

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO
DO NARRADOR AUTÔNOMO**

SIARA MARRONI NIETIEDT

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora como
exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Letras

Prof^a Dr^a ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES
ORIENTADORA

PORTO ALEGRE

1998

BANCA EXAMINADORA:

Ao ÉRICO,

que, durante minhas ausências, substitui-me na leitura para e com as crianças e que, mesmo com o meu silêncio, continua estimulando-me na continuidade da caminhada;

A KAREN e GÜNTHER,

que me permitem, a cada dia, aprender a aprender. Ela, responsável pelas minhas hipóteses sobre os mecanismos facilitadores para o desenvolvimento da linguagem, e ele, “cobaia” nas testagens dessas hipóteses, mais especificamente, naquelas sobre aquisição do discurso narrativo.

AGRADECIMENTOS

O resultado provisório de uma época profícua de minha vida acadêmica dedicada ao estudo da aquisição da linguagem - mais especificamente ao discurso narrativo, para que este seja vivido e conquistado de forma plena por todas as crianças, está consolidado na presente dissertação de mestrado. Como produção, caracteriza-se por um processo de trocas com interlocutores que, de um ou de outro modo, contribuíram para o desenvolvimento de minhas reflexões. Algumas destas pessoas e/ou instituições serão lembradas, no presente momento, como forma de devolver-lhes um pouco do carinho e da confiança que me foram depositados:

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Letras, especialmente à saudosa professora Eleni Martins, pelo carinho e estímulo dispensados durante o curso;
À professora Ana Maria de Mattos Guimarães, pela orientação crítica, rigorosa e calorosa;

À professora Carmem Luci, colega e amiga, pela leitura crítica e construtiva e pela co-orientação nos momentos mais decisivos;

Às colegas de curso Cleci, Marlise, Eliana, Pascoalina, Luciana e Carmem Luci, pelas discussões acaloradas no grupo de estudos que montamos durante a parte teórica

do curso, permitindo a cada uma aumentar os conhecimentos na área, e a mim, especialmente, colocar em prática a hipótese da importância da relação interpessoal como mediadora do processo de aquisição de conhecimentos;

À professora Eny Toski, do PPGEDU, pela competência na condução das aulas da disciplina “A Construção Social do Conhecimento”, cujos conteúdos em muito me ajudaram a definir a perspectiva adotada na pesquisa;

Às 36 crianças, informantes desta pesquisa, pelas narrativas singulares que me permitiram construir este trabalho;

Às mães das crianças que me receberam de forma acolhedora, demonstrando-se interessadas e desejosas de contribuir com a pesquisa;

Aos colegas da FaE/UFPel, Solange e José Fernando, pela orientação metodológica do trabalho;

À amiga Gabriela, pela leitura dos rascunhos e correções lingüísticas nas escritas iniciais;

À colega e amiga Eleonora pela ajuda na tradução de um texto em língua francesa;

À amiga Nádia, pela ajuda na tradução de textos em língua inglesa e pela correção lingüística da dissertação;

À auxiliar de pesquisa Eliane, estudante de pedagogia, pela colaboração na fase final do trabalho, tanto na montagem como na digitação do texto;

A Rose Adriane e a Zilda, pela orientação no registro das referências bibliográficas;

A Ana Cláudia, ao Marcus e ao Márcio, do Laboratório de Informática da FaE, pela dedicação e paciência com que sempre me orientaram na utilização de programas adequados;

Às colegas Fabiane e Teca, pelo estímulo recebido e pelas contribuições na área da psicologia;

A Lara, pela atenção e eficiência na transcrição das narrativas;

Ao Miro pela formatação final do texto;

A Jussara (mana) e ao Maurício(cunhado) pela força na impressão do trabalho;

À dona Celi pela calorosa acolhida em Porto Alegre, nos dias de orientação;

Às alunas do curso de Pedagogia da FaE, interlocutoras mais próximas, pelo

interesse e participação nas discussões dos resultados desta pesquisa;

À colega e amiga Janie Cristine pela ajuda na redação do Abstrat;

A outros colegas/amigos que me estimularam durante a realização deste trabalho;

Ao Departamento de Ensino da FaE/UFPeI, que me liberou durante a realização da parte teórica do curso;

Ao CNPq, através do PICD, pela concessão de bolsa de estudos.

A todos, muito obrigada!

SUMÁRIO

ÍNDICE DE GRÁFICOS	Vi
ÍNDICE DE QUADROS	Vii
ÍNDICE DE EXEMPLOS	Ix
ÍNDICE DE ANEXOS	X
RESUMO	Xi
ABSTRACT	Xii
APRESENTAÇÃO	Xiii
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1 O processo de desenvolvimento da criança a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky	
2.2 A perspectiva interacionista e a aquisição da linguagem	
2.2.1 O estudo de Snow	
2.2.2 O estudo de de Lemos	
2.2.3 O estudo de Perroni	

3	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA
4	METODOLOGIA
4.1	Sujeitos
4.2	Material a ser analisado
4.3	Procedimentos de coleta
4.4	Transcrição dos dados
4.5	Definição do “corpus” narrativo
4.6	Definição de narrador autônomo/narrador não-autônomo
4.7	Definição das variáveis contextuais
4.8	Procedimentos de análise
5	ANÁLISE DA PRODUÇÃO NARRATIVA
5.1	Fatores culturais e sócio-estruturais provenientes no desenvolvimento do narrador autônomo/não-autônomo
5.2	Uma análise do desempenho narrativo das crianças
5.3	Um estudo sobre as crianças com ausência de produção
5.4	A importância da interlocução para o desenvolvimento da habilidade narrativa
5.5	Um estudo comparativo entre narrativas autônomas e não-autônomas
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS
7	DO ORAL AO ESCRITO: TESTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA NA MODALIDADE ESCRITA COM INFORMANTES DO GIA E DO GAI 03 ANOS APÓS À COLETA ORAL
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS
	ANEXOS
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1	Desempenho dos sujeitos em cada tipo de narrativa eliciado
2	
3	
4	

GRÁFICO 1 –

GRÁFICO 2 – Distribuição dos sujeitos em narradores autônomos e não-autônomos

GRÁFICO 3 – Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos cruzados com a variável “classe social”

GRÁFICO 4 – Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “nível de instrução dos pais”

GRÁFICO 5 – Desempenho narrativo dos sujeitos filhos de pais com nível superior, cruzado com a faixa etária

GRÁFICO 6 – Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “maior ou menor presença da mãe no lar”

GRÁFICO 7 – Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “vínculo pré-escolar”

GRÁFICO 8 – Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “faixa etária”

GRÁFICO 9 – Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com os índices do GIA, GAI e GA

GRÁFICO 10- Demonstrativo do desempenho dos narradores não-autônomos

GRÁFICO 11- Demonstrativo do percentual de narradores não-autônomos que produziram 2, 1 ou nenhuma narrativa autônoma

GRÁFICO 12 - Demonstrativo do desempenho dos sujeitos produtores de duas

narrativas autônomas

GRÁFICO 13- Demonstrativo do desempenho dos narradores não-autônomos, cruzados com a faixa etária

GRÁFICO 14- Demonstrativo do desempenho dos 09 narradores não-autônomos da faixa etária de 5;2 a 5;8.29, nas três modalidades narrativas

GRÁFICO 15- Demonstrativo do desempenho dos 06 narradores não-autônomos da faixa etária dos 5;9 a 6;4.29, nas três modalidades narrativas

GRÁFICO 16- Demonstrativo do desempenho dos 06 narradores não-autônomos da faixa etária dos 6;5 a 6;11.29, nas três modalidades narrativas

GRÁFICO 17- Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com variável “classe social”

GRÁFICO 18 – Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável “nível de instrução dos pais”

GRÁFICO 19 – Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável referente a “maior ou menor presença da mãe no lar”

GRAFICO 20 – Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável referente ao “vínculo pré-escolar”

GRÁFICO 21 – Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável “faixa etária”

GRÁFICO 22 – Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável referente à forma de participação da família no processo de desenvolvimento do discurso narrativo

GRÁFICO 23 – Desempenho narrativo dos sujeitos que apresentaram ausência de produção na modalidade narrativa NF

GRÁFICO 24 – Desempenho narrativo dos sujeitos que apresentaram ausência de produção na modalidade narrativa NG

GRAFÍCO 25 – Desempenho narrativo dos sujeitos que apresentaram ausência de produção na modalidade narrativa NL

GRÁFICO 26 - Estudo do percentual de desempenho narrativo entre os sujeitos do GIA, partindo da produção de NG

GRÁFICO 27 – Estudo comparativo do percentual de desempenho narrativo entre os sujeitos do GIA e do GAI, partindo da produção de NF

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro final dos informantes

QUADRO 2 – Demonstrativo da descrição dos elementos constituintes das narrativas analisadas

QUADRO 3 - Mecanismos coesivos usadas para apresentação de personagens ao interlocutor nos textos escritos

QUADRO 4 - Mecanismos coesivos usados para retomada dos personagens nos textos escritos

QUADRO 5 - Levantamento de expressões anafóricas em textos escritos por 2 informantes 03 anos depois da coleta oral

QUADRO 6 – Conectores interfrásicos utilizados nos textos escritos

ÍNDICE DE EXEMPLOS

EXEMPLO 1 – Narrativa autônoma	
EXEMPLO 2 – Narrador autônomo	
EXEMPLO 3 – Exposição narrativa de Mariana (MAR)	
EXEMPLO 4 – Exposição narrativa de Rafael (RAF)	

EXEMPLO 5 – Exposição narrativa de Márcia (MAR)

EXEMPLO 6 – Narrativa autônoma na modalidade NG de crianças na faixa de 5;2 – 5,8.29

EXEMPLO 7 – Exposição narrativa de criança oriunda do GAI (narrador não-autônomo)

EXEMPLO 8 – Exposição narrativa de criança oriunda do GA (narrador não-autônomo)

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1 Modelo de ficha de entrevista usado na interação com a mãe dos informantes
- ANEXO 2 Modelo de ficha de entrevista usado na interação com as crianças
- ANEXO 3 Narrativas analisadas no quadro 2
- ANEXO 4 Excertos das entrevistas das mães e das próprias crianças, que foram objeto de análise sobre os dados sócio-culturais
- ANEXO 5 Transcrição de texto escrito por informantes do GIA e do GAI 03 anos após a coleta oral
- ANEXO 6 Cópia xerografada do livro “Corre-Corre”, de Avelino Guedes, usado na eliciação das NG(s), oral e escrita

RESUMO

Este texto se propõe a evidenciar o percurso de uma pesquisa que mostra o papel da interação social por parte da família no desenvolvimento do narrador autônomo. Para fazer isso, os dados foram coletados transversalmente em crianças de 5;0 a 7;0 anos (incompletos).

Teoricamente o trabalho está apoiado nos estudos que destacam a importância do Outro no desenvolvimento da linguagem, tanto da linha da psicologia desenvolvimental (Vygotsky, 1988), quanto da linha de aquisição da linguagem (de Lemos, 1982, 1985 e Perroni, 1986, 1992).

O corpus está constituído por entrevistas: uma com a mãe e outra com a própria criança, contendo informações relativas aos aspectos socioculturais. Além disso, com as crianças foram coletados três tipos de narrativas orais: uma ficcional (NF), uma a partir de gravuras (NG) e uma terceira, livre (NL). A partir dos dados, os sujeitos foram divididos em três grupos distintos: grupo basicamente interativo, raramente audiovisual (GIA), grupo basicamente audiovisual, raramente interativo (GAI) e um terceiro grupo basicamente audiovisual (GA).

Nossos achados evidenciaram que crianças pertencentes ao GIA apresentaram uma melhor autonomia narrativa em relação às crianças do GAI e do GA em todas as

faixas etárias e em todos os tipos de eliciação. Essa autonomia foi constatada em termos de estrutura narrativa, evidenciados, especialmente, nos elementos textuais utilizados pelas crianças. Esses achados da pesquisa foram testados também na produção escrita com dois informantes, um do GIA e outro do GAI, num pequeno ensaio, três anos após à coleta oral, e as diferenças em termos de elementos contextualizadores, seqüencializadores e discursivos da narrativa ficaram evidentes.

Atribuímos o desenvolvimento das crianças do GIA ao processo de construção conjunta entre mãe/pai-filho(a) nas atividades interativas/dialógicas, ao lerem histórias com as crianças, o que não aconteceu na mesma intensidade com as crianças do GAI que, embora estimuladas, sofreram processos mecânicos de obtenção de narrativas.

ABSTRACT

This dissertation is the report of a research that demonstrates the role of the social interaction within the family in the development of an autonomous narrator. The information to do the study was collected in a transversal method with children between 5,0 and 7,0 (incomplete) years.

The research is supported theoretically by other studies that emphasize the importance of the contact with the *other* in the development of individual's narrative abilities, both in the field of development psychology (Vygotsky,1988) and language acquisition (de Lemos, 1982, 1985 and Perroni, 1986,1992).

The research corpus is based on the analysis of interviews: one with the mother and another one with the child herself, with information about the child's social and cultural aspects. Besides that, three oral narratives were collected : a fictional narrative (FN), a narrative based on pictures (PN) and a free narrative (FN). Based on the data collected, the subjects were divided in three different groups: basically interactive group, rarely audiovisual (IAG), a basically audiovisual group, rarely interactive (AIG) and a third basically audiovisual group (AG).

The research findings showed that the children who belonged to the IAG had a better narrative autonomy in relation to the children from the AIG and AG groups, in all ages and types of eliciting. This narrative autonomy was not only observed in terms of narrative structure, but, mainly, in terms of the language aspects used by the children. These findings were also tested in writing with two of the subjects, one from IAG and another from AIG. The two children wrote a short composition three years, after the oral samples were collected, and the analysis of the texts showed evident differences in terms of the children's use of context functional words, sequence functional words and discourse markers.

This study led to the conclusion that the development of the children from IAG group was mainly due to the fact there was a process in which mother/father and child built the narrative together in the interactive/dialogical activities while they read stories with their children. The parents of the AIG group did not do it so intensively, although these children were motivated to talk, parents used mechanical processes to obtain the oral narratives.

APRESENTAÇÃO

Este texto é fruto de uma pesquisa transversal que verificou o desempenho lingüístico em 36 crianças na faixa dos 5; 2 aos 6; 11. 29 de idade, em fase de pré-letramento, relacionando-o com a forma especificamente utilizada no espaço familiar para o desenvolvimento da habilidade narrativa.

Convém ressaltar que os sujeitos da pesquisa foram crianças brasileiras, das classes sociais média, média baixa e baixa, recrutados entre os diversos pontos da cidade de Pelotas-RS; algumas poucas sem vínculo pré-escolar.

Através de entrevistas com as mães e com as próprias crianças, nas quais eram colhidos dados culturais e de práticas sociais vivenciadas pelas crianças nos seus lares, chegamos ao objetivo deste estudo que foi “estudar narrativas infantis em crianças de 5; 0 a 7; 0 incompletos, de idade, em fase de pré-letramento, investigando, além da produção narrativa, a relação interativa estabelecida entre adulto e criança e os elementos utilizados pelo primeiro nessa interação”.

Como referencial teórico este estudo apoiou-se principalmente em Vygotsky (1988) para dar conta dos aspectos socioculturais relativos ao desenvolvimento infantil, destacando-se a importância do Outro nesse processo, através da díade mãe/pai-criança (Vygotsky, 1988 e de Lemos, 1982/1995). Com relação aos aspectos lingüísticos,

baseou-se em Labov (1978), Peterson & Mc Cabe (1983), e em Perroni (1986/1992), para as categorias de narrativa autônoma. Além disso, referenciou-se em Pacheco (1992), para a definição de “exposição narrativa”. Esse conceito serviu para separar os sujeitos desta pesquisa com desempenho em exposição narrativa, os quais foram definidos por narradores não-autônomos.

Os dados da cultura permitiram-nos classificar as crianças segundo os procedimentos adotados no espaço familiar com vistas ao desenvolvimento da linguagem infantil em três grupos diferenciados. Aquelas crianças cujos pais partilhavam sistematicamente histórias infantis com elas passaram a fazer parte do grupo basicamente interativo, raramente audiovisual (GIA). As crianças cujo acesso à narrativa se dava de forma mecânica, através de vídeo, disco, CD's, etc, foram definidas, na pesquisa, por grupo basicamente audiovisual, raramente interativo (GAI). Houve, ainda, crianças que contavam apenas com a TV como forma de desenvolvimento da habilidade narrativa. Essas, pelo acesso narrativo restrito, passaram a constituir o grupo basicamente audiovisual (GA).

Dividimos os sujeitos em três faixas etárias: 5; 2 a 5; 8. 29; 5; 9 a 6; 4. 29 e 6;5 a 6; 11. 29. Um dos achados da pesquisa foi que as crianças pertencentes ao GIA a partir da segunda faixa etária analisada, ou seja, dos 5;9 de idade, apresentaram autonomia narrativa plena, isto é, nas três modalidades narrativas testadas (NF, NG E NL), o que nos levou a defini-las como narradoras autônomas.

Um outro achado, talvez o mais contundente, foi que, em todos os cruzamentos feitos, os sujeitos do GIA apresentaram sempre maior percentual de desempenho narrativo nas diversas modalidades testadas.

Como verificamos também algumas diferenças lingüísticas, sobretudo, no que tange ao uso de diferentes vozes num texto, resolvemos verificar se essas diferenças se evidenciavam também no processo de construção da escrita pelas crianças, já que o tempo de duração da pesquisa permitiu-nos fazer esse estudo complementar. Nesse sentido, aplicamos a produção de um texto escrito com a mesma forma de eliciação da NG usada por ocasião da coleta da narrativa oral, em dois sujeitos, um do GIA e outro do GAI, três anos após à coleta oral (veja anexo 5).

