

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA:
DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO?
Literatura Infantil e Oralidade

MARIA SOCORRO SILVA

Fortaleza – CE

2007

MARIA SOCORRO SILVA

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO?

Literatura Infantil e Oralidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, com vistas a obter o título de Mestre em Educação.

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

**Fortaleza-Ce
2007**

TERMO DE APROVAÇÃO

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO?

Literatura Infantil e Oralidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, com vistas a obter o título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sylvie Delacours Lins - UFC

Prof.^a Dr.^a Grace Troccoli Vitorino – UNIFOR
Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Inês Cristina Mamede – UFC
Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Célia Clementino Moura - UFC
Suplente da examinadora interna

Fortaleza, 28 de março de 2007.

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!*

AGRADECIMENTOS

Eu te agradeço por tão grande prodígio,

E me maravilho com os teus feitos.

(Salmo, 138).

Há muito o que agradecer.

Minha estrada é repleta de pessoas maravilhosas.

Cada uma delas, no momento em que nos encontramos, é soma do que sou hoje.

Minha família.

Amigos de fé.

Amigos e colegas de trabalho e da Universidade.

Professores, em especial, aqueles que, além de excelentes profissionais, são também amigos.

À profa. Dra. Sylvie Delacours Lins, orientadora deste trabalho, pelo profissionalismo e amizade.

Às crianças, que com graça e encanto, contaram suas histórias.

A Deus que, por caminhos diversos, me fez desejar e conquistar essa vitória.

"Todas as coisas têm seu mistério,
e a poesia é o mistério que todas as coisas têm."

(García Lorca)

RESUMO

Este estudo investigou o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral. Analisaram-se o uso sistemático e assistemático e os efeitos do não-acesso à Literatura Infantil. A base teórica recaiu sobre os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, dentre outros que compartilham da mesma concepção de aprendizagem – socio-interacionista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja técnica de apreensão dos dados constou de observação simples. Quanto ao tipo, estudo de multicasos. Os sujeitos investigados 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 outra mantida por entidades empresariais escolhidas, conforme a prática pedagógica: contar e recontar história em processo dialógico; contar esporadicamente e não contar histórias. Os mais falantes de cada turma compõem a amostra de 15 sujeitos. Coerente com a metodologia a professora conta a história e a investigadora solicita aos sujeitos o reconto imediato. Os recursos utilizados na apreensão dos dados foram registro fílmico e áudio, câmara fotográfica, diário de campo, questionário para os pais e professoras, fantoches e livros. 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 seqüência 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 assistemáticamente a literatura, demonstrou que esse trabalho não favoreceu a capacidade de agenciar e articular informações, bem como não proporciona 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. 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 soiocognitivo. Nesse grupo, somente uma criança que ouviu história independentemente da escola recontou os dois primeiros contos, evidenciando que certas aprendizagens podem ocorrer fora da escola. Assim, o uso sistemático da Literatura parece proporcionar ganhos qualitativos e quantitativos no desenvolvimento da linguagem oral, além de alavancar outras aprendizagens.

Palavras-chave: Literatura Infantil – linguagem oral – interações sociais

RÉSUMÉ

Cette recherche étudie le rôle de la Littérature pour enfants lors du développement du langage oral. L'utilisation systématique et asystématique ainsi que les effets du nonaccès à la littérature infantile y sont analysés. La base théorique est fondée sur les études de Piaget, Vygotsky et Wallon, entre autres qui partagent la même conception socio- interactionniste de l'apprentissage. Il s'agit d'une recherche qualitative, dont la technique d'appréhension des données inclue l'observation simple. Elle est de type étude de cas multiples. Les sujets de l'enquête sont des enfants de trois ans de trois écoles maternelles de la ville de Fortaleza Ceará, Nord-Est du Brésil. Deux écoles publiques et une liée à une association professionnelle, ont été choisies à partir de leur pratique pédagogique : raconter et raconter des histoires selon une méthode dialogique ; raconter sporadiquement et ne pas raconter d'histoires. Les enfants qui parlent le plus volontiers composent le groupe de 15 sujets. En cohérence avec la méthodologie, la professeure raconte l'histoire, ensuite la chercheuse sollicite que les sujets la racontent de nouveau. Films, enregistrements audios, photographies, journal de bord, questionnaires adressés aux parents et aux professeurs ainsi que marionnettes et livres ont été les ressources utilisées lors de la collecte des données. L'analyse croisée des données indique que les sujets qui ont un accès systématique au texte littéraire atteignent une capacité discursive, un niveau de vocabulaire et de compétence à organiser les informations selon des suites temporeles et causales, ainsi qu'un niveau de socialisation et un développement cognitif supérieurs à ceux des sujets des deux autres cas. L'analyse du deuxième cas, celui de l'accès asystématique à la littérature, démontre que cette modalité n'a facilité ni la capacité d'agencer et d'organiser des informations, ni le développement cognitif et social des sujets étudiés, puisque dans ce groupe, bien que les enfants racontent les histoires, cette activité est individuelle, la parole des autres n'est pas prise en compte et il n'y a ni discussion ni argumentation. Dans le troisième cas, le non accès à la littérature, à l'école Maternelle, accompagné d'autres problèmes est associé à un niveau de développement oral et sociocognitif moins évolué. Dans ce groupe, un seul enfant qui écoute des histoires hors de l'école, a raconté les deux premiers contes, mettant en évidence que certains apprentissages peuvent avoir lieu hors de l'école. Ainsi, l'usage systématique de la littérature paraît bénéficier qualitativement et quantitativement le développement du langage oral, ce qui, par ailleurs, potentialise d'autres apprentissages .

Mots-clés: Littérature Infantile – langage oral – interactions sociales

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 seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando [linhas

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 73

LISTA DE QUADROS

1 Orientação: Chapeuzinho Vermelho -----	98
2 Orientação: A Bela e a Fera-----	98
3 Complicação: Chapeuzinho Vermelho-----	100
4 Complicação: A Bela e a Fera-----	100
5 Complicação: A Guardadora de Gansos-----	100
6 Resolução: Chapeuzinho Vermelho-----	103
7 Resolução: A Bela e a Fera-----	104
8 Resolução: A Guardadora de Gansos-----	104
9 Relação: tempo e produção – mediação e qualidade-----	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Justificativa.....	18
De onde vimos.....	18
Por que vimos.....	20
O Objeto investigado.....	24

Capítulo 1

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

1.1 Desenvolvimento da linguagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon.....	32
1.2 Linguagem, pensamento e cognição.....	36
1.3 Linguagem e mediação cultural.....	40
1.4 Estádio de desenvolvimento da linguagem dos sujeitos da pesquisa	44

Capítulo 2

CONTAR HISTÓRIAS – UMA ARTE MILENAR – EVOLUÇÃO HISTÓRICA E O DEBATE SOBRE O TEMA

2.1 Conta outra vez: do oral ao escrito.....	52
2.2 Literatura Infantil brasileira.....	57
2.3 Contar e recontar histórias.....	60
2.4 Contar e ler histórias.....	66
2.5 Imagem, narrativa e leitura de histórias.....	71

Capítulo 3

“PRA QUE ESTES OLHOS TÃO GRANDES?”

3.1 O lugar da pesquisa-piloto.....	81
--	-----------

3.2 A pesquisa na perspectiva qualitativa.....	82
3.3 Estudo de Casos Múltiplos.....	85
3.4 Ambientes pesquisados.....	87
3.4.1 Caracterização da Instituição A (I CASO).....	87
3.4.2 Caracterização da Instituição B (II CASO).....	89
3.4.3 Caracterização da Instituição C (III CASO).....	90
3.5 Sujeitos pesquisados.....	91
3.6 Procedimentos para coleta de dados.....	92
3.7 Parâmetros de análise dos dados.....	93

Capítulo 4

CONTA OUTRA VEZ...

4.1 Primeira Seção: Análise cruzada dos aspectos narrativos dos três casos.....	98
4.1.1 Análise cruzada dos aspectos narrativos dos três casos.....	98
4.1.2 Análise cruzada da reconstrução da narrativa.....	107
4.1.3 Outros aspectos narrativos.....	112
4.2. Segunda Seção: Aspectos sociocognitivos	
4.2.1 Análise caso a caso dos aspectos sociocognitivos.. ..	116
4.2.2 Caso I: Aspectos sociocognitivos.....	116
4.2.3 Caso II: Aspectos sociocognitivos.....	124
4.2.4 Caso III: Aspectos sociocognitivos	128
4.2.5 Cruzamentos dos aspectos sociocognitivos.....	
4.3 Terceira seção: Análise conjunta dos aspectos lingüístico e extralingüísticos	
4.3.1 Análise conjunta dos aspectos lingüístico e extralingüísticos.....	135
4.3.2 Relação tempo e produção – mediação e qualidade	142

Capítulo 5

“...PARA TE ENXERGAR MELHOR”

5.1 O que os achados significam.....	145
5.2 Considerações finais.....	151

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

- 1 Modelo do termo de consentimento livre dos pais
- 2 Modelo da declaração das escolas
- 3 Relação dos quadros individuais das narrativas
- 4 Relação dos quadros comparativos das narrativas
- 5 História “A Guardadora de Gansos”

APÊNDICES

- 1 Cronograma da coleta de dados
- 2 Questionário para os pais
- 3 Questionário para as professoras

INTRODUÇÃO

As funções sociais da linguagem, em suas diversas modalidades, são preocupações recentes da educação, pois, embora a tecnologia permita a comunicação universal entre os povos, a habilidade de falar, negociar e utilizar a palavra falada ou escrita ainda não é um bem democratizado. Objetivando atender a essa carência, os programas nacionais de educação, em seus diversos níveis, ocupam-se em apresentar propostas de trabalho com a linguagem que favoreçam essas aprendizagens e essas competências. No âmbito da primeira etapa da educação básica, a Literatura Infantil é amplamente recomendada, em vista das diversas funções que se lhe atribui, tais como: encantar, divertir, atrair o leitor para o livro, apreender e ampliar o vocabulário, compreender as regras que compõem a leitura e a escrita; enfim, um objeto mágico e democrático que serve a uma gama de funções, de acordo com os objetivos escolares e extra-escolares.

Em consonância com essa preocupação com a função social da linguagem, numa perspectiva que vai além do deciframento do código escrito – o letramento –, realizamos esta dissertação, na qual investigamos o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral, a partir da concepção sociointeracionista, que valoriza a mediação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento e sua relação com o contexto social mais amplo.

O homem, na qualidade de ser de relações, precisa comunicar-se com o mundo que o cerca e consigo mesmo. A partir dessa necessidade, ao longo da história, foram desenvolvidos diversos meios para expressar idéias, elaborar significados e transmitir conhecimentos. Nesse sentido, a linguagem, sistema de símbolos e de signos convencionais ou arbitrários, ocupa lugar primordial, por possibilitar a extrapolação dos limites do imediato. Nas palavras de Piaget, a linguagem propicia

(...) ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstruir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las (1999a p. 27).

Em função dessa importância, a linguagem constitui objeto de estudo não só da Lingüística, mas também de vários campos de saber, como: a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Neurologia, dentre outros, que destacam, sobretudo, a forma de apreender e de reelaborar a expressão da fala e da escrita por parte da criança.

Para Skinner (1978), o aprendizado da linguagem não é diferente da aprendizagem de qualquer outra habilidade, como andar de bicicleta, por exemplo. Sua teoria, fundamentada no trinômio estímulo-resposta-reforço, simplifica a compreensão do desenvolvimento das capacidades humanas. Concebendo a linguagem como um comportamento funcional que se desenvolve por meio de efeitos do ambiente sobre a criança e das respostas desta a esses estímulos, esse autor defende a noção de que o ser humano aprende por meio de treinamento condicionado. Essa é uma concepção de aprendizagem ainda vigente nas escolas, onde o que conta não é a compreensão, mas a repetição mecânica de atividades em função de resultados esperados.

Em resposta a esse entendimento behaviorista, Chomsky (1988, apud COLL et al, 2004) postula o argumento de que a capacidade humana para a linguagem é geneticamente determinada. Segundo esse especialista, o componente biológico responde pelo desenvolvimento da linguagem (filogenia). Portanto, esta não seria desenvolvida no ambiente (opondo-se à perspectiva ambientalista) e, por conseguinte, também não seria adquirida, como postulam os representantes das teorias psicogenética ou sociointeracionista, mas desenvolvida, pois seria inata; intrínseca à espécie humana.

Para os comportamentalistas, que fincaram suas bases na Filosofia empirista, a explicação da formação e do desenvolvimento do psiquismo é causal, proveniente da associação entre a experiência sensível e as representações sensoriais. Expresso de outra forma, tudo o que existe no pensamento esteve antes na experiência sensível, ou seja, a concepção mecanicista da realidade faz pensar em um sujeito como uma “tábua rasa” à mercê da experiência. Esse reducionismo da atividade psíquica aos instintos e aos hábitos, em oposição à atividade mental (vontade, pensamento e consciência), deflagrou uma crise na Psicologia do século XX, possibilitando novas pesquisas e avanços na compreensão do desenvolvimento humano.

Para Vygotsky, a formação da consciência acontece, necessariamente, na interação social. As bases biológicas são preponderantes no estágio inicial. Contudo, durante o processo, até mesmo o suporte biológico transforma-se em sócio-histórico. Assim, “as origens do pensamento abstrato e do comportamento categorial, que provocam o salto do sensorial ao racional, não devem ser buscadas nem dentro da consciência, nem dentro do cérebro, mas sim, fora, nas formas sociais da existência histórica do homem” (LURIA, 1986: p. 22-23), sendo a linguagem e o trabalho que fornecem os instrumentos da evolução psíquica, constituindo-se em uma relação dialética em estágios mais avançados do desenvolvimento.

Nas palavras de Bakhtin (1986: p. 34), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”, ou seja, para esses autores, não existe atividade mental sem conteúdo semiótico, não sendo, portanto, o interior que organiza o exterior, mas o contrário. São as informações e as experiências que determinam o sentimento, o pensamento e a ação humana. O homem não adquire, entretanto, uma língua (pois não é um produto pronto e acabado), mas a assimila numa interação progressiva de comunicação verbal, pois

os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de natural... 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 (BAKHTIN, 1986: p. 35).

Em outras palavras, é a matéria que comanda as idéias e não o contrário, como pensavam os idealistas. Vygotsky e Wallon fundamentam suas teses na filosofia marxista. Marx e Engels subverteram a dialética hegeliana, pois, para esses, é o mundo material que comanda as idéias e não o contrário. As formas construídas, antes de serem uma configuração harmônica que deu origem à constituição maior – o edifício –, por exemplo, estavam dispersas na natureza. Noutra maneira de expressar, para os realistas, a mente não opera no vazio, pois uma idéia tem, necessariamente, que ser a representação de algo existente, não existindo símbolo sem seu significante correspondente. Do contrário, a idéia não teria valor simbólico, uma vez que a função do símbolo é representar seu significante.

Na dialética marxista, não se concebe a compreensão da realidade de modo fracionado, mas em sua totalidade. Embora haja ênfase no fator econômico (infra-estrutura) como determinante das relações de produção, que, por sua vez, determinam o conjunto de relações (superestruturas), Marx salienta que é a relação do macro com o micro e vice-versa, ou seja, a relação dialética entre esses dois pólos, a forma como esses se entrelaçam, que compõe a realidade social (MARX, 1996).

Transpondo essa concepção da realidade para nossa discussão, é lícito salientar que são indissociáveis experiência social, desenvolvimento cognitivo, aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Essa visão de uma pessoa completa, complexa e contextualizada remete-nos, primeiramente, a Wallon (1981), que, opondo-se a uma concepção dualista e naturalista do ser, vigente na Psicologia de sua época, finca as bases de sua psicogênese na concepção

realista, implicando a conjugação dos fatores de natureza biológica e social. Trata-se de uma opção epistemológica pelo materialismo dialético, definindo-se pelo método histórico (genético-compativo), argumentando que, para se compreender uma pessoa, supõe-se conhecer sua história com suas possibilidades genotípicas e fenotípicas. Por sua vez, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992), em sua perspectiva monista, recusa-se a estudar o homem de forma fragmentada, assumindo uma abordagem holística e sistêmica, opondo-se ao atomismo.

Vygotsky compreende 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 intersicológica, ou seja, é apreendida nas interações sociais e somente depois se internaliza (1998b).

Em outras palavras, esses autores não concebem o estudo do homem, em qualquer aspecto do desenvolvimento, de forma dual, compartimentada. Isso seria contra a própria natureza do homem, que é essencialmente dialética.

Nesse sentido, Piaget e Inhelder, discordando de Skinner e de Chomsky, sustentam em seus experimentos a noção de que a linguagem supõe o pensamento e que este depende da inter-relação de fatores internos e externos, pois o desenvolvimento cognitivo – maturação das estruturas biológicas ocorrente na relação com o meio físico e social - é um pré-requisito ao pensamento verbal. Como, para Piaget e Inhelder, a linguagem é um sistema simbólico arbitrário, para compreendê-la, o sujeito tem, necessariamente, que se inserir em um ambiente que lhe favoreça a capacidade de simbolizar. O estabelecimento da função semiótica (representação mental), que supõe o desenvolvimento da imagem mental, a imitação diferida, a evocação verbal, o desenho e o jogo simbólico (PIAGET e INHELDER, 2003), não é possível a não ser nas interações sociais, pois se trata de uma formação e não de um desenvolvimento proveniente de fator inato, esperando o momento de maturação biológica para surgir, como os dentes, por exemplo.

Assim, essas concepções de linguagem têm conseqüências pedagógicas que afetam o ensino-aprendizagem de modo distinto. Nesta dissertação, interessa-nos investigar o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral, a partir da concepção sociointeracionista, que valoriza a mediação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento e sua relação com o contexto social mais amplo. Justificaremos, então, por que razões realizamos esta pesquisa e relacionaremos Literatura Infantil à linguagem oral.

Justificativa

De onde vimos

Entre fogueiras, histórias de “ouvi dizer” e cantigas de rodas vivemos os dias mais alegres e tranquilos de nossa existência. Que relação tem esse fato com o nosso trabalho? Na academia, entre o arsenal de livros e de informações que nem sempre se articulam, por vezes somos acometidos de amnésias sobre nossas raízes. Refletindo, porém, sobre nosso envolvimento com essa temática, pensamos como essa experiência infantil, em casa de nossos avós, significou para nós. O avô desta pesquisadora era um dos contadores de histórias que despertavam gosto e interesse pelo diversificado público. Os vizinhos chegavam-se e, com eles, as crianças. Os temas eram espontâneos, como era natural também o auditório. Então, às vezes, optávamos pelas cantigas de roda ou pelo esconde-esconde, dentre outras brincadeiras. O fascínio pelas histórias orais (e eram história de monstros-sem-cabeças, de pais-da-mata, monstros tenebrosos que devoravam crianças de uma bocada só, de príncipes encantados, de princesas que precisavam vencer imensos obstáculos para reencontrar o seu príncipe, que se encantara em função da desobediência da princesa) povoou nossa mente infantil e despertou o interesse pelas letras, lá onde a escola era de “faz de conta” e nem livro tínhamos. Por que, porém, introduzir um relato tão pitoresco em uma dissertação de Mestrado? Nossa temática *Literatura Infantil e Oralidade* justifica esta página, pois pretendemos investigar a relação entre Literatura Infantil e desenvolvimento da linguagem oral, a partir da narração e do relato de histórias no ambiente de Educação Infantil. Pensar nessa temática suscita em nós, involuntariamente, uma atividade interior de anamnese.

Quando iniciamos os estudos na cidade, o nosso interesse pelos livros era notório. Cursamos o Ensino Médio na Modalidade Normal e logo nos tornamos professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e, depois, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, nos anos de 1996 a 1999, quando trabalhávamos no Patronato da Sagrada Família – instituição pública conveniada (estadualizada) da periferia de Fortaleza.

Durante o primeiro ano, observamos que havia grande deficiência na parte de incentivo à leitura, apesar da escola dispor de uma biblioteca e contar com um acervo infanto-juvenil considerável em quantidade e em qualidade. Então, organizamos um calendário de visitas à biblioteca, momento em que as crianças eram motivadas a escolher o livro que lhes

agradasse. O papel da professora era ler as histórias ou contar e explorar o conteúdo, de acordo com o nível de leitura das crianças. O problema surgiu quando as crianças manifestaram o intento de levar os livros para casa. A bibliotecária opôs-se. Afinal, elas não tinham o hábito de leitura em casa: seus pais não eram leitores. Quem iria se responsabilizar pelo bom estado dos livros? Como as visitas domiciliares eram uma praxe, começamos a observar as condições socioeconômicas das crianças; o contexto familiar. Foi quando constatamos que até mesmo a realização dos deveres de casa constituía um problema do ponto de vista de suporte humano e material. As mães, em sua maioria, eram analfabetas. As crianças faziam os deveres escolares deitadas no chão batido de suas casas. Desde então, concluímos que, se há essa precariedade no ambiente familiar, o papel da escola é oferecer o máximo possível de oportunidades no tempo em que ela está com a criança, já que a função mais antiga da escola é ensinar a ler e a escrever e, hoje, ensinar a fazer uso desse saber, conforme Magda Soares (1998).

A partir dessa experiência e dos desafios, optamos pelo curso de Pedagogia e, nesse programa de graduação, pelo núcleo de Educação Infantil. Na disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil, conclusiva do Núcleo¹, sentimos que estávamos no caminho certo. Durante essa experiência, constatamos que o que se oferecia às crianças era muito pouco em relação às suas capacidades e necessidades. Por falta de material pedagógico ou de um planejamento mais cuidadoso, as crianças ficavam muito tempo ociosas, esperando a hora do lanche ou o término do recreio do outro nível², ou quietas, aguardando os pais. Além desses problemas, a Literatura Infantil não tinha espaço conquistado. Começamos a levar histórias. Narradas ou contadas, o fascínio das crianças, especialmente pelos contos de fadas, era gratificante. Resolvemos, então, aprofundar esse tema.

Transformamos o relatório da Prática de Ensino em Seminário/oficina, apresentando-o em encontros de estudantes, quando, então, constatamos o quanto são ignorados os benefícios que a Literatura Infantil pode proporcionar à educação da criança. Professores de escolas públicas e particulares ficaram encantados com as descobertas.

Em uma experiência de iniciação científica, relacionada à aquisição da leitura e da escrita, no primeiro semestre de 2004, realizamos uma pesquisa voluntária sobre aprendizagem da leitura e da escrita, com 60 sujeitos na idade de sete e de oito anos. Aplicamos os testes do método clínico piagetiano e testes de nível de leitura e escrita,

¹ A estrutura do curso de Pedagogia da UFC oferece núcleos de aprofundamento; um deles é o Núcleo de Educação Infantil, que se compõe de cinco disciplinas obrigatórias.

² A escola organiza o recreio em dois momentos: Infantil I, Infantil II e 1º ano.

avaliando as produções escritas dos alunos, a partir dos contos de fadas. Comparamos três escolas: uma pública estadual, que trabalha com o sistema de ciclos; uma pública municipal de Fortaleza e uma particular. O resultado desse estudo foi apresentado em evento de caráter científico (SILVA, 2004), no qual foi destacada a importância de um trabalho pedagógico sistemático e da qualidade das interações sociais para o aprendizado da leitura e da escrita. A análise dos resultados demonstrou que a média da escola particular é indiscutivelmente superior às médias das escolas públicas. Na instituição estadual, contudo, o nível de desenvolvimento diferencia-se da instituição municipal, uma vez que, na escola estadual, o trabalho com a linguagem a partir da Literatura Infantil permite discutir e recriar os textos na modalidade oral e escrita. Essas diferenças, de acordo com a observação em sala de aula, com as entrevistas com as professoras, com a análise dos dados obtidos a partir do método clínico, com a produção escrita das crianças e com o nosso referencial teórico, decorrem do atraso nas estruturas cognitivas, em função das oportunidades de acesso e de qualidade do trabalho pedagógico realizado com essas crianças, sem contar com a experiência de vida e com o ambiente familiar, que pode ser mais estimulante para uns e não para outros, de acordo com cada caso (FERREIRO, 1990).

Por que vimos

Em um país ainda marcado pelo estigma do analfabetismo, desenvolver uma pesquisa na qual se investiga o fato de que o acesso sistemático à Literatura na Educação Infantil desenvolve competências discursivas fundamentais para o processo ulterior da aquisição da leitura e da escrita é assinalar, além disso, para a importância da Educação Infantil, que ainda não é uma realidade para todas as crianças.

A partir dessas leituras e de experiências diversas com a Literatura Infantil, procedemos a uma revisão de literatura para delimitar nosso objeto de estudo. Em nossa busca, encontramos trabalhos que se aproximam de nossa temática, consoante à fonte delineada.

Gomes-Santos (2003) analisou, em sua dissertação, o ato de contar e de recontar histórias como um evento propiciador do discurso oral e escrito em alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, analisando os gestos de contar e de recontar e a transposição do discurso

oral para o escrito na produção de 30 sujeitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em princípios da Etnometodologia, cuja análise dos dados pautou-se na Lingüística moderna para categorizar e analisar a produção escrita dos sujeitos.

Freitas (2002) descreve, em seu trabalho final de mestrado, as contribuições da atividade de conto e reconto de histórias para a estruturação da linguagem oral e escrita em sujeitos de 5 e 6 anos de idade, nomeando sua pesquisa como um estudo de caso com abordagem qualitativa do tipo etnográfica, a partir da observação participante.

Encontramos, também, diversos trabalhos que se inscrevem na linha pedagógica, enfocando a atividade de contar histórias como instrumento de ensino da leitura e da escrita, entre os quais relacionamos os à frente delineados.

Gomes (2001), em tese de doutorado, investigou a narração de história como recurso pedagógico no ensino de Literatura, objetivando a formação do leitor. É uma pesquisa experimental com análise qualitativa e quantitativa dos dados; um estudo de caso com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. A partir dos pressupostos do sociointeracionismo, da psicolingüística e da estética da recepção, a análise centrou-se na importância da relação entre professor e aluno na sala de aula para a compreensão do texto de literatura.

Radino (2001) investigou, na dissertação de Mestrado, em Psicologia, como os contos de fadas são utilizados pelos professores no dia-a-dia. A partir da análise de entrevistas com professores da Educação Infantil, usando o referencial psicanalítico, constatou que os contos são pouco utilizados e que, quando o são, servem como subsídios para atividades pedagógicas, transformando-se em tarefas escolares relacionadas à escrita, em detrimento da oralidade.

Cunha (2004), em sua dissertação, discute o uso do texto literário e o ensino da língua materna, enfocando, também, problemas relacionados à formação do professor. Conclui que o texto de literatura é utilizado para extração de exercícios de gramática e de reconhecimento de palavras, dentre outros.

Galdin (2001) realizou uma pesquisa de mestrado com o objetivo de reaver os processos de narrar e de ouvir histórias em hospitais, em biblioteca e em escolas, enfocando a oralidade e a escrita e destacando a relação entre ouvinte e narrador, de acordo com a natureza do projeto: terapêutica, social ou pedagógica. Desse modo, realçou três funções da literatura: de catarse, social e intelectual.

Cardozo (1999), também no relatório final de mestrado, investigou a relação entre Literatura Infantil e Alfabetização, enfocando os aspectos da comunicação oral e escrita, mediante atividades dirigidas com livros de Literatura, em experimento realizado com

crianças de baixa visão e de visão normal. Utilizou como referencial teórico a Etnografia e a análise qualitativa dos dados, concluindo que o texto literário parece contribuir, de modo significativo, para a alfabetização tanto dos alunos especiais como daqueles de boa visão.

Encontramos, também, livros sobre a atividade de contar e de recontar histórias (COELHO, 1991; BUSATTO, 2003; GOMES-SANTOS, 2003); alguns que relacionam Literatura e Linguagem (AMARILHA, 1991; COELHO, 1987; TEBEROSKY E COLOMER, 2003); e uns, ainda, que tratam das funções da Literatura Infantil (BETTELHEIM, 1980; BONNAFÉ, 2001, CAUSSE, 2000; COUTINHO 2004; LAJOLO e ZILBERMAN, 1986), dentre outros. Trataremos, detalhadamente, desse assunto no capítulo 3, Contar histórias: uma arte milenar - evolução histórica e o debate sobre o tema.

Este estudo - é nossa expectativa - contribuirá com o aumento da oferta de referências bibliográficas no campo em que estamos investigando, porque não encontramos muitas que contemplem nosso recorte específico - Oralidade e Literatura Infantil -, sobretudo em função da idade dos sujeitos. As pesquisas anteriores relacionam Literatura Infantil e Alfabetização, ou seja, mesmo que mencionem linguagem oral, enfatizam sua contribuição para a aquisição da leitura e da escrita. Por essa razão, pensamos em responder a questões que se relacionam, exclusivamente, com a linguagem oral como uma aquisição que tem valor em si mesma. Desse modo, o nosso recorte justifica-se independentemente de sua contribuição ulterior para a aquisição da leitura e da escrita. Não foi fácil, contudo, encontrar trabalhos que relacionem Literatura Infantil e Alfabetização, pois, como sabemos, a Educação Infantil, no Brasil, tem uma história recente e a preocupação com o desenvolvimento e com a aprendizagem da criança pré-escolar está relacionada a esse momento histórico.

Desenvolver esta pesquisa, portanto, é desnudar, para a sociedade, a importância da formação do educador infantil, mostrar a relevância da leitura e possibilitar o acesso aos livros às crianças na primeira etapa da Educação Básica. Talvez não provar que “um país se faz com homens e livros”, mas que a competência para o discurso oral, e, por consequência, para o escrito, implica no acesso aos livros de qualidade, desde a Educação Infantil, que garantam às crianças fantasiar, sonhar e, sobretudo, falar sobre suas experiências, ouvir, contar e recontar histórias; demonstrar, também, que uma educação libertadora é, sobretudo, dialógica e não condutista, arquivista ou, ainda, alienante, parafraseando Paulo Freire. O discurso é uma formulação coletiva. Defendemos uma educação que considere a criança como sujeito que possa falar, dizer a sua palavra e não a palavra do outro (dominante), expressar o que pensa e o que sente, atribuir e elaborar coletivamente significados.

Outra razão que justifica essa pesquisa é de ordem política. A Educação Infantil, como etapa da Educação Básica, é uma conquista recente, fruto de uma luta histórica, partindo de uma nova concepção de criança, resultado de muitas batalhas daqueles que compreendem o desenvolvimento infantil como uma etapa fundamental na formação do sujeito (LDB 9.394/96 art. 29). No Brasil, entretanto, ainda há muito a ser feito nesse sentido. Compreendemos que não basta estabelecer a Educação Infantil como obrigatória e ampliar o atendimento (CONSTITUIÇÃO, 1998), se essas determinações legais não forem acompanhadas de investimentos que garantam as condições necessárias à efetivação do direito, concretizando-se em uma oferta de qualidade para todos e em todos os aspectos, dentre os quais a problemática que estamos estudando: a relação entre o uso sistemático e pedagogicamente adequado da Literatura Infantil e o desenvolvimento da linguagem oral, que supõe formação continuada e valorização do professor, investimento em bibliotecas, espaço físico adequado e política de manutenção da qualidade.

Outras razões que nos motivaram a desenvolver este trabalho de pesquisa são de ordem pedagógica. Em primeiro lugar, 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 (MARCUSCHI, 2001). Como vimos em nossa revisão de literatura, não encontramos trabalhos que investigassem exclusivamente a linguagem oral, sobretudo com crianças de três anos de idade. Compreendemos que se fez necessário realizar esta pesquisa para responder como desenvolver a competência discursiva tão importante neste momento em que decifrar o código escrito já não atende à demanda social de leituras rápidas e ao ajustamento das informações. Nesse sentido, diz Antunes: “não há conhecimento lingüístico suficiente (lexical ou gramatical) 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. Depois, os sujeitos desta pesquisa, que se encontram em fase de desenvolvimento do discurso oral e, por último, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, que elegem a linguagem como o trabalho fundamental, quando destacam, entre os objetivos gerais dessa etapa,

Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (RCNEI vol. 1 p. 63).

O uso do texto literário do gênero contos de fadas justifica-se porque sua estrutura narrativa é de fácil assimilação, conjugada ao fascínio que as crianças têm por esses contos maravilhosos.

O objeto investigado

Diversos autores³ consideram a importância do uso da Literatura Infantil no ensino da linguagem. A prática escolar ignora várias pesquisas⁴ que demonstram o quanto é vaga e difusa a utilização da literatura por professores e por crianças. O professor, por não se sentir preparado para trabalhar com esse gênero, privilegia o texto informativo, em detrimento do texto de literatura. Além disso, a literatura não é vista como veículo propiciador de benefícios em si mesma, como: encantar, dar prazer, divertir, despertar o gosto pela leitura e o interesse por gêneros literários, dentre outros. Pelo contrário: toda atividade de leitura tem, necessariamente, que estar vinculada a uma avaliação, a uma atividade escrita, não garantindo, apesar disso, discussões críticas e, tampouco, a capacidade de compreender as aplicações dessa linguagem no cotidiano, ou seja, a função social da escrita (AMARILHA, 1997; SOARES, 1998). Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil assim se expressa:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (RCNEI, 1998 p.117).

A escola descaracteriza, no entanto, as funções da Literatura Infantil, quando a utiliza para acalmar as crianças após os recreios ou somente para preencher os tempos ociosos, quando sobra tempo no planejamento previsto para a aula, ou, ainda, para extrair

³ (BETTELHEIM, 1980; GÓES, 1984; LAJOJO E ZILBERMAN, 1985; COELHO, 1991; AMARILHA, 1997; TEBEROSKY E COLOMER, 2003 dentre outros).

⁴ Apoiamo-nos, em especial, naquelas coordenadas por Amarilha:

AMARILHA, Marly (Coord.). *O ensino da literatura infantil da 1ª a 5ª séries do 1º grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte – 2ª etapa*. Relatório parcial. Natal: CNPq/UFRN/Departamento de Educação, 1991.

_____. (Coord.). *O ensino da literatura na escola: as respostas do aprendiz*. Relatório final. Natal: CNPq/UFRN/Departamento de Educação, 1993.

_____. (Coord.). *O ensino da literatura na escola: as respostas do aprendiz*. Relatório final. Natal: CNPq/UFRN/Departamento de Educação, 1994.

exercícios escolares. A Literatura Infantil pode ser, porém, uma grande aliada no desenvolvimento integral da criança tanto nos aspectos afetivos e cognitivos quanto no desenvolvimento da linguagem pela ampliação vocabular, desempenhando a função de organizar o pensamento e o sentido dos fatos, possivelmente um dos elementos mais engajadores da narrativa. Segundo Amarilha (op cit.), é mediante o contato com o texto literário que se estabelecem a expectativa, a seqüência dos fatos, a lógica e a conexão, dando o senso de totalidade pelo destino final das personagens.

Ao utilizar a Literatura Infantil como meio de controle sobre a criança, a escola deixa, também, de proporcionar-lhe oportunidades de falar, escutar, ser ouvida, atribuir sentido e reconhecer-lhe o esforço em compreender; deixa, enfim, de reconhecer a criança como sujeito da constituição do seu aprendizado.

Para Meltz (2000a), esse conflito estabelecido entre o que fazer ou não fazer com o texto literário relaciona-se à crise de identidade pela qual a escola vem passando. Quando esta tinha suas fronteiras bem demarcadas, chegava mesmo a censurar, inclusive, os contos de fadas, sob alegação de que não eram benfazejos às crianças (ROUSSEAU, 1995). Com a revolução tecnológica, as novas formas de produção e de circulação do saber democratizaram-se. Com isso, a escola perdeu o *status* de detentora do saber e de transmissora dos bens culturais sistematizados. Desse modo, apela para a produção cultural independente da escola, na tentativa de assegurar um canal de acesso aos educandos, e transforma um objeto livre em alienado. O livro literário poderia ser lido para passar o tempo. Como objeto alienado pela escola, transforma-se em réu. O paradidático é o terror dos adolescentes. Meltz acrescenta que há mesmo “uma substituição mais ou menos consciente da escola pela cultura a ponto de as bibliotecas abrirem mão da gratuidade, do lazer que é sua função e obrigar à leitura” (2000_a, p. 4).

Para Brayner (2005), a tentativa de “pedagogização” da literatura ou de “literaturização” da Pedagogia relaciona-se à busca, primeiro, de um retorno à prática existencialista do ser interior voltado mais para a beleza do ser e da construção de si do que em função do mundo material e, em segundo lugar, à estética literária, de modo que o homem resultasse um ser estético pela imersão no mundo ficcional, ou seja, atribui-se à literatura, mediada pela educação, poder máximo de redentora do homem. O texto literário seria “o objeto mágico” a salvar não só a prática educacional, mas a formar o leitor educador em potencial.

O autor chama a atenção para a relação entre a estética da recepção e a comercialização da arte:

O caráter mercantil da arte (...) não considera que mesmo os produtos da indústria cultural constituem mercadorias *sui generis*: é apenas parcialmente que a necessidade estética pode ser manipulada, porque a produção e a reprodução da arte, na sociedade industrial, não chega jamais a determinar a forma da recepção: esta não é um consumo passivo, mas uma atividade estética dependente da aprovação ou de recusa, e, por essa razão, em grande parte não submetida ao cálculo mercantil. (BRAYNER, 2005 p.66).

Desse modo, a leitura de literatura é utilizada com objetivos de contenção disciplinar⁵, pois a escola ignora o fato de que a narrativa comporta em si mesma a possibilidade de encantar e de catalisar energias (AMARILHA, op cit). Bettelheim, tratando sobre o uso pedagógico que se faz dos contos de fadas, enfatiza que “não servirá de nada se aproximar da narrativa dos contos com intenções didáticas” (op. cit.; p. 188), ressaltando que os benefícios que a criança pode extrair da audição desses contos, como entender-se a si própria e se orientar a encontrar soluções para os problemas que a conturbam, não podem ser ensinados. Além disso, contar um conto com uma função didática é transformá-lo em um conto moralizante⁶, 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” (BETTELHEIM, 1980 p.205).

Esse envolvimento emocional justifica-se pelo prazer que a narrativa proporciona ao leitor. Outra razão é pela possibilidade de vivenciar fatos fora da realidade, diferentes daqueles que o receptor está experienciando, e de antecipar fatos ou de prever o futuro humano, mediante a trajetória das personagens da ficção. Essa antecipação do conteúdo e esse domínio da narratividade são competências possíveis a partir dos nove anos de idade, pois “dominar os processos de antecipação corresponde a desenvolver a expectativa adequada sobre as convenções da linguagem” (AMARILHA, op cit.: p. 21). Para Teberosky e Colomer (2003), essa competência é processual e inicia-se a partir dos quatro anos. A criança entre quatro e cinco anos já pode ser capaz de fazer previsões sobre a continuação de histórias e, inclusive, de relacioná-la a experiências externas, dependendo da intensidade e da qualidade de suas interações com o material impresso. Em outras palavras, “a prontidão ou a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a

⁵ Utilização do texto literário em momentos específicos, como, por exemplo, após o recreio, como estratégia de conter o aparente caos disciplinar que se instala nesses momentos.

⁶ Temos presenciado, por exemplo, a narração de “Chapeuzinho Vermelho” seguido de avisos, como: “estão vendo o que acontece com crianças desobedientes? Se Chapeuzinho tivesse ido pelo caminho indicado pela mãe, teria evitado...”, aproveitando, inclusive, para reforçar a obediência à professora.

linguagem escrita do que com qualquer outro fator que se invoque” (FERREIRO, 1990: p.101).

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.

Esse resultado de pesquisa sinaliza 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 escola⁷. Esta deveria providenciar todas as condições para que a criança, no tempo em que se encontrasse no espaço escolar, usufrísse 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, que estimule e que responda às curiosidades da criança.

⁷ 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 geram 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.

Corroborando essa idéia, “crianças de todas as faixas etárias procuram para empréstimo os livros das histórias lidas ou contadas em sala de aula – o que demonstra que a oralidade não só atrai o leitor para o livro, como também o encoraja a enfrentar a escrita e o silêncio” (AMARILHA, 1997: p. 22), ou seja, a escola e a família não devem esperar que a criança aprenda a ler e a escrever para favorecer-lhe o acesso aos livros, ao ambiente mais formal, como a biblioteca, ou ainda a outros meios de veiculação da cultura escrita, inclusive em outras formas de linguagem – como: teatro, cinema, exposições de arte e de cultura, festivais literários, bienais de livros –, pois quanto mais diversificada a interação da criança com esse universo em descoberta para ela, mais significativa será sua aprendizagem, visto que o sujeito faz-se como tal a partir do momento em que alguém que lhe é supostamente superior concede-lhe o direito de se sentir e de agir como tal. Freire, porém, diz que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (1996: p.66). Bem compreendido, pode-se dizer que não cabe ao professor o direito de determinar o momento da criança folhear ou de levar ou não o livro para casa, mas é o interesse dela que deve ser o indicador desse movimento. O papel da escola e da família é incentivar e apoiar o interesse da criança pelos livros. Isso porque o acesso a essa diversidade de experiências favorece o desenvolvimento da habilidade de argumentação e a articulação de idéias, que não acontecem a não ser em um ambiente democrático, onde o sujeito tenha a oportunidade de conferir suas hipóteses, de discutir idéias e de emitir opiniões.

Nesse sentido (BONNAFÉ 2001; CAUSSE, 2002; GROMER e WEISS, 1990), autores consideram a importância de disponibilizar livros aos bebês, elencando diversas razões para essa prática. Para Bonnafé (op cit), o acesso à Literatura na primeira infância tem um valor inestimável, mas não se trata do valor pragmático, como servir de suporte posterior para a leitura e a escrita. É um benefício para o momento, para o nível de desenvolvimento no qual se encontra a criança, embora, segundo a autora, as vantagens em longo prazo não possam ser desconsideradas. Oferecer livros aos bebês - ou melhor, não só dispô-los à sua manipulação, o que é muito importante, mas não suficiente para proporcionar aprendizagens, mas, sobretudo, propiciar-lhes a leitura em voz alta, aliada à manipulação - vai desencadear processos de apreensão de mundo, pois é pela manipulação da realidade e da escuta dessa realidade organizada de modo ordenado que a criança aprende a ler a si mesma, o outro e o mundo. Essa idéia de que a narrativa organiza as experiências de mundo, em analogia à Psicanálise, que afirma que na experiência de narrar a própria existência a visão que o paciente tem da vida é afetada, é referendada por Bruner (2002).

