

## RECONTOS DE HISTÓRIAS LITERÁRIAS E PROCESSO AVALIATIVO

**Meire Virginia Cabral Gondim**

Mestre em Educação UFC – meirevirginia@hotmail.com

**Sylvie Delacours Lins**

Professora UFC – sylviedl@ufc.br

### Introdução

O trabalho que será delineado neste artigo refere-se a uma pesquisa de Mestrado, concluída em 2004 que teve como principal objetivo investigar o papel da Literatura Infantil na produção e desenvolvimento de recontos orais. Compreendemos como reconto oral, uma produção textual baseada em uma narrativa já conhecida pela criança, na qual ela (re)constrói o seu conteúdo e a sua forma de organização, atribuindo-lhe significados, utilizando-se de estratégias cognitivas e lingüístico-discursivas para a produção de sentidos. A pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, foi realizada junto a uma turma de 4ª série de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE. Participaram da investigação 39 alunos, na faixa etária de 09 a 16 anos. O processo de coleta de dados, constou de duas etapas: observação exploratória na escola e a observação participante.

Na observação participante realizada na sala escolhida, inserimos às aulas de Língua Portuguesa, atividades com os livros de Literatura Infantil. Essas atividades configuraram-se sob quatro momentos: recontação de uma narrativa conhecida pela criança; leitura da história completa, recontação da história recém-lida; e, em média quatro meses depois, recontação da mesma história anteriormente lida e recontada pelo aluno. O registro dos dados foi efetivado através de anotações em áudio e vídeo. O *corpus* de análise constou de 45 textos orais, coletados nos três momentos – 1ª, 2ª e 3ª



Recontação em que participaram 15 crianças da classe conforme os critérios pré- estabelecidos.

Dessa forma, propomo-nos neste artigo, assinalar o desenvolvimento e as formas de organização desses textos orais, discutindo, especificamente, os critérios de avaliação considerados em nossa pesquisa para analisar os 45 textos narrativos produzidos pelos alunos. Esses critérios visaram, principalmente, avaliar o nível de apropriação dos alunos em relação ao conteúdo da história e as suas formas de organização.

Também, é nossa intenção, refletir acerca das implicações pedagógicas resultantes de nossa pesquisa, relacionadas ao uso do texto literário na escola e o processo de avaliação resultante das atividades de literatura.

### Concepções de linguagem e as singularidades do texto literário

As práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar refletem as concepções de ensino e aprendizagem, de linguagem e de processos avaliativos. Nossa investigação está centrada especialmente no campo da linguagem (leitura, literatura e produção oral) e fundamenta-se na perspectiva sociocultural tendo como principal representante Vygotsky (1999a, 1999b), para quem a linguagem ocupa um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. Ele, atento à “natureza social” do ser humano, nascido em um ambiente impregnado pela cultura, afirmou que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto da convivência social.

Para o autor em foco, o homem, sujeito de construções simbólicas, tem a capacidade não apenas de refletir o mundo real em que vive, mas de elaborar uma imagem objetiva desse mundo, agindo sobre ele, transformando-o, refletindo-o, estabelecendo relações entre fatos passados e os presentes, fazendo uma projeção futura. Ao libertar-se da experiência sensorial ime-

diata, o homem pode formar conceitos abstratos e mergulhar profundamente na essência das coisas. No entanto, isto não é realizado de uma forma direta, mas todas as ações humanas são mediadas ou com o uso de instrumentos criados ao longo da história – o que modifica a forma e o nível de desenvolvimento social – ou com as representações simbólicas e/ou semióticas.

Um princípio fundamental nas pesquisas de Vygotsky é que no ser-humano os processos mentais superiores são profundamente influenciados pelos meios socioculturais que os mediatizam, isto é, as funções psicológicas superiores inerentes ao ser-humano, são mediadas, principalmente pela linguagem (WERTSCH, 1985, p.139).

Nosso estudo, cujo objetivo foi analisar o desenvolvimento de recontos de histórias pelas crianças em ambiente escolar, sustentou-se a partir do conceito basilar da teoria de Vygotsky: o conceito de mediação. Tal conceito sobressai-se à medida em que consideramos o **texto literário infantil**, como um elemento mediador no processo de desenvolvimento da linguagem e de imersão do sujeito na cultura, e compactuamos com a afirmação de que “a cultura não cria nada, mas ela transforma algo que já existe” (VYGOTSKY, 1960 *apud* WERTSCH, 1985, p.140).