Analisamos esses dois textos apenas nos aspectos lingüísticos e sob o ponto de vista da coesão e da coerência. Encontramos, porém, a partir deste pequeno ensaio, na

conclusão de nossa pesquisa, inúmeras diferenças, as quais nos levaram a confirmar os achados da pesquisa inicial de que o processo de construção conjunta entre mãe/pai - filho(a) nas atividades interativas/dialógicas (ler com as crianças), isto é, o fato de conversar com elas sobre o conteúdo das histórias e definir as estruturas semânticas e sintáticas que as crianças ainda não têm condições de entender, foi o que garantiu o sucesso dos narradores autônomos deste estudo. De outro lado, foi possível constatar que, nos processos mecânicos de obtenção de narrativas (GAI), esse desenvolvimento já não acontece na mesma intensidade e o resultado escolar futuro, no desempenho da produção textual escrita, também foi significativamente inferior ao de uma criança pertencente ao GIA.

Este trabalho foi dividido em oito capítulos. No primeiro capítulo, fizemos algumas considerações iniciais e traçamos os objetivos do estudo; no segundo, apresentamos o referencial teórico de maior significado para o trabalho, no terceiro, enfocamos a caminhada teórica da pesquisa; no quarto, traçamos a metodologia utilizada na pesquisa principal; no quinto, apresentamos a análise da produção narrativa; no sexto, realizamos uma discussão dos resultados encontrados; no sétimo, elaboramos um pequeno ensaio para confrontar o desempenho encontrado na produção narrativa oral com o desempenho escrito nessa mesma modalidade e, no oitavo, apresentamos as considerações finais do trabalho.

Acreditamos que a leitura deste texto possa interessar aos (às) estudantes de Pedagogia, e de Letras e aos (às) docentes da Educação Infantil e do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental, porém dedicamo-lo, ainda, a todos os pais, com crianças na faixa dos 0 aos 6;0 de idade, na esperança de que entendam que, através do desenvolvimento da linguagem, se chega à autonomia e, pela autonomia, à cidadania.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há vários anos faço parte da equipe que atua na disciplina de Prática de Ensino nas Séries Iniciais, no Curso de Pedagogia, da UFPel, o que me leva a acompanhar os estágios supervisionados em classes de alfabetização. As primeiras visitas do ano sempre me impressionam quanto ao diferenciado desempenho lingüístico com que as crianças chegam à escola para se alfabetizar: umas tão falantes, com um discurso bem estruturado, outras mal respondem ao que a professora pergunta. Tenho constatado que essa postura é recorrente, sobretudo em alunos de escolas da periferia urbana. Observo, ainda, que os alunos que respondem monossilabicamente não o fazem por timidez, mas, principalmente, por dificuldade de estruturar o discurso. Isso me reportou ao desempenho lingüístico de minha filha Karen. Fez com que atribuisse sua desenvoltura discursiva às práticas interativas adotadas com ela na construção conjunta de textos desde a fase pré-escolar, no espaço familiar.

Essas constatações me fizeram acompanhar mais de perto a aquisição e o desenvolvimento da linguagem de meu filho - Günther. Observei que, aos 5; 6 de idade, ele já era capaz de produzir narrativas em que se evidenciava o distanciamento entre autor e audiência, característico da linguagem escrita, utilizando, para isso, recursos coesivos peculiares aos textos escritos. Chamava-me a atenção o fato de que, sempre

que necessitava explicar ou esclarecer um assunto não compreendido por seu parceiro conversacional, valia-se apenas do discurso lingüístico, isto é, não lançava mão de recursos extralingüísticos.

Convém salientar que, em seu processo de socialização, Günther, independentemente de conviver com diversos tipos de materiais escritos, como livros de literatura infantil, jornais, revistas, livros didáticos, lista telefônica, livros de receita, presenciava, desde muito pequeno, atos de leitura e escrita por parte dos pais-professores. Desde os 4;0 de idade, sempre que possível, ele era envolvido em rodas conversacionais dos familiares adultos, exercitando tanto a introdução como a expansão de tópicos, de acordo com o rumo da conversa. Além disso, eu e seu pai costumávamos ler histórias infantis sistematicamente para ele antes de dormir, provocando-o, após cada leitura, a refletir sobre a história, desafiando-o a recontá-la, sempre que possível.

Evidências empíricas levaram-me a crer que o processo de socialização pelo qual Günther passou seria o grande responsável por um estilo de linguagem do qual ele iria necessitar para ser bem sucedido na escola futuramente, pois, de acordo com Rego (1985), *“as crianças adquirem a linguagem oral sendo envolvidas em contextos comunicativos em que a linguagem seja significativa para elas”*.

Nesse momento achei que deveria transformar essas observações empíricas num projeto de pesquisa, a fim de qualificá-las, já que à medida que acompanhava o desenvolvimento lingüístico de meu filho, aprofundava os estudos sobre aquisição da linguagem no Programa de Pós-Graduação, na UFRGS. Além disso, tinha a preocupação de dar um cunho pedagógico a este trabalho, de modo que ele viesse a contribuir com os estudos dos(as) alunos(as) de Pedagogia e com os(as) professores(as) de pré-escola dos cursos de formação continuada, na extensão universitária, nos quais atuo.

Nas várias leituras que fiz durante o P.P.G.L., constatei que atualmente muita atenção está sendo dada ao papel dos adultos na formação do desenvolvimento lingüístico da criança, o que veio sem dúvida, desmistificar a visão inatista da aquisição da linguagem e a teoria de que a aquisição ocorre independente do envolvimento social da criança.

Tomei conhecimento, pela literatura, que modos diferenciados de socialização das crianças têm sido tema de muitos trabalhos e suscitado muitas discussões em vários

momentos das últimas décadas, particularmente em relação às suas implicações com o letramento.¹

Heath (1982), por exemplo, faz um estudo comparativo acerca do desenvolvimento lingüístico em duas comunidades de classe trabalhadora, situadas ao sul dos Estados Unidos: Roadville e Trackton.

Roadville abrange uma comunidade branca e Trackton, uma comunidade “afro-americana”. As crianças de Trackton não participam nas falas dos adultos, enquanto elas não aprendem a usar as habilidades conversacionais adequadamente. Embora os adultos dessa comunidade sejam letrados e possuam uma grande variedade de material, eles geralmente não lêem para seus filhos, pois estes não são considerados como parceiros conversacionais.

Já as crianças da comunidade de Roadville, ao contrário, são expostas, desde o nascimento, a estímulos baseados no letramento. É comum os adultos dessa comunidade colocarem objetos com legendas, decorações nas paredes, livros com figuras, sempre ao alcance das crianças. Além disso, lêem freqüentemente para as crianças na hora de dormir. Heath salienta, ainda, que esses episódios de histórias contados à criança na hora de dormir pelos adultos despertam-na para a palavra escrita em idade muito precoce. Crianças estimuladas a partir desses procedimentos desenvolvem, na fase pré-escolar, esquemas de pré-letramento- o que Heath e outros estudiosos denominaram de “pre- school literacy skills”- necessários à vida escolar futura.

A referida autora demonstra como os hábitos de leitura com as crianças na família podem ser preditivos do sucesso ou do fracasso escolar de algumas delas. Segundo a mesma autora, nas famílias em que esses hábitos são exercitados, as crianças encontram, na escola, uma continuação dessa prática no processo do letramento, o que lhes garante o êxito escolar.

Em se tratando de continuidade entre a escola e a família, Wells (1992),

¹ Optamos, neste trabalho, tendo em vista as diferentes acepções que giram em torno da tradução do termo “literacy”, a traduzi-lo por “letramento” que também merece uma conceituação especial. Estamos definindo “letramento” como um processo continuado de aquisição da leitura e escrita, na perspectiva sócio-histórica, dada por Tfouni (1994), processo esse que possibilita ao escritor colocar-se como autor do seu próprio discurso.

apresenta uma interpretação interessante para a existência de uma relação entre o escutar histórias lidas em voz alta no período que antecede ao letramento e o êxito escolar posterior.

Em outro estudo (1987), Rego questiona a prática pedagógica tradicional no período preparatório para o letramento, a partir de uma análise da evolução do conhecimento da língua escrita de quatro crianças de classe média, contrastando o papel das práticas informais de leitura e escrita com a atuação da escola na evolução desse conhecimento. Seus dados sugerem que as práticas informais facilitam a aquisição de conhecimentos relevantes para o processo do letramento.

Outro referencial com que me deparei foi o estudo de Snow. Sobre o hábito da leitura para crianças pequenas, a autora traça a hipótese de que a leitura de livros poderia ser, na realidade, a rotina ideal para a aprendizagem da língua. Ela chega à conclusão de que a relação entre pais e filhos (crianças), mediada pela leitura de livros, contribui para a aquisição de várias habilidades no processo de letramento.

Convém salientar que a preocupação de Snow (1986) foi explicar por que crianças americanas, mesmo tendo passado por processos interativos de rotinas de leitura, chegavam ao 4º ano escolar de forma diferenciada umas das outras, quanto ao desempenho na linguagem. Com base na hipótese da relação leitura oral / aprendizagem da língua escrita, ela conclui que a diferença não se encontra no ato da leitura em si para a criança e sim no número de vezes em que um texto é lido para a criança.

Movida pelas observações e inspirada nessas leituras preliminares, parti para o direcionamento da pesquisa. Defini, nesse momento, que iria trabalhar com aquisição do discurso narrativo, posto que escolhi a linha de pesquisa em “Estudos da Linguagem”, a partir de duas disciplinas básicas durante o Curso de Mestrado em Letras, na UFRGS: uma, que versou sobre “Estudos de Narrativas”, no próprio PPGL, e outra, sobre “A Construção Social do Conhecimento”, no PPGEDU.

Como pano de fundo sobre aquisição da linguagem, além das autoras citadas anteriormente, tinha Snow; faltava-me, nesse momento, um referencial para aquisição de narrativas. Ainda durante as aulas, deparei-me com o estudo sobre narrativas infantis de Peterson & Mc Cabe (1983). Apesar de ser um estudo bastante exaustivo, uma vez que as autoras, partindo do modelo canônico de Labov, definiram seis tipos diferentes de narrativas, o tratamento dado a essas narrativas era de textos fechados em si, isolados

do contexto imediato, sobretudo, de situações de interlocução que lhe tivessem oferecido “pistas” e/ou “modelos” na produção processual de cada tipo narrativo encontrado. Esse estudo serviu-me como medida de narrativa mínima na análise quantitativa da pesquisa.

Para dar conta da construção social do conhecimento, precisei ir atrás de uma postura epistemológica compatível com essa concepção. Resolvi, então, estudar Vygotsky, tendo em vista sua proposta dar-se do social para o individual. A propósito de uma perspectiva que envolvesse a situação de enunciação, tive que recorrer a quem trabalhasse com uma postura teórico-metodológica nessa direção. Nesse momento, no que tange à narrativa em si, as interlocutoras-chaves foram de Lemos (1982/1995) e Perroni (1983/1992). Essas autoras destacam a importância do diálogo como elemento chave para a construção do discurso da criança. No trabalho de Perroni, isso se materializa, inicialmente, nos “*jogos de contar*”, em cuja fase a criança depende do Outro para as suas primeiras construções narrativas.

Partindo, principalmente, do que Snow e Perroni propõem para o desenvolvimento da linguagem / discurso - leituras repetidas de livros e diálogo em torno das histórias, respectivamente)-, cheguei ao objetivo desta pesquisa.

“Estudar narrativas infantis em crianças de 5;0 a 7;0 de idade, em fase de pré-letramento, investigando, além da produção narrativa, a relação interativa estabelecida entre adulto e criança e os elementos utilizados pelo primeiro nessa interação”.

A partir desse objetivo, tomando por base as contribuições de Vygotsky, Snow de Lemos e Perroni, levantei as seguintes questões de pesquisa. São elas:

- a) quantas, quais e como são as narrativas que as crianças na fase dos 5;0 aos 7;0 de idade produzem?
- b) qual (is) o (s) fator (es) e/ou mecanismo (s) que melhor contribui (buem) para o desenvolvimento da narrativa em crianças em fase de pré-letramento?
- c) que diferenças apresentam as narrativas produzidas por crianças que são estimuladas pela família para esse desenvolvimento em relação às que não contam com esse procedimento?

- d) para desenvolver a autonomia narrativa na criança basta a simples audição de um texto narrativo como modelo?

Com base nas interrogações acima, levantei as seguintes hipóteses:

- a) variáveis contextuais, estruturais, como: classe social, grau de instrução dos pais, presença da mãe no lar em tempo integral, frequência à pré-escola não são fatores determinantes para a aquisição da estrutura narrativa;
- b) o modelo é importante para o desenvolvimento da autonomia narrativa, mas por si só não garante este desenvolvimento, isto é, não é determinante;
- c) os modos de participação da família, na interação lingüística com a criança, possibilitam maneiras diferenciadas na construção do narrador autônomo /narrativa autônoma.

Este trabalho não tem a pretensão de ser inovador, mas de trazer um enfoque diferente, ainda não explorado nos estudos da aquisição da linguagem, que é a relação do desempenho narrativo com o tipo de interação empreendido no espaço familiar para o desenvolvimento dessa tipologia discursiva, a partir da comparação entre um processo de “input” mecânico e outro interativo. O referido trabalho poderá interessar a professores de pré-escola e séries iniciais, estudantes de Pedagogia e educadores em geral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.

A perspectiva histórico - cultural do psiquismo elaborada por Vygotsky com base no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, “*considera o desenvolvimento da complexidade humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural*”.(Rego,1995, p.93). Em sua teoria, Vygotsky cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para explicá-lo lança mão de mais dois conceitos: Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) e Nível de Desenvolvimento Real (NDR). Esses conceitos estão relacionados com o potencial de cada sujeito. Enfatiza que o nível evolutivo determinado por testes ou provas realizadas sem ajuda define-se como Nível de Desenvolvimento Real (NDR). Esse nível evidencia o resultado de etapas já cumpridas. Porém Vygotsky comprova experimentalmente que, quando as crianças já avaliadas no NDR são confrontadas com um problema mais difícil, podem resolvê-lo se lhes é oferecido algum tipo de ajuda, e, geralmente, o conseguem em distintos níveis de exigência, o que as impulsiona para um

segundo nível - o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que prevê um ritmo de desenvolvimento individual para cada caso. A diferença entre o NDR que tem a ver com o que o indivíduo já domina, tendo, portanto, um “caráter retrospectivo”, e o NDP que “projeta o futuro”, auscultando o que esse mesmo indivíduo é capaz de desempenhar, é o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com essa teoria,

“organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em sua cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sócio- interacionista”. (Rego, 1995, p.93)

No processo da constituição humana, a abordagem sócio – interacionista, representada por Vygotsky, define o processo de desenvolvimento como oriundo de um plano social para o individual. Atribui enorme importância ao papel da interação no desenvolvimento do ser humano. Em sua teoria, é possível distinguir duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio- cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.(Vygotsky, 1988, p.36). Vygotsky ressalta, entretanto, que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Através das intervenções constantes dos adultos (e de crianças mais experientes), os processos psicológicos mais complexos começam a se formar .

Como vimos, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das constantes interações com o meio em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. A atividade que, num primeiro momento, traduz-se num processo de regulação interpsicológica ou atividade interpessoal passa por um processo de regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal.

Segundo a teoria vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Por intermédio dessas mediações (atividade interpessoal), as crianças vão, ao poucos, se aproximando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento, da cultura, de todo o patrimônio histórico da humanidade e do grupo social a que pertencem. Tudo o que acontece nas experiências interativas - adulto-criança - colabora para desencadear os processos de pensamento próprios da criança. Quando internalizados (atividade intrapessoal), esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas, passando o sujeito a agir de forma voluntária e independente.

2. 2 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

2. 2. 1 O ESTUDO DE SNOW

Uma vasta e importante pesquisa na área da Psicolinguística foi desenvolvida a partir da década de oitenta, nos Estados Unidos, por C.E. Snow, com inúmeras contribuições para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como suas relações com o letramento.

Um dos seus primeiros estudos diz respeito à interação mãe-criança mediada pela leitura de livros. Inspirada na leitura do artigo de Ninio e Bruner's(1978) sobre a contribuição que traz o uso de livros com crianças, Snow passou a acompanhar e estimular seu filho Natanael durante o primeiro período de aquisição da linguagem. No decorrer das sessões, ela ficou estarecida com o quanto era possível prever os eventos e ainda muito mais o desenvolvimento que estava ocorrendo na linguagem dele dentro daquela situação específica. Essa observação convenceu Snow de que a leitura de um livro poderia ser, na realidade, a rotina ideal para a aprendizagem da língua.

A partir daí, Snow empreendeu várias especulações sobre leitura de livros para crianças com o objetivo de estudo da aquisição da linguagem. A autora chegou à conclusão de que a relação entre pais e crianças contribui para a aquisição de algumas

habilidades no letramento, tanto com relação à aquisição de vocabulário e da sintaxe, como a habilidades específicas: virar páginas, começar pela frente, esperar o final, reconhecer cartas, distinguir entre impressos e outras marcas na página, etc. A mesma autora aponta que tais habilidades adquiridas através de leitura de livros não podem por si próprias explicar por que crianças cujos pais liam para elas na primeira idade tendem ou acabam sendo melhores leitores. Isso também não pode ser explicado pela diferença de classes sociais.

Snow acredita que as primeiras interações entre pais e filhos em redor dos livros contribuem para o letramento, porém o que vai explicitar as diferenças será a qualidade dessas interações. A autora salienta que ler um livro pela sexta, décima ou vigésima vez propicia à criança uma exposição muito mais complexa, mais elaborada e mais descontextualizada da linguagem do que qualquer outra interação, e habilidades para compreender e produzir linguagem descontextualizada, o que vem a ser, no caso, o pré-requisito mais crucial e mais difícil para o letramento. Tratando sobre ensino-aprendizagem, Cook-Gumperz (1991, p.134) reforça a conclusão de Snow, ao afirmar:

"Em primeiro lugar, é importante reconhecer que o aprendizado não é uma simples transferência de conhecimentos do adulto para a criança. Ao contrário, o aprendizado é mediado através de processos interativos e interpretativos complexos, e a ocorrência ou não do mesmo é uma função do modo como uma atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução proporcionados e da qualidade deste contato".