Segundo a autora, é perceptível a diferença entre os bebês que ouvem histórias e os que não têm acesso à narrativa de histórias. Aqueles que ouvem histórias, ao perceberem os eventos que precedem a narrativa, postam-se em atitude de escuta e solicitam a ação de narrar. Os bebês mais velhos chegam a impor suas preferências. Assim, “a idade de familiarizar a criança com os livros e com as histórias é o momento em que ela começa a dizer suas primeiras palavras, suas primeiras frases” (Ibid p.32), uma vez que esse contato favorece a imaginação, alavanca o desenvolvimento cognitivo e promove a socialização. Falando sobre a interação de adulto com criança, a autora salienta que “o livro é um excelente instrumento para facilitar a relação, ele favorece a transmissão cultural entre os familiares e as crianças e é um apoio a integração” (Ibid p. 33), ou seja, “dar livros aos bebês não significa propor uma aprendizagem precoce da leitura, mas possibilitar os jogos com os contos, uma experiência lúdica com os livros, este objeto surpreendente, muitas vezes reservado a um pequeno número, em função de uma cultura atrasada” (Ibid p. 35). Essa reflexão encontra-se, também, em Stanovich (1986) - denominada Efeito Mateus - e em Freire (2003), que consideram a subtração de bens culturais, acesso aos meios que favorecem a aprendizagem para aqueles que ainda não demonstram habilidade em manipular os suportes relacionados.

Para Bonnafé⁸, “favorecer o contato dos bebês com os livros é importante não só para a aprendizagem ulterior da leitura, mas também por ser fator de desenvolvimento da imaginação e socialização, inserção na sociedade onde as crianças vão viver e crescer” (Ibid p.35), ou seja, não se pensa em promover aprendizagens que favoreçam a leitura e a escrita, mas que favoreçam uma aprendizagem para além da decodificação; o letramento. Aprender a situar-se, no seu contexto e no mundo, é uma tarefa fundamental que se impõe na sociedade atual. Para a autora, essa competência precede a aprendizagem da linguagem escrita; contudo, salienta que o não-acesso à literatura não impede o desenvolvimento normal da criança, mas que nessa idade a audição das histórias é essencial para que a criança transponha, de modo satisfatório, as etapas de seu desenvolvimento e que “sem os jogos de imaginação o bebê não poderá avançar na linguagem nem na vida espiritual” (Ibid p. 36). A capacidade de contar uma história a partir de um desenho, por exemplo, é uma aprendizagem que se estabelece na interação com os livros e com a audição das histórias. Para a autora, “quando uma criança desenha uma casa está representando seu mundo, a si mesmo e aos outros” (ibid p. 38).

Um dos objetivos da leitura de Literatura é o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico, aspecto que deve ser cuidado desde cedo, levando os educandos a julgar o

⁸ Tradução da autora

que vêem, lêem e ouvem (CUNHA, 1968), desenvolvendo, assim, a capacidade de argumentação e de autonomia intelectual, pois um dos problemas que se percebe na fala das crianças e dos adolescentes é a falta de argumento em suas manifestações verbais. Em muitos adolescentes, as explicações tautológicas ou mesmo circulares, típicas do estágio pré-lógico, subsistem (WALLON, 1989), o que nos faz pensar que o trabalho escolar realizado com esses sujeitos não ensejou o desenvolvimento de habilidades de argumentação, abstração e raciocínio mais elaborado que lhes permita, inclusive, usar a palavra para solucionar conflitos, em vez da violência física (GALVÃO, 2004). Por todas as habilidades que a Literatura Infantil pode proporcionar à criança, tornando-a competente no uso da língua, é indiscutível a importância da leitura ou da narração de histórias em todas as idades.

Coerente com o referencial teórico sociointeracionista, nosso trabalho enquadra-se em uma abordagem qualitativa, delineando-se como um estudo de casos múltiplos, a partir da observação simples. Analisamos a produção oral de narrativas de três grupos de sujeitos, cada um composto por cinco crianças de três instituições distintas, considerando o contexto social das interações, a contação de história pela professora de sala e o relato imediato (pelos sujeitos pesquisados), motivado pela pesquisadora, além da relação entre os sujeitos no momento da reconstrução oral do texto protótipo. Assim, os pressupostos para este estudo são:

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.

Nesse sentido, elaboramos as seguintes perguntas: De que modo ou em que condições a Literatura Infantil pode contribuir para a competência discursiva oral? Quais os efeitos do não-acesso à Literatura Infantil para o desenvolvimento da oralidade?

Para responder a essas questões, os objetivos seguintes foram elencados: **Investigar o papel da Literatura Infantil no uso da linguagem oral em crianças na faixa etária de três anos de idade no ambiente de Educação Infantil.** Os objetivos específicos são: primeiro, **analisar a contribuição do acesso sistemático e assistemático à Literatura Infantil no uso da linguagem oral e os efeitos do não-acesso à Literatura Infantil no uso da linguagem oral;** segundo, **identificar os aspectos narrativos (noção de gênero, construção frasal, seqüência temporal e causal) e o vocabulário manifesto pelas crianças na reconstrução oral do texto narrativo;** e, terceiro, **examinar os aspectos lingüísticos e**

extralingüísticos e o desenvolvimento sociocognitivo manifestado na linguagem das crianças pesquisadas.

Desse modo, o corpo do nosso trabalho encontra-se organizado da forma seguinte: no capítulo 1 – *Desenvolvimento da linguagem oral* –, logo após a *Introdução*, apresentamos uma leitura comparativa acerca da aquisição, dos estágios e das concepções da linguagem em Piaget, Vygotsky e Wallon, fundamentos teóricos deste trabalho. No capítulo 2 – *Contar Histórias: uma arte milenar – evolução histórica e o debate sobre o tema*, trazemos a recuperação histórica da relação entre oralidade e contos de fadas, destacando as transformações pelas quais passaram no decorrer dos avanços nos diversos campos do conhecimento e, ainda, a discussão sobre os atos de contar, recontar e ler histórias. No capítulo 3 – *“Pra que estes olhos tão grandes?”* – consta a exposição do suporte teórico-metodológico que orienta esta investigação e suas peculiaridades e, ainda, os critérios de análises dos dados. O capítulo 4 – *Conta outra vez...* – compõe-se da apresentação e da análise dos casos e o cruzamento dos resultados. O capítulo 5 – *“...Para te enxergar melhor”* – trata da interpretação dos resultados e, ao cabo, temos as considerações finais. Segue-se a literatura consultada na construção deste texto, bem como os cinco anexos e os três apêndices, os quais complementam o todo da pesquisa delineada na presente dissertação.

Capítulo 1

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

1.1 Desenvolvimento da linguagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon

Nosso trabalho, conforme mencionamos na Introdução, fundamenta-se na teoria sócio-interacionista. Neste seguinte, esporemos as concepções de Piaget, de Vygotsky e de Wallon sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

A aquisição da linguagem verbal-racional provoca mudanças significativas no comportamento infantil em todos os aspectos, tais como psicomotor, social e cognitivo, pois, de posse desse instrumento, o sujeito torna-se apto a lidar com objetos no plano mental, mesmo quando esses estão ausentes, adquirindo autonomia em suas ações. Ultrapassa os limites da percepção imediata, planejando, recorrendo a experiências anteriores para solucionar problemas presentes, para abstrair, para generalizar, para assimilar e para transmitir informações e experiências acumuladas; enfim, para engajar-se numa determinada cultura. Com Wallon, consideramos que

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).

Esse estágio de desenvolvimento é nomeado diferentemente pelos teóricos. Período pré-operatório, para Piaget, e Projetivo, para Wallon e para Vygotsky, momento em que pensamento e linguagem encontram-se; suas características, contudo, são bastante similares para os três autores.

De acordo com esses autores, com a aquisição da linguagem a comunicação difusa do período precedente é enriquecida pelo intercâmbio social dos indivíduos, isto é, pela socialização da ação, pela interiorização da ação e da palavra e pelo surgimento de sentimentos interindividuais no plano afetivo.

Piaget e Wallon situam o início da linguagem após ou no final do estágio sensório-motor, vale dizer, a partir do desenvolvimento da função simbólica. Os dois diferem de Vygotsky, que reconhece um estágio 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. Essas manifestações, além da função de descarga emocional, considerada por Piaget e por Wallon, cumprem o papel de contato social; comunicação difusa entre a criança e as pessoas. A partir dos dois anos, de acordo com Vygotsky, 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 Wallon, o processo de ideação, que tem origem nas ações motoras, é projetivo, seja ele gesto, mímica ou escrita. Para se expressar, a criança necessita de movimento. O gesto carrega a palavra, uma comunicação corporal-verbal, porque nessa fase a criança não diz nada a não ser por demonstrações, pois, “antes de assumir a função de substituição do ausente, ela – a *linguagem* – é exclamativa, demonstrativa, exortativa, acompanha as impressões perceptivas, em lugar de substituí-las. Mesmo quando já assumiu a função de pura representação mental, as palavras infantis conservam ainda lacuna” (DANTAS, 1990: p. 46). É uma mentalidade projetiva que necessita do aparelho corporal para completar a idéia. Com a função simbólica e com a linguagem, inaugura-se o pensamento discursivo. A criança vai, progressivamente, tornando-se autônoma em suas ações, inclusive libertando o pensamento das condições motoras.

Esses progressos, entretanto, não acontecem de forma linear, mas são sujeitos a rupturas, a retrocessos, a reformulações sucessivas, a alternâncias e a integrações funcionais, em função das condições de substrato social e orgânico. Isso significa que, para Wallon, o pensamento discursivo projeta-se, inicialmente, em atos. A insuficiência de recursos verbais na criança é suprida pelo gesto e pela mímica. Desse modo, na representação mental infantil, ainda não coabitam o ritmo alternado de contração e de expansão, mas a condensação e a fragmentação, que provocam a perda de elementos coesivos, ensejando descontinuidade no pensamento, quebra responsável pela elipse na fala e caráter binário contraditório do pensamento pré-categorial. Por isso, para compreender o que a criança está falando, é preciso olhar para ela e para o contexto, mais do que para a palavra em si, porque o gesto carrega a idéia, de onde provém a denominação ideomotor ou projetivo. O pensamento projeta-se em atos motores. Esse poder de dirigir a fala, atribuída por Wallon ao pensamento, Piaget não

reconhece, mas o faz em relação a acompanhar a ação da criança. Para Vygotsky, 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.

Na abordagem psicogenética, conforme Piaget, a linguagem é considerada como sistema de signos coletivos, cuja compreensão e elaboração sucede progressivamente, de acordo com os esquemas de ação e de pensamento do sujeito, contrariamente à concepção histórico-cultural, pois Vygotsky 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 mediatizados pela linguagem, mesmo que em sua forma mais primitiva. Wallon, que também fundamenta suas pesquisas no materialismo dialético, considera a linguagem como instrumento de mediação. Para ambos, o homem é um ser social que se perfaz no processo de mediação cultural, auxiliado pelos instrumentos psicológicos superiores, dentre os quais a linguagem como fator de grande relevância.

Quanto ao curso do desenvolvimento, Piaget parte do individual para o social. O Psicólogo suíço defende o argumento de que a linguagem, como todo processo de desenvolvimento, evolui do individual para o social, pois, inicialmente, a criança está indiferenciada e centrada em si mesma, ou seja, para Piaget, até mesmo a fala social é subsequente à fala interior. Para ele, a causa desse egocentrismo é psicológica, pois a criança fala para se organizar, não tem interesse por um interlocutor e está tão centrada em si mesma que, embora em situação social, sua fala é egocêntrica, julga-se compreendida e adivinhada, sem se preocupar com o ponto de vista do interlocutor, sendo uma incapacidade intelectual de se colocar no lugar do outro. A linguagem socializada também é egocêntrica, por outro lado, manifesta-se por pedidos, perguntas, respostas, intercâmbio social. Para Wallon, a causa do egocentrismo é neurológica (do pensamento discursivo)⁹, provém da imaturidade funcional dos nexos cerebrais que sustentam o processo de ideação. A criança, nessa fase, por exemplo, não consegue lidar com duas informações ao mesmo tempo sem se contradizer. Por isso, afirma e nega o mesmo fato sem perceber a contradição. Segundo esse autor, essa coerência incoerente – caráter dialético do pensamento infantil – só será superada quando a criança for

¹³ Quando da comparação entre as fases de desenvolvimento da linguagem entre os três autores, por *fala egocêntrica e discurso socializado* em Wallon, leia-se pensamento discursivo, uma vez que, para esse autor, a linguagem é um fato social e sua apreensão e externalização implicam socialização.

capaz de perceber as diferenças, uma vez que o suporte do pensamento categorial não é a semelhança, mas a diferença. A síntese objetiva supõe diferenciar para depois agrupar. Como nesse período os recursos intelectuais são insuficientes, em função da imaturidade biológica, a criança mantém sob a mesma ótica elementos ou informações que se contrapõem como se fossem complementares e vice-versa. Daí a contradição afirmar e negar simultaneamente.

Conforme Vygotsky e Wallon, a orientação é inversa, pois reconhecem um movimento contrário, no desenvolvimento da fala. Como todo processo de desenvolvimento acontece do social para o individual, a função da fala, tanto no adulto quanto na criança, é social, evoluindo conforme as seguintes etapas, para Vygotsky: fala social, fala egocêntrica e fala interior. Para esse autor, a primeira fala da criança é social porque os adultos encarregam-se de atribuir-lhe significado, traduzindo gestos e mímicas da criança e atendendo a seus apelos.

Nesse aspecto, há uma discordância total entre Piaget e Vygotsky, pois Piaget argumenta que a fala egocêntrica não tem função planejadora: apenas acompanha a atividade da criança e desaparece juntamente com o egocentrismo, cedendo lugar à fala social. Enquanto isso, para Vygotsky, serve de elo de transição, isto é, a fala para si mesmo transforma-se em fala social, que, no segundo momento, divide-se em fala social e em fala interior, no estágio final do desenvolvimento da linguagem. Para Wallon, entretanto, falar em linguagem socializada é redundante e paradoxal pensar em uma linguagem egocêntrica, uma vez que a linguagem é um componente social e o ato de expressar-se verbalmente constitui, por si mesmo, um procedimento socializado, porque sujeito ao sistema semiótico coletivo. Para Vygotsky, a 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) e não na superação do egocentrismo (causa psicológica), como quer Piaget, ou biológica, para Wallon. Em relação à fala interior, esse estágio caracteriza-se pela fala silenciosa. Continua existindo uma constante interação das operações interna e externa, fala externa e interna, uma transformando-se na outra com frequência.

Para Wallon (1981), o pensamento (discurso verbal) é sincrético, em função do prolongamento da simbiose fetal no plano cognitivo, e o sincretismo não desaparece totalmente, simplesmente, transforma-se, progressivamente, em pensamento categorial, ou seja, em relação à linguagem, corresponde à fala objetiva, racional, quando a criança já é capaz de lidar com os diversos planos de conhecimento e com as determinações da linguagem; quando já é capaz de situar-se sob a perspectiva do outro. O egocentrismo, para

Wallon, não é a causa, mas a consequência da indiferenciação, contrariamente a Piaget, que retira do egocentrismo quase todas as características do pensamento infantil, como: finalismo, animismo, artificialismo e irreversibilidade.

Para esses autores, o desenvolvimento da linguagem opera-se, essencialmente, no processo de mediação cultural, na ação e na interação e na ação do sujeito com o mundo físico e social, em ambientes estimulantes. Para Piaget e Wallon, há uma perpétua dependência entre os fatores orgânicos e sociais. Mas tanto para Wallon quanto para Vygotsky, o componente biológico é preponderante somente no início, porquanto, depois, o curso do desenvolvimento é determinado pelas experiências socioculturais. É consenso entre os três autores a idéia 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.

1.2 Linguagem, pensamento e cognição

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 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. (VYGOTSKY, 1998b: p. 62-63).

Para Piaget, Vygotsky e Wallon, o progresso intelectual da criança depende do modo de apropriação dos instrumentos lingüísticos do pensamento, ou seja, a linguagem é um fator fundamental aos progressos das funções psicológicas superiores.

Como mencionado, Piaget e Wallon situam o início da linguagem após ou no final do estágio sensório-motor. Para esses autores, não existe pensamento pré-verbal ou pré-lingüístico, embora Wallon considere uma inteligência prática e Piaget uma sensório-motora. Vygotsky, no estágio correspondente ao sensório-motor, 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 estágio 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.

De acordo com Vygotsky, o pensamento precede a linguagem verbal, ou seja, antes mesmo de adquirir a capacidade de verbalização, a criança pensa. Para Piaget, é o contrário, é possível agir de maneira inteligente, mas não é possível pensar sem linguagem. Esta se limita a transformar, a estruturar o pensamento profundamente, servindo-lhe de ferramenta, suporte indispensável aos seus progressos intelectuais. Para Vygotsky e Wallon, 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 lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.

Os progressos intelectuais da criança dependem do nível de apropriação dos instrumentos lingüísticos do pensamento e de suas experiências socioculturais, que possibilitam lidar com a experiência no plano mental, abstraindo, generalizando, comparando e extrapolando os limites do imediato. Em contraposição à teoria de Vygotsky, Piaget argumenta que um maior desenvolvimento da linguagem não comporta o correspondente progresso das operações cognitivas, sobretudo, quando se trata de estágio de desenvolvimento mais avançado, ao passo que o inverso é uma realidade (PIAGET, 2003). Portanto, a concepção piagetiana de linguagem é entendida como uma função da inteligência, seguindo o desenvolvimento do pensamento, ou seja, “quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar à elaboração delas” (PIAGET, 1999a: p. 85). Para Vygotsky, entretanto, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-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 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 desenvolve-se 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 transforma-

se do biológico para o sócio-histórico, a partir da intervenção cultural e da qualidade das interações, marcando-o 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 estágio pré-intelectual do desenvolvimento de sua espécie.

Quanto à origem de pensamento e da linguagem, há uma discordância dos autores. Para Vygotsky, 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 Piaget e Wallon, esse caráter confuso e global da fala e do pensamento infantil está relacionado com o egocentrismo e com o sincretismo. Para Wallon e Piaget, as raízes do pensamento e da linguagem hão de ser buscada nas condutas motoras, que lhe servem de base. Mas como para Vygotsky 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 estágio 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.

Segundo Piaget, o pensamento e a fala egocêntrica são superados juntamente com o egocentrismo, enquanto para Wallon e para Vygotsky servem de base para as estruturas subseqüentes. Nas palavras de Vygotsky, “uma se transforma na outra” (...) (1998 a: p.164), ou seja, a fala para si mesmo transforma-se em fala social. Para Wallon e para Vygotsky, 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 ego e o outro e, por conseqüência, entre os objetos. Gradualmente, pela maturação das estruturas cognitivas aliadas a experiências, a criança vai superando esse estágio, “pois há um entrelaçamento perpétuo entre as condições de substrato orgânico e as condições de substrato social” (WALLON, 1981: p. 115). Daí por que, para Wallon, é fundamental estudar a criança contextualizada, como condição indispensável para compreendê-la e para ajudá-la em seu desenvolvimento global. Os fatores de

desenvolvimento, em conjunto com a linguagem e com a cultura, são responsáveis pela aquisição das funções psicológicas superiores, como a inteligência e a função simbólica.

Esse caráter eminentemente dialético da obra walloniana torna-a singular. Embora, para Wallon, toda função psíquica pressuponha o componente orgânico, ele o considera insuficiente, pois a matéria da ação mental provém do exterior (cultura). Assim, somente o estudo da criança contextualizada poderá satisfazer os princípios do materialismo histórico, em virtude das implicações mútuas entre natureza orgânica e social, que constitui o indivíduo psíquico.

De acordo com esses teóricos, a conjunção desses fatores propicia a evolução da linguagem, ou seja, a maturação não garante essas conquistas, mas somente em conjunto com a cultura, a linguagem e o conhecimento.

A linguagem, segundo Wallon, no início, ora conduz o pensamento, o fluxo ideativo, ora é conduzida por ele, a partir de suas qualidades semânticas. Embora a linguagem não seja a causa do pensamento, constitui instrumento e suporte indispensável aos seus progressos. Essa relação dialética compensa, inclusive, atrasos em uma função ou qualquer outra, restabelecendo o equilíbrio, caso haja algum atraso em uma das duas. Conforme Wallon e Piaget, pensamento e linguagem mantêm uma relação de perpétua reciprocidade, que Piaget denomina *ciclo genético* (1999a p. 85). Para este estudioso, a linguagem constitui sempre condição necessária, embora não suficiente para o desenvolvimento e operacionalização do pensamento.

Piaget (ibid.) organiza a relação entre pensamento e linguagem em *três etapas*: *sensório-motora*, quando a criança comunica-se mediante à percepção do campo visual e dos movimentos, ou seja, anterior à função simbólica; no segundo momento, *de posse da linguagem e da função simbólica*, a criança torna-se autônoma em suas ações, liberta-se dos limites do imediato pela capacidade de representar e de evocar o ausente. As condutas motoras servem de base para a aquisição da linguagem. As operações lógicas do pensamento necessitam da língua para serem expressas e organizadas, mas se desenvolvem de modo independente dela e, quanto mais refinadas são as formas de pensamento, mais será necessário o auxílio da língua para completar sua elaboração. Não é possível simbolizar sem o sistema de representação, que é a linguagem. Em função das transmissões das formas de pensamento e de conquistas individuais, a linguagem é indispensável ao pensamento. Há, portanto, para Piaget, uma intrínseca relação entre pensamento e linguagem, sendo esta um fator necessário para a expressão do pensamento, mas não determinante do seu desenvolvimento. A terceira etapa caracteriza-se pela *manipulação de conceitos pré-formais*,

apoiados em suportes materiais. A criança é capaz de pensar abstratamente, mas seu pensamento depende da manipulação dos referentes simbólicos para organizar e para expressar seu pensamento em estruturas reversíveis (PIAGET, 1978).

Enfim, é consenso entre os três autores a existência de intrínseca relação entre pensamento e linguagem, mas sob pontos de vistas diferentes, quanto à sua origem, ao desenvolvimento e à relação dialética. Para eles, 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. Por isso, no tópico seguinte, discutiremos a relação entre linguagem e mediação cultural, uma vez que nossa pesquisa insere-se nesse campo. Embora não seja nosso objetivo, na nossa discussão chamamos a atenção para a qualidade das interações sociais e das intervenções pedagógicas, sobretudo no ambiente de Educação Infantil.

1.3 Linguagem e mediação cultural

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. (VYGOTSKY, 1998b: p. 38).

No aspecto social, a linguagem provoca mudanças substanciais, modificando toda a conduta da criança, pois o progresso na socialização, a partir da 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.

Na perspectiva sócio-histórica, a relação do homem com o meio físico e social ocorre, necessariamente, através da 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. Vygotsky e Wallon consideram que é a cultura e a linguagem que fornecem os instrumentos para a evolução das funções psicológicas superiores, ou seja, a maturação não garante essas conquistas.

Desse modo, atribuir significado constitui atividade primordial no processo de negociação. Para Piaget e Inhelder (2003), a linguagem é representação simbólica. Nesse processo de interação e de negociação, quando o bebê aprende a fazer coisas com a linguagem, fase de substituição funcional na qual estão envolvidas as capacidades cognitivas-sociais e também fonológica fundante para essas competências, ocorre, segundo Piaget (1999a), uma transformação do conhecimento físico que a criança já domina em representações mentais complexas, ou seja, a inter-relação entre dois mundos distintos: o plano físico e mental e as relações sociais, ou seja, a aprendizagem acontece de modo progressivo e as experiências sensoriais, que precedem a atividade de representação mental, são fundamentos para essa nova forma de lidar com a realidade.

Para Vygotsky, o conceito de mediação ocupa lugar central, uma vez que o comportamento mediado constitui a essência dos processos psicológicos superiores. Nessa perspectiva, o papel do sujeito mais experiente é de suma importância. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos conceitos-chave na teoria vygotskyana, impõe-se no contexto dessa discussão, para compreender como acontece essa transposição do interpsicológico ao intrapsicológico.

Vygotsky 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, das crenças e dos 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. Para Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento: um real e outro potencial. O real caracteriza-se pelo que o sujeito já internalizou, seja de conhecimentos espontâneos – sendo essencial considerar os saberes espontâneos dos educandos para a formação de conceitos; saberes científicos –, ou de saberes sistematizados. O segundo nível de desenvolvimento potencial constitui a zona, espaço de

atuação do agente problematizador, seja um adulto ou pares; alguém mais experiente que desestabilize, que provoque conflito cognitivo, uma vez que esse nível caracteriza-se pelas possibilidades da criança de apropriar-se de conhecimentos de que ela tem noções, mas ainda não domina de forma autônoma e necessita, por isso, da colaboração de um agente externo para resolver ou para encaminhar soluções. Trata-se de um conhecimento que ainda está no plano da informação, quer dizer, que ainda não se tornou de fato um conhecimento, porque, para Vygotsky, a aprendizagem supõe internalização, apropriação do saber. Assim, o conhecimento que é social tornar-se individual, internalizado, porque apropriado pelo sujeito cognoscente.

Wallon (1981) não formula a questão de modo tão específico como Vygotsky, mas ressalta que o sujeito há de ajustar suas experiências às diversas formas de conhecimento e que, ao entrar em contato com os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, o pensamento apropria-se das diferenciações já realizadas, contribuindo com o processo que deve se operar internamente, no próprio sujeito.

Entretanto, de acordo com Vygotsky (in REGO, 1995), se o meio não desafiar, exigir e estimular o intelecto da criança, esse processo poderá se atrasar ou, mesmo, não se completar, não chegando a conquistar estágios mais elevados de raciocínio, visto que depende não somente do esforço de cada sujeito, mas também, e principalmente, das oportunidades que oferece o contexto social no qual o indivíduo está inserido. A escola deve assegurar à criança oportunidades ricas e freqüentes, propondo atividades desafiadoras, instigando a curiosidade e a pesquisa, promovendo a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois o aprendizado efetivo é aquele que se adianta ao desenvolvimento. A escola deveria, então, planejar em vista do progresso da criança, a partir de suas possibilidades de avanços na aprendizagem, trabalhar com as funções que estão em amadurecimento, com as potencialidades da criança, porque seria inútil insistir em atividades que a criança 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 da criança ao invés de voltar-se para os seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998 b: p. 130).

Piaget (1999b), mesmo sem se ater à sociogênese, chama a atenção para o papel dos diversos tipos de educação e para a qualidade do trabalho pedagógico, ao comparar crianças de contextos escolares distintos quanto à sua linguagem egocêntrica e ao encontrar diferenças significativas, atribuindo esses resultados à importância das interações sociais no desenvolvimento da socialização. Segundo esse autor, quanto mais a criança tem

oportunidade de interagir com os adultos, menos egocêntrica ela se torna, porque mais perguntadeira. Destaca que a relação com os iguais desencadeia processos diferentes daqueles da relação com os adultos, que, geralmente, baseia-se em perguntas e respostas.

Piaget valoriza a interação dos pares porque essa favorece a verdadeira socialização da inteligência, pois, em função da possibilidade de negociação pacífica, a criança pode transformar suas perguntas em discussão e, também, porque um igual não tem ascensão sobre o outro, o que não acontece na interação adulto-criança. A relação com os adultos é, sobretudo, interessante para o desenvolvimento intelectual da criança, porque eles estão sempre prontos a responder às suas perguntas e a fornecer pistas. Poderíamos nos perguntar, então: como pensar em uma educação que transforme os porquês infantis em discussão? Qual o lugar da oralidade na interação adulto criança? De acordo com Piaget, “a linguagem é um veículo de conceitos e noções que pertence a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo. Nesta, a criança mergulha logo que maneja a palavra” (1999b: p.28), não como reprodutora, pois, como sujeito ativo que é, essa assimilação não sucede de modo pacífico, mas marcada por conflitos, em função da busca de significado funcional para os signos. Nesse sentido, Piaget defende a importância de se favorecer um ambiente onde as crianças possam trabalhar de modo mais livre, porque é nesses espaços de interação com os iguais que as crianças desenvolvem-se e que se pode perceber, mediante seus diálogos espontâneos, o nível de desenvolvimento cognitivo expresso na linguagem. O que chama a atenção nesse posicionamento de Piaget é a semelhança com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentado por Vygotsky. Piaget diz, entretanto, que, mesmo na interação de duas crianças com menos de 5 ou 6 anos, o que se pode entrever é a colaboração na ação e não no pensamento abstrato. A criança mais velha ou mais experiente limita-se a ir indicando à outra (numa fala corporal, porque sempre acompanhada por gestos) como deve proceder para resolver uma determinada atividade prática. O mais jovem limita-se a ouvir, muitas vezes, e a executar os comandos, como, por exemplo: “faça assim, depois assim...”. Então, não há colaboração efetiva no plano cognitivo, porque os sujeitos não discutem, não justificam e não explicam o porquê de suas decisões. Há, portanto, uma diferença concernente à posição vygotskyana, que não menciona a necessidade dessa discussão intelectual, mas o fato de haver um sujeito mais experiente que interaja com outro menos experiente; significa atuação na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento.

Ao final desse estudo comparativo entre os referidos autores, percebe-se diferenças singulares entre eles. No âmbito de nossa discussão, serão utilizados, igualmente, seus

postulados, de acordo com a situação analisada, seja para referendar, seja para discutir ou para refutar a questão proposta.

As implicações práticas dessas posições teóricas para o trabalho educacional apontam para a necessidade de se pensar numa ação pedagógica na qual a criança seja atora e não reatora, na elaboração de sua aprendizagem. Há de se conceber, então, a criança como sujeito competente e capaz de repensar o conhecimento e não forçá-la ao armazenamento. Nesse caso, o agente problematizador há de ser, como diz Paulo Freire, *um amante da vida e das gentes*, fomentando uma atmosfera de confiança e de respeito, na qual as manifestações da criança sejam valorizadas e, sobretudo, na qual ela possa dizer a sua palavra, planejar e decidir em conjunto com seus pares, pois essa é a chave que abre a porta que leva à reflexão, à negociação e à livre expressão do pensamento e das aprendizagens fundamentais, na construção da autonomia intelectual.

1.4 Estágio de desenvolvimento da linguagem dos sujeitos da pesquisa

A apropriação e o desenvolvimento da linguagem serão discutidos neste tópico, objetivando situar o estágio de desenvolvimento 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 vem sendo 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 deve-se à sua 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-interacionista, referencial teórico desta dissertação.

Existe acordo entre Piaget, Vygotsky e Wallon quanto ao período de desenvolvimento da função simbólica por volta dos 24 meses. Discutiremos, no entanto, neste momento, o estágio posterior, objetivando caracterizar uma criança de três anos, sujeitos dessa pesquisa, descrita na teoria 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. Nas palavras de Piaget, “quando os sons associados a ações determinadas, a imitação prolonga-se como aquisição da linguagem” (1999: a p.25), evoluem entre dois e quatro anos, conforme os seguintes estágios:

palavras, frases elementares, seguida de frases de duas palavras;
 substantivos e verbos diferenciados sem conjunções ou declinações; e
 frases propriamente ditas, ou seja, uma aquisição das estruturas gramaticais.

De acordo com Stern (apud VYGOTSKY, 1998 b: p. 53), notar que cada coisa tem um nome é a descoberta mais importante da vida de uma criança. Vygotsky, 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 conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos.

Para Bruner (apud GROMER e WEISS, 1996)¹⁰, 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 lingüísticas 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.”(p. 33 *ibid*).

Para Vygotsky (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.

¹⁰ Tradução da autora.

Segundo Rodrigo (in COLL et alius, 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.

De acordo com Pereira (in COLL et alius 1995), a partir da conjunção desses fatores, a criança entre 2 e 4 anos, intervalo no qual se situam os sujeitos desta pesquisa – três anos de idade -, temos o seguinte quadro:

na experiência social que favorece o desenvolvimento cognitivo - família e irmãos; imitação; jogo simbólico; inteligência pré-operatória (pré-conceitual), sincretismo e egocentrismo cognitivo; relações espaciotemporais básicas; e

aquisição e desenvolvimento da linguagem -, esforços para melhorar a compreensibilidade; repertório fonético quase completo, o léxico cresce, duplicando, a cada ano, frases de três ou de quatro elementos lingüísticos e o domínio das orações simples. Nesse sentido, o autor acrescenta:

(...) o desenvolvimento da linguagem consiste na progressiva emancipação da fala em relação ao contexto prático onde os significados são estabelecidos a partir das relações signo-objeto e em sua transformação em um sistema onde os significados são estabelecidos a partir das relações signo-signo e podem ser compreendidos independentemente da situação concreta. (1995: p. 161).

O desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e social. O desenvolvimento da atenção, por exemplo, relaciona-se a vivências e à exploração do ambiente físico e social. O fato de o bebê preferir a voz humana a outros sons e ruídos (estímulos sonoros) tem relação com a estimulação precoce intra-uterina. Sobre esse processo da função reguladora da fala, Luria (1986) explica que são os adultos que, no início, exercem essa influência, a partir das propriedades físicas, como tom, intensidade, ritmo etc., impulsionando ou inibindo, de acordo com o estímulo. A partir dos três anos, essa regulação torna-se autônoma, embora a fala para si mesmo continue audível, em função de suas propriedades impulsivas. A partir dos 4 anos e meio, aproximadamente, a criança começa a se apropriar do valor semântico das palavras e a fala discursiva interioriza-se.

Nesse sentido, Rodrigo (in COLL et alius, 2004), partindo de uma análise de pesquisas mais recentes (Gelman e Shatz, 1978; Nelson 1985; Newcombe e Huttenlocher,

1992; Tomasello, 1995;), que contestam alguns aspectos dos achados piagetianos - sobretudo quanto às características da criança pré-lógica -, propõe uma discussão sobre a aquisição e o desenvolvimento cognitivo, realçando os aspectos positivos dessas aquisições, ressaltando competências e habilidades e opondo-se a Piaget, que enfatizou as limitações da criança pré-lógica.

Pereira (in COLL et alius, 2004) organiza, em quatro categorias evolutivas, a apropriação da linguagem pela criança, nos aspectos fonológicos, morfológico e sintático, semântico e pragmático, embora considere que esses aspectos lingüísticos sejam indissociáveis, mas, por uma questão didática, vamos ao quadro.

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 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.

No desenvolvimento sintático, 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 estágio 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 descontextualiza-se, iniciando-se a representação conceitual e a generalização; entretanto, esse processo é bastante complexo, comportando erros, como o de infra-extensão, 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 alius, 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 -; por exemplo, pequeno e grande – um lápis pode ser pequeno ou grande, mas não pode ser alto ou baixo, gordo ou magro. Isso confirma a hipótese piagetiana de que o raciocínio da criança pré-lógica é transdutivo, indo do geral ao particular. 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.

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 somente atreladas ao contexto imediato e 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, variando quanto ao tempo, aspecto e 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, que não iremos descrever, em função do objetivo deste trabalho.

Desenvolvimento pragmático, de posse das aquisições retro-citadas - 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, contexto familiar, trabalho escolar e social mais amplo.

Entre dois e quatro anos, de acordo com Garcey (1984, apud COLL, et alius, 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 estágio 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 função 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 a partir de 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 Vygotsky, entretanto, é impossível a uma criança de menos de três anos envolver-se em uma situação imaginária, nos jogos de faz de conta, por exemplo, 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. A partir dos três anos, 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 função de sua visão atomista da realidade, em que a relação de causa e efeito confundem-se; 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 estágio 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. O 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.

A partir dessas considerações, o retrato esboçado da criança, sujeito desta pesquisa, é o de uma criança competente do ponto de vista funcional da linguagem. Suas habilidades em interagir com os iguais e com os adultos a habilitam – em situação social – a suprir suas necessidades em todos os níveis; inclusive a buscar compreender o mundo, mediante sua atitude inquiridora diante desse. Ressaltamos, contudo, que o ritmo de desenvolvimento e as fases não são rígidas, podendo variar de criança para criança. São diferenças que podem ser relativas à própria criança, como também aos níveis de interações sociais, seja na família ou no ambiente de Educação Infantil.

Por isso, sinalizamos para a importância de respondermos às curiosidades das crianças, em especial àquelas relativas a entidades superiores, seres inanimados; de contar e recontar histórias; negociar papéis; enfim, responder, incentivar e apoiar suas descobertas. Como faremos isso? No capítulo seguinte, revisando a literatura, tratamos dessa atividade.

Capítulo 2

CONTAR HISTÓRIAS – UMA ARTE MILENAR – EVOLUÇÃO HISTÓRICA E O DEBATE SOBRE O TEMA

2.1 Conta outra vez: do oral ao escrito

Neste capítulo, faremos uma exposição sobre a história da Literatura Infantil, enfatizando o aspecto oral em toda a sua trajetória. Discutiremos o conto e o reconto de histórias como atividade de pesquisa, uma vez que utilizaremos esse recurso para a coleta de dados.

Hoje se compreende que há estreita relação entre oralidade e escrita; entretanto, nem sempre foi assim. 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 noutros lugares.

Segundo Comte (1978), a Humanidade passou por três estágios de evolução da lógica: 1- teológico ou fictício; 2 – metafísico ou abstrato e 3 – estado positivo ou científico¹¹. Esses estados são mutuamente excludentes, em consequência da evolução da mentalidade humana em busca de explicações e de justificativas para se compreender o mundo. O que interessa, de modo particular, nessa discussão, é o estado teológico, que também pode ser denominado de mitológico, quando a compreensão do mundo passa pela necessidade de recorrer a espíritos, a entidades superiores, para explicar causas e fenômenos naturais. Esse estado comporta três subestágios: fetichismo - atribuição de vida espiritual aos seres naturais, uma espécie de panteísmo -; politeísmo - expropriando os seres naturais de sua vida espiritual, atribuindo vida a seres invisíveis de um mundo superior -; e monoteísmo - que é a reunião de todas as divindades em apenas uma.

A necessidade de se encontrar explicações lógicas para causas e para fenômenos possibilitou o desenvolvimento do pensamento filosófico, passando do mitológico para o

¹¹ Para uma análise crítica dessa concepção dos estágios de desenvolvimento da lógica, ver Dodds, E. R. *Os Gregos e o Irracional*. Tradução de Paulo Domenech Oneto. São Paulo: Escuta, 2002.

metafísico e daí ao científico. A humanidade, entretanto, tem necessidade de mitos. Platão e Aristóteles, seguidos por pensadores modernos, partilham essa idéia (BETTELHEIM, 1980; BRUNNER, 2002). Os seres mágicos, sejam eles elementos ou fenômenos naturais ou, ainda, entidades superiores (mitológicas), exerceram papel fundamental na vida social e política do homem. Psicanalistas asseguram que o ser humano tem necessidade de se saber protegido por um ser superior a si mesmo. E, nesse caso, diante de todos os desafios naturais com os quais se defrontou o homem, no estágio mais elementar da humanidade, a busca de respostas que explicassem seu lugar no mundo e que solucionassem seus conflitos o fizeram fabricar, inconscientemente, divindades que suprissem sua carência de reassseguramento afetivo e cognitivo. Nas palavras de Causse, “na noite dos tempos, os mitos são elaborados a fim de ilustrar os destinos de um grupo. Este encontro com um imaginário coletivo determina uma representação de mundo que tudo sacraliza com os mesmos ritos” (2000, p. 122)¹². É desse contexto – a mitologia – que surgem os contos de fadas. Há, contudo, uma distinção crucial entre o conto de fadas e o mito: é o final da história. O mito, geralmente, é trágico. O verdadeiro conto de fadas distingue-se pelo final consolador (BETTELHEIM, 1980), porque há contos de fadas, alguns de Hans Christian Andersen, com desfecho desesperador, como “A Menina e os Fósforos”, por exemplo. Na concepção desse autor, os finais tristes descaracterizam esse gênero e a sua função mais importante, que é a de oferecer à criança conforto pela esperança de um final feliz para seus dilemas interiores.

De acordo com Bruner (2002), para situar a pré-história da narrativa, faz-se necessário recorrer aos trabalhos antropológicos de Victor Turner, que pesquisou as primícias da narrativa nos ritos comunitários dos homens primitivos, os ritos de plantação, de colheita, de cuidados

(...) A celebração dos rituais eram confiadas aos sacerdotes, homens da tribo que se comportavam em público de modo digno. A aparição dos sacerdotes e chamans, encarregados de celebrar os rituais, seria segundo ele a origem do desenvolvimento do teatro. (p. 84).

Assim, nas primeiras formas de organização social, os contos são forjados, as primeiras histórias são contadas, denotando que

(...) os contos de aventura dos povos nômades e os mitos exprimem o nascimento do mundo, a aventura da caça, (...). Nos campos nômades os contos são murmurados ao pôr do sol e passados de pai para filho. Os heróis e heroínas míticos que inspiraram as histórias do tempo passado atravessam os séculos. Estes contos, forjados na realidade ou proveniente do passado, têm sido, melhorados, reformados e ampliados. Eles viajaram com as

¹² Tradução da autora.

caravanas, atravessaram o mar, e certamente tem evoluído num imaginário mais poético. (CAUSSE, 2000 p. 125-126).

Noutra perspectiva, Paz (1995) postula que o conto de fadas relaciona-se aos ritos ou mistérios iniciáticos nas sociedades primitivas, nos quais o jovem era submetido a provas antes de obter o *status* desejado. Inicialmente, almejava-se a perfeição e o sagrado pela superação da própria natureza e, depois, o sentido social de entrar para a vida pública; casar-se, por exemplo.

Segundo Salem (1970), o primeiro registro dos contos de fadas remonta a 1700 a.C. Refere-se a Faraó-Queops que, de acordo com os registros em papiros, apreciava ouvir contos de fadas.

A partir da invenção da imprensa escrita por Gutenberg, no século XV, algumas modificações foram introduzidas no uso da literatura, como, por exemplo, a da contação à leitura oral dessas histórias.

Com a divisão da sociedade em classes, a cultura também se torna distinta: uma para o estrato abastado e outra para a camada popular. Desse modo, a cultura popular circula oralmente, e, mesmo quando começa a ser impressa, o suporte material é distinguido pela cor do suporte azul, de acordo com Ariès (1981).

Na Europa, no final do século XVII, os contos de fadas tiveram suas primeiras publicações por ilustres escritores, como Charles Perrault (1628-1703), elevando-os, desse modo, à categoria de gênero literário – *Conte de Fées*¹³ –, coletando contos da tradição oral, editando um livro intitulado *Contos da mãe gansa*, reunindo nessa publicação a maioria dos contos de fadas de tradição popular, de acordo com Martin (1997), atribuindo a autoria ao seu filho, que tinha, em 1697, a idade de 10 anos.

