e viveram felizes para sempre... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Assim, ressaltamos que o avanço dessa criança na atividade narrativa é constante nas quatro etapas em que avaliamos sua produção oral. Essa é uma das histórias mais complexas, entre as três eleitas para este trabalho que realizamos. A riqueza de detalhes, a troca de identidade, a utiliza na resolução do conflito imposta pelo juramento da nobre princesa em não delatar a impostora e, depois, a charada do rei no banquete, fazem dessa narrativa uma das mais belas histórias de honra, caráter e dignidade humana. Esse aspecto da história foi percebido pela criança e ela toma partido da princesa, rotulando a Aia com adjetivos pouco honrosos, como vimos em suas narrativas da segunda e terceira etapas: “impostora”, “bandida e falsa.” E, no último reconto, a classifica como “inimiga da princesa.”

Os textos orais de João das três últimas etapas são construídos sem alternância de turnos em sequência temporal e causal e o último com encadeamento causal, inclusive, com a voz interior das personagens e traços de autoria. Desse modo, suas produções estão classificadas na figura a seguir,

Gráfico 5 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 6 - S3E1 - JOÃO

Fonte: Produzido pela autora

4.2.3.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de João

Na entrevista individual da terceira etapa, João nos assegurou que sabia ler “Uhn::: mais ou menos...” e que sabia escrever “um pouco”, que havia aprendido a ler com “minha mãe me ensinando...” E ainda que havia aprendido a escrever escrevendo e que lê: “Feijão, essas coisas...” e que para ler “eu tenho uma (escada) de caligrafia”. Informou também que “eu não sei ler tão bem então, não compro não...” (livros).

Na quarta etapa, reafirmou que sabia ler e escrever e respondeu que ainda “estava na metade”, ou seja, “é que eu ainda estou aprendendo... mas sei ler mais ou menos...”

A criança informou que aprendeu a ler e a escrever com a professora de reforço:

João: eu (aprendi) com a minha professora de reforço...

João: mas como é que ela ensina?

João: ah...um monte de coisa...primeiro tem o dever de casa...depois ela pede pra gente fazer uma () tipo uma cópia aí () as letras e vê se ta correto...

P: você sabe pra que serve ler?

João: (não)

P: você imagina pra que serve saber ler?

João: para aprender coisas novas...

P: e o que mais? pra quê mais?

João: para eu fazer provas e (outras coisas)...

João informou que tem muitos materiais em casa, tais como revistas e gibis, e que o pai comprou para ele. Sobre a função social da escrita ou para que serve escrever, disse “para aprender outras coisas”, “para ler os livros... ler a atividade...” e que gosta de ler para passar o tempo. Afirma que gosta de escrever e “as vezes a professora ocupa o quadro inteiro só pra gente escrever...” e que “se for tirar do quadro (não sei) ainda não...” (ENTREVISTA Individual em 06 /10 /2011).

A seguir, mostramos os testes realizados nas três últimas etapas da pesquisa relativas à aprendizagem da escrita.

Tabela 30 - Evolução da escrita nas etapas 2, 3 e 4

(continua)

| Figura 24 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008 | Figura 25 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009 | Figura 26 - Evolução da escrita na etapa 4 - 2010 |
|--|--|--|
|--|--|--|

Tabela 30 - Evolução da escrita nas etapas 2, 3 e 4

(conclusão)

| Figura 24 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008 | Figura 25- Evolução da escrita na etapa 3 - 2009 | Figura 26- Evolução da escrita na etapa 4 - 2010 |
|---|--|---|
| <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Rei/justo/cavalo/princesa O rei é justo.</p> | <p>FICHA DE SONDAÇÃO DE ESCRITA</p> <p>Instituição: <u>A10</u> SERTÃO / CASO: <u>2009</u> DATA: <u>27/11/2009</u></p> <p>Flu FCRU q U CARU h TULIPA MARGARIDA JACI E COLENTINA</p> <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Flor/jardim/tulipa/margarida O jardim é colorido.</p> | <p>FICHA DE SONDAÇÃO DE ESCRITA</p> <p>Anexo 1 Instituição: <u>A10</u> SERTÃO / CASO: <u>2010</u> DATA: <u>06/10/2010</u></p> <p>Fl tolpa margarida tolipamagaria tolipamagaria</p> <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: flor/rosa/tulipa/jardineiro A rosa é perfumada.</p> |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na segunda etapa, João aceita desenhar e depois escrever o nome das personagens, ou seja, ele diferencia escrita e desenho. Encontra-se na fase silábica. A maioria de suas escritas traz uma letra para cada sílaba, variando entre ter ou não valor sonoro, ou seja, a relação grafema-fonema ainda não é uma construção estável para ele.

Na terceira etapa, o tipo de letra utilizada por João dificulta compreender sua escrita. Parece que sua escrita é silábico-alfabética e, quando se trata de palavras com sílabas canônicas, ele escreve alfabeticamente, a exemplo da palavra *tulipa*.

Nessa fase, a criança apresenta muito interesse e confiança em relação à aprendizagem da escrita. Produziu um texto de sete linhas, embora não convencional, mas sua disposição em escrever demonstrou o quanto estava sendo motivado para essa atividade.

Na quarta etapa, João dominou a lógica do sistema alfabético, mas ainda está enfrentando dificuldades com o sistema ortográfico, como podemos observar nas grafias das palavras *tolipa*, *magarida* e *pefomada*, além de outras ausências ou trocas de letras na frase, que, em função da exigência da escola do uso do caderno de caligrafia, não é possível visualizar e decifrar com nitidez sua escrita.

A grafia da criança, agora cursiva, torna-se absolutamente ilegível. Assim, não é possível avaliar aspectos narrativos. Pode-se observar é que se trata de escrita alfabética, coerente com sua avaliação no teste anterior e, também, pelas primeiras palavras grafadas que, apesar da dificuldade em decifrá-las, tentamos transcrevê-las no manuscrito a seguir.

Figura 27 - Etapa 4 - Escrita - A Guardadora de Gansos - 04/11/2010

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2

INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 1 SUJEITO 3 DATA: 04/11/11

Título A Guardadora do Pato gansa.

Era uma princesa e uma serva
que se casou com o rei.
Aí seu dia do casamento a princesa
e a serva muito da prisão.
Aí seu dia do casamento a princesa
e a serva, contaram que a serva
não mandou aí seu dia do casamento
e a serva mandou... (...) Fin.

Fonte: Produzida pela autora

Transcrição

Era uma princesa e uma serva
Aí seu dia do casamento a princesa
A princesa e a serva saiu a caval
o. ai a serva mandou... (...) Fin.

Essa criança, em interação com os pares na primeira etapa, demonstrou capacidade discursiva verbal muito elevada, colaborando com o pensamento do outro, discordando, corrigindo os colegas e completando a história com encadeamento lógico causal, demonstrando elevado desenvolvimento cognitivo e oral (SILVA, 2007).

Como já explicamos na metodologia, essa história que ele narrou oralmente e escreveu é uma das mais complexas entre as utilizadas neste trabalho. Mesmo assim, os textos orais de João das três últimas etapas são constituídos sem alternância de turnos em sequência temporal e causal, e o último com encadeamento causal, inclusive com a voz interior das personagens e traços de autoria.

Assim, apesar de não ser possível vislumbrar noção de gênero e estrutura narrativa em seu texto escrito, consideramos que o avanço cognitivo apresentado nos textos orais e a apropriação progressiva do sistema de escrita alfabético demonstrado nos testes analisados, mostraram muita evolução na oralidade e na escrita.

4.3.1 Caso 7 - S2E2 – Lia

Lia estava com a idade de sete anos e cinco meses ao término da pesquisa. Lia era uma criança alegre, curiosa e muito comunicativa. Gostava de ler e escrever e recontar as histórias que levávamos para o trabalho de pesquisa

A situação socioeconômica da família é de baixa renda; a mãe é costureira e cursou o Ensino Médio.

De acordo com os informantes da pesquisa, na etapa 1, Lia não dispunha de livros nem de acesso à Literatura Infantil e “contação” de histórias em casa, mas na escola havia contação e leitura de histórias, ainda que não fossem diário nem sistematicamente.

Na etapa 4, seus pais asseguraram que havia empréstimo de livros pela escola e que Lia fazia leitura e deveres escolares com o apoio da mãe. Os pais consideravam importante essa prática de leitura, dentre outras razões, “porque eles têm mais responsabilidade com eles (com os livros) e se preocupam de ler logo.” (Mãe de Lia - costureira – EM).

A seguir, está a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Lia ao longo do período investigado.

4.3.1.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Lia

A história utilizada para avaliarmos a evolução da aprendizagem da oralidade de Lia foi *A Guardadora de Gansos*, porque, mesmo este sendo um dos contos mais complexos entre os três eleitos para este trabalho, ela apresentou evoluções nas duas últimas produções orais, que nos informam sobre sua proficiência verbal e desenvolvimento cognitivo pela compreensão e manutenção da estrutura narrativa formal.

Apesar de Lia haver produzido um texto de pequena extensão sobre *A Guardadora de Gansos*, utilizamos para avaliar a evolução dos aspectos narrativos a produção escrita de *A Bela e a Fera*, porque está mais completo e o nível de complexidade da trama também é considerável.

Essa criança, na etapa 1 da pesquisa, participa timidamente das atividades de reconto. Os turnos seguintes são breves e resultados de repetições, contágio da fala dos pares.

542:**Lia:** a da Fera...

555:**Lia:** tem não...

560:**Lia:** da Bela e Fera...

564:**Lia:** tinha...

571:**Lia:** Guardadora de Gansos... (*A Guardadora de Gansos*: 22/10/06).

A repetição e o contágio são fenômenos comuns entre as crianças de três anos de idade (WALLON, 1981). As interações sociais, o trabalho com a linguagem oral através da “contação”, “recontação” de histórias, nas quais as crianças participem fazendo predições, discutindo sobre as histórias, argumentando, justificando suas escolhas, dentre outras atividades, potencializam a apropriação de recursos verbais para que esse fenômeno possa ser reduzido e a criança consiga expressar opiniões em vez de repetir o discurso da outra.

Na etapa 2, a criança contempla os quatro principais aspectos da estrutura narrativa, embora o faça sem seguir a ordem cronológica dos fatos e, por conseguinte, seu texto oral não contém um elo causal (ADAM, 1992).

Desse modo, mesmo havendo empregado elementos fundamentais da trama, seu texto não conservou a sequência narrativa, porque as ações e acontecimentos estão desconectados,

Tabela 31 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 28/10/2008

| | |
|-----------------------|--|
| COMPLICAÇÃO | Lia: a empregada tomou o lugar da princesa... o príncipe gostou da outra... o banquete para a princesa... a princesa se vestiu de princesa a empregada também... ela disse::: não é o príncipe disse... se ela tomasse o seu lugar você ia era morrer... ia cortar a cabeça... cortou a cabeça... |
| ORIENTAÇÃO | Lia: era uma vez a princesa... |
| SITUAÇÃO FINAL | Lia: ela se vestiu de princesa e a outra também e depois ela... o príncipe gostou mais da outra e ela tomou o lugar dela e se casaram e foram felizes para sempre... a empregada não cortou o pescoço não... |
| RESOLUÇÃO | Lia: o rei mandou cortar o pescoço da empregada... aí a rainha viveu felizes pra sempre com ele... aí antes a princesa se vestiu de empregada e a empregada se vestiu de princesa aí o rei gostou mais da outra... da empregada aí mandou cortar a cabeça dela... cortaram... aí ela morreu... né? aí o rei e a rainha casaram... |
| COMPLICAÇÃO | |
| RESOLUÇÃO | |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na produção da terceira etapa, a criança apresenta a **Orientação** de modo canônico, situando o tempo: “Era uma vez.... uma rainha que tinha uma filha e ela ia encontrar um noivo”. A narradora menciona as principais personagens da trama, indicando suas identidades/funções na história, compondo, desse modo, o mundo narrativo.

A narradora prossegue sua narrativa em sequência temporal e causal, apresentando o início da intriga entre a serva e a princesa. A **Complicação** é narrada com riqueza de detalhes, culminado com o ápice do conflito, a troca de identidade pela menção da troca de vestes reais pelas roupas da serva.

A **Resolução** também é narrada, conservando a forma canônica, que aliás não consta ao final desse Conto Maravilhoso, pois, nesse conto, se diz que “...realizou-se o casamento do filho do rei com a verdadeira noiva. Nunca houve uma festa tão linda, nem casal tão feliz”. A criança, entretanto, finaliza: “e aí eles viveram felizes para sempre...” Assim, apesar de suprimir muitos detalhes, a criança reconta essa história complexa, apresentando sequência temporal e causal dos fatos. Desse modo, em relação ao reconto da segunda etapa, há uma evolução no sentido de manter a estrutura narrativa, seguindo a ordem cronológica dos fatos, além da inclusão de traços de autoria pela tradução da história para uma linguagem mais próxima do cotidiano da criança.

A **Situação Final** é reelaborada com traços de autoria. Na versão oralizada por Lia, a própria princesa desmascara a usurpadora durante o jantar: “ela não é a rainha... quem é a rainha sou eu...”

A narradora subtraiu a **Coda**. Segue a tabela com o texto analisado,

Tabela 32 - Etapa 3 - A Guardadora de Gansos - 27/09/2009

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Lia: Era uma vez.... uma rainha que tinha uma filha e ela ia encontrar um noivo e a mãe dela cortou o dedo dela e pingou três gotinhas de sangue no lenço pra ela levar... montou no cavalo ela e sua.... montou no cavalo e foi... |
| COMPLICAÇÃO | Lia: parou pra beber água e disse assim... minha serva mim dê meu copinho de beber água ... não... não dou beba água nas mãos... ela desceu do cavalo pegou a água e bebeu... montou no cavalo foi e o sol tava muito quente ficou com mais sede... desceu num rio de novo... aí bebeu água nas mãos porque a sua serva não deu o seu copo... bebeu água nas mãos e o lençinho que sua mãe tinha lhe dado... acabou caindo no mar e perdendo e a filha da rainha acabou perdendo.. acabou perdendo o lençinho de três gotinhas de sangue e o resto eu não me lembro mais... P: Sim e depois? O que foi que aconteceu muito importante?... Lia: aí a serva mandou ela tirar a roupa... dá a roupa pra ela... pra ela se vestir pra ser a rainha pra casar com o noivo... a filha da rainha tirou a roupa deu a roupa pra ela e ela vestiu a roupa e a serva deu a roupa pra ela e ela vestiu e quando chegou lá a filha da rainha ficou no pátio e o príncipe subiu com ela... com a serva... |
| RESOLUÇÃO | Lia: ... e depois depois desse é aquele é:: do jantar? e aí a filha da rainha vestiu a sua roupa e disse assim... ela não é a rainha... quem é a rainha sou eu ela é a minha serva que tirou a minha roupa e vestiu nela tirou a roupa dela e vestiu em mim ela não é a rainha.... a rainha sou eu... |
| SITUAÇÃO FINAL | Lia: ... e aí eles viveram felizes para sempre... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na produção oral da quarta etapa, a criança, apesar de confundir alguns detalhes, narra, sequencialmente e com riqueza de detalhes, a complexa trama dessa história.

A **Orientação** é contemplada de modo canônico: “Era uma vez uma linda princesa...”, situando o tempo e apresentando a personagem principal da trama, e ao mesmo tempo, já fazendo um julgamento acerca da beleza da personagem.

A constituição do mundo narrativo nesse conto é extraordinária. A narradora o reelabora com traços de autoria. A riqueza de detalhes e a sequencialidade das ações na **Complicação**, culminado com a troca de identidade pela menção da troca de vestes, até a recepção no castelo, é acompanhada de uma tensão dramática máxima. A criança narra, inclusive, que a princesa, para solicitar pela segunda vez água a sua serva, a observa antes, porque ela estava com raiva, nas palavras da narradora. Embora para Adam a tensão dramática seja uma “noção puramente semântica, não ocupa lugar definido. Ela não deve ser confundida com o nó, fase fundamental da construção da intriga.” (1992, p. 69). A narradora, porém, elabora a intriga acompanhada da tensão dramática, além de todos os detalhes desta.

Lia parece confundir as personagens da princesa com a serva. Apesar da clareza que ela apresentou no tópico anterior, na **Resolução**, quem aparece para ser punida é a guardadora, mas, em seguida, a guardadora reaparece verbalizando a charada, em vez de ser o rei, ficando subentendido que quem é punida ao final é mesmo a serva usurpadora.

A **Situação Final** é narrada conforme o texto protótipo, devolvendo a princesa seu lugar junto ao noivo na festa de casamento.

E a **Coda** também se faz presente, quando a criança põe termo a sua atividade de narradora: “fim”.

Tabela 33 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos - 22/10/2010

(continua)

| | |
|--------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Lia: era uma vez uma linda princesa que o casamento estava marcado com um lindo príncipe... estava para se casar com um lindo príncipe... e a sua... partiu seu pai cortou um pouquinho do dedo e pingou três gotas e disse... esse... esse pingo de sangue ()... e aí ele pingou e disse... esse sangue te protegerá de todo o mau... e ela partiu... com sua guardadora... |
| COMPLICAÇÃO | Lia: e no caminho a princesa estava com sede e pediu o copo a sua guardadora... me dê meu copo pra eu beber água nesse rio... aí você... não... pegue nas suas mãos... e ela desceu do cavalo e pegou... com as suas mãos e depois foi andando... andando... andando e depois ela viu que a raiva da sua guardadora já tinha passado e disse... me dê meu copo pra mim beber água nesse rio... aí... ela disse... não... você não tem pernas e braços para descer e pegar com as suas mãos? e a pobre da princesa desceu e pegou a água com suas mãos... e ela se abaixou e chorou... e o paninho... e o pano com três gotas de sangue que o pai deixou... caiu no mar e a correnteza levou e a... e a guardadora dela disse assim... me dê suas roupas para mim vestir e ser a princesa... e ela pegou... tirou a roupa e ia subindo no cavalo dela e a guardadora disse... eu não... você vai subir no meu e eu subo no seu... e subiram e chegaram lá e o rei disse... e a... e o rei disse... e o rei segurou na |

Tabela 33 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos - 22/10/2010

(conclusão)

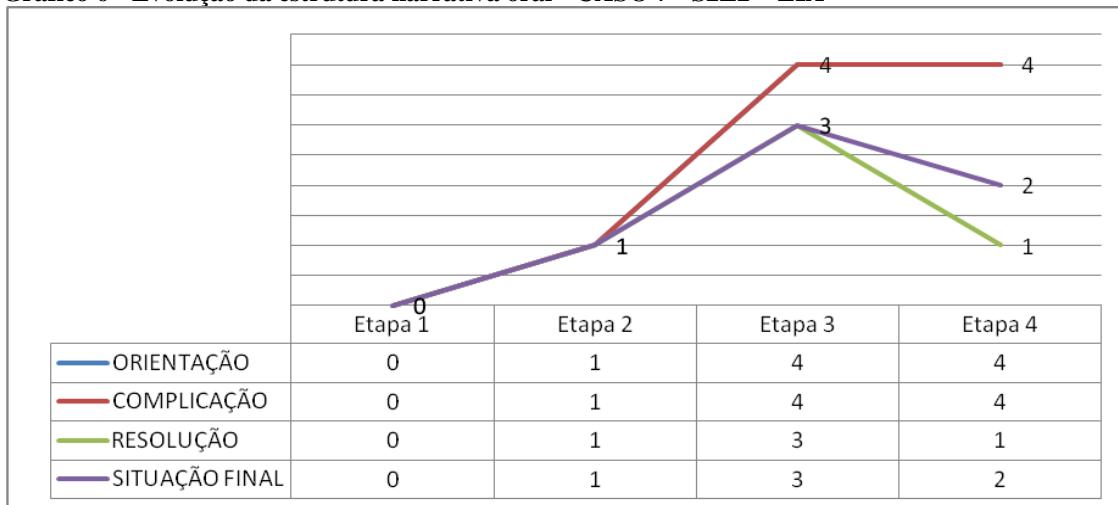
| | |
|-----------------------|---|
| | mão da guardadora e pensou que era a princesa aí subiu ela pra cima e a:: princesa de verdade ficou lá embaixo e disse... e ele fez uma grande festa e...ele fez uma grande festa e a guardadora... a guardadora ficou lá na:::... ficou lá na:... ficou lá embaixo... |
| RESOLUÇÃO | Lia: ...a guardadora participou da festa...tava todo mundo bonito que ela nem percebeu que a outra rainha estava lá... e aí a guardadora disse... a guardadora disse... se você fosse o rei o que você faria? ela disse... eu punia cortava a cabeça... --- num negócio que tinha lá... --- aí o rei se levantou e disse... pois essa pessoa que tem que ser é você... no outro dia ela foi assassinada... no outro dia ela foi assassinada... |
| SITUAÇÃO FINAL | Lia: e depois ele fez uma grande festa... ele fez uma grande festa no seu casamento que nunca nessa cidade tinha sido uma festa tão linda...e foi o casal mais bonito... |
| CODA | Lia: ...fim... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Assim, consideramos a evolução na produção oral de Lia, tanto no aspecto qualitativo, quanto quantitativo, sobretudo se consideramos o ponto de partida, sua primeira participação no reconto coletivo dessa história. Ademais, essa trama é muito complexa, não só pela troca de identidade entre as personagens, como também pela forma como é resolvido o segredo da história.

Essa produção, em relação à da terceira etapa, apresenta maior quantidade de linguagem. Aquela, contudo, parece mais objetiva em alguns dos tópicos narrativos. Desse modo, a criança evolui de um estádio de frases curtas e desconectadas, para uma produção oral de turnos mais longos, porém, não observando a sequência temporal e causal dos acontecimentos para produções que apresentam os elementos da estrutura narrativa com encadeamento lógico e linguagem abundante, mesmo que na última etapa avaliada tenha confundido ou não explicitado claramente as personagens e suas ações no tópico da solução. Desse modo, suas produções foram classificadas conforme a figura a seguir,

Gráfico 6 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 7 - S2E2 – LIA



Fonte: Produzido pela autora

4.3.1.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Lia

Na entrevista individual da terceira etapa, Lia disse que não sabia ler, entretanto, quando questionada sobre o conceito de ler, se contradiz, e relata sua experiência de sala de aula e o quanto está feliz com sua aprendizagem:

Lia: é:: aprenDER a gente quer muito aprender só que não consegue por causa que os me-ni-nos... enquanto que as crianças querem aprender a ler os outros ficam atrapalhando... conversando igual a L eu e a F quer aprender a ler e ela fica conversando... a gente quer aprender a ler mas só que a L não deixa e é chato isso... aí quando a gente tá conversando com/ pra ela não aprender a ler... ela vai lá e fala pra tia... aí a gente também acha ruim quando a gente quer fazer uma coisa ela não coisar.... não ajudar a gente ensinar por que ela já sa-be... já sabe só falta ela coisar mais um pouquinho aí eu também já sei ler só falta eu ter... eu terminar de ler por que eu já sei ler tudo... aí::: to lendo ainda as plaquinhas que eu vejo na rua né... e é muito bom ler...

Sobre material escrito disponível no ambiente doméstico, disse que há revistinhas (da Turma da Mônica) do irmão e revistas grandes. E informou que somente a mãe sabe ler, porque o pai nunca estudou.

Sobre a aprendizagem da escrita, disse que sabe escrever “mais ou menos”:

P: Como é mais ou menos?

Lia: É::: es-cre-ver mais ou menos... às vezes eu escrevo certo e às vezes errado... no ditado eu faço bem certinho...

P: Como foi que você aprendeu?

Lia: Com meu pai... por que quando ele chega do trabalho ele me ensina... ele pega o caderno vai lá bota as palaVRIInhas e manda eu LER... depois manda eu es-crever...

P: Mas você não falou que ele não sabe ler? como é que ele lhe ensina?

Lia: Me ensinando...

Quando questionada sobre o que aprendeu na escola, responde: “Aprendi a LER, a se AQUETAR e também.... éh::: aprender a escrever e ler...” (ENTREVISTA Individual em 23/11/2009).

Na quarta etapa, Lia diz que sabe ler “mais ou menos...”

P: (...) porque que você acha que você sabe ler mais ou menos?

Lia: porque várias... porque várias... é::: coisas eu leio e coisas.. .algumas coisas eu não consigo ler...

P: e o que é ler, S2?

Lia: ler é::: aprender pra quando ficar gran:::de...quando ficar grande trabalhar e fazer o que é pra fazer...

P: explica melhor pra eu entender...

Lia: ((risos)) eu não sei como é ler...

P: não? como foi que você aprendeu?

Lia: aprendi com a minha tia... com a minha mãe e com o meu pai...

P: hum rum...e para que serve ler?

Lia: pra ajudar os outros...

P: como?

Lia: como assim... minha avó não sabe ler eu estou ajudando ela a aprender...

Quando lhe perguntamos que tipo de material lê ou tem para ler, respondeu: “hum::: várias coisas...só não leio palavra que tem w...k...w...k...x”. E, em seguida, após esclarecimento, afirmou que

Lia: leio livro... caderno... tarefinha que eu levo pra casa.. .eu não... minha mãe não me ajuda não... quem sozinha é eu... aí quando ela che:::ga ela o:::lha... se tá tudo certo... aí tá tudo certo... aí eu levo... aí eu trago pro colégio com a tia aí pron:::to...

P: é:::...quais são os livros que você lê?

Lia: Chapeuzinho Vermelho...é...(O Camundongo da Cidade)...Iara...

Nessa escola, segundo Lia, elas participam de feiras de livros, há prática de empréstimo livros na biblioteca da escola e, além disso, tem revistas em casa, mas se contradiz, dizendo que lê revistas sobre bebês porque é o único material que tem para ler ou que depois de ler tudo gostaria de ler mais; então, como não tem mais opções, fazia leitura de revistas sobre bebês. E narra uma história que disse conseguir ler:

Lia: o menino... o cachorro... tem dois livros... esses livros que eu falei... o menino tem duas estórias é:::... a da... a do menino que queria um cachorro e a do cachorro que queria um menino... aí... () o cachorro... bateu na porta do menino... aí o menino abriu... e o cachorrinho e ficaram felizes para sempre... aí essa estória eu consigo ler...

Sobre a aprendizagem da linguagem escrita, diz que sabe escrever e que aprendeu com a tia materna: “escrevendo... um pegava na minha mã::o... escrevia... aí eu fui aprendendo... aprendendo... aprendendo... aí eu consegui...” e que gosta de escrever, mas que não gosta de copiar e cita uma situação envolvendo a professora: “(Ela) botou um bocado de parágrafo pra gente coistar o texto todinho... apagar o texto todinho pra fazer tudo de novo...aí eu não gostei...” (ENTREVISTA Individual em 20 /09 /2010).

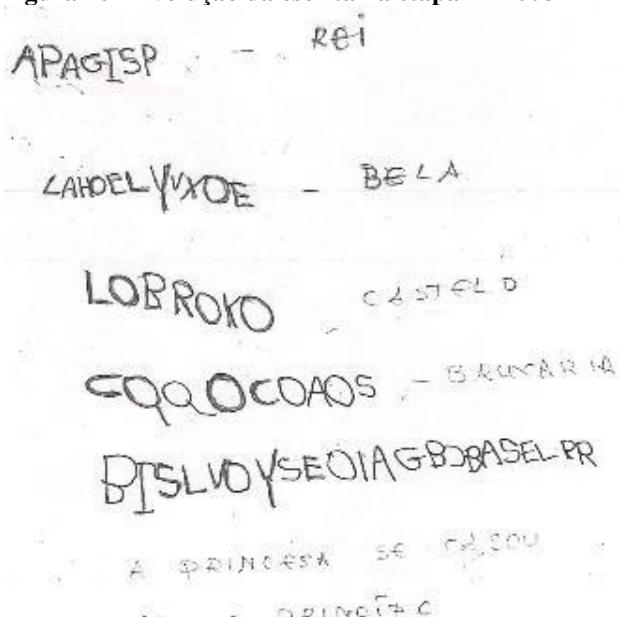
De acordo com Lia, desde a terceira etapa ela sabe ler e escrever. Durante o processo, desenvolveu o interesse pelos livros e gosto pela leitura. As interações com o material escrito em casa e na escola e a mediação dos adultos parecem ter favorecido sua apropriação da linguagem oral e escrita.

A seguir, analisamos a evolução da apropriação do sistema alfabetico, mediante testes de escrita referentes à segunda e à terceira etapas da pesquisa.

Na segunda etapa, sua escrita é pré-silábica. Na terceira, sua escrita é silábica-alfabética. A grafia da palavra dissílaba, entretanto, não se mantém, quando ela a escreve no corpo da frase. O conflito cognitivo que Lia está enfrentando incide sobre o eixo qualitativo, o problema da relação grafema-fonema, ou seja, “a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a identidade som.” (FERREIRO, 1990, p. 27).

Tabela 34 - Evolução da escrita nas etapas 2 e 3

Figura 28 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008



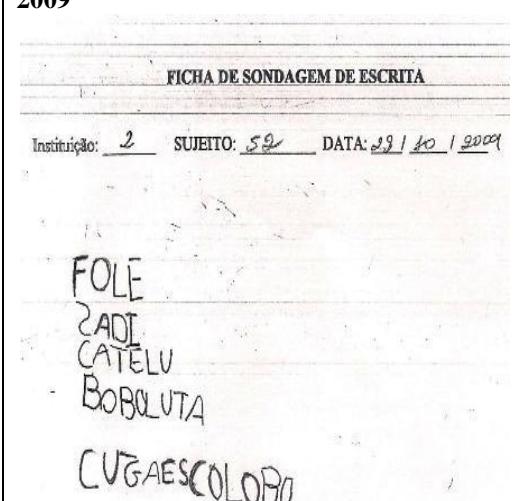
Fonte: Produzida pela autora

Teste:

Rei/bola/castelo/bruxaria

A princesa se casou com o príncipe.

Figura 29 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009



Fonte: Produzida pela autora

Fonte: Produzida pela autora

Na quarta etapa, escreve textos com duas laudas, como o fez ao escrever a história de *Chapeuzinho Vermelho* e de uma lauda, *A Bela e a Fera*. Elegemos essa história para avaliá-la por apresentar maior complexidade, tanto na trama em si e também por ser menos

utilizada no cotidiano escolar e, sobretudo, porque Lia registrou grande evolução na estrutura narrativa na terceira e quarta etapas.

Lia conservou a noção de gênero: era um lindo dia... que caracteriza o texto narrativo. Situando o tempo e as personagens principais, a viagem que o pai da princesa devia fazer para resolver problemas em seus negócios.

Na **Complicação**, registra a chegada da personagem ao castelo encantado, com todo o suspense característico dessa narrativa, seguido do ápice do conflito, - a Fera surpreende seu hóspede, subtraindo uma flor do seu jardim e lhe impõe o castigo de entregar a filha para ela.

Na **Resolução**, a narradora registra o beijo de amor e a transformação da Fera em príncipe, porém, torna esses eventos incoerentes, pelo fato de afirmar que a Bela encontrou a Fera morta. Assim, na resolução, não há encadeamento lógico causal, mas contradição pela morte da personagem.

Consideramos que a criança revelou alta evolução, tanto em suas narrativas orais quanto em sua narrativa escrita, sobretudo, pela diferença entre oralizar e escrever, o que já mencionamos no caso 5, com Daiany.

Desse modo, Lia apontou evolução contínua na oralidade e na escrita. Considerando também que essa é uma das narrativas mais complexa entre as três utilizadas nesse trabalho, Lia expressou alta evolução ao narrar os fatos em sequência temporal e causal e, progressivamente, ampliar sua produção em quantidade e qualidade pela contemplação de todos os aspectos narrativos na última produção oral e na última produção escrita, contemplar, com riqueza de detalhes, dois aspectos do conto de *A Bela e a Fera*, como podemos constatar na tabela a seguir.