Na seqüência de seus estudos, Snow realizou pesquisa sobre o papel da interação social na aquisição da linguagem. Segundo a autora, a interação social é um pré-requisito para o desenvolvimento normal, tanto em linguagem, como em outros domínios. Com relação à linguagem, a questão que surge para a referida autora sobre características especiais da interação social é se há aspectos da forma como adultos ou crianças mais velhas interagem com crianças menores que sejam úteis para essa área de desenvolvimento, ou não. Se realmente há, que características são essas e de que maneira elas auxiliam.

Para isso, a referida autora traçou os seguintes objetivos:

- 1º) Rever as hipóteses específicas sobre o papel facilitador da interação social no desenvolvimento da linguagem e
- 2º) Rever limitações correntes com relação aos procedimentos utilizados para medir o desenvolvimento lingüístico das crianças.

Com relação ao primeiro objetivo, Snow afirma que se concentrar apenas nas frases que a criança produz não é suficiente para compreender-se como ocorre a aquisição da linguagem. Segundo ela, precisamos levar em consideração o contexto lingüístico e não-lingüístico em que essas frases aparecem. Nessa perspectiva, para se entender a aquisição da linguagem, somos impelidos a levar em consideração as diferenças culturais na interação social, bem como os processos utilizados em cada cultura para a facilitação da linguagem.

Quanto ao segundo, Snow salienta que usar medidas frasais do desenvolvimento da linguagem, apenas dentro dos limites da fala, impede-nos de avaliar os domínios não-frasais da proficiência que podem ser decorrentes da facilitação obtida através de certas formas de interação social.

Em sua pesquisa, Snow estudou quatro aspectos especiais com efeitos facilitadores. São eles: "Joint Attention"; "Fine Tuning"; "Feedback" e "Recasting", que traduzimos, respectivamente, por "atenção conjunta"; "sintonia fina"; "realimentação" e "re-arranjo".

A atenção conjunta é definida como o reconhecimento mútuo de que tanto a mãe como o filho dirigem a atenção para o mesmo objeto ou cena. A sintonia fina refere-se ao ajuste do nível de complexidade na fala direta da criança em relação ao nível de complexidade da produção e/ou compreensão próprias da criança.

A realimentação, ou feedback, diz respeito à correção da fala da criança feita pelos adultos que, de certa forma, pode tornar-se negativa para a criança.

O re-arranjo é um novo arranjo feito nas frases incompletas das crianças.

Os aspectos acima descritos foram pesquisados em famílias anglo-americanas de classe média por ser este o grupo mais estudado em termos de relações entre interação social e desenvolvimento da linguagem.

Com relação ao primeiro objetivo, dados retirados de suas amostras revelam que existem formas alternativas diversas para interagir na proficiência lingüística.

Conseqüentemente, é ingênuo esperar-se uniformidade tanto em características facilitativas quanto na definição de resultado ideal, devido ao efeito da cultura nessas áreas.

Já, com relação ao segundo, a autora defende que “*considerar o efeito das características interativo-sociais no desenvolvimento da linguagem implica que saibamos avaliar o desenvolvimento da linguagem*” (Snow, 1989, p. 93). Nesse aspecto reside o valor da contribuição do seu trabalho com relação ao papel das estratégias interativas interferentes no desenvolvimento da linguagem.

Embora alguns procedimentos padrões para avaliar a proficiência lingüística sejam muito difundidos, entre eles o MLU², para Snow, esta medida é limitada em função de fornecer satisfatoriamente o perfil do desenvolvimento apenas até aproximadamente os quatro anos de idade. À medida que as crianças crescem esse procedimento torna-se inadequado para medir a gama de realizações lingüísticas que elas refletem. Além disso, pouca atenção é dada aos indicadores de desenvolvimento de habilidades conversacionais e discursivas.

Em decorrência dessa constatação, Snow passou a avaliar as hipóteses de facilitação social no desenvolvimento lingüístico, analisando seus dados nos enfoques pragmático, discursivo e conversacional.

Atenção conjunta, por exemplo, parece ser adequada como facilitadora de vocabulário e re-arranjo e feedback apresentam potencial satisfatório para ajudar a criança a aprender sobre marcas morfológicas. Entretanto, a questão que fica para a autora é "que facilitadores sociais promovem a habilidade da criança em, por exemplo, adequação pragmática?"

Para isso tomou como objeto de análise tarefas de monólogo³ coletadas nos lares à mesa na hora do jantar, em que as crianças eram eliciadas a contar a alguém o que

² MLU [mean length of utterances] é um sistemas de medida utilizado para calcular o tamanho do enunciado, em crianças de 0 a 4;0 de idade, aproximadamente.

³ Snow usou o termo “ tarefas de monólogo ” para referir-se àquelas performances lingüísticas que são mais requisitadas da criança americana após a primeira infância. Ela exemplifica essas produções com os episódios que ocorrem em muitos lares à mesa na hora do jantar ou em respostas a perguntas de compreensão sobre algum material de leitura oferecido à criança

havia feito durante o dia, ou sobre um passeio que tinham realizado. Incluíram-se em sua amostra, também, performances tais como aquelas esperadas pelos professores durante a "hora do conto".

As exigências colocadas sobre a criança para atuar em eventos dessa natureza são, portanto, bastante diferentes das exigências de uma interação conversacional, cujo tema gira em torno de um assunto compartilhado, no qual o parceiro adulto introduz e mantém o tópico.

Segundo a autora, um MLU mais elevado não seria irrelevante para medir a performance em monólogo, porém, não é o único ou o maior indicador de tal habilidade. Pesquisar a habilidade de monólogo para a autora foi particularmente importante quando percebeu que é o monólogo, muito mais que habilidades lingüístico-conversacionais, que influencia o letramento e a realização escolar.

Entre as habilidades lingüísticas relevantes presentes no monólogo, destacamos as seguintes: o uso de conectores intra e inter-sentenciais, tais como: porque, enquanto que, mas, etc; o controle da seqüência temporal; o uso de orações relativas para explicitação de referências; conhecimento de itens lexicais de baixa freqüência no uso da linguagem infantil para possibilitar a referência lexical em detrimento da dêitica; controle de técnicas para a manutenção da coesão, tais como: anáfora e paráfrase; controle de dispositivos para retomada de tópico; e controle de vários dispositivos usados para falar com eficácia, produzindo narrativas autônomas.

Diante da caracterização de narrativa autônoma, um questionamento de imediato vem a nossa mente: que experiências sociais podem produzir tais habilidades requeridas para obter sucesso nessas produções?

De acordo com Snow, duas hipóteses são levantadas. Uma sustenta que as habilidades de monólogo nas crianças derivam da experiência de participar em diálogos. Participar nas recontagens de eventos familiares bem estruturados (feito por adultos) também pode ajudar as crianças a desenvolverem habilidades em narrativas autônomas. Experiências em responder perguntas sobre gravuras durante a leitura de livros pode mostrar à criança que tipos de perguntas precisam ser formuladas na descrição de uma gravura além de ajudá-la a responder aquelas perguntas mesmo que elas não sejam colocadas por um parceiro conversacional. Outra hipótese, denominada de "construção conjunta", sustenta que a participação colaborativa na construção de textos longos,

facilita as habilidades das crianças em produzir textos longos sozinhas (Snow, 1989).

Já, com base na hipótese da "autonomia", a autora afirma que a retirada do apoio colaborativo dá para a criança a chance de aprender a produzir monólogo. É importante exigir que a criança dê cada vez mais informações sobre eventos por ela vivenciados. Isso viria a constituir-se em oportunidade para a criança praticar a produção de formas características de monólogo e a levaria a descobrir as verdadeiras exigências de um narrador de monólogo.

Para Snow & Goldfield (1982), a leitura de livros pode ser o mecanismo facilitador de narrativas não pessoais. Nesse sentido, pesquisaram o caso de mães lendo e relendo livros para os filhos e discutindo com eles as seqüências de gravuras. Segundo esses autores, este processo, mais tarde, possibilita à criança mover-se em direção ao sucesso escolar posterior. Com isso, Snow afirma que a aquisição da leitura e escrita pode representar um exemplo daquilo que é mediado pela facilitação social das habilidades monológicas da criança.

Apesar da hipótese da construção conjunta e a da autonomia levarem a crer que a prática com textos extensos contribui para a habilidade da criança em produzir monólogos, Snow observa que, se esta não participar de discussões extensas referentes a determinado tópico, mostrará deficiência na produção do texto correspondente. Apenas a audição de um texto extenso, não basta para a produção de um monólogo. Porém, ao mesmo tempo, acrescenta que há pouca pesquisa em termos de avaliação dos aspectos que facilitam as habilidades lingüísticas em quaisquer das hipóteses.

2. 2. 2 O ESTUDO DE LEMOS

No Brasil, uma nova abordagem surge na área da Aquisição a partir dos anos setenta com de Lemos. Esse enfoque começou a apontar para um novo caminho, mudando a unidade de análise do enunciado para o contexto-situação da enunciação. Nessa perspectiva, de Lemos vê a necessidade de considerar a interação da criança com um adulto interlocutor como elemento básico nos processos de desenvolvimento da

linguagem.

As conclusões dos seus primeiros trabalhos, com dados de crianças pequenas, no período pré-lingüístico, evidenciam que as crianças atuam sobre esquemas interacionais como unidades básicas. O termo esquema, aqui, diz respeito às diversas situações que o adulto cria com a criança na interação com objetos, como a de folhear livros infantis, esconder e procurar, construir e derrubar pilhas de blocos de brinquedos, etc.

A perspectiva de Lemos é sócio-interacionista e, segundo sua proposta, "*a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados*" (cf. Lemos, 1983, p.3)

Para essa autora, a questão central é a sintaxe dialógica que, segundo ela, parece preceder a sintaxe no nível do enunciado. Ela aponta o diálogo adulto-criança como lugar de reflexão sobre os vários aspectos da construção da linguagem pela criança. Outro conceito importante teorizado por de Lemos é o da "heterogeneidade".

Embora nos estudos de aquisição da linguagem se tente identificar estágios evolutivos na fala da criança, de Lemos (1995) enfatiza que a heterogeneidade dos dados ainda resiste à descrição lingüística enquanto procedimento que se presta à delimitação do conhecimento da criança num determinado momento.

A heterogeneidade a que de Lemos se refere diz respeito não apenas à observada na fala de várias crianças adquirindo a mesma língua, mas em uma só criança, numa só sessão, num só enunciado.

Essa heterogeneidade leva de Lemos a conceber o processo de aquisição da linguagem como um processo de subjetivação e a considerar a fala da criança enquanto instância de funcionamento lingüístico-discursivo.

Em sua trajetória como pesquisadora, de Lemos propõe um percurso teórico-metodológico, quanto à unidade de análise, para as pesquisas sócio-interacionistas. Em 1982, o Outro (interlocutor) era tomado enquanto indivíduo com a função apenas de dialogar com a criança. Em seu texto de 1992, o enfoque já era diverso; passou a considerar o diálogo como unidade de análise do processo de aquisição da linguagem. Em 1995, a autora reafirma e reconsidera o diálogo como unidade de análise do processo de aquisição da linguagem, em que o Outro não é mais tomado enquanto individualidade, mas a partir de sua posição subjetiva, num funcionamento lingüístico-

discursivo, possibilitando-lhe interpretar a criança. Assim, mesmo os enunciados insólitos, que poderiam ser desconsiderados por muitos estudiosos da área, passaram a ser considerados como objeto de análise porque o que passa a ser relevante é a interação que se estabelece entre o enunciado e o Outro. Dessa forma, a cadeia textual discursiva estabelecida entre os interlocutores, é que garante o estatuto fonológico, morfológico, sintático e semântico dos enunciados da criança.

De Lemos(1986), ao tratar a respeito do interacionismo como posição epistemológica, para as pesquisas, deixa duas perguntas para os teóricos da psicolinguística refletirem:

- 1) “Quais as condições teóricas e metodológicas a serem satisfeitas por teorias sócio-interacionistas que assumam seu compromisso de explicitar a relação entre interação social e os processos de construção da linguagem pela criança?”
- 2) “Como, a partir da função comunicativa da linguagem, por elas privilegiada, podem essas teorias dar conta de sua função cognitiva, isto é, de seus usos privados e de seu papel nas atividades mentais chamadas superiores?”

Com relação ao discurso narrativo, de Lemos (1992) enfatiza que um momento importante do progresso da criança em sua produção narrativa ocorre quando ela "não depende mais da interpretação/ enunciado imediato do Outro/interlocutor, em que a progressão de seu discurso já repousa sobre sua própria possibilidade de, interpretando o já dito, lançar o que está por dizer".

Como vimos, começou com de Lemos (1982) a orientação teórico-metodológica que aponta a relação dialógica adulto-criança como lugar de reflexão sobre os vários aspectos da construção da linguagem pela criança. Seguindo essa orientação, Perroni (1983/1992) desenvolveu um trabalho sobre o “Desenvolvimento do Discurso Narrativo” nesta perspectiva sócio-interacionista, o que passaremos a examinar a seguir.

2. 2. 3 O ESTUDO DE PERRONI

O referencial mais completo, na perspectiva de construção conjunta de narrativas, dentro de uma abordagem interacional da aquisição da linguagem, que encontramos na literatura atual, foi o estudo de Perroni.

Perroni (1986;1992), acompanhando duas informantes dos 2;0 aos 5;0 de idade, verificou o processo de desenvolvimento pelo qual passam as crianças até se tornarem “narradoras autônomas”. Constatou que, no início desse período, o que se verifica são tentativas de narrar. Nesse processo, destaca como de fundamental importância a "construção conjunta do texto" entre um adulto interessado, especialmente a mãe, e a criança.

Em sua pesquisa, a autora identifica as produções dessa fase como precursora do discurso narrativo da criança, por isso denomina-as “protonarrativas”, considerando-as como uma estrutura embrionária do discurso narrativo. (Perroni, 1992,p.50).

Na fase precursora do discurso narrativo, segundo Perroni (1992), é de fundamental importância o papel do adulto interlocutor. Por volta dos 2;0 de idade, a função desse interlocutor é a de dirigir perguntas à criança, evocando objetos no momento da interação para que a criança possa desencadear alguma lembrança. Paralelo a esse procedimento, segundo a mesma autora, outro artifício pode ser utilizado nessa construção - "o jogo de contar". Esse é o típico processo de construção conjunta de narrativas. Nesse empreendimento, emerge o diálogo adulto-criança, o que permite à criança assumir seu papel como interlocutora. A partir daí, o papel do adulto torna-se cada vez mais importante e é também mais ativo no procedimento de dirigir perguntas à criança.

As perguntas eliciadoras mais características dessa fase, segundo Perroni (1992, p.54), são :

- a) aquelas que incidem sobre a localização espacial do evento a ser evocado: “Onde tu passaste as férias?”, “Aonde tu foste domingo?”, etc.;
- b) aquelas que incidem sobre personagens: “Quem?”, “Com quem?”, etc.;
- c) aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: “O que aconteceu?”, “O que tu fizeste lá?”, “Tu fizeste o quê?”, etc.

Respostas às perguntas contidas nas alíneas "a" e "b" preparam a criança para desenvolver a seção ou as seções de orientação e as respostas a perguntas da alínea "c" preparam para a seção de complicação, função eminentemente narrativa. O objetivo dessas perguntas não é de colher informações por parte do adulto, mas o de levar a criança a organizar lembranças sob forma de discurso narrativo, isto é, aprender a narrar.

Outro mecanismo usado nessa fase, paralelo às construções conjuntas de narrativas via "jogo de contar", é a prática de contar histórias à criança, num jogo em que não só o adulto conta, mas também a criança é solicitada a fazer isso.

A diferença entre o "jogo de contar" e a "história" é que, nesta última, a criança já se defronta com uma situação completa, previamente construída.

Segundo Perroni (1992), por volta dos 2;7, a criança começa a preencher os critérios de identificação de narrativas tanto "relato" de experiência pessoal, quanto "histórias tradicionais". Para a autora, as primeiras construções narrativas *"são aquelas em que dois eventos são relacionados de forma que os critérios de dependência temporal entre eles e de singularidade do narrado são satisfeitos"*. (Perroni, 1992, p.64)

No jogo de contar, o adulto ajusta o seu comportamento tanto à natureza da tarefa (construção de discurso narrativo a partir da prática de dirigir perguntas à criança), como à fase do desenvolvimento lingüístico da criança, evidenciada no fato de que ajusta as perguntas à fase de desenvolvimento cognitivo da criança. Tanto o "jogo de contar" como as "histórias" contadas pelo adulto são situações interlocucionais que refletem o percurso da criança em direção a uma mudança de seu papel primitivo.

Até os 3;0 de idade a criança não domina questões com "quando", então o adulto não lhe dirige perguntas desse tipo. Segundo Perroni (1992), a construção de pontos de referência com "quando" só se dá por volta dos 4;6 de idade. Mesmo assim, no início, essa expressão surge com o significado de "onde". Além disso, ainda usa "ontem" para referenciar um evento que aconteceu há muito tempo atrás. Ex.: "Ontem, quando eu nasci".

Ainda, numa fase precursora do discurso narrativo, a partir dos 3;0, antes do sujeito constituir-se como narrador autônomo, surgem as formas de narrativa primitiva. A essas produções Perroni denominou de "estórias", "relatos" e "casos".

Definiu as "estórias" como *"aquelas narrativas, típicas de nossa cultura, que, na*

ordenação temporal/causal dos eventos, apresentam invariabilidade de "conteúdo", ou seja, aquelas que têm "enredo" fixo, do tipo "Chapeuzinho Vermelho", "Branca de Neve", "A Bela e a Fera", etc.