Com a difusão da literatura no século XVII, deu-se a transposição do oral para o escrito (COELHO, 1991). Esse processo concretizou-se, em 1697, com Charles Perrault, que reuniu diversos contos da tradição oral, de origens diversas, e os publicou para adultos, sendo, posteriormente, adaptados para crianças. Nesse período, Madame d'Aulnoy realizou o mesmo trabalho de recolha e de publicação de contos para o público infantil. Os contos foram alvo de duas transformações: a transposição da modalidade oral, espontânea, para a modalidade

¹³ 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 idéia 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.

escrita, e as adaptações de um público de leitores adultos para um público leitor infantil. Nessa transposição, vários autores destacaram-se; de modo particular, os irmãos Jakob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm que, no século XIX, colecionaram diversos contos populares da tradição oral alemã, publicando a primeira edição em 1812, destinada aos adultos, e a segunda edição, em 1815, adaptada ao gosto infantil, nomeada de *Contos para crianças e para o lar*, todos narrados por uma camponesa chamada Katherina Wieckmann. Dentre esses, figuram: “Branca de Neve e os Sete Anões”, “O Pássaro de Ouro”, “O Pequeno Polegar” e “João e Maria” (BUSATTO, 2003; SALEM, 1970; CAUSSE, 2000).

Conforme Vanoye (1998), a linguagem oral era considerada inferior, em função do *status* conferido à linguagem escrita. Essa distinção de valor atribuído a ambas relaciona-se com a possibilidade de acesso. Antes de a escola tornar-se uma realidade para as classes populares, o acesso à leitura e à escrita era restrito às classes sociais abastadas, sendo um bem de elite e, também, considerado um dom. Desse modo, o gênero oral, como lendas e contos maravilhosos, era tido como subcultura, porque provinha e circulava entre a classe popular (ARIÈS, 1981).

A arte de contar histórias era tão maravilhosa, despertava tanto encanto nos ouvintes que, na antiga Grécia, escravos, como Esopo, poderiam ser venerados. Nesse contexto,

(...) o *savoir-faire* do contador de histórias é reconhecido e honrado até nas sociedades mais simples. E este *savoir-faire* comporta uma estrutura formal que vai além da expressividade. Os estudos folclóricos nos dão inúmeras provas. As histórias são organizadas em seqüências de módulos susceptíveis de serem recompostos para dar origem a outros contos, adaptados a outras situações (BRUNER, 2002 p. 86).

A contação de história torna-se a gênese da Literatura, pois, antes de escrever, faz-se necessário sonorizar a mensagem. Os contos maravilhosos e as lendas antecedem à escrita (ARROYO, 1990).

A Literatura Infantil, propriamente dita, surgiu a partir de grandes transformações na ordem sociopolítica e econômica, em âmbito internacional e nacional. Com a crise do feudalismo, a consolidação da burguesia como classe social e a Revolução Industrial impuseram um novo modelo de sociedade urbano-industrial e novas instituições faziam-se necessárias, inclusive em virtude da manutenção da ordem social que se vislumbrava. Nesse contexto, família e escola ocuparam um lugar privilegiado. A escola na França, facultativa até o século XVIII, tornou-se obrigatória para todas as classes sociais e, com ela, surgia a demanda de uma produção literária destinada a esse novo público consumidor. A família, por

sua vez, assumiu o papel de reprodutora e de transmissora dos valores da burguesia. A vida doméstica era cultivada, como meio de contenção social, e agregada em torno da criança (LAJOLO e ZILBERMAN, 1987). Soma-se a esses fatores uma nova concepção de criança, impulsionada pelas discussões tecidas no seio das ciências humanas (Psicologia e Sociologia Educacional, que começou a despontar), como um ser diferente do adulto, com capacidades e com necessidades próprias ao seu gradativo desenvolvimento. Nesse período, ocorreu, também, a expansão da produção de livros e de histórias, até então contadas oralmente, como fábulas, lendas e contos de fadas; enfim, as narrativas primitivas compõem o primeiro repertório de obras escritas destinadas às crianças (ARIÈS, 1981 e SALEM, 1970). De acordo com Góes (1984), entretanto, situar o aparecimento da Literatura Infantil nesse período é confundi-lo com o surgimento do livro infantil. A literatura clássica destinada ao público infantil, em sua origem, era constituída de obras oralizadas/escritas por adultos e para adultos e agradava a ambos os públicos. Não que a criança não fosse considerada como tal, mas em função do estágio de desenvolvimento da mentalidade humana. Os estágios de desenvolvimento de uma mentalidade ingênua à lógica dos fatos demanda laborioso trabalho de superação do mítico e do fictício. Então, por longos anos, não houve quem pensasse em criança como um ser tão diferente, porque, decerto, o próprio adulto cronológico não se sentia diferente, cognitivamente, da criança. Como disse Ribot, falando sobre a idade do mito (1901, apud GÓES, 1984: p. 64), “entregue a si mesmo e não adulterada pela intromissão e a tirania dos elementos racionais. É obra anônima, impessoal e inconsciente. O mito é a objetivação psicológica de todos os fenômenos que é dado perceber”.

Desse modo, a Literatura Infantil tem origem na idade do mito; o livro infantil, contudo, surge apenas a partir de uma preocupação com a criança como conceito burguês. A autora discute, ainda, a confusão entre Literatura Infantil e contos de fadas. Para ela, o gênero conto de fadas é uma modalidade literária, dentre muitas outras que hoje se destinam e que agradam o público infantil, como a série de quinze contos de origem árabe, intitulada *As Mil e uma Noites*, ilustra esse fato. Depreende-se, daí, que relacionar a origem da Literatura Infantil e a publicação dos contos de fadas é outro equívoco histórico.

Os contos de fadas, apesar de terem sido escritos por adultos, como Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, dentre outros, apresentam um fascínio pelo fantástico, pelo maravilhoso e pela possibilidade de suspensão temporal do real e encantam e divertem crianças e leitores de outras fases da vida.

A Literatura Infantil assume, desde seus primórdios, uma função utilitarista, com a finalidade de instruir e de formar o caráter da criança, de ser passivo, à mercê da ação do

adulto, desde a escolha do livro ao que fazer ou não fazer após a leitura. Foi esse caráter pragmático, resultado de acordo entre instituições encarregadas da educação da criança, gráfica e autores que garantiu a sobrevivência do gênero, pelo menos, no início de sua circulação escrita, conforme Lajolo e Zilberman (1987).

A despeito desse papel marginal, predeterminado, o livro infantil proporciona à criança a incorporação do texto ao seu universo afetivo e emocional, possibilitando a expressão simbólica, a partir de vivências interiores.

Com a Revolução Francesa, em 1789, fez-se a revolução literária. Do absolutismo clássico, surgiram o Romantismo, a liberdade de formas e o vôo livre da imaginação. Esse movimento esboçou-se no fim do século XVIII. Foi o momento de predomínio do sentimento sobre a razão, do coração sobre o cérebro.

Em meados do século XIX, sob a influência do Romantismo literário, apareceram novas adaptações recuperadas e adaptadas da ficção e do folclore. Surgiram, ao mesmo tempo, contos originais, histórias baseadas em lendas do passado, publicadas por Hans Christian Andersen, dinamarquês, como: “Os Cisnes Selvagens”, “O Patinho Feio” e “O Soldadinho de Chumbo”, dentre outros. Essas histórias apresentam um caráter mais leve, sem preocupações didáticas. Os autores, sob influência do Romantismo, abandonam os exemplos forjados e a intenção didática e moralizante, optando pelos elementos mágicos, fantásticos, e pelo o faz-de-conta, cativando, ainda mais, o público infantil.

2.2 Literatura infantil brasileira

A literatura oral, a contação de histórias no Brasil-colonial, gestadas durante o período escravocrata, tem como contadores os negros velhos, a “negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado”, nas palavras de Gilberto Freyre, em sua *Casa-Grande e Senzala*, falando das amas-de-leite que acalentavam os filhos dos brancos. A confluência das três raças - européia, africana e indígena - possibilitou imensa riqueza na produção e nas reproduções de histórias e de cantilenas, adaptadas de acordo com a realidade local, que povoavam o universo infantil e supriam a carência da produção escrita. De acordo com o autor, “mesmo a língua falada conservou-se por algum tempo dividida em duas: uma, das casas-grandes; outra, das senzalas. Mas a aliança da ama negra com o menino branco, da mucama com sinhá-moça, do sinhozinho com o moleque acabaram com a dualidade”

(FREYRE, 2004: p. 416). Salientamos que os estudos em Sociolingüística apontam para distintas modalidades de discurso oral, influenciadas por diversas variáveis (classe social, sexo, idade, função) e mesmo pela nova classificação de linguagem oral, que não se restringe somente à interação face a face, mas em outros contextos de uso. Pensar, portanto, que a comunicação de interlocutores de níveis socioculturais diferentes favorece à aprendizagem de uma linguagem oral, mais próxima da linguagem padrão, parece-nos simplista, pois, se a aprendizagem ocorresse desse modo, a educação, no tocante ao ensino-aprendizagem dos conteúdos sistematizados, seria incumbência fácil, não sendo, pois, o que se percebe na realidade.

Para o autor, nessa aculturação, sobrevivem elementos trazidos da cultura africana, na qual a contação de histórias não era só uma profissão como também um sacerdócio. Os *akpalô kpatita* faziam votos de andarem de lugar em lugar, recitando, narrando histórias, como se fossem missionários da literatura. Obras clássicas como *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, ilustram esses acontecimentos, no Brasil

(...) a velha Totonha de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias de Trancoso. Pequenininha e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho em engenho, como se uma edição viva das *Mil e uma noites*. Que talento ela possuía para contar histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem um dente na boca, e com uma voz que dava os tons às palavras. As suas histórias para mim valiam tudo.(...) Repetia, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto e saía por uma perna de pato, sempre com aquele seu sorriso de avó de gravura dos livros de história. E as suas lendas eram suas, ninguém sabia contar como ela. Havia uma nota pessoal na modulação de sua voz e uma expressão de humanidade nos reis e nas rainhas dos seus contos. O seu pequeno polegar era diferente. A sua avó que engordava os meninos para comer era mais cruel que a das que outros contavam. (REGO, 2003 p.44-45).

Percebemos, também, a alusão aos clássicos da literatura universal. Não são somente as histórias de Trancoso, de mula-sem-cabeça, de lobisomem, de caipora, de cabriola e de burra-de-padre, duendes e toda sorte de criação povoavam o universo infantil desse período, conforme narra a personagem da obra:

(...) as histórias de Trancoso falavam muito das carruagens. E sinhá Totonha nos contava os seus romances, com princesas que andavam pelas estradas reais, em carros que tinham as companhias como o de seu Lula. Maria Borradeira perdera um sapato descendo de uma carruagem daquelas. (Ibid p. 67).

No Brasil colonial, Capistrano de Abreu diz: “poucas crianças aprendiam a ler. Com a raridade dos livros exercitava-se a leitura em manuscritos” (apud, ARROYO, 1968: p.

61). Isso reflete a presença de duas culturas na realidade nacional: a popular e a de elite. Posteriormente, essas duas culturas entrelaçam-se, no que diz respeito à Literatura Infantil, com a publicação de lendas regionais e de contos do folclore brasileiro, enfim, e promovem uma síntese dessas duas formas de se ler o mundo, uma vez que o fascínio pelas narrativas fabulosas atrai diversificado público de leitores.

Em 1894, Alberto Figueiredo Pimentel contribui para o processo de transposição do oral para o escrito, no Brasil, reunindo da tradição oral e traduzindo diversos contos. Em Portugal, contos populares também são colhidos da tradição oral, reformulados e publicados, juntamente com outros originais, por Ana de Castro Osório. Logo depois, Monteiro Lobato (1882-1948) escrevia e também reescrevia diversas fábulas e, ainda, a história do *Jeca Tatu* e um ciclo de histórias do *Sítio do Pica-pau-amarelo*, misturando ficção e realidade, tornando-se um dos maiores escritores da Literatura Infantil brasileira.

A Literatura Infantil brasileira, surgida no século XX, depois da Abolição da Escravatura e motivada pelas campanhas nacionais de alfabetização, não escapou à tendência em priorizar o aspecto pedagógico. Como explicamos anteriormente, pesquisas realizadas por Amarilha (1997) constataram a utilização do texto literário com a finalidade de exercícios escolares ou, ainda, para acalmar e para impor disciplina às crianças.

Para Coutinho (2004), a Literatura infantil é funcional, ou seja, existe em função de um público que se encanta com esse nível de tipologias textuais, porque se sente compreendida, quase que adivinhada, ao ingressar no mundo mágico vivido pelas personagens. O uso que a escola faz dessa literatura é que pode ser discutido, mas é indiscutível que essa literatura existe e subsiste porque é útil a quem a lê. Segundo esse autor,

A Literatura Infantil é por essência desinteressada, no sentido do ensino sistemático, embora deva ser educativa e possa ser instrutiva. Seu fim é emocionar artisticamente a criança, pelo sublime, pelo cômico, pelo patético, pelo trágico, pelo pitoresco ou pela aventura e, ao mesmo tempo, despertar-lhe a imaginação, aperfeiçoar-lhe a inteligência e aprimorar-lhe a sensibilidade. (p. 200).

Assim, não é possível estudá-la dissociada de seu leitor, sua razão de ser. Diferentemente de outras publicações, a obra literária infantil destina-se, marcadamente, a recrear a criança, educando, se possível, e favorecendo o desenvolvimento cognitivo, pois enseja à criança a aquisição do código escrito, a reflexão sobre as estruturas lingüísticas, a ampliação do léxico, a elaboração de jogos com as palavras, a recriação dessas, a reflexão sobre a língua, enfim. Desse modo, o acesso sistemático à leitura ou à contação de histórias

proporciona, progressivamente, à criança a habilidade discursiva, pela possibilidade de recontar a história, de destacar a parte de que mais gostou, de nomear as personagens, de reconstruir a trama oralmente, em desenho ou na escrita, e de negociar papéis, quando instadas a representar, em teatro, as obras trabalhadas. Favorece, também, a aprendizagem da forma-padrão da língua. Aprende, ainda, a diferenciar a língua falada da língua escrita, sem que a escola precise demarcar essas aprendizagens. Com Amarilha (1997), conclui-se que a audição de uma contação ou uma leitura de histórias exerce um fascínio tão grande sobre o ouvinte que o atrai para o livro e para o silêncio, atitude de quem tem intimidade com os livros.

2.3 Contar e recontar histórias

Contar vem do latim *computare*, que evolui para *comptare*. Contar é o computo dos fatos ou conto dos fatos. Segue-se que é fundamental a opção do que, como e quando contar.

Conforme Coelho (1991), a escolha da história é um fator crucial para o sucesso na arte de contar histórias. Se o contador de histórias, entretanto, tem certo contato com o grupo para o qual conta histórias, tudo se torna mais simples, porque, se é indispensável considerar “o ponto de vista literário”, não é menos importante levar em conta a faixa etária e as preferências, interesses das crianças, caso já tenham desenvolvido algum. Efetivamente, sabemos que para cada fase existem interesses diferentes e níveis de exigência, pois a atenção e o envolvimento com a narrativa vão depender de elementos inerentes ao próprio texto escolhido. Isso significa ser fundamental que o contador de histórias conheça o grupo para o qual pretende contá-las. Se se trata de sala de aula e o contador de histórias é o próprio professor da turma ou o professor da sala de multimeios/biblioteca, as peculiaridades dos ouvintes já são de conhecimento de ambos. Em situações particulares, porém, deve-se estar atento para essas questões, a fim de se garantir o sucesso da atividade.

Em função da metodologia deste trabalho, faz-se necessário distinguir estas duas práticas: contar e recontar histórias.

De acordo com Gomes-Santos (2003), recontar¹⁴ supõe necessariamente contar. A atividade de reconto, seja na modalidade escrita ou oral, supõe um texto-protótipo, a partir do qual o sujeito, tendo ouvido a leitura ou contação oral por parte do professor-contador (tratada aqui como atividade pedagógica), refaça o texto, a partir de suas capacidades lingüísticas. 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, 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, expressa-se na fala ou na escrita do recontador. Bettelheim (op cit), referindo-se a esse tema, diz o seguinte:

O sabor pleno de um conto de fada pode ser melhor obtido não só recontando-o ou ouvindo-o várias vezes – quando então algum detalhe despercebido torna-se ainda mais significativo, ou é visto sob uma nova luz – mas também familiarizando-se com o mesmo tema em muitas variações. (Op cit. p. 116).

Significa que o autor sugere atender às solicitações da criança ao reconto da mesma história por parte do adulto. Pode-se inferir, contudo, que não basta possibilitar o acesso à literatura, mas que seja assegurada, conjuntamente, a diversidade de obras, versões e estilos, para que a criança possa desenvolver uma compreensão mais ampla, estabelecer relações e conhecer novos autores. Além desses benefícios, serve também à demanda da ampliação vocabular compreender que uma situação pode ser contada e escrita de várias formas.

¹⁴ Segundo Aurélio, *re + contar = recontar* classifica-se na categoria dos verbos transitivo direto, sugerindo que quem reconta o faz a partir de algo que se ouviu contar, ou seja, *contar de novo ou tornar a contar ou ainda contar outra vez*.

Essa é, também, uma das recomendações de Coelho (op. cit.): após contar a história, deve-se estimular a criança à criação de textos orais, ou seja, solicitar que ela conte partes da história e permitir que ela altere, inclusive, o final da história, dando-lhe outro desfecho. Esse exercício de reconstrução, além de incentivar o gosto pela escrita, desenvolve a capacidade de atenção. Em se tratando de “crianças de três anos, essas solicitações são ainda mais oportunas porque nessa fase elas apresentam essa necessidade de encorajamento, de explicações para se compreender, compreender pouco a pouco o mundo e atribuir-lhe sentido com o apóio do adulto”. (CLOUARD, 2003).

Para Coelho (op cit), é a fase do “conte de novo” ou “conte outra vez”. Essas repetições têm relação com a busca de identificação, com a previsão. Na primeira vez, tudo é novidade, mas nas seguintes a criança vai se identificando, antecipando-se aos fatos; disputa os papéis na história, reconta a história, a imaginação flui, eles tomam parte na história. E concluem: “foram felizes para sempre”. De acordo com Amarilha (Op cit.), essa solicitação da criança à repetição das histórias lidas relaciona-se à percepção do fato de que a “a linguagem literária organiza os fatos de forma diferente da linguagem oral do cotidiano. Como essa roupagem tem bossa, ritmo, humor, o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira diferente de ser da língua” (P.49). Essa repetição auxilia-a no domínio dos esquemas e das convenções da escrita, servindo de referência à sua aquisição. Para Silva (1989 apud COELHO, 1991 p. 87), “a repetição é uma lei fundamental na brincadeira - (...) a criança quer não só ouvir as mesmas histórias como também repetir as mesmas experiências”. Nesse sentido, podemos pensar na importância de proporcionar à criança uma aprendizagem significativa, prazerosa, porque essa necessidade de repetição sustenta-se pelo prazer, proporcionado pela interação com o texto, pela possibilidade de negociação e de refazimento do escrito, sempre de acordo com seus estados íntimos.

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 seqüenciado. 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)¹⁵.

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

¹⁵ Tradução da autora.

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)¹⁶.

Para essa autora, existem duas formas de linguagem oral: uma factual, que se relaciona aos fatos cotidianos, que não supõe começo meio e fim, ou seja, que é pouco estruturada; outra, a linguagem narrativa, que se aproxima da linguagem mais formal. A linguagem factual, 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. Diríamos que há 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 dessa segunda modalidade de linguagem oral, o texto oralizado. Nesse caso, considerar as crianças que ouvem histórias e as que não ouvem, em relação ao nível de estruturação da linguagem, é um fator evidente.

Esse 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 apóia sobre o fixo, noutra sobre a abertura inicial, noutra momento a qualidade estética de sua forma e de seu conteúdo despertam a atenção. Esta reconstrução que é um enriquecimento se produz também com

¹⁶ Tradução da autora.

a obra literária que é uma forma de ópera ou uma outra obra de arte.(BONNAFÉ, 2001 p.118).

A atenção, entretanto, é uma qualidade que precisa ser desenvolvida, pensada pelo educador infantil, pois tem relação com a preparação dos ouvintes antes de iniciar a narração ou a leitura da história, porquanto dificilmente haverá interrupção da narrativa se, no momento da apresentação da história, promoveu-se um diálogo que permitiu às crianças obterem as informações prévias e relacionarem essas a algum interesse particular, por exemplo: se a história fala sobre gato, pergunta-se quem tem gato em casa, o nome dele, a cor etc. Essa preparação prévia predispõe a criança à escuta e ao silêncio; contudo, “as crianças que interrompem com mais frequência e mostram sinais de indisciplina são as que mais necessitam ouvir histórias” (COELHO 1991: p. 56), pois a atenção deliberada, aprender a escutar, apesar de depender de fator de maturação, depende também de aprendizagem social. Para que a criança desenvolva essa competência, faz-se necessário que o contexto de alfabetização inicial organize atividades que promovam essas competências.

Para Gromer e Weiss (1996), a capacidade de atenção e de escuta é resultado da interação do bebê com a mãe e com os educadores infantis. O fato de contar, de ler as histórias em voz alta e de oferecer livros às crianças possibilita a iniciação à literatura e promove a capacidade de escuta. Nesse processo da educação da escuta, uma aprendizagem fundamental, “as crianças devem apreender a escutar umas as outras durante os jogos em comum e comunicações diversas no interior do grupo” (p. 45)¹⁷. Para que a criança aprenda a expressar, porém, sua opinião, supõe-se que a educadora escute-a, dê-lhe atenção e procure compreender e valorizar suas participações, fazendo perguntas que a criança seja capaz de responder, encorajando-a a falar sobre a história ouvida, acerca da sua vida, possibilitando que ela se ache escutada e, ao mesmo tempo, que aprenda a situar-se na condição de ouvinte, sabendo escutar atentamente e a desenvolver atenção seletiva. Mais uma vez, realçando o valor dos contos de fadas, diz Bettelheim:

(...) o conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. A criança precisa ser exposta a essa linguagem, e deve aprender a prestar atenção a ela, se deseja chegar a dominar sua alma. (Op cit: p. 197).

Nesse caso, é necessário que escute histórias que cativem sua atenção, que a envolvam afetivamente, que ela goste do gênero literário, que o contador de história seja

¹⁷ Tradução da autora.

habilidoso na arte de contar e que a atividade a exigir essa competência seja realmente interessante.

Outro fator importante é a compreensão do sentido dos livros. Smith, em estudo realizado com crianças da Filadélfia, pesquisou essa interação da educadora com as crianças:

Durante a leitura da história a educadora negociava em conjunto o sentido dos livros. A educadora prestava atenção aos aspectos do texto e das imagens em que as crianças reparavam ou as deixavam confusas. Ao mesmo tempo através de suas próprias respostas, a educadora ia guiando as crianças através de diferentes tipos de textos, ajudando-as a experimentar e a reagir a diferentes gêneros de maneiras diferentes: alguns livros estão repletos de informações, outros fazem-nos rir, outros deixam-nos docemente tristes. (Apud SPODEK, 2002: p. 279).

Um dos recursos para tornar a história mais interessante, conforme Coelho (1991) e Teberosky e Colomer (2003), consiste em motivar a participação dos ouvintes, solicitando à criança completar o texto, quando a história permite isso, de acordo com sua natureza. Histórias de repetição e de acumulação, com rimas como “O Comilão” e “A Formiguinha e a Neve”, constituem exemplos, sobretudo, se há partes musicadas, nas quais os ouvintes podem fazer o coro.

Quanto às formas de apresentação de histórias, elas podem ser relacionadas: simples narrativa, na opinião de Coelho (op cit.), uma das mais fascinantes, porque não há meio mais encantador para apresentar, por exemplo, o baile da Cinderela; com o livro, pois há livros em que a ilustração gráfica é tão rica quanto o próprio texto (essa forma é uma das mais cabíveis para as crianças pré-mágicas e mágicas¹⁸, pois leva em conta seu nível de leitura); com gravuras: se o tamanho do livro inviabiliza o processo narrativo, a ampliação das gravuras é excelente recurso pedagógico; com flanelógrafo, recurso recomendado para histórias nas quais a personagem principal entra e sai; com desenhos, para motivar a criatividade; com interferências do narrador e dos ouvintes, falada ou cantada, de acordo com as possibilidades que a história oferece.

Se, na fase mágica, porém, as crianças não forem bem trabalhadas, chegam à primeira série, idade escolar, mantendo o mesmo nível de leitura e de interesse desse período. Nesse caso, faz-se necessário o professor fazer um trabalho equilibrado para recuperar e para fazer as crianças avançarem ao plano de sua faixa etária. Uma das possibilidades é favorecer

¹⁸ Fases pré-mágica e mágica referem-se, segundo Coelho (1991), ao encantamento e preferência que a criança demonstra mediante o contato com determinados tipos de história, de acordo com sua faixa etária.

as crianças transitarem entre um nível e outro, questionando, por exemplo, “por que o sapatinho de cristal da Gata Borralheira não se transformou no chinelo velho quando todo o encanto desapareceu?”

Conforme Coelho (op cit.), entretanto, não é possível delimitar a idade e a faixa etária em que crianças e os adolescentes perdem o interesse por determinados temas ou gêneros, pois “os esquemas têm valor relativos”, sobretudo porque dependem, como citado há instantes, das oportunidades de leitura da criança e do trabalho escolar realizado com ela. Nesse caso, as histórias indicadas para uma classe podem, perfeitamente, ser trabalhadas em outras, dependendo da situação.

Pelo anteriormente exposto, a Literatura Infantil, de modo especial, tem papel fundamental no desenvolvimento da oralidade e na aquisição ulterior da leitura e da escrita. Compete, portanto, aos profissionais da Educação Infantil, aos membros familiares e a todos os que convivem com crianças, oferecer-lhes esse alimento para a sua imaginação, na medida certa, de acordo com seu nível de compreensão e com os interesses de sua faixa etária.

2.4 Contar e ler histórias

A criança é incansável em obter prazer (...) Se se sente feliz com a leitura de histórias, ela freqüentemente a solicita, escuta mais uma vez, descobre pouco a pouco as sutilezas até o momento em que o adulto lhe oferece outro livro, um convite para uma aventura nova. De livro em livro, de história em história o prazer se desenvolve, se afina e se transforma em desejo, solicitação de outras histórias. (CAUSSE, 2000 p. 41)¹⁹.

Atualmente, o acesso à narrativa equipou-se de suportes diversificados, além do texto escrito. As imagens impressas ou desenhos animados na televisão ou no cinema, histórias em quadrinho, livros virtuais, fontes diversas, nas quais se pode acessar a cultura de um modo geral, impõem uma nova discussão sobre o lugar da oralidade no processo de organização dos saberes e de sua transmissão, ensino-aprendizagem. Em se tratando da prática mais antiga – contar histórias –, que mantinha a primazia do oral sobre o escrito, pois não havia, nos primórdios dessa prática, a modalidade escrita; com a invenção dessa, contar e ler apresentam-se como atividades distintas não só pelo tipo de suporte, mas, sobretudo, por ser uma opção didático-pedagógica, pela competência exigida do leitor/contador em cada tipo

¹⁹ Tradução da autora.

de atividade e na forma de interação possibilitada com o público ouvinte nessas duas modalidades de se dizer uma narrativa. Desse modo,

contar sem o apoio do livro não é simplesmente recitar de cor um texto memorizado, tão pouco interpretá-lo – diferentemente de declamação de poemas -, mas é arriscar improvisar a partir de um esquema que se domina: pelo menos o ponto de partida, a passagem, as provas, os actantes e o ponto de chegada. Em suma, tudo o que se descobriu através da análise estrutural e funcional. (GILLIG, 1999 p. 84).

A partir dessas considerações, faz-se necessário distinguir essas duas atividades: contação e leitura de histórias. Uma das distinções que se evoca entre contação e a leitura é o ritmo. Na leitura, é possível parar para discutir, dialogar, retomar, mostrar figuras, comentar e incentivar a participação dos ouvintes. A contação, pelo contrário, não admite essa quebra: a participação do ouvinte é subjetiva; ele pode tomar parte na história, mas sem interferência no ato de emissão do enredo. Ainda que as crianças façam perguntas, o contador deve encaminhar para a fase de pós-contação, quando as crianças podem, caso se achem motivadas, recontar, perguntar e acrescentar (BUSATTO, 2003). Na *Terra dos Meninos Pelados*, de Graciliano Ramos, vemos a princesa Caralâmpia contar sua história “sem pé nem cabeça” e, mesmo assim, reclamar atenção e ritmo para narrar sua imaginação:

andei numa terra diferente das outras, uma terra onde as árvores crescem com as folhas para baixo e as raízes para cima. As aranhas são do tamanho de gente, e as pessoas do tamanho das aranhas. _ Quem manda lá? São aranhas ou os homens? Perguntou Raimundo? _ Não me interrompa, respondeu Caralâmpia. Os guris que eu vi têm duas cabeças, cada uma com quatro olhos, dois na frente e dois atrás. (2002 p. 66).

Na sua origem, os contos maravilhosos, as lendas ou aventuras de grandes heróis eram contadas com a finalidade única de encantar e divertir. Como salientado anteriormente, no entanto, quando transformados em literatura escrita, a escola atribuiu-lhes outros objetivos, o que nem sempre desperta o interesse dos leitores para o livro. Urge, portanto, reaver o belo, o mágico na arte de contar ou de ler histórias; ler para ler, contar para contar, permitir a criança sonhar, decidir o que fazer ou, simplesmente, fechar o livro após ouvir uma história.

Alguns autores²⁰ alegam que a leitura ou a contação de histórias atrai o ouvinte para o livro. A criança pode perceber que o prazer que sente à audição de histórias ela mesma pode extraí-lo, em contato direto com os livros, pois a história contada está escrita. Daí a importância de ler ou contar utilizando, também, o livro como suporte na contação. Uma ação não exclui a outra e é possível contar e utilizar o livro ao mesmo tempo:

²⁰ Amarilha (1997); Bonnafé (2001); Causse, (2000); J. Michel (1976 apud GILLIG, 1999).

(...) o bom contador-leitor nunca esquece de virar o livro, em alguns momentos, para seu público, para que as crianças ainda mais maravilhadas com as imagens, que em nada se opõem à voz e ao gesto. Ao contrário, constato que, quando termino de contar assim uma história para crianças, elas, no fim da sessão, desejam absolutamente olhar e manipular o livro (GILLIG, 1999 p. 86).

Tratando dessas mudanças pelas quais vem passando essa atividade lúdica, Patrini (2005) observa que os contadores de histórias modernos distanciam-se dos contadores tradicionais, em diversos aspectos. Os contadores tradicionais preocupam-se com o sentido do contar (BRUNER, 2002; CAUSSE, 2000); contudo, “de uma forma mais ou menos evidente, eles são todos contadores do nosso tempo, quer sejam do campo quer da cidade. Eles estão todos influenciados pela escrita, pela modernidade e seus descendentes” (2005, p 87). O novo contador, para Bernard Fabre (1977 apud Patrini, 2005 p. 73), “é um narrador e um produtor. Ele não tem que encarnar um personagem, mas recontá-lo (ou recontar dez, cem, mil vezes) o que não quer dizer, certamente, que ele deve se limitar ao falar. O contador é produtor de imagens e ele tem, em suma, toda liberdade”.

Para Bettelheim (op cit), a evolução dos contos de tradição folclórica passou por uma série de modificações não só na transposição do oral para o escrito como também no próprio estágio da oralidade. Narradores sucessivos, sensíveis ao seu público, adulto ou infantil, modulavam e readaptavam a história ao sabor das expressões e dos sentimentos, reações de medo das crianças, tornando-a significativa não só para ele, mas também para seu público, ou seja, havia uma interação do contador com o ouvinte, uma troca subjetiva do sentido da história para aquele momento. Além desse fator de envolvimento interpessoal de contador e ouvinte, impõe-se o fato de que a história, só existindo na tradição oral, o inconsciente do narrador e suas lembranças é que determinam que história contar e como contar, sendo determinados esse envolvimento e essas lembranças não só pela memória, mas ainda pelo envolvimento com a criança, público a quem se dirige. Esse processo resultou numa forma tão acabada dos contos que não há mais o que modificar. Então, nesse processo, os contos atingiram a sua forma clássica. Nas palavras do autor, “A narrativa da história para uma criança, para ser mais eficaz, tem que ser um evento interpessoal, moldado pelos que participam dela” (Ibid p. 185).

De acordo com o autor em foco, o contador de histórias deve, em primeiro lugar, conhecer o significado de contar histórias e os vários significados da história a que se propõe contar, não para explicar a história ou para atribuir juízos de valor, mas para facilitar o entendimento da criança, pois “oferecer a criança o pensamento racional como forma de

organizar seus sentimentos e compreensão do mundo só servirá para confundi-la e limitá-la” (Ibid. p.150), e ter envolvimento emocional, pois essa participação ativa do adulto enriquece a compreensão da criança a respeito da mensagem subjacente ao conto; segundo: deve o contador ser um conhecedor da alma infantil, uma vez que cabe ao adulto escolher a história mais apropriada ao estágio de desenvolvimento da criança e disponibilizar opções diversificadas em quantidade e em qualidade, devendo conhecer, também, as dificuldades psicológicas com as quais ela se defronta no momento, muito embora, em se tratando de um grupo de crianças, no caso do ambiente escolar, não seja possível contemplar esse último. Aqui, o autor, entretanto, está falando de conto compartilhado²¹ em ambiente doméstico, onde o adulto contador conhece a criança e acompanha seu desenvolvimento e estados emocionais mais de perto. Busatto (op cit.) também considera essa questão, acrescentando que a técnica de contação varia entre contar para uma criança na intimidade e contar para um grupo. A integração, todavia, entre contador e ouvinte deve ser garantida; do contrário, em vez de uma experiência compartilhada, passa a ser um simples repasse de informação.

Em consonância, Coelho (op. cit) acentua que o contador deve ter sensibilidade, estar envolvido com a história, gostar do estilo daquilo que vai contar e dominar o enredo, ou seja, preparar-se, mesmo quando se trata de ler a história, pois, para contar, tem, necessariamente, que saber de cor o argumento. Sem esses pré-requisitos, é quase impossível atrair e manter a atenção e o interesse do ouvinte. Senão, vejamos mais um exemplo na *Terra dos Meninos Pelados*, a queixa da personagem Raimundo, de Graciliano Ramos: “Meu tio é aquilo mesmo, sabido que faz medo. Mas não fala direito. Resmungo. A gente quer saber uma coisa, e ele sai com umas compridezas, que dão sono. Vai resmungando e muda no fim, acaba dizendo exatamente o contrário, do que disse no princípio” (RAMOS, 2002, p. 65). Sugere respeitar o ritmo e a capacidade de recepção do ouvinte; do contrário, vemos as crianças dispersas e pouco interessadas.

Busatto (op.cit.) vai além, reivindicando a idéia de que contar histórias supõe profissionalismo e que, portanto, requer formação específica. Não basta querer contar histórias ou gostar de contá-las; é preciso, também, ter competência, ser conhecedor da literatura, o que solicita trabalho de investigação, compreender o gênero e a intenção do autor em cada obra, conhecer as técnicas de contação de histórias e adaptá-las a cada grupo e a cada situação e, por último, memorizar o texto, não a letra, mas internalizar a obra com toda a sua

²¹ Teberosky e Collomer tratam da prática de leitura compartilhada, sua importância e características, de acordo com cada fase de desenvolvimento infantil (2003: p. 22).

riqueza simbólica e possibilidades de visualização de imagens, para que haja sintonia entre contador e ouvinte, pois essa relação, *o fio de prata*, nas palavras da autora, depende dessa apropriação da alma do conto por parte do contador. Além disso, contar história é uma atitude que envolve várias dimensões porque,

(...) ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. Assim conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significado para nossa existência e reativar o sagrado. (P. 45).

Para Gillig (op cit), a preparação para a atividade de contar histórias supõe, além das técnicas e do conhecimento da psicologia infantil e da sensibilidade, conhecer a teoria sobre a Literatura Infantil e a diversidade de obras internacionais, nacionais e regionais. Segundo a autora, não se trata de quantidade, mas de conhecimento suficiente para dispor de um repertório atualizado, o que é possível mediante consultas a editoras e a catálogos especializados. Isso supõe, também, um espírito eclético, ler de tudo e fazer cursos sobre a arte de contar.

A preparação, portanto, é indispensável. “Conhecer o livro, a linguagem, os recursos onomatopaicos, as repetições” (COELHO, 1991, p. 13) são elementos que dão o colorido, a beleza da história, que a tornam interessante para a criança, ou mesmo para os leitores de outras fases da vida.

Coelho, ainda, considera a história como um alimento para a imaginação da criança, argumento que utiliza para justificar que precisa ser bem escolhida. O professor deve definir bem os objetivos, ter zelo quanto à linguagem (mesmo que se trate de histórias de tradição popular), que deve ser simples, mas de bom gosto. Em relação a definir bem os objetivos, se pensarmos que, na sua origem, contos e lendas, o que se transportou do oral para o escrito como Literatura Infantil, tinham a função única de entretenimento, de dar prazer, de encantar e de divertir, podemos nos fazer a seguinte indagação: é lícito contar uma história para ser apreciada e, depois, fechar o livro, sem pensar em atividades escolares relacionadas a ela, sobretudo, se pensarmos em crianças bem pequenas? A escola, mesmo no nível de Educação Infantil, parece não saber como abdicar da lógica funcionalista, e isso mesmo naqueles que empreendem esforços para consegui-lo. Uma ação nesse sentido deve, necessariamente, reverter em algum resultado tangível. Daí por que se não se vislumbra um objetivo para cada ação no ambiente escolar, não há lugar no planejamento. Assim, atividades sem objetivos bem definidos, como contar histórias e fechar o livro, é, na fala dos professores,

“se sobrar tempo, no final da aula” ou coisa desse tipo; contudo, ressaltamos que, em relação aos contos de fadas, é, como diz Bettelheim (1980), um presente de amor para quem ouve e presentes são carícias sem condição, não acarretam dívidas por parte de quem as recebe. Podemos dizer, então, que contar histórias tem um fim em si mesmo “os benefícios – mais uma vez, afirma esse autor – é o ouvinte quem pode extraí-los; somente ele pode saber da riqueza que é para si a audição de uma história”. Para aqueles que não se contentam em não saber o alcance de sua ação, porém, acrescentamos que, em geral, após uma leitura ou uma contação de história, as próprias crianças mobilizadas pelo teor da narrativa, instigadas pelo encantamento que a história lhes proporciona, falam, destacam o que mais gostaram e, se se tratar de leitura com o livro, querem manusear, folhear, ver de perto as ilustrações etc., reler sensorialmente. Sem dúvida, tal significa que a história proporciona aprendizagens diversas.

A narrativa para crianças pequenas deve respeitar as características de cada fase, sobretudo o estágio emocional. Em outras palavras, deve levar em conta “a quem e o ambiente onde se irá contar” (COELHO 1991: p. 19). Se o ambiente é um hospital, por exemplo, é preciso cuidado se as histórias fazem alusão a doenças. Para crianças portadoras de necessidades especiais, deve-se contar histórias que incentivem a criatividade, a imaginação. Para deficientes mentais, não importa a sua idade cronológica, pois o critério de escolha deve ser o nível mental do grupo a quem se destina a história. Tudo deve ser bem dosado, respeitando as fases pré-mágica (0 a 3 anos), mágica (3 a 7 anos) e escolar. Os sujeitos desta pesquisa encontram-se na fase pré-mágica.

Invocando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal postulado por Vygotsky, reportamo-nos à brincadeira, quando esse autor diz que, no evento lúdico, a criança comporta-se de modo superior ao seu nível de desenvolvimento real. Reivindicamos, no tocante à literatura, a idéia de que não deveria ser o contrário. Se não limitamos os papéis que as crianças podem vivenciar no faz-de-conta, então por que censurar seu acesso à literatura? A função primordial não é distrair, encantar e divertir? Nesse caso, todo texto literário que possa proporcionar deleite não seria adequado? Senão vejamos, tomando como base outras categorias de funções: reaseguramento afetivo, identificação, solução de conflitos internos, dentre outros nesse sentido. Como saber o que a criança mais necessita em cada etapa de seu desenvolvimento? E, se elencarmos, ainda, as funções pragmáticas, aquelas reconhecidas e valorizadas no espaço escolar? Aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo? Que obras poderiam ser utilizadas para esse fim?

Para Meltz (2000b), de modo geral, a produção literária para criança não tem sido de boa qualidade. Em se tratando da produção destinada às crianças mais novas, o autor diz

“ser difícil não se interrogar sobre as vantagens de uma tal literatura”²² (p.4). Coincidentemente, os exemplos apresentados e analisados pelo autor são livros com histórias sobre bichinhos que, segundo Coelho (1991), são os indicados para as crianças na fase pré-mágica. O autor, então, interroga-se: “o que impele um autor a publicar um texto tão elementar, senão a concepção de uma criança ingênua?” (p.4). Acordamos com ele e acrescentamos que oferecer publicações que não mobilizem o poder de imaginação da criança e que não a façam empreender esforços cognitivos para ingressar na viagem literária é não acrescentar saber nem vivências novas para o ouvinte ou para o leitor. Ainda considerando Meltz (2000b), em relação às adaptações que os clássicos da literatura, inclusive, os da antiguidade clássica, vêm recebendo, para o público infantil, em algumas paródias²³, perdem o valor de identificação e o fascínio da criança pelos heróis, porque as histórias são adaptadas e os heróis, se são heróis para crianças, então hão de ser pequenos heróis. Nisso perdem o valor de identificação para a criança, porque essa deseja ser grande, para escapar à tirania dos adultos que se impõem à sua vontade. Então, como enfrentar o mundo adulto sendo herói, mas apenas um pequeno herói? A importância da identificação é projetar aquele que se identifica para além do presente, ser ou sentir-se maior e mais forte do que é na realidade. No caso da criança, o que vou ser quando crescer? Sendo assim, a criança poderá se ver, no futuro, ainda pequeno e, portanto, sem possibilidade de solucionar seus problemas, caso estejam relacionados com a idade e estatura, qualidades de gente grande. Em vez de solução para seus conflitos internos, poderá se desesperançar, porque não há conforto em ser miniatura por toda a vida. Para o autor, parece um retorno à concepção de criança na Idade Média - adulto em miniatura. De fato, basta observamos os desenhos animados repletos de exemplos que ilustram esse fato. Ainda no que se refere à moda infantil, em nada difere do estilo adulto, do acesso aos programas televisivos, dentre outras aproximações com o público adulto.