Figura 30 - Etapa 4 - A Bela e a Fera - 18/10/2010

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2

INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 2 SUJEITO 2 DATA: 18/10/16

Título A BELA E A FERA

Era um lindo dia e três
Filha é uma linda menina
é um homem que tava avenida
um festa no homem ele bebeu uma
cachaça desse seu jeito e tava
muito quim e ele perdeu a
viagem para o círculo do trabalho
dele e encontrou um lindo
canhoto e bateu na porta e
~~ele~~ meia hora depois apontei
a porta para ele e ele control
e encontro um moço cheio de
coisas. é uma garota atraente
e deitado na cama e dormiu
e no outro dia ele acordou
um lindo e se embrouou
filha dele é pegar a flor
para sua filha e fala vi
ele pegando a flor você
vai traze a sua filha e o
pai foi para casa e contou
as suas filha e a Bela
eu voi checar se a encontro
a fera morta pelos caçadores
e a Bela seguiram pra mato
dele é dei um beijo no mato
e a fera da transformou num
lindo príncipe

Fonte: Produzida pela autora

O texto de Lia traz a compreensão de gênero narrativo pelo início canônico, que caracteriza, especialmente, não só o gênero narrativo, mas, dentre eles, os contos de fadas. Há também a sequência começo, meio e fim, porém, a personagem responsável pelo conflito é introduzida sem tensão e de modo difuso. Desse maneira, a **Complicação** é narrada sutilmente, sendo necessárias a *cooperação interpretativa* e o sentido compartilhado do texto pelo leitor para que seu texto seja compreendido.

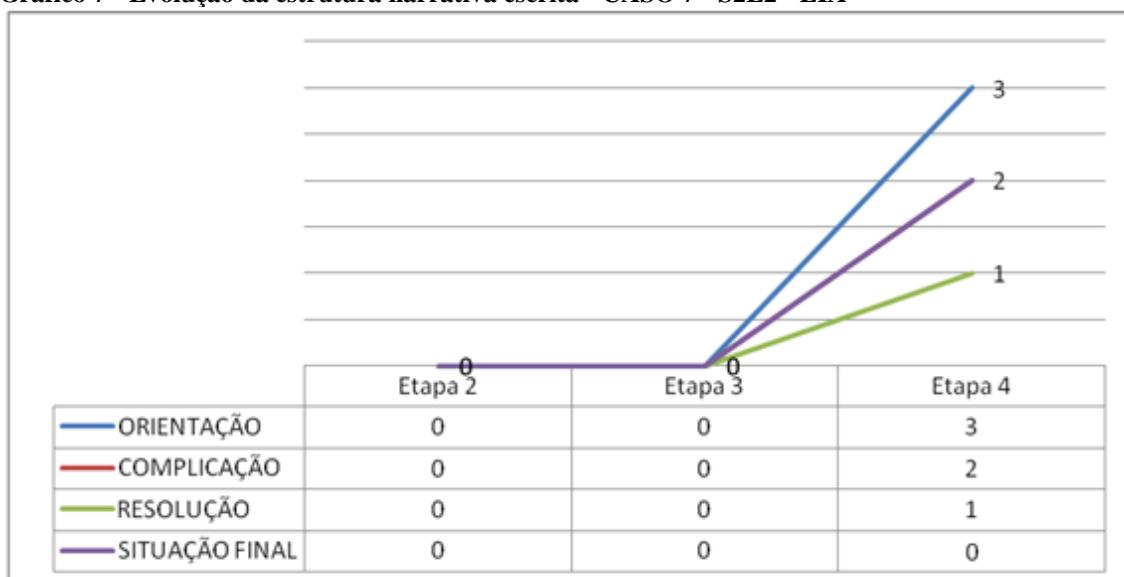
Na **Resolução**, Lia entra em contradição e a Fera, apesar de haver sido encontrada morta pela Bela, é ressuscitada com o beijo de amor e se transforma em um príncipe. Desse modo, não há sequencialidade causal em sua narrativa escrita, mas quebra de elo causal, o que descaracteriza sua produção como texto narrativo.

Tabela 35 - Etapa 3 - A Bela e a Fera - 18/10/2010

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Era um lindo dia e três filha é uma linda menina É um homem que tava avendo Uma festa é o homem resebel uma Carta desendo seus negoso estava Muito ruim e ele presisava Viaja para e cueda do trabalho Dele |
| COMPLICAÇÃO | e encontrol um lindo Castelo e batel na porta e E neiuma pessoa aparecel A porta para ele e ele entrol E encontrol um meza cheia de Coeza. E uma cma arumada E deitol na cama e dronio E no otro dia ele encontro Um lindo e se lembrou da Filha dele e pegol a flor Para sua filha e Fera vil Ele. Pegando a flor você Vai taze a sua filha e o Pai foi para casa e contol As suas filha |
| RESOLUÇÃO | e a Bela Eu vol chegando lá encontrol A fera mota pelos casadore E a bela segurol na mão Dele e del um beijo na mão E a fera se tranfomol num lindo prinsepo |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Gráfico 7 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 7 - S2E2 - LIA



Fonte: Produzido pela autora

Com amparo nesse texto, concluímos também que Lia já compreendeu a lógica do sistema alfabetico e agora está enfrentando desafios quanto à ortografia. É uma criança produtora de textos. Escreveu em duas laudas completas a história de Chapeuzinho Vermelho.

Ressaltamos que somente na quarta etapa seus textos são convencionais. Percebemos, entretanto, que desde a segunda etapa, ela estava curiosa e interessada em compreender o sistema de escrita alfabetico.

Desse modo, a escrita acompanhou o desenvolvimento da oralidade, porque a criança utiliza com muita competência as duas modalidades de linguagem para se expressar e narrar os acontecimentos em textos formais, o que, sem dúvida, o faz também em relação ao cotidiano.

No EF, na escola que Lia frequentava, o trabalho com o texto literário era sistemático, em função de programas de acesso a leitura e programas de alfabetização (PAIC). As crianças tinham acesso aos livros na escola e em casa, pelo empréstimo de livros que realizavam na biblioteca da escola.

Salientamos que o ingresso da criança no EF com o acesso sistemático aos livros, trabalho com a leitura e a escrita, a fez avançar significativamente na oralidade e na escrita.

4.3.2 Caso 8 - S5E1 – Pedro

Pedro estava com a idade de oito anos ao término da pesquisa. Era uma criança alegre, tímida e contida.

O contexto sociocultural de Pedro é singular em relação aos demais. Sua mãe é formada em Pedagogia e professora na escola onde ele estudava. Desde a creche, tem acesso sistemático ao empréstimo de livros na biblioteca da escola, leitura e “contação” de histórias na escola e no ambiente doméstico, onde também dispõe de livros próprios, comprados, segundo informou sua mãe quando entrevistada.

Seus pais informaram ainda que as crianças fazem empréstimo de livros na biblioteca da escola e que os utilizam para ler ou contar histórias para seus filhos, fazer tarefas de casa quando solicitada pela escola e que dispõem de vários livros e revistas em casa, adquiridos por conta própria. Valorizam a prática escolar com a Literatura Infantil e reconhecem que tal conduta auxilia a criança nas diversas aprendizagens da linguagem oral, leitura e escrita. A mãe de Pedro assegurou que essa prática é importante “porque incentiva a

criança a ser um bom leitor, facilitando sua compreensão nos textos e em seus registros". (Mãe de Pedro – professora/pedagoga).

A seguir, encontra-se a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Pedro ao longo do período investigado.

4.3.2.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Pedro

A história utilizada para avaliarmos a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Pedro é *A Guardadora de Gansos*, pelas razões seguintes: ele reconta a história na segunda etapa, mas na quarta se recusa a recontar e reelabora o texto escrito.

Essa criança assumiu, no grupo de reconto coletivos, na primeira etapa, o papel de questionar a atividade do grupo. Os pares se apoiavam nele como *sujeito suposto saber*; ao menor gesto negativo dele, os colegas entravam em conflito na ação de narrar e recorriam a ele para referendar suas ideias acerca dos fatos que estavam sendo narrados. Ele não falava, a não ser para discordar e fazer o grupo retomar a coerência na história a ser narrada, como se pode observar nos turnos seguintes:

- 218: **Pedro:** não tinha lobo mau...
- 222: **Pedro:** não tem lobo mau...
- 237: **Pedro:** não tem Bela e Fera...
- 244: **Pedro:**... o príncipe...
- 253: **Pedro:** não tem Bela e Fera...
- 284: **Pedro:** comeu? ela não comeu... comeu não...
- 286: **Pedro:** comeu não...
- 297: **Pedro:** você já foi...
- 299: **Pedro:** você já foi...
- 321: **Pedro:** não tem lobo mau...
- 330: **Pedro:** tem...
- 334: **Pedro:** tem não... (Etapa 1 - 23/06/2006).

Considerando que essa criança não assumiu o papel de narrador na primeira etapa, a produção da segunda é surpreendente em quantidade e qualidade de linguagem. Além disso, Pedro encontra-se apenas com um colega que não faz parte da pesquisa e, portanto, reconta sozinho essa história com abundância e riqueza de detalhes, e sem haver necessidade de nossa mediação, a não ser para dar início à atividade de reconto.

Pedro inicia seu texto oral pela **Complicação**, reconstituindo toda a trama, conservando a tensão dramática que caracteriza essa história. A troca de identidade é narrada com traços de autoria: "... aí a outra pediu pra ficar com::: a roupa da outra... aí a noiva falsa foi lá e aí a outra foi e falou assim... não... aí o rei falou assim... quem é aquela que está ali?

.... aí ela falou assim... é só uma mulher que vive como criada... (...) aí o rei ele tava... ele tava... querendo que a verdadeira noiva falasse pra ele o que era..."

Na **Resolução**, traz detalhes muito importantes no contexto geral da história, como, por exemplo, o fato de a princesa não poder contar o segredo ao rei e o fato de ela haver falado para si mesma em voz alta e o rei haver escutado e revelado ao príncipe. Há coerência interna, em quase toda a sua narrativa, além de obedecer a sequência temporal e causal dos fatos.

A **Situação Final** também é contemplada. O fato de a criança antecipar o casamento, a punição da falsa noiva, parece coerente com a versão do seu texto oralizado, senão vejamos: "... aí ela não... aí ela disse que ela não podia falar... ela disse que vai lá pra um lugar... aí fala... aí o rei lá de fora ouviu tudo... aí ele chama o príncipe e falou toda a verdade, aí ela PEgou e se casou com o príncipe aí..." Essa era a urgência, a solução do grande conflito, que a verdadeira princesa retomasse seu lugar de honra junto ao príncipe. Parece que, nesse conto, a antecipação desse fato não compromete o enredo, embora o narrador conclua seu texto com uma punição e não com um final feliz, característica dos Contos de Fadas.

A **Coda** é referida com um comentário externo à trama: "aí termina a história..."

Tabela 36 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 01/12/2008

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | |
| COMPLICAÇÃO | Pedro: é assim... a... noiva disse que ela vai caindo no cavalo com... com outra mulher... aí ela tava com sede... aí tinha um rio aí ela pegou aí a outra mulher... ela pediu pra outra pegar o copo de ouro dela aí assim... desça você mesmo e beba água... aí depois a outra pegou o copo de ouro dela e deu... aí depois ela avistou outro rio que ela ainda tava com sede aí ela esquecendo a grosseria da outra... ela pegou e falou de novo... desça e pegue o meu copo de ouro... ela você tem dois pés e duas mãos... aí ela pegou desceu e bebeu... aí o copo de lenço dela caiu aí a outra ela achou bom... aí a outra pediu pra ficar com::: a roupa da outra... aí a noiva falsa foi lá e aí a outra foi e falou assim... não... aí o rei falou assim... quem é aquela que está alí? aí ela falou assim... é só uma mulher que vive como criada... aí ela pegou... aí ela pegou... o rei e ele pegou e colocou ela pra trabalhar com um cara que ele guardava os gansos... aí pegou... a princesa falsa falou assim.... que mate um falante... aí mataram um falante e penduraram a cabeça do falante... aí ... aí a outra falou assim que o chapéu... aí ele pegou... aí o chapéu foi rápido e o cara não conseguiu pegar o chapéu... aí... aí o rei ele tava... ele tava... querendo que a verdadeira noiva falasse pra ele o que era... |
| RESOLUÇÃO | Pedro: ... aí ela não... aí ela disse que ela não podia falar ela disse que vai lá pra um lugar... aí fala... aí o rei lá de fora ouviu tudo... aí ele chama o príncipe e falou toda a verdade... |
| SITUAÇÃO FINAL | Pedro: aí ela PEgou e se casou com o príncipe aí... aí a mulher falou assim... que::: a// outra mulher fosse pendurada e morre... e morresse aí mais depois ela fez acontecer com uma mulher... |
| CODA | Pedro: (...) aí termina a história... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na terceira etapa, Pedro não parece disposto a falar e reduz sua produção a dois aspectos narrativos, a **Resolução**, sob nossa mediação, com uma narrativa parcial, e a **Coda**. Vejamos:

Tabela 37 - Etapa 3 - A Guardadora de Gansos - 16/11/2009

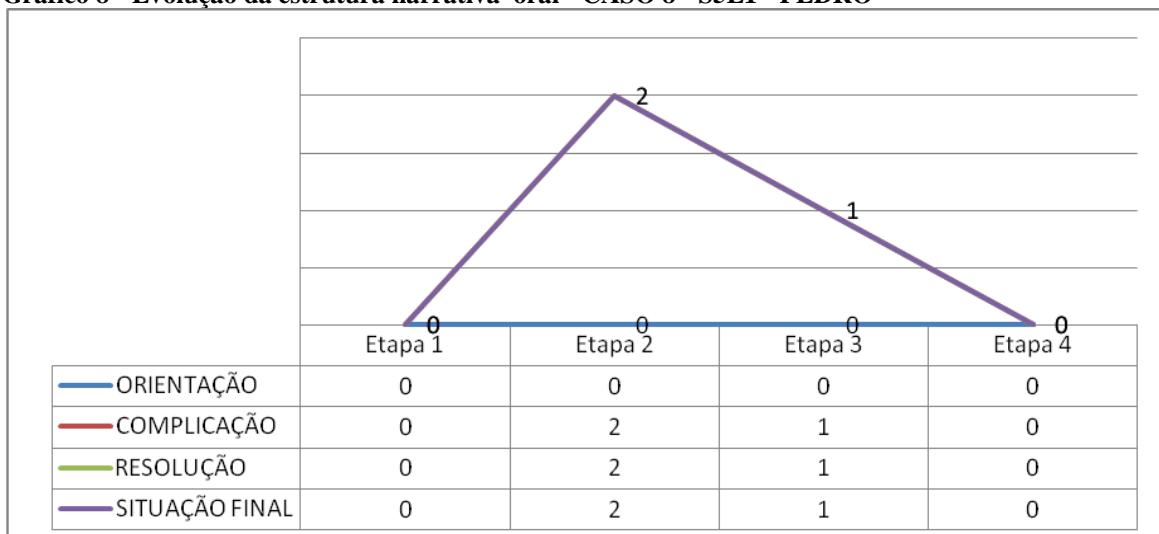
| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | |
| COMPLICAÇÃO | |
| RESOLUÇÃO | <p>Pedro: a MULHER mandou cortar a cabeça do falante porque ele viu tudo e ia contar....ela ficou no relógio chorando falou tudo e o rei ouviu.... de//pois ele fez uma charada pra mulher...</p> <p>P: como é que termina a história?....</p> <p>Pedro: ele cortando a cabeça dela...</p> <p>P: e o quê que acontece com a princesa?</p> <p>Pedro: ela se casa...</p> |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | ...e pronto... (...) |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na quarta etapa, a criança não se dispôs a recontar *A Guardadora de Gansos*, mas escreveu e leu o texto da história.

Desse modo, a figura a seguir sintetiza a produção oral dessa criança, no que se refere a esse reconto, em relação aos aspectos narrativos e produção de linguagem oral:

Gráfico 8 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 8 - S5E1 - PEDRO



Fonte: Produzido pela autora

Algumas crianças, dentre elas essa, por exemplo, disseram que não gostavam mais desse tipo de histórias e que preferiam histórias de dragão, de Homem-Aranha, de super-heróis. E perguntavam por que a pesquisadora não lia histórias diferentes e, em vez do “de

novo, de novo”, solicitando que recontássemos a história mais uma vez, como o faziam no período da creche, reclamavam: “de novo!”. A fase de encanto e magia cedeu lugar a aventuras, com novos heróis, com seus efeitos especiais. Assim, era necessário explicar para elas o motivo de repetir a mesma história para que elas aceitassem realizar a atividade.

Na primeira etapa, Pedro não fala durante a atividade de reconto, a não ser para orientar o grupo sobre a coerência da história. Desde a segunda etapa, narra as histórias com encadeamento causal, inclusive a mais complexa em trama e desfecho, com riqueza de detalhes expressa a escrita alfabética.

Um dos fatores intervenientes na aprendizagem são as características do próprio indivíduo, uma vez que ele é o sujeito da aprendizagem, que internaliza, reformula os conhecimentos, modificando-os e sendo modificado pela cultura (VIGOTSKI, 1998b).

Essa criança difere das demais em um aspecto muito peculiar. Ela desenvolveu uma atitude de autonomia diante dos adultos que se expressava pela não subserviência. As demais crianças, embora não se sentissem tão confortáveis, às vezes, em realizar as tarefas solicitadas, cediam sem reclamar. A atitude de Pedro era oposta. Antes de iniciarmos as atividades, ele esclarecia para nós o que estava disposto a realizar do que ele já sabia que iríamos lhe solicitar. Assim, temos narrativas orais e não temos o texto escrito da mesma seção; como temos também textos escritos e não temos o texto oralizado correspondente. Desde a primeira etapa, essa característica de líder está presente em Pedro, como relatamos no início do caso.

Desse modo, a oscilação em suas produções orais não pode ser utilizada para deduzir sua evolução no discurso oral, uma vez que a redução ou a ausência deste é resultado de decisões conscientes do sujeito.

4.3.2.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Pedro

Na terceira etapa, Pedro assegurou que sabia ler e que aprendeu a ler lendo e o fez sozinho porque ninguém lhe ensinou. Afirmou também que não gostava de escrever porque “Cansa o braço”. Expressou seu gosto por ler livros, tais como: “Quem tem medo de dragão” e “Quem tem medo de escuro” e “Quem tem medo de fantasma”. Demonstrou preferências e gosto pela leitura ao recusar livros que classificou de “infantis”, porque são do grupo III:

P: Uhum, e:: a professora que passa LIVRO pra você ler em casa? Tem histórias pra ler em casa e no colégio?

Pedro: () Tem

P: Tem?

Pedro: Eu não leo

P: Uhn?
Pedro: Só que eu não leio
P: Só que você. Por quê que você não lê?
Pedro: Não gosto
P: Por que que você não gosta?
Pedro: Por que as histórias são infantil. Tudo do grupo III
P: Ah::: uhn::: ... (ENTREVISTA Individual em 09 /11 /2009).

Na quarta etapa, reafirmou que sabia ler e escrever e conceituou, que ler - “é juntar as paLAvras... e ainda que aprendeu “estudando as letras, eu juntava letra com letra e formava uma palavra...á eu consegui ler...”.

Mencionou que gostava de ler gibis da Turma da Mônica e que conseguia esses materiais na biblioteca da escola. Sobre a apropriação e função social da escrita, disse que aprendeu sozinho e que deve servir para alguma coisa. (ENTREVISTA Individual em 06 /10 /2011).

A criança apresenta escrita alfabética desde a segunda etapa, como se pode verificar nos testes seguintes:

Tabela 38 - Evolução escrita nas etapas 2, 3 e 4

| Figura 31 - Evolução escrita na etapa 2 - 2008 | Figura 32 - Evolução escrita na etapa 3 - 2009 | Figura 33 - Evolução escrita na etapa 4 - 2010 |
|--|---|--|
|  <p>Fonte: Produzida pela autora</p> | <p>FICHA DE SONDAGEM DE ESCRITA</p> <p>Instituição: <u>1</u> SUJEITO: <u>5</u> DATA: <u>09 / 11 / 2009</u></p> <p>FRO FLOR JARDIN TOLIPA MARGARIDA O JARDINE FLORIDO</p> <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Flor/jardim/tulipa/margarida O jardim é colorido</p> | <p>FICHA DE SONDAGEM DE ESCRITA</p> <p>Anexo 1 Instituição: <u>1</u> SUJEITO/CASO: <u>5</u> DATA: <u>06 / 10 / 2010</u></p> <p>Alpi hero tulipo Margarido A rosa é perfumado</p> <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: flor/rosa/tulipa/jardineiro A rosa é perfumada.</p> |

Fonte: Produzida pela autora

Na segunda etapa, a criança desenhou as personagens da história e depois solicitando-nos que escrevesse seus nomes. Pedro apresentou escrita alfabética nessa atividade, porém não aceitou escrever textos.

Na terceira etapa, ele continua avançando na aprendizagem do sistema ortográfico. Na grafia da primeira palavra, faz correção, pois havia trocado a segunda letra, e grafa corretamente a palavra seguinte, flor. O desafio que enfrenta é relativo à ortografia, pois

a grafia da palavra dissílaba é igual nas palavras soltas e no contexto da frase (*jardin*) com n no final. Foneticamente, não há diferença na palavra se com m ou n. Assim, a criança precisa se apropriar das convenções ortográficas e não fonológicas. Outras convenções relativas ao uso de maiúsculas no início da frase e espaçamento entre as palavras escritas também foram observadas nessa produção textual, havendo ocorrências de junção de palavras no texto da quarta etapa em virtude de na emissão oral não haver espaçamento, nas expressões “por favor” (porfavor) e “vá lá” (vala), por exemplo, que são escritas sem espaçamento, pois, na oralidade, se fala junto, o que não ocorre com outras palavras.

Na quarta etapa, apesar de Pedro já haver se apropriado do sistema de escrita alfabetica, parece que o uso da letra cursiva dificultou a terminação das palavras femininas; desse modo, ele grava todas as palavras do teste de escrita, finalizando-as com a letra “o”, quando deveriam ser concluídas com a letra “a”, pois são substantivos femininos, à exceção da palavra “jardineiro”.

Na quarta etapa, o texto narrativo escrito contempla a **Orientação** com todos os detalhes. Inicia a **Complicação** com encadeamento lógico causal, mas sua produção é interrompida por falta de tempo, ao final do turno de aula⁴⁶.

Além disso, a criança expressa discurso direto e indireto, a pontuação adequada como os dois pontos (:) e o travessão (-) na alternância entre narrador e personagem. No discurso indireto, reelabora de modo singular o discurso para não ser repetitivo: “A aia disse a mesma coisa quando ela pediu água...” Uma vez que o evento se repete duas vezes e ele já o havia narrado, então, ele recupera o sintetizando-o: “a mesma coisa”.

A produção escrita de Pedro na quarta etapa se sobrepõe à oralidade. A criança prefere escrever a recontar a história. Seus textos escritos das histórias de *Chapeuzinho Vermelho* e de *A Bela e a Fera* produzidos na quarta etapa são longos e completos, além de demonstrar capacidade de síntese na escrita.

⁴⁶Uma das características peculiares dessa criança é a lentidão. Ele escrevia uma palavra, no máximo duas, e parava para pensar, enquanto olhava para o teto, para as mãos. Sentava-se todo encurvado sobre o texto. Um pequeno pensador.

Figura 34 - Etapa 4 - Escrita - A Guardadora de Gansos - 28/10/10

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2

INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 1 SUJEITO 5 DATA: 28/10/10

Título A guarda de gansos

...era uma vez umapriseza que ia se casar e ela tava
indo embora com a aia mas antes disso
sua mãe cortou o dedo e pegou um pano e colocou
três pingos de sangue e deu para ela quando ela
esta indo ficou com sede e disse para aia:
- por favor dessas i pege um copo de agua
a para mim a aia disse: - não e você que quer
agua pos vala e epege eela pegou o pano e ele disse:
- se tua mãe soubesse disso seu coração
se partiriam depois ela ficou com sede
de novo e se esquecendo se doque lhe tin-
a dito perguntou porfafor pege um pouco
de água para mim A aia disse a mesma co-
isa quando ela pediu água o pano saiu e o rio levou e a aia (...)

Fonte: Produzida pela autora

Tabela 39 - Etapa 4 - A Guardadora de Gansos (transcrição do manuscrito acima)

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | ...era uma vez umapriseza que ia se casar e ela tava indo embora com a aia mas antes disso sua mãe cortou o dedo e pegou um pano e colocou três pingos de sangue e deu para ela quando ela esta indo |
| COMPLICAÇÃO | ficou com sede e disse para aia: porfavor dessa i pege um copo de agua a para mim a aia disse: - não e você que quer agua pos vala e epege eela pegou o pano e ele disse: - se tua mãe soubesse disso seu coração se partiriam depois ela ficou com sede de novo se se esquecendo se doque lhe tin- a dito perguntou porfafor pege um pouco de água para mim A aia disse a mesma co- isa quando ela pediu água o pano saiu e o rio levou e a aia (...) |
| RESOLUÇÃO | |
| SITUAÇÃO FINAL | |
| CODA | |

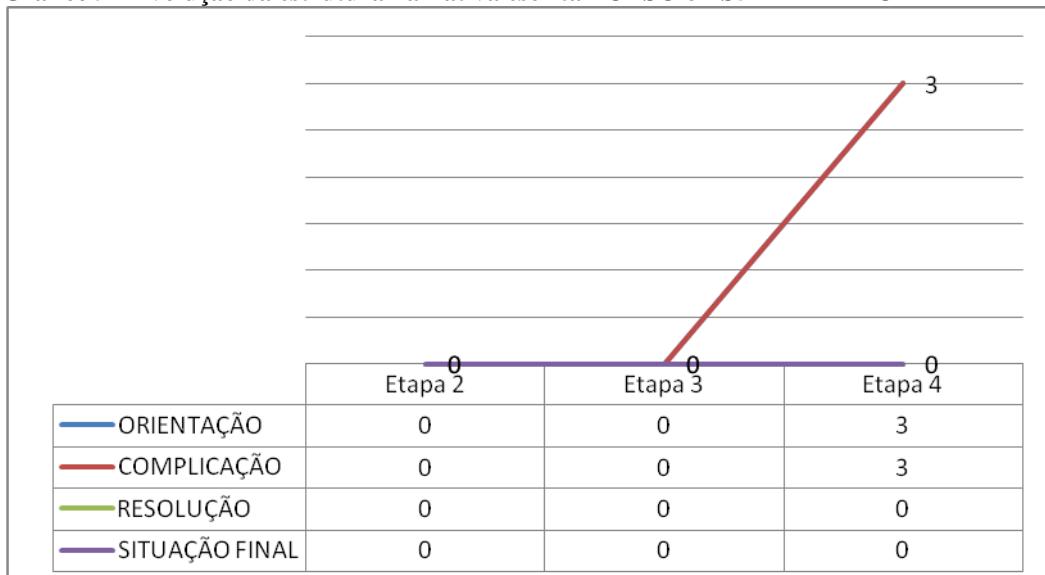
Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Pedro não se dispõe contar a história na primeira etapa, mas, desde a segunda, escreve alfabeticamente, quando sua produção oral é a mais extensa de todo o processo e mostra mais detalhes da estrutura narrativa. Na terceira etapa, suas produções orais e escritas

são reduzidas. Pedro parece mais retraído nessa fase. Na quarta etapa, ao final do processo avaliado, decide não recontar a história, mas somente escrevê-la.

Vejamos no gráfico a evolução da sua produção narrativa escrita:

Gráfico 9 - Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 8 - S5E1 - PEDRO



Fonte: Produzido pela autora

Assim, somente da segunda para a terceira etapa, podemos observar que há redução na quantidade de sua produção oral, visto que, na quarta etapa, ele decide não oralizar a história, no entanto, opta por fazer atividades mais complexas, como escrever e ler o texto de sua autoria. A produção escrita da quarta etapa se sobrepõe à oralidade. Ele prefere escrever a recontar a história.

A situação de Pedro é muito particular. Ele não aceita a nossa motivação para realizar a atividade, como aconteceu, sobretudo, com crianças da E3; em vez disso, decide o que fazer; e o faz. Esse fato pode estar relacionado com traços de personalidade da criança, que se mostra, desde a creche, líder no grupo de reconto coletivo e que, nessas etapas posteriores, demonstra autonomia pela capacidade de recusar e dizer ao adulto o que está ou não disposto a cumprir das solicitações que lhes são feitas.

4.3.3 Caso 09 – S2E1 – Lígia

Lígia estava com a idade de oito anos ao término da pesquisa. Lígia era uma criança alegre, curiosa e muito comunicativa. Gostava de ler e escrever e recontar as histórias que levávamos para o trabalho de pesquisa

Os contextos socioculturais de Lígia, família e escola, oferecem oportunidades diversificadas para seu aprendizado e desenvolvimento. Seus pais têm formação em nível superior, e a criança dispõe de livros comprados, leitura e “contação” de histórias, no ambiente doméstico, desde a primeira etapa.

Na escola, desde a creche, há “contação” e leitura de histórias, empréstimo de livros na biblioteca da escola e trabalho sistemático com o texto literário envolvendo a família. As crianças na Educação Infantil levavam livros para casa e eram solicitadas a recontar as histórias na roda de histórias toda semana, o que supunha que os pais fizessem a leitura compartilhada com a criança.

A seguir, delineamos a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Lígia ao longo do período investigado.

4.3.3.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Lígia

A história utilizada para avaliarmos a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Lígia foi *Chapeuzinho Vermelho*, porque ela demonstrou maior evolução nos aspectos narrativos no texto escrito dessa história. Seus textos orais também são muito bons e apresentou evolução constante, além de outras peculiaridades.

Na primeira etapa, Lígia é uma das crianças que mais participam das atividades de recontos coletivos. A quantidade de turnos produzidos por ela em interação com os pares, e o fato de serem todos relativos à história em foco, são indicativo de sua atenção deliberada e do seu nível de participação na atividade. Assim, desde a primeira etapa, o desenvolvimento da oralidade dessa criança foi avaliado como excelente pela sua capacidade de interagir, discordar e indicar os pares na atividade discursiva oral.

- 039:**Lígia:** foi... o lobo mau vei... o caçador vei e pegou *A Chapeuzinho Vermelho*
- 046: **Lígia:** tinha barriga apertado lá dentro...
- 048: **Lígia:** tinha a barriga lá dentro...
- 050: **Lígia:** porque ele (qceu) cresceu...
- 052: **Lígia:** porque ele tava gainde...
- 056: **Lígia:** o lobo mau foi lá... o lobo mau foi lá... tá ca barrigona...
- 060: **Lígia:** comeu ela...
- 062: **Lígia:** porque ele tava dormindo aí o lobo mau apareceu...
- 064::S2: era não... é... ela tava dormindo... aí a Vovozinha... o lobo mau comeu ela... a Vovozinha... aí engoliu ela ((confunde, nega, afirma, nega)).
- 066: **Lígia:** aí depois ele tava com a barrigona bem grande (gesticulando)...
- 068: **Lígia:** aí depois comeu ela...
- 069: **Lígia:** aí o caçador pegou ela e quando o caçador pegou ela apareceu... o lobo mau...
- 071: **Lígia:** o caçador matou a vovozinha...
- 076: **Lígia:** morreu? cresceu...
- 081: **Lígia:** ela comeu ela...
- 097: **Lígia:** cortou a barriga dele e morreu (causa e efeito)...

- 107: **Ligia:** a Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau...
 109: **Ligia:** e o lobo...
 113: **Ligia:** ele foi matar ele... aí ta... na barriga dele aí (...) morreu...
 119:**Ligia:** o lobo mau cresceu e ficou com a barriga bem grande... (Etapa 1: 23/05/2006).

Na segunda etapa, Lígia apresentou os fatos com maior clareza e sua linguagem é mais fluente. Confunde personagens e ações, mas quando corrigida, logo retifica com muita firmeza o engano cometido. Apresenta três aspectos da estrutura narrativa. A **Complicação**, porém, deixa em suspenso se o lobo devorou a Chapeuzinho, ápice do conflito.

A criança apresenta muitos elementos da **Resolução**, porém, não há sequência temporal e causal nos acontecimentos narrados:

- Ligia:** (...) e o Caçador tirou a Vovó e a Chapeuzinho...
 aí o Caçador ouviu um ronco... e de quem é esse ronco?
 aí a Chapeuzinho disse assim... aí comeu a Chapeuzinho...
 e aí deitou na cama...
 aí o lobo cortou a barriga dele e tirou a Vovó...
Ligia: não o lobo não cortou a barriga dele... o caçador...
Ligia: oh... foi... o caçador cortou a barriga dele... do lobo... e a Vovó saiu e a Chapeuzinho saiu...

Há detalhes interessantes, inclusive, apresentando a voz interior da personagem: “e de quem é esse ronco?” - e apresentando também autocorreção, o que é uma das características do texto oral, ou da interação face a face, a possibilidade de refazer simultaneamente o texto em elaboração.