Assim, a **Literatura Infantil** ocupa um lugar privilegiado nesta mediação cultural e simbólica tendo o poder de propiciar às crianças diferentes oportunidades de utilizar a linguagem: ouvindo, lendo, recontando, desenhando, imaginando, representando e transformando as histórias. Nesse sentido, afirmamos que o texto literário transporta o imaginário infantil para outros mundos em que nele conserva-se a essência humana, ultrapassando os limites do presente e do possível, o que justifica o interesse e o fascínio das crianças por essa modalidade de texto. De fato, a formação de leitores perpassa todo o processo de construção de prazer que a leitura pode despertar naquele que lê.



Envolver a criança em atividades de construção de sentidos, no momento da (re)produção das narrativas lidas por ela, exigiu que pensássemos em uma proposta de análise, na qual a criança participasse ativamente. Esta tornou-se possível a partir dos recontos – produção de um texto oralizado, (re)criado pela criança, considerando suas habilidades como leitora e usuária da língua, em que privilegia o afetivo – relação da criança com algo que desperta o seu interesse; o lingüístico – contato com o material escrito e o uso das habilidades orais; o cognitivo – reflexão das possibilidades de sentido desse material e sua (re)estruturação na modalidade oral.

Investigar como uma criança, a partir da leitura de uma narrativa, organiza a história atuando como recontadora, ação que não a prende a interpretações direcionadas, induziu-nos a desenvolver a pesquisa, uma vez que constatamos que a escola ao trabalhar com o literário, limita-se a tarefas e avaliações, “enjaulando” os múltiplos sentidos que o texto literário pode proporcionar em fichas de leitura, questionários padronizados, avaliações escritas que priorizam uma compreensão literal, fazendo da criança um ser passivo, demarcando a sua interação com o mundo narrado a respostas pré-estabelecidas e únicas, ditadas muitas vezes pelos encartes das editoras que acompanham o *manual* do professor.

Acerca da linha de tensão estabelecida entre o discurso escolar que, em grande parte exige respostas “certas” e padronizadas e o discurso literário, polissêmico, carregado de sentidos, Evangelista, Brandão e Machado (2003, p.12 – 13) formularam as seguintes questões:

Como dialogariam esses dois discursos [pedagógico e literário], se é da própria natureza do discurso pedagógico a simplificação e a condensação, além da classificação e do enquadramento, de caráter instrucional e regulativo e se é da própria natureza do discurso estético/literário o contato direto com a

obra e sua essência, nos processos de recepção e produção de leitura? Como enquadrar, classificar e controlar as possibilidades de abertura da experiência estética e, dentro dela, da experiência literária?

Entendemos que a escola, a partir de sua prática estratégica de resumos, fichas de leitura, questionários e provas, em vez de promover a leitura, muitas delas, infelizmente, transformam-se em promotora de uma “didática da destruição da leitura” (SILVA, 1986).

No entanto, segundo Soares (2003, p.16), é impossível desescolarizar a Literatura Infantil, porque esta encontra-se na escola, é produzida principalmente para ela, está nas mãos de professores, bibliotecários e alunos. Portanto, precisamos de uma *escolarização adequada* da literatura na escola, não considerando pejorativo o termo escolarização porque:

(...) o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o falseia-o (*idem*, p.16).

Dessa forma, evidenciamos a necessidade de se pensar uma prática escolar e formas de avaliação adequadas que “conduza o leitor mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social (...) e inadequada aquela que desenvolve resistência ou aversão a leitura” (*ibidem*, p. 24).

Delineadas essas considerações, trabalhamos os textos literários com os alunos de nossa pesquisa, construímos os critérios de análise e avaliação de modo que não ferissem as singularidades dessa modalidade de texto.