Outra questão suscitada por Martin (1997), nesse sentido, diz respeito a privilegiar o gênero narrativo e o descritivo, em detrimento do texto argumentativo na primeira fase escolar. Amparado no argumento de que é mais fácil recontar e descrever do que argumentar, ou seja, o monólogo é natural e a argumentação requer abstração. Esse modo de pensar a relação com o texto literário relaciona-se à concepção de aprendizagem que vai do simples ao complexo, de modo linear; da unidade mínima da estrutura lingüística à palavra e desta ao

²² Tradução da autora.

²³ De acordo com Gillig (op. cit), essa modalidade de conto classifica-se como paródia, obras produzidas por autores que, de posse de um conto clássico, reinventam-no, de modo completamente distinto. Alguns se tornando escritores famosos nessa arte.

texto transposto, aqui, para o ensinamento dos tipos de textos. Essa classificação pedagógica é contestada por Alain Boissinot (1995 apud MARTIN, 1997)²⁴, ao considerar que “a necessidade de saber exprimir e de justificar um ponto de vista aparece muito cedo, conjugado ao processo de socialização da criança, e parece lógico pensar que a narrativa e a argumentação devem ser objeto de uma aprendizagem paralela” (p.30); ou seja, sonegar à criança o direito ao acesso à diversidade de gêneros literários é, de certo modo, demarcar o desenvolvimento cognitivo, não favorecer o conflito e, por conseguinte, truncar o trabalho na zona de desenvolvimento proximal do leitor/ouvinte. Sem dúvida, deve-se respeitar o seu nível de compreensão, mas sem furtar seus direitos e, sobretudo, não subestimar a capacidade da criança.

A discussão sobre o que é um bom livro de literatura para crianças impõe-se aqui, uma vez que não basta ler ou contar histórias, pois elas precisam ser de qualidade em todos os aspectos. Para Causse (2000), o bom livro para criança é aquele que, além de interessar à criança, cativa igualmente o adulto. Para Poslaniec (2002), não existe fronteira entre esses dois públicos de leitores

(...) ainda que a obra para crianças não se destine formalmente aos adultos, estes sabem que podem utilizar os instrumentos inicialmente destinados a literatura geral para estudar a literatura juvenil. Deste modo, então, os jovens percebem, interpretam a polissemia dos livros que lhes são destinados, apesar de a recepção ser limitada em função da limitação de suas competências leitoras. O ensino tem então um papel fundamental em desenvolver tais competências. (p. 209-210).²⁵

Para Poslaniec (2002), a manifestação de encantamento e de admiração é o termômetro que classifica uma obra como literária ou não. O leitor proficiente abstrai as mesmas manifestações de prazer em qualquer tipo de leitura. O leitor novo fala de surpresa de encantamento, o fato de considerar que a simples apreensão das palavras possa produzir tantas emoções. O leitor experto racional fala de novidade da relação com tudo o que ela tem de conhecimento anterior, outra forma de encantamento que consiste em perceber o novo naquilo que já foi dito de formas diversas. Esse engajamento, os formalistas russos explicam que é o motor da literatura, a desfamiliarização que produz um efeito, uma condição de encantamento. Assim, conjugando essa manifestação de encantamento à admiração, tem-se o fator de determinação da natureza de uma obra como texto literário.

Segundo Coelho (op cit), a fase pré-mágica caracteriza-se pelo sensível interesse da criança por histórias de bichinhos humanizados em geral, que se poderia relacionar ao

²⁴ Tradução da autora.

²⁵ Tradução da autora.

animismo, característica do pensamento pré-operatório. Nessa fase, as histórias devem ter enredo simples, vivo e atraente e levar em consideração as experiências socioculturais das crianças, aproximar-se, o mais possível, de sua realidade e de seu interesse. Sobre respeitar as experiências socioculturais das crianças, é preciso pensar que seus interesses estão relacionados à fase de desenvolvimento. Toda criança, independentemente de sua classe social, sua cultura e sua etnia, encanta-se com os contos maravilhosos²⁶, com o onírico, com entidades superiores, pois é próprio da criança sonhar e se transportar para mundos mágicos, de faz-de-conta. Pensar em uma Literatura Infantil para crianças, porém, de acordo com suas experiências, raça e classe social, provavelmente equivaleria a negar à criança da classe popular o direito à literatura clássica, de qualidade, e oferecer-lhe produções regionais, não que essas não sejam importantes, pois esse tipo de literatura deve ser uma entre as demais. Provavelmente, essa idéia de oferecer à criança produções de acordo com sua realidade pode estar atrelada a uma política de respeito às diferenças e à experiência imediata de cada sujeito, proveniente de uma leitura equivocada da filosofia freireana. Como já frisamos, porém, trata-se apenas de um equívoco, pois Freire não postulou limitar a aprendizagem de seus alfabetizando ao universo cultural de cada grupo, mas, a partir do universo captado, expandi-lo em direção a conhecimentos gerais, um processo para além da decodificação – conceito hoje de letramento.

Até os três anos, as histórias devem conter muito ritmo e muita repetição. Aos quatro anos, dependendo do ritmo de desenvolvimento da criança e da qualidade e da intensidade do trabalho escolar realizado, a criança entra ou não na fase mágica.

Na fase mágica, elas têm entre três a sete anos, aproximadamente (caracterizada pelo interesse por entidades superiores, tempo também dos jogos de faz-de-conta, da busca de soluções mágicas para situações cotidianas), tempo em que as histórias interessantes são as de repetição e acumulativas, como “Dona Baratinha”, “A Formiguinha e a Neve” e histórias de fadas. Nessa fase, eles solicitam a mesma história várias vezes e a ouvem, mantendo vivo interesse.

Em suma, saber escolher a história, considerando os critérios relacionados, é tão importante quanto selecionar os recursos. Em outras palavras, se na escolha da história está o sucesso da narrativa, na seleção dos recursos está a “varinha mágica” de toda a narração da história, pois não basta escolher bem, sendo preciso contar de forma atraente, o que pressupõe

²⁶ A criança não é um ser universal, mas sua sensibilidade, sim. A indústria destinada a esse público consumidor, de posse desse saber, importa e exporta produtos no mercado globalizado, seja nos programas televisivos, seja nos desenhos animados, nos brinquedos, nos livros, nos jogos e no vestiário, dentre outros gêneros.

recursos pedagogicamente adequados, o que supõe que o contador de histórias deve conhecer e dispor de todos os recursos que favoreçam a ação de ler ou de contar uma história, como, por exemplo, com imagens e com texto e imagem, como utilizamos em nossa pesquisa, ou, ainda, só com texto. Nesse sentido, vamos discutir sobre o lugar da imagem na contação e nos livros de histórias.

2.5 Imagem, narrativa e leitura de histórias

Ao longo da história da humanidade, o homem tem demonstrado uma habilidade crescente em criar e em recriar formas para se comunicar, organizar suas idéias, registrar e transmitir seus saberes. Na pré-história da escrita, encontra-se o desenho e a iconografia, as primeiras formas de registros feitas pelo homem, que narram sua forma de vida, suas crenças, sua história; ou seja, é a imagem a primeira modalidade de documentação, de registro da vida da história humana. Nesse contexto, a contação de histórias como uma atividade milenar passou por inúmeras transformações nos diversos estágios de evolução do processo de registro e de transmissão dos saberes culturais.

Inicialmente, a educação moral dava-se na família, na tribo. Então, vemos o camponês ou o chefe da tribo ou, ainda, o sacerdote contar histórias de cunho moralizante, como as fábulas de Esopo, por exemplo, para ensinar o comportamento desejado pela sociedade.

Objetivando ensinar, por exemplo, a importância da união para a sobrevivência da tribo, o chefe o faz através de uma demonstração, a imagem do feixe. Apresenta um graveto ao moleque e quebra-o sem dificuldade, junta dois que também são quebrados sem muito esforço e assim sucessivamente, até que não consiga mais quebrar o feixe. Ou seja, sempre através do exemplo, de uma pedagogia concreta, de uma história compreensível para os aprendizes.

Nas narrativas moralizantes, ou fábulas, embora na origem não disponham de imagens impressas, os personagens são familiares àqueles que as ouvem. Essas histórias, forjadas para a educação moral, não são criadas sem a influência da trama social; portanto, inseridas num contexto histórico imediato. Ouvir, por exemplo, a fábula “O lobo e o cordeiro” numa sociedade rural remete o ouvinte à experiência da vida no campo; logo, a imagem dos rebanhos de ovelhas e a ameaça do lobo feroz que não permite nenhuma chance de defesa por parte da vítima saltam aos olhos.

As histórias de fadas, os contos maravilhosos e outros contos do passado também são exemplos de imagens que se desenham no ar, ao serem contadas. Caso contrário, como se explica o

encantamento do Rei pelas histórias de Sherasade? A contadora de histórias não dispunha de imagens impressas em papel, mas na mente e no coração e, desse modo, desenhava-as no ar, o que atraía e prendia seus ouvintes. Dito isso, temos uma questão a discutir.

Há oposição entre contar com imagens impressas ou não, contar e ler histórias? Ou a impressão textual e imagética é mais um recurso que se acrescentou com o processo de modernização do conhecimento?

Desse modo, a oposição entre contar e ler e contar com e/ou sem imagens deve ser repensada a partir do contexto social em cada período. Na origem da atividade de contar, não se podia utilizar imagens materializadas ou suporte escrito, uma vez que esses inexistiam. Quando surgem os primeiros livros, neles não constam imagens, mas somente textos. Ao se inserir imagens nos livros infantis, essas são em preto-e-branco e intercalados com o texto escrito. Então, considerando a evolução tecnológica e a cultura da imagem e do escrito, atualmente, essas discussões podem ser relativizadas.

A leitura pressupõe o suporte material – o livro –, que, geralmente, compõe-se de texto e imagem ou, quando não, texto ou somente imagem. No primeiro caso, a leitura processa-se de forma linear, apoiando a audição nas imagens que o leitor faz questão de posicionar, de modo a favorecer a visualização do auditório. No segundo caso, o livro com imagens não deixa de ser uma leitura da história.

Essas duas formas de narrativas não são excludentes, pois há um sentido de complementariedade, de submissão entre elas, porque a imagem não diz, exatamente, o que o texto diz e que o texto não expressa a imagem. Assim, a leitura da imagem e do texto complementam-se. A informação do texto é aportada para a imagem e vice-versa. Estas três formas de cooperação entre texto e imagens são freqüentemente presentes no mesmo livro, e a informação de um suporte não é exclusiva de um ou de outro. Esta complementariedade entre texto e imagem e vice-versa relaciona a leitura do explícito ao implícito, economia da narração. Ou seja,

A articulação texto/imagem necessária à recepção de um livro pode-se descrever como uma dupla narração. A seqüência de imagens propostas num livro narra freqüentemente uma história – cheia de lacunas, entre cada imagem e o texto, sendo necessário que o leitor complete, preencha esses vazios. Mas a história que narra as imagens não é a mesma que narra o texto, tudo se passa como se houvesse duas narrativas, uma responsável pelo texto, outra pelas imagens. (POSLANIEC, 2002 p. 185)²⁷.

A configuração da imagem deve corresponder à configuração do texto: os narradores escolhem, preferencialmente, os elementos da história para narrar. A dupla

²⁷ Tradução da autora.

narração texto/imagem permite uma complementaridade. No texto, o ponto de vista é o do narrador. Na imagem, o ponto de vista traduz-se pela perspectiva visual, pelo olhar sobre a imagem. O texto é, geralmente, focalizado sobre uma personagem (interna ou externa). As imagens podem, paralelamente, centrar-se sobre os heróis, focalizando-o no primeiro plano ou, ao contrário, focalizando sobre outros elementos da história e, desse modo, tem-se a seqüência. Essa dupla narração permite, mais facilmente, penetrar a obra dos contos, mediante uma múltipla interpretação.

O implícito e o explícito sinalizam para a polissemia do texto e da imagem, a intertextualidade dessas duas formas de narrar. Para a autora, dependendo do texto, é mais fácil representar a relação temporal e espacial na forma escrita, mas é mais fácil representar a ação e a relação entre duas personagens por meio da imagem do que no texto escrito (ibid p. 183-185). Além disso,

(...) a imagem é representação estética que pode penetrar de maneira consciente ou inconsciente na memória. Ela é enriquecimento e tranqüilidade porque impregna o ser sem constrangimento de tempo. As ilustrações questionam, alegam, distraem, fazem rir, provocam a palavra, descobertas e aprendizagens; iluminam o cotidiano e poetizam a realidade. (CAUSSE, 2000, p. 108).²⁸

Desse modo, no aspecto cognitivo, temos que a imagem conjugada ao texto proporciona uma leitura mais completa e complexa do conteúdo da história, além de favorecer a compreensão numa fase mais inicial da leitura.

No aspecto sociopolítico, Bruner (2002) salienta que essas narrativas não são efetivamente inocentes. Elas são sempre portadoras de uma mensagem tão bem dissimulada que, às vezes, nem mesmo aquele que narra percebe o sentido implícito da história. Assim, a narrativa é utilizada, também, com o objetivo de controle social. Os anseios humanos, as necessidades não atendidas, de que falam essas histórias, preparam o homem para lidar com suas frustrações. Essas narrativas funcionam, então, como mecanismo de contenção dos conflitos sociais que poderiam surgir mediante as desigualdades sociais e as frustrações pessoais; portanto,

(...) nenhuma cultura humana poderia funcionar sem a existência de meios para fazer frente aos desequilíbrios provenientes da vida em sociedade que se pode ou não prevenir. Uma cultura deve conservar um certo número de meios para conter os interesses ou as aspirações incompatíveis. As fontes narrativas de uma cultura (seus contos populares, suas velhas histórias, sua literatura em constante evolução...) tem esta função: dar as injustiças um caráter convencional, conter as desordens e suas incompatibilidades. (2002, p. 80-82).

²⁸ Tradução da autora.

De fato, as leituras/imagens (conteúdo) oriundas da literatura clássica apresentam um protótipo de sociedade. As personagens são, geralmente, caricaturadas. Referimo-nos, nesse caso, especificamente aos contos de fadas e não aos contos maravilhosos como um todo²⁹. Nos contos de fadas, as personagens são hierarquizadas em beleza física, em virtudes, em nobreza e em riqueza, que antagonizam com feiúra, com mediocridade e com pobreza. Há uma constante nas histórias de fadas dessa seqüência, o que prepara o leitor/ouvinte para uma seqüência de imagens. Se se anuncia uma princesa, então vislumbramos uma linda adolescente, branca, esbelta, delicada, submissa e angelical. Se se anuncia uma bruxa, então é só pensar a imagem oposta à da princesa e assim por diante. Pensar em uma princesa do tipo Fiona, que defende seu príncipe com artes marciais, ou em uma Cinderela, que luta pelo seu povo, pela sua herança, pelo seu título de nobreza e pelos seus objetivos até a vitória, é uma analogia à mulher moderna, que em nada se assemelha à Bela Adormecida, por exemplo, porque as princesas dos clássicos infantis são jovens indefesas e, portanto, dependentes da ajuda de um ser superior ou do príncipe guerreiro, para decidirem seu destino.

Do ponto de vista técnico, Miss Sara Cone Bryant (1937 p. 18-19 apud GILLIG 1999) concorda com Bettelheim: “Se o contador está livre, o leitor está preso: o livro nas mãos ou as palavras na mente entram o leitor”. Na contação, pelo contrário, o contador de história é o único elemento visual responsável por materializar toda a riqueza do conto, desde linguagem, imagens, visuais, sonoras, onomatopéias, até estados psicológicos das personagens etc. A flexibilidade e a adaptação às reações dos ouvintes estão sujeitas à sensibilidade e à habilidade do contador, ou seja, é uma experiência compartilhada entre quem conta e quem escuta, e não uma transmissão de um produto pronto e acabado. Por isso, contar é preferível a ler, pois não induz, não determina a experiência do ouvinte, mas deixa-o livre para recriar imagens e fatos, ingressar na história, ser o mocinho ou o bandido, de acordo com suas fantasias.

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo, seus significados interpessoais, o conto de fada deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido deve ser lido com um envolvimento emocional na história e na criança, com empatia pelo que a história pode significar para ela. Contar é preferível a ler porque permite uma maior flexibilidade. (BETTELHEIM, 1980: p. 185).

²⁹ Há uma distinção entre contos de fadas e contos maravilhosos, embora estes sejam tratados como aqueles. Todos os contos de fadas são, também, contos maravilhosos, porque contam, obrigatoriamente, com a presença de um ser ou de um objeto mágico. O oposto não é verdadeiro: nem todos os contos maravilhosos são contos de fadas, porque são poucos os contos em que a entidade fada faz-se presente.

Contrariamente a outros autores, Bettelheim (op cit) considera que essa preferência dos adultos e das crianças modernas pelas obras ilustradas impede e limita a imaginação da criança e, portanto, expropria a obra de sua riqueza subjetiva, de seu conteúdo e de seu significado pessoal, dirigindo o leitor para uma percepção e para uma compreensão predeterminada, diferentemente daquela que ele experimentaria com uma simples audição da narrativa.³⁰ Busato (2003) não discute o mérito das ilustrações, mas elege o conto de fadas como o gênero literário mais democrático e sugestivo, argumentando que é o ouvinte a lhe conferir sentido, de acordo com seus referenciais e estados íntimos. A audição de uma narrativa soa diferente para cada ouvinte, de acordo com sua experiência. Antes que essas imagens visuais e sonoras, entretanto, invadam a alma do ouvinte, é necessário que estejam pintadas na tela do coração do contador, de tal forma que, ao narrar, ele as projete no espaço, contagiando o ouvinte.

Podemos, então, propor uma reflexão sobre a posição desses autores, recorrendo, também, à relatividade dos vários aspectos que envolvem uma atividade de narração de histórias. Primeiro, pensemos no público, considerando sua faixa-etária; portanto, suas capacidades cognitivas (atenção deliberada, memória, percepção, nível de leitura, por exemplo), interesses, dentre outros. Se se trata de uma criança no estágio sensório-motor, a necessidade de ver, de tocar, de cheirar, de manipular; enfim, sua forma de apreender o mundo, as imagens são fundamentais para essa leitura sensorial. Até aqui estamos pensando na imagem como veículo de transmissão da mensagem, ou seja, a imagem atrelada à fala do adulto que conta a história. Uma criança pré-lógica, que opera com os símbolos, mas ainda de forma concreta, tem muito de uma criança de dois anos e, ainda, somente por volta dos cinco anos e meio, de acordo com Wallon (1981), a capacidade de centrar a atenção começa a se tornar possível, pela maturação biológica e pelas interações sociais.

Amarilha (1991) constatou, em pesquisa, uma tendência que a autora nomeou de *pedagogia do visual*: o fato de os professores de salas de leitura elegerem, como critério de escolha de livros para crianças de 1ª a 5ª série, livros com pouco texto e com muita ilustração, alegando a não-fluência dos leitores. Podemos evocar, aqui, o “efeito Mateus”, conceito de Stanovich (1986): se porque sabe pouco só pode acessar um mínimo, continuará a saber menos, pois subjugado a um processo de auto-desvalia (FREIRE, 2003).

³⁰ Bettelheim ressalta que não existe nenhum estudo específico com os contos de fada a demonstrar que as ilustrações distraem a atenção, mas sim quanto a outros assuntos; portanto, trata-se de uma generalização (p.76).

Embora o critério visual seja recomendado por especialistas, como Sandroni e Machado (1987) e Causse (2000), essa recomendação destina-se a um nível de leitura mais sensorial e visual; portanto, para crianças da Educação Infantil que não estão às voltas com a apreensão do código escrito. Amarilha não discute o mérito da ilustração no contexto da contação, mas na leitura de literatura, ressaltando, porém, o fato de que depende do objetivo e do nível para quem se destina à atividade. Nesse caso, podemos dizer que é possível contar uma história com sucesso com imagens ou sem imagens, dependendo do público para quem se conta. Uma vez que os autores não se referiram a idades, podemos, então, concluir que o importante é atingir o objetivo da atividade de contar, que é encantar, divertir, alimentar a imaginação da criança, fornecendo-lhe suportes para encontrar caminhos para soluções de conflitos internos, se for o caso, e se possível, educar, servindo, ainda, de suporte ulterior para aquisição da leitura e da escrita.

Do exposto anteriormente, podemos concluir que o importante mesmo é disponibilizar a literatura à criança. Se contar é mais encantador do que ler, ler também tem seus encantos e benefícios, pois, além de favorecer à criança conhecer o conteúdo da história, permite a apreensão gradativa das convenções sociais da língua escrita.

Capítulo 3

“PRA QUE ESTES OLHOS TÃO GRANDES?”

3.1 O lugar da pesquisa-piloto

“Não se compreende todo o caminho num grande e único passo: novas estradas se abrem quando se persiste no caminhar”.

A aproximação entre nós e as Instituições teve início em 2005, quando procedemos à escolha das escolas e da idade dos sujeitos a serem investigados.

Em junho de 2005, realizamos a pesquisa-piloto nas Instituições A e B. A terceira Instituição surgiu da reflexão de que, se havia um grupo que, além de ouvir histórias, tinha a oportunidade de recontar, de reconstruir a história em um processo dialógico com a professora e com seus pares, e de que, se havia também um grupo que somente escutava histórias esporadicamente, poderia, ainda, existir o terceiro grupo, que sequer tivesse a oportunidade de ouvir histórias em casa ou na escola. Em agosto de 2005, contactamos a Instituição C e realizamos as atividades de conto e de reconto.

Na Instituição C, uma criança que ouvia histórias em casa equiparou os resultados em quantidade de fala aos da instituição A que, além de quantidade, tem a qualidade e a construção coletiva da história. *A priori*, isso não constitui problema, mas um fato a ser analisado; contudo, como se tratava apenas de testagem de instrumentos, decidimos acrescentar um questionário para os pais³¹ e professoras³² sobre o uso da Literatura Infantil no

³¹ Apêndice 2 p. 193-194 leitura dos questionários mostraram que, na Instituição A, a maioria das crianças tem livros em casa, levam livros da escola para casa, ouvem histórias e os pais consideram muito importante o acesso aos livros nessa idade, ressaltando que, depois que as crianças começaram a levar livros para casa, ficaram mais comunicativas. Na Instituição B, dos 7 pais entrevistados, 4 disseram que tem livros em casa, apesar de não saber dizer quais são, afirmaram que contam histórias para os filhos e que é importante o acesso aos livros nessa fase de desenvolvimento para aprender a ler e a escrever. Na Instituição C, dos 7 pais entrevistados, 1 disse que tem livros em casa, 4 disseram que as crianças ouvem histórias contadas por algum parente e 5 disseram que é importante o livro para fazer os deveres de casa e 1 afirmou que não é importante porque a criança ainda não sabe ler.

³² Apêndice 3 p. 195-196: As respostas das professoras das Instituições A e B são semelhantes em relação às funções da Literatura Infantil e à escolha da história e à metodologia de contação. Na Instituição C, a professora diz que conta história duas vezes por semana, “porque faço mais atividades cognitivas de escrita”, e ressalta ser importante (contar histórias) para acalmar as crianças. Um aspecto comum às três instituições é a ênfase no papel da Literatura Infantil para a aprendizagem da língua materna, seja na modalidade oral ou escrita.

ambiente doméstico e no da Educação Infantil, a fim de selecionarmos, na instituição C, somente crianças que não tivessem acesso à contação de histórias.

Quanto às estratégias de contação de histórias das professoras, que se apresentaram diferentes e que, portanto, favoreciam, de modos distintos, as crianças, cuidamos de fornecer-lhes material sobre as estratégias de pré-contação, de contação e de pós-contação da história, ou seja, a produção de conto e de reconto de histórias, seguindo as orientações pedagógicas de preparação prévia, tais como apresentação da obra, predição e contação da história, seguida de atividades relacionadas, como desenho e verbalização, dentre outras, conforme (COELHO, 1991) representa momentos em que as crianças poderão interagir com o texto, reconstruindo-o internamente com os colegas e com a professora.

Essa experiência habilitou-nos, pouco a pouco, a compreender a dinâmica da pesquisa de campo e rever nosso caminho. Na pesquisa-piloto, pretendíamos realizar um estudo comparativo de casos, mas, em função da dificuldade de encontrarmos escolas com parâmetros semelhantes, fomos levados ao estudo de casos múltiplos e, assim, continuarmos nas mesmas instituições.

Ao retornarmos a campo para a pesquisa, percebemos que a professora dessa Instituição estava contando histórias, o que, sem dúvida, redundou em benefício para a escola e para as crianças. Essa experiência, contudo, ensinou-nos que não devemos realizar a pesquisa-piloto onde pretendemos pesquisar os dados finais; entretanto, na mesma instituição, encontramos outra professora que nos favoreceu continuar nosso trabalho.

3.2 A pesquisa na perspectiva qualitativa

Não será possível nenhum peixe razoável sem pensar no anzol e na rede, sem distinguir o rio do mar, sem conhecer linhas e iscas, sem apanhar chuva e sem sentir o sol (GANDIN, 2001).

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, 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 conseqüências para o desenvolvimento da linguagem oral. A técnica de apreensão dos dados constou de observação simples, do tipo reportagem (GIL, 1999).

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 a partir da vivência de um determinado grupo social. Saberes prévios sobre valores, sobre costumes e sobre história social do grupo são elementos imprescindíveis ao bom desenvolvimento do trabalho (BOGDAN e BIKLEN, op cit.).

Assim, o ingresso no campo de investigação foi evoluindo a partir de vários contatos, até obtermos o assentimento e a confiança dos agentes sociais envolvidos na pesquisa. Isso, porque, “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte da observação” (LÉVI-STRAUSS p. 215, 1975 apud MINAYO, 1994: p. 14).

Então, compreender o modo como professores e crianças relacionam-se com o texto literário, a fim de confrontar esses elementos com os pressupostos e com a análise do material coletado tornou-se um imperativo.

O paradigma que orientou a investigação – sociointeracionista - conjugou-se à técnica de observação simples, como meio mais adequado para favorecer o contato direto com a realidade da comunidade escolar e das salas de Educação Infantil, nas quais realizamos esta pesquisa. Uma vez que não desenvolvemos atividades pedagógicas de contação de histórias, essa atividade foi desenvolvida pela professora de sala. Apenas o reconto coletivo junto aos grupos de sujeitos foi motivado pela pesquisadora.

Ponto suscitado sobre essa técnica refere-se à coleta e à interpretação dos dados,

ou seja, o sentido atribuído ao que está sendo observado. Nesse sentido, os princípios da Etnometodologia podem auxiliar na interpretação de dados coletados a partir de observação simples e daqueles que necessitam de uma leitura interpretativa no contexto de sua produção. A Etnometodologia, como operacionalização da Etnografia, privilegia as abordagens microsociais dos fenômenos, dando maior importância à compreensão do que à explicação. Enquanto a Sociologia tradicional despreza as descrições que os agentes/autores fazem dos fatos sociais que os cercam, entendendo que essas descrições são por demais vagas, a Etnometodologia valoriza exatamente essas interpretações, que passam a ser o objeto essencial da pesquisa. Desse modo, recorreremos a três princípios desse paradigma para compreendermos e para explicarmos o contexto estudado.

O primeiro princípio é a prática e a realização, de acordo com o qual a realidade social é produzida no dia-a-dia pelos agentes sociais em interação. As mudanças macro acontecem a partir das operações micro. Durante a observação exploratória, focamos a prática docente e sua relação com os educandos e com o texto literário, o que possibilitou uma leitura crítico-compreensiva da resposta dos sujeitos frente ao que lhes era solicitado, a qualidade e a quantidade de fala nos dados coletados na pesquisa.

O segundo princípio é a “indiciabilidade”, a incompletude que toda palavra possui, não devendo ser substituída, pelo pesquisador, por expressões indiciais, supostamente objetivas, mas sim mergulhar no contexto para melhor compreender a ação que os autores realizam para a elaboração de tais expressões. Isso quer dizer que o significado de uma palavra está atrelado ao contexto no qual foi pronunciada, não podendo ser desvinculada desse, sob pena de perder seu valor, ao mesmo tempo subjetivo e objetivo, para os agentes envolvidos (COULON, 1995). A utilização desse princípio justifica-se porque a linguagem dos sujeitos desta pesquisa poderia ser denominada de multilinguagem, uma vez que eles falam com o corpo, com gestos e com onomatopéias; é uma linguagem mais ideomotora do que verbal, como diz Wallon (in DANTAS, 1990). Para compreender uma criança nessa fase (projetiva), é preciso olhar para ela e para o contexto mais do que para a verbalização em si, porque o gesto expressa e carrega a idéia, suprindo o que a insuficiência de recurso verbal deixa em suspenso. Nesse caso, considerar esse princípio durante todo o processo e, sobretudo, no registro do material de análise e na própria análise dos dados, impõe-se como condição de fidelidade aos objetivos do trabalho. Conforme recomenda Travaglia (2005), falando sobre coleta e análise de material em pesquisa sobre a língua falada, “registrar não só o sonoro da língua falada, mas a situação, o entorno e elementos paralingüísticos como gestos

e expressões fisionômicas que na língua falada podem desempenhar papel fundamental, inclusive na comunicação de conteúdos”. O registro fílmico mostrou-se de grande auxílio para garantir essa gama de informações não verbais.

A “relatabilidade”: os relatos são informativos ou estruturantes do estado de enunciação. A “relatabilidade” está ligada à noção de reflexividade, estabelecimento da realidade, da fabricação do mundo. O material de análise é a fala dos sujeitos, mas também o conjunto que os cerca: a escola, com sua proposta pedagógica, o discurso dos professores, as relações familiares; enfim, as condições sociais e materiais em que vivem os sujeitos. Desse modo, consideramos, confrontando os dados no interior deles mesmos, como e por que foram produzidos dessa e não daquela forma.

3.3 Estudo de Casos Múltiplos

A escolha de um determinado foco, seja, ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo (BOGDAN E BIKLEN, 1994 p. 91).

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 alii 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 a preocupação com a possibilidade de generalização. Na segunda categoria, o caso instrumental, que pode ser realizado com único sujeito representativo de um segmento ou, ainda, com vários sujeitos. A terceira tipologia é o estudo coletivo de casos, caracterizado 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 é o de investigar o papel do acesso sistemático e assistemático à Literatura Infantil e os efeitos do não-acesso ao texto literário no desenvolvimento da linguagem oral, envolvendo três grupos de crianças com idade de três anos, de instituições diferentes, com as seguintes características: as crianças da Instituição “A” são expostas à contação e ao manuseio de livros de histórias infantis,

diariamente e de modo sistematizado; as crianças da Instituição “B” ouvem histórias, esporadicamente, com o propósito de contenção disciplinar³³; as crianças da Instituição “C” não ouvem histórias no ambiente de Educação Infantil nem familiar.

Apoiamo-nos em Gómez (et alius 1999 p. 96), que salienta: “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 Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral, utilizamos essa metodologia, considerando, ainda, com Gómez (et ali 1999 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”. Desse modo, selecionamos três casos, com o propósito de garantir uma margem de segurança maior nessa análise e responder, de modo mais consistente, as questões de pesquisa, quais sejam: De que modo ou em que condições a Literatura Infantil pode contribuir para a competência discursiva oral? Quais os efeitos do não acesso à Literatura Infantil para o desenvolvimento da oralidade? Considerando que “cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação” (YIN, 2005, p.68), ressaltamos que o CASO I, no qual os sujeitos têm acesso sistemático à Literatura Infantil, é o referencial para a análise dos dois últimos casos. No CASO II, os sujeitos têm acesso assistemático à Literatura Infantil e, no CASO III, os sujeitos não têm acesso nem no ambiente educacional nem familiar à Literatura Infantil. Analisar essas três situações distintas e mesmo contrastantes, considerado-se o I CASO em relação ao III, levará a conclusões mais sólidas sobre a problemática em foco.

³³ Segundo relato informal da professora da sala dos sujeitos pesquisados, a estratégia de contar, após o recreio, objetiva tranquilizar as crianças que retornam agitadas para as salas. A leitura ou a contação de histórias as deixam calmas. A fala dessa professora caracteriza o que a literatura denomina de contenção disciplinar (AMARILHA, 1997: p. 17). Embora Amarilha tenha nomeado essa estratégia de contar histórias, após o recreio, como uma prática de contenção disciplinar, os benefícios que a criança pode extrair dessa atividade fogem ao controle da escola, uma vez que a criança tranquiliza-se, é porque a história atingiu seu nível consciente e inconsciente e, a partir daí, não se pode demarcar a riqueza que é essa audição de histórias para quem as ouvem. Então, nesse caso, o objetivo da escola transforma-se pela recepção que a criança oferece a essa ação. Ousamos dizer, a partir dessa situação, que, se desejamos elaborar propostas pedagógicas que respeitem os interesses e as necessidades das crianças, prestemos atenção às suas respostas.

3.4 Ambientes pesquisados

São dois os critérios que orientaram a escolha das três instituições. O primeiro é comum, configurado em atender crianças da Educação Infantil na faixa etária de três anos. O segundo diz respeito à relação com o texto literário, ou seja, que atendesse aos objetivos de análise. Logo, é uma instituição que oferecesse acesso sistematizado; outra, assistemático, e outra, ainda, que não favorecesse acesso algum à Literatura Infantil.

3.4.1 Caracterização da Instituição A (I CASO)

A Instituição A está localizada no centro da cidade de Fortaleza – Ceará. É uma escola que atende a uma clientela específica, filhos de comerciários. Desde 1947, oferece atendimento ao público infantil, sob as mais diversas formas. Atualmente, essa instituição atende não só a Educação Infantil, mas também a primeira etapa do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento integral da criança, a partir de uma sólida proposta pedagógica fundamentada nos princípios sociointeracionistas e na filosofia freireana de educação. A escola concretiza essa proposta por meio, também, da pedagogia de projetos, tendo como eixos a formação de condutas (saber, saber para fazer e ser). Para garantir a efetivação dessa proposta, a avaliação e o planejamento são contínuos. A avaliação compreende a funções diagnóstica, prognóstica e investigativa, com a finalidade de redimensionar a prática, mediante o planejamento da ação pedagógica.

Em 2006, quando realizamos a pesquisa, a escola atendia a dez salas de Educação Infantil, com um total de 265 crianças, e a nove do Ensino Fundamental, somando 287 crianças. A nomenclatura utilizada pela escola para organizar as turmas da Educação Infantil é *Grupo*. Assim o GRUPO 1 – a partir de três anos (sujeitos desta pesquisa) –, o GRUPO 2 – a partir de quatro anos -, o GRUPO 3 – a partir de cinco anos -, e o GRUPO 4 – a partir de seis anos. A quantidade de alunos por grupo varia entre 25 e 30 crianças, contando, sempre, com uma professora e uma estagiária.

Sobre a formação das professoras e das coordenadoras, todas são de nível superior/pós-graduação na área pedagógica.

A estrutura física da escola e o ambiente são muito agradáveis. Logo na entrada, um grande parque infantil com areia e equipado com gangorra, escorregador, pneus,

carrinhos, a topologia do terreno, os morrinhos, as depressões e a vegetação; além da horta e do jardim, tanque de peixes, viveiros para pássaros, galinheiro, “pateiro” e criação de pequenos animais, como tartaruga e coelhos.

Em seguida ao parque, uma área coberta destinada à recepção das crianças e da recreação dirigida, onde há, também, espelhos e bebedouros, tudo adequado à estatura das crianças. As salas de aula são amplas e padronizadas tanto no tamanho como na mobília bem colorida, inclusive as estantes de livros são acessíveis aos usuários. A ventilação e a iluminação são naturais, contudo, deixam a desejar. Há instalações sanitárias exclusivas e adequadas para a Educação infantil. Além dessas instalações, existem aquelas de apoio, como cozinha, refeitório, sala da coordenadora (equipada com computador, impressora e ar-condicionado) e sala de professores, almoxarifado e biblioteca infantil.

Como investigamos três realidades diferentes, faremos breve caracterização da realidade socioeconômica dos sujeitos de cada uma das instituições envolvidas. A maioria dos sujeitos da Instituição “A” é constituída por filhos de comerciários que pagam uma taxa de R\$ 50,00 (cinquenta reais) por mês, enquanto outros filhos de conveniados não comerciários pagam R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais mensais) e filhos de usuários sem vínculo pagam R\$ 100,00 (cem reais) por mês.

Nessa Instituição, as crianças ouvem histórias diariamente, acessam a biblioteca infantil e levam livros para casa, recontando a história lida em sala. A professora contadora de histórias considera os sujeitos como co-contadores, solicitando a participação e valorizando todas as formas de expressão.

A atitude pedagógica da professora e os objetivos da atividade de contar são para encantar, divertir, proporcionar gosto pela leitura. Assim, as crianças são estimuladas a levar livros para casa, semanalmente, e recontam a história que “leram em casa”, além de, todos os dias, participarem de contação e de re-contação de histórias, em um processo dialógico, no qual sua fala, seus gestos e suas expressões corporais são acolhidos e explorados pela professora. As interpelações feitas vão além das perguntas do tipo teste, que demandam saberes e experiências anteriores, instigam o pensamento e problematizam. O momento da contação da história, por vezes, é mágico, e a voz não é só da professora, mas também das crianças. Elas tomam a palavra da professora e, mesmo quando não dizem o que diz a história, sua fala é incorporada ao contexto.

3.4.2 Caracterização da Instituição B (II CASO)

A Instituição B está localizada, também, no centro da cidade de Fortaleza – Ceará. É um órgão da Prefeitura Municipal, fundado em 28 janeiro de 1938, pelo decreto nº 367. Essa escola passou por várias mudanças, sobretudo de nome e função, hoje se dedicando, exclusivamente, à Educação Infantil.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe do seguinte quadro: 14 amplas salas de aula bem equipadas, com jardim de inverno e com banheiro em cada uma delas; refeitório; bebedouros; sala de vídeo; dependências para diretoria; secretaria e sala de professores, com banheiro. Dispõe, ainda, de amplo galpão cimentado, onde são realizadas atividades físicas e recreativas. Ao lado desse, há pequena piscina em concreto (improvisada) e um chuveiro que, segundo a coordenadora, é a alegria das crianças. A quadra (espaço entre as salas) é grande, cimentada e descoberta. No meio dessa quadra há um parque coberto. Da localização aos ambientes específicos, a escola dispõe de um espaço privilegiado.

A escola funciona 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.

A Instituição divide em quatro níveis as crianças da Educação Infantil: creche 2 e 3 anos -; Infantil I - 4 anos -; Jardim II - 5 anos - e 1º ano - 6 anos.

A escola conta com ampla equipe de profissionais, de docentes e de técnicos administrativos; a maioria com nível superior completo, realizado na UFC, UECE ou UVA. A diretora tem diploma de pós-graduação. A professora da creche que atende à turma cujas crianças são sujeitos desta pesquisa encontrava-se cursando especialização em Psicopedagogia. A escola conta, ainda, com uma vice-diretora, uma supervisora e uma orientadora educacional. Para os serviços gerais e para a cantina, a escola dispõe de sete funcionárias, uma com Ensino Médio e as demais com Ensino Fundamental completo ou incompleto.

O calendário da Educação Infantil é igual ao do Ensino Fundamental: 200 dias letivos a serem cumpridos.

A proposta pedagógica da escola, segundo a diretora, é mesclada por várias tendências e teorias, tais como: princípios associacionistas, métodos modernos (não especificou quais), construtivismo, Pedagogia Tradicional e novas concepções de ensino.

Com relação à metodologia do trabalho docente, de um modo geral, a escola diz trabalhar com a “Pedagogia de Projetos”, respeitando as necessidades da criança. Esses projetos são recomendados pela Prefeitura. A avaliação é contínua, por meio de relatórios e de ações relacionadas, para melhor acompanhar e respeitar o desenvolvimento da criança.

Quanto aos sujeitos da Instituição B, como a escola 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, trabalhadoras domésticas, por exemplo, por uma questão de conveniência, quando se deslocam para o trabalho, já deixam a criança na escola.

Nessa Instituição há, semanalmente, contação de histórias pela bibliotecária, momento em que as crianças deslocam-se de sua sala para essa atividade; porém, as crianças não têm acesso aos livros. Na sala de aula, porém, a contação de histórias acontece após o recreio (contudo, se há outra atividade extra como ensaio de festas, por exemplo, a contação de histórias é suprimida); a professora conta e reconta, fala pelas crianças ou oferece o livro para a criança recontar, o que poderia ser interessante, se fosse uma ação mediada pela professora, do tipo leitura compartilhada.

Na instituição B não há um planejamento e o contar/ler (a professora sempre utiliza o livro e se apóia nas imagens) supõe o silêncio e a quietude absoluta das crianças. Como não é possível, em função do estágio de desenvolvimento das crianças (controle do movimento e atenção deliberada), o momento, às vezes, é conflituoso, sobretudo para a professora. O excesso de apelos à disciplina inviabiliza a atividade, porque incompatível com a própria natureza da contação, que supõe ritmo e envolvimento.

3.4.3 Caracterização da Instituição C (III CASO)

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 a 369 crianças. Dessas, 50 são do Ensino Fundamental e somente 266 crianças são da Educação Infantil, embora se considere que as crianças de seis anos estejam na primeira série do Ensino Fundamental.

A creche-escola funciona nos dois turnos, contando com 18 professoras formadas em Pedagogia em instituições diversas, um psicólogo, professora de artes e uma coordenadora. Não há diretora (porque funciona como anexo de uma patrimonial) nem especialistas nessa equipe de profissionais. Essas participam, freqüentemente, dos cursos de Formação Continuada oferecidos pela Secretária de Educação do Município de Fortaleza.

Na Instituição C, sobretudo na sala da professora pesquisada, não existe prática de contação de histórias e, apesar de ter sido orientada para seguir os passos metodológicos, como predição, contação e re-contação, a professora absteve-se de fazê-lo, atendo-se apenas à contação da história, como se pode verificar no registro fílmico.

Nessa Instituição, as crianças demonstraram uma necessidade incontida de exploração do material. Eles querem pegar, testar. Até mesmo no momento do reconto, eles solicitam o livro: querem ver, conferir, pegar os fantoches.

Os sujeitos da Instituição C provêm do centro e de comunidades carentes adjacentes à escola, sendo, portanto, famílias de baixa renda, como trabalhadoras domésticas, donas de casa, vendedores ambulantes, biscateiros e desempregados em geral.

Percebemos, então, que os níveis socioeconômicos das crianças que freqüentam essas instituições educacionais são distintos.