A **Situação Final** preserva a forma canônica: “e viveram felizes para sempre...”

Tabela 40 - Etapa 2 - Chapeuzinho Vermelho - 26/11/2008

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | |
| COMPLICAÇÃO | Ligia: eu não lembro nada não... Ligia: então... deixa eu dizer... aí o Lobo bateu na porta da Vovozinha e comeu ela e depois se vestiu de tudo... Chapeuzinho entrou dentro da casa da Vovó... |
| RESOLUÇÃO | Ligia: (...) e o Caçador tirou a Vovó e a Chapeuzinho... aí o Caçador ouviu um ronco... e de quem é esse ronco? aí a Chapeuzinho disse assim... aí comeu a Chapeuzinho... e aí deitou na cama... aí o lobo cortou a barriga dele e tirou a Vovó... Ligia: não o lobo não cortou a barriga dele... o caçador... Ligia: oh... foi... o caçador cortou a barriga dele... do lobo... e a Vovó saiu e a Chapeuzinho saiu... |
| SITUAÇÃO FINAL | Ligia: (...) e viveram felizes para sempre... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na terceira etapa, a criança contempla a **Orientação**, situando as personagens que compõem o mundo narrativo que dá origem à sequência de acontecimentos: a ida de Chapeuzinho à casa da avó.

A **Complicação** é narrada com traços de autoria e capacidade de síntese: “o lobo correu rapidinho, “...pegando flores bem bonita e quando ela chegou lá o lobo comeu ela.” Ela suprime muitos detalhes, inclusive, o diálogo da menina com o lobo, porém, o ápice do conflito é narrado.

A **Resolução** é narrada seguindo o elo causal: “e o caçador viu (ouviu) um ronco...”, o que atrai a personagem salvadora e pacificadora do conflito. O destino final do lobo não é explicitado, talvez porque a criança não tenha considerado necessário. Uma vez que teve sua barriga cortada e cheia de pedras, não poderia senão morrer. Há inversão de ordem de algumas ações como “aí costurou aí abriu...” a barriga do lobo, porém não compromete a sequência da história.

A **Situação Final**, expressa de forma canônica, pode indicar a felicidade de haver vencido o animal: “e eles viveram felizes para sempre...”

A **Coda** revela que a criança já concluiu seu texto oral: “só isso que eu me lembro...”

Tabela 41 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 13/11/2009

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Ligia: Uhn::: a mãe dela mandou ela ir lá na casa da Vovó levar um vinho e um bolo... aí a Chapeuzinho foi... |
| COMPLICAÇÃO | Ligia: cantando e apareceu um lobo no meio da mata e aí... ELA... ela foi e o lobo chegou correu rapidinho pra casa da Vovó... comeu a Vovó... comeu a Vovó e depo::is... a Chapeuzinho tava... tava... pegan::do a// as flores bem bonita... as flores bem bonita que ... que tinham lá e ela chegou... aí ela tava pegando as flores... e quando chegou lá o lobo comeu ela... |
| RESOLUÇÃO | Ligia: e o caçador viu um ronco bem grande da... um// ronco tão estranho e pensava que a// velhinha es-ta-va passando mal e ele foi lá na casa da velhi::nha... e o caçador foi lá... matou o lobo... abriu a barriga do lobo... aí costurou aí abriu... aí saiu a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e depois apareceu a Vovozinha e a Chapeuzinho pegou duas pedras... pesadas e colocou na barriga do lobo e costurou... |
| SITUAÇÃO FINAL | Ligia: (...) e eles viveram felizes para sempre... |
| CODA | Ligia: só isso que eu me lembro... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Lígia contempla todos os aspectos narrativos, mesmo com a supressão de alguns detalhes importantes, como a troca de identidade, por exemplo. A trama é completa e em sequência temporal e causal. Há, portanto, evolução em sua produção narrativa da segunda para a terceira etapa, tanto em quantidade de fala produzida, quanto em relação a qualidade. Outro fator interessante é a ausência de nossa mediação ou de pares, já que nessa etapa o reconto aconteceu para todos eles, individualmente.

Na quarta etapa, a **Orientação** é contemplada, situando o estado inicial de tranquilidade das personagens, ainda que não explicitando o nome ou os papéis, como a ausência dos nomes “Vovó e Chapeuzinho”, porém presentes, pelo sentido compartilhado entre os interlocutores e pela “cooperação interpretativa”, de acordo com (Eco apud ADAM; REVAZ, 1997 p 39).

A **Complicação** traz detalhes singulares de como o lobo usou de artifícios para ludibriar a menina: “eles foram caminhando e aí ele foi do lado dela... acompanhando... conversando e ele falou assim... Chapeuzinho tantas coisas...teve por aí...você vê flor...os passarinhos piando e aí... assim que ela tava nas flor ele correu e...”, além de narrar o ápice do conflito e a modulação da voz do lobo para garantir seu intento. Nesse reconto, entretanto, ela não narrou a troca de identidade e nem o diálogo da menina com a falsa avó.

A **Resolução** é introduzida mais uma vez pelo fato de o caçador haver escutado o ronco do lobo. A presença da personagem pacificadora é uma constante na produção narrativa dessa criança. E a punição do lobo ameaçador é sempre garantida: morrer com a barriga cheia de pedras.

A **Situação Final** é apresentada pelo final canônico: “(...) e eles viveram felizes para sempre...”

A narradora omitiu a **Coda**.

O texto oral de Lígia, na quarta etapa, traz sínteses em todos os tópicos narrativos. Em alguns textos anteriores, falamos em elipses e lacunas, porque a criança deixava em suspenso a ideia ou truncava o texto por falta de fluência verbal. No texto de Lígia, não há lacunas, ela se expressa sem dificuldade e completa a ideia que está desenvolvendo. Assim, consideramos a ausência de alguns detalhes da trama como capacidade de síntese na produção oral. Segue a tabela de categorização dos aspectos narrativos do texto em foco.

Tabela 42 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 06/10/2010

(continua)

| | |
|--------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Lígia: a mãe dela mandou ela ir deixar um pedaço de bolo...um pedaço de bolo e um vinho... e aí ela pegou e foi... |
| COMPLICAÇÃO | Lígia: ela entrou na mata e quando viu era o Lobo...aí o lobo perguntou pra onde que ela ia...ela falou que ia pra casa da Vovó...aí ele...ela...eles foram caminhando e aí ele foi do lado dela... acompanhando...conversando e ele falou assim... Chapeuzinho () tantas coisas...teve por aí...você vê flor...os passarinhos piando e aí... assim que ela tava nas flor ele correu e bateu na porta...engoliu a Vovó e aí ele pegou...engoliu a Vovó e depois ela chegou batendo e aí o Lobo falou... entre minha netinha... aí ela pegou e entrou...aí depois...depois ela pegou e e::::: e::::: comeu ela |

Tabela 42 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 06/10/2010

(conclusão)

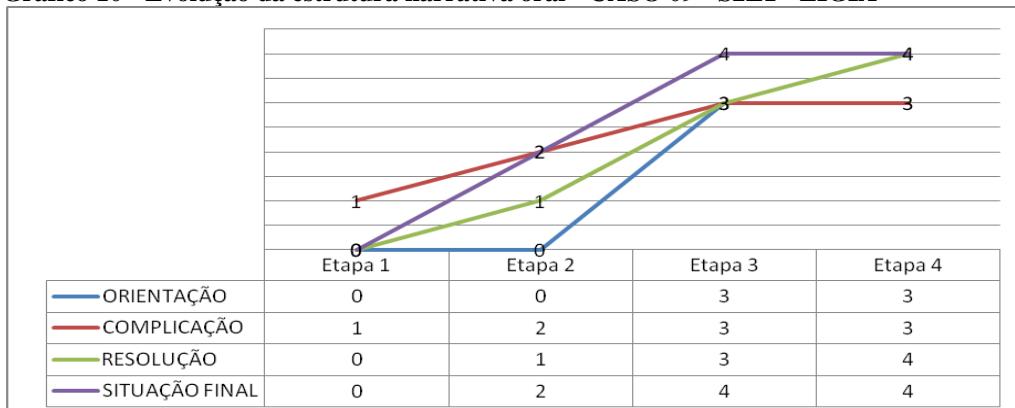
| | |
|-----------------------|---|
| RESOLUÇÃO | Ligia: (...) e o caçador viu só um ronco e pegou... abriu a ga-veta... a barriga... e pegou a Vovó e a menina e aí a menina viu duas pedras e colocou dentro da barriga dele e ele não conseguiu andar e morreu... |
| SITUAÇÃO FINAL | Ligia: (...) e eles viveram felizes para sempre... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Nos três recontos, o final canônico é contemplado. Na verdade, não é o que consta na versão dos Grimm's, lido para as crianças. Na versão original consta: "Todos ficaram aliviados e felizes. O caçador esfolou o lobo..." As crianças, entretanto, elegem o final dos contos de fadas que garantem o bem-estar de todos para sempre.

Nas três etapas, a criança narra o fato de o caçador haver ouvido um ronco, porém, somente na primeira, ela apresenta a troca de identidade, relatando "e depois se vestiu de tudo...", ou seja, o lobo vestiu toda a roupa da Vovó para fazer-se passar por ela e enganar a menina.

Há evolução constante no desenvolvimento da oralidade e da reconstituição da estrutura narrativa dos Contos Maravilhosos, além da riqueza de detalhes presentes nas produções narrativas dessa criança. Segue o gráfico de sua evolução na oralidade.

Gráfico 10 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 09 - S2E1 - LÍGIA

Fonte: Produzido pela autora

4.3.3.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Lígia

Na entrevista individual da terceira etapa, Lígia nos informou saber ler e escrever e, ainda, que essa aprendizagem aconteceu no reforço. Lê textos e livros diversos comprados pela mãe, tais como: "Chapeuzinho Vermelho, do Pooh... do Mickey, da Minnie, dos cavalos, da Moranguinho, da Polly..." (ENTREVISTA Individual em 13/11 /2009).

Na quarta etapa, a criança ratificou que sabia ler e escrever, e ainda que gostava de ler histórias e revistas da Turma da Mônica, que conseguia na escola e na praça. Disse que tinha livros em casa, mas não soube nomeá-los. Ao ser questionada sobre o conceito e funções sociais da leitura e da escrita, respondeu:

Lígia: você tem que () e ler...ler um texto...
P: como foi que você aprendeu?
Lígia: eu peguei um livro... aí eu comecei a ler...(as sílabas) e (aprendi a ler)...
P: e serve pra que saber ler?
Lígia: hum:: pra:: () ...
P: é? ((risos)) e você sabe escrever?
Lígia: sei...
P: sabe? como foi que você aprendeu a escrever?
Lígia: eu pensei e:::eu vi... eu peguei e vi os textos e comecei a ler () e aprendi a escrever...
P: e para que serve escrever?
Lígia: pra ficar mais inteligente...
P: quem foi que lhe ensinou a escrever?
Lígia: foi... eu mesma...
P: você mesma? E como foi que você fez isso?
Lígia: eu peguei uma estória e comecei a ler as palavras...
P: o que que você gosta de escrever?
Lígia: hum::: () uma frase... (ENTREVISTA Individual em 06 /10 /2010).

Percebemos que a criança interage com o texto literário no ambiente doméstico e que, além de a família oferecer suporte material para que ela ingresse no mundo letrado, complementa o trabalho da escola com aulas de reforço escolar. Na quarta etapa, quando realizamos a primeira entrevista, a criança tinha seis anos de idade, já estava no EF, provavelmente a família estava preocupada com a sua alfabetização e por isso a colocou no reforço. Lígia entende que deve estudar para ficar mais inteligente e, apesar da mediação da família, da escola e da professora de reforço, diz que aprendeu a ler e a escrever sozinha.

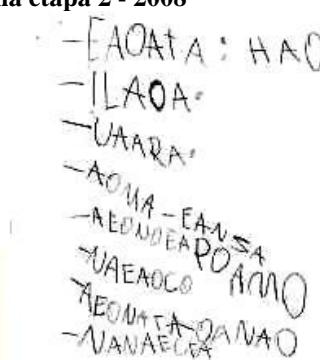
Aqui, analisamos os testes de avaliação do processo de aprendizagem da escrita de Lígia. Na segunda etapa, a criança encontra-se na fase pré-silábica. Ela escreve utilizando as letras do alfabeto e se empenha cognitivamente em elaborar diferenciações em suas produções escritas. Todas as suas escritas trazem mais de três letras e são grafadas variando quantidade e posições das letras. Assim, ela já estabeleceu os critérios intrafigurais e interfigurais que garantem diferenciações nos eixos quantitativos e qualitativos para que suas escritas possam ser lidas e tenham significados diferentes, embora sejam alheias às propriedades sonoras (FERREIRO, 1990).

Uma característica em suas produções que revela o trabalho escolar com a escrita é a organização de seus escritos em forma de lista, com marcadores, travessão e o uso do ponto e dos dois pontos. A escola também utiliza a letra-bastão que favorece a aprendizagem

da criança no reconhecimento e identificação, pois o aspecto topográfico é mais distinto do que na cursiva e ainda por não ter que desenhar as letras ao escrevê-las.

Na terceira e quarta etapas, Lígia escreve alfabeticamente com dificuldades na relação grafema-fonema, inerentes ao seu estádio de aprendizagem. Na quarta etapa, no teste das quatro palavras e uma frase, ela expressou menos dificuldades ortográficas do que na terceira etapa, conservando a mesma palavra dissílaba, prova de conservação dos caracteres, além de utilizar o artigo e de observar o espaçamento entre as palavras grafadas na frase.

Tabela 43 - Evolução da escrita nas etapas 2, 3 e 4

| Figura 35 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008 | Figura 36 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009 | Figura 37 - Evolução da escrita na etapa 4 - 2010 |
|--|--|---|
|  <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Sol/rosa/palácio/princesa A rosa é bonita.</p> | <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Flor/jardim/tulipa/margarida O jardim é colorido.</p> | <p>Fonte: Produzida pela autora</p> <p>Teste: Flor/rosa/tulipa/margarida A rosa é perfumada.</p> |

Fonte: Produzida pela autora

Desse modo, Lígia evoluiu continuamente na escrita, apropriando-se do sistema de escrita alfábético e produzindo textos desde a segunda etapa, mesmo que não convencionais. A seguir, estão suas produções narrativas escritas da terceira e da quarta etapas.

Na terceira etapa, como Lígia já está na fase alfábética, sua produção escrita é bastante reduzida em relação à da segunda etapa, quando ela não tinha consciência da hipótese alfábética e escrevia livremente. O texto escrito da terceira etapa, porém, não tem nexo, constitui-se de palavras soltas, referentes ao conto de Chapeuzinho Vermelho, apresentando as mesmas dificuldades e avanços expressos no teste da mesma etapa. Vejamos:

Figura 38 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 13/11/2009

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

INSTRUMENTO 2

Instituição: 1 SUJEITO 2 DATA: 13/11/2009

Titulo Chapeuzinho Vermelho

e na madeira a galinha a pedras
de bala lobo ia matar
cadeiras estavam velas em grande vóz
um dia lhe mette

Fonte: Produzida pela autora

Na quarta etapa, a produção escrita de Lígia contempla todos os aspectos da estrutura narrativa. Na **Orientação**, ela situa o tempo, as personagens, e introduz a ação que desencadeia a tensão e o conflito da unidade narrativa.

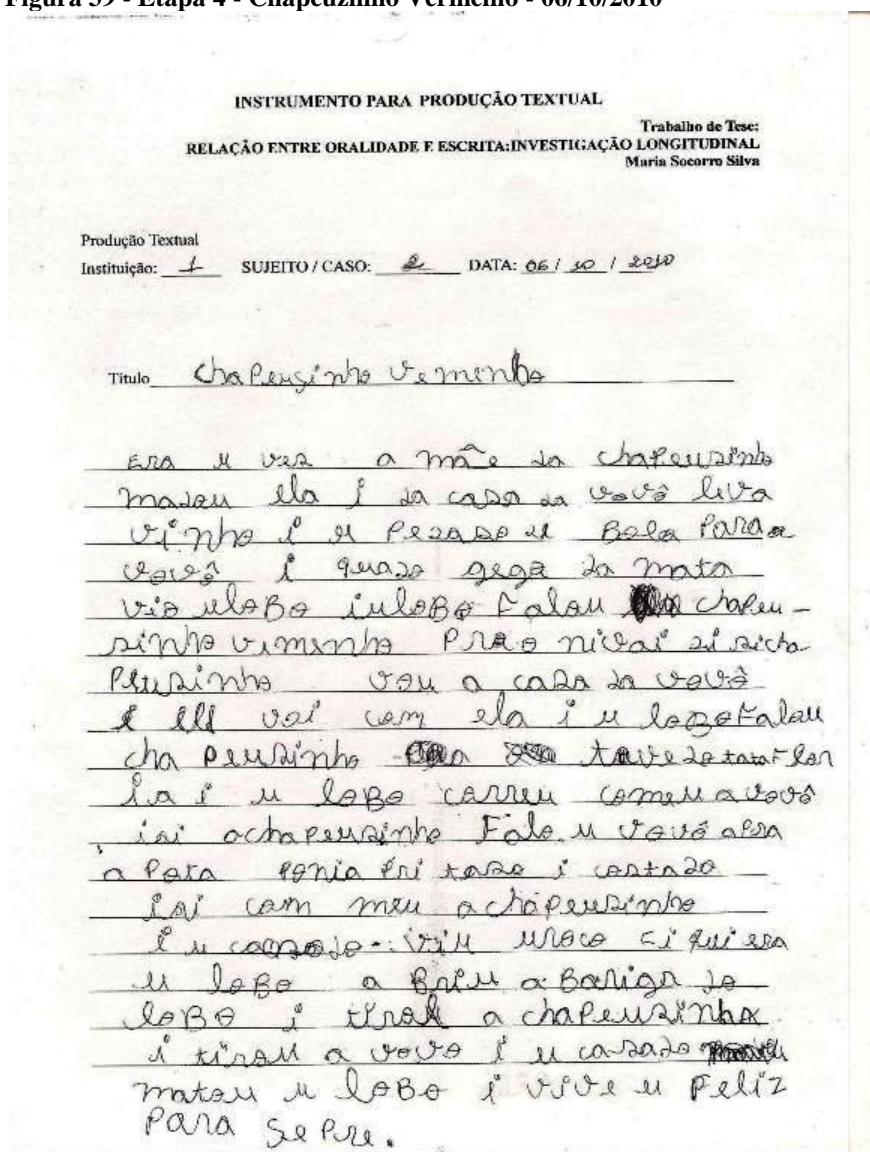
Na **Complicação**, narra o encontro da menina com o lobo na floresta e a estratégia do animal para enganá-la. A troca de identidade é suprimida, mas fica subentendida a ação desde que o lobo havia comido a Vovó e Chapeuzinho a confunde com aquele; logo, este estava disfarçado de Vovó. Apresenta o ápice do conflito: o lobo come a Vovó e a menina. O sentido compartilhado entre os interlocutores e a “cooperação interpretativa”, complementam os detalhes deixados em suspenso pela narradora (ECO apud ADAM; REVAZ, 1997).

Na **Resolução**, a personagem salvadora, o caçador, é introduzida na trama porque ouviu um ronco. Abre a barriga do animal e salva a menina e a avó e mata o lobo, apesar de que ele já estava com a barriga aberta.

A **Situação Final** é expressa de modo canônico: “i viveu u Feliz Para se pre.”

Em termos da dimensão, Lígia produziu um texto médio. Apesar da supressão de alguns detalhes que podem ser preenchidos pela “cooperação interpretativa” do leitor, a criança exprime a noção de gênero pelo início e final canônicos. Narra o nó da intriga, fundamental na estrutura narrativa, e todos os acontecimentos são decorrentes uns dos outros em ordem cronológica. Assim, o seu texto escrito conservou a estrutura narrativa formal.

Figura 39 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 06/10/2010



Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Tabela 44 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima)

(continua)

| | |
|--------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | era u vez a mãe da Chapeuzinho madou ela i na casa da vovô leva vinho i pedaso de Bolo para a Vovô |
| COMPLICAÇÃO | i quase gega na mata Vio ulobo iulobo Falou Chapuu- sinho vemehe Pra o nivai disi cha- peusinho vou a casa da vovô e ele vai com ela i u lobo Falou cha peusinho ta vedo tata Flor i a i u lobo correu comeu a vovô e ai achapeusinho Falo u vovô apra a pota ponha pri taso i costado (pode entrar ta só encontrada) i ai cam meu a chapeusinho |
| RESOLUÇÃO | i u cansado Viu uroco Fi que era u lobo a Briu a Bariga do loBo i tirol a chapeusinho |

Tabela 44 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima)

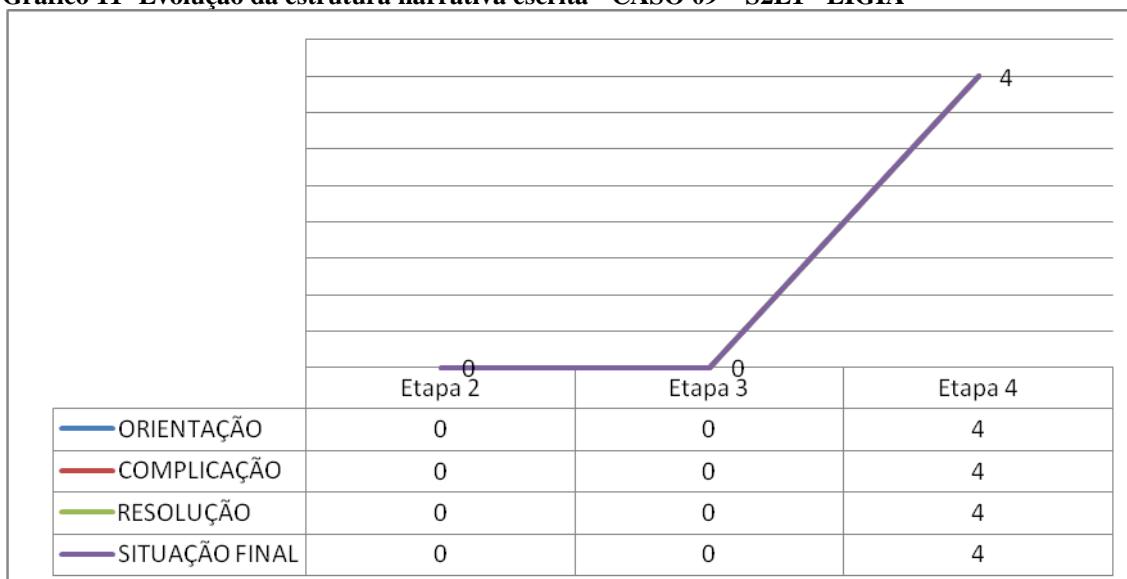
(conclusão)

| | |
|-----------------------|--|
| | i tirou a vovo i u casado matou u loBo |
| SITUAÇÃO FINAL | i viveu u Feliz para se pre. |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Segue o gráfico síntese do que acabamos de analisar:

Gráfico 11- Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 09 – S2E1 - LÍGIA



Fonte: Elaborado pela autora

Em toda a sua produção, Lígia avançou na elaboração da estrutura narrativa, obtendo uma boa classificação em seus dois últimos textos orais.

Na aprendizagem da escrita, entretanto, a criança expressa avanços na aprendizagem, desde a segunda etapa, quando aceita escrever e ler sua produção escrita.

Nessa escola, a ênfase maior na etapa do EF é a aprendizagem da escrita. O trabalho com a Literatura é mais recomendado para as crianças da Educação Infantil. Isso pode nos ajudar a entender a redução da produção oral das crianças e o maior interesse pela atividade de escrita e leitura.

Seu texto escrito expressa dificuldades ortográficas próprias de sua fase escolar. Ela conserva os mesmos detalhes da produção oral na escrita. Assim, podemos afirmar que, ao final do processo avaliado, no seu desenvolvimento da oralidade, e a escrita são equivalentes, visto que somente na quarta etapa a criança produziu o texto narrativo na modalidade escrita.

Em relação à oralidade, entretanto, desde a primeira etapa, sua competência oral é muito desenvolvida, pois independentemente da história a ser recontada, ela participava com abundância de linguagem e fluência verbal, denotado coerência em suas interações linguísticas com os pares e conosco, tendo evoluído continuamente na reelaboração da estrutura narrativa, inclusive, alternando discurso direto e indireto e incluindo a voz interior das personagens.

4.3.4 Caso 10 – S1E2 – Aline

Aline estava com a idade de sete anos e cinco meses ao término da pesquisa. Aline era uma criança alegre, curiosa e muito comunicativa. Gostava de ler e escrever e recontar as histórias que levávamos para o trabalho de pesquisa.

A situação socioeconômica da família de Aline é a melhor das crianças da E2, porque sua mãe cursou o Ensino Médio e seu pai estava cursando o curso Técnico em Contabilidade. Havia computadores, internet e ambiente letrado no espaço doméstico. Os pais, segundo a criança, trabalhavam expedindo documentos. Os pais incentivavam e participavam ativamente do processo de ensino e aprendizagem da criança, conforme relato de Aline.

De acordo com os informantes da pesquisa, na primeira etapa, essa criança interagia com a Literatura Infantil por meio de leitura e “contação” de histórias em casa, e, na escola, também havia “contação” e leitura de histórias, ainda que isso não ocorresse diária e sistematicamente.

A mãe de Aline relatou que a criança ouvia histórias quando ia dormir e na escola “porque não nos afastamos.” Com os livros que iam da escola para casa, fazia leitura e explorava a compreensão do que havia lido. “Minha filha sempre leva livros da escola porque é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança”. (Mãe de Aline - EM Técnica em Contabilidade).

Mostramos a seguir a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Aline, ao longo do período investigado.

4.3.4.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Aline

A história utilizada para avaliarmos a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Aline foi *Chapeuzinho Vermelho*, porque, nas produções escritas da terceira e da

quarta etapas, seus textos mostram evoluções constantes em relação à extensão e à qualidade do texto nos aspectos narrativos. E seus textos orais são longos, com fluência verbal e registrando detalhes minuciosos da narrativa.

Na primeira etapa, Aline é uma das crianças do seu grupo que mais participam do reconto coletivo. Nos turnos elencados abaixo, temos 13 participações dela, umas relativas a história em foco, outras chamando a atenção sobre si e outras, ainda, resultado da inserção na própria história, inclusive, com a participação da própria avó e da mãe.

- 347: **Aline**: eu tenho um (...) a Chapeuzinho Vermelho aí aparece um lobo...
348: **Aline**: ei a (...) voou pa casa dela... olha ela tá vendo ((S3 se levantou e brincava com os fantoches))...
353: **Aline**: eu gostei da *Chapeuzinho Vermelho*...
366: **Aline**: oi... eu caí...
368: **Aline**: tia eu caí...
372: **Aline**: eu não...
374: **Aline**: o lobo comeu a *Chapeuzinho Vermelho*...
379: **Aline**: sei não...
381: **Aline**: : aí (...) a minha vó morreu aí pegou o lobo...
386: **Aline**: olha o meu brinco...
393: **Aline**: ó tia... o lobo cortou...
396: **Aline**: ei... o lobo modeu minha mãe...
402: **Aline**: não... (10/10/2006).

Na segunda etapa, a criança contempla todos os aspectos narrativos, embora suprima detalhes importantes ou apresente incoerências. A **Orientação** é narrada situando o tempo: “era uma vez...”, o estado inicial das personagens, indicando as ações seguintes em sequência temporal e causal. Apesar de a criança não haver expressado textualmente o elo causal, fica subentendido que a razão pela qual a mãe da menina a enviou à casa da avó foi porque esta se encontrava doente:

Aline: a mãe dela mandou ela ir pêra foresta hum... ((risos do grupo)) é... uma garrafa de ovinho ((risos do grupo))... bolo levar pra Vovozinha dela... Vovozinha dela doente... fraquinha... O lobo acreditou a comer a Vovó...

Na **Complicação**, a criança elege os elementos iniciais próprios do conflito e os narra em sequência temporal e causal: “a Chapeuzinho Vermelho ficou procurando fror... flor ((risos))... pois o lobo conversou com ela... e depois ele foi correndo pa casa dela e ele engoliu a Vovó e depois se vestiu de Vovó e a Chapeuzinho...”

A narradora elabora todo o cenário da intriga, carregando-o de tensão; entretanto, deixa subentendida a ação-ápice do conflito: o lobo comeu a *Chapeuzinho Vermelho*. Além disso, menciona que “o caçador ouviu os gritos da velha”, após o lobo tê-la devorado.

Assim, Aline inicia a **Resolução**, que é muito detalhada e com traços de autoria: “...o caçador ouviu os gritos da velha.” Há, porém, incoerência pela impossibilidade de a velha gritar ou ser ouvida estando na barriga do animal.

E contempla também a **Situação Final**, com a forma canônica: “e viveram felizes para sempre...”

A **Coda** é contemplada encerrando a narrativa: --- e pronto...

Assim, consideramos a abundância de linguagem dessa criança, sua fluência verbal e competência em recriar o texto escrito de modo oral; entretanto, em relação à reelaboração e sequência narrativa, a ausência de elos causais não caracteriza seu texto como narrativo. (ADAM, 1992).

Tabela 45 - Etapa 2 - Chapeuzinho Vermelho - 12/10/2008

| | |
|-----------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Aline: não... era uma vez <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ... a mãe dela mandou chamar ela só de <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ... a mãe dela mandou ela ir pêra foresta hum... ((risos do grupo)) é... uma garrafa de ovinho ((risos do grupo))... bolo levar pra Vovozinha dela... Vovozinha dela doente... fraquinha... O lobo acreditou a comer a Vovó... |
| COMPLICAÇÃO | Aline: A <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ficou procurando fror... flor ((risos)) pois o lobo conversou com ela... e depois ele foi correndo pa casa dela e ele engoliu a Vovó e depois se vestiu de Vovó e a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> chegou lá e disse... Vovó... por que você tá com essa cabeça tão grande? é pra te comer melhor... Vovó... por que você tá com essas mãos tão grande? é pra te pegar melhor... Vovó... por que você tá com essa boca grande? pa mim... pa mim comer melhor... |
| RESOLUÇÃO | Aline: o caçador ouviu os gritos da velha ((risos)) depois ele pegou a espingarda dele e deu um tiro na barriga do lobo e tirou a Vovó... tirou a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ... a <i>Chapeuzinho Vermelho</i> pegou pedra e botou dentro da barriga do lobo e costurou a barriga do lobo... costurou... costurou... costurou e aí formou uma barriga e aí ela pegou... ele foi atrás do caçador ele não conseguiu e ele caiu com as predas pesadas e morreu... S1: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> botou preda na barriga do lobo... O lobo comeu a Vovó... depois o caçador viu... é o caçador viu o lobo rsrsr o que que você ta fazendo aí? --- e pronto... aí ela... o lo... o caçador deu um tiro na barriga do lobo... abriu a barriga do lobo tirou a Vovó e a Vovó ficou feliz para sempre com a menininha... com a sua netinha... |
| SITUAÇÃO FINAL | Aline: e a Vovó ficou feliz para sempre com a menininha... com a sua netinha... e viveram felizes para sempre... |
| CODA | Aline: --- e pronto... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na terceira etapa, a **Orientação** também é contemplada de forma canônica, situando o tempo: “era uma vez”, e as ações iniciais que caracterizam o estado inicial de equilíbrio das personagens e que desencadeiam os acontecimentos seguintes: - “Uma mãe que solicita a filha ir sozinha a casa da avó deixar-lhe alimentos”.

A **Complicação** é iniciada pela criança, dando seguimento de acordo com a história: “depois o lobo apareceu”, ou seja, estava tudo bem, até que ele apareceu. A narradora

reconstrói o modo como o lobo engana a Chapeuzinho, a troca de identidade e o desfecho da ação do lobo.

A criança parece confusa quanto às ações do lobo: “e o lobo foi se ves-tir aí::: o lobo foi se vestir, vestiu a roupa da Vovó aí depois, é.... aí depois ele comeu a Vovó ou escondeu sei lá...”

A **Resolução** contém todos os elementos em ordem causal dos acontecimentos. Aliás a criança narra duas vezes esse aspecto e na segunda seu texto é mais completo.

A **Situação Final** traz a forma canônica: “(...) aí depois a Vovó comeu... comeu éh::: a garrafa de vinho.. o vinho e o bolo aí ficou melhor... aí viveram felizes para sempre ...”