Nessa perspectiva, propomos para sistematização dos recontos, a estrutura seqüencial da narrativa estudada por Adam (1992) e Adam e Revaz (1997) que apresentou a: Orientação, Complicação, Resolução e a Situação Final. A partir dessa estrutura foi possível analisar o desenvolvimento da narrativa, focalizando os quatro elementos integrantes, nos três momentos de coleta: 1ª Recontação (texto construído a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos), 2ª Recontação (produção construída baseada na leitura integral da história, certamente dialogada com os conhecimentos prévios) e a 3ª Recontação (narrativa oral baseada nos três momentos anteriores).

Ressaltamos que no processo de produção de uma narrativa, é necessário construir um mundo, situar os acontecimentos (O quê?) num lugar (Onde?) e num tempo (Quando?). É dotar os sujeitos (Quem?) de um certo número de características. Assim, a narrativa constitui-se de macroproposições em que cada proposição (Pn) surge em função de outra, logo teríamos na Situação Inicial uma Proposição (Pn1); no início do processo transformacional (Pn2); durante o processo transformacional (Pn3); e no final (Pn4) (ADAM; REVAZ, 1997, p. 34).

O autor supracitado considera de extrema importância as Proposições Pn2 e Pn4 (Anexo 1), pois elas estão inseridas entre os extremos da Situação Inicial e da Situação Final que garantem a colocação em intriga, componente importante da narrativa. Dessa maneira, relevamos a construção de macroproposição, uma vez que os textos recontados estruturam-se a partir de cada parte integrante e continham várias proposições. Desses elementos integrantes destacamos para a nossa análise, os seguintes:

Pn1: Situação Inicial chamada de **Orientação** em que são apresentados os personagens, podendo referenciar o lugar e o tempo. Essa proposição demonstra uma situação de equilíbrio, acompanhada ou não por uma tensão (ADAM, 1992, p.68).

Pn2: Nó desencadeador, **Complicação**. Nele encontramos um conjunto de motivos que violam o equilíbrio da Situação Inicial.

Pn3: Ações resultantes do nó desencadeador, incluídas na **Complicação**. Não sentimos a necessidade de distingui-las, uma vez que um nó desencadeará ações que, por sua vez, poderá desencadear outros nós. Então, consideramos Pn2 e Pn3 como **Complicação**, uma vez que ela inicia todo o processo transformacional no interior da narrativa.

Pn4: Desenlace, responsável pelo fim do processo transformacional. Ele será denominado de **Resolução**, que tem a incumbência de devolver o equilíbrio apresentado na **Orientação** e perdido nas proposições Pn2 e Pn3.

Pn5: Situação Final, condição de equilíbrio dos personagens da história após a **Resolução**. Fecha o mundo da narrativa.

PnW: Neste englobamos a **Coda**, a **Moral** e a **Avaliação Final**. A análise de nossos dados nos permitiram acentuar os dois primeiros. A **Coda** que marca o retorno à conversação anterior a recontação da história, o mundo exterior à narrativa (Adam, 1992, p.21) e a **Moral**, que apresenta uma lição, um comportamento social que deverá ser seguido ou não pelo interlocutor.

Partindo dessas considerações acerca da estrutura da narrativa, construímos os critérios que nos ajudaram a inserir os 45 textos produzidos, em grupos, com intuito de analisar e avaliar os resultados. Reafirmamos que o nosso objetivo foi investigar como a criança estruturou esta seqüência durante os estágios de pré-leitura e pós-leitura, considerando a estrutura mínima: **Orientação, Complicação, Resolução** e a **Situação Final**.

### **Critérios de inserção dos textos em grupos de análise**

Os pressupostos teóricos discutidos anteriormente acerca da estrutura seqüencial da narrativa, nortearam a sistematização dos 45 textos orais produzidos por 15 alunos, nos três momentos de coleta de dados – 1ª, 2ª e 3ª Recontação. Assim, para que os textos das crianças apresentassem uma estrutura mínima da narrativa, elas teriam que na: **Orientação**, situar os



personagens, o lugar e o tempo; **Complicação**: situar o problema desencadeador de ações; **Resolução**: apresentar o desfecho: a solução do problema; **Situação Final**: mencionar o estado final dos personagens;

A partir dos dados da pesquisa e considerando os elementos integrantes da narrativa, formulamos os critérios de avaliação do desenvolvimento dos recontos nos três momentos de recontação, dividindo os textos de nosso *corpus* em quatro grupos que visaram explicitar o nível de compreensão demonstrado pelos alunos:

**GRUPO Ø**: corresponde àquele em que a criança omitiu algumas das partes mínimas da estrutura da história.

**GRUPO I**: corresponde àquele em que a criança teve-se somente a estrutura mínima da narrativa.

**GRUPO II**: corresponde àquele em que a criança inseriu informações contidas no enredo à estrutura mínima da narrativa. Essas informações foram denominadas, *nós permanentes*, definidos assim, por se tratar daqueles eventos mais importantes que aparecem em diferentes versões como: as perguntas que o lobo faz a vovó na história *Chapeuzinho Vermelho*, a maçã envenenada de Branca de Neve, o sapatinho de cristal de Cinderela, o desejo de casamento do sapo com a princesa em *A princesa e sapo* etc.

**GRUPO III**: O aluno reproduziu elementos do enredo à estrutura mínima da narrativa, e também acrescentou *informações pertinentes comuns ao mundo ficcional*.

Vale salientar que essas *informações pertinentes* contidas nesse grupo, são aqueles conhecimentos singulares vinculados ao universo diegético das histórias como: reis, fadas, príncipes, princesas, bruxas e outros. Esses conhecimentos prévios do mundo ficcional contribuíram para a reconstrução da narrativa, embora não constassem na história originalmente lida. No entanto, eles “invadiram” a versão recontada. Também, identificamos a presença de elementos provenientes do meio sociocultural dos sujeitos, suas crenças, sua forma de conceber



a realidade, seus valores construídos a partir de seu contexto sociohistórico – refletidos nas versões (re)produzidas.

Para visualizarmos a inserção dos textos orais nos grupos ou níveis de acercamento textual, construímos um quadro (Anexo 2) que apresenta uma visão ampla da dinâmica das narrativas reproduzidas nos momentos propostos de trabalho com os livros de Literatura Infantil. A leitura do percurso desenvolvido por nossos sujeitos indicou o surgimento de 04 subgrupos (Tipos), que apresentaram semelhante caminho nos momentos de recontação (Anexo 3).

Por exemplo, em relação à produção dos recontos nos três momentos de atividade, temos no Tipo A, crianças que se deslocaram gradativamente do grupo I ou Ø para II e, depois para o III. No tipo B, há crianças que após a leitura, deslocaram-se para grupos posteriores, no entanto na 3ª Recontação, retornaram ao grupo anterior. No tipo C, apresentamos crianças que se deslocaram depois da leitura para um grupo posterior, porém, após quatro meses da leitura e das recontações, retornaram ao grupo anterior. Finalmente, evidenciamos um tipo D, representado por uma única criança que se deslocou para um grupo posterior apenas na 3ª Recontação, permanecendo em um mesmo grupo na 1ª e na 2ª.

Com intuito de exemplificar os resultados de nossa análise, considerando os critérios de inserção das crianças nos grupos, faremos alusão as características mais marcantes de cada um.

Escolhemos o aluno Alexandre que recontou a história *João e Maria*, suas versões foram inseridas no tipo A (Anexo 3). Na **Orientação** da 1ª Recontação, Grupo I, a criança mencionou:

O1A1. era uma vez... João e Maria.

O1A2. aí... o pai dele queria que ele se perdisse...aí ele se perdeu.

Observamos neste trecho, uma **Orientação** que foge das explicações e justificativas em relação ao porquê do abando-



no das crianças pelo seu pai. Porém, após a leitura na 2ª Recontação, o aluno avançou para o Grupo II. Nosso recontador situou os personagens: João, Maria, o pai e a madrasta; a causa do abandono: falta de dinheiro, anunciando de forma mais coerente a **Complicação**:

O1B1. era uma vez João e Maria... aí seu pai... não tinha dinheiro... pra viver com eles dois...

Na 3ª Recontação, o texto de Alexandre, segundo nossos critérios apresentados anteriormente, deslocou-se para o Grupo III. Ele caracterizou o pai de João e de Maria como um *lenhador*, qualificação não observada nas duas versões anteriores, mas presente no texto lido no livro. Esse fato parece indicar que a criança, durante a 2ª Recontação, sabia que o pai dos meninos era um *lenhador*, porém apenas nessa versão, ele fez alusão à profissão, expressa em média quatro meses depois da leitura, conforme os fragmentos a seguir:

O1C1. era uma vez... um lenhador... ele era muito pobre ele...