3.5 Sujeitos Pesquisados

Escolhidas as instituições, 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 atual das crianças em relação à oralidade. O *corpus* deste estudo compõe-se de 15 sujeitos, sendo 5 de cada instituição, segundo os critérios previamente estabelecidos.

3.6 Procedimentos para coleta de dados

Em março de 2006, iniciamos a pesquisa de campo e, em maio, a coleta de dados³⁴. Nos primeiros dias de observação exploratória, observamos turnos inteiros de aula, a fim de conhecer a rotina das crianças e, também, com o objetivo de nos tornar familiares para elas, uma vez que, na ocasião do registro fílmico e em áudio, elas ficariam apenas com a pesquisadora. Isso foi realmente importante, pois, nos primeiros dias, as crianças pareciam não se importar com a nossa presença. Logo, porém, começaram a querer saber o nosso nome, queixar-se do coleginha e, em pouco tempo, havia gente sentada nos braços da pesquisadora.

A técnica de apreensão de dados constou de observação simples, pois não participamos da atividade pedagógica de contação de histórias, porque notamos, durante a pesquisa-piloto, que a forma de contar é uma variável muito importante e, como o objetivo do estudo constituiu-se em analisar o contexto real das interações de professores e crianças com o texto literário, impunha-se que elas contassem a história. Motivamos, contudo, a atividade de pós-contação.

As histórias escolhidas foram: “Chapeuzinho Vermelho” (PENTEADO, 1992), “A Bela e Fera” (OLIVEIRA, 1999) e “A Guardadora de Gansos” (PENTEADO 1992). Pode ser relevante para o leitor saber a razão da escolha desses contos. 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 seu nível de complexidade, inclusive para crianças de três anos, é considerável. “A Guardadora de Gansos”, além de apresentar um nível de complicação superior aos demais contos, é também totalmente desconhecida, 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 distintos³⁵.

Em razão do exposto, contamos a história “Chapeuzinho Vermelho” uma vez, a história “A Bela e a Fera” duas vezes e a História “A Guardadora de Gansos” três vezes. Essa estratégia metodológica decorreu, também, de um imprevisto em campo. Na primeira filmagem da Bela e a Fera, em razão de uma festa de aniversário, as crianças dispersaram-se

³⁴ Cronograma da coleta de dados apêndice 1. p. 192

³⁵ As três professoras das três escolas admiraram-se do fato de pedirmos um relato de histórias complexas, como “A Bela e a Fera” e “A Guardadora de Gansos”, para crianças tão pequenas; contudo, surpreenderam-se com o produto imediato da re-contação das histórias.

e, em vez de contarem histórias, discutiram se tinha ou não lobo mau na história e lembravam que era a festa de aniversário do colega. O material aqui analisado, contudo, restringe-se, na ordem das histórias citadas, à primeira, à segunda e à terceira contação, respectivamente.

Os recursos utilizados na contação de histórias foram: fantoches, para “Chapeuzinho Vermelho”; livro só de imagens, para “A Bela e a Fera” e imagem e texto, para a “Guardadora de Gansos”.

Após a atividade de contação em sala de aula, os cinco sujeitos escolhidos (os mais falantes de cada turma) foram convidados a um ambiente reservado, em companhia da pesquisadora, onde realizamos a atividade de reconto coletivo da história. A opção pela estratégia do reconto coletivo e não individual relaciona-se com o nível de desenvolvimento das crianças e, também, com o cuidado em manter o ambiente o mais natural possível. Coerente com o referencial teórico, que enfatiza a importância da interação dos pares, o grupo apresentou-se como a opção mais viável para proceder à recontação da história, além de levarmos em consideração que seria muito desconfortável e, provavelmente, pouco produtivo solicitar, individualmente, a cada criança, o reconto da história. Nesse caso, a ascensão do adulto sobre a criança poderia mesmo intimidá-la, ao passo que, no grupo, as trocas interativas dos pares e desses com a pesquisadora dispersam esse fator.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: gravador, filmadora, câmera fotográfica, diário de campo e questionário para os pais e professoras.

Utilizamos o registro em áudio (gravador) durante a contação e a recontação das histórias, a fim de garantir o material de análise. O registro fílmico possibilitou analisar, de modo mais detalhado, e compreender a linguagem das crianças em sua totalidade, inclusive suas expressões não verbais. Esse recurso atendeu, também, a necessidade de rever, detalhadamente, o nível de envolvimento e as reações dos sujeitos envolvidos nos momentos mais significativos do processo. O diário de campo foi de extrema necessidade, durante todo o projeto, para anotações diversas relativas ao ambiente e aos sujeitos envolvidos na pesquisa. A câmera fotográfica foi utilizada para registrar o ambiente e as situações em geral.

3.7 Parâmetros para a análise dos dados

A capacidade especificamente humana para organizar o vivido, o imaginado e o sonhado, em forma de relatos, não é uma capacidade natural, mas conquistada socialmente

pelas determinações da linguagem e pela necessidade de se comunicar e anunciar a própria experiência. Desse modo, o gênero narrativo é um dos mais antigos, pois se relaciona à própria função de a linguagem comunicar os fatos, seja em discurso direto ou indireto. Segundo Aristóteles, os gêneros definem-se pela forma e pelo conteúdo. Em relação à forma verso ou prosa, que se distinguem pelas características da linguagem; o primeiro, com ritmo e com rima, pela musicalidade, enquanto a prosa define-se pelo encadeamento lógico do que é narrado.

De acordo com Bruner (1997), a narrativa é um instrumento de produção de significados. Somente em situação social, a capacidade de narrar torna-se possível, uma vez que depende do manejo da linguagem. Desse modo, a criança aprende a formar significados a partir da aquisição da linguagem, sendo a capacidade de narrar uma habilidade conquistada nas relações sociais de troca entre os indivíduos organizados socialmente e não apenas uma conquista mental. Embora esse autor considere que o homem tenha uma predisposição *inata* e primitiva para a organização narrativa pela rápida compreensão e pelo uso que faz dela, os saberes elaborados e compartilhados, como a prática de contar e de ouvir histórias, habilitam-no para essa técnica. Em outras palavras, para narrar, é necessário compreender o significado das relações – contexto, palavra, objeto –, o que não é possível a não ser nas interações sociais.

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, “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” (aIbid p. 71). Para esse autor, são quatro as constituintes gramaticais necessárias para se proceder à narrativa, vejamos:

- 1º apreender informações;
- 2º seqüencialidade - estabelecer e manter ordem seqüencial de eventos e estados;
- 3º sensibilidade à norma canônica; e
- 4º conteúdo internalizado por um agente narrador.

Seja para narrar fatos cotidianos ou histórias imaginárias, esses quatro elementos básicos são indispensáveis às interlocuções de transmissor e receptor e se relacionam com os elementos da narrativa, propriamente ditos, a saber: enredo, tempo (cronológico ou psicológico), espaço/ambiente e narrador.

A partir do momento em que a criança desenvolve a relação signo e significado, ou seja, a referência básica, inicia-se a tarefa lingüística fundamental, que é compreender a ação humana e os seus resultados, aprendizagem essencial para estabelecer a relação causal no processo narrativo. De acordo com Adam (1992), esses elementos básicos constituem a narrativa - integração e sucessão -, de modo que haja desfecho lógico e não cronológico de fatos. Para tanto, o elemento conflito é a alma da história, pois, se não há intriga, não há narrativa, mas sucessão cronológica de acontecimentos.

Outra questão importante a ser considerada é o tipo do discurso, que pode ser direto ou indireto. O direto registra-se em tempo real ou imaginário ou correspondente à fala do agente da ação, enquanto o discurso indireto caracteriza-se pela narração em terceira pessoa, quando o narrador empresta sua voz à personagem da ação (GANCHO, 2004). De acordo com Teberosky (2004), a capacidade de narrar em discurso direto é uma conquista posterior ao discurso indireto. Nas palavras da autora,

El aprendizaje y uso del discurso directo se hace más temprano que el indirecto. Hacia los cinco años los niños suelen ser capaces de reproducir, más o menos literalmente, las narraciones de los diálogos en discurso directo. La narración a las formas lingüísticas es uno de los indicadores de comprensión de la función de estabilidad del lenguaje en su forma escrita. (Op.cit p.5).

Essa autora considera que, para uma reconstrução narrativa estar completa, faz-se necessário que todos os elementos que constituem esse gênero estejam contemplados. Mesmo que haja seqüência temporal e causal, a estrutura do diálogo há que ser reconstruída. Outros quesitos importantes que ela relaciona são as dimensões da referência e da coerência. A identificação de características e do papel das personagens na unidade da história são fundamentais para garantir a coesão na trama, uma vez que as características psicológicas das personagens determinam suas ações. A dimensão da coerência refere-se ao uso da linguagem, ao emprego de expressões - elos que garantem a unidade e a coerência do discurso, tais como: seqüência temporal e causal; causa e efeito; e conjunções adversativas e condicionais. De acordo com Bliss, McCabe y Miranda³⁶ (1998 apud TEBEROSKY *ibid*), contudo, as crianças menores de cinco anos reconstroem as narrativas, omitindo e repetindo partes importantes da história. Teberosky, por sua vez, diz que “los aspectos externos, como comienzos, finales, etc.; son más precozmente aprendidos que la diversidad de formas de coordinación” (P. 4). Vale ressaltar que as dificuldades de manter a referência, que garante a coesão, são mais

³⁶ BLISS, L, McCabe, A Y MIRANDA, E. (1998) Narrative Assessment Profile: Discourse Analysis for School-Age Children. *Journal of communicative Disordre*, 3, 347-363.

freqüentes em crianças pequenas que apresentam problemas específicos de linguagem ou que ainda dependem, também, da qualidade das interações. Crianças que participam de práticas de leituras compartilhadas na família e/ou na escola podem conquistar essas competências mais cedo do que outras que não sejam favorecidas com essas intervenções.

Pelo que foi relacionado, podemos inferir que os sujeitos desta pesquisa são, de acordo com suas experiências, aptos a procederem a uma reconstrução, por mais parcial que seja, de narrativas, porquanto são usuárias funcionais da linguagem verbal.

A análise está fundamentada nas inter-relações do texto literário com o desenvolvimento da linguagem oral e com a mediação cultural, a partir da teoria socio-interacionista. Quanto aos aspectos narrativos, utilizamos Adam (1992), que estabelece critérios mínimos para se considerar um texto como de natureza narrativa³⁷.

- ❑ Orientação: situar personagens no espaço e no tempo.
- ❑ Complicação: apresentar o elemento desencadeador das ações.
- ❑ Resolução: considerar a solução do conflito.
- ❑ Situação final: apresentar a situação final das personagens,
- ❑ Coda ou avaliação: emitir uma opinião, um fechamento da história.

Isso no que se refere à norma canônica para se considerar um texto como de natureza narrativa. Assim, a ausência de um desses elementos compromete o caráter narrativo do texto. Então, com base nesse autor e também 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.

Coerente com os objetivos específicos, a análise teve como propósito identificar os aspectos narrativos (noção de gênero, construção frasal, seqüência temporal e causal) e o vocabulário manifesto pelas crianças na reconstrução oral dos textos narrados. Outros critérios estabelecidos, a partir da leitura dos dados da pesquisa piloto e da própria pesquisa, são os seguintes: observar a necessidade de mediação da pesquisadora, para que a história flua bem, como a qualidade e o tipo de interação da mesma, a dispersão dos sujeitos para outros assuntos, a dificuldade de se centrar na história, o contágio e a repetição, a perseveração, a necessidade de muitas solicitações da pesquisadora até ter início a história, o encadeamento

³⁷ Optamos 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. GONDIN, Meire Virginia Cabral. *Conta outra Vez...: O texto literário como suporte mediador do desenvolvimento de narrativas orais*. Dissertação, UFC - 2004.

dos fatos ou a seqüência temporal e causal, a introdução de elementos externos à história, a pronúncia das palavras, a articulação das frases, a complexidade sintática, a análise detalhada, quais sujeitos falam mais e de forma melhor (quantidade + qualidade), os aspectos lingüísticos e extralingüísticos, os aspectos da socialização, os aspectos cognitivos, a relação tempo da recontação da história produção e a quantidade de intervenções necessárias.

Capítulo 4

CONTA OUTRA VEZ...

Este capítulo encontra-se subdividido em três seções, a saber: a primeira consta da análise cruzada dos aspectos narrativos dos três casos³⁸; a segunda compõe-se da análise, individual, dos aspectos sociocognitivo dos três casos, finalizada com o cruzamento desses aspectos; e a terceira seção apresenta a análise conjunta dos aspectos lingüísticos e extralingüísticos dos três casos. Como está subentendido, não fizemos análise comparativa, mas análise cruzada ou individual, seguida do cruzamento dos resultados, a fim de percebermos o impacto dos tipos de uso e do não-acesso à Literatura Infantil no discurso oral e nos níveis de desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos em foco.

4.1.1 Primeira seção: Análise cruzada dos aspectos narrativos dos três casos

I ORIENTAÇÃO

010::S5: Era uma vez uma...

Quadro 1 Orientação: “Chapeuzinho Vermelho”

CASO I	CASO II	CASO III
010:S5: Era uma vez... ((susurrando e em movimento))		639:S1: A Chapeuzinho ia levar o chazinho pra vovozinha.

Quadro 2 Orientação: A Bela e a Fera

CASO I	CASO II	CASO III
158: S2: Apareceu na história foi pegar uma florinha aí apareceu a Bela, o lobo mau 162: S2: Aí sabe quem apareceu a Bela e a Fera! 164: P: Hum! Apareceu e aconteceu o que? 165: S2: Aí a Fera pareceu no jardim aí ficou com a mão assim ((gesto de pare aí)): Ah pera AINDA	458:S1: Era uma vez uma ()	717:S1: Tinha, tinha uma flor e um castelo. 718:S5: Um castelo 719:P: E o que que aconteceu? 741:S1: Tinha uma festa e o pai...

³⁸ Se o leitor desejar a leitura conjunta dos dados, antes de iniciar a leitura da análise, eles se encontram nos anexos nas páginas 167-171, os quadros individuais das narrativas e nas páginas 172-174, os quadros comparativos.

Nenhum dos grupos apresentou a orientação no terceiro reconto – “A Guardadora de Gansos”.

Na **orientação**, no primeiro reconto do CASO I e no segundo reconto do CASO II, as crianças³⁹ situam apenas o tempo: “Era uma vez...”.

No CASO II, a **orientação** do primeiro reconto é subtraída.

No segundo reconto do CASO II, as crianças situam o lugar - um castelo -, durante uma festa, e mencionam as personagens: a chapeuzinho, a vovó, o lobo, A Bela e a Fera.

No segundo reconto do CASO III, as crianças situam o espaço e os acontecimentos, contemplando, duplamente, a **orientação**: “Tinha, tinha uma flor e um castelo. Tinha uma festa e o pai...”. Embora não haja seqüência dos fatos, eles são mencionados.

Para Teberosky, as primeiras informações a serem assimiladas por crianças dessa faixa etária são os aspectos externos, como os começos e os finais das histórias. Assim, vemos as crianças narrarem, em dois recontos, o começo canônico: “Era uma vez...”.

Ao analisar a descrição narrativa em crianças com idade entre seis e nove anos, ao considerar o aspecto temporal das narrações infantis, Wallon (1989) concluiu que essa senha peculiar aos contos maravilhosos é uma locução para ser usada pelo adulto com a criança. A menção que a criança faz a esse tempo impróprio, porque um tempo imaginário, é relativo ao “às vezes”, que não apresenta nenhuma coerência no contexto de uso, bem como o advérbio temporal “quando”; são recorrências fortuitas, uma vez que a construção do tempo na criança está em formação, supõe ordenação abstrata, competência em andamento. Cedendo a palavra ao referido autor,

Ela (a criança) não sabe imaginar um tempo diferente do tempo realmente vivido (...). Ela permanece no plano concreto das coisas. Está integrada nas circunstâncias, mas não sabe destacar-se dela para ordená-las, reduzi-las entre si de modo a definir as relações específicas das mesmas. Ela ainda não é capaz de estabelecer, entre as circunstâncias que reúne, a unidade, o equilíbrio que delas fariam, verdadeiramente um conjunto, um todo lógico, explicativo ou apenas narrativo. Ela entende imagens e circunstâncias tais como estão ligadas em suas experiências habituais ou fortuitas, ou segundo as associações que o interrogatório lhe propõe (p. 221-222).

³⁹ A razão de nos referirmos aos sujeitos sempre como coletivos, utilizando o verbo na terceira pessoa do plural, é em virtude da dinâmica do reconto de história ser “reconto coletivo” e não individual. Compreendemos, então, que a fala de um sujeito é construída a partir da interação com os pares, sendo, portanto, uma construção coletiva.

II COMPLICAÇÃO

(...) Acabou: desça e, e pegue... E e a fu, a, a empegada se vestiu de pincesa e a pincesa vestiu de empegada ...(3º Reconto, CASO II).

Quadro 3 - Complicação: “Chapeuzinho Vermelho”

CASO I	CASO II	CASO III
021:S1: Foi pra floresta 022:S3: Comeram! 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 029:S1: Aí, aí, aí, aí comeu a vovozinha e o caçador...	370:S1: O lobo comeu ela. 371:P: Pois conta como é que foi que aconteceu pessoal, conta como é que foi essa história? 372:S1: Eu não 373:S5: Eu, eu coOOO 374:S1: O lobo comeu a Chapeuzinho Vermelho 375:S5: Não, né, eu cortei a barriga do lobo	647:S1: A Chapeuzinho chegou na casa da Vovozinha o lobo correu atrás da Chapeuzinho e comeu a chapeuzinho. Comeu a vovozinha! 611:S1: O lobo mau, o lobo mau comeu a chapeuzinho e a vovozinha foi atrás 615:S1: () O lobo. Ele comeu a vovozinha ()

Quadro 4 - Complicação: “A Bela e a Fera”

CASO I	CASO II	CASO III
158: S2: Apareceu na história foi pegar uma florinha aí apareceu a Bela, o lobo mau. 162: S2: Aí sabe quem apareceu a Bela e a Fera! 164: P: Hum! Apareceu e aconteceu o que? 165: S2: Aí a Fera pareceu no jardim aí ficou com a mão assim ((gesto de pare aí)): Ah pera AINDA...	459:S3: A bela e a fera. Au, hum, hum:: Aí pegou Bela e Fera. Aí a música pegou Bela e Fera () oto menino! 465:S1: Aí, pegou flores 467:S1: A, a fera 470:S1: O príncipe da Bela 475:S1: Aí hu:: ((risos)) ai hu::	719:S1: E foi lá no castelo pa ir trabalhar e ele trabalhou. Chegou no... dormiu e aí quan/ quando acordou viu, viu a fera e a fera disse que ele ia robar a rosa dela , né? Aí ia, ia levar pra lá filha. 720:S1: Fela mandou levar a bela pra ela 722:S1: O pai levou pa ela, pa fera

Quadro 5 -Complicação: “A Guardadora de Gansos”

CASO I	CASO II	CASO III
283:S1: Aí a rainha pegou! Aí outa rainha pegou aí. Aí ela... Aí ela conseguiu. Aí ela conseguiu. Aí ela comeu 245:S2: Agarrou foi... no pegou no raso aí pediu a rainha 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!	526:S7: E e ela queria beber água. Então desceu pra pegar. E quando ela pegou água o lencinho caiu 530:S7: () e e quando ela foi pegar água, ela não pode pegar água...Acabou: desça e, e pegue ((discurso direto)) 533:S7: E e a fu, a, a empegada se vestiu de pincesa e a pincesa vestiu de empegada aí, e e o, o foi feliz para sempre.	

Na **complicação**, no **CASO I**, 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 alius, 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.

Nessa história, a complexidade é vencida em função do conhecimento que as crianças têm sobre a história. Elas não somente narraram o começo e o final, mas toda a história, à exceção do aspecto transformacional.

No **CASO II**, em relação ao primeiro relato, as crianças suprimem a orientação e iniciam a história pelo ápice da **complicação** – “O lobo comeu a Chapeuzinho Vermelho!” -, de modo sucinto e passando a resolução, omitindo, desse modo, a resolução e a situação final.

A **complicação** em “Chapeuzinho Vermelho”, narrado no **CASO III**, pode ser analisada como semelhante ao do primeiro caso, sendo que, no primeiro, há o motivo pelo qual Chapeuzinho desviou-se do caminho: pegar flores.

No **CASO I** – “A Bela e a Fera” - as crianças narram o início da complicação em tom de suspense – “Aí sabe quem apareceu?” - e fazem demonstração da ação seguinte a Fera ordenando ao pai da Bela que não toque em suas rosas.

No **CASO II**, na **complicação**, aparece apenas um elemento isolado; contudo, é o elemento-chave que desencadeia o conflito: “Aí, pegou flores”. O que chama atenção, nesse relato, é que as frases são breves e soltas. Nessa última, por exemplo, a criança não diz quem pegou as flores e de onde as pegou. Não há um contexto, um ambiente, mas uma ação desconectada.

No **CASO III**, a **complicação** é recontada com a presença de todas as questões, como o roubo da rosa e a consequência desse ato para o pai da Bela. Levar a filha Bela para o castelo da Fera, ou seja, trata-se de uma seqüência causal completa.

No terceiro relato, **CASO I**, o nível de **complicação** se acentua, contudo, as crianças apresentam os mesmos elementos do segundo relato; ou seja, omitem a **orientação**, e a atenção se volta para a complicação, e mesmo no desfecho as crianças retomam a complicação; situação que se justifica pelo fato de cada criança querer contar sua versão da

história. Então, nessa estratégia, existe a possibilidade da aglutinação de informações e cada uma conta de modo mais completo e complexo do que as outras.

A **complicação**, nessa história, contém a transformação, quando a serva subjuga a princesa e usurpa seu lugar. As crianças não mencionam essa troca de identidade; contudo, se referem à outra rainha, afirmando que ela conseguiu. O que podemos inferir que seja efetivar seus objetivos: ocupar o lugar da princesa. Em seguida, narram, demonstrando a situação da princesa tomando água no rio.

Recorremos a Coulon (1995), para efetivarmos essa interpretação dos dados. Uma vez conhecendo a história e o contexto socioverbal dos sujeitos implicados e o texto produzido nesse ambiente, temos todos os indícios de que os interlocutores, apesar de não haverem dito de modo explícito, compreenderam a causa da intriga na trama narrada:

283:S1: Aí a rainha pegou! Aí outra rainha pegou aí. Aí ela... Aí ela conseguiu. Aí ela conseguiu (...).

No terceiro reconto do CASO II, acontece um fato que modifica a sua situação em relação aos dois contos anteriores, considerando-se a qualidade e a quantidade de fala. Uma criança que participou do reconto pela primeira vez, por faltar muito a escola, reconta contemplando quase todos os elementos da narrativa, inclusive, demonstrando compreender a transformação, o clímax do conflito, até com presença de alternância de discurso indireto e direto:

530:S7: (...) e. e quando ela foi pegar água, ela não pode pegar água...Acabou: desça e, e pegue ((discurso direto retoma o discurso direto e narra o ápice da trama)): 533:S7: E e a fu, a, a empegada se vistiu de pinesa e a pinesa vistiu de empegada aí, e e o, o foi feliz para sempre.

O CASO III, nesse reconto, “A Guardadora de Gansos”, não contemplou nenhum elemento da narrativa.

III RESOLUÇÃO

198:S3: Os dois se casaram aí na floresta os dois se beijaram porque ela tava num jardim. Aí os dois se casaram Aí ele ficou um príncipe. A, a fera. Aí acabou a história! (2º reconto – I CASO).

Quadro 6 - Resolução: “Chapeuzinho Vermelho”

CASO I	CASO II	CASO III
089:S2: Ah há ... agora que te enconTEI 090:S5: Assim, ó ((teatralizando)) 091:P: Aí ele fez o que mais? 092:S2: Aí ele pegou o negócio do revolver dele e MATOU... 093:S5: Não. 094:P: Não, e como foi? 095:S3: Pegou a faca 097:S2: Cortou a barriga dele e morreu 098:S1: Não botou uma pedrinha e costurou até:: morrer 099:S1: Até:: morrer... 100:S4: E buf ! Caiu na cama	361:S3: O chapador cortou o a. o lobo e tirou a vovó de dentro 377:P: Como? 378:S3: O lobo tirou a vovó de dentro. O caçador matou o lobo. O lobo morreu	641:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro. 645:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro 662:S1: Aí! 663:P: O que foi isso 664:S1: rs, rs 665:P: Quem fez isso, ou o que é... 666:S1: Tirou a chapeuzinho de dentro. 667:P: Foi e depois o que aconteceu? 668:S1: Foram felizes para sempre

Quadro 7 -Resolução:A Bela e a Fera

CASO I	CASO II	CASO III
198:S3: Os dois se casaram aí na floresta os dois se beijaram porque ela tava num jardim. Aí os dois se casaram Aí ele ficou um príncipe. A, a fera. Aí acabou a história!		732:S1: O pai dela tava doente e ele dormiu e viu a Bela, e viu a fera pra () e tava triste e a rosa 733:P: Porque que a Bela estava triste? 734:S1: Porque ela ia robar a rosa. Aí robar, ia robar Sabe porque ia rabobar a rosa porque ia dar pa filha 752:S1: Virou um príncipe 754:S1: O pai da Bela P758:: Porque que ele virou um príncipe? 759:S1: Porque ele ia casar com a Bela. Aí se casaram e foram felizes para sempre! Viu a casamento da Bela!? 758:P: Mas não era o pai dela? A Bela se casou com o pai? 759:S1: Afirmo com movimento de cabeça. 760:P: E E pode? 761:S1: Reafirma com o mesmo gesto.

Quadro 8 - Resolução: A Guardadora de Gansos

CASO I	CASO II	CASO III
239:S2: A Rainha... 241:S2: Jantando e comendo.A história acabou! 244:S5: ... o príncipe 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, aí ela almoçou se casou cum pincipe! E acabou a história.	583:S7: Ela se vestiu de empegada aí e a empegada se vestiu de pincesa 585:S1: Aí ele, o pincipe () cum ela. 586:C7: Ela foi, foi se casar cum príncipe... 588:S7: Ah! quem é aquela moça que ta li? É minha empegada. Deixa ela lá pa fazer coisa.	

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 negociada entre os interlocutores:

089:S2:Ah rá ... agora que te encontEI
 090:S5: Assim, ô ((teatralizando))
 092:S2:Aí ele pegou o negócio do revolver dele e matou...
 093:S5: Não.
 094:P: Não, e como foi?
 095:S3: Pegou a faca
 097:S2:Cortou a barriga dele e morreu
 098:S1: Não botou uma pedrinha e costurou até morrer
 099:S1: Até morrer...
 100:S4: E buf ! Caiu na cama.

A **resolução** também é narrada de modo objetivo, no CASO II: 378: S3: “O lobo tirou a vovó de dentro. O caçador matou o lobo. O lobo morreu”. Nesse turno, percebemos a seqüência lógica dos fatos. Em um turno de três frases consecutivas, a criança apresenta, de modo coerente, o desfecho da história.

No primeiro relato do CASO III, a **resolução** é recontada de modo seqüenciado - 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 não é contemplada.

No segundo reconto, CASO I, esse grupo apresenta a resolução e “os dois se casaram aí na floresta os dois se beijaram porque ela tava num jardim. Aí os dois se casaram. Aí ele ficou um príncipe a, a Fera”.

Um dado muito importante nesse reconto é a transformação. As crianças compreendem que o príncipe do final da história é a Fera de antes, que se transformara, ao ser beijada pela Bela.

No segundo reconto do CASO II, são conservados, apenas, dois elementos da seqüência narrativa: a orientação e a complicação, sendo suprimida a resolução, a situação final, o desfecho e a coda.

No CASO III, o grupo tropeça na transformação e casa a Bela com o próprio pai. O estado final da fera é de tristeza, em função da dificuldade de perceber a transformação da personagem.

No terceiro reconto do CASO I, a resolução é narrada por duas crianças. A primeira situa o ambiente, o evento - Aconteceu durante o jantar (banquete) - e a segunda criança retoma a complicação e, em seguida, finaliza: “Aí, aí ela almoçou se casou com príncipe”, sem mencionar a punição da usurpadora, fato ignorado nos três casos.

A **resolução**, única participação de outra criança nesse reconto do caso II, é apresentada com uma frase solta - 525: S4: “Aí salvou a pincesa!” -, fato mencionado duas vezes: primeiro, no final da complicação, mas atribuindo o final feliz à usurpadora; no segundo momento, perguntada sobre o que a princesa foi fazer no castelo, responde: 586: C7: “Ela foi, foi se casar com príncipe...”, aludindo ao final da história.

No terceiro reconto do CASO III, não há elementos da seqüência narrativa. Quando questionadas sobre o nome da história, elas disseram que não a conheciam. Um elemento que chama a atenção é que, quando se trata de contar a história, apenas uma criança se manifesta, mas para dizer que não sabe; o grupo todo entra em ação.

787: P: Bom, pessoal, então vamos! Como é o nome da história que a professora acabou de contar pra vocês?

788:S1: Eu não conheço não!

789: P: Não conhece!

790:S4: Eu também não conheço também. Não conheço não!

791: P: Não! Mas nós já ouvimos essa história três vezes (...)

792:S2: Não sei também não.

Quando solicitada a contar a história, ela diz que só sabe a da Chapeuzinho. E quando perguntamos do que mais gostaram na história em foco, um deles responde a Bela e a Fera e os demais confirmam e, mesmo após ser questionado novamente pela pesquisadora, enfatiza: “tinha que eu vi”.

857:S1: Só sei da chapeuzinho

(...)

860: P: E da história de hoje o que que você mais gostou? Da história que a professora contou hoje

861:S4: Da Bela e a Fera!!!!

862: P: A de hoje!

863:S1: A Bela e a Fera

864: P: A de hoje tinha a Bela e a Fera?

865:S1: Tinha que eu vi!

As crianças já conheciam “Chapeuzinho Vermelho”. E “A Bela e a Fera” parece ter sido mais cativante. “A Guardadora de Gansos”, além de ser inédita, o nível de complexidade era crescente em relação às outras histórias.

IV SITUAÇÃO FINAL E CODA

No primeiro reconto, “Chapeuzinho Vermelho”, o CASO III apresenta a situação final dos personagens com o final canônico:

668:S1: Foram felizes para sempre

Nesse mesmo CASO, o estado final das personagens também é narrado. A Bela se casa com o pai, que se transformou em príncipe, e o estado final da Fera é de tristeza. Quando perguntada pela causa da tristeza da Fera, a narradora retoma a complicação.

773: P: Foi. () E o que que aconteceu com a Fera?

774:S1: Ela tava triste porque ()

775: P: Sim, mas no final da história o que foi que aconteceu com a Fera?

776:S1: A Fera, a Fera tava, tava triste

No CASO I, no primeiro reconto, os sujeitos, quando perguntados sobre o final da história, respondem relatando o modo como foi concluída a contação da história pela professora: “Acabou foi quando a professora e a professora “Aline” deu um beijinho e a Professora “Lia” deu um beijo de o lobo mau”. Eles não atentam para o final canônico: “Foram felizes para sempre” ou para a situação final da história de Chapeuzinho Vermelho, mas da contação da história quando as professoras brincam com os fantoches.

À nossa pergunta, as crianças já haviam narrado o final da história, como se pôde ver. Não houve a explicitação do retorno ao estado inicial da história, mas, ao pôr fim ao conflito, a consequência final é o bem-estar das personagens.

A **coda** é uma constante no CASO I em todos os recontos, porque, por iniciativa das crianças, elas adotaram a estratégia de cada uma contar a história, embora, como já foi dito, a dinâmica da re-contação da história seja coletiva, eles tomavam a palavra e diziam: “agora é minha vez”. Contavam e depois concluíam - “e acabou a história” – ou, ainda, “agora acabou”. Diferentemente da pesquisa-piloto⁴⁰, em que eles reconstruíam a trama, continuando ou repetindo, mas sempre em função do que o outro havia dito.

4.1.2 Análise cruzada da reconstrução da narrativa

Analisando a reconstrução da narrativa pelo agrupamento dos elementos presentes nas seções de re-contação das histórias, temos narrativas completas; umas, inclusive, apresentam o aspecto da transformação. Vejamos “Chapeuzinho Vermelho” reconstruída pelas crianças do CASO I:

- 010:S5: Era uma vez ...
- 017:S1: Tem a Chapeuzinho Vermelho, o lobo mau, o caçador e....
- 019:S1: A vovozinha e... e o lobo mau.
- 021:S1: Foi pra floresta
- 023:S1: Pra pegar flores pa pa carregar pa vovozinha
- 025:S1: Foi, foi pela floresta pegar...
- 026:S5: Veio o lobo mau
- 037:S1: O lobo mau comeu ela
- 027:S1: Foi, foi o lobo mau foi lá
- 064:S2: (...) Ela tava dormindo. Ai a vovozinha, o lobo mau comeu ela, a vovozinha. Aí engoliu ela...
- 042:S1: Pegou pa Chapeuzinho vermelho também
- 029:S1: Aí, aí, aí, aí comeu a vovozinha e o caçador...
- 066:S2: Aí depois ele tava com a barrigona bem gande (gesticulando)

2 SILVA, M. Socorro. *Literatura Infantil e Oralidade*. EFPD FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: História, Políticas e Experiências Pedagógicas. Fortaleza UECE, 2005. ISBN: 8587203-50-9.

_____. *Literatura infantil e desenvolvimento da linguagem oral*. XIII ENDIPE. Recife –Pe. 2006. ISBN 853730068-3.

_____. e BARRETO. Maria do Socorro. *Formação docente e práticas pedagógicas: Literatura e Oralidade*. Anais do I Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação de Trabalhadores, Fortaleza, Imprensa Universitária, 2006.

039:S2: Foi... o lobo mau vei... ô o caçador vei e pegou a Chapeuzinho Vermelho.
 089:S2: Ah há ... agora que te encontEI
 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
 033:S4: É, é aí, aí o caçador matou o lobo mau! (I CASO – Chapeuzinho Vermelho)

Nesse reconto, as crianças contemplam todos os elementos da história, inclusive repetem várias vezes as partes mais importantes. Em recente pesquisa, Bliss, McCabe y Miranda (1998 apud TEBEROSKY, 2004) constataram essa tendência das narrativas infantis em saltar, repetir e omitir partes importantes da história; mas, como em nosso estudo o reconto é coletivo e a produção de cada turno, não pode ser considerado como sendo produto de único falante, mas da interação socioverbal, da conversação entre os falantes,

a perspectiva do desenvolvimento é múltipla; cada turno pode colocar uma reorientação, mudança ou quebra do ponto de vista em curso; a repetição de conteúdo por parte de vários falantes não é redundante; asserir e confirmar são atos diferentes: a asserção afirma uma proposição, e a confirmação afirma um consenso; a contradição pode ter dois aspectos: se o falante se contradiz a si próprio ou se contradiz a seu parceiro, a coerência é propriedade do conjunto da conversação, enquanto a consistência recai sobre a produção de cada falante. (FRANCK, apud MARCUSCHI, 1998 p. 75-76).

No CASO II, as crianças narram a complicação e a resolução, suprimindo a orientação e o estado final das personagens:

347:S1: Eu tenho um (...) a a chapeuzinho Vermelho aí aparece um lobo
 374:S1: O lobo comeu a Chapeuzinho Vermelho
 361:S3: O chapador cortou o a... o lobo e tirou a vovó de dentro
 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 (II CASO: Chapeuzinho Vermelho).

No primeiro reconto do III CASO, há muitos elementos da narrativa contemplados de forma abundante, com frases longas e seqüenciadas. Como na pesquisa piloto, é somente uma criança que reconta a história.

639:S1: A Chapeuzinho ia levar o chazinho pra vovozinha. A vovozinha, a vovozinha levar chazinho para a vovozinha o lobo comeu a vovozinha e o Chapeuzinho
 611:S1: O lobo mau, o lobo mau comeu a chapeuzinho e a vovozinha foi atrás
 615:S1: ... O lobo. Ele comeu a vovozinha (...)
 647:S1: A Chapeuzinho chegou na casa da Vovozinha o lobo correu atrás da Chapeuzinho e comeu a chapeuzinho. Comeu a vovozinha!

659:S1: Cortou a barriga do lobo!
 645:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro
 668:S1: Foram felizes para sempre! (III CASO: Chapeuzinho Vermelho).

Um dos aspectos relevantes da história, omitido, é a transformação. As crianças não mencionam a transformação do lobo mau em vovó. Aliás, nenhum grupo narrou essa fase.

Nesse primeiro reconto, de acordo com os critérios de análise: o CASO I narra a história com riqueza de detalhes, contemplando todos os aspectos da narrativa, inclusive repetindo várias partes importantes da história; o CASO II narra, de modo sucinto, a complicação e a resolução, com a participação de várias crianças; contudo, não há seqüência, diferentemente do CASO I. Em relação ao CASO III, narrado por apenas uma criança, encontramos a complicação e a resolução. Durante a sessão de reconto, porém, ela falava cada turno, estimulada por nós.

No segundo reconto, “A Bela e a Fera”, o nível de complicação se acentua, em vista da transformação da Fera em Príncipe, e, ainda, pelo fato de ser uma história pouco conhecida para as crianças da pesquisa. Organizando as falas das crianças, vemos:

158: S2: Apareceu na história foi pegar uma florinha aí apareceu a Bela, o lobo mau.
 165: S2: Aí a Fera apareceu no jardim aí ficou com a mão assim (gesto de pare aí): Ah pera ainda!
 162: S2: Aí sabe quem apareceu? A Bela e a Fera!
 183: S2: A Fera...
 181: S1: Ela deu um beijo nela
 189: S1: Aí, aí, a fera ela...
 178: S4: Se casaram!
 198: S3: Os dois se casaram aí na floresta os dois se beijaram porque ela tava num jardim. Aí os dois se casaram. Aí ele ficou um príncipe. A, a fera. Aí acabou a história! (I CASO: A Bela e a Fera).

Nesse reconto, as crianças situam o tempo - Era uma vez... -, o elemento desencadeador do conflito, no turno 465: S1: “Aí pegou flores”. Essa seqüência organizada são as falas das crianças relativas à história.

458:S1: Era uma vez uma...
 459:S3: A Bela e a Fera. Au, hum, hum Aí pegou Bela e Fera. Aí a música pegou Bela e Fera (...) o menino!
 465:S1: Aí pegou flores.
 467:S1: A, a fera
 469:S3: Aí a Bela bem (...)
 470:S1: O príncipe da Bela.
 471:S6: A Bela
 472:S2: A Bela e Fera (II CASO: A Bela e a Fera).

No CASO III, as crianças situam o tempo, um acontecimento: uma festa que mostra o estado inicial das personagens. Em seguida, a viagem do pai da Bela e o conflito

com a Fera, por causa da rosa. Notemos que, nesse grupo, apenas uma criança conta a história. Há muitas intervenções da pesquisadora. Os turnos são curtos, em geral. No final, ela não compreende a transformação da Fera em príncipe e casa a Bela com o próprio Pai. O estado final da Fera é de tristeza.

741:S1: Tinha uma festa e o pai...e foi lá no castelo pa ir trabalhar e ele trabalhou. Chegou no... dormiu e aí quan.. quando acordou viu, viu a fera e a fera disse que ele ia robar a rosa dela , né? Aí ia, ia levar pra la filha.
 717:S1: Tinha, tinha uma flor e um castelo.
 734:S1: Porque ela ia robar a rosa. Aí robar, ia robar Sabe porque ia rabobar a rosa porque ia dar pa la filha
 720:S1: Fela mandou levar a bela pra ela
 722:S1: O pai levou pa ela, pa fera
 724:S1: Deu a rosa pa ela
 726:S1: O pai dela
 728:S1: Deu pa Bela
 732:S1: O pai dela tava doente e ele dormiu e viu a Bela, e viu a fera pra (...) e tava triste e a rosa
 754:S1: O pai da Bela
 752:S1: Virou um príncipe
 759:S1: Porque ele ia casar com a Bela. Aí se casaram e foram felizes para sempre...Viu a casamento da Bela?
 776:S1: A Fera, a Fera tava, tava triste (III CASO: A Bela e a Fera).

Cruzando os dados desse segundo reconto, percebemos que, no CASO I, as crianças situam a complicação, narram a resolução e, ainda, mencionam acontecimentos que não fazem parte dos elementos da história, como a transformação e o casamento. No CASO II, as crianças situam o tempo - era uma vez - e o elemento perturbador: “pegou flores”. No CASO III, novamente, um único sujeito narra a complicação e confunde a transformação. Como no primeiro reconto, a quantidade de fala do CASO III é superior a do caso II; contudo, em relação à qualidade, é o CASO I.

No terceiro reconto, “A Guardadora de Gansos”, o nível de complexidade da história e a troca de identidade entre a princesa e a serva somam-se ao fato de ser uma história inédita até mesmo para as professoras. Vejamos o que as crianças recontaram nos três casos:

215:S2: O Rei... tinha um rei, a rainha, o príncipe e a rainha.
 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)).
 279:S1: Com sede de novo.
 268:S2: Aí desceu da rainha... desceu do barco...aí... terminou a história!
 305:S2: A Guardadora de Gansos cortou a cabeça do cavalo. Aí o outo apaz (rapaz)... Tinha O REI, O REI.. O:: PRÍNCIPE::: a rainha::: (risos) A guardadora de Gansos::: Tinha O príncipe:::. Deixa eu ver: tinha A rainha, tinha O REI, O PRÍNCIPE. Deixa eu ver: o príncipe e a mulher chorou, chorou, chorou. Foi lá no raso pegou um pouquinho de água aí bebeu de novo. Sabe o que aconteceu?

306:P: Não o que foi?
 241:S2: Jantando e comendo.A história acabou!
 283:S1: Aí a rainha pegou! Aí outra rainha pegou aí. Ai ela... Aí ela conseguiu. Aí ela conseguiu. Ai ela comeu.
 288:S1: Aí ela se deitou... penteou o cabelo... Aí o Conrado cortou a cabeça do cavalo
 290:S1: Aí ela voltou chorando... Aí depois ela ficou triste e ela...Ela pegou aí ela pegou e comeu... Aí, aí depois, aí depois outra vez ()
 326:S1: Aí, aí conseguiu, aí, aí, aí cortou a cabeça do cavalo. Aí ela cuidou dos ganchos (gansos), aí ela comeu, aí cortou o dedinho, pegou seu lenço, dento do dedinho, aí ela tomou água aí, aí que aconteceu ela pegou a (...) cheia de ganso! Aí ela pegou aí casou cum pincipe e a pincesa e acabou a história.
 329:S3: Tem A Guardadora de Gansos, tem o príncipe, e tem a rainha. Aí as duas se tocaiam e os dois foio para a festa. Tem festa? (I CASO: “A Guardadora de Gansos”).