Completo essa caracterização com a presença de marcas lingüísticas específicas, entre as quais, destacam-se:

- a) era uma vez (ou um verbo no imperfeito na abertura da estória);
- b) daí, então, depois, um belo dia (introduzindo a ação propriamente dita, seção especialmente narrativa);
- c) acabou estória; morreu vitória; foram felizes para sempre (fórmulas de fechamento da estória).

Os relatos, segundo Perroni (1992, p.107), *“são narrativas que não têm enredo fixo e ao mesmo tempo exigem compromisso com plausibilidade, ao contrário dos casos e das ‘estórias’”*.

Já os casos, apresentam ações/eventos inspirados na experiência organizada ainda que precariamente na memória da criança e, portanto, passíveis de serem chamados à menção a qualquer momento. Há a possibilidade do narrador estar presente como personagem. O específico do caso é o não compromisso com o realmente já ocorrido, com a coerência necessária do relato de experiências efetivamente vividas. Nele é criada uma realidade fictícia, através da narrativa.

A natureza dialógica, usada no processo de construção conjunta, durante a fase das protonarrativas, leva a criança a usar, nas suas produções, estratégias de preenchimento, tais como colagens, combinações livres e apoio no presente. Aparecem, nessa fase, nos seus textos, os chamados operadores de narrativas, como ‘era uma vez’ (ou um verbo no imperfeito), ‘daí’, ‘um belo dia’, ‘acabou estória’, ‘morreu vitória’, ‘foram felizes para sempre’ que são colagens extraídas da macroestrutura das histórias ouvidas.

A ‘colagem’ resulta, portanto, *“da incorporação e ajuste de construções sintático/semânticas da história tradicional nos textos da criança”*. (Perroni, 1992, p.227). Entre as colagens há também ocorrências de discursos diretos ‘clássicos’, extraídos de histórias conhecidas. Da mesma forma, aparece a ‘combinação livre’ que,

segundo a mesma autora, “*é uma estratégia de preenchimento que se manifesta tanto no nível do discurso quanto do léxico*”. No nível do léxico, “*são expressões semanticamente não interpretáveis, produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro dos enunciados da criança*”. Perroni (1992, p.109). No nível do discurso, por seu turno, a combinação é feita através da ordenação lingüística, de maneira não ordinária, de eventos/ações ou parte delas - que de certa forma já foram observados pela criança, embora não necessariamente experienciados por ela no momento da interação.

O apoio no presente é um recurso utilizado pela criança, que insere nas narrativas pessoais elementos de experiências vividas, trazidos à lembrança a partir da interação com objetos físicos ou fatos, presentes na situação de enunciação.

No estudo da aquisição da linguagem, a história assume um papel relevante no desencadeamento do discurso narrativo infantil.

Segundo Perroni (1992), as histórias contadas à criança funcionam como moldura em que se manifestam itens lexicais como ‘era uma vez’, ‘(e) daí’, ‘então’, ‘depois’, ‘foram felizes para sempre’; moldura essa que a criança pode preencher através das três formas de estratégias já mencionadas. As histórias podem ser contadas com ajuda de estímulos visuais.

Quanto aos estímulos visuais utilizados pelo adulto para obtenção de narrativas da criança, Perroni (1992, p.189) alerta sobre o seguinte aspecto: é necessário distinguir entre dois tipos de livros infantis que o adulto pode manejar nas interações com a criança, ambos contendo ilustrações: a) os livros de histórias conhecidas como contos de fadas, tais como: ‘A Bela e a Fera’, ‘Chapeuzinho Vermelho’, ‘Cinderela’, etc; b) os livros que não contam histórias em que o discurso encontrado abaixo das ilustrações não é uma narrativa, é o caso, entre outros, dos conhecidos: ‘O Livro do Gato’, ‘O Livro do Coelho’, ‘O Livro da Raposa’, ‘O Livro da Formiga’, ‘O Livro da Fazenda’, etc. O uso desses tipos de livros apresenta resultados diferentes. No primeiro tipo, há uma narrativa pré-existente, a que geralmente a criança já teve acesso; é comum, nesse caso, a criança, a partir desse estímulo, “narrar” mais e melhor. Já, no segundo tipo, o resultado não é o mesmo, embora a criança já esteja preparada para construir narrativas. Isso acontece porque a criança nessa fase tende a montar a narrativa a partir das ilustrações, as quais, nesse tipo de livro, nem sempre são narráveis, isto é, não oferecem

condições de satisfazer critérios como o da singularidade dos eventos dentro de uma narrativa. Além disso, a maior parte dos eventos/atividades nessas produções não supõe nada de inesperado que dê origem a desequilíbrios. Geralmente apresentam discurso descritivo, ou narração sem complicação. Construções dessa natureza, foram denominadas por Pacheco (1992) de exposição narrativa.

Quanto ao fato de a criança narrar sozinha sem a eliciação do adulto, Perroni argumenta que, no momento em que surgem as primeiras tentativas de uso das expressões temporais para a narração dos eventos não partilhados pelo interlocutor, algumas narrativas das crianças na fase em torno dos 4;6 de idade ainda podem ser vistas como um amontoado de enunciados em que apenas se mencionam aspectos de eventos passados, sem que seja possível relacioná-los temporal ou causalmente.

Por volta dos 4;10, segundo (id ibidem: 157), "*a criança já é capaz de iniciar uma narrativa sob a perspectiva do tempo dos acontecimentos*". Nessa mesma fase, ela evidencia sua capacidade de construir o interlocutor. Concomitantemente a essa construção, começa a criar personagens na narrativa independentes do narrador, isto é, que têm voz. Essa construção lingüística passa pelos seguintes processos: em torno dos 3;0 , o uso do discurso direto se dá por imitação dos diálogos existentes nas histórias tradicionais; depois dessa fase, a criança adquire a capacidade de narrar e passa a usar o discurso indireto. Por volta dos 5;0, ela começa a criar os personagens na narrativa independente do narrador. Nessa fase, o discurso do outro começa a ganhar autonomia e passa a se manifestar como discurso direto propriamente dito, usado agora pelo narrador de forma consciente.

A partir dos 5;0 de idade, conforme Perroni (1992), a criança já se constitui como narrador, sujeito da enunciação, sendo capaz de informar ao seu interlocutor sobre eventos passados que não foram compartilhados por este, função essa que as narrativas de crianças menores não eram capazes de cumprir.

A importância da interação entre o dizer do outro e a produção da criança - recurso basilar na construção do discurso narrativo infantil - constitui-se no fator essencial para o desenvolvimento da autonomia narrativa.

A possibilidade de a narrativa realizar-se como monólogo no desenvolvimento da linguagem oral, segundo uma análise de senso comum, pode dar a impressão de que a criança tenha atingido autonomia discursiva.

Para responder especialmente a essa questão, Perroni (1992) através de um processo metodológico de análise diferentemente de uma descrição tradicional do que se supõe ser a narrativa do adulto, identificou formas diferentes de narrar no discurso da criança, que, como se pôde ver, acontecem em momentos diferenciados.

Nesse sentido, até constituir-se como narrador autônomo, sujeito da enunciação, a criança passa por etapas decisivas no desenrolar da construção do discurso narrativo. As primeiras tentativas de narrar resultam de uma atividade de construção conjunta que envolve tanto a criança como o parceiro adulto. Numa fase subsequente, a autora identificou recursos de construção da narrativa como colagens, combinações livres e apoio no presente.

Nos primeiros recursos utilizados pela criança - construção conjunta e colagem - observa-se mais nitidamente a necessidade da presença de um interlocutor ou parceiro, o que se percebe na construção conjunta, através do jogo de contar e, nos processos de colagem, pela presença, nos textos da criança, de fragmentos de histórias tradicionais lidas ou contadas a ela. Ao lado das colagens estão também as combinações livres e o apoio no presente, mecanismos importantes na trajetória para a autonomia do narrador. À medida que a criança vai adquirindo autonomia, vão diminuindo essas “muletas”.

A aquisição da narrativa autônoma pressupõe uma nova relação da criança com a linguagem. Assim, para Perroni, a narrativa autônoma se define como a seqüência de eventos/ações, relacionados temporalmente, com a presença, ainda, de verbos de ação no pretérito perfeito, devendo fazer parte dessa seqüência de eventos um acontecimento/fato "inédito" ou "singular".

3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A expressão “interacionismo social” traz subjacente a idéia de que há nesse campo teórico pressupostos comuns entre os pesquisadores no tratamento com a linguagem, seja se maneira teórica, seja de maneira metodológica. No entanto, ao centrarmos nessa questão, verificamos que sob esse escopo, há linhas de pensamento divergentes, o que passaremos a destacar a seguir.

Segundo de Lemos (1986), o termo interacionismo tem servido para designar posturas diferenciadas nas pesquisas em aquisição da linguagem, identificadas de acordo com a unidade de análise adotada.

As primeiras pesquisas, nessa área, surgiram a partir dos anos 70 e estão representadas pela “hipótese do manhês”².

A linha de pesquisa do “manhês” se utiliza de uma proposta metodológica que torna evidente que o que está em questão não é nem a interação adulto-criança, nem a atividade comunicativa que nela se dá através da linguagem, mas apenas a relação da

² A “Hipótese do Manhês” (The Motherese Hypothesis) tem origem no reconhecimento de que a fala das mães dirigidas a seus filhos pequenos tem características que a distinguem da fala entre adultos. Esta classe está fartamente representada na primeira parte da coletânea organizada por Snow & Ferguson(1977).

criança com o “input” lingüístico. Apresenta uma orientação teórico-metodológica com uma visão facilitadora do desenvolvimento da linguagem infantil, concebendo a fala dirigida à criança como um estímulo para o aprimoramento do seu desempenho lingüístico.

Snow é uma das representantes dessa linha. Essa lingüista dedicou-se ao estudo da interação social como facilitadora do desenvolvimento da linguagem. Em sua obra de 1986, discorre sobre a contribuição que traz o hábito da leitura para crianças pequenas. É importante ressaltar que a preocupação de Snow foi a de explicar por que crianças americanas, mesmo tendo passado por processos interativos de rotinas de leitura, chegavam ao 4º ano escolar de forma diferenciada umas das outras, quanto ao desempenho na linguagem. A autora acredita que as primeiras interações entre pais e filhos em redor de livros contribuem para o letramento, porém o que vai explicar as diferenças será a qualidade dessas interações. A qualidade de que fala Snow depende do número de vezes em que um texto é lido. Nesse sentido, a autora salienta que ler um livro pela sexta, décima ou vigésima vez propicia à criança uma exposição muito mais complexa, mais elaborada e mais descontextualizada da linguagem do que qualquer outra interação.

Existem várias críticas em torno desses estudos no sentido de que não são interacionistas, tendo em vista que seu objeto de estudo é, apenas, “*a relação do aprendiz com o ‘input’ lingüístico*” e não, uma relação entre sujeitos, mediada pela linguagem.

Um outro estudo interacionista é o de Halliday que vê o processo de aquisição da linguagem como integrado no, e integrante do processo de socialização da criança. Em sua proposta o que está realmente em questão é a relação entre a criança e um “input”, ampliando de forma a que o lingüístico possa ser incluído no social. Seu limite, segundo de Lemos (1986), está na falta de tentativa de mostrar como esse social atua sobre os modos de processamento desse “input”, explicando-o apenas pelo desenvolvimento cognitivo da criança.

De outro lado, encontram-se os estudos brasileiros, representados pelo grupo de de Lemos, que se deteve no diálogo adulto-criança, em que a unidade de análise é a própria interação, ou seja, as sequências interacionais de que participam a criança e seu interlocutor familiar mais experiente.

Como vimos, há um divisor de águas entre o interacionismo americano e o brasileiro, na medida em que aquele classifica como interacionistas pesquisas de natureza facilitadoras e explicativas; entende linguagem e interação como domínios separados de conhecimento para a criança e a construção do conhecimento lingüístico é concebida como dependente da construção de outro domínio. Já, este, representado pela corrente brasileira, considera como interacionistas as pesquisas em que a interação social é constitutiva do processo de aquisição de linguagem.

Esperamos ter deixado claro que as duas posturas, representadas de um lado por Snow e de outro por de Lemos, embora se digam interacionistas, abrigam concepções teóricas diferenciadas, quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem, sobretudo nos seus objetos de análise. A idéia de aproximá-las, nesta pesquisa, foi com a intenção de darmos um viés pedagógico ao estudo, uma vez que trabalhamos em curso de formação de professores de séries iniciais, os quais irão atuar com crianças em fase de aquisição da linguagem.

Nossa questão inicial era estudar a produção narrativa dos narradores autônomos e o processo no espaço familiar que levara ao sucesso ou fracasso dessa construção até os seis anos de idade.

Para verificar os dados culturais, baseamo-nos nas idéias de Vygotsky a partir das quais pudemos depreender que uma criança, estando imersa num dado contexto cultural e participando de práticas sociais historicamente constituídas, vai incorporando, ativamente, formas de ação já consolidadas na experiência humana. Para responder a essas práticas, tivemos de recorrer às histórias de vida/memória das mães e das próprias crianças, com o objetivo de buscarmos elementos a fim de poder estudarmos a construção do narrador autônomo.

Com relação aos aspectos lingüísticos, propriamente ditos, nossos estudos tiveram inspiração em Snow (1986), com a proposta de leitura para crianças, através da diáde mãe-filho, porém, como essa autora apontou para uma atividade mecanicista³ de

³ A atividade mecanicista, na perspectiva facilitadora apresentada por Snow, aproxima-se da teoria psicológica empirista / behaviorista de que se valeram alguns estudiosos para explicar o modo como as crianças adquirem a linguagem. Em geral esses teóricos dizem que a criança adquire esse conhecimento pela imitação ou pelo reforço.

leitura e seu objetivo, com essa pesquisa, era relacionar linguagem oral ao desenvolvimento da escrita, aproveitamos, da referida autora, apenas a atividade da leitura para crianças, como ato de recepção de narrativas em que o receptor se mantivesse totalmente passivo. Nesse sentido, não víamos diferença entre o ato de ler um livro para a criança ou colocá-la à frente de um vídeo para assistir a um filme de história infantil, por exemplo.

Por outro lado, existe uma outra corrente teórica – a sócio-interacionista -, representada por Vygotsky, cujo autor afirma que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas sim determinado por um processo histórico-cultural. Para esse autor, o pensamento verbal tem origem social e, portanto, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. Nessa perspectiva, o aspecto social se impõe, conseqüentemente, a interação é decisiva.

Como representantes brasileiras da vertente sócio-interacionista, na área da aquisição da linguagem, destacam-se de Lemos e Perroni. Ambas usam a própria interação como objeto de análise. De Lemos trabalha com o diálogo e Perroni, com as seqüências narrativas das crianças.

Perroni destaca o diálogo e a contagem de histórias como atividades que contribuem para o desenvolvimento do discurso narrativo. Tomamos dessa autora a idéia da contagem de histórias, porém acontecendo sempre de forma negociada com a criança, em que a presença do diálogo(no sentido proposto em de Lemos) fosse uma constante nesse ato.

A meta nesse momento era verificar a diferença entre as narrativas produzidas por crianças, que estiveram expostas a processos culturais diferenciados quanto ao desenvolvimento da linguagem. Estudar a relação do produto com o processo que levou a determinada aquisição foi o nosso maior objetivo. Nosso interesse, na verdade, estava em opor uma prática embasada numa concepção behaviorista (sujeito passivo) a uma sócio-interacionista (sujeito com participação ativa).

Ainda, nesta trajetória, convém ressaltar que , mesmo diante da“heterogeneidade dos dados” de que fala de Lemos(1986), foi possível organizarmos grupos de sujeitos segundo as práticas desencadeadas para o desenvolvimento do discurso narrativo no espaço familiar, com resultados de desempenho semelhantes dentro de um mesmo grupo, o que nos permitiu fazer algumas generalizações.

Com esta pesquisa, propusemo-nos a investigar a aquisição do narrador autônomo, como integrado no e integrante do processo de socialização da criança. Tentamos, dessa maneira, mostrar que formas diferentes de “input” levam a desempenhos diferenciados de narradores. Dicotomizamos essas formas em *passivas e interativas*. Ligamos as formas passivas com a perspectiva preconizada por Snow (1977) e as interativas, por de Lemos (1986) e de Perroni (1986, 1992), o que nos levou a classificar os sujeitos da amostra em GIA (grupo mais interativo, menos audiovisual: forma interativa), GAI e GA (respectivamente, grupo mais audiovisual, menos interativo e grupo exclusivamente audiovisual: formas passivas).

A partir do desempenho evidenciado nos relatos das crianças e dos processos sofridos por elas no espaço familiar para o desenvolvimento da linguagem, nosso objetivo foi ressaltar o papel da interação social no desenvolvimento do narrador autônomo, explicando esse processo através da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Vygotsky, cujo pressuposto significa que a elaboração / re-elaboração lingüístico-cognitiva se fundamenta na relação com o Outro no contexto cultural, ou seja, é através do Outro que o sujeito desenvolve seu conhecimento.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo transversal de narrativas e entrevistas. Teve, como objetivo, verificar o desenvolvimento de uma narrativa autônoma, e, conseqüentemente, do narrador autônomo e sua relação com os recursos/fatores do contexto familiar que contribuem para a construção dessa habilidade. Para isso, realizamos um estudo comparativo entre narrativas autônomas e não autônomas, na tentativa de responder às seguintes questões de pesquisa:

- a) qual(is) o(s) fator(es) e/ou mecanismo(s) que melhor contribui(buem) para o desenvolvimento da narrativa em crianças em fase de pré-letramento?
- b) para desenvolver a autonomia narrativa na criança basta a simples audição de um texto narrativo como modelo?
- c) como são as narrativas que as crianças na fase dos 5;0 aos 7;0 de idade produzem?
- d) que diferenças apresentam as narrativas produzidas por crianças

que são estimuladas na família através da negociação de histórias infantis entre adulto-criança em relação às que não contam com esse tipo de procedimento?