A **Coda** indica o término da narrativa pela criança: “pronto”.

Tabela 46 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 26/11/2009

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Aline: era uma vez Chapeuzinho Ver-me-lho que a mãe dela mandou ela levar pra avó dela uma garrafa de vinho e um bolo aí ela// foi lá aí::: |
| COMPLICAÇÃO | Aline: (...) depois o lobo apareceu e depois falou pra ela pra ela ir lá pros cantos das flores com o sol bem lindo aí depois ela foi mais longe ainda e o lobo foi se ves-tir aí::: o lobo foi se vestir, vestiu a roupa da Vovó aí depois, é.... aí depois ele comeu a Vovó ou escondeu sei lá... aí depois ele se vestiu e se deitou na cama... aí a Chapeuzinho foi lá... bom dia Vovó... aí ninguém respondeu... aí foi lá na cama abriu a cortina aí viu lá a Vovó... Vovó mais que orelhas tão grande? é pra te ouvir melhor... Vovó mais que olho tão grande? é pra te ver melhor... Vovó mais que boca tão grande? é pra te comer melhor... aí ela foi lá e o lobo comeu ela (...) |
| RESOLUÇÃO | Aline: (...) aí depois o caçador veio e pensava que era a Vovó sentindo mal aí depois o caçador é::: queria abrir a barriga dele... abriu e tirou as duas lá de dentro... aí depois a Vovó comeu... comeu éh::: a garrafa de vinho... o vinho e o bolo aí ficou melhor aí viveram felizes para sempre ... P: por que que o caçador pensou que a Vovó estava passando mal... S1: a Vovó que tava passando mal... ele pensou que a Vovó tava passando mal porque ele tava roncando... aí depois a Chapeuzinho foi lá... e pegou duas pedras e tacou dentro da barriga dele e depois costurou e depois ele se acordou aí quando viu o caçador tentou fugir... aí depois ele não conseguiu porque as pedras eram muito pesada... aí:: ele:: caiu no chão e morreu aí viveram felizes para sempre... |
| SITUAÇÃO FINAL | Aline: (...) aí depois a Vovó comeu... comeu éh::: a garrafa de vinho.. o vinho e o bolo aí ficou melhor... aí viveram felizes para sempre ... |
| CODA | pronto... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na quarta etapa, a **Orientação** também é contemplada de forma canônica, situando o tempo: “era uma vez...” A apresentação da personagem principal tem autoria própria e, em vez de ser a avó da menina que lhe dá o gorro vermelho, é sua mãe que lhe dá de presente. As ações que iniciam a sequência narrativa são constituídas em ordem causal. Desse modo, a narradora constrói um mundo narrativo onde uma cadeia causal pode se desenvolver e convergir para um fim (ADAM, 1992).

Na **Complicação**, ela expressa todos os elementos do tópico, porém, não há sequência cronológica quando narra a troca de identidade, pois, primeiro, o lobo come a Vovó para, em seguida, tirar a roupa dela: “aí... ele comeu a Vovó... aí depois ele tirou a roupa da Vovó... vestiu toda...”

Na **Resolução**, mais uma vez a criança antecipa os fatos: “o caçador descosturou a barriga do lobo aí encontrou a/”; antes de cortar e costurar. Mais uma vez, a criança antecipa um fato, não seguindo a ordem cronológica, porém, em seguida, retoma a coerência da história.

A **Situação Final**, mais uma vez, segue a norma canônica do gênero, mas com traços de autoria: “(...) aí todo mundo ficaram felizes para sempre...”

A **Coda** anuncia o término da narrativa pela criança: “fim”.

Tabela 47 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 20/09/2010

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Aline: era uma vez uma menina que ninguém gostava dela e aí...a mãe...a mãe dela deu um gorro vermelho e ((mostrou pra ela)) aí ela...ela nunca mais queria usar outro... aí a mãe dela mandou ela pegar o vinho e levar o bolo e o vinho pra vó dela que tava muito fraca... |
| COMPLICAÇÃO | Aline: (...) aí quando... aí quando ela foi o lobo...ele perguntou aonde que a vó dela mora que ela a::::que a Chapeuzinho ia ficar pra sobremesa...aí o lobo...ele...ele foi pra casa da vó...da Vovó...aí bateu lá na porta...aí depois ele...depois ele disse...é a Chapeuzinho... Vermelho...aí...aí a vó disse...pois entre:::eu não posso me levantar porque estou fraca...aí mal ele disse ai...pra...aí...ele comeu a Vovó...aí depois ele tirou a roupa da Vovó vestiu toda...aí ele botou a roupa da Vovó e se deitou na cama...aí depois a Chapeuzinho chegou...aí...aí ele...ele...a Chapeuzinho disse...que olhos grandes Vo-vó...aí o lobo disse...é pra te ver melhor...aí depois a Chapeuzinho disse...que boca é essa horrível Vovó?...aí o lobo disse... aí o lobo disse é pra te comer melhor...e comeu a Chapeuzinho...aí quando... ---deixa eu me lembrar aqui... --- aí depois o lobo ele tava roncando tão alto... |
| RESOLUÇÃO | Aline: (...) aí o caçador ele veio... aí o caçador... ele disse...ah::::até que enfim te encontrei... aí depois...o caçador descosturou a barriga do lobo aí encontrou a/ Chapeuzinho e a Vovó...aí a Chapeuzinho saiu... aí depois ela pegou duas predas...aí depois foi a Vovó...aí depois a Chapeuzinho pegou duas pedras e tacou na barriga do lobo...aí o caçador costurou a barriga dele...aí depois quando o lobo se acordou aí ele...aí ele ia já fugindo disse que ele não podia porque as pernas dele não aguentava as pedras enormes...aí ele caiu e morreu... |
| SITUAÇÃO FINAL | Aline: (...) aí todo mundo ficaram felizes para sempre... |
| CODA | Aline: (...) fim... |

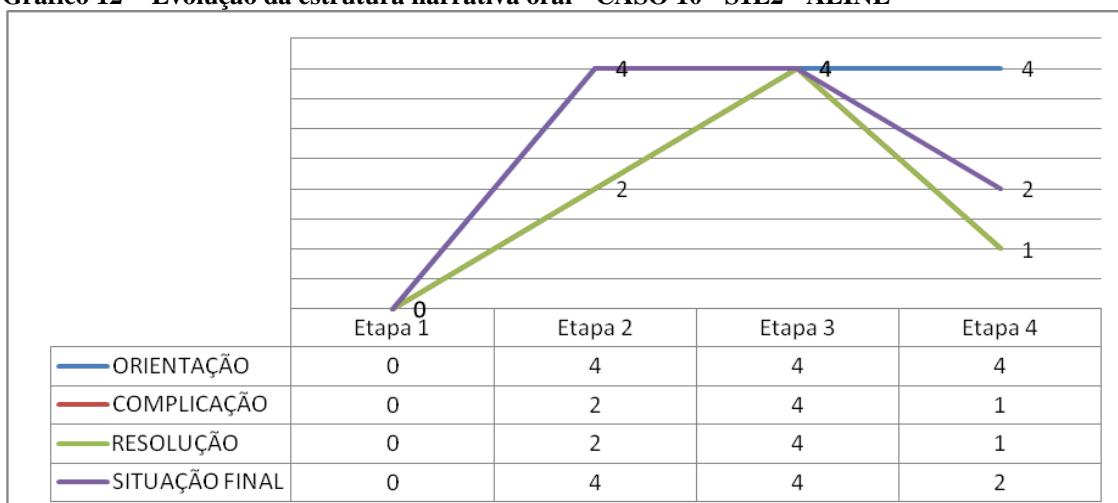
Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

As quatro produções orais dessa criança revelam sua aprendizagem constante e progressiva na oralidade. Nas três produções individuais, ela contempla todos os aspectos narrativos com riqueza de detalhes, conservando a norma canônica nos começos e finais da história, narrando o ápice do conflito, a troca de identidade, ou seja, quando o lobo se traveste

de Vovô e se faz passar por ela para a menina e os elementos que tornam a resolução emocionante para o leitor.

Assim, toda a sua produção oral, a partir da segunda etapa, pode ser considerada como um texto narrativo pela contemplação de todos os tópicos narrativos. Embora ela tenha se equivocado em alguns detalhes quanto a ordem cronológica, não chegou a comprometer a trama final. O gráfico a seguir sintetiza sua evolução na aprendizagem:

Gráfico 12 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 10 - S1E2 - ALINE



Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

4.3.4.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Aline

Nas entrevistas individuais na terceira e quarta etapas, Aline disse que sabia ler e escrever, e que aprendeu com a sua mãe em casa, onde há livros, revistinhas da Turma da Mônica e do Cebolinha para ler.

Afirmou saber ler e escrever e que “gosto, mais ou menos, bem pouquinho”; e que gosta de ler e usar o computador em casa. Informou que o pai faz faculdade de Contabilidade e que trabalha junto com a mãe, fazendo documentos. (ENTREVISTA Individual em 02/12/2009).

Na quarta etapa, informou saber ler e escrever e, sobre o conceito de ler, com quem e como aprendeu, relata:

C10 S1E2: ler é quando...é quando você vê as letras...aí você sabe o que é e vai ler...
P: hum rum...e como foi que você aprendeu?

C10 S1E2: a minha mãe...ela foi me ensinando...me ensinando...me ensinando bastante...até quando eu tava com preguiça ela me ensinava...aí eu fui aprendendo...

P: e onde mais você aprendeu a ler?

C10 S1E2: é...só lá em casa...
P: certo...e para que serve ler?
C10 S1E2: sei não...
P: ((risos)) você não imagina não pra que é que serve?
Aline: ah:::: é pra você aprender mais... e:::: aprender... aprender... aprender... aprender...

Acerca dos materiais que tem em casa para ler, disse que há muitos livros, que há três computadores em sua residência ligados a internet e que tem acesso a eles lendo na tela no computador

C10 S1E2: tare:: faz... no computador...Tudo
P: lê no computador? o quê que você lê no computador?
C10 S1E2: as coisas... os nomes...tudo lá no computador...
P: hum rum... além das tarefas que você falou que você lê...é: o que mais que você costuma ler? quais são os livros... os textos... as coisas que tem pra ler?
C10 S1E2: um monte de livro que eu pego lá da bi-bliote::ca...mais coisas lá em casa quando eu to fazendo as tarefas tenho que ler...aí depois eu vou ir no computador ler mais coisas...
P: e você lê no computador onde?
C10 S1E2: lá em casa... o meu pai tem três computadores lá... o notebook... o computador e outro computador...
P: e tem internet o seu computador... lá do seu pai?
C10 S1E2: tem...
P: tem?
C10 S1E2: os três...

A respeito aprendizagem da escrita, ratificou que sabe escrever e que aprendeu com os pais “porque a minha mãe ela passava um monte de tarefa pra mim... aí eu tinha que ler e escrever... é...eles (pai e mãe) mandaram eu escrever o a...o b...o alfabeto...” Informou também que costuma fazer empréstimo de livros na Biblioteca da escola.

A entrevistada, apesar de saber ler e escrever, disse que gosta “mais ou menos de escrever” e justificou: porque:: demora... pra escrever mu::itas coisas e mu::ito mais...” e que prefere: “eu gosto mais de ficar no computador e de brincar com o meu gatinho...” (ENTREVISTA Individual em 20 /09 /2010).

Com base nos dados da entrevista de Aline, percebemos que sua família foi muito importante em sua aprendizagem e desenvolvimento. De fato, desde a segunda etapa, ela escreve textos observando a estrutura narrativa formal.

A tabela seguinte informa os estádios de aprendizagem da escrita na segunda e terceira etapas,

Tabela 48 - Evolução da escrita nas etapas 2 e 3

Figura 40 - Evolução da escrita na etapa 2 - (06/01/2009/2008)

REI
BELA
BRUXARIA
CASTELO

A BRICESA BELA CICASOU COMUBRici

Fonte: Elaborada pelo autora

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada**Figura 41 - Evolução da escrita na etapa 3 – 2009****FICHA DE SONDAÇÃO DE ESCRITA**

Instituição: 2 SUJEITO: 51 DATA: 28 / 10 / 2009

FLOR
JARDIM
CASTELO
BORGES

O JARDIM É COLORIDO

Fonte: Elaborada pelo autora

Teste:

Flor/jardim/tulipa/margarida
O jardim é colorido.

Na segunda etapa, ela já escreve alfabeticamente. Em razão das dificuldades das relações grafo-fonológicas, das palavras a serem grafadas, ela troca ou subtrai algumas letras, visto que “a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.” (FERREIRO, 1990, 27).

Na terceira etapa, a criança evoluiu na compreensão do sistema da escrita alfábética e seu texto traz poucas dificuldades ortográficas decorrentes do sistema fonológico. Observamos, entretanto, que os equívocos na relação grafema-fonema são de ordem simples, substituição de *u* por *l* de lata no final das palavras: entrol, comel, chapelzinho, e e fujir com *j* em vez de *g*. Notamos que há regularidade em suas trocas em função da oralidade e da escrita, resultado de sua reflexão sobre os usos dessas duas modalidades linguísticas. Assim, como em outras fases da aprendizagem da leitura e da escrita, a intervenção pedagógica é muito necessária para que a criança conclua sua apropriação da linguagem escrita.

Não realizamos o teste na quarta etapa porque a criança desde, a terceira etapa, escrevia textos alfabeticamente.

Na terceira etapa a criança produz um texto médio, com poucas dificuldades ortográficas, contemplando todos os aspectos narrativos, mas sem encadeamento lógico causal.

Na produção textual escrita da terceira etapa, a narradora contempla a **Orientação**, ao situar o tempo, as personagens e os motivos que mobilizam as personagens, desencadeando o conflito. Ao falar sobre os itens que a menina iria levar para à avó, inclui um bolo de chocolate, certamente, seu bolo preferido. Antecipa, na sequência, a presença da personagem salvadora com uma ação passada “o cassador abriu a barriga do lobo.” tópico da Resolução, que é subtraído na sequência temporal e causal.

Na **Complicação**, o lobo aparece como se não houvesse sido mencionado no tópico anterior. São subtraídos os diálogos do encontro com a menina na floresta, a chegada do lobo à casa da avó, o diálogo com a avó, passando para a chegada de Chapeuzinho e o diálogo com o lobo que, em seguida, devora a Chapeuzinho e depois a Vovó.

Assim, não há troca de identidade, porque o lobo não se travaste de Vovó e não há sequência temporal e causal, pois o lobo primeiro devora a menina e depois a Vovó.

Na **Resolução**, como a narradora escritora já havia mencionado que o caçador havia aberto a barriga do animal, prossegue “e tirou as duas lá de dentro”, como se estivesse dando sequência aos fatos.

A **Situação Final** é contemplada de modo canônico, embora nesse Conto Maravilhoso não haja essa promessa de felicidade eterna, mas apenas que as personagens festejaram e se sentiram aliviadas com a morte do animal. Segue o texto analisado.

Figura 42 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 26/11/2009

| FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO | | | | | |
|--|---|---------|---|-------|----------|
| Anexo 2 | | | | | |
| INSTRUMENTO 2 Produção Textual | | | | | |
| Instituição: | 2 | SUJEITO | 1 | DATA: | 26/11/09 |
| Título CHAPEUZINHO VERMELHO | | | | | |
| <p>ERA UMA VÉZ CACHARLIMHO VERMELHO ELA ERA UMA MENINH QUE A MÃE DELA MÃDOU DAR PARA SUT VÓ UMA CARRAPA DE VÍNHO E UM BOLO DE CHOCOLATE E O LOBO APAREGÉU E O CACHARL DISE DOO QUÉ OLHOS TÃO GRÂDE PRA QUE E PERTUBA VOCÉ MELHOR E ESA BOCA TÃO GRÂDE É PRA TE COMER MELHO *****COMED A CHAPEUZINHO E A VOVÓ TANBE MÃE O CASSADOR ABRIU A BARRIGA DO LOBO E TIROU AS DUAS LÁ DE DENTRO E A VOVÓ E A CHAPEUZINHO VERMELHO A VOVÓ SOMBRO O BO LO E A CARRAPA DE VÍNHO E DEPOIS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE</p> | | | | | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Tabela 49 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima)

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | ERA UMA VEZ CHAPEUZINHO VERMELHO ELA ERA UMA MENINA QUE A MÃE DELA MANDOU DAR PARA SUA VÔ UMA GARRAFA DE VINHO E UM BOLO DE CHOCOLATE E O CASADOR ABRIU A BARRIGA DO LOBO |
| COMPLICAÇÃO | E O LOBO APARECEU ELA CHAMOU DISE OOO QUE OLHOS TÃO GRANDE PRA QUE É PARA VOCÊ MELHOR E ESA BOCA TÃO GRADE É PRA TE COMER MELHOCOMEÇO A CHAPEUZINHO E A VOVÔ TAMBÉ M... |
| RESOLUÇÃO | E TIROU AS DUAS LÁ DE DENTRO E A VOVÔ E A CHAPEUZINHO VEMELHO |
| SITUAÇÃO FINAL | A VOVÔ COMEÇO O BO LO E A GARRAFA DE VINHO E DEPOIS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE. |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Desse modo, a criança conserva a noção de gênero pelo início final canônico das narrativas de fadas desde a sequência começo, meio e fim. Apesar disso, não há encadeamento lógico causal; ou seja, uma ação nem sempre decorre da outra, não mantendo elo coesivo entre os eventos. Assim, a estrutura narrativa não é observada, apesar de seu texto ser muito rico em detalhes e com poucas dificuldades ortográficas.

Elá nos informou, enquanto escrevia, que “os pontinhos significa que tem mais letras”. Utilizando o recurso das “reticências” para abreviar, resumir sua atividade de escrita. Em um texto anterior à escrita deste, ela utilizou esse recurso cinco vezes.

Sua narrativa oral dessa mesma etapa é muito rica em detalhes e há somente uma quebra de sequência temporal que compromete o elo causal na complicaçāo, mas o ápice do conflito não é narrado. Assim, há um grande avanço na oralidade e na escrita nas produções de Elá da segunda para a terceira etapa.

Na quarta etapa, Elá elabora um texto grande, de uma lauda e meia. Conserva a noção de gênero pelo início e final canônicos e apresenta começo, meio e fim, com traços de autoria.

Seu texto compõe-se de todos os aspectos da estrutura narrativa, com riqueza de detalhes. Contempla a **Orientação**, situando o tempo, as personagens e os eventos, que desencadeiam a sequência causal: a menina precisava ir à casa da avó.

A **Complicação** é escrita com muitos detalhes carregados de tensão, culminando com o nó da intriga, ápice do conflito: a Chapeuzinho e a Vovó são devoradas pelo animal

falante e inteligente. É assim que a narradora o apresentou, usando de poesia, encantos da natureza, flores para seduzir a menina, a fim de realizar seus objetivos.

A **Resolução** também é muito detalhada e com encadeamento causal, observando a linguagem formal da versão dos Grimms. No final desse tópico narrativo, a criança parece confundir as personagens do lobo com o caçador, mas em seguida retoma e corrige: “o casador se acordou e ele já ia fujir do casador quando Viu ele mas os pés dele não aguentava o peso Das pedras aí ele caiu e moreu.”

Na **Situação Final**, ela prossegue com o encadeamento causal, - “ai todo mundo ficou felizes para sempre” por finalmente livrar-se do animal ameaçador.

Desse modo, todo o texto é composto com encadeamento lógico causal, pela reelaboração das relações lógicas, cronológicas e hierárquicas componentes que garantem a coerência global da narrativa, sem quebra em sua estrutura de acordo com a norma canônica (ADAM e REVAZ, 1997; REUTER, 2002).

Ver figura na página seguinte.

Figura 43 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 20/04/2010

| |
|--|
| <p>INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p>Trabalho de Tese: RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: INVESTIGAÇÃO LONGITUDINAL Maria Socorro Silva</p> <p>Produção Textual Instituição: <u>B</u> SUJEITO / CASO: <u>59</u> DATA: <u>20 / 04 / 2010</u></p> <p><u>Título</u> <u>Chapeuzinho vermelho</u></p> <p>Era uma vez uma menina que ninguém gostava dela e a mãe dela disse para ela leva esse Bolo e essa garrafa de vinho para a vó Dela porque a avô dela estava fraca ai ela foi mal entrol o lobo já disse para ela menina você não olha pro outro canto só olha pra a frente, ai a menina olhou para o sol piscando para ela ai ele olhou e o lobo foi e entrou ai o lobo mal entrou já comeu a vovô ai a chapelzinho foi depois ai o lobo comeu também a chapelzinho vermelho ai o lobo tava sonhando tanto sono que o cassador ouviu e disse que sonho estranho ai ele acordou e disse ah eu te achei ai ele discutiu com a barriga do lobo ai ele viu a vovô e a chapelzinho ai ele tirou as duas lóis da barriga ai a menina saiu correndo para pegar duas pedras bem grande e botou dentro da barriga do lobo ai o cassador custou a barriga do lobo ai o lobo se acordou e ele já ia fugir do cassador quando viu ele mal os pés dele não aguentava o peso das pedras ai ele caiu e morreu, ai todo mundo ficou felizes para sempre fim.</p> |
|--|

Fonte: Produzida pela autora

Tabela 50 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito anterior)

(continua)

| | |
|--------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Era uma vez uma menina que ninguém gostava Dela e a mãe Dela disse para ela Leva esse Bolo e essa garrafa de vinho para a vó Dela porque a avô dela estava fraca |
| COMPLICAÇÃO | ai ela foi, mal entrol o lobo já Disse para ela, menina você não olho pro outro canto só olha pra a frente, ai a menina olhou para o sol piscando para ela ai ele olhou e o lobo foi e entro aí o lobo mal entrou já comeu a vovô aí a chapelzinho |

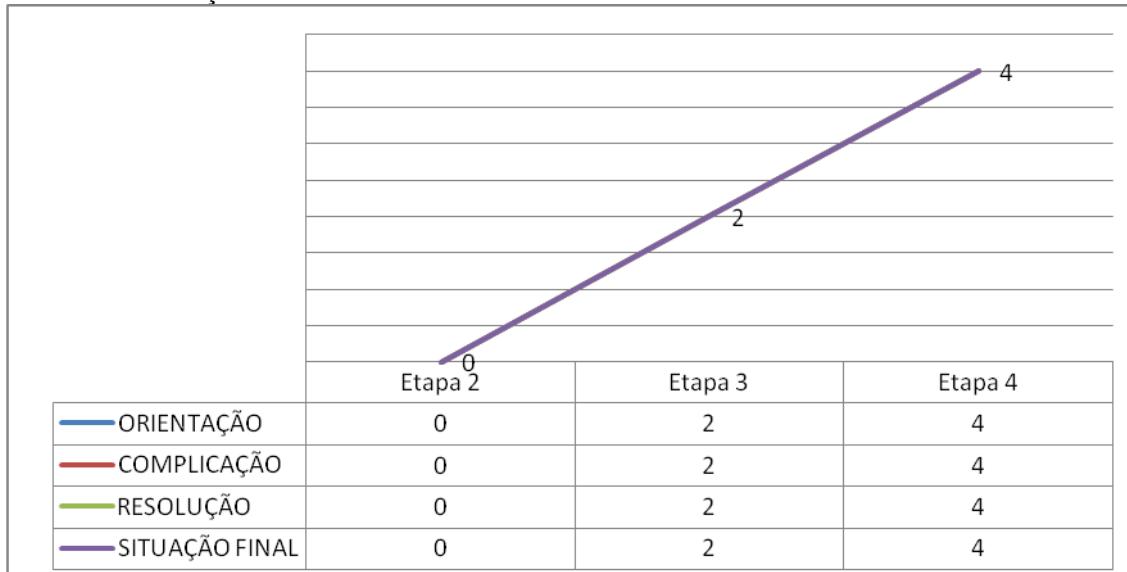
Tabela 50 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito anterior)

(conclusão)

| | |
|-----------------------|---|
| | foi Depois, ai o lobo comeu também a chapelzinho Vermeho |
| RESOLUÇÃO | aí o lobo tava roncando tão auto que o cassador ouviu e Disse: que ronco estranho aí ele etrou e disse: - ah eu teachei aí ele discusturou a barriga do lobo aí ele viu a vovô e a chapeuzinho ai ele tirou as Duas lá De Dentro aí a menina saiu coremdo para pegar Duas pedras bem grande e botou Dentro Da barriga Do lobo aí o casador se acordou e ele já ia fujir do casador quando Viu ele mas os pés dele não agüentava o peso Das pedras aí ele caiu e moreu, |
| SITUAÇÃO FINAL | ai todo mundo ficou felizes para sempre |
| CODA | fim. |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Visualizemos na figura a seguir sua evolução na reconstrução da estrutura narrativa escrita:

Gráfico 13- Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 10 - S1E2 – ALINE

Fonte: Produzido pela autora

As narrativas escritas dessa criança da terceira e quarta etapas são análogas aos seus textos orais. Ela escreve textos médios e grandes. O último texto é de uma lauda e meia e contempla todos os aspectos narrativos com encadeamento lógico causal.

A aprendizagem da linguagem na modalidade oral e escrita por essa criança segue uma linha contínua e crescente de desenvolvimento. A partir da terceira etapa, ela produz textos narrativos escritos alfabeticamente, em sequência temporal e causal, contendo os mesmos aspectos narrativos que traz na oralidade. Assim, ressaltamos não só o fato de ela haver aprendido a narrar, ler e escrever, mas também a ideia de saber produzir textos no senso formal, com sentido completo e ainda com poucas dificuldades ortográficas.

Assim, a oralidade e a escrita se desenvolvem solidariamente como duas modalidades de linguagem, em um contínuo, ou seja, servindo de suporte uma para a outra constantemente.

No EF, o trabalho com o texto literário é sistemático em função de programas de acesso à leitura e programa de alfabetização (PAIC). As crianças tinham acesso aos livros na escola e, em casa, pelo empréstimo de livros que realizam na biblioteca da escola.

Salientamos, também, que o ingresso da criança no Ensino Fundamental com o acesso sistemático aos livros, trabalho com a leitura e a escrita, contribuiu muito na sua evolução de aprendizagem da oralidade e na escrita.

Nesse sentido, também recorremos a Vigotski, que ao salientar que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.(1998a). Aline mostrou maior evolução quando o trabalho com o texto literário na escola e práticas de leituras compartilhadas na família se intensificaram. A reconstituição e a internalização dos conhecimentos, primeiro, requerem uma mediação cultural, para que o sujeito possa conhecer, experimentar, comparar, ordenar e pensar sobre os conhecimentos culturalmente elaborados pela humanidade, para que, depois, ele possa se apropriar.

A mediação da escola e da família constituiu em fator interveniente, indispensável para a evolução do pensamento e da linguagem e, consequentemente, do desenvolvimento cognitivo dessa criança e de seus pares.

4.3.5 Caso 11- S2E3 – Letícia

Letícia estava com a idade de sete anos e nove meses ao término da pesquisa. Era uma criança alegre, curiosa e muito comunicativa. Gostava de ler e escrever e recontar as histórias que levávamos para o trabalho de pesquisa

O contexto familiar é semelhante ao de seus pares das escolas 3 e 5. A mãe cursou o EF, é dona de casa e vendedora de lanche. A criança informou na entrevista que seu pai também sabia ler e que tinha o hábito da leitura, pois lia jornais. Havia livros e revistas em casa, desde a primeira etapa, e leitura e “contação” de histórias, na terceira e quarta etapas, segundo os informantes.

Ressaltamos que o ambiente da creche não favorecia a interação da criança com o texto literário, além de ela participar de um ambiente pedagógico empobrecido em outros aspectos e de não ter acesso também a livros no ambiente doméstico.

Em 2006 e em 2010, a mãe de Letícia expressou que a escola não dispunha de empréstimo de livros para as crianças, entretanto, disse que seria importante a escola enviar livros para casa, “porque (a criança) se desenvolvia mais, pois a ajudaria a acostumar-se a leitura frequente.” (Dona de casa, EF mãe de S2).

Apresentamos a seguir a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Letícia ao longo do período investigado.

4.3.5.1 Evolução da estrutura narrativa oral de Letícia

A história utilizada para avaliarmos a evolução da aprendizagem da oralidade e da escrita de Letícia é *Chapeuzinho Vermelho*, pois, nas produções escritas da terceira e da quarta etapas, no reconto e escrita dessa história, ela reelaborou os textos orais e escritos de modo mais completo, privilegiando os aspectos narrativos nas duas modalidades de linguagem.

Na primeira etapa, Letícia participa das atividades narrativas, timidamente, e manifesta-se apenas duas vezes durante o reconto de Chapeuzinho Vermelho, como podemos verificar a seguir:

606: **Letícia**: o caçador...
614: **Letícia**: nada...

Na segunda etapa, ela contempla a **Orientação**, nomeando três das principais personagens da trama: A Chapeuzinho Vermelho, a mãe e a Vovó.

A **Complicação** é narrada com todos os detalhes, como, por exemplo, o fato de o lobo ter usado dos encantos e poesias para seduzir a menina a desviar do caminho da casa da avó. Ela contempla, inclusive, a troca de identidade, quando o lobo veste as roupas da Vovó. A narradora deixa em suspenso se o lobo comeu a menina, inclusive, na resolução, somente a Vovó é retirada da barriga do animal.

Em algumas versões modernas, a Chapeuzinho consegue escapar do lobo e se esconder dentro do armário. Talvez a criança tenha utilizado versões diferentes para produzir seu texto oral.

Na **Resolução**, ela traz a personagem pacificadora do conflito e narra sua ação em sequência temporal, inclusive, avaliando as decisões do caçador: “... aí não... ele achou melhor...”

Na **Situação Final**, além do bem-estar da Vovó e do momento de comemoração comendo o bolo e bebendo o vinho, a criança elege o final canônico: “aí viveram felizes para sempre...”

A **Coda**, comentário externo à trama, é um indicativo de que finalizou sua ação narrativa: “pronto... pronto... acabou...”

Tabela 51 - Etapa 2 - Chapeuzinho Vermelho - 18/01/2009 referente a 2008

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Letícia: é a Chapeuzinho acordou bem cedinho... aí a mamãe dela fez um bolo e um vin/ vin... para ela levar lá pra casa da Vovó... foi... |
| COMPLICAÇÃO | Letícia: aí ela foi lá pra casa da Vovó... ela foi lá pra casa da Vovó... aí encontrou o lobo... aí é ela foi indo lá pra casa da Vovó... conversando com o lobo aí ela... ela... ELA foi/ tava arrancando as flor... aí o lobo foi lá pa casa da Vovó... aí comeu a Vovó... vestiu a piruca dela de dormir... foi... ---aí pronto... Letícia: aí... aí foi... aí a Chapeuzinho entrou na casa da Vovó e disse... perguntou assim: Vovó por que... por que suas orelhas é tão grandona? para te ouvir melhor... por que Vovó tem os olhos tão grandão? pâ te olhar melhor... e por que Vovó tem uma boca tão grandona? é pra te comer melhor:::::::::: foi... ((risos)) |
| RESOLUÇÃO | Letícia: o caçador... ele queria matar o lobo com a espingarda... aí não... ele achou melhor abrir a barriga dele e tirar a Vovó de dentro foi... aí a Vovó ainda tava viva... |
| SITUAÇÃO FINAL | Letícia: aí depois é.... veio depo::is... depois a Vovó comeu o bolo e bebeu o vin... foi.... aí... aí viveram felizes para sempre... |
| CODA | Letícia: pronto... pronto... acabou... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na terceira etapa, a criança privilegia todos os aspectos narrativos com detalhes minuciosos, com a presença de voz interior das personagens, e com traços de autoria.

A **Orientação** a criança inicia nomeando as personagens ao mesmo tempo que revela o estado inicial de tranquilidade e a necessidade de Chapeuzinho ir à casa da Vovó. A seguir, entretanto, reinicia a narrativa sem nossa intervenção, pelo início formal, incluindo

traços de autoria pelos adjetivos atribuídos à personagem: “era uma vez uma menina tão encan-ta-do-ra que se chamava Chapeuzinho Vermelho... ela mo-ra-va numa casinha e... e ela ... e ela ... e ela era tão bonita...” Assim ela constrói e mobília o mundo narrativo, condição necessária para produzir uma narrativa: situar os fatos (o quê?), num lugar (onde?), e num tempo (quando?) e dotar os indivíduos (quem?) de um certo número de características”. (ADAM; REVAZ, 1997, p. 34).