No terceiro reconto do CASO II, acontece o mesmo fenômeno do CASO III: apenas uma criança narra a história. Fato interessante é que essa criança não participou das outras filmagens, apesar de haver sido indicada pela professora, por ser uma criança muito faltosa. Então, compreendemos que, talvez, o desempenho dessa criança não está relacionado ao trabalho escolar, mas a uma conjunção de fatores extra-escolares que possibilitaram sua capacidade de articular as idéias e de narrar, de modo coerente, uma história que estava ouvindo pela segunda vez. Vejamos sua narrativa, inclusive contemplando a complicação, que agrega o aspecto da transformação e o estado final, o casamento. No turno 588, ela alterna discurso direto e indireto, assume o papel de narradora e dá voz ao príncipe e à usurpadora: “Ah! quem é aquela moça que ta li? È minha empegada. Deixa ela lá pa fazer coisa”.

Nesse reconto, a narrativa da criança não se limita à versão oralizada pela professora. A presença de elementos externos à história, provenientes da prática cultural, é evidenciado quando a criança recria, em sua versão, a personagem da princesa, que se encontra travestida de serva; ela passa a ser denominada de empregada. Nesse trecho, a criança não se limita a recontar, mas reelabora o texto: “Quem é aquela que ta li? É minha empegada deixa ela lá pa fazer coisa”. Em nossa cultura, o empregado é aquele que fica de fora, em função de seu papel social: deixa ela lá...

586:S7: Ela foi, foi se casar cum príncipe...
 526:S7: E e ela queria beber água. Então desceu pra pegar. E quando ela pegou água o lencinho caiu...
 530:S7: (...) e. e quando ela foi pegar água, ela não pode pegar água...Acabou! Desça e, e pegue.
 583:S7: ela se vestiu de empegada aí e a empegada se vestiu de pincesa.
 588:S7: Ah! Quem é aquela moça que ta li? é minha empegada deixa ela lá pa fazer coisa.
 585:S1: Aí ele, o pincipe (...) cum ela.
 525:S4: Aí salvou a pincesa!

533:S7: E e a fu, a, a empegada se vistiu de pincesa e a pincesa vistiu de empegada aí, e e o, o foi feliz para sempre (II CASO – “A Guardadora de Gansos”).

No CASO III, em função, sobretudo, da complexidade da história, a nossa contadora de história não consegue articular a trama e o que vemos, na seqüência, é resultado de pergunta tipo teste, mediação da pesquisadora.

796:S1: O príncipe e a princesa.

798:S1: queriam casar.

822:S1: eles casaram

848:S1: Encontrar o príncipe

853:S1: A cavalo (III CASO: “A Guardadora de Gansos”).

Em “Chapeuzinho Vermelho”, essa criança articulou vários elementos da trama, como se pode conferir acima. Na “Bela e a Fera”, a partir de inúmeras mediações da pesquisadora, ela menciona, com frases curtas, alguns elementos da história. Recordamos ao leitor que o nível de complexidade e a pouca familiaridade com o terceiro reconto pode ter sido um dos fatores intervenientes no resultado dessa última produção. Ressaltamos, contudo, que, no CASO I e no CASO II, o tratamento foi o mesmo. Assim, no CASO I, consideramos a frequência com que as crianças ouvem histórias, a forma como a professora conta história e a negociação coletiva, que é um elemento muito importante na reelaboração de um texto oral. No CASO II, essa criança estava sozinha, em relação ao ato de contar; no CASO I, era um grupo. No CASO II, apenas uma criança conta a história de modo completo e complexo, apesar de haver escutado somente duas vezes, e ainda incluiu a transformação. Alegamos ser o desenvolvimento da criança relacionado tanto aos fatores sociais quanto aos individuais; portanto, essa criança do CASO II, apesar de ser faltosa na escola, como já frisamos, sua capacidade de reter, organizar e verbalizar informações pode ser atribuída a outros fatores não ligados ao trabalho escolar. Assim, salientamos não ser possível demarcar saber escolar e extra-escolar no estudo em questão.

4.1.3 Outros aspectos narrativos

Nesse tópico, analisamos a seqüência temporal e causal, o encadeamento lógico, produzido coletivamente ou por apenas um sujeito, construção de turnos mais longos ou não, qualidade e quantidade de fala dos sujeitos mais falantes⁴¹.

No primeiro bloco de exemplos, vemos a construção de seqüências causais abstraídas dos três casos referentes ao reconto “Chapeuzinho Vermelho”.

⁴¹ A numeração dos sujeitos corresponde à quantidade de fala, ou seja, o sujeito que responde pelo número 1 é sempre o mais falante de cada grupo e assim sucessivamente, até o número 5, que é sempre o menos falante.

089:S2:Ah rá ... agora que te encontEI...
 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 (I CASO).

378:S3: O lobo tirou a vovó de dentro. O caçador matou o lobo. O lobo morreu (II CASO).

645:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro (III CASO)

No exemplo do CASO I, vemos uma seqüência causal longa, negociada e construída coletivamente, como é de praxe nesse grupo. As crianças narram, teatralizando, a chegada do caçador à casa da vovó e sua abordagem ao lobo mau e, quando o sujeito S2 adianta-se em dizer como foi que ele o fez, S5, que havia introduzido a idéia, discorda e S3 completa com a informação que é aceita pelo grupo, inclusive por S2, que havia mencionado o revólver, narra que o caçador cortou a barriga do lobo e ele morreu, provocando mais uma discordância e participação de S1, ou seja, trata-se de uma construção coletiva, de uma seqüência temporal e causal complexa, porque negociada com vários sujeitos que opinam, concordam discordam e justificam suas posições. Os atores negociam cada fase da ação: não foi um revólver que o caçador usou para enfrentar o lobo, mas uma faca e, antes de morrer, o lobo mau teve sua barriga recheada de pedrinha e costurada; só depois morreu.

Nos CASOS II e III, temos exemplos semelhantes, além de ser uma seqüência construída por apenas um sujeito, com frases curtas, mas logicamente articuladas: o lobo tirou a vovó de dentro. O caçador matou o lobo. O lobo morreu (2º caso). O leitor atento poderá contestar, alegando que primeiro o caçador matou o lobo e que depois tirou a vovó... Mas na história o fato de o caçador abrir a barriga do lobo não é o que ocasiona a sua morte, mas, além disso, ter sido recheado de pedras. Sendo assim, a narrativa da criança corresponde à versão original; é lógica causal, como também a do CASO III: “Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro”. (III CASO).

No CASO I, temos abundantes exemplos, semelhantes ao que utilizamos agora. Não vamos relacioná-los, uma vez que também serão alvo de análise no aspecto lingüístico. No II e no III CASOS, sobretudo, são menos comuns. Aliás, não há uma seqüência temporal ou causal construída coletivamente. São sempre construções individuais e com turnos menos extensos, em relação ao CASO I. Há situações no III CASO em que tudo o que a criança mais

falante reuniu de informações, apesar de estimulada pela pesquisadora, pode ser elencado em um exemplo. Confira:

796:S1: O príncipe e a princesa.
 798:S1: Queria casar.
 822:S1: Eles casaram.
 848:S1: Encontrar o príncipe
 853:S1: A cavalo (III CASO: “A Guardadora de Gansos”).

Em seguida, temos exemplos de construção de seqüência temporal, também relativa aos três casos. Vejamos:

290:S1: Aí ela voltou chorando... Aí depois ela ficou triste e ela...Ela pegou aí ela pegou e comeu... Aí, aí depois, aí depois outra vez ()
 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, aí ela almoçou se casou cum pincipe! E acabou a história! (I CASO).

No aspecto temporal, no CASO I, repete-se a ocorrência do aspecto anterior, ou seja, seqüência longa. Elegemos, contudo, uma seqüência construída por apenas um sujeito. Então, vejamos, mesmo quando se trata de uma seqüência construída por apenas um sujeito, a quantidade de fala é abundante. Uma pergunta da pesquisadora desencadeia uma resposta extensa. Nesse reconto, percebemos que a criança introduz elementos externos à história, a partir de sua experiência, ao introduzir, em sua reconstrução, que “ela tussiu, tussiu, tussiu”, após tomar água, uma vez que não consta na história. Outro elemento que chama a atenção é que, na história, há apenas um banquete e que, no final da história, entretanto, a criança refere-se a várias refeições feitas pela princesa, dizendo que ela almoçou e, depois, outra vez. Inferimos que também se trata de um elemento externo à história introduzido pela narradora, de acordo com sua vivencia cultural, tanto o termo “almoço” como a freqüência das refeições, várias vezes por dia.

No CASO II, a seqüência é também abstraída da “Guardadora de Gansos”: a criança narra o momento em que a princesa chega ao rio e pede água e a serva nega-se a atendê-la. Ela, então, desce e se agacha para tomar água no rio e perde o lenço, amuleto dado por sua mãe:

526:S7: E e ela queria beber água. Então desceu pra pegar. E quando ela pegou água o lencinho caiu... (II CASO).

Nesse exemplo, vemos um advérbio temporal e, ao mesmo tempo, uma frase conclusiva. A criança narra que a princesa pediu água à serva, mas que a serva se negou. Então, nesse momento, ou em função disso, a princesa desceu para pegar. E, quando ela

pegou água, o lençinho caiu, ou seja, outro advérbio de tempo: quando, ao agachar-se pra pegar água, perde o lenço.

No CASO III, a criança marca o tempo no início da complicação; aliás, é o único exemplo desse caso em que há marcação de tempo. A criança menciona a estada do pai da Bela no castelo – “Chegou... Dormiu e aí quan/ quando acordou viu...” -, ou seja, há uma demarcação, uma seqüência temporal nas ações, assim percebida e narrada pela criança em foco:

741:S1: Tinha uma festa e o pai...e foi lá no castelo pa ir trabalhar e ele trabalhou. Chegou no... Dormiu e aí quan.. Quando acordou viu... viu a fera e a fera disse que ele ia robar a rosa dela , né? Aí ia, ia levar pra lá filha. (III Caso).

Em relação à quantidade de fala, percebemos que, no CASO I, encontra-se maior produção de fala em quantidade e em qualidade. Analisemos a qualidade de fala nos três grupos, a articulação das frases e a expressão correta das palavras.

No CASO I, sobretudo, no terceiro reconto, há exemplos de pronúncias truncadas em várias situações, por narradores diferentes. No primeiro turno, em vez de OUTRA, a criança pronuncia OUTA; no segundo turno, esse exemplo repete-se conjunto à TROCA de RAPAZ por APAZ; no terceiro turno, RAINHA por REINHA e FORAM por FOIO.

283:S1: Aí a rainha pegou! Aí outa rainha pegou aí. Aí ela... Aí ela conseguiu. Aí ela conseguiu. Aí ela comeu....
305:S2: A guardadora de Gansos cortou a cabeça do cavalo. Aí o outo apaz (rapaz)...
329:S3: Tem a guardadora de gansos, tem o príncipe, e tem a rainha. Aí as duas se tocaiam e os dois foio para a festa. Tem festa?(I CASO).

No CASO II, encontramos vários exemplos de pronúncia de palavras que não correspondem à pronúncia-padrão:

393:S1: Ò 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 (II Caso).

Um elemento que desperta atenção, nesse exemplo, é a colaboração de um sujeito em corrigir a pronúncia da palavra OLHOS feita pelo colega. Observe que o primeiro diz óio. O segundo corrige-o: os ÔIO::: O verbo MORDEU transforma-se em MODEU, pela supressão do *r*.

Outro exemplo desse caso relaciona-se à pronúncia do vocábulo CAÇADOR, que a criança pronuncia CHAPADOR:

361:S3: O chapador cortou o a... o lobo e tirou a vovó de dentro... (II CASO).

E, ainda, as pronúncias abaixo: EMPREGADA por EMPEGADA, PRINCESA por PINCESA:

533:S7: E e a fu, a, a empegada se vistiu de pincesa e a pincesa vistiu de empegada aí, e e o, o foi feliz para sempre (II CASO: “A Guardadora de Gansos”).

No CASO III, a pronúncia da criança que conta a história corresponde à forma-padrão. Recorremos a um trecho de fala de uma criança que narrou sua experiência de ida à praia. Nesse exemplo, em vez de FIQUEI BRONZEADA, lemos FIQUEI BONZIADA. Em lugar de A PRAIA ESTAVA, lê-se A PAIA TAVA e em vez de JOGANDO ÁGUA EM MIM, lê-se NIM MIM.

634:S5: (...)Foi pa água eu fiquei bonziada.

637:S5: 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.

Tratando sobre o desenvolvimento morfossintático, Pereira (in COLL et alius, 2004) afirma que a aquisição desse saber pela criança é progressivo e que pode ser alvo de regressões em fases em que ainda não se estabilizou. A criança tende a oscilar entre a pronúncia padrão e aquela que está em formação. Além desse fator, há o meio sociocultural, no qual a linguagem é produzida e circula diferentemente, de acordo com o padrão social dos grupos. Desse modo, uma criança proveniente de família de baixa renda que não disponha de um vocabulário próximo da norma culta está sujeita a apresentar dificuldades na aprendizagem, nesse sentido. Frequentar a escola precocemente pode ser benefício para essas crianças. Relacionamos, assim, a pronúncia das crianças não somente a uma dificuldade de articular as palavras, mas também, de acordo com cada caso, à qualidade da linguagem a qual a criança acessa em seu cotidiano.

4.2 Segunda Seção: Aspectos sociocognitivos

4.2.1 Análise caso a caso dos aspectos sociocognitivos

4.2.2 Caso I: Aspectos sociocognitivos

Uma das funções da Literatura é a socialização propiciada pela discussão, que se dá através da reelaboração das histórias lidas ou contadas, pela identificação com as

personagens, pela dramatização, reconto, dentre outras atividades que proporcionam envolvimento coletivo e, por conseguinte, alavancam as capacidades cognitivas. Nesses contextos interativos, a linguagem oral é bastante exercitada.

Para Wallon, a linguagem humana decorre de certas disposições psíquicas, mas logo se transforma em fator de desenvolvimento das disciplinas mentais. Nas palavras desse autor,

(...) é, aliás, muito freqüente que na evolução mental a causalidade se transfira assim, ou se divida, ou se torne recíproca. Em particular como demonstram as disciplinas mentais, há um entrelaçamento perpetuo entre as condições de substrato orgânico e as condições de substrato social. (1981, 115).

Para Wallon (1989), manter uma conversa com crianças é uma atividade possível somente após cinco anos e meio ou seis anos, sobretudo se se tratar de temas que não lhe interessam de imediato. A atenção deliberada, segundo esse autor, vai se consolidando a partir de cinco anos e meio. Depende da maturação do córtex e de aprendizagem social. A atenção e o controle volitivo são, também, aprendizagens sociais e a escola tem um papel fundamental em seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 1998 a; WALLON, 1981), uma vez que é o contexto social que impacta mais incisivamente sobre o comportamento; essa delimitação de fase tem valores relativos ao nível e à qualidade das interações sociais. Nas palavras de Vygotsky,

(...) 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 (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (1998b: p. 75).

Assim vemos, no I CASO, que as crianças vivenciam a prática organizada e constante de relação com o texto literário, de modo que sua atenção é solicitada e a sua voz ouvida, elevado índice de concentração, de discussão primitiva, segundo Piaget (1999b), e até discussões propriamente ditas, pois justificadas com porquê causal, e, ainda, exemplos de atenção contínua e de memória lógica. Após 15 turnos, mesmo sendo contestada pelo colega, e apesar da dispersão do grupo, perseveração (WALLON, 1981) na história anterior, ela retoma a idéia e conclui seu raciocínio:

184: P: Deu um beijo em quem? A fera deu num beijo em quem?

185: S3: A fera.

186: S5: Não foi a fera.

187: S3: Foi sim.

188: P: Conte ai como foi? Vamos lá conta essa história do beijo eu não entendi direito. Quero ouvir. Conta! ((apontam uns para os outros)).

189: S1: Aí, aí, a fera ela.

190:S5: Não tem lobo mau.
 191:S1: Tem sim.
 192:S3: Tem não.
 193:S1: Aí, Aí (...)
 194: P: A quem?
 195:S1: Aí ela...
 196: P: Ela o que?
 197:S1: Aí ela, aí ela coisou. Aí ela acabou a história.
198:S3: Os dois se casaram. Aí na floresta os dois se beijaram **porque** ela tava num jardim. Aí os dois se casaram. Aí ele ficou um príncipe, a a Fera. Aí acabou a história!

Essa capacidade cognitiva relaciona-se, também, aos aspectos socioafetivos. Para Wallon, “a resistência às distrações ou às possíveis diversões, enquanto dura a tarefa, não seria possível sem um poder de ligação, mais ou menos desenvolvido segundo as espécies dos indivíduos” (1981 p. 106). O envolvimento das crianças com o texto literário e, por conseguinte, com a professora e conosco, certamente, pode ser um dos fatores que explicam, também, o envolvimento no ato de re-contação da história. Para Rodrigo (in COLL et alius, 2004), o controle da atenção é um processo imbricado com vários outros aspectos e sua evolução depende, sobretudo, das relações sociais, pois

(...) a atenção chega a se coordenar com outros aspectos cognitivos como a memória, o raciocínio e a resolução de problemas, e isso contribui decisivamente para o processamento da informação. Por outro, que as capacidades de atenção podem ser treinadas e potencializadas graças à interação com adultos ou com outras crianças (p. 149).

A violação das regras básicas da conversação (MARCUSCHI, 1998) na atividade das crianças, como, por exemplo, falar todos ao mesmo tempo, tomar a palavra do outro, muita sobreposição de fala, tudo isso é compreendido por Wallon (1989) como uma manifestação da própria natureza da linguagem nessa fase de desenvolvimento. Por ser uma linguagem ideomotora, o fluxo mental, o processo de ideação, se interrompido, não é conservado pela criança. Isso significa que interromper a criança que se encontra nessa fase, solicitando-lhe que espere a sua vez de falar, é perder a possibilidade de conhecer seu pensamento. Ressaltamos, contudo, que a superação desse estágio relaciona-se à aprendizagem social e, sendo assim, dependendo dos objetivos da atividade proposta, como a socialização, por exemplo, os momentos grupais requerem respeito ao outro, ou seja, aprender a escutar e a falar um de cada vez.

Assim, chamamos a atenção para a qualidade da intervenção do trabalho pedagógico nessa instituição, onde as interações criança-professor e criança-texto literário-professor proporcionam um envolvimento crescente pelas oportunidades de exploração do

material pelas crianças em todos os aspectos, desde o manuseio dos livros até a leitura de faz-de-conta, o conto e o reconto, o desenho, a pintura e as dramatizações, que favorecem a internalização dos conteúdos das histórias, favorecendo, também, cada vez mais, o interesse em saber contar a história, atividade que é solicitada, semanalmente, às crianças, na roda de contação. O reconhecimento da professora e do grupo é um fator de socialização, de autoestima, que provoca, na criança, a satisfação pela atividade realizada.

No segundo reconto do I CASO, tem-se um exemplo plausível do efeito provocador que a interação com a Literatura pode proporcionar às crianças. Leia-se:

- 158:S2: Apareceu na história foi pegar uma florinha aí apareceu a Bela, o lobo mau.
 159:S3: Não tem lobo mau .
 160:S5: Não tem lobo mau.
 161:S3: Não tem lobo mau.
 162:S2: Aí sabe quem apareceu a Bela e a Fera!
 164: P: Hum! Apareceu e aconteceu o quê?
 165:S2: Aí a Fera pareceu no jardim aí ficou com a mão assim (gesto de pare aí): Ah pera ainda!
 167: P: Quem falou isso?
 168:S3: A Bela e a Fera.
 170:S2: E o lobo mau não conseguiu.
 171: Crianças: Não tem lobo mau! (I CASO: Chapeuzinho Vermelho).

Nesse exemplo, a capacidade de interação socioverbal é apresentada de tal modo que “o diálogo ocorre, assim, em todos os sentidos, seja nas trocas entre interlocutores, seja no interior do próprio enunciado com todos os enunciados já proferidos” (BONINI, 1999, p. 14). Para Bakhtin (1992), toda enunciação tem sua razão de ser pela interlocução de dois ou mais sujeitos falantes, uma vez que a comunicação só é possível se há um sujeito que fala (emissor) e um que escuta (receptor) e compreende. Assim, a alternância de turnos é uma condição fundamental no ato de interação comunicativa face a face. Nas palavras do autor: “(...) não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um modo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou” (1992, p. 294).

Assim, temos, no último exemplo acima, dentre muitos em nosso *corpus*, os atores desse diálogo reconstruindo, juntos, o sentido de um texto oralizado. Para Piaget, crianças nessa fase (monólogos coletivos) escutam-se, mas não se compreendem (PIAGET, 1998). Em nossa pesquisa, há vários exemplos da discussão, contestação, discordância objetiva. As justificativas são primitivas, ou seja, não são causais, visto que as crianças não chegam a verbalizar, por exemplo, o porque “não há lobo mau” na “Bela e a Fera” e na “Guardadora de

Gansos”; contudo, colaboram efetivamente, no sentido de reconstruir o texto, não misturando elementos de outras histórias, quando sinalizam que, no reconto em foco, não há a presença da personagem mencionada por um dos atores.

Para elucidar esse impasse, da colaboração efetiva no pensamento, recorremos a Wallon, no que concerne às fases de constituição da identidade do sujeito. Para esse autor, “somente a partir dos três anos, a criança começa a se conduzir e a se conhecer como um sujeito distinto do outrem” (1971, p. 205), ou seja, sofre a primeira crise de oposição, dando seguimento ao primeiro recorte no plano físico, que a alforria do estado de simbiose fetal, agora nessa nova etapa, no plano social e, posteriormente, no cognitivo, na busca de afirmar-se como uma entidade diferenciada do todo. Nessa fase, opõe-se aos parceiros e entra em disputas pelo simples prazer de se opor, chegando mesmo a fazer de conta, simular oposição para ser o centro das atenções; mostrando-se, por vezes, satisfeita com o resultado de seu empenho. Em nossa pesquisa, em diversos momentos, as crianças do I CASO divertem-se com esse “brinquedo”; há momentos em que não se falou, por exemplo, que havia lobo mau e uma criança chama a atenção da outra: “Não tem lobo mau!”

189: S1: Aí, aí, a fera ela.

190: S5: Não tem lobo mau.

191: S1: Tem sim.

192: S3: Tem não.

200: S5: Eu conto uma parte você conta uma parte.

201: P: Pronto. Isso.

203: S3: Eu já contei.

204: S2: Não tem lobo mau.

205: S3: Tem sim!

206: S5: Tem sim.

207: S3: Tem sim.

Desse modo, aferimos a relatividade desses diálogos opositivos. Por um lado, se quisermos nos contrapor a Piaget (1999b), podemos considerá-los como colaboração efetiva no pensamento, em algumas situações. Do contrário, atribuí-los à crise de oposição e, então, denominarmos, como quer Piaget, de discurso primitivo, uma vez que há oscilação na própria atividade mental da criança, que sofre rupturas e retrocessos, próprio da dinâmica do desenvolvimento, que não é linear, mas conflituoso, como também podemos considerar que esses “nãos” do CASO I sejam uma manifestação do nível de desenvolvimento da constituição da identidade da criança como um ser socialmente em processo de diferenciação, na visão walloniana de desenvolvimento.

Outro exemplo nesse mesmo caso, que nos parece relevante, é o papel que um sujeito desempenha nesse grupo. Não há uma seqüência construída por ele durante toda a

coleta de dados; contudo, os colegas apóiam-se nele como alguém que sabe. Ele desempenha o papel de fazer retornar ao tema da história ou, ainda, de ratificar ou de refutar uma idéia.

Analisemos, primeiramente, o fato de esse sujeito ser apoio para a construção do diálogo no grupo no qual está inserido, conforme os exemplos seguintes. O primeiro, recortado do conto “A Guardadora de Gansos”:

329:S3: Tem A Guardadora de Gansos, tem o príncipe, e tem a rainha. Aí as duas se tocaiam e os dois foio para a festa. Tem festa? (dirigindo a S5).

330:S5: Tem.

331:S3: Ele disse que tem festa... (I CASO: “A Guardadora de Gansos”).

Primeiro, o narrador afirma que há festa, uma vez que relata que “os dois foio (foram) para a festa”, mas entra em conflito e se dirige ao colega, interrogando se tem festa. O colega diz que tem, e ele ainda quer a confirmação de um terceiro interlocutor, a pesquisadora, e comenta em tom de dúvida: “Ele disse que tem festa!”. Com Bakhtin, consideramos que

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto do fato de que procede de alguém, como do fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (1986, p 112).

Para Bakhtin, o sujeito não adquire uma língua, mas a assimila na interação social, posição que coincide com a concepção de aprendizagem piagetiana, que afirma que o saber não é um pacote pronto para ser “adquirido”, mas uma construção 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).

A capacidade discursiva desses sujeitos remete-nos ao conceito de polifonia, postulado por esse autor. A linguagem manifesta-se, essencialmente, em situações de diálogos. O diálogo que se materializa na interlocução, na troca de turnos e entre dois ou mais sujeitos falantes constitui a unidade real da língua. É nessa interação socioverbal, na qual se observa a presença de várias vozes atuando, a voz interna, a voz do outro e a própria voz, que percebemos a competência discursiva, a tomada de posição diante de um desafio, a capacidade de considerar a presença do outro, de escutá-lo e de compreendê-lo e, ainda, de

buscar confirmação final para referendar seu ponto de vista. Daí o autor postular a noção de que “o conteúdo do psiquismo individual, é, por natureza, tão social quanto a ideologia (...)” e que “todo signo é social por natureza, tanto o interior quanto o exterior” (1986, p. 58).

Compartilham dessa mesma visão Wallon e Vygotsky. Para Wallon (in DANTAS, 1990), dizer linguagem socializada supõe admitir que existe uma linguagem que não é social. A linguagem que a criança expressa, em sua manifestação mais elementar, é, por natureza, social, uma vez que a língua como construção social está organizada em normas e em regras que a criança, mesmo que a apreenda na interação, ou seja, ativamente, não deixa de se beneficiar dos avanços conquistados historicamente. Então, ela mergulha na corrente da interação verbal socialmente construída e não numa forma nova, sua, reinventada. Então, para esse autor, dizer que a linguagem verbalizada é social corresponderia a dizer linguagem social socializada. Parafraseando Bakhtin, toda linguagem é social por natureza, porque não pode existir fora do contexto social. Aliás, para Bakhtin, pode existir sociedade sem linguagem, mas não linguagem sem grupo social, porque esta existe em função do contato social e se produz na interação dos membros de um grupo socialmente organizado. Podemos inferir, então, que a capacidade discursiva é relativa ao nível de interação dos interlocutores no ambiente onde convivem.

Nos dois exemplos seguintes, temos discussão objetiva, pensamento lógico, escuta e compreensão, e, ainda, colaboração efetiva na reconstrução da narrativa.

092:S2: Aí ele pegou o negócio do revolver dele e matou...
 093:S5: Não.
 094: P: Não, e como foi?
 095:S5: Pegou a faca.
 096: P: Ah! Foi a faca! Mostra aí, como foi que ele fez?
 097:S2: Cortou a barriga dele e morreu.
 098:S1: Não botou uma pedrinha e costurou até::: morrer
 (I CASO: “Chapeuzinho Vermelho”).

Observemos que ele (S5) discorda; diz o instrumento que o caçador usou, mas não conta, permitindo que o outro retome a palavra.

O exemplo seguinte é semelhante. Vejamos.

181:S3: Ela deu um beijo nela.
 182: P: Quem deu um beijo?
 183:S3: A Fera.
 184: P: Deu um beijo em quem? A fera deu num beijo em quem?
 185:S3: A fera.
 186:S5: Não foi a fera.
 187:S3: Foi sim (I CASO: “A Bela e a Fera”).

Ressalta-se, mais uma vez, a importância das interações sociais no contexto escolar, no que se refere ao uso do texto de literatura não só como propiciador do desenvolvimento da oralidade, mas também como propiciadora das capacidades cognitivas e de socialização, uma vez que

(...) dessa forma, o processo de aquisição da linguagem oral e escrita como parte do mesmo processo geral de constituição da relação entre o sujeito e a linguagem, estabelecida por meio da dialogia entre sujeitos que se constituem em outros, para seus interlocutores, num movimento contínuo, o qual implica a internalização e tomada da fala do outro pelo sujeito, ao mesmo tempo que dela se distancia para torná-la sua própria (MAYRINK-SABINSON, 1995 apud BONINI, 1999).

Outro exemplo, também no mesmo CASO, é o da explicação causal, que denota desenvolvimento cognitivo bastante elevado, em se tratando de criança de três anos de idade. Após narrar o estado emocional da Guardadora de Gansos, é interrogada sobre a razão do choro da princesa e ela responde com um “porque queria o príncipe”, o que é uma inferência absolutamente coerente, pois toda a complicação decorre do fato de haver um príncipe implicado na história. A criança deduz que a tristeza e que o choro da princesa devem-se, em última instância, ao fato de haver perdido o príncipe e não pelas conseqüências secundárias. Vejamos:

305:S2: (...) e a mulher chorou, chorou, chorou.

308: P: Você diz que ela chorou. Por que que ela chorou, chorou, chorou?

309:S2: Porque queria o príncipe. (...).

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 (1985, p. 11).

Assim, mais uma vez, ressaltamos a importância da qualidade da mediação no processo de aprendizagem. Nossa mediação mobilizou os conhecimentos prévios da narradora sobre inferência, instigando-a a externar sua conclusão sobre o enunciado anterior: “Chorou porque perdera o príncipe”, ou seja, ainda que a lógica da primeira infância seja intuitiva,

quando em situações de interação que favoreçam o conflito cognitivo, pode oscilar e chegar a fechar um ciclo de raciocínio coerente. Como vimos nesse exemplo.

4.2.3 Caso II: Aspectos Sociocognitivos

Considerando a capacidade de discussão/discordância, não há presença desses elementos no CASO II. Em geral, as crianças concordam ou não percebem que a fala da outra vai de encontro ao que foi perguntado. No reconto “A Guardadora de Gansos”, as crianças repetem “Bela e Fera” e uma diz que é “A Guardadora de Ganso”, mas sem apresentar negativa, ou seja, não há discussão, conflito cognitivo entre elas.

504: P: E como é que começa a história da Guardadora de Gansos
 505:S6: Da, da Fera.
 506;S4: Da, da Fera.
 507:S6: Da, da Fera.
 508:S1: Da guardadora de Gansos.
 509:S6: a, a (...)
 510: P: Nessa história...
 511:S1: A da Bela.
 512: P: Nessa história que vocês ouviram hoje...
 513:S1: Da Bela e a Fera?
 514: P: Hoje foi a história da Bela e a Fera?
 515:S6: Da Fela e a Fera.

No II CASO, há apenas dois momentos nos quais as crianças discordam, mas apenas com uma negativa, sem justificativa mais complexa. Vejamos:

482: P: E por que que a fera fez isso?
 483:S1: Porque o pai da bela virou um príncipe! Ahaaha!
 484:S6: A fera cortou o cabelo dela.
 485: P: Olha fica bem alí vai continuar sentada e vai gravar tudo está bom?
 486:S6: O lobo mau.
 487:S3: Tem lobo não.
 488:S3: Não tem lobo não!

576: P: Sim, mas porque que ela se chamava A Guardadora de Gansos?
 577:S3: Porque era princesa
 578:S1: Ela tinha brinco!
 579: P: Ela tinha brinco?
 580:S7: Tem não!
 581:S1: Tinha.

Nesse exemplo, podemos perceber um efeito do pensamento discursivo, que é a perseveração, ou seja, mesmo tratando-se de outra história, mas em função de vários fatores,

as crianças continuam tendo sobre foco a história anterior, “A Bela e a Fera”. O que mais chama a atenção é a falta de discordância e de percepção da incoerência. Mesmo quando chamamos a atenção do grupo, ele mantém a mesma idéia e a mesma atitude. Nenhuma criança reage ao fato de não ser a história da “Bela e a Fera”, mas da “Guardadora de Gansos”.

Como as crianças não contavam a história, utilizamos a estratégia de perguntar do que elas mais gostaram na história contada. O que aparece, como no exemplo anterior, é o efeito da perseveração na história antecedente, a repetição e o contágio. Ressaltamos, inclusive, que na história da Bela e a Fera as crianças repetiram trinta e uma 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. A discordância não aparece.

558: P: O que que vocês mais gostaram na história?

559:S1: Eu gostei da Bela e a Fera.

560:S2: Da Bela e Fera.

561:S1: Da guardadora de Gansos.

562:S6: Gostei da da Bela e a Fera!

563: P: Foi? Na história de hoje tinha a Bela e a Fera?

564:S2: Tinha.

565:S1: Tinha.

566: P: Como era o nome da história de hoje?

567:Crianças: a Bela e a Fera

568:S3: A Guardadora de Gansos.

Wallon, falando sobre a descontinuidade do pensamento infantil, que se manifesta não só mediante elipses, como já analisamos no caso anterior, mas também através da perseveração ou da persistência, diz ser essa uma das causas das discordâncias nas conversas entre adultos e crianças. As primeiras manifestações do pensamento infantil são acompanhadas de certa inércia, ou seja, a criança pode, em razão de sua dinâmica de desenvolvimento cognitivo, não responder ao que lhe foi perguntado, mas se referir ao fato anterior ou divagar. Nas palavras do autor,

(...) podemos citar o atraso de suas respostas, que lhes dá, freqüentemente, a aparência de *qüiproquó*, ou de *conta-senso*, e porque elas se relacionam não à questão que precede imediatamente, mas à penúltima ou a antepenúltima. (...) A descontinuidade tem, portanto, como contrapartida, a persistência. A palavra pronunciada, a imagem ou a idéia mentalmente realizadas tendem a se produzir, a durar com elipses e revivescências (1989, p.10).

409: P: Pois conta! Como é que começa essa história?

410:S6: Bela e Fera

411:S3: Bela e a Fera

412:S2: Bela e a Fera

413:S2: Bela e a Fera
 413:S1: Fera e Bela
 414: P: Como é que começa essa história?
 415:S3: Bela e a Fera (pausa) Aí o pai dela pegou (...)

Proveniente desse mesmo fator, Wallon chamou o pensamento da criança de borboleante, ou seja, a dificuldade de se centrar em um objeto apenas. “Nada é tão frágil como o fio de sua atividade. A menor influência contrária pode rompê-lo” (WALLON, 1989 p. 5). Ainda em outro momento de sua análise, afirma:

(...) é com evidente esforço que se torna capaz de deixar o que está a fazer para se acomodar a outra tarefa e para se consagrar a ela exclusivamente, sem lhe misturar elementos estranhos (...) As atuais condições do trabalho escolar só raramente fornecem as condições para adestrar esta receptividade indefinidamente aberta e para verificar em que medida ela pode ser dirigida (WALLON, 1981, p. 105).

Ouçamos as crianças:

361:S3: O chapador cortou o a. o lobo e tirou a vovó de dentro.
 362: P: Foi. E como foi isso?
 364:S3: Oi, tia, Caí.
 365:S5: Oi eu caí aqui ((mostrando o joelho supostamente machucado))
 366:S1: Oi, eu caí.
 367 :P: Pronto. Mas já sarou.
 368:S1: Tia, eu caí.

 381:S5: Aí (...) a minha vó morreu aí pegou o lobo.
 382: P: hum
 383:S4: (...) O Lobo.
 384: P: Como foi que aconteceu isso?
 385:Crianças: Bincam han::: ((abrindo a boca com as mãos)).
 386:S1: Olha o meu brinco! ((dirigindo-se ao câmara)).
 387:S5: Au, au!!!
 388: P: Vamos escutar o colega que ele tá contando a história. Por favor!

 389:S5: Aí, aí o meu pai (pausa) pegou a faca, cortou o rabo dele
 390:S1: risos.
 391: P: Senta aqui fica quietinha só um pouquinho.
 392:S3: Tia, ó tia o lobo, ai o lobo assim ((apontando para o bumbum))
 pegou a faca cortou ((gesto cortando o rabo do lobo)).
 393:S1: Ô 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 (1º Reconto).

Para Martin (1997), a leitura provoca mudanças significativas na atividade mental do leitor e modifica a sua visão de mundo. O leitor/ouvinte toma parte do texto numa

atividade de transformação em duas direções: leitor-texto e texto-leitor. A apropriação do texto e a sua conseqüente reformulação dá-se pela leitura e pela releitura, uma vez que “não se lê jamais um conto pela primeira vez. A leitura do conto não é mais que releitura” (Op cit. p.21). A criança reconta, acrescentando elementos externos, de sua experiência ou imaginação, recriando o texto original. Desse modo, provoca uma mudança de visão e de relação com o mundo. Assim acontece, também, à audição dos contos de fadas. Nas palavras da autora,

Os contos como os demais textos de literatura são interessantes porque participam da vida do leitor. Porque eles forçam a troca de experiência e modificam a visão de mundo e dos outros. Este processo pode começar pela leitura por diversão, encantamento, lazer e finalmente pelo interesse nas questões que a leitura suscita. Esta é a função do texto de literatura, do contrário não subsistiria (IBID p. 21)⁴².

582: P:O que que a princesa fazia lá no castelo?

583:S7: Ela se vestiu de empegada aí... e a empegada se vestiu de pincesa.

Um fator singular nesse caso, e em particular nessa história, é a presença dessa criança que ouviu a história apenas duas vezes e que a reconta, sozinha. No exemplo seguinte, temos uma seqüência lógica, mediada por nós.

584: P: Sei. O que que a princesa foi fazer lá no castelo? O que que ela fazia lá?

585:S1: Aí ele, o píncipe (...) cum ela.

586:S7: Ela foi, foi se casar cum príncipe...

587:P: hum. Mas antes de se casar com o príncipe. O que que aconteceu com ela?

588:S7: Ah! quem é aquela moça que ta li? é minha empegada. Deixa ela lá pa fazer coisa.

589: P: Que coisas?

590:S7: Ah! que o príncipe, a empegada...

O tipo de interação socioverbal das crianças e a conseqüente produção de texto oralizado, no CASO II, sugere que o uso da literatura tem, de certo modo, favorecido o processo de socialização, embora as crianças mostrem-se, em alguns momentos, tímidas e pouco interativas, mas, quando se sentem relaxadas, brincam, corrigem até o vocabulário umas das outras, contam ao mesmo tempo, assaltam o turno dos colegas, querem mostrar que sabem. Na terceira história, contudo, somente uma criança manifesta-se, ou seja, o nível de socialização é relativo ao envolvimento com a história e não pelo fato de estar juntos, no mesmo ambiente, e de partilharem dos mesmos interesses.

⁴² Tradução da autora.

4.2.4 Caso III: Aspectos Sociocognitivos

No CASO III, apenas uma criança reconta as histórias. Nesse sentido, o aspecto da socialização, considerando a atividade de interação, de trocas verbais e de construção coletiva, não se apresenta como um dado nesse caso.

717:S1: Tinha, tinha uma flor e um castelo.
 718:S5: Um castelo.
 719: P: E o que que aconteceu?
 720:S1: Fela mandou levar a bela pra ela.
 721: P: E então?
 722:S1: O pai levou pa ela, pa fera.
 723: P: E o que que aconteceu?
 724:S1: Deu a rosa pa ela.
 725: P: Quem foi que deu a rosa?
 726:S1: O pai dela.
 727: P: Deu pra quem?
 728:S1: Deu pa Bela.

Então, não há discussão nem argumentação, havendo muita alternância de turnos, sobretudo pela necessidade de mediação de nossa parte. O aspecto da transformação não é narrado, a não ser na “Bela e a Fera” e de modo confuso.

751: P: Como foi que terminou a história?
 752:S1: Virou um príncipe.
 753: P: Quem virou um príncipe.
 754:S1: O pai da Bela.
 758: P: Porque que ele virou um príncipe?
 759:S1: Por que ele ia casar com a Bela. Aí se casaram e foram felizes para sempre! Viu a casamento da Bela!?
 758: P: Mas não era o pai dela? A Bela se casou com o pai?
 759:S1: Afirmo com movimento de cabeça.

Promovemos a chance da discussão, mas essa não acontece.

763: P: (...) Como é o nome da história?
 764:S1: A Bela e a Fera!
 765: P: Então, quem foi que virou príncipe na história?
 766:S1: O pai da Bela!
 767: P: Vocês concordam com isso? Hein?
 768:S5: Ela falou.
 769: P: Ela falou. Vocês concordam com isso?
 770:S5: Não! (*A Bela e a Fera*).

836:S2: A Bela e a Fera.
 837: P: A Bela e a Fera? Na história de hoje? Tinha pessoal, A Bela e a Fera na história de hoje?
 838:S2: Tinha.
 839: P: Tinha?
 840:S1: Tinha.
 841: P: Como é o nome da história que a professora contou hoje?

842:S2: A Bela e a Fera!

843: P: Vocês concordam? Foi essa história que a professora contou hoje, foi?

844:S4: Foi.

845: P: Eu acho que não!

845:S1:Foi (3º Reconto).

Para Bakhtin, a atividade discursiva é resultado da apreensão do conteúdo semiótico. Para ele, não existe atividade mental fora do contexto ideológico. A capacidade discursiva de qualquer indivíduo, portanto, depende não só de sua ação individual, mas da impregnação do conteúdo social com o qual mantém relação, que é sempre ativa. Desse modo, o manejo da palavra é uma competência que o sujeito desenvolve à medida de sua relação no contexto de uso. Nas palavras do autor, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (1986, p. 112). Dito de outro modo,

(...) ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior de nosso pensamento. Quanto mais falo e expresso minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. O aperfeiçoamento, a diferenciação e o aprimoramento de qualquer conteúdo ideológico ocorrem no processo de expressão e externalização desses conteúdos na interação verbal (JOBIM E SOUSA, 1994 p. 112).