O1C2. teve um dia no matagal... ele encontrou uma bela mulher... a mulher era muito pobre tinha só comida para ele... e para ela

O1C3. tinha que... deixar o João e a Maria abandonado no meio da floresta

Assinalamos que a criança evidenciou que o *lenhador* encontrou a madrasta *no matagal* – e ela era uma *bela mulher*, o que, talvez, a beleza dela pudesse justificar o fato de o pai ter se casado novamente e, posteriormente, aceitar abandonar os filhos, João e a Maria no meio da floresta. Alexandre, em sua (re)construção, inseriu a situação de pobreza e especificou ao seu interlocutor que o pai *tinha que deixar o João e Maria abandonado no meio da floresta*.

Observamos que a 3ª Recontação foi construída a partir de uma compreensão particular que o aluno fez da história, associada a uma imagem mental da criança em relação à mulher: *bela*, ao local: *matagal e meio da floresta*, aos motivos: suposto encantamento do pai pela mulher que seria bela, pois nos contos de fadas se as mulheres não são bruxas, certamente são belas.

Também, no enredo da versão original, a **Complicação** apresenta duas tentativas de abandono: a primeira, fracassada por causa das pedrinhas brancas que marcaram o caminho das crianças de volta para casa, a outra tentativa com êxito porque os passarinhos comeram os pães deixados no caminho, impossibilitando o retorno das crianças para casa.

Porém, na 1ª Recontação não há menção nem das pedrinhas tampouco de pãezinhos, como tentativas primordiais de **Resolução** da **Complicação**. Diferente da 2ª, em que o aluno apresentou as pedrinhas brancas como instrumentos clássicos utilizados por João para garantir o retorno à sua casa.

Já, na 3ª Recontação, a versão apresentou marcas de autoria, uma vez que a criança iniciou a **Complicação** afirmando que a primeira tentativa de resolução de abandono no meio da floresta, pelo protagonista João, foi o de jogar no caminho os pãezinhos, tentativa bem sucedida porque os passarinhos não os comeram e o menino conseguiu retornar para casa. A saída encontrada pela criança ao desviar-se da versão original, em que os pãezinhos não foram comidos pelo pássaro, foi de *inventar* algo semelhante ao pão, presente em seu meio cultural: *uma pizza*. Esse objeto comestível que teria marcado o caminho de volta, foi devorado por uma *raposa*, personagem conhecido das fábulas e “tomado emprestado” por Alexandre para dar sentido e coerência à seqüência de sua peculiar narrativa, conforme expressos nos trechos abaixo:

*O1C11. aí ele [João] pegou um pedaço de pizza pegou foi andando no meio do caminho foi... foi botando assim a pizza*



*O1C12. de manhãzinha a... a raposa tava comendo...  
a pizza todinha toda toda todinha...*

No que se refere à **Resolução**, temos no Grupo I da 1ª Recontação, uma organização um pouco confusa em relação ao fim da bruxa malvada, fato que devolveria o equilíbrio perdido. A partir de seus conhecimentos prévios a criança reconta:

O1A11. ia botar ele...tava preparando um... um...  
panelão de coisa sabe? quente pra botar ele dentro...

O1A12. éh...tipo um...tipo um... castelo um castelo  
lá em cima

O1A13. aí... ela foi botar o menino... a irmã dele pegou  
empurrou ela

O1A14. aí a velha caiu lá:: embaixo aí ela morreu  
tia... Pronto...aí tia...ela bruxa morreu

Observamos a descrição da casinha de chocolate como *tipo um castelo* e a bruxa caiu lá de cima. Após a leitura, isto é, na 2ª Recontação, a criança reorganiza as suas idéias no que tange à **Resolução**:

O1B26. aí ela pegou...aí quando ela foi ver u... u... e  
foram lá ver se a água tava no caldeirão... vê se água  
tava fervendo... aí tava

O1B27. aí quando ela meteu a cabeça... a Maria pegou  
empurrou ela... ela caiu LÁ:: dentro...