4.1 SUJEITOS

Os sujeitos foram 36 crianças (24 meninas e 12 meninos) na faixa etária dos 5;0 aos 7;0 anos incompletos, e suas respectivas mães/responsáveis, oriundas de três níveis sociais diferenciados (classe média, média baixa e baixa), recrutadas em pontos diferenciados da cidade de Pelotas/RS.

A escolha da faixa etária teve, como principal preocupação, atingir crianças em fase de pré-letramento. Devido a esse motivo, limitamos a idade máxima da criança em 7 anos incompletos, colocando, como condição, o fato de não estar em processo de alfabetização formal.

A escolha da idade mínima dos sujeitos(5;0) foi baseada no que Perroni (1986, 1992) concluiu em seus estudos sobre o desenvolvimento da narrativa na criança.

"... aos 5;0 de idade a criança demonstra já saber que esse tipo de discurso tem uma estrutura peculiar, em que a ordenação temporal/causal de eventos é importante para sustentar a realidade que cria, além da necessidade do singular, o evento que deu origem a um desequilíbrio do estado de coisas original".(PERRONI,1992. p.223)

Como atrasamos dois meses, o início das gravações e as crianças já haviam sido contactadas, ficamos com a faixa de menor idade iniciando em 5;2.

Os sujeitos participantes deste estudo foram-nos indicados por alunas do curso de Pedagogia e por professoras conhecidas. Após a indicação, fazíamos o contato telefônico com a mãe da criança para explicar o trabalho e marcamos as entrevistas.

Por se tratar de uma pesquisa mais qualitativa do que quantitativa, tivemos o cuidado de diversificar a classe social e a faixa etária dos informantes. Esta última variável foi controlada antecipadamente, tendo em vista que levamos em consideração o fato de Peterson & McCabe (1983) terem encontrado, em sua pesquisa, categorias diferenciadas de narrativas para diferentes faixas etárias. Com relação à variável sexo, essas autoras não apontaram diferenças significativas em termos do controle da narrativa em meninos e meninas. Por esse motivo, não foi uma preocupação inicial, neste trabalho, assegurar o mesmo número de informantes em cada uma dessas categorias.

4.2 MATERIAL A SER ANALISADO

O material a ser analisado constou de 72 entrevistas: 36 com as crianças e 36 com as mães, o que serviu para levantar dados referentes ao contexto dos informantes, e de 103 relatos, constituídos por narrativas autônomas e exposições narrativas.

Como a cada um dos 36 sujeitos-criança foram aplicados três tipos diferentes de narrativas, a expectativa era de obtermos 108 produções. O fato de 03 informantes não terem conseguido elaborar a NF e 01 não ter conseguido produzir a NG e a NL, alterou o montante de relatos para 103; porém as ausências de produção, ocorridas com essas 04 crianças, também foram objeto de análise.

A utilização da entrevista-questionário foi fundamental para a obtenção de dados concretos sobre os processos culturais utilizados para o desenvolvimento da narrativa autônoma. As questões foram exclusivamente destinadas a obter informações que dessem conta das categorias “classe social”, “nível de instrução dos pais”, “maior ou menor presença da mãe no lar”, “vínculo pré-escolar”, “faixa etária” e “tipo de interação”. Essa última motivou várias perguntas sobre as diversas formas de acesso a narrativas infantis empreendidas no contexto familiar, o que se pode conferir no capítulo dos Anexos (vide modelo de ficha de entrevista realizada com a mãe dos informantes). Em relação às demais categorias utilizaram-se perguntas diretas.

Ainda que as questões desse instrumento fossem bastante específicas, o fato de ter sido preenchido através do diálogo entre investigadora e mãe da criança, fez com que, a cada questão, fosse acrescida uma série de outras informações. Essa flexibilidade em expandir a obtenção do número de informações a partir de questões estruturadas é explicada da seguinte maneira por Thiollent (1985, p. 32-33):

“De acordo com a terminologia corrente, que não problematiza a situação de observação, questionários e entrevistas são considerados como técnicas de observação direta pelo fato de estabelecerem um contato efetivo com as pessoas implicadas no problema investigado. (...) O questionário, seja ele concebido num modelo de observação direta ou de questionamento, contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma ‘tradução’ das hipóteses de pesquisa sob a forma interrogativa.(...) O questionário é aplicado a um conjunto de pessoas escolhidas por diversos procedimentos em função de critérios de representatividade da população global objeto de investigação.”

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Conforme mencionado, os dados referentes ao contexto dos informantes foram coletados a partir de duas entrevistas: uma com a mãe e outra com a própria criança. As respostas da mãe eram escritas pela pesquisadora no momento da entrevista, já as da criança eram todas gravadas em fita cassete, a fim de que se fossem familiarizando com o gravador.

O período de envolvimento com cada sujeito-criança da pesquisa durou em torno de um mês, computando-se gravação das entrevista e coleta das três narrativas. Com a maioria das crianças realizamos três sessões. Na primeira, após à entrevista, a investigadora se dirigia à criança, então num ambiente já bem descontraído, e dizia: "falamos bastante sobre histórias, agora, então, tu contas pra mim uma historinha que a mãe, o pai ou outra pessoa da família tenha te contado" (ou tu tenhas aprendido na TV,

no vídeo, no cinema, nos teus disquinhos), o que denominamos, na pesquisa, de **narrativa ficcional** (NF).

A partir dessa solicitação, a criança iniciava a narrar e a entrevistadora mantinha-se todo o tempo no seu papel de interlocutora onisciente. Justificamos essa postura tendo em vista a afirmativa, que diz: "*aos 5;0 de idade a criança já se constitui como o narrador, sujeito da enunciação*", tendo adquirido, portanto, autonomia narrativa. (Perroni, 1992, p. 209).

Na segunda sessão, utilizamos, como forma de eliciação, o estímulo visual. Através da apresentação de um livro de gravuras sem texto verbal, dirigíamo-nos à criança, dizendo: "Estou novamente na tua casa para ouvir outra historinha tua. Desta vez eu trouxe junto um livrinho. Observa as gravuras e depois conta pra mim a história que ele traz. Certo?". Esta narrativa foi denominada de **narrativa a partir de gravuras** (NG).

Quanto à escolha do material utilizado na estimulação visual para obtenção de história, foi feita uma seleção preliminar com o filho da pesquisadora. A ele foram dados vários livros com histórias em gravuras e o que proporcionou o melhor texto oral, tanto em termos de conteúdo narrativo, como estruturalmente, foi o livro de literatura infantil Corre-Corre, de Avelino Guedes.

Esse livro apresenta a história através de uma seqüência de gravuras com elos causais e temporalmente ordenados. Sua narrativa é mais ou menos assim: um ratinho encontrou um par de sapatos vermelhos no meio da sala de uma casa e resolveu esconder-se dentro de um dos sapatos, deixando o rabo de fora. Nesse meio tempo, chegou a dona dos sapatos para calçá-los, calçou o sapato esquerdo e, quando foi calçar o direito se deu conta de que havia um rato dentro do sapato, por isso, levou um susto e saiu disparando porta fora, pulando num pé só. O rato se assustou com o susto da mulher e saiu pulando com o seu sapato atrás dela. De tanto correr, a mulher perdeu o único sapato que tinha. Nesse instante apareceu um gato e resolveu entrar nesse sapato. Dessa forma, o rato saiu pulando com um sapato e o gato com o outro. A mulher se assustou, desceu uma escada correndo e os dois animais, cada um no seu sapato, desceram atrás, morrendo de rir da dona dos sapatos. Saíram dos sapatos e deitaram no chão às gargalhadas. De repente, olharam-se sérios, estranharam-se e o gato saiu correndo atrás do rato, tentando pegá-lo.

Foi realizada, ainda, uma terceira sessão durante a segunda visita, quando a criança já estava descansada e bastante familiarizada com a pesquisadora. Do contrário, a realizávamos num terceiro dia. Esta teve como eliciação a seguinte proposta: "agora tu contas pra mim uma historinha inventada por ti- da tua cabecinha, uma que ninguém te contou. Certo?". A narrativa produzida desta forma foi denominada de **narrativa livre** (NL).

Nesse sentido, quando, depois de todo ritual interativo, o informante ainda nos dissesse que não sabia contar ou inventar uma história, apelávamos para que essa criança contasse algum caso interessante que ela tivesse vivenciado. Em último caso, a exemplo do processo que Labov utilizou em suas pesquisas na eliciação de narrativas pessoais, proferíamos perguntas do tipo: "Já foste a um circo? O que aconteceu lá"; "Já te machucaste na escola? Conta como foi que aconteceu" ; "O que tu fizeste no fim de semana?"

4.4 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

O trabalho de transcrição foi realizado com base no programa CHAT, do sistema CHILDES (Mac Whiney & Snow,1991) cujas marcações vêm sendo adaptadas para o português do Brasil no projeto "Desenvolvimento da Linguagem da Criança em Fase de Letramento" (Guimarães, 1992). Desse trabalho, selecionamos e passamos a utilizar as marcas descritas a seguir.

Marcações utilizadas na transcrição dos dados

Marcações de início de linha

* - marca a linha principal: turnos de fala dos participantes da entrevista;

% - marca a linha secundária: comentários, explicações sobre certas ocorrências da linha principal;

Participantes

* ENT: entrevistador

* REN: três primeiras letras do primeiro nome da criança;

Marcações especiais

@i - usa-se esse símbolo após termos que servem como elementos interacionais;

@o - usa-se esse símbolo após itens onomatopaicos

Símbolos de palavras

xxx - marca-se com esse símbolo quando não se pode ouvir ou entender o que o falante está dizendo;

Símbolo morfológico

-Os - indica omissão de plural nos nomes;

Pausas

- pausa curta;

- pausa longa;

%com: silêncio - pausa muito longa entre os turnos;

Citação

+"/. - indica que há citação na linha seguinte;

+". - indica que há citação na linha anterior;

+'' - marca a fala citada;

Repetições

(/) - indica que a palavra ou expressão anterior é repetida sem alteração;

(//) - indica que a palavra ou expressão anterior é repetida com alteração;

Símbolos Correlacionais

+... - indica enunciado incompleto;

+, - indica retomada do enunciado incompleto pelo mesmo falante;

++ - indica retomada do enunciado incompleto por outro falante;

Substituição

(: texto) - o(s) elementos entre colchetes indicam a forma adequada equivalente à pronunciada;

Dêixis

(= texto) - usado para breves explicações, especificando a identidade dêitica da objetos e pessoas;

Eventos paralingüísticos

(= ! texto) - usado para explicar eventos não verbais como o riso;

Ênfase

(!) - indica que a palavra precedente foi enfatizada;

Enunciado gestual

O. - usa-se, na linha principal, para indicar a utilização de gesto, equivalendo a um

enunciado;

% ato - especifica-se, em linha secundária, o gesto feito pela criança;

Dúvida

(?) - indica que uma palavra ou frase foi transcrita sem o total entendimento do transcritor, que supõe o que foi dito e após coloca tal sinal.

4.5 DEFINIÇÃO DO "CORPUS" NARRATIVO

Trabalhamos com histórias infantis. Privilegiamos essa modalidade por ser a mais comumente usada no desenvolvimento do discurso da criança desde a primeira infância.

O percurso da criança em direção ao controle da habilidade de narrar, segundo Perroni, passa por situações interlocucionais do tipo "jogo de contar" e "histórias contadas", representadas na díade adulto-criança. Outro motivo de extrema significação é a importância que as histórias podem ter na aquisição da macroestrutura do discurso narrativo. Além de proverem um modelo narrativo, pela possibilidade de extração de fragmentos de estruturas e operadores, abrem para a criança a possibilidade de construir outros mundos de referência, para o seu repertório lingüístico. (Perroni, 1992:226)

Para a definição de narrativa, neste trabalho, fizemos uma rápida revisão na literatura que trata a respeito do assunto. Tomamos de Labov (1967) a definição por ele dada à narrativa como "*um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que efetivamente ocorreram*". Segundo Labov, não é qualquer recapitulação de experiência anterior que é considerada narrativa: somente aquela em que a recapitulação ocorre na ordem em que os eventos realmente aconteceram.

Labov (1978) retomou as conclusões de Labov & Walestzky(1967) e passou a examinar a organização das proposições sob o ponto de vista da sintaxe narrativa. Nesse

sentido, ele chegou à estrutura global de narrativa. Segundo esse modelo, as funções que governam esta estrutura são: resumo, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda, as quais são compostas por unidades mínimas de narração, denominadas "orações narrativas".

O estudo de Labov sobre narrativas orais, embora altamente significativo, não se aplica diretamente ao discurso infantil.

Conforme citamos anteriormente, um dos estudos mais exaustivos sobre estrutura da narrativa infantil é o de Peterson & McCabe (1983). Essas autoras partiram do modelo canônico de Labov e identificaram várias gradações de narrativa, conforme o desempenho da criança. A exemplo de Labov, definiram narrativa mínima “*como aquela seqüência que apresenta uma organização composta de proposições que evidenciam, pelo menos, os dois aspectos básicos de uma narração: complicação (ou conflito) e resolução (ou desfecho)*”; proposições essas que apresentam relação temporal-causal entre si. Entre as narrativas analisadas, em sua pesquisa, encontraram várias categorias diferenciadas conforme a faixa etária. Como exemplo, pode ser citada a simples enumeração ou listagem de eventos realizada pelo locutor, na mesma ordem dos acontecimentos, sem nenhuma trama, encontrada em crianças por volta dos 5;0 anos de idade, tipologia essa denominada de “narrativa cronológica”. Quanto ao sexo, essas autoras não observaram grandes diferenças nas produções das crianças.

Partimos da idéia de narrativa mínima de Labov (1978) e Peterson & McCabe (1983), que se referem à presença de, pelo menos, a complicação e resolução numa narrativa e acrescentamos a configuração dada no estudo já comentado de Perroni (1986,1992), qual seja, uma seqüência de eventos/ações relacionados temporalmente, que contenham entre eles um fato inédito/singular. Além da caracterização textual, a referida autora aponta algumas marcas lingüísticas que tornam os textos aceitos como narrativos, quais sejam: orações que expressem essa dependência temporal, constituídas essencialmente por verbos de ação e emprego do tempo perfeito.

Dessa forma, chegamos à definição de **narrativa autônoma** neste trabalho como sendo: uma seqüência de eventos/ações relacionados temporalmente que apresentem:

- orações que expressem essa dependência temporal, constituídas essencialmente por verbos de ação;

- emprego do tempo perfeito;
- acontecimento inusitado ou singular (complicação);
- resolução ou desfecho;

Como exemplo do que denominamos **narrativa autônoma**, temos o relato de Ana Cláudia (4;11), a seguir.

- * ENT.: tá, então vamos gravá uma historinha agora. Como é que é o teu nome?
- * ANA.: Ana # Cláudia # Akele
- * ENT.: só?
- * ANA.: ãh! xxx
- * %com.: som de fala baixinha
- * ENT.: tá! Quantos aninhos tu tens?
- * ANA.: eu, eu tenho quatro.
- * ENT.: tá. Então conta uma historinha, ah, de aniversário, ou uma historinha, ah, de aniversário, ou uma historinha de um passeio que tu foste...
- * ANA.: ah! eu posso contá um bem diferente!

@ Início (modalidade NL)

- * ANA.: um dia, eu tava aqui em casa pintando o Marcelo, no rosto, cheinho de pintura
- * ANA.: daí ele foi olhá no espelho, daí ele lavou o rosto foi saí eu escorreguei nos chinelo e bateu daí aqui na minha testa no ladinho do olho, daí sangrô
- * ANA.: a mãe chegô de carro, daí eu comecei a chorá, o Marcelo me pegô no colo, molhô um papel higênico e colocô no olho a mãe foi lá pegô um gelinho com pano, colocô aqui na minha testa, daí o pai me pegô
- * ANA.: daí dipois eu prometi pra minha mãe que nunca mais ia fazê isso, nunca mais
- * ANA.: daí depois eu fiquei na cama durmindo.

@Fim

(A.C. 4;11)

No caso dos relatos que não se enquadraram nos critérios anteriores, utilizamos classificação proposta por Pacheco (1992). Lidando com narrativas escritas, Pacheco classificou os textos produzidos em sua pesquisa em “narrativas” e “exposições narrativas”. O termo exposição narrativa, que usamos para assinalar narrativas não-autônomas, foi importado de Pacheco (1992), com o mesmo teor dado por sua autora, qual seja:

“o tipo de texto em que se expõe a seqüência de um processo ou características de um evento. embora apresente nuances narrativas e descritivas organiza-se diferentemente da narração ou da descrição. Difere da narração pela ausência da trama como ingrediente principal e da descrição por não se constituir em uma mera apresentação de características observadas, mas de sua exposição contextualizada.” (Pacheco; 1992, p. 87)

Como exemplo de **exposição narrativa**, temos o relato de Débora (4;8,20), a seguir.

* ENT.: como é que foi o aniversário?

* ENT.: conta pra tia?

@ Início (modalidade NL)

* DEB.: a mãe comprou um presente, daí eu dei pra Cíntia, eu dei um beijo nela, e nós brincamos, nós fomos # ãh @i daí nós brincamos fomos ãh # a # fomos ãh # a # aí nós brincamos # e aí foi pra casa e chegou o dia da minha dinda, daí nós fomos lá.

* DEB.: e daí demos um presente para ela # e minha mãe deu # pro ãh @i pro [/] pro pai da Cíntia e daí # ãh daí nós fomos num restaurante, almoçar num restaurante e nós brincamo lá.

* **@ Fim**

(DEB, 4; 8,20)

Também consideramos narrativas não-autônomas aquelas em que apenas objetos foram nomeados, como o exemplo de Gabriel (4;9), ou ainda aquelas em que não houve produção, embora os esforços da entrevistadora.