A **Complicação** também é narrada em detalhes minuciosos sobre a distância da casa da Vovó e o ponto de referência para encontrá-la na floresta, dentre outros: “ela é a vinte minutos chega lá... e ela mora perto de TRÊS árvores...”. A narradora não esquece nenhum detalhe, nem mesmo de que o lobo se fez passar pela menina para enganar a avó e se passar pela avó para enganar a menina. A riqueza de detalhes, recriação do texto e coerência são qualidades do seu texto.

A **Resolução** é rica em vozes interiores do caçador: “é o lobo... eu vou... e que ele tá com a barriga TÃO grande eu acho que ele engoliu a Vovó...” Em relação a Chapeuzinho, parece que a criança se coloca no lugar da personagem, quando anota: “ela não contou nada pra mãe dela...”

A **Situação Final** é resultado da nossa intervenção, provavelmente porque, para a criança, a trama já estava finalizada, como, de fato, é possível inferir o que acontece com o lobo após sofrer um tiro e ter suas entranhas reviradas. A criança, entretanto, responde que “o lobo morreu... porque ele foi e tentou se levantar e caiu da cama e morreu...”

A **Coda** indica o fim da ação narrativa: “acabou... pronto...”

Tabela 52 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 18/11/2009

(continua)

| | |
|--------------------|---|
| ORIENTAÇÃO | Letícia: a Chapeuzinho Ver-me-lho... ela morava numa casinha e a mãe dela disse que era pra ela ir lá na casa da vó dela... porque ela tava muito fraca e: ... e... era uma vez uma menina tão en-can-ta-do-ra que se chamava Chapeuzinho Vermelho... ela mo-ra-va numa casinha e... e ela ... e ela era tão bonita... |
| COMPLICAÇÃO | Letícia: aí ela foi lá na casa da Vovó com um pedaço de bolo e o VInho e ela disse... se a vó fi-car mor-ta eu vou chorar e vou chorar ((risos)) e eu vou lá na casa dela e eu vou e::: ela vai ficar muito feliz... aí ela FOi encontrou o lobo sem medo aí ... ela... ela... ela disse... aí o lobo disse... oi Chapeuzinho Vermelho... aí ela disse... oi seu lobo... aí ... é::: você vai pra onde? vou lá na casa da Vovó... e onde é que ela mora? ela é a vinte minutos chega lá... e ela mora perto de TRÊS árvores... aí ela entrou na mata e depois foi colher flor pra vó dela... --- que avó dela fica TÃO feliz com flor... --- aí o lobo foi entrou na casa... aí ele foi bateu na porta e depois tava disfarçado de Chapeuzinho |
| | minha filha tá aberta... tá encostada... aí o lobo foi... entrou... engoliu a vó dela e vestiu a roupa dela e deitou pra dormir todo ves-ti-do... aí a Chapeuzinho chegou e... e bateu na porta e disse... Vovó abre a porta... pode entrar minha filha... aí ela disse... Vovó vocÊ tá tão estranha... que orelhas grandes é essa? pra te ouvir MELHOR... e que nariz tão grande é esse? e mão tão grande é |

Tabela 52 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 18/11/2009

(conclusão)

| | |
|-----------------------|---|
| | essa? pra te carinhar melhor... e olho tão GRANDE esse? pra te ouvir melhor... ô... pra te olhar melhor... aí... e por que essa boca tão grande? pra te comer melhor... aí foi pulou em cima da Chapeuzinho e engoliu ela.. aí ele foi e ficou com ronco dormindo... descansando a barriga... aí... |
| RESOLUÇÃO | Letícia: aí ele... o caçador foi na casa da Vovó... aí ele disse que ronco é esse? parece que a Vovó tá passando... aí quando ele olhou ah::: é o lobo... eu vou... e que ele tá com a barriga TÃO grande eu acho que ele engoliu a Vovó... aí ele foi e apontou a espingarda pra ele... aí ele deu um tiro aí depois... eu acho que a Vovó ainda tá viva... eu vou salvar ela... aí ele foi cortou a barriga do lobo aí a Chapeuzinho pulou de fora... aí disse... que tão escuro a barriga do lobo... chega eu tava com medo... chega eu tava com medo... aí ele tirou a Vovó... |
| SITUAÇÃO FINAL | Letícia: aí a Vovó dela comeu o bolo e o vinho... |
| CODA | Letícia: aí foi ela não contou nada pra mãe dela... acabou... acabou... pronto... |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na quarta etapa, Letícia narra a **Orientação** situando o tempo: “era uma vez...”, as personagens e as ações que se desencadearão do mundo narrativo criado.

A **Complicação** é narrada pelo ápice do conflito, porém a criança suprime a troca de identidade, mas parece subentendida pelo encadeamento que a narradora confere à narrativa, sobretudo pelo fato de a menina haver confundido o lobo com sua avó.

A **Resolução** é narrada com muitos detalhes, inclusive com a presença da voz interior do caçador: “e ele... pegou a espingarda e ia atirando no lobo... aí ele pensou logo que ele comeu a Vovó... aí ele foi e cortou a barriga do lobo...” A conclusão da história é resultado da nossa mediação, porque a criança, desde o início da atividade, parecia indisposta, apesar de haver aceitado realizá-la.

A **Situação Final** é contemplada de forma canônica: “....aí eles ficaram felizes...”

E a **Coda** é um comentário a mais sobre o desejo da criança de encerrar a atividade: PRONTO... não... não sei mais não... eu não tô lembrando...((risos)).

Tabela 53 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 13/09/2010

(continua)

| | |
|--------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | Letícia: era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho... ((risos)) um dia a mãe dela... chamou ela e disse que era pra ela levar uma garrafa de vinho e um pedaço de bolo pra vó dela que tava mUITO doente e fraca... ---- ti::a... |
| COMPLICAÇÃO | Letícia: mal chegou na mata e encontrou o lobo e... e... ela achava que o lobo era bonzinho e não ficou com medo... e o lobo disse... oi Chapeuzinho |

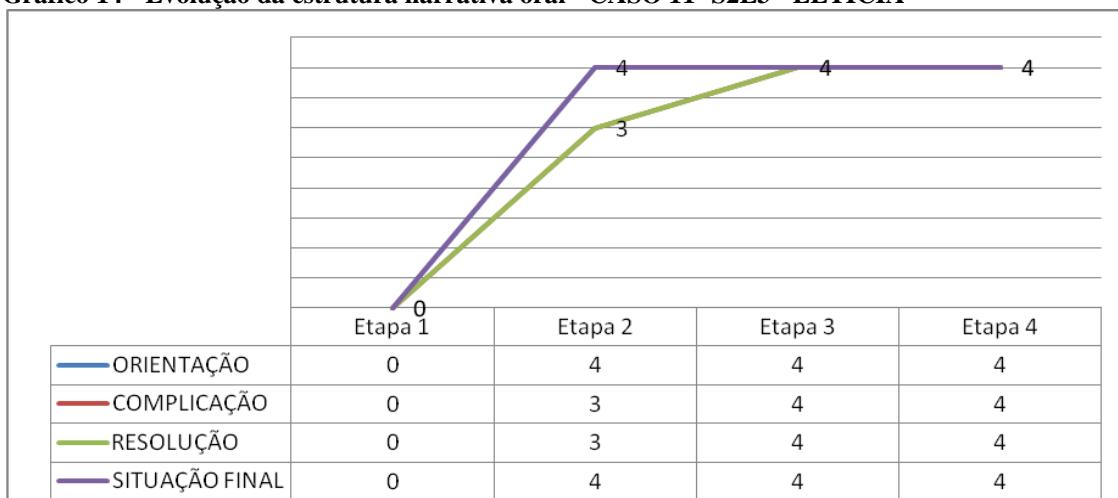
Tabela 52 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 13/09/2010

(conclusão)

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>Vermelho...aí ela disse...oi lobo... --- eu não tô lembrando muito não... mais não...</p> <p>Letícia: --- eu não sei...((risos))...ah tá...agora lembrei... Chapeuzinho Vermelho aonde é que você vai? eu vou na casa da minha vó....---ô tia mais eu não sei como é que ela disse não... onde era a casa da vó dela... (...).</p> <p>Letícia: ...((risos)) o final é:::...o lobo... o lobo foi com ela pra casa da vó dela... aí... aí o lobo disse... ô Chapeuzinho olha aquela flor lindas... e o sol tá brilhando muito e os passarinhos cantando... aí ela foi lá pra mata e foi catando a flor e o... e o lobo mau foi... foi bateu na porta da vó dela... aí ele disse...Vovó:::: aí...Vovó::::aí: a vó dela disse...quem:: é::? aí... sou eu Chapeuzinho Vermelho... pode abrir:::: eu deixei a porta só encostada... aí ela foi e abriu e... e... comeu a Vovó... e depois a Chapeuzinho foi entrou na casa e disse... aí chamou... Vovó:::: aí... pode entrar:: aí... ela disse... pra que esses olhos grandes?...é pra te enxergar melhor...e essas orelhas tão grande? é pra te ouvir melhor... e esses olhos tão grandes?(...) e essa boca tão grande?... é pra te comer... aí o lobo foi... aí ele foi e comeu a Chapeuzinho... --- eu não sei o outro final não... e...</p> |
| RESOLUÇÃO | <p>Letícia: aí o caçador chegou e ouviu o lobo roncando... aí ele encontrou... o LObo e ele... e ele... e ele... pegou a espingarda e ia atirando no lobo... aí ele pensou logo que ele comeu a Vovó... aí ele foi e cortou a barriga do lobo... --- eu não sei contar o resto agora não...</p> <p>P: aí quando ele cortou o que foi que aconteceu?</p> <p>Letícia: a Vovó saiu da barriga e a Chapeuzinho Vermelho... --- eu não sei mais não...</p> <p>P: (e ele fez o que?) sabe... ()</p> <p>Letícia: ela pegou as pedras e botou dentro do lobo e costurou... pronto...</p> <p>P: e aí?</p> <p>Letícia: aí... aí o lobo foi atrás do caçador e ela... e foi e ele... e ele com as pedras tão pesadas ele caiu no chão e morreu:::u...</p> |
| SITUAÇÃO FINAL | Letícia:aí eles ficaram felizes... |
| CODA | Letícia: PRONto... não... não sei mais não... eu não tô lembrando...((risos)) |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Gráfico 14 - Evolução da estrutura narrativa oral - CASO 11- S2E3 - LETÍCIA



Fonte: Produzido pela autora

As produções dos recontos de Letícia, na segunda, na terceira e na quarta etapas, privilegiam todos os aspectos narrativos em sequência temporal e causal, evoluindo em detalhes sobre a trama. Na última etapa, a criança parecia indisposta a continuar a atividade, a que foi realizada após várias idas à escola, porque ela se queixava de cansaço por escrever muitas tarefas copiando do quadro. Queixava-se, por exemplo, de dores na mão. Certa vez, chegou a chorar, mas a professora informou que ela não parecia bem havia alguns dias. No dia em que realizamos essa última produção, com o seu consentimento, ela necessitava do nosso encorajamento para ir completando a narrativa. Apesar disso, cobriu todos os aspectos narrativos com abundância de detalhes e com encadeamento causal.

4.3.5.2 Evolução da estrutura narrativa escrita de Letícia

Sobre a aprendizagem da escrita, na entrevista da terceira etapa, Letícia relatou sabe ler e explicou como se deu o processo:

Letícia: Eu aprendi a ler indo de quatro le-tras... lendo de quatro letras...

P: Explica melhor, eu não entendi não.

Letícia: Não, é porque... não tem a tia do jardim II?... ela... ela começa a fazer de quatro le-tras pra gente ler aí, aí a gente... a gente aprende tudo a ler de quatro letras aí vai lendo mais melhor...

Informou que não tinha livros em casa e que não havia biblioteca na escola. Assegurou, entretanto, que havia prática de leitura e “contação” de histórias pela professora de sua sala: **Letícia:** Ela conta “A Noite”, O Maracatu , é... é ela conta... é... “O Sonho de Luis” ... conta ... conta ... conta...”

Um aspecto diferente nas respostas dessa criança, em relação à aprendizagem da linguagem escrita, é que ela insiste em asseverar que aprendeu a escrever lendo:

P: Como foi que você aprendeu a escrever...

Letícia: Lendo...

P: Sim... mas escrever, como foi que você aprendeu a escrever ...

Letícia: Lendo...

P: Quem foi que lhe ensinou...

Letícia: A tia do jardim II...

P: Como foi que ela lhe ensinou...

Letícia: Ela ensinou fazendo a gente ler... aí a gente escreve...

A criança disse gostar de escrever por duas razões: “Porque é muito legal... Porque é um exercício pra mão...” Informou que os pais sabiam ler, que o pai lia jornais. A mãe era trabalhadora informal, vendia lanches na estação do trem: “É porque ela vai pra estação do trem vender salgado... bombom... xilito... pipoca...” (ENTREVISTA Individual em 13/11/2009).

Na segunda entrevista individual, Letícia ratificou saber ler, entretanto, disse não saber como aprendeu: “((risos)) eu não sei direito nã::o...((risos)).

Informou que lia qualquer coisa, que tinha “um monte de livros” para ler em casa, mas não recordou o título de nenhum. Lembrou-se de que tinha os livros do colégio da irmã. Informou que não tinha acesso aos livros na escola:

P: hum rum...ta certo... é::::...mais aqui na escola...a professora dá livro pra você ler? você usa os livros que tem na escola? por exemplo...esses livros que tem aí você pegar pra olhar...pra ler?

Letícia: não..

P: não? Por que?

Letícia: é porque não deixa...((risos))

P: quem não deixa?

Letícia: a minha professora... ...((risos))

P: e você já perguntou pra ela porque que ela não deixa?

LetíciaS2: não...

A respeito do gosto pela escrita, respondeu:

P: e você gosta de escrever?

Letícia: eu...muito não...muito não...mais eu gosto... ...((risos))

P: por que não gosta muito não?

Letícia : é porque cansa o braço da gente... ((risos))

P: o quê que você escreve aqui na escola?

Letícia : eu escrevo só as tarefa dos livro e as tarefa da casa...e a tarefa de classe...
(ENTREVISTA Individual em 13 /09 /2010).

Na primeira etapa, entretanto, essa criança não recontava histórias, visto que somente uma criança, que não participou desde a segunda etapa, o fazia na primeira etapa. Ela nos deu pistas do trabalho realizado pela professora do Jardim II em sala de aula, sobre as atividades com a Literatura Infantil: conto e reconto de histórias, trabalho sistemático com a leitura e a escrita, o que certamente é um diferencial em relação a outras professoras da mesma escola, além de considerarmos a singularidade dos sujeitos e as interações com a cultura letrada no ambiente doméstico.

Desde a segunda etapa, quando ainda estava na Educação Infantil, Letícia escrevia alfabeticamente, inclusive produziu um texto pequeno do conto *A Guardadora de Gansos*, conservando o final canônico. Em suas escritas, aparecem dificuldades ortográficas inerentes à compreensão do sistema fonológico e não da compreensão da lógica do sistema alfabetico, como podemos verificar nos escritos a seguir.

Tabela 54 - Evolução da escrita nas etapas 2 e 3

(continua)

| Etapa 2 (2008) | Etapa 3 (2009) |
|-----------------------|-----------------------|
|-----------------------|-----------------------|

Tabela 53- Evolução da escrita nas etapas 2 e 3

(conclusão)

| Etapa 2 (2008) | Etapa 3 (2009) |
|---|---|
| <p>Figura 44 - Evolução da escrita na etapa 2 - 2008</p>  <p>PRÍNSESA SOL ROSA PALÁCIO A ROSA É BONITA</p> <p>Teste: Sol/rosa/palácio/princesa A rosa é bonita.</p> | <p>Figura 45 - Evolução da escrita na etapa 3 - 2009</p> <p>FICHA DE SONDAGEM DE ESCRITA Instituição: 3 SUEITO: 2 DATA: 18/11/2009</p> <p>FLOR- JARDIM- TULIPA- MARGARIDA-</p> <p>O JARDIM É COLORIDO.</p> <p>Teste: Flor/jardim/tulipa/margarida O jardim é colorido.</p> |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Figura 46 - Etapa 2 - A Guardadora de Gansos - 18/01/2009

A GUARDADORA DE GANSOS

A MÃE DELA TAVA AROMADO O CABELEIRO DELA DEPOIS ELA FOI VIAJAR COM A IMPREGADA NO CAVALO AI A PRÍNSESA PIDIU UM COPO DE ÁGUA PARA NÃO BOSCO AI A IMPREGADA BOSCA O LENSO DE CUTRO GOTAS DE SANGUE CAIO SEM CASOU COM ELA E FORAM FELIZ PARA SEMPRE

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na terceira etapa, no teste das quatro palavras e uma frase, a criança não demonstra nenhuma dificuldade ortográfica. Na escrita do texto desta mesma etapa, entretanto, ela expressa dificuldades em relação a identidade de som e grafia que nem sempre correspondem. Utiliza sinais de pontuação e acentuação e espaçamento entre as palavras, o que não estava presente também na segunda etapa. Sua produção textual dessa etapa é de uma

lauda, um texto médio, cobrindo a **Orientação**, um lugar imediato, “ela morava perto da floresta”, referindo-se à avó. Introduz a ação que desencadeia o conflito, dando elo causal e temporal à unidade narrativa.

A **Complicação** é detalhada com a modelação da voz do lobo para conquistar a menina e desvelar seus planos e atraí-la para a colheita de flores, enquanto ele chegava à casa da avó. A criança menciona também que o lobo disfarçou, não complementa, mas fica subentendido que ela se referia à “voz” como se fosse Chapeuzinho para entrar na casa da Vovó. Apresenta o diálogo com a avó e a efetivação da intenção do lobo: comeu a Vovó. Nesta sequência temporal, primeiro o lobo come a Vovó e depois se disfarça vestindo suas roupas. Essa inversão temporal dos eventos, porém, não quebra o elo causal, porque os acontecimentos seguem sem haver alterações lógicas causais, até porque a Vovó poderia ter outras roupas de dormir, além de que o lobo poderia tê-la despido e depois a devorado. A seguir, a criança narra o diálogo da menina sobre o estranhamento com a avó, e finaliza, acrescentando que “AI CHAPEUZINHO SE APROSIMO E DISI E QUE BOCA TÃO GRADE PRA TE COME MELHO E O LOBO PULO E CEMEU A CHAPEUZINHO”. Assim, a complicação, que é um dos aspectos indispensáveis à estrutura narrativa, é contemplada com todos os detalhes.

A criança suprime a **Resolução**, porém, a **Situação Final** é introduzida com um elo causal: “AI A CHAPEUZINHO PULO DE FORA DA DARRIGA DO LOBO AI DEU UM ABRAÇO NA VÓVÓ...” como se as ações que precedem essas ações narradas tivessem sido privilegiadas. Desse modo, recorremos à “cooperação interpretativa” por parte do leitor proficiente, para que as lacunas em seu texto sejam preenchidas (ECO apud DAM; REVAZ, 1997) e tenha sentido completo.

Nesse texto, a criança não cobre nem o início nem o final canônico. Na orientação, situa as personagens sem lhes citar os nomes, ou papéis, a não ser o da mãe de Chapeuzinho Vermelho. Com base na orientação, entretanto, o encadeamento lógico causal garante a estrutura narrativa em seu texto.

A criança alterna discurso direto e indireto, dando voz às personagens, assumindo o papel de narradora escritora:

“ELA DISE VOU A CASA DA VOVÓ E O
QUE VAI LEVANDO NESSA SESTA UM PEDAÇO DE
BOLO E UMA GARRAFA DE VINHO E ONDE SUA
AVÓ MORA PERTO DE TRÊS GRANDIS
ARVORIS AI ELA FOI E O LOBO DISI VOCÊ NÃO
OLHA PRA FRENTE AI ELA OLHO PRO CÉU E DEPOIS ...”

A seguir, temos as tabelas com o manuscrito analisado e a de categorização dos aspectos narrativos em destaque.

Figura 47 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho - 30/11/2009

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Anexo 2

INSTRUMENTO 2 Produção Textual

Instituição: 3 SUJEITO _____ DATA: 30/11/2009

Título CHAPEUZINHO VERMELHO

ELA MORAVA PERTO DA FLORESTA E A MÃE
 DELA MANDOU ELA LEVA UMA GARRAFA
 DE VINHO E UM PEDAÇO DE BOLO ELA FOI
 PELA FLORESTA E ENCONTROU O LOBO E O LOBO
 PERGUNTÓ DE MANSINHO PARA ONDE ELA VAI E
 ELA DISE VOU A CASA DA VOVÓ E O
 QUE VAI LEVANDO NESSA SESTA UM PEDAÇO DE
 BOLO E UMA GARRAFA DE VINHO E ONDE SUA
 AVÓ MORA PERTO DE TRES GRANDES
 ARVORES AI ELA FOI E O LOBO DISI VOCÊ NÃO
 OLHA PRA FRENTÉ AI ELA OLHO PRO CÉU E DISSE
 OLHA PRA PRO FIO E FOI COLHE E O LOBO SE
 DISFASOU E DIS VOVÉZINHA ABRI A PORTA DA E
 A VOVÓ DISE PODE ENTRA A PORTA E O LOBO
 SE VISTIO DE CAMISOLA E BOTOU A TOCA DE DURMI
 E PULOU E CEMEU A VOVÓ E A CHAPEUZINHO
 SHEGU E DISSE VOVÓ QUE ORELHAS TÃO GRANDES
 É PRA TI OVÍ MELHO E QUE MÃOS TÃO GRANDES
 PRA TI CARINHA MELHO E QUE OLHOS TÃO GRANDES
 PRA TI VÉ MELHO AI CHAPEUZINHO SE APROSIMOU
 E DISE E QUE BOCA TÃO GRADE PRA TI COMÉ
 MELHO E O LOBO PULOU E CEMEU A CHAPEUZINHO
 AI A CHAPEUZINHO PULOU DE FOPA DARRIGA DO
 LOBO AI DEU UM ABRASO NA VOVÓ

Fonte: Produzida pela autora

Tabela 55 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima)

(continua)

| | |
|--------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | ELA MORAVA PERTO DA FLORESTA E A MÃE DELA MANDOU ELA LEVA UMA GARRAFA DE VINHO E UM PEDAÇO DE BOLO ELA FOI PELA FLORESTA |
| COMPLICAÇÃO | E ENCONTROU O LOBO E O LOBO PERGUNTÓ DE MANSINHO PARA ONDE ELA VAI E ELA DISE VOU A CASA DA VOVÓ E O QUE VAI LEVANDO NESSA SESTA UM PEDAÇO DE |

Tabela 55 - Etapa 3 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima)
 (conclusão)

| | |
|-----------------------|---|
| | BOLO E UMA GARRAFA DE VINHO E ONDE SUA AVÓ MORA PERTO DE TRÊS GRANDIS ARVORIS AI ELA FOI E O LOBO DISI VOCÊ NÃO OLHA PRA FRENTA AI ELA OLHO PRO CÉU E DEPOIS OLHOU PRO FLO E FOI COLHE E O LOB SE DISFAÇOU E DIS VOVÓZINHA ABRI A PORTA E A VOVÓ DISI: PODE ENTRA A PORTA E O LOBO SE VISTIO DE CAMISOLO E BOTO A TOCA DE DURMI E PULO E CUMEU A VOVÓ E A CHAPEUZINHO SHEGU E DISI VOVÓ QUE ORELHAS TÃO GRANDES É PRA TI OVI MELHO E QUE MÃOS TÃO GRANDES É PRA TI CARINHA MELHO E QUE OLHOS TÃO GRANDES PRA TI VE MELHO AI CHAPEUZINHO SE APROSIMO E DISI E QUE BOCA TÃO GRADE PRA TE COME MELHO E O LOBO PULO E CEMEU A CHAPEUZINHO |
| RESOLUÇÃO | |
| SITUAÇÃO FINAL | AI A CHAPEUZINHO PULO DE FORA DA DARRIGA DO LOBO AI DEU UM ABRAÇO NA VOVÓ... |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Na quarta etapa, a **Orientação** é privilegiada de forma canônica, situando o tempo: “era uma vez...” As ações que iniciam a sequência narrativa são constituídas em ordem causal. Desse modo, a narradora elabora um mundo narrativo, onde uma cadeia causal pode se desenvolver e convergir para um fim (ADAM, 1992).

A **Complicação** é narrada seguindo o elo causal, carregada de tensão, contemplando o nó da intriga: o animal devorou a Vovó, se disfarçou e comeu a menina, após o diálogo de estranhamento da personagem.

A **Resolução** contém todos os elementos em ordem causal dos acontecimentos. A presença do caçador é decorrente do ronco do lobo que o atraiu: “AÍ O CASSADO...” O elo causal também é expresso na causa da morte do lobo “O LOBO CORREU E CAI E MORREU PORQUE AS PEDRAS ESTAVAM MUITO PESADO.”

A criança não menciona na Resolução que a Vovó saiu da barriga do lobo, mas, na **Situação final**, ao explicitar “quem foi feliz para sempre, inclui a Vovó: “O CASADO A A CHAPEUZINHO VERMELHO E A VOVO.” Logo ela não foi costurada na barriga do animal. A recuperação desse dado, pela explicitação dos referentes, garantiu a coerência em sua narrativa.

A seguir, as tabelas com o manuscrito analisado e a de categorização dos aspectos narrativos em evidência.

Figura 48 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho - 13/09/2010

INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Trabalho de Tese:

RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: INVESTIGAÇÃO LONGITUDINAL

Maria Socorro Silva

Produção Textual

Instituição: C SUJEITO / CASO: 752 DATA: 13 / 09 / 10

Título CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO
VERMELHO UM BELO DIA A MÃE DA CHAPEUZINHO VERMELHO
MANDOU ELA LEVA UMA GARRAFA DE VINHO E UM PEDAÇO DE
BOLO PORQUE AVÓ DELA ESTA DOENTE E A CHAPEUZINHO FOI
A CASA DA VOVÔ E MAU CHEGOU NA FLORESTA E VIU O
LOBO E O LOBO DISE OI CHAPEUZINHO VERMELHO E A
CHAPEUZINHO DISE OI LOBO ONDE É QUE VOCÊ VAI CHAPEUZINHO
OI EU VOU A CASA DA VOVÔ E PRA QUE É PORQUE EU VOU
LEVA UMA GARRAFA DE VINHO E UM PEDAÇO DE BOLO O
LOBO FOI CORRER PARA A CASA DA VOVÔ AI O LOBO IMITADO A
VOZ DA CHAPEUZINHO AI ELE DESE VOVÔ E A VOVÔ
DESE PODER ENTRAR O LOBO COMEÇOU A VOVORIZINHA E PEGOU
O VESTIDO DA VOVÔ E A TOCA DE DE DORMIR E DEITO
NA CAMA AI A CHAPEUZINHO CHEGOU E DISSE PRAQUE ESSES
OLHOS TÃO GRANDES É PRA TE ENCHERGA MELHOR E PRA QUE
ESSES ORELHAS TÃO GRANDES É PRA TE OUVIR MELHOR
E PRA QUE ESA BOCA TÃO GREDE É PRA TE COMER...

E O LOBO COMEÇOU A CHAPEUZINHO AI O LOBO TAVA
ROCANO AI O CASADO CHEGOU E APONTOU A ESPINGADA
E MATOU O LOBO CORTOU A BARRIGA DO LOBO E A CHAPEUZINHO
SAIU DA BARRIGA DO LOBO AI A CHAPEUZINHO PEGOU DUAS
PEDRAS E CUSTOU A BARRIGA DO LOBO O LOBO CORREU E
CAIU E MORREU PORQUE AS PEDRAS ESTAVAM MUITO PESADO
E ELES FORAM FELIZES PARA SEMPRE O CASADO A
CHAPEUZINHO VERMELHO E A VOVÔ

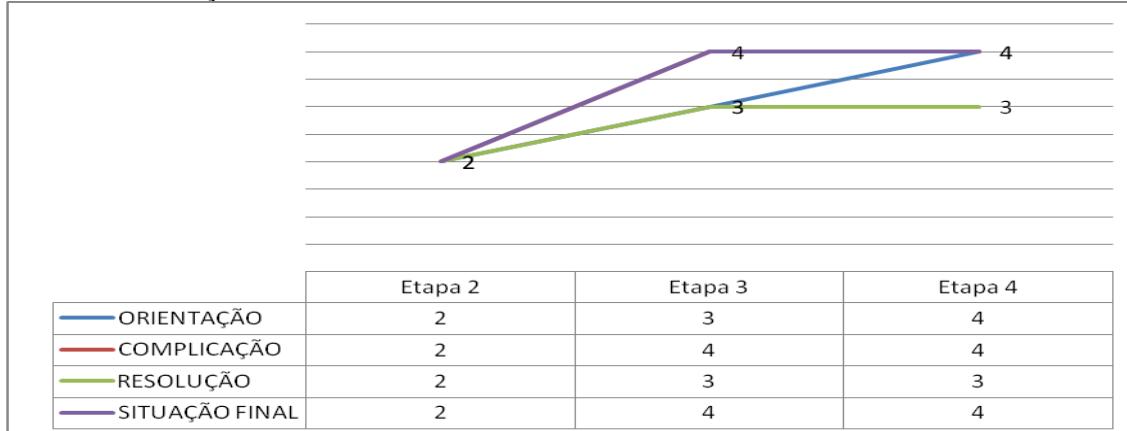
Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Tabela 56 - Etapa 4 - Chapeuzinho Vermelho (transcrição do manuscrito acima)

| | |
|-----------------------|--|
| ORIENTAÇÃO | ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO UM BELO DIA A MÃE DA CHAPEUZINHO VERMELHO MANDOU ELA LEVA UMA GARRAFA DE VINHO E UM PEDASSO DE BOLO PORQUE A AVO DELA ESTA MUITO DOENTE E A CHAPEUZINHO FOI A CASA DA VOVO |
| COMPLICAÇÃO | E MAU CHEGOU NA FLORESTA E VIO O LOBO E O LOBO DISE OI CHAPEUZINHO VERMELHO E A CHAPEUZINHO DISE OI LOBO ONDE É QUE VOCÊ VAI CHAPEUZINHO EU VOU A CASA DA VOVO E PRA QUE É PORQUE EU VOU LEVA UMA GARRAFA DE VINHO E UM PEDASSO DE BOLO O LOBO FOI CORENO PARA A CASA DA VOVO AI O LOBO IMITADO A A VOZ DA CHAPEUZINHO AÍ ELE DESE VOVO E A VOVO DESE PODE ENTRAO LOBO COMEU A VOVOZINHA E PEGOU O VESTIDO DA VOVO E A TOCA DE DE DORME E DEITO NA CAMA AI A CHAPEUZINHO CHEGOU E DISSE PRAQUE ESES OLHOS TÃO GRADE É PRA TE ENXERGA MELHO E PRA QUE ESES ORELHAS TÃO GRANDES É PRA TE OUVIR MELHO E PRA QUE ESA BOCA TÃO GREDE É PRA TE COMER... E O LOBO COMEU A CHAPEUZINHO |
| RESOLUÇÃO | AI O LOBO TAVA ROCANO AI O CASADO CHEGOU E APONTOU A ESPINGarda E MATOU O LOBO CORTO A BARRIGA DO LOBO E A CHAPEUZINHO SAIO DA BARRIGA DO LOBO AI A CHAPEUZINHO PEGOU DUAS PEDRAS E CUSTUROU A BARRIGA DO LOBO O LOBO CORREU E CAI E MORREU PORQUE AS PEDRAS ESTAVAM MUITO PESADO |
| SITUAÇÃO FINAL | E ELES FORAM FELISES PARA SEMPRE. O CASADO A CHAPEUZINHO VERMELHO E A VOVO. |
| CODA | |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Gráfico 15- Evolução da estrutura narrativa escrita - CASO 11- S2E3 - LETÍCIA



Fonte: Produzido pela autora

A criança conserva a estrutura da narrativa tanto na produção oral quanto escrita. Desde a etapa 2, percebemos o progresso concomitante e equivalente nas duas modalidades de uso e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

No aspecto ortográfico, também percebemos evolução pela diminuição de troca de letras, causada pelas dificuldades fonográficas em algumas palavras.

Desse modo, se considerarmos o ponto de partida de Letícia de quase ausência de fala no reconto grupal na primeira etapa, o fato de não haver narrado as histórias no período da creche não influenciou na sua aprendizagem no período da pré-escola e dos primeiros anos do EF.