Isso nos faz pensar na qualidade do trabalho pedagógico, na relação da criança com o texto literário e no lugar do trabalho com a oralidade no ambiente de Educação Infantil. Como a linguagem não é um objeto que a criança recebe pronto, mas um instrumento que ela assimila, ativamente, nos contextos nos quais interage, a capacidade de interação verbal, em qualquer fase de aquisição da linguagem, supõe a matéria-prima, que é a palavra. Esta é assimilada e negociada, semanticamente, em atividades discursivas. Na Educação Infantil, escutar a criança e dar atenção ao que ela fala é um dos preceitos, quando se trata do trabalho com a oralidade. O trabalho com os diversos gêneros textuais, sobretudo com os contos de fadas, com atividades de contação e de recontação de histórias, promove momentos de escuta da criança, as rodas de conversas que podem ser mais eficazes e prazerosas, quando não repetitivas das experiências do cotidiano, e passam, também, a ser momentos de ouvir e, depois, recontar uma história. Isso favorece diversas aprendizagens, além de ser coerente com um princípio da aprendizagem postulado por Bakhtin, qual seja: “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). Sinalizamos, com isso, a importância do trabalho sistematizado com o texto

literário, a fim de promover essa interação verbal, de modo que potencialize a competência discursiva dos sujeitos em fase de desenvolvimento da oralidade.

A dispersão para outros temas é uma constante. A capacidade narrativa é notável, quando se trata da experiência pessoal. Inclusive com vários elementos lingüísticos e seqüência dos fatos, explicações causais. Turnos imensos e, mesmo após a nossa chamada de atenção, a criança continua e relata, de modo mais completo, a sua experiência, o que nos faz pensar que a mediação pedagógica não dá conta da sua função em relação ao trabalho com a linguagem (RCNI,1998) sistematizada; o trabalho com a oralidade no contexto da Educação Infantil. Ouçamos a criança em foco:

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 fiquei bonziada.

635: P: Pessoal, olha só um pouquinho.

636:S5: Eu molhei meu cabelo todinho...

637:S5: 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.

Bruner (1997), discorrendo sobre a capacidade precoce do ser humano em narrar vivências de modo canônico, afirma que essa “não é simplesmente uma conquista mental, mas uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social da criança” (p. 66); isto é, a capacidade de narrar independe do trabalho escolar. A narrativa é um gênero do discurso (oral ou escrito). No exemplo em análise, a criança narra, espontaneamente, sua experiência. Nesse caso, até mesmo as elipses, as expressões não verbais, não se apresentam tão abundantes como quando se trata de uma narrativa solicitada, o relato das histórias contadas pela professora, por exemplo. Isso é um fato. O que então se torna objeto de análise é o fato de essa criança apresentar uma linguagem tão desenvolvida e articulada, quando se trata de expor sua experiência, e não dizer uma palavra quando solicitada a recontar uma história do repertório mais popular da literatura infantil universal, como “Chapeuzinho Vermelho”. Não queremos repetir “na vida dez na escola zero”, mas nos faz lembrar. Não podemos, então, dizer que essa criança que se sentiu à vontade para ignorar as perguntas que lhe eram feitas e narrar sua história de vida naquele momento não tenha capacidade discursiva. Seria um contra-senso; ou que não seja capaz de se centrar na história e que, por isso, divagou ou, ainda, sabotou o momento com digressões. Optamos por ler esse dado sob outra óptica. Para Bakhtin, a mente não opera no vazio. Somente quando a consciência impregna-se de conteúdo semiótico é que a atividade mental torna-se possível. Então, essa

criança não dispõe é do saber sistematizado⁴³ feito experiência, uma vez que não teve acesso a esse, ao passo que sua competência discursiva é inegável.

Vygotsky (1998c), falando sobre memória e sobre desenvolvimento cognitivo, diz que a memória é uma das funções psíquicas centrais nos primeiros anos de vida. O pensamento da criança pequena é, então, determinado pelo vivido. Assim, pensar é recordar. Ora, se a criança pensa, opera a partir de sua experiência concreta, já que se encontra em uma fase concreta e sincrética; não distingue signo e objeto. Para conceituar determinado objeto ou fenômeno, recorre à qualidade da coisa referida ou à experiência sensitiva, de acordo com o conceito em questão. Nas palavras do autor, “para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação. Nunca o pensamento tem uma correlação tão alta com a memória como na idade precoce, quando se desenvolve como função imediata desta” (p.44). Nesse caso, essa criança encontrava-se diante de uma impossibilidade: não conhecia a história; logo, não poderia recordá-la. Não esquecemos a possibilidade da memória imediata; contudo, nesse grupo, somente uma criança recontou partes da história inédita, que era “A Guardadora de Gansos”. Recorremos, mais uma vez, a Bakhtin, para referendar nossos achados:

(...) a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, dos gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (2003 p. 282-283).

No terceiro conto, que apresenta um nível de dificuldade mais elevado, não há elementos da narrativa, mas o nível de compreensão, quando se trata de pergunta do tipo teste, é coerente, salvo algumas exceções.

795: P: O que que tem na história?

796:S1: O príncipe e a princesa.

797: P: Ah! O príncipe e a princesa! Como... o que que eles faziam na história?

798:S1: Queriam casar.

799: P: Ah! E como foi que aconteceu isso?

800:S1: Aconteceu não.

⁴³ Considerando que os contos de fadas são escritos em língua formal, vamos denominá-los assim, embora saibamos que podem ser apreendidos em contextos extra-escolares diversos.

847: P: (...) O que que a princesa foi fazer lá no castelo?

848:S1: Encontrar o príncipe.

849: P: Ah! foi encontrar o príncipe! Pois fale um pouquinho sobre isso!
Fala.

850:S1: Eu não sei.

O comportamento desse grupo, nesse reconto, faz-nos remontar ao comportamento do grupo do CASO II, que, quando se trata de contar a história, somente uma criança manifesta-se, mas, para dizer que não sabe, o grupo todo entra em ação e se diverte, ao descobrir que não saber solicita mais atenção ainda dos adultos. No CASO III, há indícios de que a criança não estivesse disposta a colaborar, uma vez que nega até o casamento da princesa, fato que está sempre presente nos contos de fadas. Para Wallon,

(...) as manifestações de ignorância podem também se tornar lúdicas. É freqüentemente um jogo para a criança fingir que não sabe o que, no fundo, ela sabe que sabe. Esconde-esconde, mistificação do adulto, na qual pode entrar, em graus diversos, má vontade e brincadeira, zombaria ou cumplicidade divertida. Enfim, a ignorância simulada pode ser uma oposição ou um jogo que estão ligados a certos objetos ou a certas perguntas (1989, p. 5).

Assim, não podemos atribuir essa ausência dos elementos da narrativa somente ao nível de complexidade da história. Primeiro, porque as crianças ouviram e recontaram três vezes a história; na segunda vez, aparecem elementos da situação inicial e da complicação. Então, o que aconteceu entre o segundo e o terceiro reconto, para que elas não tenham apreendido mais elementos da narrativa e sim suprimido, é uma questão que recorreremos a Wallon para tentar explicar. Segundo, na pesquisa-piloto, nessa mesma instituição, uma criança reconta essa história, inclusive, alternando discurso direto e indireto. Desse modo, são diversos os fatores intervenientes que podem ter influenciado essa resposta das crianças.

4.2.5 Cruzamentos dos aspectos sociocognitivos

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 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. (VYGOTSKY, 1998b: p. 62-63).

Outro dado a ser considerado, nesse aspecto, é a capacidade de perceber a transformação das personagens⁴⁴. No primeiro reconto, “Chapeuzinho Vermelho”, a transformação do lobo mau em vovó não foi narrada em nenhum dos três casos. No segundo e no terceiro recontos, a transformação, ou seja, o clímax da história é narrado no I e no III CASOS, embora neste último, de modo equivocado. “A Bela e a Fera” é narrado, no CASO I, da seguinte forma:

198:S3: Os dois se casaram. Aí na floresta os dois se beijaram porque ela tava num jardim. Aí os dois se casaram. Aí ele ficou um príncipe. A, a fera. Aí acabou a história!

Nesse turno, não há seqüência temporal nem causal, portanto, não se pode dizer que foi em função do beijo que a Fera se transformou em príncipe. Na reconstrução da criança, foi o casamento que provocou a transformação. Os elementos da trama se fazem presentes. No CASO III, a transformação é narrada da seguinte forma:

752:S1: Virou um príncipe.
 754:S1: O pai da Bela.
 758: P:Porque que ele virou um príncipe?
 759:S1: Porque ele ia casar com a Bela. Aí se casaram e foram felizes para sempre! Viu a casamento da Bela!?
 758: P: Mas não era o pai dela? A Bela se casou com o pai?
 759:S1: Afirmo com movimento de cabeça.
 760: P: E pode?
 761:S1: Reafirma com o mesmo gesto.
 773: P: Foi. (...) E o que que aconteceu com a Fera?
 774:S1: Ela tava triste porque (...)
 775: P: Sim, mas no final da história o que foi que aconteceu com a Fera?
 776:S1: A Fera, a Fera tava, tava triste.

Wallon, falando sobre o sincretismo da criança pré-categorial e das características semânticas da linguagem, assevera que a própria linguagem não facilita a comunicação da criança. Mesmo que a criança se aproprie das diferenciações já feitas culturalmente, uma palavra comporta sempre um universo de significados, dependendo do contexto. E a criança, nessa fase, não consegue distinguir planos de conhecimentos ou manter sob foco informações diversas ao mesmo tempo, sem entrar em contradição; ações e intenções, seus sentimentos e os de outrem, por exemplo,

(...) há como que uma difusão de sua pessoa em todas as imagens sobre as quais ocorre a ação. A ambivalência de sua linguagem, longe de a embarçar, de lançá-la na dúvida e na incerteza, convém à dinâmica de seu pensamento, o qual na sua própria ação, muitas vezes muda instantaneamente de papel, sem mesmo disso a criança se aperceber (1971, p.236).

⁴⁴ Os três contos de fadas utilizados na pesquisa apresentam o elemento transformação.

Wallon denominou essa manifestação do pensamento pré-categorial de coerência incoerente, porque a criança não percebe a contradição de suas afirmações; insiste em seu ponto de vista, mesmo que questionada, chegando mesmo a inventar novas explicações para justificar seu ponto de vista, tornando-se mais incoerente ainda. Piaget denominou de *inocência de espírito* esse egocentrismo intelectual.

A criança lembra-se de que há uma transformação, alguém que não era príncipe se torna príncipe, condição para se casar com a Bela, mas confunde e narra um incesto. A Bela se casa com o próprio pai, que agora é um príncipe. E o estado final da fera é de tristeza.

No terceiro reconto, “A guardadora de Gansos”, no CASO I, vemos a transformação mencionada, mas já na situação final, quando a verdadeira princesa retoma as vestes reais e seu lugar durante o banquete;

329:S3: Tem a guardadora de gansos, tem o príncipe, e tem a rainha. Aí as duas se tocaiam e os dois foio para a festa. Tem festa?

No CASO II, a transformação é narrada no momento mesmo do ápice da intriga, quando a serva subjuga a princesa e usurpa suas vestes e o seu lugar ao lado do príncipe:

533:S7: E e a fu, a, a empegada se vistiu de pincesa e a pincesa vistiu de empegada (...)

Assim, podemos considerar que a transformação é narrada em duas histórias, no CASO I, uma vez no CASO II, mas, neste, de modo complexo e explicitado. A criança não deixa em suspenso a sua compreensão; pelo contrário, narra, de modo objetivo, a ação que gerou a transformação de uma personagem em outra. No III CASO, uma vez, embora de modo equivocado.

No CASO I, o reconto é reconstruído coletivamente: há discordância e pouco contágio e perseveração. No CASO II, sobretudo no terceiro reconto, a voz é de um sujeito e, no III CASO, nos três recontos, a voz é de um sujeito e não há discordância, mas aceitação passiva, contágio, perseveração e repetição.

Tratando sobre o desenvolvimento pragmático da linguagem, Pereira (in COLL et allius, 2004) garante que a capacidade de negociação, de usar a linguagem para se comunicar, perguntar, narrar, explicar, justificar, manter uma conversa depende, em parte, do meio sociocultural. Assim, as crianças provenientes de famílias de baixa renda podem apresentar maior dificuldade em utilizar adequadamente a linguagem.

4.3. Terceira Seção: Análise conjunta dos aspectos lingüísticos e extralingüísticos

4.3.1. Análise conjunta dos aspectos lingüísticos e extralingüísticos

Um dos recursos metacognitivos utilizados durante a atividade comunicativa, seja oral ou escrita, é a autocorreção. Na comunicação falada, essa correção é marcada de imediato (MARCUSCHI, 1998), com o objetivo de retificar, ratificar ou esclarecer, por meio partículas explicativas ou retornos ao tema/rema, mediante a introdução de marcadores conversacionais, como, por exemplo, “como eu ia dizendo”, “como eu acabei de dizer”, dentre outros, como no exemplo abaixo, ou seja, trata-se de uma metalinguagem, a capacidade de usar a linguagem para explicitar o discurso, seja oral ou escrito. No exemplo seguinte, temos uma estratégia de autocorreção, feita no próprio turno, cuja função é redirecionar o objetivo do próprio texto e garantir a seqüência e a coerência do discurso iniciado pelos narradores:

032: P: E depois o que que aconteceu mais?
 033:S4: É, é aí, aí o caçador matou o lobo mau!
 037:S1: O lobo mau comeu ela
 039:S2: Foi... o lobo mau vei... ô o caçador vei e pegou a Chapeuzinho Vermelho. (I Caso).

Destacamos, então, a relevância da leitura, a contação de histórias e a discussão no ambiente educacional para a apreensão e para a reelaboração das estruturas da linguagem, sobretudo daquelas marcas que estão presentes na língua escrita-padrão, além do aumento do vocabulário, que se dá pelo acesso à diversidade de usos, tanto do material escrito como da própria oralização dos textos e das trocas de experiências nas rodas de conversa, atividades que disponibilizam informação e que promovem a imaginação (ALLIENDE, 1987). No CASO I é uma variável muito presente.

As crianças desse grupo sempre tinham algo a contar, a dizer, mesmo que fugissem ao tema, isto é, o acesso constante e sistematizado e todo o contexto educacional, tanto escolar quanto doméstico, certamente, respondem por esse diferencial.

Então, pode-se dizer que a alfabetização não é um saber que possa ser demarcado. Se alfabetização e letramento são processos distintos e até independentes, considerando que se pode ser letrado sem ser alfabetização em sentido geral do termo, as crianças do caso em análise, em seu nível, encontram-se em um avançado processo de letramento, que, sem dúvida, favorecerá a alfabetização. Isso porque, “do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade

está em contínuo processo de mudanças, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante” (TFOUNI, 1995, p. 15).

Outro aspecto bastante presente nesse estágio de desenvolvimento é a linguagem ideomotora. Wallon, que estudou o desenvolvimento da criança pequena sob o aspecto motor do desenvolvimento, lança luzes sobre nossos achados, no tocante à linguagem não verbal.

Somam-se ao trabalho de Wallon novas investigações nas áreas diversas, como a Sociolingüística, a Psicolingüística e a Filosofia da Linguagem, interessadas em compreender e em sistematizar esses fenômenos que se manifestam em situações de produção de fala. Autores como Marcuschi, 1998; Travaglia, 2005; Smolka, 1996; Tarallo, 1985; e Bakhtin, 1986, pesquisam sobre a importância do gesto, dos movimentos e das expressões não verbais nas situações de diálogo que, no contexto da interação face a face, são elementos fundamentais para o entendimento entre os falantes. Falando sobre o trabalho com os diversos gêneros textuais, suportes para o trabalho com a oralidade e a escrita, Smolka ressalta que “nesse processo de transformação, a linguagem verbal, linear, escrita, literária se encontra e se confronta com a ‘linguagem global’ do corpo, com simultaneidade das informações, com a multiplicidade de formas de dizer. Não só a palavra, mas o corpo, adquire o estatuto de signo (Op. cit. p. 80-81).

Assim, vemos na produção oral das crianças o seu corpo, como instrumento de comunicação, pois, pelo gesto, pelo movimento, elas completam o que a insuficiência de recursos verbais deixa em suspenso. Desse modo, “a entonação, os gestos, os olhares, as caretas, o riso, os silêncios e os recursos verbais passam a funcionar integralmente, e a conversação, como algo dinâmico, foge a qualquer amarra categorial” (MARCUSCHI, p. 83 1998).

066:S2: Aí depois ele tava com a barrigona bem gainde ((gesticulando)) .

089:S2: Ah rá ... Agora que te encontrei!!!!

090:S5: Assim, ó ((teatralizando)) (I CASO).

361:S3: O chapador cortou o a... O lobo... E tirou a vovó de dentro

378:S3: O lobo tirou a vovó de dentro. O caçador matou o lobo. O lobo morreu.

380:S3: Ó o lobo:: (escondendo o rosto na blusa) (II CASO).

392:S3: Tia, ó tia o lobo, aí o lobo assim ((apontando para o bumbum)) pegou a faca cortou... (II CASO).

758: P: Mas não era o pai dela? A Bela se casou com o pai?

759:S1: Afirma com movimento de cabeça.

760: P:E pode?

761:S1: Reafirma com o mesmo gesto (III CASO).

Para garantir que sua mensagem seja compreendida, não basta a emissão vocal, circular a própria barriga com os braços, aumentando-a, é garantia de que a idéia seja compreendida. Wallon denominou essa linguagem de ideomotora, porque o gesto carrega, expressa a idéia (WALLON, 1989). A criança, nessa fase projetiva, necessita do aparelho motor para se expressar. Ela não diz nada sem uma demonstração. É essencialmente teatral. Nesse recorte acima, a criança imbuí-se da personagem do caçador e lhe dá voz - 089:S2: “Ah! rá ... agora que te enconTEI!” - e ainda mostra: 090: S5 – “Assim, ó” (teatralizando). O autor, falando sobre a relação entre pensamento e linguagem, anota:

E mesmo esta (a linguagem) antes de ser evocativa, antes de assumir completamente o papel de suprir o que está ausente, o atualmente inexistente e, mais tarde, de enfrentar um mundo que não seja mais imediatamente sensoriomotor, a linguagem é exclamativa, demonstrativa, amplificativa. Enfim, uma simples auxiliar das impressões, percepções, das reações afetivas ou práticas. É estritamente complementar da experiência no momento em que é vivida (p.76).

Desse modo, podemos compreender, também, o caráter elíptico da fala. No exemplo em análise, a criança não explicita o que o caçador fez com o lobo, mas deixa em suspenso; somente no contexto essa fala pode ser entendida. É uma linguagem telegráfica que deixa, muitas vezes, o essencial subentendido. Para o autor, essa descontinuidade do pensamento, expresso na linguagem, relaciona-se à insuficiência de recurso verbal, mas, sobretudo, à inaptidão para fazer uso adequado do material lingüístico, elaborar enunciados completos e coerentes, a partir das solicitações de cada contexto. O aparelho muscular em gesto entra em ação não só para completar a idéia, mas, sobretudo, para fazê-la fluir e dominar melhor as circunstâncias. Em contrapartida, privada do movimento, a criança encontra-se impossibilitada de se expressar,

(...) é então que a linguagem oferece-se como um meio ainda mais eficaz de reduzir o ato efetivo em algo que se limita a representá-lo, e que permite fazer com que ele reúna, no tempo e no espaço onde ele não se desenrola mais de forma exclusiva, a imagem de atos verdadeiros ou mesmo contrários. As falas em vez de verdadeiros atos são o irreal oposto ao real, são a negação da hipótese tornadas possíveis (WALLON, 1989 p.79).

Desse modo, sobressaem as características do pensamento próprio dessa fase: lacunado, sincrético, ambivalente. Wallon expressa essa idéia nos termos seguintes:

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).

Para Wallon, uma das características do pensamento discursivo é a ambivalência ou a contradição. Em função da dificuldade de sustentar o processo de ideação, a coerência é uma impossibilidade. Daí a criança afirma e nega, sem perceber a contradição de suas afirmações. A simbiose do plano físico é transposto para o terreno cognitivo. Afirmação e negação convivem em seu discurso pacificamente. “A ambivalência de sua linguagem, longe de a embarçar, de lançá-la na dúvida e na incerteza, convém à dinâmica do seu pensamento, no qual, na sua própria ação, muitas vezes muda instantaneamente de papel, sem mesmo disso a criança se aperceber” (WALLON, 1971 p. 236). No exemplo seguinte, a criança nega e afirma, mas não se sente constrangida. Wallon chamou esse fenômeno de coerência incoerente. Uma incapacidade de perceber e de manter o foco sob dois aspectos, ao mesmo tempo. Relaciona-se, também, ao pensamento binário, que recai na inconsistência, o que torna-se relativo ante o evento seguinte. Uma característica do pensamento discursivo verbal é afirmar sem justificar. É transdutivo; passa da premissa à conclusão; não é explicativo causal, mas finalístico, de acordo também com Piaget (1999 a).

059: P:Por que o lobo mau pegou a chapeuzinho?

060:S2: Comeu ela.

061: P:Mas porque que ele fez isso?

062:S2:Porque ele tava dormindo aí o lobo mau apareceu.

063: P:A chapeuzinho vermelho estava dormindo, era? Não era vovó não?

064:S2: Era não. É. Ela tava dormindo. Aí a vovozinha, o lobo mau comeu ela, a vovozinha. Aí engoliu. (I caso).

162: S2: Aí sabe quem apareceu? A Bela e a Fera!

164: P: Hum! Apareceu e aconteceu o quê?

165: S2: Aí a Fera apareceu no jardim aí ficou com a mão assim ((gesto de pare aí)): Ah pera ainda! (I caso).

Nos exemplos seguintes, vemos a presença, ao mesmo tempo, de um porquê causal e de uma inferência textual.

198:S3: Os dois se casaram aí na floresta os dois se beijaram **porque** ela tava num jardim. Aí os dois se casaram ele ficou um príncipe, a a Fera. Aí acabou a história! (I caso).

308: P: Você diz que ela chorou. Porque que ela chorou, chorou, chorou?

309:S2: **Porque** queria o príncipe. Aí apareceu na floresta... (I caso).

A presença de causalidade na primeira fase pré-operatória, que Piaget qualifica de *lato sensu*, decorre da progressão no desenvolvimento do pensamento, em função não

somente das transmissões verbais, mas, principalmente, dos progressos da inteligência pré-linguística, com todos os elementos que a compõem nessa fase, uma vez que, em suas pesquisas, constatou que os surdos apresentavam estruturas cognitivas equivalentes aos dos sujeitos não portadores de déficit de audição. Nas palavras do autor,

(...) desde o surgimento precoce dos “por que”, assiste-se a um começo de explicações causais. Temos aí, portanto, um conjunto de novidades essenciais em relação ao período sensoriomotor, e não se pode apontar as transmissões verbais como as únicas responsáveis por isso (...) a passagem das condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas a vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação das representações. Sem esses fatores prévios, em parte endógenos, tanto a aquisição da linguagem quanto as transmissões e interações sociais seriam impossíveis, pois eles constituem uma das condições necessárias destas. (2002, p.19-20).

A partir da capacidade de assimilação dos conhecimentos representativos, manifestada pela dupla coordenação no interior do próprio sujeito e, depois, dos objetos entre si (externa), “o sujeito torna-se rapidamente capaz de inferências elementares” (IBID, p. 20). O exemplo referido, contudo, a conclusão de que o choro da princesa decorreria da perda do príncipe, não é uma informação superficial, dada no texto (KOCK, 1997), mas implica o segundo nível de leitura, uma compreensão mais profunda, supondo a relação causa e efeito, abstraída pela capacidade de dedução pelo acompanhamento de todo o raciocínio da história. Assim, recorrendo à teoria sobre estratégias de leitura (compreendendo aqui leitura oralizada pela professora e apreendida auditivamente pelas crianças), consideramos que o sujeito em foco é um “leitor-ouvinte” eficiente, uma vez que,

(...) para extrair o significado de um texto, o leitor empreende um processo ativo de construção de hipóteses. O leitor eficiente constrói hipóteses provisórias sobre o significado do texto lido e sobre o conteúdo do que se segue. (...) O bom leitor constrói e reconstrói um modelo plausível que leva em consideração todos os detalhes do texto (FERREIRO e PALACIOS p. 27. 1987).

Assim, acrescentamos a idéia de que a razão do estado emocional da personagem, apreendido a partir de várias capacidades intelectuais do sujeito, como a atenção focada na trama, a memória lógica e em seus conhecimentos lingüísticos, encontra respaldo, ainda, nas palavras das referidas autoras: “a inferência é um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceitual e lingüístico e os esquemas que já possuem. Os leitores utilizam estratégias de inferência para inferir o que não está explícito no texto” (KOCK, 1997, p. 17). Em contexto de interação, os conteúdos subjacentes na memória individual são evocados e externalizados. Daí a importância do

trabalho em situações de interação, tanto dos pares como em relação a pessoas mais experientes.

Nessa fase, porém, tudo é instável, porque o desenvolvimento caminha em busca de equilíbrio móvel e, nessa fase, o pensamento, além da impossibilidade de reversibilidade e sua instabilidade, em função do processo de construção, é oscilante. A capacidade de conservação é proporcional à experiência imediata, quer se trate de objetos ou de pessoas ou das mútuas relações entre ambos. Assim, podemos tomar outro exemplo, quando um sujeito é instigado a responder a uma pergunta semelhante, o nível da resposta não é análogo ao exemplo anterior. *A priori*, pelas razões já mencionadas, e *a posteriori*, por se tratar de outro sujeito, portanto, outra experiência relativa a todas as implicações do contexto social (WALLON, 1981). Vejamos:

570: P: Sim, mas por que que o nome da história é Guardadora de Gansos?
 573:S1: É porque o príncipe casou com ela.
 576: P: Sim, mas porque que ela se chamava a Guardadora de Gansos?
 577:S3: Porque era princesa (I CASO).

Outro dado é relativo à variação lingüística. 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 revemos no mesmo exemplo:

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 fiquei bonziada.
 635: P: Pessoal, olha só um pouquinho.
 636:S5: Eu molhei meu cabelo todinho...
 637:S5: 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.

Quando se trata de narrar oralmente um texto escrito, a linguagem se artificializa ou assume formas próprias da linguagem-padrão, como vemos em outros exemplos; sobretudo, no CASO I.

No primeiro exemplo, percebemos frases longas, nas quais a criança narra justificando, marcando o tempo e utilizando construções que, normalmente, uma criança nessa fase não utilizaria na linguagem coloquial; vejamos:

320:S1: Porque ela mandou cortar a cabeça do cavalo. Aí depois que cortou a cabeça do cavalo, ela soltou o cabelo dela aí ela chorou. E soltou os cabelos dela... aí ela ficou muito triste. Aí o sol tava muito quente e ela desceu do cavalo aí depois ela... Aí, aí ela pegou os cabelo dela... deitou mais um pouquinho e deitar pra descansar (...).

No segundo exemplo, como se pode verificar nas imagens, a criança artificializa-se não só nas palavras, mas também na entonação da voz e nos gestos. No recorte em análise, aflora, também, o aspecto lúdico. Ao perceber que os colegas são cúmplices de sua façanha em narrar várias vezes a mesma história, repetindo-a a cada pergunta, a criança se diverte e ela mesma se ri de sua obra; fenômeno que Wallon denominou de idade da graça. Ela “curte” e exibe a beleza que há em si mesma, sem o menor pudor; sempre que ela diz “deixa eu ver”, repete, exatamente, o que havia dito, num jogo de exibição aplaudido pelos colegas:

305:S2: A Guardadora de Gansos cortou a cabeça do cavalo. Aí o outo apaz (rapaz)... Tinha O REI, O REI... O:: PRINCIPE::: a rainha::: (risos) A guardadora de Gansos::: Tinha O príncipe:::. **Deixa eu ver:** tinha A rainha, tinha O REI, O PRÍNCIPE. **Deixa eu ver:** o príncipe e a mulher chorou, chorou, chorou. Foi lá no raso pegou um pouquinho de água aí bebeu de novo. Sabe o que aconteceu?

306: P: Não o que foi?

307: S2: Tinha o REI::

Outros elementos a serem considerados são os empregos do **aí / aí depois/ aí depois que**. Vejamos os exemplos abaixo:

288:S1: **Aí** ela se deitou... pentiou o cabelo... Aí o Conrado cortou a cabeça do cavalo.

289:S3: Cortou a cabeça do cavalo **aí** morreu.

290:S1: **Aí** ela voltou chorando... Aí depois ela ficou triste e ela...Ela pegou **aí** ela pegou e comeu... Aí, **aí depois**, aí depois outra vez (...) (I CASO).

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**, **aí** ela almoçou se casou cum pincipe! E acabou a história (I CASO).

320:S1: Porque ela mandou cortar a cabeça do cavalo **aí depois que** cortou a cabeça do cavalo ela soltou o cabelo dela, **aí** ela chorou. E soltou os cabelos dela **aí** ela ficou muito triste. Aí o sol tava muito quente e ela desceu do cavalo **aí depois** ela... Aí, **aí** ela pegou os cabelo dela deitou mais um pouquinho e deitar pra descansar... (I CASO).

Para Wallon (1989, p. 220), “os relatos da criança são, aliás, com freqüência, mais enumerativos do que verdadeiramente organizados”. Mesmo quando utiliza o *e depois* ou o *e então*, não se pode considerar marcas de sucessão, encadeamento dos fatos; em geral, trata-se de justaposição, como vemos nos exemplos citados. Observe que a narradora apresenta a protagonista chorando, depois triste, e abusa do “aí depois” que, para o autor, é uma estratégia de relaxamento do pensamento rígido, ou seja, pode não ter, para a criança, a função de conexão, como se lê no texto, sobretudo, em casos em que não há sucessão de eventos à presença dessas conjunções, mas retornos a eventos narrados ou a inclusão de um novo fato, como temos vários exemplos nesta pesquisa.

4.3.2 Relação: tempo e produção – mediação e qualidade

**TEMPO DE DURAÇÃO DA CONTAÇÃO DA HISTÓRIA PELA PROFESSORA
E DA RE-CONTAÇÃO COLETIVA PELAS CRIANÇAS**

Histórias	1º caso	Turnos + Elementos da Narrativa	2º caso	Turnos + Elementos da Narrativa	3º caso	Turnos+ Elementos da narrativa
C. VERMELHO	CONTAÇÃO = 8m.40s		CONTAÇÃO = 5m.2s		CONTAÇÃO 4m.29s	
	RE-CONTAÇÃO: 9m.31s	128: orientação complicação resolução situação final coda	RE-CONTAÇÃO: 7m.9s	68 complicação desfecho	RE-CONTAÇÃO: 11m.18s	101 orientação complicação resolução Situação final
A BELA E A FERA	CONTAÇÃO = 17m.11s	Turnos + Elementos da Narrativa	CONTAÇÃO = 7m.1s	Turnos + Elementos da Narrativa	CONTAÇÃO 6m.18s	Turnos + Elementos da Narrativa
	RE-CONTAÇÃO = 9m.39s	78 complicação situação final desfecho	RE-CONTAÇÃO = 7m.9s	110 orientação complicação	RE-CONTAÇÃO 10m.20s	116 orientação complicação situação final Desfecho
A G. DE GANSOS	CONTAÇÃO = 19m.10s	Turnos + Elementos da Narrativa	CONTAÇÃO = 9m.5s	Turnos + Elementos da Narrativa	CONTAÇÃO 9m.7s	Turnos + Elementos da Narrativa
	RE-CONTAÇÃO = 17m.30s.	134 complicação Situação final Desfecho	RE-CONTAÇÃO = 7m.29s.	102 complicação situação final	RE-CONTAÇÃO 7m.53s.	95 (nenhum elemento da narrativa)

Na história “Chapeuzinho Vermelho”, em 128 turnos, em 9m31s, são apresentados todos os elementos da narrativa. No CASO II, para 68 turnos, em 7m9s, são narrados dois elementos. No CASO III, para 101 turnos, em 11m18s, temos quatro elementos da narrativa.

“A Bela e a Fera”, para 78 turnos, em 9m39s, temos três elementos da narrativa. No CASO II, para 110 turnos, em 7m9s, temos dois elementos da narrativa e, no III, para 116 turnos, 10m20s, são apresentados quatro elementos do esquema narrativo. Na “Guardadora de Gansos”, no CASO I, para 134 turnos, em 17m30s, são narrados três elementos. No CASO II, para 102 turnos, em 7m29s, são narrados dois elementos da história. No CASO III, para 95 turnos, em 7m53s, nenhum elemento da narrativa foi apresentado pelas crianças.

Podemos analisar o tempo sob dois aspectos: primeiro, considerar a quantidade de fala produzida em maior ou em menor tempo e segundo a capacidade de concentração na atividade. Em seguida, relacionar esses dois aspectos à nossa mediação e à qualidade da produção oral das crianças em relação aos aspectos narrativos. Ressaltamos, contudo, que neste estudo, especificamente, tempo e concentração não estão necessariamente relacionados, pois há situações em que a cessão de relato foi prolongada justamente em função da falta de concentração das crianças. Isso aconteceu, de modo especial, nos CASOS II e III, quando as crianças não iniciavam a história ou quando havia muita dispersão ou divagação e tivemos de fazer várias intervenções, utilizar diversas estratégias para que elas se centrassem na história ou permitissem que a criança mais falante pudesse falar e ser ouvida.

No CASO I, em geral, os sujeitos iniciam a história sem dispersão para outros assuntos, havendo muitos retornos ao início da história, repetições de partes mais importantes e discussões entre as crianças, ou seja, os sujeitos do I CASO em tempo menor, falam mais e produzem todos os elementos da narrativa e os turnos são mais longos, havendo muitos debates entre eles, o que diminui a nossa mediação. No terceiro relato, entretanto, esse grupo apresenta o maior tempo utilizado nos três CASOS e, nos relatos, 17m30s. Nesse relato, as crianças discutem a presença ou não do lobo mau e da Bela e a Fera na história “A Guardadora de Gansos” e, como não chegam a um consenso, sempre retornam e acontecem novas discussões. Há, também, dispersão do grupo, sendo necessário parar e recomeçar a filmagem.

Na instituição B, para 68 turnos da história “Chapeuzinho Vermelho”, temos apenas dois elementos da narrativa e o tempo de concentração na atividade é o menor nesse relato - 7m9s -, em relação aos outros CASOS em todos os relatos.

No CASO III, para 101 turnos, na história “Chapeuzinho Vermelho”, são apresentados quase todos os elementos da narrativa. Omitem, apenas, a coda, mas o tempo de produção é o segundo maior: 11m18s.

Nos CASOS II e III não há discussão; pelo contrário: muito contágio e repetição e os turnos são constituídos, na maioria das vezes, por uma palavra-frase, um monossílabo, uma onomatopéia, à exceção da criança mais falante, aquela que se destacou e que narrou a história independente do grupo.

A reconstrução da narrativa, nos três relatos, no CASO I, é coletiva. No CASO II, no primeiro e no segundo relatos, várias crianças participam, mas sem considerar a fala da outra, mas o terceiro relato é produzido por apenas uma criança. No CASO III, nos três relatos, o conteúdo relativo à história é produzido por um sujeito apenas.

Observando a quantidade de elementos da narrativa presentes nos recontos dos três CASOS, concluímos que a quantidade de turnos e que a nossa mediação e que a respectiva relação com o tempo não redundam em qualidade e em quantidade de fala, uma vez que há recontos nos quais se produziu uma imensa quantidade de turnos (95), como no último reconto do III CASO, e que não há um só elemento da narrativa, ao passo que em 78 turnos no segundo reconto, do CASO I, há presença de três elementos da narrativa, ou seja, a relação tempo produção é relativa. Varia de acordo com a habilidade discursiva, com o nível de socialização e com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Em outras palavras, “a realização de longas seqüências de ações, mantendo um mesmo propósito, permite prever um adequado desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, já que garantem uma boa plataforma para realizar as aprendizagens” (RODRIGO, in COLL et alius 2004 p. 148). A necessidade de mediação da pesquisadora, sobretudo para atrair e para manter a atenção do grupo, é responsável por muitos turnos, especialmente nos casos II e III.

Em relação à nossa mediação, para o nível de produção das histórias, justificativas e exploração do conteúdo, há momentos em que poderíamos ter feito perguntas, visando a esclarecer e obter a compreensão, a explicitação do que a criança estava querendo dizer, uma vez que utilizar as expressões indiciais, para fazer a análise, nem sempre é recomendado, sob pena de fazer afirmações pouco consistentes. Por exemplo, interrogar a criança sobre o que a outra princesa conseguiu teria sido uma pergunta muito esclarecedora, em vez de interpretar que a criança compreendeu a transformação da serva em princesa e vice-versa.

283:S1: Aí a rainha pegou! Aí outa rainha pegou aí. Aí ela... Aí ela conseguiu. Aí ela conseguiu (...).

Ressaltamos, contudo, que a interação face a face está sujeita a essas limitações. Diferentemente do texto escrito, que o autor pode retornar e alterar quantas vezes achar conveniente, o discurso oral conta com um planejamento imediato.

Capítulo 5

“...PARA TE ENXERGAR MELHOR”

Podemos ir muito além do que as circunstâncias sugerem.

5.1 O que os achados significam

Neste capítulo, discutimos os resultados, de acordo com as categorias de análises: aspectos narrativos, sociocognitivos, lingüísticos e extralingüísticos. Assim, estamos respondendo às questões e aos objetivos que nortearam esta investigação.

A análise das categorias relacionadas demonstrou, no CASO I, que o acesso sistemático à Literatura Infantil, conjugado a outros fatores, como uma educação de qualidade, acompanhamento familiar, prática de leitura compartilhada em família, acesso à biblioteca, empréstimo de livros, excelentes professores, ou seja, um contexto sociocultural favorável, promove a apreensão e o desenvolvimento da linguagem, de acordo com o que se espera de uma criança de três anos de idade (PEREIRA, RODRIGO e VILA in COLL et alius, 2004).

Em relação à narrativa, o CASO I apresentou o maior número de elementos da narrativa e de modo mais complexo e completo; as narrações, em seqüência temporal e causal, também são superiores aos dos outros casos. A articulação começo meio e fim, ou seja, critério estabelecido por Adam (1992) para se considerar um texto como de natureza narrativa, também foi contemplada nos três recontos, especialmente no primeiro e no terceiro, sendo que, no segundo reconto, esse foi o único grupo a narrar a transformação da Fera em príncipe seqüenciada do casamento.

Em relação aos aspectos sociocognitivos, esse grupo também é o único em negociar, discordar, colaborar com o pensamento do outro, completando a idéia ou corrigindo-a, apoiar-se em um membro do grupo como aquele que sabe e reconstruir coletivamente a história. No terceiro reconto, cria uma estratégia de reconto que a princípio parece individual, pois cada um toma a palavra, dizendo “é minha vez”, conta e conclui: “e acabou a história!”. Mesmo nessa modalidade, contudo, criada pelo grupo, elas interferem e discordam umas das outras, ou, a partir do relato do colega, tomam a palavra novamente e recontam, acrescentando detalhes.

No aspecto linguístico-estralinguístico, esse grupo apresentou os turnos mais longos, com vocabulário mais articulado e diversificado, e o emprego dos marcadores conversacionais/temporais, tais como: “então”, “aí depois”, “aí depois que”, “mais uma vez”, “aí de novo”, ou justificativas - “porque” - é mais freqüente também em relação aos dois grupos. As linguagens não verbais, gestuais e mímicas são abundantes; contudo, há um diferencial em relação aos outros CASOS. Em geral, quando as crianças usam a linguagem corporal, o fazem para completar uma idéia já expressa. O aparelho motor entra em ação para garantir o entendimento da mensagem verbalizada e completar as elipses, inevitáveis nessa fase de desenvolvimento. As crianças do CASO II usam, de modo lúdico, a linguagem corporal para contar a história, teatralizam, levantam-se para mostrar, por exemplo, como foi que o caçador cortou o rabo do lobo, divertem-se com o teatro. No CASO III, a criança contadora das histórias, em vários momentos, recorre ao gesto e sonega a fala completamente. Usa o movimento de cabeça para dizer sim ou não, em vez de falar e de explicar sua opinião, por exemplo.

A necessidade de nossa mediação mostrou-se mais freqüente no III e no II CASOS. No CASO I, uma pergunta chegou a desencadear turnos de cinco linhas, sendo retomado, em seguida, por outra criança, sem a necessidade de intervenção. Elas mesmas chegavam a indicar umas às outras, “agora é sua vez”, demonstrando, com isso, o nível de socialização e de familiaridade com a atividade de contação de histórias ou com a liberdade de ação diante dos adultos no ambiente escolarizado.

No CASO II, a reconstrução das narrativas é parcial e realizada por alguns sujeitos, mas sem considerar a idéia do outro, ou seja, apesar de estar em grupo, agem como se estivessem sozinhas. Há participações de várias crianças, mas não há construção coletiva. No terceiro relato, se não fosse a presença de uma criança que participou pela primeira vez da filmagem, teria sido como no CASO III, em que não se apresentou nenhum elemento da narrativa. No aspecto sociocognitivo, esse grupo não apresentou discussão; pelo contrário, há muito contágio, repetição e linguagem ideomotora. Mesmo quando as crianças mencionavam elementos de outras histórias, o grupo não reagia, como acontecia no CASO I, no qual as crianças discutiam sobre a presença do lobo mau na “Bela e a Fera”. Nesse grupo, quando uma criança trazia elemento de uma história para a outra, os outros saíam repetindo, um após o outro. E mesmo que os questionássemos, persistiam. Não houve construção coletiva. Eles falam independente um do outro. Inclusive, nesse grupo, a dificuldade de se fazer ouvir era notável. A dificuldade de se centrar, condições mínimas para permitir a atividade, apresentou-

se como um desafio para nós. Ouvir a voz de uma criança de três anos com outras quatro falando, ou batendo com os pés ritmadamente, não foi algo fácil de se conseguir, porque, em função do contágio, ou da crise de oposição, quando uma criança encontrava motivo de atenção, as outras a seguiam com ar vitorioso.

Nesse grupo, uma criança narrou a transformação da serva em princesa e vice-versa. Aliás, nesse relato, em relação a esse aspecto, essa criança apresentou de modo mais completo e explícito do que aquelas do CASO I. Trata-se, porém, apenas de um sujeito.

No CASO III, 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 relato de “Chapeuzinho Vermelho”, ela diz que conta daquele jeito porque a amiga tal conta daquela forma. Assim, temos que, na Instituição C, no primeiro relato, “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 relato, ela não mencionou nenhum elemento da narrativa.