* ENT.: oh a tia vai te mostrar uma historinha tu vai olhar a história olhar os desenhos e tu vai contar uma história pra tia tá? então pode começar olha os desenhos e conta a história pra tia oh

@ Início (modalidade NG)

* GAB.: ele aqui tá lendo ele caiu da cama e deu um grito aqui ele derramando aí depois e aqui ele tá acordado isso

* ENT.: hum hum hum hum muito bem muito bem hum hum

* GAB.: ele está acordado aqui é água derramando aqui é ele que deu um grito e aqui é ele que deu um grito e aqui é ele falando.

* ENT.: muito bem.

*** @Fim**

(GAB 4;9)

4. 6 DEFINIÇÃO DE NARRADOR AUTÔNOMO / NARRADOR NÃO-AUTÔNOMO

Como “narrador autônomo” consideramos o sujeito que tivesse produzido narrativa autônoma, segundo a definição estabelecida na seção 4.5, nas três modalidades eliciadas, ou seja: na NF, NG e NL.

Na categorização “narrador não-autônomo” incluímos o sujeito cuja produção não se configurou como “narrativa autônoma”. Nessa categoria, foi contemplado o sujeito que produziu “exposição narrativa” em, pelo menos, uma das três modalidades eliciadas (NF, NG e NL) e o sujeito que apresentou “ausência de produção”, em

algumas dessas tipologias.

4. 7 DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS

Foram as entrevistas com as mães juntamente com as dos próprios informantes que nos permitiram definir as variáveis contextuais. Trabalhamos com as seguintes variáveis: “classe social”, “nível de instrução dos pais”, “maior ou menor presença da mãe no lar” “vínculo pré-escolar” e “tipos de interação: GIA, GAI e GA”.

Para a **classe social**, utilizamos três índices: A, B e C. Na classe A, consideramos os informantes filhos de pais profissionais liberais, professores universitários, gerentes de bancos, empresários de médio a grande porte. Na classe B, classificamos os filhos de pais bancários, professores do ensino de 1º e 2º graus, micro-empresários, comerciantes. Já, na classe C, incluímos os filhos de serventes de pedreiro, empregadas domésticas, pintores, biscateiros, doceiras, comerciantes, ou assemelhados. Nessa variável, não nos preocupamos em controlar o mesmo número de informantes para cada índice. A despreocupação com essa equitatividade se deve ao fato de que, no projeto piloto, encontramos famílias de classe média em que o envolvimento das crianças em atividades de leitura e histórias era raro, e famílias de baixa renda que praticavam com frequência a leitura da Bíblia, por exemplo, e contavam regularmente histórias tradicionais às crianças na hora de dormir.

Quanto ao **nível de instrução dos pais**, encontramos também três categorias, a saber: curso superior, formação de 2º Grau e escolarização de até 1º Grau. Neste último, incluímos os pais com o antigo primário e também aqueles que interromperam seus estudos antes de concluir a 8ª série. Para classificar os informantes frente a esses índices, usamos, como critério, o maior grau de instrução entre o casal, desde que morassem os dois com a criança. Em caso de pais separados, prevaleceu o nível de instrução daquele que vive com a criança.

Na variável **presença da mãe no lar: maior ou menor**, consideramos como de maior presença aquelas mães que só se dedicavam ao lar e à criação dos filhos e, de

menor presença, aquelas que possuíam uma atividade remunerada ou rentável sistematicamente, mesmo que esse trabalho fosse num armazém ou ateliê na garagem de sua casa.

Em relação à variável **vínculo pré-escolar: sim ou não**, categorizamos, na alternativa "sim", as crianças devidamente matriculadas, freqüentando sistematicamente um tipo de educação infantil formal. Consideramos como pré-escolas: creches públicas, escolas maternas particulares e pré-escolas públicas e particulares. Deixamos numa classificação única, por entendermos que a prática de escutar histórias lidas ou contadas não depende de nenhum pré-requisito, nem apresenta impedimento quanto ao limite de idade das crianças. Na alternativa "não", foram categorizadas aquelas crianças que não possuem vínculo com quaisquer um dos tipos de instituição citados anteriormente. Não foi possível uma amostra equilibrada entre um índice e outro devido ao fato de que em Pelotas a maioria das escolas públicas municipais possui classes pré-escolares, o que tornou extremamente difícil encontrarmos crianças fora de alguma instituição formal de ensino. As de classe média estavam vinculadas a um maternal/pré-escola particular e as de classe média-baixa e baixa, a uma escola pública. A referida variável, mesmo assim, foi mantida na pesquisa principal, a fim de verificarmos se o fato das crianças freqüentarem pré-escola faz alguma diferença em termos de desempenho do narrador autônomo, segundo os critérios definidos, para tal, neste trabalho.

Trabalhamos também com a variável **faixa etária**, através da qual dividimos os sujeitos em três grupos de 12 informantes cada um, com espaçamento de 06 em 06 meses, quais sejam: 5;2 a 5;8.29; 5;9 a 6;4.29 e 6;5 a 6;11.29.

Para essas variáveis, os dados foram compilados diretamente da entrevista das mães, conforme modelo nos anexos.

Por último, tivemos a variável sócio-estrutural que diz respeito à **forma de participação da família no processo de desenvolvimento do discurso narrativo da criança**. No momento da análise do conteúdo das entrevistas, os dados levantados apontaram para três grupos distintos: um basicamente interativo, raramente audiovisual (GIA); outro basicamente audiovisual, raramente interativo (GAI) e um terceiro exclusivamente audiovisual (GA), os quais serão melhor definidos a seguir.

GIA - grupo em que o processo de desenvolvimento de construção do discurso narrativo pela criança se deu através de recursos/atividades mais interacionistas do que

audiovisuais ou, pelo menos, tanto interacionistas quanto audiovisuais (mãe/pai lendo e/ou contando histórias, questionando e negociando histórias com a criança);

GAI - grupo em que a forma de participação da família no processo de desenvolvimento do discurso narrativo da criança se deu através do provimento de recursos basicamente audiovisuais, raramente interacionistas (a própria criança assistindo a fitas de vídeo, ouvindo fitas cassete ou discos de histórias);

GA - grupo que apresentou acesso restrito à narrativa infantil por estar exposto somente à programação normal da TV. A construção do discurso narrativo, nesse caso, se deu com a ajuda de recurso exclusivamente audiovisual e de forma natural e espontânea.

Sobre essa última variável - que diz respeito à forma de participação da família no desenvolvimento da habilidade narrativa da criança -, fizemos um estudo mais aprofundado, compatibilizando a fala da mãe com a da criança. Como exemplo, citaremos excertos de entrevistas das mães e dos respectivos filhos, que, cruzados, serviram para definir essa categoria. A seguir, exemplificaremos com um caso que levou a informante à categoria GIA, na medida em que os quesitos referentes ao convívio com a narrativa infantil no espaço familiar, explicitados pela mãe, foram confirmados pela criança. Convém ressaltar, entretanto, que as entrevistas foram feitas separadas e que cada entrevistada(o) ficava a sós com a investigadora.

Entrevista com a mãe de ELI:

ENT.: Você costuma contar / ler histórias infantis para ELI?

MÃE: “Leio mais do que conto. Mas leio bastante. Ela gosta muito de histórias de contos de fadas e pede que se conte esse tipo de histórias sempre”.

MÃE: “Conto muitas histórias fantásticas de contos de fadas. Histórias com rei, rainha, fadas...”

MÃE: “Leio para ELI desde os seus 2 aninhos. Atualmente, quando estou lendo alguma história para ela e aparece uma palavra que ela não conhece, pergunta de imediato o que significa”.

MÃE: “Após a audição de um conto, faz muitas perguntas, até conseguir recontá-lo com suas palavras”

Descrição do ambiente:

Observamos que em casa há vários livrinhos infantis, inclusive a coleção Quatro Estações , uma história para cada dia. Encontramos muito material escrito; a mãe é professora de Português.

Entrevista com ELI:

- ENT.: ELI, tu gostas de histórias infantis?
 ELI.: Gosto
 ENT.: E que tipo de histórias tu mais gostas?
 ELI.: João e Maria
 ENT.: E alguém lê ou conta histórias pra ti em casa ou não?
 ELI.: Às vezes a mãe , às vezes o pai.

Na categoria GAI, classificamos os sujeitos cujo acesso à narrativa se dera propositada e sistematicamente através de aparelhos audiovisuais. Tomamos como exemplo uma das falas que nos permitiram seleccionar os sujeitos nessa categoria.

Entrevista com a mãe de REN:

- ENT.: A REN gosta de histórias infantis?
 MÃE: “Gosta. Ela pede histórias. Mas eu não tenho muita disponibilidade para contar. Raramente conto. Deixo ver histórias e desenhos muito no vídeo.
 ENT.: Que tipo de filmes, REN costuma olhar no vídeo?
 MÃE: A Bela e a Fera, a Dama e o Vagabundo, Alice no País das Maravilhas, Peter Pan, Tio Patinhas, entre outros.
 ENT.: A REN costuma ir a cinema seguidamente?
 MÃE: Sim. Há poucos dias olhou o filme dos Trapalhões no cinema.

Descrição do ambiente:

Presenciamos muitas fitas de vídeo próximas à TV; TV por cabo, e alguns livros infantis guardados na estante, sem uso.

Entrevista com REN:

- ENT.: Tu gostas de histórias infantis?
 REN.: Gosto
 ENT.: E alguém conta / lê histórias pra ti em casa?
 REN.: Às vezes.
 ENT.: E filmes no vídeo cassete tu olhas?
 REN.: Olho. Hoje ainda eu olhei um de uma princesa.
 ENT.: E teatro tu já foste?
 REN.: Já, várias vezes.

Quando a família não provinha o acesso narrativo via interativa nem através de recursos audiovisuais específicos para essa finalidade, e isso fora possível detectar a partir das entrevistas, esses sujeitos foram categorizados no GA. Os excertos a seguir representam os sujeitos incluídos nessa categoria:

Entrevista com a mãe de VAN.:

- ENT.: Você costuma contar / ler histórias infantis para VAN?
 MÃE: “Não. Trabalho até tarde no balcão. Quando saio do armazém, à noite, ela já está praticamente dormindo. Uma prima quando nos visita conta histórias para ela. E a dinda de VAN até manda livrinhos com histórias bíblicas para ela”.

Descrição do ambiente:

Não percebemos qualquer vestígio de livros ou revistas na peça onde fora feita a entrevista com a mãe nem depois onde acontecera a interação com a própria VAN, bem como onde foram coletadas as narrativas. Tampouco fizeram esforço de mostrar-nos,

caso isso realmente fosse um material valorizado, como ocorrera em outras famílias.

Entrevista com VAN.:

- ENT.: Tu gostas de histórias infantis?
- VAN.: “Gosto”.
- ENT.: Que historinha tu mais gostas?
- VAN.: “A do Chapeuzinho Vermelho”.
- ENT.: Alguém lê ou conta historinha para ti em casa?
- VAN.: “Não”.
- ENT.: Não?
- % Com.: a criança sacode a cabeça, confirmando que não.
- ENT.: E por que tu gostas de histórias, de onde tu conhece história infantil?
- VAN.: “Não sei”.
- ENT.: Mas a historinha do Chapeuzinho Vermelho, que disseste gostar?
- VAN.: “É por causa que a minha prima me contou e já faz tempo”.
- ENT.: E de televisão, tu gostas?
- VAN.: “Gosto”
- ENT.: Qual o programa de que tu mais gostas?
- VAN.: “O da Angélica”
- ENT.: Vídeo vocês tem?
- VAN.: “Não”.
- ENT.: E a cinema tu já foste?
- VAN.: “Não. Nunca fui”.

Nesse exemplo, fica claro que, embora a mãe dissesse que uma sobrinha contava histórias a VAN e que a dinda mandava livros para a menina, tal questão não se confirmou tão tranquilamente na entrevista, uma vez que VAN confessou que a prima lhe havia contado história apenas uma única vez. Quanto a livros, não os presenciamos em nenhuma dependência da casa por onde andamos.(sala de estar e quarto da menina). Em razão disso, essa informante foi categorizada no GA. Essa medida valeu para todos

os casos em que a mãe dizia ler/contar histórias sistematicamente para a criança apenas para não passar por relapsa frente à investigadora. Caso isso não se confirmasse, conforme o exemplo acima, esses sujeitos eram incluídos no GA.

Nos anexos há vários exemplos de falas extraídas das entrevistas, o que facilitará ao leitor um melhor acompanhamento sobre como efetuamos a distribuição dos sujeitos em GIA, GAI e GA, nesta pesquisa.

Os resultados da análise das entrevistas referentes aos dados contextuais estão configurados no quadro final dos informantes a seguir.

Quadro 1: QUADRO FINAL DOS INFORMANTES

SUJEITOS	CLASSE			NÍVEL INST.PAIS			PRES.DA MÃE		VÍNC.PRÉ-ESC.		TIPO DE INTER.		
	A	B	C	Sup.	2º G.	1º G.	MAIOR	MENOR	SIM	NÃO	GIA	GAI	GA
5;2 - 5;8,29 (12 suj)	6 50%	3 25%	3 25%	7 58,33 %	4 33,33 %	1 8,33 %	3 25%	9 75%	10 83%	2 17%	7 58%	2 17%	3 25%
5;9 - 6;4,29 (12 suj)	0 00%	11 92%	1 08%	2 17%	6 50%	4 33%	4 33%	8 67%	11 92%	1 08%	7 58%	3 25%	2 17%
6;5 - 6;11,29 (12 suj)	5 42%	3 25%	4 33%	4- 33,33 %	4 33,33 %	4 33,33 %	8 67%	4 33%	11 92%	1 08%	7 58%	5 42%	0 00%

4. 8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Procedemos a um estudo comparativo entre narrativas autônomas e não-autônomas. Para isso, dividimos o trabalho em dois momentos: um mais quantitativo e outro mais qualitativo.

No primeiro momento, trabalhamos com percentuais. Nesta parte, cruzamos os dados contextuais do conjunto dos trinta e seis informantes, selecionados, segundo o desempenho, em “narrador autônomo” e “narrador não-autônomo” com a produção de “narrativas autônomas”, “exposições narrativas” e “ausência de produção” desse universo de sujeitos. Trabalhamos confrontando a categoria narrador autônomo à de narrador não-autônomo, englobando seus integrantes (narradores de exposição narrativa e sujeitos com ausência de produção), posteriormente analisamos todas as categorias separadamente, ou sejam: autores de narrativas autônomas, de exposições narrativas e sujeitos com ausência de produção.

Analisamos inicialmente as diferentes variáveis, e, posteriormente, levantamos os percentuais de “narrativas autônomas/ não-autônomas”, calculados sobre o total de relatos obtidos. A seguir, analisamos o percentual de “narradores autônomos” e “não-autônomos”, considerando-se os três tipos de eliciação. Posteriormente, verificamos a variável contextual “tipo de interação” entre os “narradores autônomos” e “não-autônomos”.

Dando continuidade ao trabalho, analisamos os demais fatores contextuais (classe social, grau de instrução dos pais, presença da mãe no lar, vínculo pré-escolar e faixa etária), cruzando-os com os sujeitos “narradores autônomos” e “não-autônomos”.

Ainda, nesta abordagem, analisamos o desempenho dos sujeitos “narradores autônomos” e “não-autônomos”, em “produção narrativa”, “exposição narrativa” e “ausência de produção”, considerando-se as três tipologias narrativas eliciadas (NF, NG e NL). Dando continuidade, cruzamos o desempenho da “produção narrativa”, “exposição narrativa” e “ausência de produção” com a variável “faixa etária” dos narradores não-autônomos. Como entre os narradores não-autônomos foram encontrados 04 sujeitos que apresentaram ausência de produção em alguma tipologia narrativa eliciada, esses também foram objeto de análise. Além disso, cruzamos os

dados desses mesmos sujeitos com os fatores contextuais que se mostraram mais relevantes quando da análise da totalidade dos informantes, no início deste estudo (classe social, vínculo pré-escolar, tipo de interação).

Finalizamos a primeira parte da análise com um gráfico demonstrativo dos 100% de sujeitos do GIA e 100% do GAI que produziram narrativa autônoma nas tipologias NF, NG e NL, cruzados com o percentual de desempenho desses mesmos sujeitos nas demais modalidades.

O segundo momento da análise constou de uma descrição das narrativas autônomas e exposições narrativas dos narradores autônomos e não-autônomos, respectivamente. Procuramos analisar o contexto dos produtores de exposição narrativa, observando, principalmente, em que faixa etária esse desempenho ocorreu com maior frequência. Verificamos, ainda, que estratégias de preenchimento, segundo de Lemos, foram mais adotadas pelas crianças desta pesquisa.

Finalmente fizemos um recorte de 06 sujeitos (02 do GIA, 02 do GAI e 02 do GA) e 06 narrativas NL - uma de cada sujeito -, procedendo a uma análise comparativa dos aspectos textuais e lingüísticos entre os três tipos interativos. Essa amostra foi selecionada a partir do critério de maior identificação com a categoria em termos de processamento do “input” narrativo no espaço familiar a que pertencem as crianças.

5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO NARRATIVA

Em todas as modalidades eliciadas, encontramos narrativas autônomas e não-autônomas. Conforme definimos no capítulo da Metodologia, os narradores não-autônomos são constituídos por exposições narrativas e ausências de produção, como se pode constatar no gráfico 1, a seguir.