O1B28. aí: a Maria pegou... encontrou um tesouro  
dentro da casa dela e levou pro seu pai... aí seu pai  
tinha separado da madrasta aí ela pegou o ouro e  
levou pro seu pai...

Certamente, a leitura da história proporcionou ao aluno, um desenvolvimento do nível de coerência textual, mencionando detalhes não evidenciados na 1ª Recontação: tesouro, separação da madrasta. Esse fato levou-nos a inferir que a lei-

tura efetivou-se e interferiu no processo de reconstrução da história, merecendo reflexões sobre a presença de fichas de leitura, questionários, provas escritas, uma vez que o relato por si, autentica que Alexandre leu e compreendeu a narrativa sendo capaz de recontá-la com propriedade.

Já na 3ª Recontação, a **Resolução** foi (re)construída da seguinte maneira

O1C18. quando ela ele... teve o dia seguinte... que ela pegou ele quando foi botar dentro foi vê se tá/quente  
O1C19. a Maria empurrou ... empurrou ela caiu dentro da forma...

Nessa versão, a criança apresentou de uma forma objetiva e sintética a **Resolução**, porém sem causar prejuízos a compreensão da narrativa, não incorporou nesse momento nenhum evento extra, abandonando detalhes contidos na versão anterior, embora nos outros trechos dessa terceira versão, a criança apresentou marcas de autoria construídas a partir do processo de inferenciação.

Finalmente, na **Situação Final** da 1ª Recontação, Alexandre recontou momento final da história como um momento feliz:

O1A15 aí ele pegou voltou pra casa dele... O pai dele ficou feliz.

Na 2ª, por se tratar de um texto produzido a partir da imediata mediação da leitura completa a criança anuncia:

O1B29. aí seu pai pegou comprou uma casa... lá:: na cidade e ficaram felizes para sempre... Fim

Salientamos que na 3ª há singularidades, a criança explicitou que após a morte da bruxa no caldeirão, os amigos de João transformaram-se em humanos, isto é, *quebrou-se o*



*encanto*, supostamente a bruxa transformou os amigos de João em chocolate porque eles invadiram a casa dela e comeram os chocolates pertencentes a anfitriã. O final canônico revelou a

### **Situação Final:**

O1C20. *aí... os amigos dele tudinho se transformou [de chocolate para humano] de... de humano*

O1C21. *aí ele pegou foi pra casa dele e eles viveram felizes para sempre*

Essas *novidades* que caracterizaram o Grupo III, representado pela 3ª Recontação, do narrativa *João e Maria*, indicaram que a criança desse grupo, não se limitou a recontar os fatos que compunham o esquema narrativo. O recontador introduziu não só as informações que lembrou do livro, mas também inseriu outras, não explícitas no texto escrito, bem como dados construídos a partir de inferências produzidas, fazendo dessas últimas versões, versões particulares e incorporando a elas, elementos culturais presentes em seu cotidiano, o que fez de sua versão, uma versão singular em relação ao conteúdo da história lida e das recontadas anteriormente.

### **Considerações Finais**

A leitura de nossos dados evidenciou que as produções orais a curto prazo, logo após a leitura e, a longo prazo, quatro meses em média depois da leitura, alicerçadas no texto literário, apresentaram-se peculiaridades acerca do conteúdo da história. Esse conteúdo, em grande parte dos recontos, não se limitou às informações da superfície textual. As produções orais mediada pela leitura refletiram o resultado da interação com os conhecimentos de mundo da criança, com a sua capacidade de imaginação, de criação e de reflexão acerca dos acontecimentos da história. Mais da metade das crianças envolvidas nas atividades de leitura e recontação de narrativas ficcionais

foram capazes de (re)produzir um texto que além de conter informações pertinentes ao enredo, introduziram elementos de sua cultura e informações resultantes de inferências produzidas durante a leitura e as recontações.

As atividades de recontos de histórias como forma de compreender o acercamento textual dos alunos e os critérios utilizados para analisar essas produções orais, evidenciaram que o processo avaliativo, em especial, do texto literário, necessita oferecer espaços para a voz dos alunos em que descortina a capacidade de imaginação, reflexão de comportamentos sociais na dimensão das relações e dos conflitos humanos, construção de inferências, oportunidades de uso e desenvolvimento da expressão oral.