A partir da segunda etapa da pesquisa, a realidade no ambiente escolar muda e as professoras trabalham sistematicamente com o texto literário, com vídeos sobre histórias diversas, motivadas por programas de formação de incentivo a leituras e programas de alfabetização.

Essa leitura conjunta dos dados orais e escritos parece indicar que a evolução do discurso narrativo oral em textos formais e a aprendizagem da escrita acontecem de modo solidário, uma aprendizagem servindo de suporte a outra.

Paulo, Leo e Luana evoluíram continuamente na produção oral em termos de quantidade de linguagem, como se pode verificar pela extensão de seus textos orais. No aspecto qualitativo, relativo à reelaboração da estrutura narrativa, nenhum dos três casos reconstituiu texto narrativo oral de acordo com os parâmetros de análises, e apenas Luana, caso 3 produziu texto escrito formal, mas também não reconstituiu a estrutura narrativa na escrita.

Desse modo, Leo e Luana, casos 2 e 3, apresentaram o mesmo fenômeno: elevada produção de linguagem oral, mas sem articulação. Como podemos verificar na tabela de classificação das narrativas orais, a quantidade de linguagem e a qualidade não se correlacionam em seus textos, sobretudo, no último texto oral.

Ao final da quarta etapa Paulo, caso 1, ainda apresentou escrita pré-silábica, Leo, caso 2, escrita alfabética, mas sem texto formal, e Luana, caso 3 somente na terceira sessão de coleta de dados produziu um texto alfabeticamente e se recusou a escrever o último texto, alegando que não sabia a história *A Guardadora de Gansos*. Observemos que, neste, Luana, oriunda da escola pública, apresentou maior evolução na oralidade e na escrita do que Leo, caso 2 que frequentava a escola particular de pequeno porte. Analisamos esse fenômeno no

cruzamento de casos em conjunto também com o caso 4, que apresentou a mesma situação em relação aos casos 5, 7, 9 e 11, oriundos de escolas públicas.

Desse modo, os Casos 4, 5 e 6 (Rafael, Isadora e João) apresentaram contínua e elevada evolução na oralidade, considerando o nível de complexidade das histórias narradas por eles. A reelaboração completa da estrutura narrativa por essas crianças denota elevado desenvolvimento cognitivo pela manutenção de encadeamento lógico causal entre os acontecimentos que dão unidade às tramas narrativas. As três crianças apresentaram competência discursiva verbal elevada, independentemente do estádio de desenvolvimento da oralidade expresso na primeira etapa. Ressaltamos que Rafael, caso 4, é da E3, Isadora, caso 5, é da E2, e João, caso 6, é da E1.

Em relação à escrita, Rafael, caso 4, apresentou texto narrativo oral na terceira etapa e texto escrito alfabeticamente, mas sem estrutura narrativa. Isadora, caso 5 apresentou texto narrativo oral na quarta etapa, e texto escrito convencional, mas sem a manutenção da estrutura narrativa formal. João, caso 6 apresentou texto narrativo oral na quarta etapa e texto escrito convencional, mas sem a manutenção da estrutura narrativa formal. Um diferencial nesse Caso é relativo a história oralizada e narrada, pois *A Guardadora de Gansos* se constitui na mais complexa trama narrada em relação *A Bela e a Fera*, utilizada nos casos 4 e 5 e *Chapeuzinho Vermelho*, utilizada nos três primeiros caso.

Em relação a escrita, desde a segunda etapa, Rafael, caso 4 apresentou escrita alfábética, com produções textuais a partir da terceira etapa sem conservação da estrutura narrativa.

Daiany, caso 5, só apresentou escrita alfábética e produção textual na quarta etapa, porém, sem manutenção da estrutura narrativa.

João, caso 6, apresentou escrita alfábética na terceira etapa e produção de texto na quarta etapa, porém, sem manutenção da estrutura narrativa.

Assim, a evolução do processo de apropriação do sistema de escrita alfábético pelas crianças é diferente, mas, em relação à reelaboração da estrutura narrativa formal, na escrita, é igual, pois nenhuma conservou a sequência lógica causal na produção escrita dos textos.

Observemos também que Rafael, caso 4, escreve alfabeticamente desde a segunda etapa, mas, na oralidade, em relação a Daiany, caso 5, utilizando a mesma história, ele produziu menos aspectos narrativos orais, fator utilizado para ordenar os casos.

5 CRUZANDO CASOS, TECENDO REDES

Finalmente cruzamos os casos, considerando os resultados e os fatores intervenientes relevantes na evolução da oralidade e da escrita das crianças.

Assim, apresentamos a seguir os principais fatores intervenientes que podem nos ajudar a entender o processo de aprendizagem de cada criança no contexto desse estudo de multicasos.

Interação com o texto literário na Educação Infantil

Capital cultural familiar – A prática de leitura compartilhada no ambiente doméstico, materiais para ler em casa, empréstimo de livros, resultou em grandes diferenças em todas as etapas. O nível de formação dos pais é um fator relevante se considerarmos o intervalo de evolução na aprendizagem dos casos 1 e 8, mas não em relação ao caso 11, conforme podemos observar na tabela geral de dados.

Prática pedagógica sistemática com o texto literário no Ensino Fundamental para as crianças das escolas públicas mostrou-se um fator interveniente muito importante.

Ênfase na aprendizagem da escrita - Na E1 e nas duas escolas particulares de pequeno porte (E4 e E5), o trabalho pedagógico centrou-se no ensino da leitura e da escrita, trabalhando menos com o texto literário. Nas escolas públicas o movimento foi oposto, com grande ênfase na Literatura Infantil como suporte para a aprendizagem da escrita.

Singularidade dos sujeitos – De acordo com Vigotski, o homem é um ser social por natureza e se constrói e se faz em interação com o meio cultural. Para esse autor, até o biológico se transforma em social em face da mediação da cultura. Assim, cada criança é singular em vista das interações no contexto familiar, social e escolar e por isso mesmo responde de modo individual às demandas de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998b)⁴⁷.

Tecemos nossas conclusões com base em cinco fatores intervenientes seguindo a ordem em que foram apresentados. Desse modo, tratamos inicialmente sobre a interação com o texto literário na Educação Infantil, sobretudo, no período da creche.

Constatamos ao longo da análise dos dados que o fato de as crianças haverem ou não interagido com o texto literário no período da creche não resultou em diferença em suas aprendizagens desde a segunda etapa, pois a criança que apresentou maior evolução é oriunda da E3, que não lhe favoreceu interação com esse gênero literário nesse período.

⁴⁷ A fim de facilitar a visualização dos resultados discutidos sobre a oralidade, sintetizamo-los no apêndice I.

Ao final do processo avaliado, quatro das seis crianças da escola pública que tiveram acesso ao trabalho com a Literatura Infantil na escola, com ou sem empréstimo de livros, avançaram significativamente na aprendizagem da oralidade e da escrita.

O caso 11 da E3, a qual não dispunha desse capital cultural durante a creche e não participou da reconstituição oral do texto na primeira etapa, a partir da segunda etapa, apresentou maior evolução na oralidade e na escrita do que os três casos da E1, nas etapas posteriores, cujos pais tinham, inclusive, formação em nível superior.

O segundo fator interveniente trata-se do capital cultural que constitui um dos fatores relevantes na aprendizagem das crianças. Percebemos que a evolução na aprendizagem da oralidade e da escrita varia na ordem de um a 11 nos casos das escolas públicas. Esse fenômeno merece algumas considerações: primeira, a situação socioeconômica dos pais dessas crianças é semelhante, salvo no caso de Aline, que tem computadores, internet em casa e o pai é estudante em um curso técnico; segunda, as crianças participam de contextos pedagógicos também semelhantes; terceira, os professores participam do mesmo programa de formação continuada.

O fato de haver de materiais para leitura e “contação” de histórias e empréstimo de livros na escola, escolaridade e hábitos de leitura dos pais, parece ter sido um fator interveniente muito importante, sobretudo na primeira etapa, o que resultou em competências linguísticas diversas entre as crianças das cinco escolas na referida etapa.

Isso significa que, quando a criança está se apropriando da linguagem verbal, as interações com a família e com os pares, mediadas por adultos por suportes como o texto literário, por meio do conto e reconto de histórias, práticas de leituras compartilhadas com as crianças, é fundamental para que ela aprenda a se comunicar, conhecer o mundo pela interação com a cultura, e, por conseguinte, ampliar o vocabulário e a competência comunicativa.

Aos seis e sete anos, quando as funções psicológicas superiores, como atenção deliberada, memória lógica, capacidade para comparar e diferenciar, dentre outras, estão se consolidando, o sujeito se torna mais independente e autônomo na apropriação do conhecimento. Para Vigotski, o conhecimento ocorre por meio de reconstituição e internalização por parte do sujeito, ou seja, “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.” (1998b).

Desse modo, a linguagem humana é uma das formas de comportamento superior que alavanca o desenvolvimento e a aprendizagem. No que concerne às crianças da pesquisa, observamos que, mesmo aquelas que apresentaram menos desenvolvimento na oralidade aos três anos de idade e se mantiveram no mesmo contexto familiar, ao se tornarem mais independentes no manejo da linguagem e nas relações interpessoais, tornaram-se também mais independentes na reconstituição e apropriação dos conhecimentos no contexto escolar.

Outros fatores comuns entre os casos 1, 2 e 3 dizem respeito ao acesso à interação com a cultura escrita em casa e na escola. Nenhuma das três crianças teve acesso a empréstimos de livros em bibliotecas das escolas durante as quatro etapas avaliadas. A escola três onde estudavam Paulo e Luana, casos 1 e 3, nunca dispôs de biblioteca, porque se trata de um anexo não beneficiado com esse recurso. A escola 2, da qual Leo é oriundo, tem biblioteca, mas, quando ele estava na creche, a escola considerava, sob orientação da SME, segundo a coordenadora, que não era importante enviar livros para casa, porque as crianças ainda não sabiam ler e, além disso, não solicitavam esse serviço. No EF Leo encontrava-se em uma escola particular de pequeno porte, a escola 4, que oferecia apenas uma precária sala de leitura, portanto, não disponibilizava o empréstimo de livros.

Essas crianças têm ainda em comum o fato de o nível de leitura dos seus pais, de acordo com os dados fornecidos pelos informantes, ser considerado baixo. Dos três pais, somente um cursou o EM e um concluiu o EF, o outro cursou até o 7º ano do EF. As mães entrevistadas são donas de casa ou vendedoras autônomas, ou seja, as famílias das três crianças são de baixa renda, embora Leo esteja em uma escola particular de pequeno porte.

Teberosky e Colomer defendem a ideia de que a prática de leituras compartilhadas, tanto no ambiente familiar quanto escolar, favorece a aprendizagem da oralidade e da escrita (2003). O contexto familiar e escolar dos C1S3I3 PAULO; C2S5I2/4 LEO e de C3S5E3 LUANA, contudo, carece de materiais e de mediação cultural no sentido de oferecer a essas crianças oportunidades de audição de leituras e “contação” de histórias, acesso e interação com materiais escritos apropriados a sua aprendizagem. Essas ausências, dentre outras, podem justificar sua falta de discurso verbal em grupo, com os pares na primeira etapa, bem como nas etapas posteriores.

O terceiro fator interveniente que evocamos nessa discussão é o trabalho pedagógico subsequente realizado pelas escolas que as crianças estavam frequentando. As crianças da E3 e da E2 começaram a ter acesso aos livros de Literatura Infantil, à leitura e a

“contação” de histórias, como se pode comprovar nos dados das entrevistas com as coordenadoras e as professoras, e das próprias crianças na terceira e quarta etapas da pesquisa.

Ressaltamos que, apesar de as crianças das escolas públicas participarem de ambientes pedagógicos semelhantes no que concerne ao trabalho com a oralidade e à escrita, com base nos textos literários, os casos Daiany, Lia e Aline dispunham de biblioteca na escola e empréstimo de livros além de seus pais terem nível escolar mais elevado do que os pais das crianças da E3, que não tinham acesso a bibliotecas nem empréstimo de livros.

O quarto fator interveniente diz respeito a ênfase na aprendizagem da escrita. Os casos 1, 2 e 3 analisados e considerados com baixa evolução na oralidade e na escrita têm em comum a prática pedagógica das duas escolas, que centram o ensino na aprendizagem da escrita mediante cópias e ditados de modelos prontos, não incentivando ou apoioando as descobertas das crianças sobre a escrita. E, ao centrarem suas práticas na escrita, com ênfase no produto final correto sob o ponto de vista do adulto, o que demanda tempo e esforço das crianças e professoras nessa prática estéril, deixam de trabalhar com as diversas facetas da linguagem, inclusive o discurso oral, fazendo com que as crianças não consigam narrar uma história, tecer argumentos, nem concluir suas narrativas orais ou escritas.

As escolas públicas, de acordo com as professoras e as coordenadoras entrevistadas, pareciam empenhadas em ensinar as crianças a ler e a escrever, em vista da avaliação institucional SPAECE e PAIC. Objetivando atingir o nível desejado nessas avaliações, centravam o ensino na escrita, mas utilizando como suporte o texto literário.

Um fato impar relatado pela coordenadora da E3 é que nem mesmo o livro didático a criança levava para casa, mas somente a página do exercício diário que era destacada. Essa determinação vai de encontro à necessidade do sujeito que está em fase de apropriação da leitura e da escrita e que, portanto, carece manipular, folhear, ler através de imagens, pensar sobre o material escrito no ambiente escolar e doméstico para que sua aprendizagem se concretize. Desde o 2º. ano do EF, as crianças copiavam o exercício de casa do quadro, fato elogiado por ela, apesar de essas crianças não dominarem o sistema de escrita.

A Literatura Infantil era utilizada para fins didáticos, o que, sem dúvidas, favorecia a aprendizagem da oralidade e da escrita, além de extrapolar esses limites e servir também para encantar, divertir, consolar e dar esperança às crianças com seus finais felizes. No kit de livros montado pelo PAIC, entretanto, não há contos de fadas, fato que se podia observar, sem dificuldades, porque os livros ficavam em exposição constante, embora, nessa

escola, duas crianças tenham dito durante as entrevistas individuais que não tinham permissão para os manusear.

A partir da segunda etapa da investigação, havia livros e revistas em casa, “contação” e leitura de histórias na escola, porém, não havia biblioteca, apenas um kit de livros para uso das professoras ou uma precária sala de leitura ou ainda um quite de livros denominados de paradidáticos para extração de exercícios escolares. Discorrendo sobre a interação e apropriação do objeto de conhecimento por parte do sujeito, Bruner (1997) nos adverte que

A linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso. Ser exposto a um fluxo de linguagem está longe de ser tão importante quanto usá-la em meio ao “fazer” Aprender uma língua, tomando emprestada a célebre frase de John Austin, é aprender a “como fazer coisas com palavras”. A criança não está aprendendo simplesmente *o que dizer*, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias. (P. 67).

Com efeito, também Teberosky e Colomer elencam diversas pesquisas⁴⁸ que comprovam a importância da prática de leituras compartilhadas para a aprendizagem da linguagem escrita, interesse e preferências literárias.

Ainda Amarilha (1997), tratando sobre a importância da Literatura Infantil na prática pedagógica, assevera, dentre outros benefícios para a aprendizagem da criança, que a audição de histórias contribui para que a criança se familiarize com estruturas linguísticas mais elaboradas e para o acesso a articulações próprias da linguagem escrita. Nas palavras da autora,

Visto que não dominam ainda os esquemas e convenções da escrita, elas precisam ter um apoio para aprenderem as novidades da linguagem literária – o ritmo das frases, o jogo de sonoridade, a arrumação das palavras são para elas pontos de referência no acesso à escrita. (P. 49).

Mesmo considerando essa conjunção de fatores intervenientes, além do fato de algumas crianças apresentarem timidez diante dos adultos, característica que se expressava pela voz muito baixa, elipses na fala e construções verbais inacabadas, é possível assinalar que essas crianças apresentaram evolução no discurso narrativo formal, uma vez que partiram de um estádio de ausência de participação verbal em grupo com os pares para construções de até quatro linhas de texto oralizado ininterruptas, em companhia de apenas um adulto e sob sua mediação.

⁴⁸ (Bus, Van Ilzendoorn e Pellegrinini, 1995; Morrow e Smith, 1988; Neuman, 1999; Sénéchal et. Al, op. cit.; Teale e Sulzby, 1986).

O quinto fator interveniente relaciona-se às idiossincrasias, singularidades de cada indivíduo. Consideramos, então, que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, Paulo, Leo e Luana, por exemplo, evoluíram no que diz respeito à aprendizagem da oralidade e da escrita em um ritmo mais lento do que as demais, inclusive, em relação a Letícia, caso 11, que é da mesma escola que elas e apresentaram igual situação socioeconômica e participavam do mesmo ambiente pedagógico.

Teberosky e Colomer assinalam que “a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas que atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade.” e que “(...) a alfabetização inicial não é um processo abstrato, mas que ocorre em contextos culturais e sociais determinados.” (2003, 17).

Paulo e Luana, além da ausência de recursos linguísticos suficientes para iniciar e oralizar o texto protótipo, sem nossa mediação da pesquisadora, mostravam-se tímidas quando precisavam falar em presença de pessoas com quem tinham pouca familiaridade, motivo que pode ter influenciado na qualidade de sua produção oral, lacunada e, às vezes, truncada. Há também outras pesquisas, como as de Bliss, McCabe y Miranda (1998 apud TEBEROSKY, 2004), que constataram uma tendência das narrativas infantis em saltar, repetir e omitir partes importantes da história.

Para Bakhtin, o sujeito não adquire uma língua, mas a assimila na interação social, posição que coincide com a concepção de aprendizagem piagetiana, ao acentuar que o saber não é um pacote pronto para ser “adquirido”, mas uma elaboração cultural e, como tal, está para ser reformulada e assimilada, na medida da capacidade de cada indivíduo, de acordo com as condições sociais. Nas palavras de Bakhtin,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (1986, p. 108).

Para Luria e Yudovich, o desenvolvimento cognitivo supõe a linguagem, que, por sua vez, possibilita a organização dos processos mentais superiores. A comunicação com os adultos é um elemento decisivo para desencadear esses processos. Nas palavras dos autores,

[...] a intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a organização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá a forma à atividade, mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e ação .(1987, p. 11).

Assim, além da singularidade dos sujeitos, suas motivações, potencialidades, dificuldades de atenção, timidez, nível de desenvolvimento cognitivo, consideramos com Wallon, (1981) que o desenvolvimento e a aprendizagem resultam de uma conjunção de fatores endógenos e exógenos e impactam de modo diferente para cada sujeito.

Dentre os fatores exógenos, além dos que já elencamos, citamos também a relação professor criança/aluno,⁴⁹ em vista da necessidade do acompanhamento individual de cada criança em seu percurso de apropriação dos conhecimentos.

Lembramos, a esse respeito, uma das premissas do sociointeracionismo, qual seja: o sujeito aprende e se desenvolve no processo de interação com os pares; conjugando-a à compreensão de aprendizagem, defendida por Vigotski(1998b), de que a aprendizagem é um processo de internalizarão, inter e intrapsicológico. Considerando essa premissa e a concepção de aprendizagem, pensamos que o planejamento da ação pedagógica coerente com essa teoria supõe planejar tempos de interação das crianças, com suporte da mediação pedagógica em grupo, e tempos de acompanhamento individual e sistemático para cada indivíduo, em vista de suas singularidades e necessidades de aprendizagens, porque o mesmo método pode não ser eficaz para todos, e uma vez também que uma escola não é uma fábrica de produção em série (ENGUITA, 1989), mas uma instituição educativa que visa a contribuir com a formação de indivíduos em processo de aprendizagem e desenvolvimento, indivíduos que, na visão walloniana, são completos, complexos e contextualizados (WALLON, 1981). Desse modo, sua educação não pode ser massificante nem autoritária (FREIRE, 1994), mas uma educação que respeite suas características individuais, seu contexto imediato e a relação com o contexto social mais amplo, levando-os não só ao conhecimento, mas a também à crítica do próprio conhecimento culturalmente elaborado e reconhecido.

Vigotski, tratando sobre a singularidade dos sujeitos e da necessidade do trabalho pedagógico individualizado, salienta que

A exigência de individualização dos procedimentos educativos também se constitui exigência geral da pedagogia e se estende a qualquer criança. Por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas

⁴⁹ Art. 12. VIII: Organização das turmas na Educação Infantil: 0 a 1 ano até 08 crianças para um professor; 1 a 2 anos até 10 crianças para um professor; 2 a 3 anos até 12 crianças para um professor; 3 a 4 anos até 15 crianças para um professor; 4 a 5 anos até 18 crianças para um professor. (RESOLUÇÃO CME Nº 002, de 08/01/2010- Lei Nº. 7.991/96 – Lei (alterações) Nº. 9.317/2007).

Art. 7º. A organização do número de estudantes por turma no Ensino Fundamental obedecerá a seguinte composição: I - primeiro ano: até 20 (vinte) estudantes; II - segundo ano: até 25 (vinte e cinco) estudantes; (CME Lei Nº. 7.991/96 – Lei (alterações) Nº. 9.317/2007).

as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição constante e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno. (2004, p. 431).

Paulo, que não recontava histórias na primeira etapa, mostrou dificuldades em realizar essa atividade durante as etapas seguintes, ou seja, sua produção oral é muito reduzida e não privilegia os aspectos narrativos e ainda apresentou escrita silábica na quarta etapa. Os avanços que ele demonstrou, considerando seus traços de personalidade como timidez e voz baixa, são bastante significativos em relação a ele mesmo.

Luana, entretanto, que não se envolveu na atividade de reconto na primeira etapa, apresentou evolução na oralidade e na escrita desde a segunda etapa do trabalho. Isto nos motiva a considerar que o mesmo ambiente pedagógico, a mesma professora, e a mesma situação diária de sala de aula não podem garantir aprendizagens semelhantes para todas as crianças, mas as professoras precisam se comprometer com o aprendizado de cada criança, considerando suas singularidades, uma vez que elas são diferentes em seu contexto familiar, seu potencial de aprendizagem, motivação, dentre outros fatores intervenientes na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Leo, que não recontava histórias na primeira etapa, apresentou dificuldade em realizar essa atividade nas 3 etapas seguintes, ou seja, sua produção oral é muito reduzida e não contemplou os aspectos narrativos e ainda apresentou escrita silábica na quarta etapa.

Remarcamos a ideia de que Paulo, Leo e Luana conviviam em ambientes domésticos, onde os pais são de baixa escolaridade, não habituados à leitura e que, no período da creche, quando elas estavam se apropriando da linguagem oral, o trabalho pedagógico não lhes favoreceu o acesso às diversas linguagens para que elas pudessem avançar em suas habilidades comunicativas; apesar de que, a partir da segunda etapa, esse fato não resultou em diferença na evolução da aprendizagem de outros casos com situações semelhantes.

No EF o fator acesso aos livros, em casa e na escola, bem como o trabalho pedagógico, mudam com o texto literário, porém, a mediação dos adultos, tanto em casa quanto na escola não é suficiente para que as crianças avancem satisfatoriamente em suas aprendizagens. Assim, apesar de os Casos 1, 2 e 3 não terem dificuldades de aprendizagem, apresentaram baixa evolução em suas produções de textos orais e escritos, como se pode verificar nas tabelas de narrativas orais e escritas ou teste de escrita, resultado relacionado a fatores intervenientes de ordens diversas, inclusive suas características individuais.

Assim, o desenvolvimento da oralidade e da escrita apresentado por Paulo, Luana e Leo nos textos orais e escritos que analisamos apontam para a necessidade de uma mediação pedagógica que avalie e planeje em função de suas necessidades de avanço dessas aprendizagens, de um ambiente pedagógico que lhes proporcione acesso assistido a materiais escritos em quantidade e qualidade, que lhes despertem o gosto pelos livros, pela leitura, e que lhes favoreçam o desenvolvimento da capacidade de narrar, colocar-se como sujeito, expressar-se por meio de diversas linguagens e não somente na modalidade oral e escrita, o que certamente favorecerá a aprendizagem destas. Assim, vejamos na tabela a seguir os estádios da evolução de cada caso na compreensão da lógica do sistema alfabetico e na produção de textos escritos em cada etapa da investigação longitudinal.

Tabela 57 - Sumário da evolução da escrita de cada criança ao longo da pesquisa

(continua)

| SUJEITOS CASOS | Etapa 2 | Etapa 3 | Etapa 4 | Total de textos produzidos durante a pesquisa |
|-----------------|--|---|---|---|
| 1-S3I3 -PAULO | | pré-silábica | pré-silábica | 06 (não convencionais) |
| 2-S5E2/4 -LEO | pré-silábica | pré-silábica | Alfabética | 01 |
| 3-S5E3- LUANA | | pré-silábica | Alfabética Texto – Chapeuzinho Vermelho Texto -A Bela e a Fera e A Guardadora de Gansos | 03 |
| 4-S4E3/5 RAFAEL | - Alfabética | Alfabética Texto - Chapeuzinho vermelho Texto A Bela e a Fera | Alfabética Textos - Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera e A Guardadora de Gansos | 05 |
| 5-S3E2-DAIANY | | pré-silábica | Alfabética Texto - Chapeuzinho Vermelho Texto - A Bela e a Fera e A Guardadora de Gansos | 04 |
| 6-S3E1 - JOÃO | Silábico-alfabético sonoro ⁵⁰ | alfabética | Alfabético texto – Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera e A Guardadora de Gansos (ilegíveis) | 03 |
| 7-S2E2 -LIA | pré-silábica | alfabética | Alfabética Texto - Chapeuzinho Vermelho. Texto -A Bela e a Fera Texto - A Guardadora de Gansos | 03 |
| 8-S5E1- PEDRO | alfabética | alfabética | Alfabética texto - A Guardadora de Gansos, - grande e A Bela e a Fera. | 05 |

⁵⁰ Os casos foram ordenados a partir da evolução das crianças na oralidade que nem sempre coincide com a evolução na escrita. O leitor poderá fazer uma leitura comparativa dessa tabela com a tabela sumário dos aspectos narrativos das quatro etapas da pesquisa para visualizar melhor e conferir esse dado.

Tabela 57 - Sumário da evolução da escrita de cada criança ao longo da pesquisa

(conclusão)

| | | | Texto Chapeuzinho Vermelho | |
|--------------------|---|---|---|----|
| 9- S2E1 - LÍGIA | pré-silábica | Alfabética | Alfabética texto médio -Chapeuzinho Vermelho | 06 |
| 10 – S1E2- ALINE | Alfabética | Alfabética texto das três histórias | Alfabética texto - Chapeuzinho Vermelho texto A Guardadora de Gansos | 06 |
| 11-S2E3 LETÍCIA | - Alfabética: texto - Guardadora Gansos | A de Alfabética: Texto - Chapeuzinho Vermelho texto - A Bela e a Fera | Alfabética texto -Chapeuzinho Vermelho e A Bela e a Fera texto - A Guardadora de Gansos | 06 |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

As crianças que recontaram parcialmente as narrativas e que não apresentaram ou só apresentaram escrita alfabetica na última etapa, inclui crianças das Escolas 2 e 3 somente. São os casos C3E3, C4E3/5, C5E2. Essas crianças, entretanto, evoluíram continuamente na aprendizagem da oralidade e da escrita desde o ponto em que se encontravam.

O grupo de crianças que apresentou escrita alfabetica desde a segunda etapa é constituído por Pedro, Aline, Letícia e Rafael, oriundas das Escolas 1, 2, 3 e 5.

O grupo de crianças que escreve textos alfabeticamente na terceira etapa é constituído pelos C10E2-Aline , C4E3/5-Rafael e C11E3-Letícia, ou seja, crianças das escolas 2, 3 e 5 somente. Desse modo, concluímos que, de modo geral, o fato de haver ou não apresentado discurso oral na primeira etapa não influenciou na evolução da escrita, uma vez que as crianças que apresentaram maior evolução na oralidade na primeira etapa apresentaram menos evolução na produção de narrativas escritas do que aquelas que não produziram narrativas orais na primeira etapa.

Por outro lado, no resultado final, as crianças que reelaboraram as estruturas narrativas mais complexas na oralidade também apresentaram igual evolução na escrita.⁵¹

Lia, Pedro, Aline, Lígia e Letícia recontam histórias com elevada capacidade discursiva oral, desde a segunda etapa. Letícia, que apresentou mais evolução, pertence à E3, ou seja, apresentou elevada capacidade discursiva nas etapas 2, 3 e 4 e seu desenvolvimento na oralidade a partir da segunda etapa é análogo ao desenvolvimento na escrita. Letícia foi a única criança entre as 11 avaliadas a escrever um texto alfabeticamente na segunda etapa da pesquisa, aos cinco anos de idade.

⁵¹ Apêndice J.

As crianças que apresentaram elevada capacidade discursiva verbal na primeira etapa da pesquisa progrediram nos aspectos quantitativos (quantidade de palavras expressadas oralmente) e qualitativos, porque não só reelaboraram a estrutura narrativa, mas também incluíram traços de autoria, riqueza de detalhes, avaliação dos estados emocionais das personagens, inclusão da voz interior das personagens, alternância de discurso direto e indireto, construções de turnos longos ou o reconto completo sem a nossa intervenção e com poucas dificuldades ortográficas.

Lia, Pedro, Aline, Lígia e Letícia escreveram textos alfabeticamente no quarto momento da pesquisa.

Assim, podemos concluir que a relação entre oralidade e escrita não pode ser avaliada mediante apenas a produção oral dos sujeitos, mas que essa produção, ou a ausência dela, e também o domínio progressivo da linguagem oral e escrita desses sujeitos, são relativos à qualidade das interações tecidas no ambiente doméstico e no cotidiano pedagógico das escolas que eles frequentam, além da singularidade e ritmo de aprendizagem de cada sujeito.

Considerando as características individuais de cada criança avaliada, os fatores intervenientes relacionados influenciaram de modo distinto cada uma delas. Cada criança mostrou evolução constante em sua aprendizagem, partindo do ponto de onde se encontrava na primeira etapa. O percurso de cada uma é relativo também aos contextos de interação na família e na escola, visto que a alfabetização é um processo situado em um determinado contexto e o avanço das crianças em suas aprendizagens depende da imbricação entre características individuais, família, escola e o contexto geral em que essas relações se estabelecem.

Os casos da escola conveniada são os 6, 8 e 9, (João, Pedro e Aline). Considerando que a ordem dos casos reflete o nível de aprendizagem avaliada com base na produção oral e escrita da criança, os casos que atingiram maior evolução são da E3 e da E2, ou seja, os casos 10 e 11 (Lígia e Letícia), porém, ao relacionarmos a evolução no desenvolvimento da oralidade e da escrita com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos aferidos pela reconstituição de estruturas narrativas complexas, seja na modalidade oral ou escrita, consideramos que os casos 6, 7, 8, 9, 10 e 11 (João, Lia, Aline, Lígia e Letícia) apresentaram igual evolução.

Compreendemos esse fenômeno com origem no trabalho pedagógico realizado no Ensino Fundamental nas três escolas. Na primeira etapa, as crianças da E1 apresentaram

maior evolução na oralidade e em outros aspectos avaliados em decorrência do trabalho com o texto literário da escola em parceria com a família, dentre outros fatores. No EF essa escola parece mais preocupada em alfabetizar as crianças e minimiza o trabalho de conto e reconto de histórias, o trabalho com a oralidade, dando ênfase à escrita, utilizando o texto literário para fins de exercícios escolares.

Nas escolas públicas, o movimento parece oposto, no sentido de utilizar o texto literário para ensinar a ler e a escrever. Assim, os casos 7, 10 e 11 (Lia, Lígia e Letícia) evoluíram mais na aprendizagem em relação à escola conveniada e as duas particulares de pequeno porte, Casos 2 e 4 (Leo e Rafael). Esses dois casos têm em comum com os casos 6, 8 e 9 (João, Pedro e Aline) a ênfase no ensino direto da escrita, com pouca mediação do texto literário; aliás, nas escolas 4 e 5, os livros de Literatura de Infantil denominados de paradidáticos que servem à extração de exercícios escolares, preenchimento de ficha de leitura, elaborada pelos editores, eram de fato os livros garantidos como leitura para as crianças.