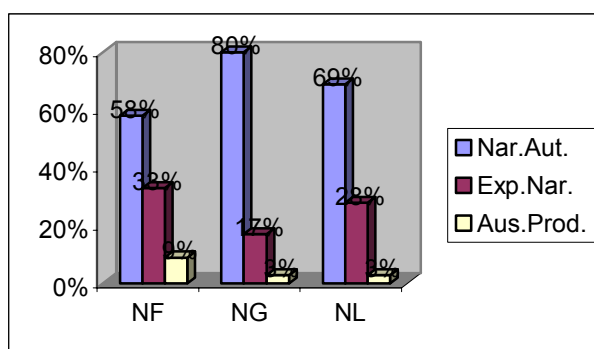


Gráfico 1: Desempenho dos sujeitos em cada tipo de narrativa eliciado

Total de N eliciada em cada modalidade: 36

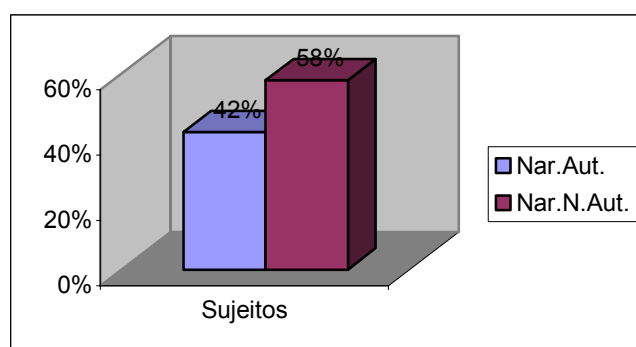
Observando cada modalidade individualmente, é possível perceber que o desempenho narrativo variou entre 58 e 80%, ficando o maior percentual de narrativas autônomas com a modalidade NG(80%) e o menor com a NF(58%). Outro aspecto a

ressaltar diz respeito ao fato de que o maior percentual de exposições narrativas ocorreu na modalidade NF(33%) e o menor na NG(17%), o que já se mostrava esperado, tendo em vista que, nesta modalidade, ocorreu o maior percentual de narrativas autônomas. Por último, cabe destacar que o maior percentual de ausência de produção aconteceu na modalidade NF (9%), o que parece comprovar o grau de dificuldade para as crianças nessa modalidade narrativa.

Dando seqüência à análise, separamos as crianças que produziram narrativa autônoma nas três modalidades, daquelas que assim não procederam. Esse índice serviu para categorizarmos os sujeitos da pesquisa em narradores autônomos e não-autônomos.

O gráfico a seguir fornece o perfil narrativo dos sujeitos da pesquisa. Das 36 crianças, 42% são narradoras autônomas e 58%, não autônomas.

Gráfico 2: Distribuição dos sujeitos em narradores autônomos e não-autônomos



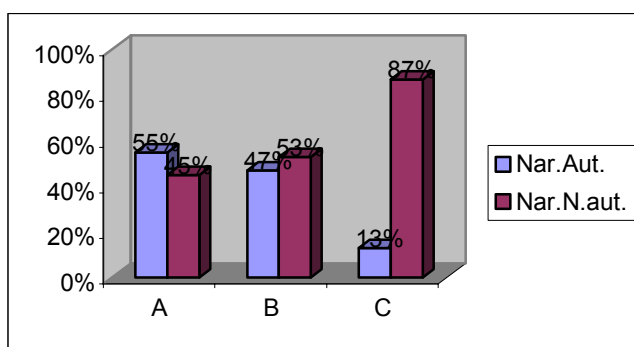
Total de sujeitos analisados: 36

Entre os narradores não-autônomos incluem-se aqueles que produziram exposições narrativas em, pelo menos, uma tipologia e os que apresentaram ausência de produção também em, pelo menos, uma tipologia. Nesse sentido, a partir deste momento faremos um estudo comparativo, cruzando as categorias **narrador autônomo** e **narrador não-autônomo** com as variáveis culturais e sócio-estruturais definidas no capítulo da Metodologia.

5.1 FATORES CULTURAIS E SÓCIO-ESTRUTURAIS INTERVENIENTES NO DESENVOLVIMENTO DO NARRADOR AUTÔNOMO/NÃO-AUTÔNOMO

Feito o recorte de análise e definidos os índices de narrador autônomo e não-autônomo, a fim de verificar os fatores intervenientes no desenvolvimento do primeiro, resolvemos estudar essas categorias na sua interface com as variáveis selecionadas, a partir das experiências vivenciadas pelas e com as crianças no espaço familiar. Esses dados foram colhidos a partir de entrevistas com as mães, cruzados com os das entrevistas das crianças. Nesse sentido, a primeira variável que analisamos foi a referente à “classe social”.

Gráfico 3: Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “classe social”



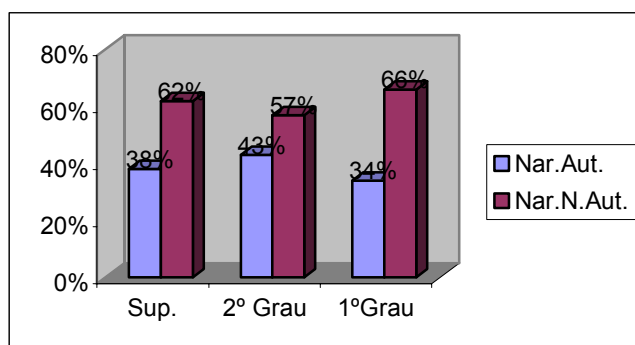
Nº de sujeitos pertencentes à classe A: 11
 Nº de sujeitos pertencentes à classe B: 17
 Nº de sujeitos pertencentes à classe C: 08

Ao cruzarmos o desempenho narrativo dos informantes com os índices indicativos da “classe social”, verificamos que, entre os sujeitos oriundos da classe A encontram-se 55% de narradores autônomos e 45% de não autônomos; na classe B estão 47% de narradores autônomos e 53% de não-autônomos e na classe C, 13% de narradores autônomos e 87% de não-autônomos. Ao analisar o gráfico 3 é possível perceber que, entre os sujeitos oriundos das classe A e B, praticamente não existe diferença de percentuais em termos de narradores autônomos e não-autônomos. A classe C, ao contrário, absorveu um contingente de narradores não-autônomos bem maior do que o de autônomos. Esse score, de certa forma, já era esperado, tendo em vista que as

famílias classe C, desta pesquisa, pelo baixo poder aquisitivo, eram as que possuíam menos acesso à cultura letrada e as que não dispunham de outros recursos estimuladores para o desenvolvimento lingüístico das crianças, dada toda a situação de carência em que vivem.

Dando seguimento ao trabalho, passamos a analisar o desempenho narrativo relacionado com a variável “nível de instrução dos pais”. O gráfico a seguir sinaliza os resultados encontrados nesse aspecto da análise.

Gráfico 4: Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “nível de instrução dos pais”



Nº de sujeitos oriundos de pais com 3º Grau: 13

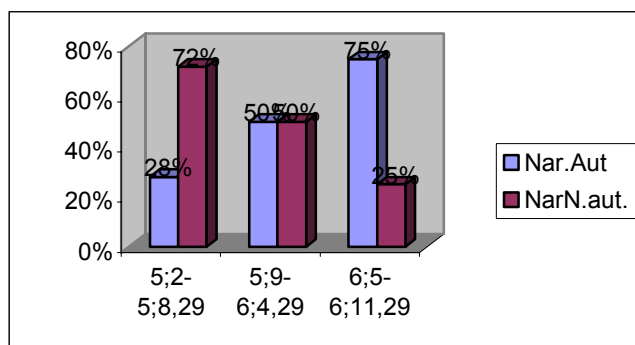
Nº de sujeitos oriundos de pais com 2º Grau: 14

Nº de sujeitos oriundos de pais com 1º Grau: 09

Cruzando-se a variável “nível de instrução dos pais”, com o percentual de desempenho, constatamos que dos sujeitos pertencentes a famílias com pais detentores de 3º grau, ou nível superior de escolarização, 38% revelaram-se narradores autônomos e 62%, não-autônomos; daqueles oriundos de pais com nível de 2º Grau, o desempenho foi o seguinte: 43%, narradores autônomos e 57%, não-autônomos. Entre os sujeitos pertencentes a famílias com pais de 1º Grau, os dados apontaram 34% de narradores autônomos e 66% de não-autônomos. Este último confirmou um resultado esperado, uma vez que foram incluídos, no índice 1º Grau, pais com o antigo primário e pais com primeiro grau incompleto. O primeiro índice (pais com nível SUP), porém, sinalizou um escore não esperado. Verificando especificamente essa população, procuramos cruzar o

nível de escolarização dos pais com outras variáveis. Nesse sentido, verificamos que o percentual mais elevado de narradores não-autônomos entre os sujeitos filhos de pais com nível superior ocorreu na faixa etária menor, o que pode, de certa forma, justificar, dessa forma, esse escore, pois essa faixa teoricamente abriga crianças com menos experiências do que as demais faixas etárias(cf. gráfico 5, a seguir). Quanto aos pais com escolarização de 2º Grau, o escore não se mostrou relevante, pois foram muito próximos os resultados.

Gráfico 5: Desempenho narrativo dos sujeitos filhos de pais com nível superior, cruzado com a faixa etária



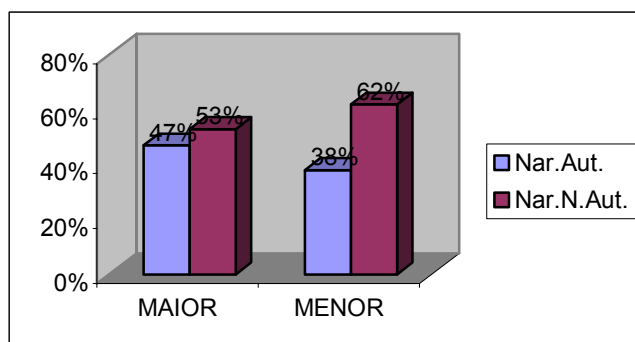
5;2-5;8,29= 7 sujeitos com pais de nível superior

5;9-6;4,29= 2 sujeitos com pais de nível superior

6;5-6;11,29=4 sujeitos com pais de nível superior

Na seqüência do estudo, efetivamos o cruzamento do desempenho narrativo com a variável “maior ou menor presença da mãe no lar”. Os resultados desse estudo poderão ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 6: Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “maior ou menor presença da mãe no lar”



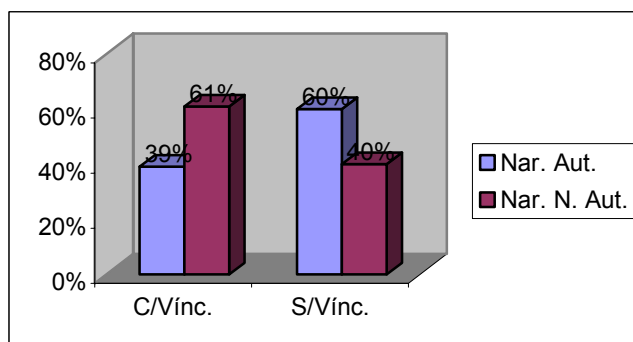
Nº de sujeitos com maior presença da mãe: 15

Nº de sujeitos com menor presença da mãe: 21

De acordo com o demonstrativo do gráfico anterior, constatamos que, dos 15 sujeitos com mães de maior presença, 47% são narradores autônomos e 53%, não-autônomos e dos 21 sujeitos com mães de menor presença, 38% configuraram-se como narradores autônomos e 62%, como não-autônomos. Esse índice parece apontar uma relação mais significativa entre mães que não trabalham e narrativas autônomas, porém é preciso lembrar que o percentual de narradores autônomos manteve-se menor do que o de não-autônomos, tanto entre as crianças cujas mães são presença permanente no lar, como entre aquelas cujas mães trabalham fora de casa.

A seguir passaremos a analisar a variável “vínculo pré-escolar”, cujos resultados se podem acompanhar no gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7: Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “vínculo pré-escolar”



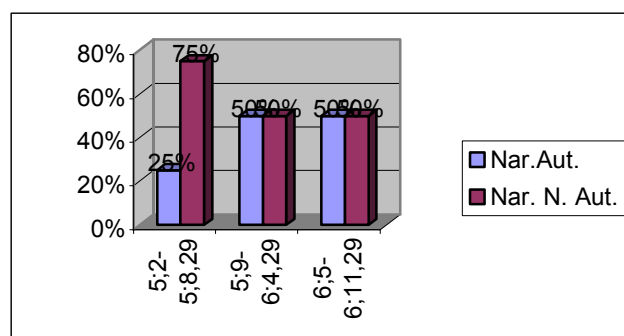
Nº de sujeitos com vínculo pré-escolar: 31

Nº de sujeitos sem vínculo pré-escolar: 05

Observando o gráfico 7, vemos que dos sujeitos com vínculo pré-escolar, 39% são narradores autônomos e 61%, não-autônomos; já, entre os sem vínculo pré-escolar, 60% são narradores autônomos e 40%, não-autônomos. Ainda que tenham sido consideradas não só pré-escolas públicas, mas também privadas, o índice de narradores autônomos em relação ao de não-autônomos inverte-se com o acesso da criança a um processo formal de educação infantil. Esse escore será objeto de análise mais tarde.

Dando continuidade ao trabalho, chegamos no estudo da “variável faixa etária”. Convém ressaltar, entretanto, que essa foi a única controlada para a seleção dos sujeitos da pesquisa.. O gráfico, a seguir, mostrará os resultados advindos dessa análise.

Gráfico 8: Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com a variável “faixa etária”



Nº de sujeitos na faixa dos 5;2-5;8,29: 12

Nº de sujeitos na faixa dos 5;9-6;4,29: 12

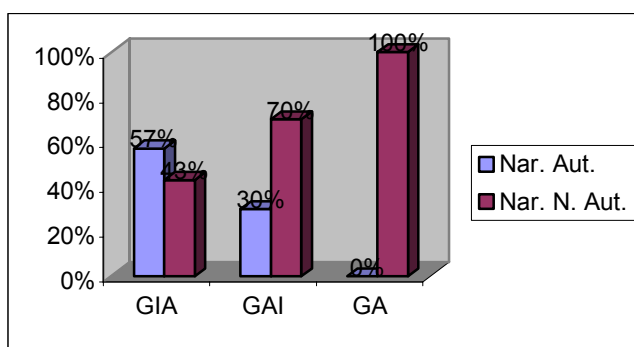
Nº de sujeitos na faixa dos 6;5-6;11,29:12

Observando o gráfico anterior, verificamos que no grupo de crianças mais jovens, temos 25% de narradores-autônomos e 75% de não-autônomos. Porém, entre o grupo de idade mediana (5;9 a 6;4,29) e o grupo mais velho (6;5 a 6;11,29) o resultado ficou igual, qual seja: 50% de narradores autônomos e 50% de não-autônomos. Esse resultado, embora esperado, mostra-se bastante relevante no conjunto deste estudo, uma vez que sinaliza uma idade mínima para a aquisição do narrador autônomo a partir dos 5;9, ou seja, ao redor dos 6;0 de idade.

Convém ressaltar, entretanto, que os sujeitos que estão nessa faixa etária e que não estão com a narrativa controlada ainda por falta de estimulação nessa atividade/prática em casa, por questões culturais, coincidiram com crianças oriundas de classe baixa. Uma coisa não está dissociada da outra. Porém o contrário também é verdadeiro. Sujeitos oriundos de famílias de classe baixa, cujos pais tinham na leitura um valor cultural bem claro, apresentaram o mesmo desempenho dos sujeitos oriundos de famílias de classe média ou média baixa (cf. gráfico 17).

Encerrando o estudo das variáveis, chegamos à “forma de participação da família no processo de desenvolvimento do discurso narrativo (GIA, GAI e GA)”, ou seja, à variável que diz respeito ao fator “interatividade”.

Gráfico 9: Distribuição dos narradores autônomos e não-autônomos, cruzados com os índices GIA, GAI e GA, definidos previamente no capítulo de Metodologia.



Nº de sujeitos pertencentes ao GIA: 21
 Nº de sujeitos pertencentes ao GAI: 10
 Nº de sujeitos pertencentes ao GA: 05

Observando o gráfico 9, acima, é possível verificar que entre as crianças pertencentes ao GIA o percentual de narradores autônomos foi de 57% e o de não-autônomos, de 43%; entre as do GAI, o percentual de narradores autônomos foi de 30% e o de não-autônomos de 70%. Entre os sujeitos do GA, não houve narradores autônomos; ficando, para a categoria narrador não-autônomo, o escore de 100%. Se observarmos o conjunto das variáveis analisadas, esta é a que parece indicar uma diferença significativa. A interatividade junto com a classe social superior são as variáveis mais provavelmente responsáveis pelo desenvolvimento da habilidade narrativa.

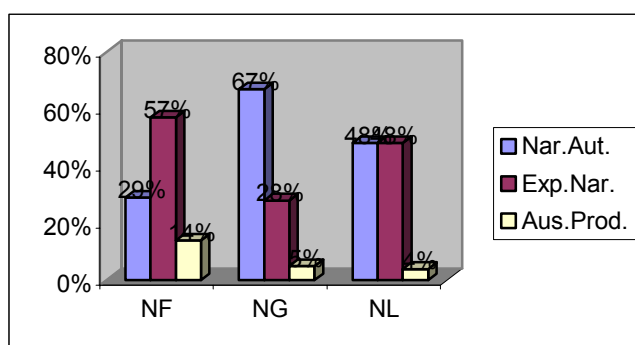
5.2 UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO NARRATIVO DAS CRIANÇAS

Na seção anterior, apresentamos os dados decorrentes da análise das variáveis culturais e sócio-estruturais intervenientes no processo de desenvolvimento do discurso narrativo da criança. A partir daqui abordaremos o desempenho dos sujeitos narradores autônomos e não-autônomos nas três modalidades narrativas (NF, NG e NL).

O controle da narrativa autônoma ocorreu em 15 dos 36 sujeitos, isto significa dizer que esses 15 sujeitos apresentaram 100% de desempenho narrativo em todas as modalidades eliciadas, o que lhes conferiu, segundo os critérios da pesquisa, a definição de narradores autônomos (veja gráfico 10).

A partir deste momento, passaremos a trabalhar com os 21 sujeitos narradores não-autônomos.