Considerando que a ação de recontar recaiu sobre um sujeito apenas, o leitor pode concluir que o nível de socialização, de interação socioverbal, praticamente inexistente nesse grupo, ou seja, a prática educativa nesse ambiente não favoreceu a atividade discursiva dos sujeitos. No segundo relato, quando a criança diz que o pai da Bela se transformou em príncipe e se casou com a própria filha, provocamos o grupo se estava de acordo com o que a colega contou e uma criança responde: “Ela disse!”. Não há diálogo, concordância ou discordância; contudo, algumas crianças falam, mas sobre outros assuntos, são dispersas, não se escutam e, por isso, também não se compreendem e não podem colaborar umas com outras, como diz Piaget sobre a análise do egocentrismo verbal. Nesse sentido, o nível de egocentrismo relaciona-se à qualidade da interação, das possibilidades que a criança tem de se socializar, porque, em relação ao CASO I, é exatamente o oposto.

Destacamos, aqui, ainda, o exemplo da criança do III CASO, que não diz uma palavra sobre as histórias, mas que narra, seqüenciadamente 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.

Antes de fecharmos esta sessão, recordamos ao leitor os pressupostos deste trabalho, relacionados na ordem dos casos: o acesso sistemático e pedagogicamente adequado à Literatura Infantil promove, de modo satisfatório, o desenvolvimento da linguagem oral; segundo, o acesso assistemático à Literatura Infantil pode promover, ainda que insatisfatoriamente, o desenvolvimento da linguagem oral; terceiro, o não-acesso à Literatura pode limitar o desenvolvimento da oralidade.

O CASO I confirmou o pressuposto de que a Literatura Infantil proporciona o desenvolvimento da oralidade, sobretudo se trabalhada de modo sistemático, uma vez que as crianças da Instituição A encontram-se com excelente nível de reconstrução da narrativa, fato evidenciado pela quantidade dos elementos da narrativa que apresentaram, das construções longas e com encadeamento dos fatos, seqüência temporal e causal, vocabulário abundante e diversificado, complexidade sintática; um alto nível de socialização, de interação socioverbal; desenvolvimento cognitivo correspondente à idade cronológica, inferida a partir da elaboração de respostas e da compreensão dos aspectos transformacionais das personagens, discordância e justificativas de pontos de vistas; redução do uso do aparelho motor para se expressar, denotando que o trabalho com o texto literário proporciona recursos lingüísticos abundantes para se expressarem, dentre outros fatores.

O CASO II, em muitos aspectos, aproxima-se do CASO III; contudo, a reconstrução da narrativa dos dois primeiros recontos é feita de modo parcial e por algumas crianças, embora não haja construção coletiva nem discordância. No terceiro reconto, o CASO II equipara-se ao CASO III, pois apenas uma criança narra a história. O nível de compreensão das crianças não acompanhou a complexidade da história. Como no CASO III, vemos o efeito de um sujeito. Do contrário, não teríamos elementos da narrativa, no terceiro reconto, como aconteceu no CASO III. Assim, o maior nível de desenvolvimento cognitivo e a capacidade de narrar, mesmo que se trate de uma história mais complexa, encontra-se no CASO I e em um sujeito do CASO II. Como já frisamos, as crianças desse grupo apresentam muita dificuldade em se concentrar. Isso significa que o trabalho educativo ainda não proporcionou essa aprendizagem, porque, além de maturidade biológica para a atenção

voluntária, o trabalho educativo, a interação, desempenha um papel muito importante nesse sentido.

No CASO I, as crianças produziram todos os recontos, movimentando-se; ou seja, elas trabalham em movimento. Mesmo estando deitadas ou com as pernas no ar, narravam a história, como se pode conferir nas imagens. Esse comportamento das crianças pode ser compreendido quando observamos a contação de história pela professora, que valoriza o movimento da criança, inclui na história, chama a criança a participar, ao passo que, nos CASOS II e III, o apelo à disciplina pela disciplina, além de inviabilizar a atividade, não favorece o desenvolvimento da atenção. Desse modo, a criança não aprende que pode se movimentar e, ao mesmo tempo, participar da atividade. No CASO I, as crianças agiam naturalmente durante a sessão de reconto. No CASO II, a ausência da professora parecia instigar as crianças a desafiar os adultos que estavam com ela, ou seja, sem a autoridade da professora, além da incontinência verbal para falar sobre outros assuntos, a incontinência motora, a liberdade de ação. Nesse aspecto, as crianças do CASO III pareciam reprimidas, à exceção de uma, a que narrou sua ida à praia. As outras não participavam nem se moviam; quando solicitadas, meneavam e baixavam a cabeça. Às vezes, chegavam a dar-nos as costas.

Assim, o CASO II confirma a hipótese de que o acesso sistemático à Literatura Infantil pode promover, ainda que insatisfatoriamente, o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que as crianças apresentam alguns aspectos da narrativa, participam da contação da história, embora de modo independente do outro e, sobretudo, a criança que recontou a terceira história mostra que, embora a escola não disponha de um trabalho sistematizado, a conjugação de outros fatores, aliados à prática educativa, pode favorecer essas aprendizagens.

A terceira hipótese, de que o não-acesso à Literatura pode limitar o desenvolvimento da oralidade, evidenciou-se na conduta geral das crianças. Primeiro, porque somente um sujeito, que ouviu histórias independentemente da escola, recontou, parcialmente, as duas primeiras histórias. Desse modo, fica evidente a inexistência de socialização, de negociação, de reconstrução coletiva. O nível de desenvolvimento cognitivo pensado a partir das respostas e da compreensão da transformação das personagens não acontece em nenhuma das duas histórias. Assim, podemos alegar que a ausência do trabalho com o texto literário, bem como uma estrutura que passa pela formação do professor ao ambiente físico da escola e as relações familiares que também não favorecem um convívio social que supra a deficiência da escola, ou vice versa, afeta, negativamente, o desenvolvimento lingüístico, social e cognitivo dessas crianças.

Realçamos, então, a diferença no nível de linguagem das crianças e a capacidade de interação com os pares, ou seja, o papel da linguagem na socialização das crianças. No CASO I, 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. O trabalho escolar nessa instituição enseja uma diversidade de experiências às crianças, solicitando-lhes sempre o uso da linguagem e a interação dos pares, o que torna a Literatura apenas um dos recursos que promove a escuta e atenção, oralização e trabalho em grupo. No CASO II, as oportunidades são bastante reduzidas e a contação de histórias torna-se, nesse contexto, uma atividade fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da socialização. Nesse grupo, várias crianças falam, mas de modo independente umas das outras e, no CASO III, no qual o trabalho educativo se restringe à sala de aula e no qual o projeto pedagógico não inclui a Literatura Infantil, apenas uma criança se destaca, fato que se relaciona com outras variáveis. Assim, podemos dizer que uma educação de qualidade inclui, em seu projeto pedagógico, o uso sistemático da Literatura Infantil. Não basta utilizar o texto literário, mas somá-lo a um conjunto de outros bens culturais, a partir de um planejamento pedagógico articulado, compõe uma educação de qualidade.

Um benefício singular que a competência discursiva promove é a capacidade de negociar, discordar, corrigir e reelaborar. No CASO I, essa capacidade de se colocar diante do outro, discutir, tomar a palavra permitiu que cada criança garantisse seu papel no grupo e, mesmo aquele que pouco falava, definiu sua função de apoio para os outros, pois não falava muito, mas o grupo sabia que podia confiar em sua opinião e recorria a ele para tirar dúvidas, de sorte que entravam em discussão sempre que ele sinalizava o contrário do que o colega estava dizendo.

Sabemos que a insuficiência de recurso verbal nas crianças pequenas faz com que elas usem o aparelho motor para se expressar, e isso inclui a mordida para dizer que estão insatisfeitas com os pares. Esse comportamento, com outras manifestações, subsiste em crianças e adolescentes que não aprenderam a se impor pela palavra. Nesse sentido, o trabalho com a oralidade torna-se fundamental no contexto hodierno, quando as relações sociais, sobretudo entre crianças e adolescentes, em diversos ambientes sociais, são marcadas por tensões, por conflitos que, muitas vezes, chegam à agressão física. Esse resultado de pesquisa, então, sinaliza para a importância de efetivar as propostas dos Parâmetros Curriculares

Nacionais para o trabalho com a linguagem em suas diversas modalidades, inclusive oral, gestual e teatral, de modo que possibilite às crianças, adolescentes e jovens o desenvolvimento da habilidade de utilizar, de modo competente, essas linguagens para expressar suas emoções, pontos de vistas, para aprender, enfim, a lidar com as situações conflituosas de modo socialmente aceitável, ou seja, usar a palavra para negociar sua posição e se fazer ouvir em vez de força física.

Outras pesquisas (FEITELSON, e GOLDSTEIN, 1986; FEITELSON, 1998; FEITELSON, e IRAQI,1990 apud, SPODEK, 2002: p. 280) demonstram que o uso sistemático do texto literário com crianças que apresentavam dificuldades em dominar a linguagem favoreceu um melhor desempenho das crianças, além de atraí-las para a leitura dos livros.

Estudos, ainda, como os de Teberosky (2003) Amarilha (1997) e Bonnafé (2001), demonstraram que o trabalho com o texto literário, seja contação de histórias, leitura compartilhada, proporcionam ganhos qualitativos e quantitativos em relação à linguagem oral e à aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com a fase de desenvolvimento da criança.

Assim, destacamos o fato de que o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral, e em outros aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, aqui contemplada como um ser completo e complexo, é inestimável, pois, como pudemos perceber na produção oral das crianças, sobretudo daquelas que têm acesso sistemático ao texto literário, não só sua capacidade discursiva é atingida positivamente, mas também sua competência cognitiva e social. Assim, respondemos, também, à segunda indagação: não basta oferecer acesso à literatura, mas o trabalho há de ser planejado, sistematizado, para que contribua para o estabelecimento da competência discursiva oral. Não basta contar um conto, é preciso contar vários contos e de um jeito gostoso e mais um e repeti-lo ao sabor das crianças. Do contrário, as conseqüências são aquelas encontradas, sobretudo, no CASO III, em que os efeitos do não-acesso à Literatura Infantil sonega às crianças o direito à palavra e a palavra em movimento, o direito à imaginação, ao sonho, à linguagem dos livros, às imagens, ao faz-de-conta; enfim, o direito de ser criança: desenvolver-se e crescer feliz em todos os aspectos.

5.2 Considerações finais

Ressaltamos, mais uma vez, a importância do texto literário como ferramenta no trabalho com as crianças, de modo especial com aquelas que se encontram em fase de desenvolvimento da oralidade, do processo de socialização, de construção do pensamento

lógico, para que aprendam a falar, a dizer o que pensam e o que sentem, relatar sua vida, seus sonhos, nomear a realidade, situar-se na sociedade. Não pensamos na importância deste trabalho somente como benefício a longo prazo para a aquisição da leitura e da escrita, mas como tendo um valor para o momento atual da vida da criança em todos os aspectos. Percebemos a dificuldade de as crianças do caso III se comunicarem, de responderem solicitações que estariam no seu nível de desenvolvimento se tivessem sido trabalhadas para falar, responder, perguntar, usar a linguagem para a comunicação.

Apesar das dificuldades que as instituições de Educação Infantil enfrentam, não é preciso muito para proporcionar às crianças o acesso à contação de histórias. Aproveitar a roda de conversa para essa atividade, incentivar e acolher a fala das crianças sobre suas experiências, como no exemplo da criança que contou sua ida à praia, promover o relato de histórias coletivamente, contar e solicitar o desenho da história e, em grupo, proporcionar a verbalização dos desenhos, para que as crianças além de aprenderem a se expressar, apreendam, ao mesmo tempo, a escutar o outro, aprendizagens fundamentais na Educação Infantil que os profissionais dessa área não poderiam deixar de atender, são ações pedagógicas que podem ser realizadas no dia-a-dia, independentemente do ambiente escolar mais amplo. Não queremos, com isso, fazer apologia à escassez de recursos e à precariedade dos ambientes escolares, mas sinalizar para o compromisso social e para a competência profissional dos educadores infantis e até arriscar dizer que o excelente profissional não é aquele que atua satisfatoriamente em condições ideais, mas, em especial, aquele que, apesar das condições não favoráveis, realiza um bom trabalho.

Compreendemos que os dados trazem mais do que o que damos conta de analisar, razão por que sinalizamos para a importância de se desenvolver pesquisas nessa área com crianças dessa faixa-etária, para que suas necessidades sejam respondidas, a despeito da legislação, dos planos nacionais e locais para a Educação Infantil. Um aspecto que percebemos carente nesta pesquisa é a formação do educador infantil para o trabalho com a oralidade, além do total desconhecimento da literatura e da ação metodológica de ler ou de contar uma história para as crianças. Nesse sentido, os currículos dos cursos de formação de professores e os programas de formação continuada merecem ser alvos de investigação sobre o que têm a oferecer aos professores que trabalham com crianças, para quem, portanto, esse saber é indispensável.

Agora podemos responder à pergunta que Chapeuzinho Vermelho fez ao lobo e que utilizamos na introdução do capítulo da metodologia: “Para que estes olhos tão grandes?”

Ora, para te enxergar melhor!”, respondeu o lobo mau. Parece óbvio que, em pesquisa, manter os olhos literalmente bem abertos é condição para se perceber além daquilo que está posto, uma vez que os olhos são janelas que captam a realidade externa. Assim, a interpretação dos achados é uma das etapas mais importante de uma pesquisa. Não basta coletar e analisar: a leitura crítico-compreensiva, à luz das teorias e da realidade, é parte integrante de um bom trabalho de investigação. Para tanto, faz-se necessário aguçar o olhar e observar, “para enxergar melhor”.

Esse olhar atento nos fez perceber que um ou o achado novo neste estudo não é o fato de que o acesso sistemático à Literatura Infantil promove o desenvolvimento da oralidade ou que o inverso também é uma realidade. A singularidade mesmo deste trabalho é o papel da Literatura Infantil como agente de socialização, de interação das crianças entre si e dessas com a professora.

Para Bakhtin, a linguagem é um fato social, ou seja, não existe grupo sem linguagem nem linguagem fora de um contexto social. O nível de socialização de cada grupo, portanto, relaciona-se ao nível de linguagem e vice-versa. Ressaltamos, aqui, o papel fundamental da mediação da professora e da família no desenvolvimento da linguagem das crianças e em sua capacidade discursiva. Como já dissemos, no CASO I, a professora explora e valoriza a participação das crianças, diferentemente do CASO II, em que a professora conta pelas crianças, e do CASO III, em que não há contação e nem recontação de histórias.

Outro aspecto do desenvolvimento relacionado ao trabalho sistematizado com a Literatura é o desenvolvimento da capacidade de atenção e de escuta. No CASO I, as crianças conseguem dar voz umas às outras, embora haja sobreposição de falas, ou seja, elas falem ao mesmo tempo; contudo, isso significa, além de incontinência verbal ou mesmo de característica da interação face a face, capacidade discursiva. As crianças sempre tinham algo a dizer, a completar, a discordar ou a recontar acrescentando novos detalhes. No CASO II, como já mencionamos, as crianças contam independentemente umas das outras, sendo que, enquanto uma estava contando, as outras estavam falando sobre outros temas, ou brincando, dispersas, ou, se falavam sobre a história não consideravam o que a outra estava dizendo, enfim, não escutavam umas às outras. Apesar de se encontrarem em situação de grupo, não acontecia a interação. No CASO III, somente uma criança recontou as histórias e, em alguns momentos, foi necessário parar a filmagem para reorganizar o grupo e negociar, para que permitissem que a criança contadora das histórias fosse ouvida.

Ressaltamos esses fatos para, mais uma vez, remarcar a importância do trabalho com a contação, com a leitura de histórias, com recontos coletivos como elementos

socializadores. Além disso, as crianças do CASO I, como vimos, apresentaram bastante poder de argumentação, como no exemplo da criança que, quando perguntada por que a princesa chorou, respondeu, coerentemente, “porque ela queria o príncipe”, ou, ainda, a discussão, no primeiro relato, sobre a morte do lobo mau, quando as crianças negociam a trama e argumentam e reconstruem, coletiva e coerentemente, a história.

Desse modo, evidenciamos a importância do trabalho com a Literatura Infantil, sobretudo como propulsora de socialização e como meio de formação do pensamento lógico, do poder de argumentação e, além dessas aprendizagens, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, nas relações sociais, essa capacidade de atenção, de escuta e de negociação dos pontos de vistas, propiciadas pelo intercâmbio com o texto literário, a mediação da professora e a interação com os pares, favorece, também, a reelaboração das diferenças e dos conflitos entre os pares em situações diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *O protótipo da seqüência narrativa*. In: Os textos: tipos e protótipos. Trad. De Mônica Magalhães Cavalcante e Vicência Maria Freitas Jaguaribe. Paris: Edições Nathan, 1992.

ALLIENDE, G. Felipe. *A Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

_____. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico. 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.

CLOUARD, Chantal. L'écurieuil dans l'écurie: développement du langage et rôle de l'école in: BENTOLILA, Alain. *École et langage*. Nathan/VUEF, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOGDAN, Roberto C e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal, Porto: Editora LTD, 1994.

BONNAFÉ, Marie. *Les livres c'est bon pour les bébés*. Paris: Hachette, 2001.

BONINI, Adair. *Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto*. DESTA, São Paulo, v. 15, n. 2, 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?Scrip=scj arttex&ped=s00102-445019990000200004&ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out 2006. doi. 10.1590/So102-445019990002000004.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Como Salvar a Educação (e o sujeito) pela literatura: Sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa*. Revista da ANPED, Rio de Janeiro: N° 29 p. 63-72. maio-jun.jul.ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol 1 e 3 _ Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Senado Federal. *Constituição: 1998*: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1998, com alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais de revisão n° 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz, 2002.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAUSSE, Rolande. *Qui a lu petit lira grand*. Paris: Plon, 2000.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Da Oralidade a Escrita: A Produção do Texto Narrativo no contexto Escolar*. Cuiabá – UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARDOZO, Juana Maria Rey de. *Era uma Vez, Nós...Crianças – A Literatura Infantil como elemento enriquecedor do processo de alfabetização de crianças com baixa visão*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COELHO, Betty. *Contar histórias; Uma Arte sem idade*. – São Paulo: Ática, 1991.

COLL, César. MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús org. *Desenvolvimento psicológico e educação I*. Psicologia evolutiva: trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. 2^a ed. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. (Os pensadores). Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Alessandra Marques da. *Professoras Alfabetizadoras e a Língua Materna: relacionando expectativas e o conteúdo ensinado*. 1v. 173p. Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes, *Como ensinar Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S. A., 1968.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Volumes 1 e 6. São Paulo: Global, 2004.

DANTAS, Heloysa. *A Infância da Razão* uma introdução à Psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____, e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____,e PALACIOS, Margarida Gomez. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. *Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala; formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALDIN, Clarice Fortkamp. *A Poética da Voz e da Letra na Literatura Infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

GALVÃO, Isabel. *Cenas do Cotidiano escolar: Conflito, sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas*. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLIG, Jean-Marie. *O Conto na Psicopedagogia*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GÓES, Lúcia Pimentel, *Introdução à Literatura infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOMES, Adriano Lopes. *A contação de histórias como atividade pedagógica no ensino da leitura e na formação do leitor: um estudo de caso*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez. FLORES, Javier Gil. JIMÉNEZ, Eduardo García. *Metodologia de la Investigación Cualitativa. ALJIBE, 1999.*

GROMER, Bernadette e WEISS, Marlise. *Dire Écrire*. Paris: Armand Colin, 1990.

KATO, Mary Aizawa. *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1998.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do Disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira Histórias e Histórias*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Um Brasil para Crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

LENTIN, Laurence. *Apprendre à parler. À l'enfant de moins de 6 ans uò? Quand? Comment?* Tome 1. Paris: ESE., 1997.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtentein e Mario Corso; supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. YODOVICH, F. I. *Linguagem e Desenvolvimento na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTIN, Serge. *Les Contes à L'école. Le(s) Petit(s) Chaperon(s) rouge(s)*. Paris: Bertrand-Lacoste, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política do Capital - o rendimento e suas fontes*. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

METZ, Raphaël. *Littérature Enfantine*. Les enfants ne sont pás dês jeunes. Critica – Volume E-R p. 1-6. 2000a. Disponível em: <http://rdereel.free.fr/vol.EZ1.html>. Acesso em: 14/01/2005.

METZ, Raphaël. *Littérature Infantile*. À partir de 2 ans... Critica – Volume E-R p. 1-5. 2000b. Disponível em: <http://rdereel.free.fr/vol.EZ1.html>. Disponível em: 14/01/2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Rui de. *A Bela e a Fera – Contos por Imagem*. São Paulo: FTD, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vigotski e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PATRINI, Maria de Lourdes. *A Renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAZ, Noemi. *Mitos e Ritos de Iniciação nos contos de Fadas*. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995.

PENTEADO, Maria Heloísa. *Contos de Grimm: A Guardadora de Gansos (texto em Português) Ilustrações de Anastassija Aarchipowa*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Contos de Grimm: Chapeuzinho Vermelho (texto em Português) Ilustrações de Anastassija Aarchipowa*. São Paulo: Ática, 1996.

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.

POSLANIEC, Christian. *Vous avez dit "littérature"?* Paris: Hachette, 2002.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999 a.

_____, Jean. *A linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos; revisão da tradução e texto final Marina Appenzeller, Áurea Regina Sartori. – 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____, Jean e INHELDER, Bärbel. *A psicologia da Criança*. Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

_____, Jean. *Problemas de psicologia genética*. (Coleção Os Pensadores) São Paulo: Abril, 1978.

_____, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____, Jean. *Espistemologia Genética*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RADINO, Glória. *Branca de neve educadora: o imaginário em jogo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo, 2001.

RAMOS, Graciliano. *A Terra dos meninos pelados*. Rio de Janeiro, Record, 2002.

REGO, José Lins. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

REGO, Tereza Cristina. *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

REUTER, Yves. *A Análise da Narrativa. O texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

RODIGO, Maria José. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os 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.

ROUSSEAU, Jean- Jacques, *Emílio ou Da Educação*, R. T. Bertrand Brasil, 1995.

SALEM, Nazira. *A História da Literatura Infantil*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SANDRONI, Laura C.; MACCHADO, Luiz Raul. *A Criança e o Livro*. São Paulo: Ática, 1987.

SILVA, M. Alice Setúbal S. et al. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, M. S. *Avaliação da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. In: X Encontro de Iniciação à Pesquisa 10: resumos, p. 107, Fortaleza, 15 a 17 de 2004. – Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1992.

SKINNER, Burrhus Frederic. *O Comportamento Verbal*. Tradução de Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Cultrix, 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1996.

SPODEK, Bernardo (Org). *Manual de Investigação em Educação da Infância* Trad. de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

STANOVICH, K.E. Efeito Mateus na leitura: Algumas conseqüências das diferenças individuais na aquisição do letramento. trad. Ricardo Leite e Livia Mesquita. vol. XXI, nº 4. Reading Research Quarterly, 1986.

STAKE, R.E. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Tereza. *Aprender ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, Ana. 2ª Conferencia: *La construcción de un modelo de enseñanza del lenguaje y de la alfabetización*. El ejemplo de la Narración. Universidad de Barcelona, Fortaleza-Ce. 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

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.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1997.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILA, Ignasi. *O início da comunicação, da representação e da linguagem*. p. 92-104. in COLL, César. MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús org. *Desenvolvimento psicológico e educação I*. Psicologia evolutiva: trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

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.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookmam, 2005.



Fortaleza, 4 de abril de 2006

À Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a-----
-----, está de acordo em
participar da pesquisa de Mestrado em educação intitulada: **Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura Infantil e desenvolvimento da linguagem oral**, desenvolvido pela
Mestranda Maria Socorro Silva.

Atenciosamente,

Coordenadora Geral



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fortaleza, 28 de março de 2006

Senhores pais,

Solicito a sua autorização para seu filho/filha _____ participar do projeto de pesquisa: **Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura Infantil e desenvolvimento da linguagem oral.** Queremos conhecer o nível de desenvolvimento das crianças em relação à linguagem oral. Trata-se de um projeto de Mestrado em Educação desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa consiste em atividades pedagógicas como, contar histórias e solicitar as crianças o relato imediato. Seu/sua filho/filha participará de todas essas atividades, mas poderá se retirar da pesquisa no momento que achar conveniente sem nenhuma consequência.

As atividades de contação e recontação de histórias serão gravadas e/ou filmadas para fins de análises. No entanto, será garantido o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da pesquisa.

Outros esclarecimentos poderão ser obtidos com a orientadora da pesquisa pelos telefones: **4009 7676- 4009 7677**, com a pesquisadora: 32375744, bem como, com a Comissão de Ética da UFC, telefone: **4009-8338**.

Ressaltamos que a participação de seu/sua filho/filha nessa pesquisa não representa nenhum risco para o/a mesmo/mesma podendo, inclusive contribuir indiretamente para o seu processo de aprendizagem da linguagem oral.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa cooperação, agradecemos antecipadamente.

Cordiais Saudações,

 Maria Socorro Silva
 Mestranda em Educação pela UFC
 32375744

Autorização concedida:
assinatura do responsável _____

Local/data/ _____

Assinatura digital:

3. RELAÇÃO DOS QUADROS INDIVIDUAIS DAS NARRATIVAS

I CASO

Chapeuzinho Vermelho

ORIENTAÇÃO	010:S5: Era uma vez... (susurrando e em movimento)
COMPLICAÇÃO	021:S1: foi pra floresta 022:S3: Comeram! 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 029:S1: Aí, aí, aí, aí comeu a vovozinha e o caçador
RESOLUÇÃO	039:S2: Foi... o lobo mau vei... ô o caçador vei e pegou a Chapeuzinho Vermelho. 089:S2: Ah há ... agora que te encontrei!!!! 090:S5: Assim, ó((teatralizando)) 091: P: Aí ele fez o que mais? 092:S2: Aí ele pegou o negócio do revolver dele e matou... 093:S5: Não. 094: P: Não, e como foi? 095:S3: Pegou a faca 096: P: Ah foi a faca mostra ai como foi que ele fez? 097:S2: Cortou a barriga dele e morreu 098:S1: Não botou uma pedrinha e costurou até morrer 099:S1: Até morrer... 100:S4: E buf ! Caiu na cama.
SITUAÇÃO FINAL	
CODA	111:S3: Acabou foi quando a professora e a professora Arabela deu um beijinho e a Professora Rosinha deu um beijo de o lobo mau.

I CASO

A Bela e a Fera

ORIENTAÇÃO	
COMPLICAÇÃO	158: S2: Apareceu na história foi pegar uma florinha aí apareceu a Bela, o lobo mau. 162: S2: Aí sabe quem apareceu? A Bela e a Fera! 164: P: Hum! Apareceu e aconteceu o que? 165: S2: Aí a Fera pareceu no jardim aí ficou com a mão assim (gesto de pare aí): Ah pera ainda!
RESOLUÇÃO	
SITUAÇÃO FINAL	151:S1: Ela tava triste porque tava morta. O pai dela ficou triste
DESFECHO	198:S3: Os dois se casaram aí na floresta os dois se beijaram porque ela tava num jardim. Aí os dois se casaram Aí ele ficou um príncipe. A, a fera. Aí acabou a história!
CODA	Aí acabou a história!

I CASO

A Guardadora de Gansos

ORIENTAÇÃO	
COMPLICAÇÃO	283:S1: Aí a rainha pegou! Aí outra rainha pegou a. Aí ela... Aí ela conseguiu. Aí ela conseguiu. Aí ela comeu 245:S2: Agarrou foi... no pegou no raso aí pediu a rainha 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!
RESOLUÇÃO	288:S1: Aí ela se deitou... pentiou o cabelo... Aí o Conrado cortou a cabeça do cavalo 289:S3: Cortou a cabeça do cavalo aí morreu. 290:S1: Aí ela voltou chorando... Aí depois ela ficou triste e ela...Ela pegou aí ela pegou e comeu... Aí, aí depois, aí depois outra vez () 239:S2: A Rainha... 241:S2: Jantando e comendo.A história acabou! 244:S5: (...) o príncipe 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...
SITUAÇÃO FINAL	292:S1b: Aí, aí ela almoçou se casou cum pincipe!
CODA	E acabou a história!

II CASO

Chapeuzinho Vermelho

ORIENTAÇÃO	
COMPLICAÇÃO	370:S1: O lobo comeu ela 371: P: Pois conta como é que foi que aconteceu pessoal, conta como é que foi essa história? 372:S1: Eu não 373:S5: Eu, eu cor/ ooo/ 374:S1: O lobo comeu a Chapeuzinho Vermelho 375:S5: Não, né, eu cortei a barriga do lobo
RESOLUÇÃO	
SITUAÇÃO FINAL	
DESFecho	361:S3: O chapador cortou o a/ o lobo e tirou a vovó de dentro 377: P: Como? 378:S3: O lobo tirou a vovó de dentro. O caçador matou o lobo. O lobo morreu.
CODA	

II CASO

A Bela e a Fera

ORIENTAÇÃO	458:S1: Era uma vez uma ()
COMPLICAÇÃO	459:C3: A bela e a fera. Au, hum, hum Aí pegou Bela e Fera. Aí a música pegou Bela e Fera () oto menino! 465:S1: Aí, pegou flores 467:S1: A, a fera 470:S1: O príncipe da Bela 475:S1: Aí hu:: risos ai hu:::
RESOLUÇÃO	
S / FINAL	
DESFECHO	
CODA	

II CASO

A Guardadora de Gansos

ORIENTAÇÃO	
COMPLICAÇÃO	526:S7: E e ela queria beber água. Então desceu pra pegar. E quando ela pegou água o lensinho caiu 530:S7: () e e quando ela foi pegar água, ela não pode pegar água... Acabou: desça e, e pegue 533:S7: E e a fu, a, a empegada se vistiu de pincesa e a pincesa vistiu de empegada aí, e e o, o foi feliz para sempre.
RESOLUÇÃO	525:S4: Aí salvou a pincesa!
SITUAÇÃO FINAL	582: P:O que que a princesa fazia lá no castelo? 583:S7: Ela se vestiu de empegada aí e a empegada se vestiu de pincesa 585:S1: Aí ele, o pincipe () cum ela. 586:C7: Ela foi, foi se casar cum principe... 588:S7: Ah! quem é aquela moça que ta li? É minha empegada. Deixa ela lá pa fazer coisa
Situação final	
CODA	

III CASO

Chapeuzinho Vermelho

ORIENTAÇÃO	639:S1: A Chapeuzinho ia levar o chazinho pra vovozinha. A vovozinha, a vovozinha levar chazinho para a vovozinha o lobo comeu a vovozinha e o Chapeuzinho
COMPLICAÇÃO	647:S1: A Chapeuzinho chegou na casa da Vovozinha o lobo correu atrás da Chapeuzinho e comeu a chapeuzinho. Comeu a vovozinha! 611:S1: O lobo mau, o lobo mau comeu a chapeuzinho e a vovozinha foi atrás 615:S1: () O lobo. Ele comeu a vovozinha ()
RESOLUÇÃO	641:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro. 645:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro.
SITUAÇÃO FINAL	662:S1: Aí! 663: P: O que foi isso 664:S1: rs, rs 665: P: Quem fez isso, ou o que é... 666:S1: Tirou a chapeuzinho de dentro 667: P: Foi e depois o que aconteceu? 668:S1: Foram felizes para sempre!
CODA	

III CASO

A Bela e a Fera

ORIENTAÇÃO	717:S1: Tinha, tinha uma flor e um castelo. 718:S5: Um castelo 719: P: E o que que aconteceu? 741:S1: Tinha uma festa e o pai...
COMPLICAÇÃO	719b:S1: E foi lá no castelo pa ir trabalhar e ele trabalhou. Chegou no... dormiu e aí quan/ quando acordou viu, viu a fera e a fera disse que ele ia robar a rosa dela , né? Aí ia, ia levar pra lá filha. 720:S1: Fela mandou levar a bela pra ela 722:S1: O pai levou pa ela, pa fera
RESOLUÇÃO	
SITUAÇÃO FINAL	731: P: E o que que aconteceu lá no castelo? 732:S1: O pai dela tava doente e ele dormiu e viu a Bela, e viu a fera pra () e tava triste e a rosa 733: P: Porque que a Bela estava triste? 734:S1: Porque ela ia robar a rosa. Aí robar, ia robar... Sabe por que ia rabobar a rosa porque ia dar pa filha
DESFECHE	752:S1: Virou um príncipe 754:S1: O pai da Bela 758: P: Por que que ele virou um príncipe? 759:S1: Porque ele ia casar com a Bela. Aí se casaram e foram felizes para sempre! Viu a casamento da Bela!? 758: P: Mas não era o pai dela? A Bela se casou com o pai?

	<p>759:S1: Afirma com movimento de cabeça. 760: P: E pode? 761:S1: Reafirma com o mesmo gesto 773: P: Foi. () E o que que aconteceu com a Fera? 774:S1: Ela tava triste porque () 775: P: Sim, mas no final da história o que foi que aconteceu com a Fera? 776:S1: A Fera, a Fera tava, tava triste.</p>
CODA	

4 RELAÇÃO DOS QUADROS COMPARATIVOS DAS NARRATIVAS

1. CHAPEUZINHO VERMELHO

	CASO I	CASO II	CASO III
ORIENTAÇÃO	010:S5: Era uma vez... ((susurrando e em movimento))		639:S1: A Chapeuzinho ia levar o chazinho pra vovozinha. A vovozinha, a vovozinha levar chazinho para a vovozinha o lobo comeu a vovozinha e o Chapeuzinho.
CONFLITO	021:S1: Foi pra floresta 022:S3: Comeram! 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 029:S1: Aí, aí, aí, aí comeu a vovozinha e o caçador.	370:S1: O lobo comeu ela. 371: P: Pois conta como é que foi que aconteceu pessoal, conta como é que foi essa história? 372:S1: Eu não 373:S5: Eu, eu cor/ ooo/ 374:S1: O lobo comeu a Chapeuzinho Vermelho 375:S5: Não, né, eu cortei a barriga do lobo.	647:S1: A Chapeuzinho chegou na casa da Vovozinha o lobo correu atrás da Chapeuzinho e comeu a chapeuzinho. Comeu a vovozinha! 611:S1: O lobo mau, o lobo mau comeu a chapeuzinho e a vovozinha foi atrás 615:S1: () O lobo. Ele comeu a vovozinha ()
RESOLUÇÃO	039:S2: Foi... o lobo mau vei... ô o caçador vei e pegou a chapeuzinho vermelho.		641:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro. 645:S1: Abriu a barriga do lobo e tirou a vovozinha de dentro
RESOLUÇÃO	089:S2: Ah rá ... agora que te encontrei 090:S5: Assim, ó ((teatralizando)) 091: P: Aí ele fez o que mais? 092:S2: Aí ele pegou o negócio do revolver dele e matou... 093:S5: Não. 094: P: Não, e como foi? 095:S3: Pegou a faca 096: P: Ah! foi a faca mostra aí como foi que ele fez? 097:S2: Cortou a barriga dele e morreu. 098:S1: Não. Botou uma pedrinha e costurou até morrer 099:S1: Até morrer:: 100:S4: E buf ! Caiu na cama	361:S3: O chapador cortou o a... o lobo e tirou a vovó de dentro 377: P: Como? 378:S3: O lobo tirou a vovó de dentro. O caçador matou o lobo. O lobo morreu	662:S1: Aí! 663:P: O que foi isso 664:S1: rs, rs 665: P: Quem fez isso, ou o que é? 666:S1: Tirou a chapeuzinho de dentro. 667: P: Foi? E depois o que aconteceu? 668:S1: Foram felizes para sempre!
CODA	111:S3: Acabou foi quando a professora e a professora “Aline” deu um beijinho e a Professora “Lia” deu um beijo de o lobo mau.		

2. A BELA E A FERA

	CASO I	CASO II	CASO III
ORIENTAÇÃO	<p>158: S2: Apareceu na história foi pegar uma florinha aí apareceu a Bela, o lobo mau.</p> <p>162: S2: Aí sabe quem apareceu? A Bela e a Fera!</p> <p>164: P: Hum! Apareceu e aconteceu o que?</p> <p>165: S2: Aí a Fera apareceu no jardim aí ficou com a mão assim ((gesto de pare aí)): Ah pera ainda!</p>	458:S1: Era uma vez uma ()	<p>717:S1: Tinha, tinha uma flor e um castelo.</p> <p>718:S5: Um castelo</p> <p>719: P: E o que que aconteceu?</p> <p>741:S1: Tinha uma festa e o pai...</p>
CONFLITO		<p>459:C3: A bela e a fera. Au, hum, hum Aí pegou Bela e Fera. Aí a música pegou Bela e Fera () o menino!</p> <p>465:S1: Aí, pegou flores</p> <p>467:S1: A, a fera</p> <p>470:S1: O príncipe da Bela</p> <p>475:S1: Ai hu:: risos ai hu::</p>	<p>719:S1: E foi lá no castelo pa ir trabalhar e ele trabalhou. Chegou no... dormiu e aí quan/ quando acordou viu, viu a fera e a fera disse que ele ia robar a rosa dela, né? Aí ia, ia levar pra la filha.</p> <p>720:S1: Fela mandou levar a bela pra ela</p> <p>722:S1: O pai levou pa ela, pa fera</p>
RESOLUÇÃO	<p>151: S1: Ela tava triste porque tava morta. O pai dela ficou triste</p>		<p>752:S1: Virou um príncipe</p> <p>754:S1: O pai da Bela</p> <p>758: P: Por que que ele virou um príncipe?</p> <p>759:S1: Porque ele ia casar com a Bela. Aí se casaram e foram felizes para sempre! Viu a casamento da Bela!?</p> <p>758: P: Mas não era o pai dela? A Bela se casou com o pai?</p> <p>759:S1: Afirma com movimento de cabeça.</p> <p>760:P: E E pode?</p> <p>761:S1: Reafirma com o mesmo gesto</p> <p>773:P: Foi. () E o que que aconteceu com a Fera?</p> <p>774:S1: Ela tava triste porque ()</p>
S / FINAL	<p>198:S3: Os dois se casaram aí na floresta, os dois se beijaram porque ela tava num jardim. Aí os dois se casaram. Aí ele ficou um príncipe. A, a fera. Aí acabou a história!</p>		<p>731:P: E o que que aconteceu lá no castelo?</p> <p>732:S1: O pai dela tava doente e ele dormiu e viu a Bela, e viu a fera pra () e tava triste e a rosa</p> <p>733: P: Por que que a Bela estava triste?</p> <p>734:S1: Porque ela ia robar a rosa. Aí robar, ia robar Sabe porque ia rabobar a rosa porque ia dar pa filha.</p> <p>776:S1: A Fera, a Fera tava, tava triste</p>

3. A GUARDADORA DE GANSOS

	CASO I	CASO II	CASO II
ORIENTAÇÃO			
CONFLITO	<p>283:S1: Aí a rainha pegou! Aí outra 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>526:S7: E e ela queria beber água. Então desceu pra pegar. E quando ela pegou água o lensinho caiu</p> <p>530:S7: () e e quando ela foi pegar água, ela não pode pegar água...Acabou: desça e, e pegue (discurso direto)</p> <p>533:S7: E e a fu, a, a empegada se vistiu de pincesa e a pincesa vistiu de empegada aí, e e o, o foi feliz para sempre.</p>	
RESOLUÇÃO	<p>239:S2: A Rainha...</p> <p>240: P: Isso!</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, aí ela almoçou, se casou cum píncipe!</p>	525:S4: Aí salvou a pincesa!	
SITUAÇÃO FINAL	<p>288:S1: Aí ela se deitou... pentiu o cabelo... Aí o Conrado cortou a cabeça do cavalo.</p> <p>289:S3: Cortou a cabeça do cavalo aí morreu.</p> <p>290:S1: Aí ela voltou chorando... Aí depois ela ficou triste e ela...Ela pegou aí ela pegou e comeu... Aí, aí depois, aí depois outra vez ...</p>	<p>582: P:O que que a princesa fazia lá no castelo?</p> <p>583:S7: Ela se vestiu de empegada aí... e a empegada se vestiu de pincesa</p> <p>585:S1: Aí ele, o píncipe () cum ela.</p> <p>586:C7: Ela foi, foi se casar cum príncipe...</p> <p>588:S7: Ah! quem é aquela moça que ta li? É minha empegada deixa ela lá pa fazer coisa.</p>	
CODA	E acabou a história!		

APÊNDICES

CRONOGRAMA DA COLETA DE DADOS

DATA	INSTITUIÇÃO	CONTO	RECURSO	AT. PÓS-CONTAÇÃO
23/05/07	A	Chapeuzinho Vermelho	Fantoches	Reconto coletivo
10/10/07	B	Chapeuzinho Vermelho	Fantoches	Reconto coletivo
14/08/07	C	Chapeuzinho Vermelho	Fantoches	Reconto coletivo
05/06/07	A	A Bela e a Fera	Imagem	Reconto coletivo
15/10/07	B	A Bela e a Fera	Imagem	Reconto coletivo
28/08/07	C	A Bela e a Fera	Imagem	Sem atividade
23/06/07	A	A Guardadora de Gansos		Sem atividade
22/10/07	B	A Guardadora de Gansos		Sem atividade
05/09/07	C	A Guardadora de Gansos		Sem atividade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA:
DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

TÍTULO: Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura Infantil e Desenvolvimento da Linguagem Oral

Maria Socorro Silva

Orientadora: Profa. Dra. Sylvie Delacours Lins

INSTRUMENTO 1: Questionários para os pais

1) Existem livros de Literatura Infantil em sua casa?

a) sim Não

3) Se existem. Quais são?

2) Seu filho (a) têm acesso a livros em casa? Como?

levados da escola para tarefas de casa

Comprados

Emprestados

Alugados

Não

Outra alternativa: -----

3) Alguém costuma contar história em sua casa para crianças de três anos?

4) No caso de seu (a) filho (a) não escutar histórias em casa, o (a) sr (a) 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 filho 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:-----Instituição-----

Escolaridade:-----

Profissão:-----

Instituição onde trabalha: -----

Telefone: -----

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA:
DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

TÍTULO: Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura Infantil e Desenvolvimento da Linguagem Oral

Maria Socorro Silva

Orientadora: Profa. Dra. Sylvie Delacours Lins

INSTRUMENTO 2: 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 histórias para as crianças?

4) Como você conta?

5) O que, geralmente, você faz com as crianças antes e após a contação de histórias?

6) Com que frequência você trabalha a contação de histórias? Por que?

7) Em que horário, normalmente, você conta histórias para as crianças? Por que?

8) Que importância você atribui a contação de histórias para o desenvolvimento da criança de três anos?

7) Identificação

Nome:-----Instituição-----

Escolaridade:-----

Profissão:-----

Instituição onde trabalha: -----

Telefone: -----