Desse modo, concluímos que o trabalho de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, desde a experiência de aprendizagem dos casos 7, 10 e 11, (Lia, Lígia e Aline), obteve melhores resultados do que as escolas particulares de pequeno porte. Ressaltamos que as professoras da rede pública estavam em formação continuada e dispunham de materiais pedagógicos adequados para desenvolverem suas atividades de ensino.

O que podemos relatar, ainda com base nos dados, é que a capacidade de escrita é análoga à capacidade discursiva. As crianças que apresentaram, a partir da segunda etapa, narrativas mais complexas são as que produziram textos escritos convencionais e alguns deles de mais de uma lauda.

As crianças tímidas na atividade de narrar as histórias também apresentam timidez na escrita. Assim, suas produções orais e escritas são bastante reduzidas.

Ressaltamos, então, que, para algumas crianças, o fato de não haverem apresentado produção oral na primeira etapa avaliada não resultou em diferença na aprendizagem da escrita em relação àquelas que haviam esboçado elevada capacidade discursiva verbal. Ao contrário, Letícia superou todas as ausências de capital cultural no ambiente doméstico e escolar e foi a única a apresentar progressão constante na produção oral e escrita desde a segunda etapa do processo de avaliado.

Por outro lado, as crianças que apresentaram mais capacidade de reelaborar as estruturas narrativas são aquelas que também apresentaram mais fluência verbal e perícia em

articular os elos causais entre os eventos e manter a coerência entre as ações narradas. Esse dado nos remete à discussão entre a relação pensamento e linguagem e desenvolvimento cognitivo, na perspectiva de Vigotski, para quem

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento na lógica da criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é da linguagem. (1998a pp. 62-63).

Assim, a noção de gênero e a qualidade dos textos orais e escritos das crianças são relativos, ao seu desenvolvimento cognitivo, pois as crianças que apresentaram dificuldade de compreender a trama das narrativas são aquelas que também apresentaram dificuldade na expressão verbal e, por conseguinte, escrita. Nesse sentido, continuamos referendando nossos achados na teoria do Psicólogo bielo-russo que, tratando sobre o tema do desenvolvimento, definiu como princípio geral que

a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico (grifo do autor) O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (Ibid., p. 63).

Desse modo, ressaltamos mais uma vez a importância do trabalho pedagógico com a linguagem em suas diversas modalidades e formas de expressão para que a criança possa se apropriar dessa ferramenta cultural de comunicação, uma vez que a aprendizagem da linguagem e de outros saberes e conhecimentos culturalmente elaborados não são aprendidos naturalmente, mas pela mediação de sujeitos mais experientes e da internalização de um sujeito situado em determinado contexto.

Sinalizamos, então, para a relação dialética entre aprendizado e desenvolvimento na visão vigotskiana,

O indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança.

Desse ponto de vista a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz ao desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do

homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir. (2004, p. 484).

Visualizemos na tabela a seguir o que estamos retomando da análise de cada caso.

Tabela 58 - Estrutura narrativa canônica completa no texto oral e escrito

| Casos | Etapa 1 | Etapa 2 | Etapa 3 | Etapa 4 |
|--------------------|---------|---------|----------------|----------------|
| C1-S3E3 - PAULO | | | | |
| C2-S5E2/4 - LEO | | | | |
| C3-S5E3- LUANA | | | | |
| C4-S4E3/5- RAFAEL | | | oral | |
| C5-S3E2 - DAIANY | | | | oral |
| C6-S3E1 - JOÃO | | | | oral |
| C7-S2E2 -LIA | | | | oral |
| C8-S5E1- PEDRO | | | | escrito |
| C9- S2E1 - LÍGIA | | | oral | oral e escrito |
| C10 – S1E2- ALINE | | oral | oral | escrito |
| C11-S2E3 - LETÍCIA | oral | oral | oral e escrito | oral e escrito |

Fonte: Produzida pela autora com base no reconto da criança pesquisada

Dito isto, ressaltamos que o desenvolvimento cognitivo aferido pela capacidade de reconstituir as narrativas com encadeamento lógico causal, tanto na oralidade, quanto na escrita, é relativo à apropriação da linguagem dos sujeitos e independe de nível socioeconômico das famílias mas correlacionado com o trabalho pedagógico das escolas, com a atenção que os pais dispensam às crianças em relação a sua aprendizagem e com a singularidade de cada criança. Em outras palavras, o papel da escola na aprendizagem das crianças é muito importante, desde que lhes ofereça oportunidades frequentes e significativas de interação com materiais escritos diversos em tipos e qualidade sob a mediação e intervenção pedagógicas minimamente adequadas.

Desse modo, reafirmamos mais uma vez a importância do trabalho com a oralidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, previsto nos documentos oficiais para a Educação Básica, especialmente para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

Assim, remarcamos a importância também do trabalho com a Literatura Infantil como suporte mediador da oralidade, da ampliação vocabular, para encantar, divertir, despertar o gosto pela leitura e pela escrita, organizar e estruturar o pensamento e a linguagem

verbal por meio de atividades de conto e reconto de histórias, dentre outras atividades que proporcionam interação com a linguagem dos livros e com os pares e mediadores mais experientes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecemos mais algumas considerações a partir dos pressupostos elencados desde a etapa 1 da investigação e dos objetivos específicos deste trabalho.

Os pressupostos elencados na etapa 1 da investigação foram os seguintes: 1º o acesso sistemático e pedagogicamente adequado à Literatura Infantil promove, de modo satisfatório, o desenvolvimento da linguagem oral. 2º o acesso assistemático à Literatura Infantil pode promover, ainda que insatisfatoriamente, o desenvolvimento da linguagem oral. 3º o não-acesso à Literatura pode limitar o desenvolvimento da oralidade.

O terceiro pressuposto foi desconstruído desde a etapa 1 por duas constatações resultados da pesquisa de campo.

Primeira: uma criança da E3 que não foi encontrada para a pesquisa 2 recontou as duas primeiras histórias sozinha, conforme Silva (2007):

Na E3, temos o efeito de um sujeito. Apenas uma criança narra as histórias. Apesar de havermos feito a seleção das crianças que não tivessem acesso à literatura em casa, durante a filmagem, a surpresa nos pegou. Este estudo, então, reafirma que há variáveis não passíveis de controle, porque os pais não contam histórias, mas ela tem uma prima que sabe ler e tem livros de histórias e também uma amiga. Inclusive, durante o reconto de “Chapeuzinho Vermelho”, ela diz que conta daquele jeito porque a amiga tal conta daquela forma. Assim, temos que, na Instituição C, no primeiro reconto, “Chapeuzinho Vermelho”, essa criança contempla todos os elementos da seqüência narrativa. No segundo, a orientação, a complicação e no final confunde e tropeça na transformação, deixando a fera triste e a Bela casada com o próprio pai, que se transformara em príncipe. Quando questionada, ela afirma que sim, pois foi assim que a professora contou. No terceiro reconto, ela não mencionou nenhum elemento da narrativa. (p. 147).

A segunda constatação é referente a C3-S5E3- LUANA, vejam os dados e a análise sobre sua produção oral na etapa 1:

634:S5: ó povo... nem sabe contar história... eu vou amarrar meu cabelo é assim... (...) a menina desceu NE... a passarela aí foi pa praia hoje... foi pa água eu fiqui bonziada...

635: P: pessoal... olha só um pouquinho...

636:S5: eu molhei meu cabelo todinho...

637:S5: eu fiquei bonziada e a praia tava me matando... a praia tava com pé aí tirou o sapato... aí... ficou de chinelo eu... nem tirei minha chinela... tava de biquíni... jogando... nim mim ó...

Destacamos, aqui, ainda, o exemplo da criança do III CASO, que não diz uma palavra sobre as histórias, mas que narra, sequenciadamente e com riqueza de detalhes, sua experiência de final de semana, como foi à praia e o que vivenciou lá. Desse modo, não se pode afirmar que essa criança não tenha recursos verbais

suficientes ou que ela não participa da contação das histórias porque sua linguagem é pouco desenvolvida. Chamamos a atenção para o papel da escola e o trabalho com a literatura. A criança não conhecia as histórias, ao passo que sua experiência é viva, ela domina a trama da vida, como diz Bruner, parece uma tendência intrínseca ao ser humano a capacidade e o gosto em narrar o cotidiano. (p. 147-148)

Na pesquisa 2, com esteio no resultado da pesquisa 1, consideramos como pressuposto o fato de que as crianças que apresentaram pouca expressão verbal poderiam avançar no discurso oral e se apropriarem da linguagem escrita na mesma medida das crianças que apresentaram mais linguagem verbal na pesquisa 1.

Os resultados da pesquisa 2, mais uma vez, evidenciam que a teoria da privação cultural não subsiste a uma análise sistemática. A criança que apresentou maior evolução na aprendizagem da oralidade e da escrita é oriunda da E3, que não dispõe de capital cultural na mesma medida das crianças da E1 nos contextos familiar e escolar e, no entanto, desde a etapa 2 da pesquisa, apresentou produção oral mais elaborada e foi a única criança a escrever um texto alfabeticamente nessa etapa.

Desse modo, ressaltamos mais uma vez que a singularidade dos sujeitos e a mediação cultural são fatores intervenientes muito importantes na aprendizagem e desenvolvimento da pessoa humana.

Referendamos nossos achados, elencando um estudo comparativo entre crianças israelenses, que dispunham de um ambiente favorável ao desenvolvimento da leitura e da escrita e outras que não tinham acesso aos mesmos suportes em casa e que não falavam o idioma dominante (FEITELSON, e GOLDSTEIN, 1986; FEITELSON, 1998; FEITELSON, e IRAQI, 1990 apud, SPODEK, 2002: p. 280) demonstrou que

As crianças colocadas em salas de atividades com leitura diária de histórias melhoravam significativamente o seu desempenho nos testes de compreensão da leitura e de outras competências lingüísticas. Simultaneamente, as crianças começam a usar elas mesmas a linguagem literária no canto dos jogos.

O autor conclui, com Galda e Cullinan (1991):

Na verdade, tem sido sistematicamente provado que, para crianças de proveniências socioculturais muito diversas, um período diário de leitura e de diálogo sobre os livros influencia fortemente o seu interesse, conhecimento e envolvimento com os livros.

Esses resultados de pesquisa sinalizam para a necessidade de se rever alguns conceitos acerca das concepções de criança e de aprendizagem, resquício da Teoria da Privação Cultural, ainda presente no cotidiano escolar. Em função do preconceito que

relaciona as dificuldades de aprendizagem das crianças da classe popular a insuficiências de capital cultural, social e financeiro (BAGNO, 1999; KRAMER, 1985; SOARES, 1992), o aspecto pedagógico e metodológico que deveria dar conta dos problemas de ensino-aprendizagem é posto à margem da discussão e a não aprendizagem da criança é atribuída a fatores externos à escola⁵². Esta deveria providenciar todas as condições para que a criança, no tempo em que se encontrasse no espaço escolar, usufruísse de todos os recursos necessários ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem, independentemente de sua origem social, pois, conforme Ferreiro (1990), a aprendizagem da leitura e da escrita não está relacionada senão à qualidade do trabalho pedagógico e ao ambiente social, ou seja, à inserção em um ambiente alfabetizador, que desafie, estimule e responda às curiosidades da criança (SILVA, 2007 p. 27).

Retomamos então, o primeiro objetivo específico, que consistiu em **Identificar a evolução dos aspectos narrativos na reconstrução oral de textos narrativos produzidos pelas crianças nas quatro etapas da pesquisa.**

Consideramos, que, apesar de havermos elaborado uma escala de avaliação para a categorização e análise da produção oral e escrita das crianças, e havermos com isso evidenciado ausência de produção de aspectos narrativos em seu textos orais e escritos, todas as crianças apresentaram-se competentes na atividade comunicativa.

Ressaltamos, também, que a metodologia eleita para medir a capacidade de expressão oral das crianças, o reconto de histórias escritas, talvez não tenha favorecido a todas as crianças igualmente.

A seguir, consideramos o segundo objetivo específico - **Investigar a evolução dos aspectos narrativos na produção escrita de textos narrativos produzidos pelas crianças nas três últimas etapas da pesquisa.**

Analisamos 19 textos escritos das crianças e somente cinco conservaram a estrutura narrativa, com origem na escala de avaliação utilizada. Ressaltamos, contudo, que todas as crianças demonstraram evolução da aprendizagem na escrita da segunda para a quarta etapa da pesquisa. Neste ponto de nossa discussão, achamos oportuno trazer nossa questão de

⁵² PATO, Maria Helena Souza. *A produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A . Queiroz reimpressão, 1993. A produção do fracasso escolar, segundo analisa essa autora em sua tese, é resultado de políticas educacionais e de práticas pedagógicas que não dão conta da demanda social da classe popular. As concepções que a classe dominante tem da classe popular ensejam explicações que justificam sua posição e mantêm a desigualdade social. Compreendemos que relacionar fracasso escolar a problemas hereditários, raça, ou carência cultural, é isentar o Governo e aqueles que pensam a educação de suas responsabilidades.

pesquisa, qual seja: **Em que medida a oralidade contribui para a aprendizagem da escrita?**

Como já relatamos na discussão sobre os pressupostos deste trabalho, o fato de algumas crianças não haverem apresentado discurso oral na etapa 1 da pesquisa não impactou em sua aprendizagem da escrita. Tomamos novamente Letícia, caso 11, como referência para apoiar nosso argumento.

Sabemos, entretanto, que a oralidade e a escrita se influenciam. Em nosso estudo, quando analisamos os textos escritos, inclusive de Letícia, constatamos que ela se apoia na oralidade para escrever e que suas dificuldades ortográficas são, na verdade, reflexões que ela faz sobre a relação grafema-fonema, ou seja, relaciona oralidade e escrita na atividade de escrita.

O trabalho que realizamos nos permite tecer mais algumas considerações acerca das dimensões pedagógica, política e teórica-metodológica e indicar possibilidades de novas pesquisas na área.

A respeito da dimensão pedagógica, retomamos nossas justificativas, quando iniciamos esse trabalho

[...] a oralidade, que é uma das facetas da linguagem que pouco se explora no ambiente escolar, por ser concebida como um aspecto natural da língua, não sendo necessário estudá-la no ambiente educacional. (...) A competência discursiva não é natural e extrapola as regras gramaticais. A palavra como instrumento de comunicação há que ser discutida, pois a produção oral, como a escrita, depende da qualidade, da quantidade e do tratamento das informações às quais os sujeitos falantes têm acesso. (SILVA, 2007 p. 23).

Ao concluirmos essa investigação longitudinal, referendamos mais uma vez, em vista dos achados de nossa pesquisa, a importância do trabalho com a oralidade baseado na Literatura Infantil e não só para a Educação Infantil, mas durante todo o processo da Educação Básica em função dos avanços nas competências discursivas oral e escrita das crianças das escolas públicas.

Com efeito, abordamos a dimensão política de formação continuada para professores em serviço. Consideramos, com base nas conclusões deste trabalho, que os professores em decurso de formação continuada e que são avaliados a curto ou a médio prazo por meio de instrumentos que evidenciam o resultado final do seu trabalho, como o nível de aprendizagem das crianças, trabalham de modo mais assertivo em vista dos objetivos a atingidos. Desse modo, sinalizamos para o fato de os profissionais da Educação parecem trabalhar mais motivados quando estão em de apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos que orientam suas práticas docentes.

Assim, o debate sobre a prática pedagógica, os relatos de experiências e o suporte teórico-metodológico constituem pilastras de sustentação de um trabalho educacional proficiente.

Os conhecimentos sobre os conteúdos, os saberes docentes e o debate mediado sobre a prática são elementos fundamentais ao bom resultado do trabalho pedagógico. Reconhecemos, entretanto, que são insuficientes, mediante a carência de materiais, espaços físicos inadequados e ambientes pedagógicos empobrecidos.

As crianças das escolas públicas que tinham acesso à biblioteca na escola e a empréstimo de livros apresentaram maior evolução do que as crianças das escolas particulares de pequeno porte que não tinham acesso a esse recurso. Desse modo, além da política de formação continuada, se faz necessário equipar as escolas com materiais pedagógicos e infraestrutura que favoreçam as interações entre as crianças, entre adultos e crianças em situações diversas.

Outro aspecto relativo às dimensões político-pedagógico diz respeito à proporção aluno-professor. Discorremos acerca da necessidade do acompanhamento pedagógico individualizado em vista das idiossincrasias das crianças. Desse modo, se faz necessário que as secretarias de educação que planejam a composição dos agrupamentos de crianças de acordo com a idade/série levem em consideração as premissas das teorias que embasam seus projetos educacionais. Dentre elas, a seguinte: se a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem de que o professor atue sobre a zona de desenvolvimento próximo dos sujeitos, e essa zona é diferente para cada indivíduo, requer, portanto, que o professor conheça o nível de aprendizagem de cada um de seus alunos e, por conseguinte, para conhecer, é preciso atendê-los individualmente, além de ler e refletir sobre suas produções orais e escritas, sobre seu raciocínio lógico-matemático, o que não é possível quando a relação professor-aluno impossibilita o acompanhamento personalizado.

Outra questão política relaciona-se com a má qualidade das escolas públicas, sobretudo, quando comparadas com escolas particulares de grande porte em alguns aspectos , tais como: fiscalização e cobrança do serviço contratado por parte da escola em relação à equipe pedagógica e fiscalização e cobrança dos pais em relação aos serviços contratados para seus filhos; - razões que motivam os pais a buscarem para seus filhos, apesar das imensas dificuldades financeiras que enfrentam, escolas particulares de pequeno porte, que são menos qualificadas do que as das esferas públicas, como ocorre em dois casos analisados neste trabalho. Isto porque os pais não percebem que pagam com seus impostos a educação pública

e que, portanto, deveriam fiscalizar e cobrar o governo e da equipe local pela qualidade do serviço, previamente contratado e garantido pela Lei Maior do País e regulamentado pela lei da educação, em vez de sacrificar-se ainda mais e recorrer a uma escola de pior qualidade do que a que o filho já frequentava na instância pública.

Ressaltamos, enfim, que a aprendizagem é resultado de uma conjugação de fatores a serem considerados pelos profissionais que pensam a educação, professores em ação e pelas instâncias de formação continuada em vista da melhoria do trabalho pedagógico e da aprendizagem real dos alunos.

Os três primeiros casos, principalmente, apresentaram evolução no aspecto quantitativo na produção de linguagem, mas não no aspecto qualitativo; quanto mais falavam, mais entravam em contradição. Seus textos orais são marcados por elipses, truncamentos e descontinuidade.

Assim, ressaltamos mais uma vez a importância do trabalho com a oralidade em arrimo de uma mediação pedagógica competente, que promova a leitura, o conto, o reconto, a compreensão do lido e do vivido mediante estratégias pedagógicas diversas que motivem e incentivem o gosto pela leitura, o debate, a comparação entre obras literárias, escrita e reescrita de textos, teatros literários, vídeo-debates sobre obras em suporte midiáticos com suporte em textos literários diversos, com vistas a desafiar os alunos e fazê-los avançar em seus desenvolvimentos cognitivos pela compreensão e reelaboração dos conhecimentos culturalmente elaborados, o que ocorre mais facilmente quando os alunos se apropriaram da competência discursiva oral que supõem esses suportes e mediação cultural constante e competente, ou seja, trata-se de uma relação dialética como já fizemos constar desde a primeira etapa deste trabalho.

Essa tese, é nossa pretensão, há de contribuir para que os gestores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental repensem seus projetos educacionais com aparo em políticas de incentivo a formação continuada de professores, política de aquisição de materiais de incentivo à leitura, dentre ouras medidas, em vista da qualidade na educação pública.

Compreendemos que o número de casos que compôs o nosso estudo de multicasos é reduzido, em vista de uma generalização dos achados. Evidenciamos, também, que há outros recursos para avaliar a oralidade. Apontamos, assim, para a necessidade de a Academia incentivar estudos longitudinais, apesar das dificuldades em efetivá-los, com um número maior de sujeitos, para que tenhamos uma base potencial de dados que venham se somar aos que ora apresentamos a fim de uma corroboração mais potente de nossas conclusões.

REFERÊNCIAS

A GUERRA DO FOGO (La Guerre du feu). Direção e Produção: Jean-Jacques Annaud. Roteirista: Gerard Brach - Intérpretes: Everett McGill, Rae Dawn Chong, Ron Perlman, Nameer El Kadi – Produção Franco-Canadense – 20th Twentieth Century Fox, 1981. 1 DVD (100 min)

ADAM, J – M; REVAZ, F. R. **A análise da narrativa**. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva; Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradativa, 1997. (Coleção Memo).

ADAM, Jean-Michel. **O protótipo da sequência narrativa**. In: Os textos: tipos e protótipos. Trad. De Mônica Magalhães Cavalcante e Vicêncio Maria Freitas Jaguaribe. Paris: Edições Nathan, 1992.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de doutorado apresentada em abril/2007 do Núcleo de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (NUDELEC) da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Winnik e Carlos Henrique de Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Aden Rodrigues Pereira. **O espaço da oralidade na aula de língua materna sob a perspectiva das propostas de trabalho do livro didático**. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. 2001.

BOGDAN, Roberto C e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal, Porto: Editora LTD 1994.

BARBI, Annita Aurora D'Antola. **Influências fonético-fonológicas da linguagem oral na linguagem escrita.** Mestrado. Universidade de São Paulo, 1997.

BARRERA, Sylvia Domingos. **Linguagem oral e alfabetização:** um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1a. série do ensino fundamental. Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BONNAFÉ, Marie. **Les livres c'est bon pour les bébés.** Paris: Hachette, 2001.

BUENO, Miriam Lara Piloni Borges. **Oralidade e escrita:** uma relação de complementariedade. Faculdade de Educação. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares: **as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** _ Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Ensino de primeira à quarta série.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasil; MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos** – Orientações Gerais – MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Fundamental **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade** / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica Brasília. DF, 2006.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Trad. Norah Levy Ribeiro. Edições Bloch, Rio de Janeiro, 1969.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CARDOSO, Cancionila Janzковski. **Da Oralidade à Escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Mestrado. Universidade federal de Minas Gerais – Educação. 1995.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico**: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1998. 161p.

CAUSSE, Rolande. **Qui a lu petit lira grand**. Paris: Plon, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma Arte sem idade. – São Paulo: Ática. 1991.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Resolução CME Nº 002, de 08/01/2010- Lei Nº. 7.991/96 – Lei (alterações) Nº. 9.317/2007.

CORSARO, William Arnold. **Educação & Sociedade**. Print ISSN 0101-7330. Educ. Soc. vol.28 no.98 Campinas Jan./Apr. 2007. doi: 10.1590/S0101-73302007000100014.

CRUZ, S. H. V. (org) **A criança fala**: a escuta da criança me pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DUARTE, Virginia Tostes de Araújo. **A família e a criança no processo de letramento**. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. Trad. Bernardine e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1983

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**, o trabalho atual como forma histórica. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Chistiane; e HEBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FAVERO, Lopes Leonor e KOCH, Ingodore G. Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2005.

FAVERO, Lopes Leonor. ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. e AQUINO, Zilda, G.O. **Oralidade e escrita perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles (et. Al.) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. **A anáfora nominal em textos de alunos: a língua e o discurso**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2003 ISBN 9723110318.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 405

FIJALKOW, Jacques e FIJALKOW, Eliane. **Lá Lecture**. Paris, Lê Cavalier Bleu: (2003).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2004.

GONDIM, Meire Virginia Cabral. **Conta outra Vez....: O texto literário como suporte mediador do desenvolvimento de narrativas orais**. Dissertação, UFC - 2004.

GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez. FLORES, Javier Gil. JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. ALJIBE, 1999.

GROMER, Bernadette e WEISS, Marlise. **Dire Écrire**. Paris: Armand Colin, 1996.

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: A arte do Disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

KOCH, Ingredore Grunfeld Vilaça. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura e oralidade**: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP Universidade de São Paulo, 2006.

LINS-DELACOUR, Sylvie. **Clarté Cognitive et Apprentissage de la Lecture**. Thèse de Doctorat. Université René-Descartes, (ParisV) Sorbone. 2000.

LURIA, Alexandre Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso; supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexandre Romanovich. YUDOVICH, F. I. **Linguagem e Desenvolvimento na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L. S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento, Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Icone/EDUSP, 1988. pp. 143-189.

MAGALHÃES, T. G. . Concepções de Oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. In: ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30a ANPED: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social**. Rio de Janeiro : Anped, 2007. v. único.

MAINQUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

| _____. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MEDEIROS, Maria Niete Santos de. **A influência da fala na produção textual escrita de alunos da 3ª série do ensino fundamental**. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

MENDES, Adelma das Neves Barros. **A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental -3º E 4º Ciclos: Algumas Reflexões**. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Rui de. **A Bela e a Fera** – Contos por Imagem. São Paulo: FTD, 1999.

OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Contos de Grimm**: A Guardadora de Gansos (texto em Português) Ilustrações de Anastassija Archipowa. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Contos de Grimm**: Chapeuzinho Vermelho (texto em Português) Ilustrações de Anastassija Archipowa. São Paulo: Ática, 1992.

PEREIRA, Miguel Pérez. Desenvolvimento da linguagem. p. 160-180. in COLL, César. MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús org. **Desenvolvimento psicológico e educação** 1. Psicologia evolutiva: trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philipe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicología Genética**. (Coleção: Os Pensadores) São Paulo: Abril, 1978.

_____. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. **As formas elementares da dialética**. Tradução Fernanda Mendes Luiz: coordenação Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Seis estudos de Psicología**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a.

_____. **A linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos; revisão da tradução e texto final Marina Appenzeller, Aurea Regina Sartori. – 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Epistemología Genética**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O Estruturalismo.** Tradução Moacyr Renato de Amorim. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria ribeiro da Silva, revisão de Paulo Guimarães do Couto. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2008.

PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição da linguagem? In: CASTRO, M. F. P. de (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança.** Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins fontes, 1997.

REUTER, YVES. **A análise da narrativa.** O texto, a ficção e a narração. Tradução Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RIBEIRO, Lais Carr. **Os três porquinhos.** Ilustrado por Walter Ono. Consultoria editorial de Nelly Coelho Novais. São Paulo: Moderna, 1996.

RODRIGO, Maria José. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e sos seis anos p. 142-159 in COLL, César. MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús org. **Desenvolvimento psicológico e educação** 1. Psicologia evolutiva: trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, M. S., **Quem conta um conto aumenta um ponto?** Literatura Infantil e oralidade. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2007.

_____. **Projeto de Aprendizagem na Educação Infantil.** Era uma vez ... Ciências Naturais e Linguagens por meio da Literatura Infantil. III Fórum Internacional de Pedagogia em Quixadá, 2010.

SILVA, Marilete Geralda e LINS-DELACOUR, Sylvie. Leitura Compartilhada: um momento de mediação simbólica. p.313-338, In: **Políticas de Pós-Graduação:** projetos institucionais de formação de pessoas/ Ilma Vieira do Nascimento, Maria Alice Melo, Ana Maria Iório Dias (Organizadoras). São Luis: EDUFMA E EDUFPI, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel e TEBEROSKY, Ana. **O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica.** p. 311-326. In COLL, César. MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús e colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar: trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004

SPODEK, Bernardo (Org). **Manual de Investigação em Educação da Infância.** Trad. de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos.** Morata, 1999.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolingüística.** São Paulo: Ática, 1985.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TEBEROSKY, Ana. 2a Conferencia: **La construcción de un modelo de enseñanza del lenguaje y de la alfabetización.** El ejemplo de la Narración. Universidad de Barcelona, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Os avanços nos estudos da língua falada.** Entrevista concedida em março de 2005. Por Artarxerxes Modesto. www.letramagna.com/travagliaentre.htm 29/04/2006.

TRINCA, Walter. **Formas de investigação clínica em Psicologia:** procedimento de desenhos-estórias, procedimento de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vtor, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicología Pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch . **Obras Escogidas III.** Madrid, Espanha: Visor, 1995.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **As origens do caráter da criança.** São Paulo: Difusão Europeia do

livro, 1971.

_____. **As origens do pensamento da criança.** São Paulo: Manole, 1989.

_____. **Do ato ao Pensamento.** Ensaio de Psicologia Comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CÓDIGOS, NOMES, DATAS DE NASCIMENTO E IDADE DAS CRIANÇAS

Tabela 59 - Sujeitos da Escola 1

| SUJEITOS | IDADE | IDADE EM 04/11/2010 |
|-----------------|--------------|----------------------------|
| C9-S2E1 - LÍGIA | 16/11/2002 | 8 anos |
| C6-S3E1 - JOÃO | 11/01/2003 | 7 anos e 10 meses |
| C8-S5E1 - PEDRO | 26/11/2002 | 8 anos |

Fonte: Produzida pela autora

Tabela 60 - Sujeitos da Escola 2

| SUJEITOS | IDADE | IDADE EM 22/10/2010 |
|---------------------|--------------|----------------------------|
| C10-S1E2 - ALINE | 17.05.2003 | 7 anos e 5 meses |
| 7-S2E2 - LIA | 28.05.2003 | 7 anos e 5 meses |
| 3 CC5-S3E2 - DAIANY | 09.03.2003 | 7 anos e 7 meses |
| C2-S5E2/4 - LEO | 30.05.2003 | IDADE EM 12/11/2011 |
| | | 7 anos e 5 meses |

Fonte: Produzida pela autora

Tabela 61 - Sujeitos da Escola 3

| SUJEITOS | IDADE | IDADE EM 06/10/2010 |
|--------------------|--------------|----------------------------|
| C11-S2E3 - LETÍCIA | 29/01/2003 | 7 anos e 9 meses |
| C1-S3E3 - PAULO | 23.02.2002 | IDADE EM 27/10/2010 |
| | | 8 anos e 7 meses |
| C4-S4E3/5 – RAFAEL | 04/12/2002 | 7 anos e 9 meses |
| C3-S5E3 - LUANA | 19.12.2003 | 6 anos e 10 meses |

Fonte: Produzida pela autora

APÊNDICE B - Ficha para teste de escrita

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA LIDELEC: LINHA DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais:
investigação longitudinal

Maria Socorro Silva Almeida

FICHA PARA TESTE DE ESCRITA

Instituição: _____ SUJEITO / CASO: _____ DATA: ____ / ____ / ____

Palavras:

Frase:

APÊNDICE C - Ficha para produção textual

FICHA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Instituição: _____ SUJEITO _____ DATA: ____ / ____ / ____

Título _____

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista semi-estruturada para com as crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA LIDELEC: LINHA DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais:

investigação longitudinal

Maria Socorro Silva Almeida

Roteiro de Entrevista semi-estruturada para com as crianças

- 1) Você sabe ler?
- 2) Como aprendeu?
- 3) O que você lê, geralmente? Por quê?
- 4) Além de ler os livros e os textos que as professoras pedem para ler você, costuma ler outros textos, livros? Quais? Por quê?
- 5) Onde você consegue livros para ler?
- 6) Você tem livros em casa? Quais?
- 7) Você sabe escrever? Como aprendeu?
- 8) Quem ensinou? Como?
- 9) O que gosta de escrever? Por quê?
- 9) Identificação

SUJEITO: _____ INSTITUIÇÃO: _____ DATA_____

APÊNDICE E - Questionários para os pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA LIDELEC: LINHA DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais:

investigação longitudinal

Maria Socorro Silva Almeida

Questionários para os pais

1) Existem livros de Literatura Infantil em sua casa?

a) () sim () Não

3) Se existem. Quais são? Quantos?

2) Seu filho (a) tem acesso a livros em casa? Como?

() levados da escola para tarefas de casa

() Comprados

() Emprestados

() Alugados

() Não

Outra alternativa: _____

3) Alguém costuma contar ou ler histórias em sua casa para as crianças?

4) No caso de seu (sua) filho (a) não escutar histórias em casa, o sr. a sra. tem conhecimento de que ele (a) escuta histórias com algum amigo, parente mais próximo?

5) Seu (sua) filho (a) costuma levar livros da escola para casa? Em caso afirmativo, que atividade é realizada com o livro?

6) Se seu (a) filho (a) não costuma levar livros da escola para casa, você acha que seria importante ele (a) levar livros da escola para casa? Por quê?

7) Identificação

Nome: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Instituição onde trabalha: _____

Telefones: _____

Nome da escola: _____

Nome da criança: _____

APÊNDICE F – Questionário para as professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
**LIDELEC: LINHA DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA**

Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais:

investigação longitudinal

Maria Socorro Silva Almeida

Questionário para as professoras

1) Você trabalha com a Literatura Infantil. Que importância ela tem dentro do projeto pedagógico da Educação Infantil, nessa escola?