Ressaltamos que a nossa investigação induziu-nos a reconhecer que é possível uma adequada escolarização e avaliação da apropriação de textos literários pelos alunos, uma vez que buscou fugir de uma visão limitada, esta que prioriza a forma e a “fôrma” escrita. Dessa maneira, acreditamos que as atividades de recontos permitiram o desenvolvimento da competência lingüística, cognitiva dos alunos no espaço discursivo da sala de aula.

### Referências Bibliográficas

ADAM, J – M; REVAZ, F. *A análise da narrativa*. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva; Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradativa, 1997. (Coleção Memo).

ADAM, Jean-Michel. Le prototype de la séquence narrative. In: \_\_\_\_\_. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992. p. 45-74. (tradução de Mônica Magalhães Cavalcante e Vicência Maria Freitas Jaguaribe). Texto inédito.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. Perspectivas de Escolarização da Leitura Literária. In: \_\_\_\_\_. *A escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Série Linguagem e Educação).

SILVA, L. L. M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, M. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H.M.B; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) *A escolarização da Leitura Literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

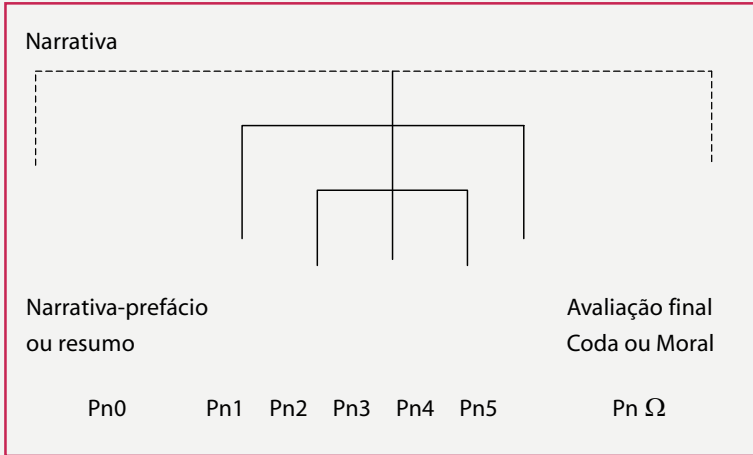
\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

WERTSCH, J. V. La médiation sémiotique de la vie mentale. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J-P et al. *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.



## ANEXOS

Quadro 1: Protótipo da seqüência da narrativa



Fonte: ADAM (1992, p.12)

Quadro 2: Percurso das 15 crianças nos grupos

GRUPOS/ RECONTAÇÕES	1ª	2ª	3ª
<b>GRUPO Ø</b>	Marcelo; Ronald;		
<b>GRUPO I</b>	Albert; Alexandre; Beth; Chico; Clécio; Edson; José; Maria; Otávio, Watson;	-----	Albert; Chico; José;
<b>GRUPO II</b>	Adriana; Gabriela; Lívia	Adriana; Albert; Alexandre; Beth; Chico; Clécio; Edson; José; Marcelo; Maria; Otávio; Ronald; Watson;	Clécio; Gabriela; Marcelo; Watson; Lívia;
<b>GRUPO III</b>	-----	Gabriela; Lívia;	Adriana; Alexandre; Edson; Maria; Otávio; Ronald



Quadro 3: Divisão dos grupos por recontação – Classificação dos tipos

Crianças	Grupos/ Recontações			Caracterização do Tipo	Tipo	Quant
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>			
1. Alexandre 2. Otávio 3. Edson 4. Maria	I	II	III	* Deslocou-se sempre para grupos posteriores;	A	05
5. Ronald	∅	II	III			
6. Watson 7. Clécio 8. Beth	I	II	II	* Deslocou-se para um Grupo posterior depois da leitura do livro, porém permaneceu estável na última recontação;	B	04
9. Marcelo	∅	II	II			
10. Gabriela 11. Lívia	II	III	II	* Deslocou-se para um Grupo posterior ao ler o livro, mas retrocedeu ao grupo anterior na última recontação;	C	05
12. José 13. Albert	I	II	I			
14. Chico	I	II	I			
15. Adriana	II	II	III	* Deslocou-se para um grupo posterior apenas na última recontação;	D	01