2)Como são escolhidas e planejadas as histórias contadas, lidas ou exibidas em vídeo?

3) Por que você conta ou lê histórias para as crianças?

4) Como você conta ou lê histórias para as crianças?

5) O que, geralmente, você faz com as crianças antes e depois a “contação” ou a leitura de histórias?

6) Com que frequência você trabalha a “contação” e a leitura de histórias? Por quê?

7) Em que horário, normalmente, você conta ou lê histórias para as crianças? Por quê?

8) Que lugar tem o trabalho com a Literatura Infantil no planejamento pedagógico? Por quê?

9) Que importância você atribui à “contação” e leitura de histórias para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com as quais você trabalha?

10) As crianças têm acesso a biblioteca e ao empréstimo de livros aqui na escola? Por quê? Como?

11) Você participa ou participou, recentemente, de algum programa de formação continuada de professores? Qual?

12) Qual a influência dessa formação em sua prática pedagógica, no que se refere ao trabalho com a linguagem?

13) Você atribui alguma relação entre o trabalho com a Literatura Infantil e a aprendizagem da oralidade e da escrita? Como? Por que?

14) Identificação

Nome: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Instituição onde trabalha: _____

Telefones: _____

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista semi-estruturada para as coordenadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LIDELEC: LINHA DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA**

Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita Em Crianças Mediante Textos Narrativos
Formais: Investigação Longitudinal

Maria Socorro Silva Almeida

Roteiro de Entrevista semi-estruturada para as coordenadoras

1. Qual a situação socioeconômica da maioria das crianças que frequentam essa escola?
2. Qual a profissão dos pais?
3. Quantas crianças são atendidas na Educação Infantil e na primeira etapa do ensino fundamental?
4. Qual a formação dos professores da Educação Infantil?
5. Há biblioteca na escola?
6. Como é utilizada?
7. As crianças podem levar livros para casa? A partir de que idade? Por quê?
8. A escola realiza alguma atividade com o texto literário infantil? Em quais turmas?
Com que frequência? Por quê?
9. Qual a proposta pedagógica da escola?
10. Qual o referencial teórico que embasa o trabalho pedagógico?
11. Qual a concepção de criança defendida pela escola?
12. Como é realizado o trabalho com a oralidade?
13. Como é realizado o trabalho com a escrita?
14. Se uma criança não aprende a ler e escrever, qual é a atitude da equipe pedagógica?

APÊNDICE H - Situação Socioeconômica das Crianças

Tabela 62 – Apêndice H - Situação Socioeconômica das Crianças

| QUESITO SUJEITOS CASOS | *Escolaridade dos pais/ profissão | Livros/revistas em casa em 2006 | Livros/revistas em casa em 2009/2010 | Empréstimo de livros na escola 2006 | Empréstimo de livros na escola 2010 | Leitura/ Contação História em casa 2006 | Leitura/ Contação História em casa 2010 | Leitura/ Contação História na escola 2006 | Leitura/ Contação História na escola 2010 | Professoras Formação |
|------------------------------|---|------------------------------------|--|---|---|---|--|--|--|-------------------------|
| C1S3E3 PAULO | 7 Ano Dona de Casa | Sim/livros | sim | não | Não | não | sim | não | sim | Pedagoga |
| C2S5E2/4 LEO | E Médio Autônoma | sim/comprados | sim | não | Não | sim | sim | sim/assistemático | sim | Pedagoga |
| C3S5E3 LUANA | E. Funda Dona de casa | não | sim/alugados/ emprestados da Igreja | não | Não | não | sim/as vezes | não | sim | Pedagoga |
| C4S4I3/5 RAFAEL | E.Fund Dona de casa | sim | não | não | Não | sim | não | não | não | Pedagoga |
| C5S3E2 DAIANY | E. Fund. Dona de casa | não | não | não | Sim | sim/casa da avó | não | sim/assistemático | sim | Pedagoga |
| C6S3E1 JOÃO | E. Médio e Superior* | sim/comprados | sim/ livros e revistas/citou títulos | sim | Sim | sim | sim | sim/sistemático | sim | Pedagoga |
| C7S2E2 LIA | E. Médio Costureira | não | não | não | Sim | não | não/casa de amigos/parentes | sim/assistemático | sim | Pedagoga |
| C8S5E1 PEDRO | N.Superior* Pedagoga/ Professora | sim/comprados | sim/comprados | sim | Sim/livros e revistas | sim | sim | sim/sistemático | sim | Pedagoga |
| C9S1E2 ALINE | E. Médio Técnico em Contabilidade | sim/comprados | sim/livros e revistas | não | Sim | sim | sim | sim/assistemático | sim | Pedagoga |
| C10S2E1 LÍGIA | N Superior* Adm. De Empresas | sim | sim/livros citou títulos | sim | Sim | sim/casa de amigos e na Igreja | sim | sim/sistemático | sim | Pedagoga |
| C11S2E2 | E. Fund. | sim/comprados | sim/comprados | não | Não | não | sim | não | sim | Pedagoga |

Fonte: Produzida pela autora

* Os três pais que cursaram nível superior são pais das crianças da Escola 1

*Dos quatro pais que cursaram Ensino Médio, três são da Escola 2 e um é da Escola 1

*dos pais que concluíram Ensino Fundamental, um é da Escola 2 e quatro são da Escola 3, sendo que um desses não o concluiu.

APÊNDICE I - Sumário da evolução da construção da estrutura narrativa oral de cada criança ao longo da pesquisa

Tabela 63 – Apêndice I - Sumário da evolução da construção da estrutura narrativa oral de cada criança ao longo da pesquisa

| CRIANÇA | HISTÓRIA | ORIENTAÇÃO | | | | COMPLICAÇÃO | | | | RESOLUÇÃO | | | | SITUAÇÃO FINAL | | | | CODA | | | |
|-------------------|-------------------------------|------------|----|----|----|-------------|----|----|----|-----------|----|----|----|----------------|----|----|----|------|----|----|----|
| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E1 | E3 | E4 |
| C1S3I3 - PAULO | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| C2S5I2/4- LEO | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | |
| C3S5I3 - LUANA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C4S4I3/5 - RAFAEL | <i>A Bela e a Fera</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| C5S3I2 - DAIANY | <i>A Bela e a Fera</i> | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| C6S3I1- JOÃO | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| C7S2I2- LIA | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 0 | 1 | 4 | 4 | 0 | 1 | 4 | 4 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 3 | 4 |
| C8S5I1 - PEDRO | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 | 4 | 0 |
| C9S2I1 -LIGIA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| C10S1I2 - ALINE | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 |
| C11S2I3 - LETÍCIA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 3 | 4 | 4 | 0 | 3 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 |

Fonte: Produzida pela autora

APÊNDICE J - Sumário da evolução da construção da estrutura narrativa escrita de cada criança ao longo da pesquisa

Tabela 64 – Apêndice J - Sumário da evolução da construção da estrutura narrativa escrita de cada criança ao longo da pesquisa

| CRIANÇA | HISTÓRIA | ORIENTAÇÃO | | | | COMPLICAÇÃO | | | | RESOLUÇÃO | | | | SITUAÇÃO FINAL | | | | CODA | | | |
|-------------------|-------------------------------|------------|----|----|----|-------------|----|----|----|-----------|----|----|----|----------------|----|----|----|------|----|----|----|
| | | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E2 | E3 | E4 | E1 | E2 | E3 | E4 |
| C1S3I3 PAULO | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C2-S5I2/4 LEO | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C3S5I3 - LUANA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C4S4I3/5 RAFAEL | <i>A Bela e a Fera</i> | 0 | 0 | 0 | | 0 | 1 | 0 | | 0 | 1 | 0 | | 0 | 1 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C5S3I2 - DAIANY | <i>A Bela e a Fera</i> | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C6S3I1-JOÃO | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C7S2I2- LIA | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 0 | 0 | 3 | | 0 | 0 | 2 | | 0 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 2 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C8S5I1- PEDRO | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 0 | 0 | 3 | | 0 | 0 | 3 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C9S2I1- LIGIA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 0 | 4 | | 0 | 0 | 4 | | 0 | 0 | 4 | | 0 | 0 | 4 | | 0 | 0 | 4 | 4 |
| C10S1I2 - ALINE | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 0 | 2 | 4 | | 0 | 2 | 4 | | 0 | 2 | 4 | | 0 | 2 | 4 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C11S2I3 - LETÍCIA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 2 | 3 | 4 | | 2 | 4 | 4 | | 2 | 3 | 3 | | 2 | 4 | 4 | | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Produzida pela autora

APÊNDICE K - Cronograma das sequências metodológicas de coleta de dados desenvolvido nas escolas

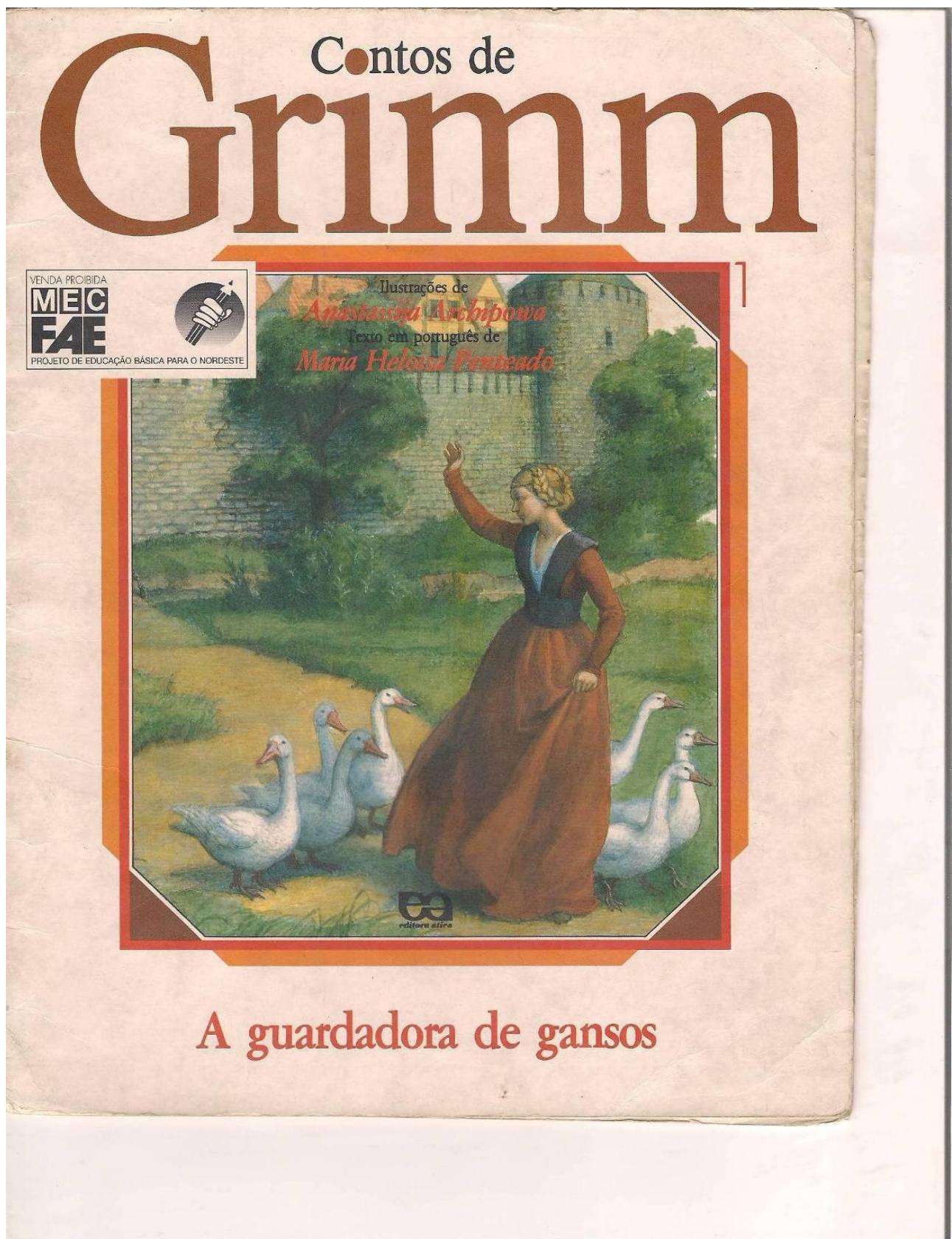
Tabela 65 - Apêndice K - Cronograma das sequências metodológicas de coleta de dados desenvolvido nas escolas

| CRIANÇA CASO INSTITUIÇÃO | HISTÓRIA | ETAPA 1 | ETAPA 2 | ETAPA 3 | ETAPA 4 | IDADE DAS CRIANÇAS AO TÉRMINO DA PESQUISA | ENTREVISTAS INDIVIDUAIS CRIANÇAS | QUEST. PAIS | QUEST. PROFESSORAS | ENTREVISTAS COORDEN |
|--------------------------------|-------------------------------|-----------|-------------|-------------|----------|--|--|----------------|-----------------------|------------------------|
| | | | | | | | | | | |
| 1-S3I3 PAULO | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 14/08/06 | 04/11/08 | 05/01/10/09 | 13/09/10 | 8 anos e 7 meses | 05/01/10/09 13/09/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 2-S5I2 LEO | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 10/10/06 | 12/10/08 | 26/11/09 | 03/11/10 | | 13/11/09 03/11/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 3-S5I3 LUANA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 14/08/06 | 03/02/09/08 | 07/01/10/09 | 22/10/10 | 7 anos e 9 meses | 07/01/10/09 05/01/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| C4-S4I3 RAFAEL | <i>A Bela e a Fera</i> | 28/08/06 | 11/12/08 | 01/12/09 | 29/09/10 | 6 anos e 10 meses | 02/12/09 16/09/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 5-S3I2 ISADORA | <i>A Bela e a Fera</i> | 15/07/06 | 11/12/08 | 28/10/09 | 20/10/10 | 7 anos e 7 meses | 23/11/09 20/09/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 6-S3I1 JOÃO | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 23/06/06 | 28/11/08 | 09/11/09 | 04/11/10 | 7 anos e 10 meses | 13/11/09 06/10/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 7-S2I2 LIA | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 23/10/206 | 28/10/08 | 27/09/09 | 22/10/10 | 7 anos e 5 meses | 23/11/09 20/09/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 8-S5I1 PEDRO | <i>A Guardadora de Gansos</i> | 23/06/06 | 01/12/08 | 16/11/09 | 28/10/10 | 8 anos | 09/11/09 06/10/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 9-S1I2 ALINE | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 10/10/06 | 12/10/08 | 26/11/09 | 20/09/10 | 7 anos e 5 meses | 02/12/09 20/09/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 10-S2I1 LIGIA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 23/05/06 | 26/11/08 | 13/11/09 | 06/10/10 | 8 anos | 13/11/09 06/10/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |
| 11-S2I3 LETÍCIA | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> | 14/08/06 | 18/01/09/08 | 18/11/09 | 13/09/10 | 7 anos e 9 meses | 13/11/09 13/09/10 | 2006/10 | 2006/2010 | 2010 |

Fonte: Produzida pela autora

ANEXO

ANEXO A - Contos de Grimm: A Guardadora de Gansos



Editora em língua portuguesa
Lenice Bueno da Silva

Edição gráfica da capa
Jayme Leão

Produção gráfica
Ademir C. Schneider
Regina Iamashita Yokoo
Aluizio Johnson

Histórias traduzidas da versão integral
da 7^a edição de *Kinder-und Hausmärchen*,
narrativas recolhidas da tradição oral alemã
pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm.
Tradução de Dante Pignatari. Texto final de Maria Heloisa Penteado.
Título original: *Grimms Märchen*
© by Verlag J. F. Schreiber GmbH, 7300 Esslingen — Germany

5^a edição

1996

Direitos reservados para todo o território nacional
pela Editora Ática S. A., 1992.
Rua Barão de Iguape, 110 — Tel.: PABX (011) 278-9322
Caixa Postal 8656 — CEP 01507-900
End. Teleg.: “Bomlivro” — São Paulo

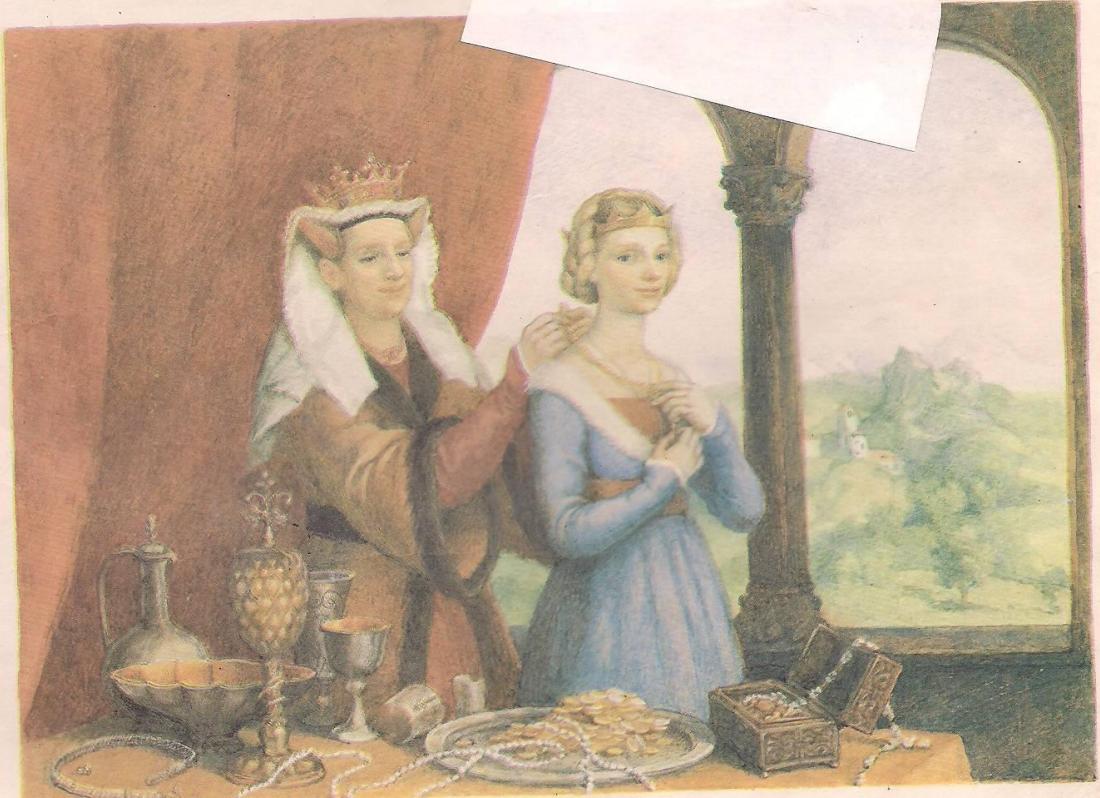
ISBN 85 08 04233 7

Impressão: Linha Gráfica e Editora Ltda.

A guardadora de gansos

Existiu outrora uma rainha viúva, mãe de uma filha lindíssima. A jovem estava prometida a um príncipe de um reino muito distante, e, quando se aproximou a época do casamento, a viúva, que adorava a filha, preparou-lhe o enxoval com muito carinho, com as mais belas e finas roupas, jóias e objetos preciosos de ouro e prata,

enfim, tudo o que o enxoval de uma princesa deve ter. E escolheu uma de suas aias para acompanhar a filha e entregá-la nas mãos do noivo. Chegada a hora da partida, a rainha foi para seus aposentos, fez um pequeno corte no dedo e pingou três gotas de sangue num lencinho. Depois entregou-o à filha dizendo:



— Filha querida, guarde bem este lenço que há de protegê-la durante toda a viagem.

E, com o coração apertado de tristeza, despediram-se uma da outra. A princesa guardou o lencinho no seio, montou no seu cavalo, que se chamava Falante, porque sabia falar, e, acom-

panhada da aia, partiu ao encontro do noivo.

Depois de cavalgarem por uma hora, a princesa sentiu sede e, como passavam por um riacho, deteve o cavalo e pediu à aia:

- Por favor, apeie, pegue o meu copo de ouro e traga-me um pouco d'água.



— Se tem sede — respondeu a aia com arrogância — apeie você mesma, abaixe-se e beba. Não sou sua criada! E, como a sede fosse muita, a jovem desceu, inclinou-se e bebeu na concha das mãos, pois a aia se negou a lhe dar o copo.

— Ai meu Deus! — suspirou depois de ter bebido.



E, no lenço, as três gotas de sangue responderam:

— Oh! Se sua mãe soubesse disso, seu coração se partiria!

A princesa sentiu-se humilhada mas nada disse. Montou novamente e partiram. O dia estava tão quente e o sol tão abrasador que logo tornou a sentir sede. Então, quando chegaram às margens de um rio, parou o cavalo, e, esquecendo a grosseria da aia, pediu-lhe:

— Por favor, desça e me traga um pouco de água no meu copo de ouro.

— Por acaso não tem pernas e braços?

— perguntou a aia agressiva — pois desça e beba sozinha! Não sou sua criada!

A princesa obedeceu sem responder, pois estava morrendo de sede. Acabando de beber, chorou e exclamou com um suspiro:

— Ai, meu Deus!

E as gotas de sangue repetiram:

— Oh! Se sua mãe soubesse disso, seu coração se partiria!

Aconteceu que, por ter se inclinado muito para beber, o lencinho com as gotas de sangue escapou do seu decote, caiu n'água e foi levado pela correnteza. Ela nem deu por isso, tão angustiada estava. Mas a aia viu tudo e ficou bem satisfeita. Agora, sem a proteção das gotas de sangue, a jovem princesa estava em suas mãos, sem poder se defender. Assim, quando a prin-





cesa quis montar de novo, ela impedi-a dizendo:

— Quem vai montar no Falante sou eu! Você fica com o meu cavalo! Obrigou-a também a tirar suas vestes reais e vestir as dela, roupas simples, bastante usadas, e, ainda, a jurar sob ameaça de morte que não diria a ninguém uma palavra sobre o acontecido, quando chegassem à corte real. Falante, porém, observou tudo.

Ao chegarem ao palácio do rei, a aia montada no Falante, a princesa no cavalo da aia, foram recebidas com grande alegria. O príncipe veio correndo ao encontro delas e ajudou a aia a descer do cavalo, julgando-a sua noiva. Depois acompanhou-a pela escadaria acima e entraram no palácio. A pobre princesa ficou no pátio, como convinha a uma criada.

Contudo, o velho rei viu-a da janela e, reparando nos seus modos finos e na sua beleza, foi aos aposentos nupciais e perguntou à falsa noiva quem era aquela moça que viera com ela e ficara no pátio.

— É apenas uma criada que veio para servir-me durante a viagem — respondeu ela. — Dê-lhe um serviço qualquer, pois não quero que fique ociosa. Porém, não havia serviço para a mo-





ça no palácio. O rei ficou pensando, pensando, e afinal lembrou:

— Tenho um rapazinho que cuida dos gansos. Acho que ela pode ajudá-lo. E a jovem princesa passou a trabalhar

com o guardador de gansos, que se chamava Conrado.

A aia, porém, sentia-se insegura. Sabia que a princesa, desde que havia jurado, jamais revelaria o que tinha acontecido. Mas o mesmo não podia dizer de Falante, que tudo presenciou e, a qualquer momento, poderia denunciá-la. Naquele mesmo dia, disse ao príncipe:

— Querido, queria lhe pedir um favor...

— Para mim, é um prazer atendê-la — disse ele.

— Queria que mandasse o magarefe cortar a cabeça do cavalo que me trouxe. Ele comportou-se mal e me aborreceu a viagem inteira.

Assim fez o príncipe e ficou combinado que, na manhã seguinte, Falante seria morto. A princesa ficou desesperada quando soube disso. Depois, quando se acalmou, procurou o magarefe e, em segredo, ofereceu-lhe uma peça de ouro em troca de um serviço. Na saída da cidade, havia uma sombria passagem em arco, por onde todos os dias ela e Conrado passavam com os gansos. Pediu-lhe por favor que pregasse ali, na parede, a cabeça de Falante, para que pudessevê-lo nas suas idas e vindas. O magarefe atendeu-a. Depois de Falante morto, sua cabeça foi pendurada onde a moça queria.

No outro dia de manhã, quando ela e Conrado passaram por ali tocando os gansos, a princesa olhou a cabeça e suspirou:

— Ai Falante, meu querido,
que aí estás pendurado!







E a cabeça respondeu:

— Ai de ti, princesa minha,
pastora que és agora,
se tua mãe soubesse disso,
morreria sem demora!

Depois saíram da cidade e soltaram os gansos na colina. A princesa sentou-se na relva, desmanchou as tranças douradas e começou a pentear-se. Cintilando ao sol como se fossem de ouro, seus cabelos fascinaram o pastorzinho que, a todo custo, quis arrancar-lhe alguns fios. Então ela cantou:

— Sopra sopra, vento amigo,
sopra o chapéu de Conrado
pelos ares bem distante

e que ele corra bastante
até terminar meu penteado!

Então veio um vento forte, arrancou o chapéu de Conrado e o levou pela colina afora, obrigando-o a correr atrás dele. Quando afinal conseguiu agarrá-lo e voltou ao pé da moça, ela já havia prendido as tranças e não pôde roubar-lhe um fio. O rapazinho zangou-se e não falou mais com ela; cuidaram dos gansos em silêncio e à tardezinha voltaram ao castelo.

No outro dia, a cena se repetiu. Ao passar pela cabeça de Falante, a princesa murmurou com tristeza:

— Ai Falante, meu querido,



que aí estás pendurado!
E a cabeça respondeu:

— Ai de ti, princesa minha,
pastora que és agora,
se tua mãe soubesse disso,
morreria sem demora!

E, ao chegarem na colina, ela soltou
o cabelo e começou a pentear-se. Conrado
ficou olhando, foi chegando, e
ela cantou depressa:

— Sopra sopra, vento amigo,
sopra o chapéu de Conrado
pelos ares bem distante
e que ele corra bastante
até terminar meu penteado!

E, como na véspera, o vento levou o
chapéu do rapazinho, obrigando-o a
correr atrás dele, até a princesa prender
de novo as tranças. Conrado
ficou furioso e, quando voltaram ao cas-
telo, procurou o rei e lhe disse:

— Não quero mais trabalhar com a
moça!

— Mas, por quê?

— Ela caçoa de mim e me aborrece
o dia inteiro!

Então o rei ordenou-lhe que contasse
tudo o que estava se passando entre

ele e a moça, e o rapazinho começou:

— De manhã, quando a gente passa
com os gansos pelo arco, ela diz para
uma cabeça de cavalo que está lá de-
pendurada:

“Ai Falante, meu querido,
que aí estás pendurado!”

E a cabeça responde:

“Ai de ti, princesa minha,
pastora que és agora,
se tua mãe soubesse disso,
morreria sem demora!”

E continuando, contou o que acon-
tecia na colina, e como a moça o obri-
gava a correr atrás do chapéu, só por-
que ele queria um fiozinho do seu ca-
belo de ouro.

Apesar de achar graça no caso, o rei
ficou muito intrigado e ordenou-lhe
que, no outro dia, saísse com a moça
como de costume. E, na manhã se-
guinte, ocultou-se na passagem em ar-
co e ficou esperando. Quando Con-
rado e a moça vieram com os gansos,
escutou a troca de palavras entre ela
e a cabeça de cavalo e depois seguiu-
os até a colina. Ali, escondido numa
moita, viu a princesa soltar suas tra-
nças de ouro e começar a pentear-se. E
quando o rapazinho começou a im-
portuná-la, ouviu-a cantar:

— Sopra sopra, vento amigo,
sopra o chapéu de Conrado
pelos ares bem distante
e que ele corra bastante
até terminar meu penteado!

Então viu o vento levar o chapéu de
Conrado e só o deixar pegar quando
a moça acabou de prender o cabelo.
À noitinha, quando regressaram ao
castelo, chamou a moça e pediu-lhe
explicações de tudo.

— Nada posso revelar a Vossa Majes-
tade nem a ninguém — disse ela. —

Jurei não falar e, se faltar à minha palavra, morrerei.

O rei insistiu até se cansar e, nada conseguindo, aconselhou-a:

— Escute, menina, não é bom guardar para si lembranças penosas que a fazem sofrer. Por que não entra na lareira e se desabafa? Dentro dela, ninguém poderá ouvi-la — e deixando a moça sozinha, saiu.

Era verão. A lareira estava vazia e limpa. Mal o rei fechou a porta, a moça correu, entrou dentro dela e começou a lamentar-se:

— Ai! Que triste é a minha sina! Eu, a verdadeira princesa, sou agora pastora de gansos! Aqui estou ignorada por todos, e minha aia, vestida com minhas roupas, está ao lado do meu noivo como se fosse ela a princesa! Se minha mãe soubesse disso, seu coração se partiria!

O rei, que, do lado de fora, com o ouvido colado à chaminé da lareira, escutou tudo, tornou a entrar, pediu à moça que saísse da lareira e ordenou às camareiras que lhe vestissem suas vestes reais. Depois, chamou o filho, apresentou-lhe sua verdadeira noiva e contou-lhe tudo.

Não é preciso dizer o quanto o rapaz se alegrou, pois, ver e amar a princesa foi coisa de um instante e, na realidade, a falsa noiva nunca lhe agradou. Naquela mesma noite, o rei mandou servir um banquete e convidou todos



os seus amigos e toda a corte. O príncipe ocupou o lugar de honra, tendo de um lado a princesa e, de outro, a aia. Esta não sabia que havia sido desmascarada e não reconheceu a princesa em sua deslumbrante veste real. Terminado o banquete, estando todos alegres e bem-humorados, o rei disse à falsa noiva que ia lhe propor uma





charada. E perguntou o que ela achava de uma pessoa que traiu seus amos e assim, assim e tal, contou toda a história da princesa, como se tivesse acontecido com outra pessoa, em outros tempos, num outro lugar. E ela respondeu sem titubear:

— Essa pessoa é uma criminosa e merece ser condenada.

— E, se você fosse o juiz, que pena lhe daria? — perguntou o rei.

— Pena de morte, é claro! Eu a condenaria a morrer na forca.

Então o rei levantou-se e, perdendo o seu ar jovial, disse com severidade:

— Essa pessoa é você. Você mesma foi

o juiz, e a pena que escolheu ser-lhe-á aplicada.

No dia seguinte, a aia foi executada e, semanas depois, realizou-se o casamento do filho do rei com a verdadeira noiva. Nunca houve uma festa tão linda, nem um casal tão feliz.



Contos de Grimm é uma seleção dos mais belos contos de fadas recolhidos da tradição popular alemã pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm. São 12 volumes, com texto em português da escritora Maria Heloisa Penteado e ilustrações da artista plástica russa Anastassija Archipowa.

ISBN 85-08-04233-7



9 788508 042333



Anastassija Archipowa

nasceu em 1955 e é livre-docente na Escola Superior de Artes W. I. Surikov, em Moscou. Ela já ilustrou vários clássicos da literatura universal, e seu trabalho é conhecido em toda a Europa. Com suas ilustrações, Anastassija nos transporta para uma viagem no tempo e no espaço, recriando personagens — camponeses, princesas, príncipes, duendes e animais encantados — numa atmosfera típica dos contos maravilhosos.

Maria Heloisa Penteado, que há mais de 30 anos vem criando algumas das mais belas histórias da literatura para crianças, é autora de *Lúcia Já-Vou-Indo*, *No Reino Perdido do Beléleu* e muitos outros livros consagrados. Sua versão criteriosa dos contos dos irmãos Grimm não supriu nenhum trecho ou detalhe das narrativas originais. Seu estilo manteve a graça e a simplicidade, que fizeram desses contos uma leitura tão querida por gerações e gerações de crianças.



1. A guardadora de gansos ■ 2. O ganso de ouro/Os doze caçadores do rei ■ 3. Os seis criados do príncipe ■ 4. Os músicos de Brême ■ 5. A casa da floresta ■ 6. João Felizardo ■ 7. Chapeuzinho Vermelho/O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro
8. A Bela Adormecida/Mãe Nevada ■ 9. O Gato de Botas/Rumpelstichen ■ 10. Branca de Neve
11. Cinderela ■ 12. Rapunzel/Os sete corvos