Gráfico 10: Demonstrativo do desempenho dos narradores não-autônomos



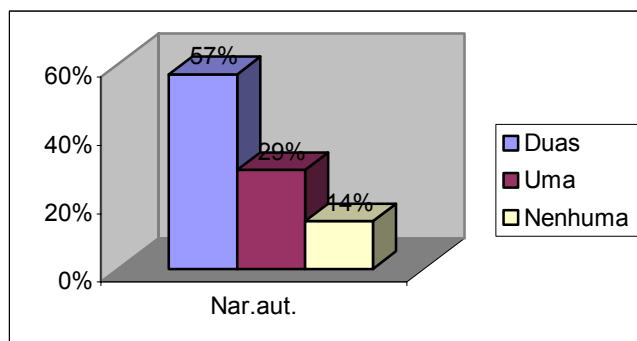
Total de sujeitos analisados: 21

Total de narrativas analisadas em cada modalidade: 21

Os narradores não-autônomos evidenciaram um desempenho bastante diferenciado, apresentando na modalidade NF: 29% de narrativa autônoma, 57%, de exposição narrativa e 14% de ausência de produção; na modalidade NG: 67% de narrativas autônomas, 28% de exposição narrativa e 5% de ausência de produção; na NL: 48% de produção narrativa, 48% de exposição narrativa e 4% de ausência de produção.

Gráfico 11: Demonstrativo do percentual de narradores não-autônomos que produziram

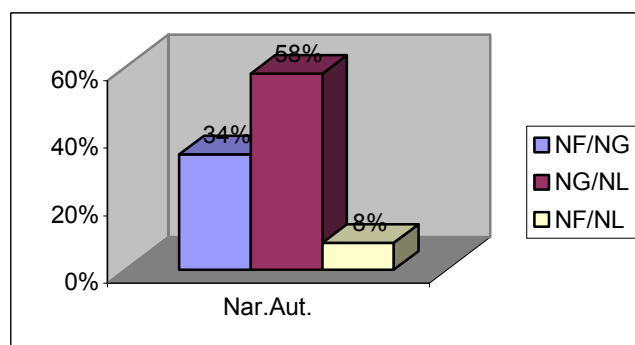
2, 1 ou nenhuma narrativa autônoma



Nº de narradores não-autônomos em vias de desenvolvimento: 21

Os 57% no gráfico anterior representam os 12 sujeitos narradores não-autônomos que conseguiram produzir duas narrativas autônomas, estando esses, mais próximos dos parâmetros de narrador autônomo, definidos nesta pesquisa; os 29 % designam os sujeitos que conseguiram produzir apenas uma narrativa autônoma e os 14%, os sujeitos que não conseguiram produzir nenhuma narrativa autônoma, ficando apenas no nível da exposição narrativa e ou ausência de produção.

Gráfico 12: Demonstrativo do desempenho dos sujeitos produtores de duas narrativas autônomas



Total de sujeitos analisados: 12

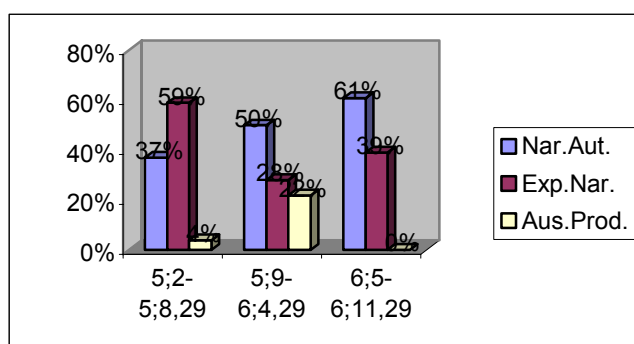
Analisando-se a produção dos 12 sujeitos que construíram duas narrativas autônomas, verificamos que o desempenho entre eles se deu de forma diferenciada, ou seja: 34% deles produziram narrativa autônoma em NF e NG; 58%, produziram narrativa autônoma em NG e NL e 8%, produziram em NF e NL. Na leitura do gráfico

anterior fica evidente que esses sujeitos tiveram melhor desempenho coletivo em NG e NL do que em NF e NG, em contraposição ao desempenho em NF e NL, que se revelou o de menor produção. O menor desempenho, como vimos, ficou por conta da modalidade NF. Essa ausência possivelmente ocorra pela falta de interatividade, pois as mães normalmente contam histórias fictícias às crianças (NF).

Nesse momento, passaremos a analisar o desempenho dos narradores não-autônomos nas três modalidades eliciadas, cruzando esses dados com a variável “faixa etária”.

Gráfico 13: Demonstrativo do desempenho dos narradores não-autônomos, cruzados com a faixa etária.

Nº de sujeitos analisados na faixa etária menor: 09



Nº de sujeitos analisados na faixa etária mediana: 06

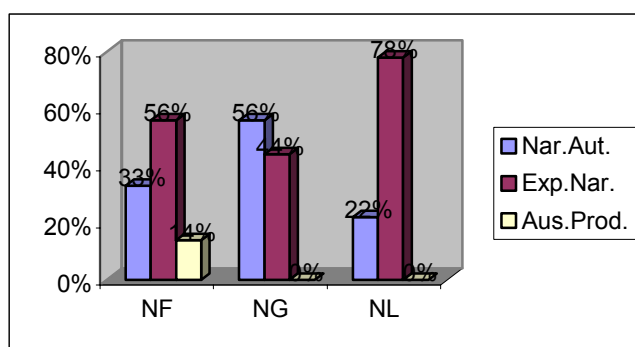
Nº de sujeitos analisados na faixa etária mais velha 06

A partir do gráfico anterior é possível visualizar-se que o percentual de narrativa autônoma cresce com o aumento da idade, o que era um resultado esperado. O índice que mais se destacou na faixa etária menor foi o da exposição narrativa (59%). Mais da metade dos narradores não-autônomos, nessa faixa, produziu exposições narrativas e apenas 4% deles apresentaram ausência de produção. Já não foi o que aconteceu com o grupo de faixa etária mediana (5;9 a 6;4.29), cuja metade dos sujeitos apresentou desempenho em narrativa autônoma, porém 28% ainda produzem exposições narrativas e, o que mais nos chamou a atenção, foi o fato de que se concentrou, nessa faixa etária, o maior percentual de sujeitos com ausência de produção (22%), quando, na realidade, se esperava que isso viesse a acontecer na faixa etária menor.

A partir desse momento, passaremos a analisar o desempenho dos sujeitos

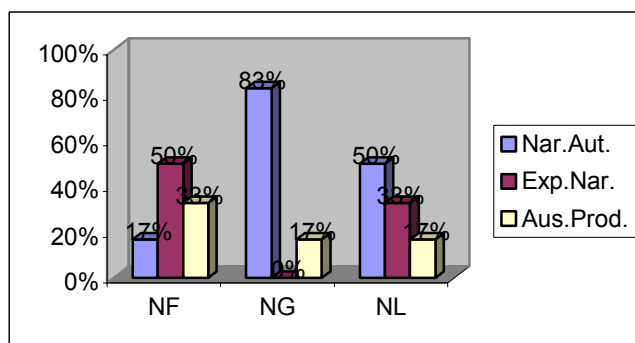
narradores não-autônomos nas três modalidades narrativas e em cada uma das três faixas etárias.

Gráfico 14: Demonstrativo do desempenho dos 09 narradores não-autônomos da faixa etária de 5;2 a 5;8.29, nas três modalidades narrativas



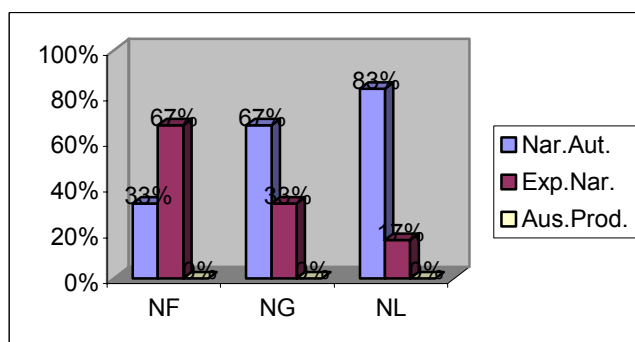
Nº de narrativas analisadas em cada tipologia: 09

Gráfico 15: Demonstrativo do desempenho dos 06 narradores não-autônomos da faixa etária dos 5;9 a 6;4.29, nas três modalidades narrativas



Nº de narrativas analisadas em cada tipologia: 06

Gráfico 16: Demonstrativo do desempenho dos 06 narradores não-autônomos da faixa etária dos 6;5 a 6;11.29, nas três modalidades narrativas



Nº de narrativas analisadas em cada tipo: 06

Observando-se os três últimos gráficos, constatamos que na faixa de menos idade (5;2-5;8.29), os sujeitos apresentaram mais facilidade para produzir narrativa autônoma na NG (56%) e mais dificuldade na NL (22%), dado esse esperado pelo fato do apoio na hora de contar a história, que ocorreu na NG e inexistiu na NL. Evidenciou-se ainda, nessa faixa etária, um elevado percentual de exposições narrativas, o que, de certa forma, também não fugiu às expectativas. O resultado que mais surpreendeu foi, porém, o baixo índice de ausência de produção (11%), aliado ao fato de que ocorreu somente numa das tipologias, no caso a (NF), pelo fato de não haver apoio na hora da enunciação. Evidentemente essa tipologia seria aquela em que ofereceria maior dificuldade, nessa faixa etária, pela menor experiência de vida em relação às demais, sendo o “background” dessas crianças ainda bastante limitado (cf. gráfico 15).

Quando ao segundo grupo (5;9-6;4.29), também se observou maior facilidade na construção da narrativa autônoma na modalidade NG (83%), seguido de um percentual de 50% na NL e de 17%, apenas, na NF. Percebe-se ainda um escore de 50% de exposições narrativas na modalidade NF e 33% na NL. Porém o que mais nos chamou a atenção, nessa faixa etária, foram as ausências de produção em todas as modalidades, com um índice relativamente alto (33%) na modalidade NF (cf. gráfico 16).

Com relação aos sujeitos narradores não-autônomos da terceira faixa etária, os dados evidenciaram um elevado percentual de narrativas autônomas na modalidade NL(83%), seguido de 67%, na NG e de 33% na NF. Um outro resultado esperado, porém digno de registro, foi a inexistência de ausências de produção nessa faixa etária em todas as modalidades eliciadas. Convém salientar, ainda, que na mesma proporção em que aumenta o controle da narrativa autônoma, considerando-se, para isso, a aquisição da NL, diminui a elaboração de exposições narrativas, nessa modalidade (cf.gráfico 17).

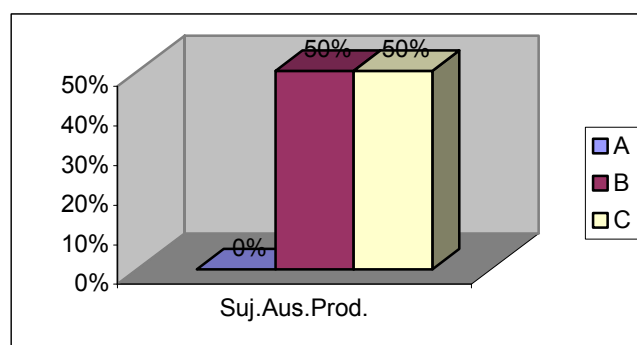
Examinando os dados pelo viés da produção narrativa em si, verificamos que na NF, em que o estímulo narrativo era o recurso da memória (contar uma história conhecida), ficou evidenciado que as crianças mais jovens (5;2-5;8.29) produziram tantas narrativas autônomas quanto as crianças mais velhas. Outro dado constatado, foi o fato da ausência de produção ser mais acentuada na faixa mediana (5;9-6;4.29) do que

na faixa de crianças mais jovens. Na produção de NG, que se deu a partir de estímulo visual (livro de gravuras), também se confirmou o menor percentual de produção de narrativas autônomas entre as crianças mais jovens. Um dado relevante é que, mesmo com estímulo narrativo, os sujeitos da faixa etária mais velha não conseguiram apresentar desempenho de 100% na produção de NG. Esse resultado sinaliza o fato de que, mesmo com a idade mínima para o controle da narrativa autônoma, se a criança não tiver em seu convívio um processo interativo/ interlocucional, essa aquisição tende a retardar. Um outro dado esperado, mas digno de registro, foi o fato de que na produção de NL as crianças mais velhas (6;5–6;11.29) demonstraram maior autonomia narrativa e que a faixa cujos sujeitos encontraram maior dificuldade, nesse domínio, foi a das crianças mais jovens (cf. gráfico 17).

5.3 UM ESTUDO SOBRE AS CRIANÇAS COM AUSÊNCIA DE PRODUÇÃO

Quatro dos trinta e seis sujeitos apresentaram ausência de produção em alguma(s) das três narrativas solicitadas. Nesse sentido, para melhor analisar os fatores intervenientes no processo de desenvolvimento narrativo dessas crianças, resolvemos fazer um estudo dessa realidade, cruzando os dados com as variáveis culturais e sócio-estruturais utilizadas no início deste capítulo.

Gráfico 17: Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável “classe social”



Nº de sujeitos analisados: 04

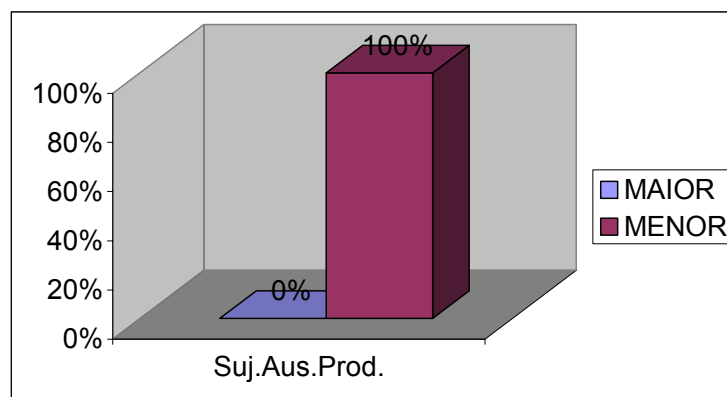
Dos sujeitos que evidenciaram ausência de produção narrativa em, pelo menos, uma das tipologias eliciadas, constatamos que 50% pertencem a famílias de classe B e 50% a famílias de classe C.

Gráfico 18: Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável “nível de instrução dos pais

Nº de sujeitos analisados: 04

O resultado evidenciado no gráfico anterior revela-se, de certa forma, inesperado, pois a expectativa girava em torno de que o maior percentual se concentrasse nas crianças, cujos pais só possuísem escolaridade em nível de 1º Grau, quando, na realidade, ficou com o 2º Grau.

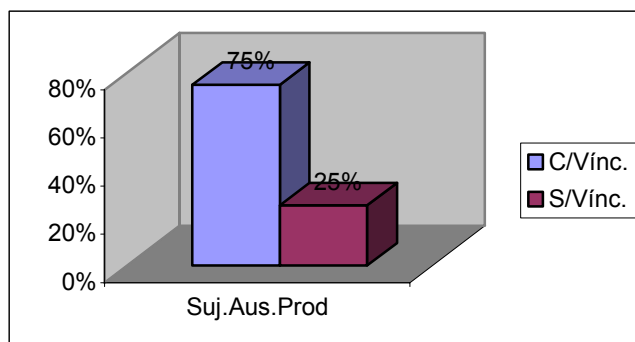
Gráfico 19: Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável referente “maior ou menor presença da mãe no lar”



Nº de sujeitos analisados: 04

Aparentemente esse dado, isto é, 100% de sujeitos com ausência de produção concentrar-se entre aqueles com menor presença da mãe no lar, poderá causar enorme estranheza. No entanto, quando cotejado com análises anteriores, verificamos que entre os sujeitos que contavam com maior presença da mãe no lar houve mais narradores não-autônomos do que autônomos. A partir daí, passamos a relativizá-lo aqui. Acreditamos, no entanto, que a ausência da mãe pode ser mais um fator de carência ou desprestígio social que, somados, possam estar influenciando no desenvolvimento global dessas crianças. A pré-escola, pelo que se pôde perceber, não está cumprindo sua parte em termos de desenvolvimento do discurso narrativo; as famílias dessas crianças, especialmente, as de classe C, pelo baixo poder aquisitivo, não dispõem de recursos (vídeos/ gravadores/ computadores) que possam servir de estímulo, substituindo, em parte, esse papel da mãe; crianças essas, na maior parte das vezes, deixadas em casa sozinhas, no turno inverso ao da escola ou creche, sem ter com quem dialogar ou, ao menos, um livro de história para manusear, etc. A mãe chega do trabalho, joga-se nos afazeres domésticos, não reservando tempo para leitura ou contagem de uma história ao filho (à filha), por cansaço ou por ausência de determinados valores culturais. Esse conjunto de aspectos acreditamos serem os formadores da teia que molda esses sujeitos, muito mais do que um fator isolado.

Gráfico 20: Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável referente ao “vínculo pré-escolar”

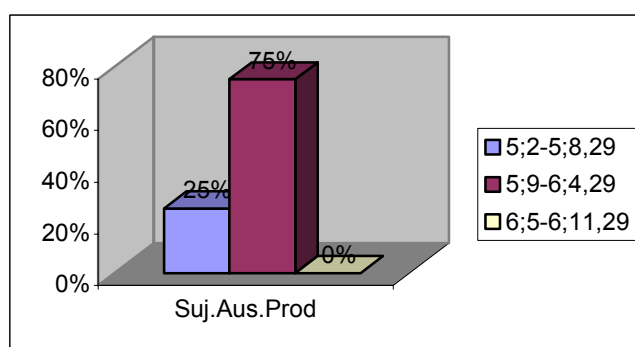


Nº de sujeitos analisados: 04

Os resultados visualizados a partir do gráfico 21 ratificam a análise anterior, momento em que cruzamos o desempenho dos narradores autônomos e não-autônomos com o vínculo pré-escolar, confirmando-se o maior percentual de sujeitos com ausência de produção entre aqueles que possuem vínculo pré-escolar (75%) e menor percentual entre os que não possuem vínculo pré-escolar (25%).

Dando continuidade, passaremos a analisar o desempenho desses sujeitos frente à variável faixa etária.

Gráfico 21: Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável "faixa etária"

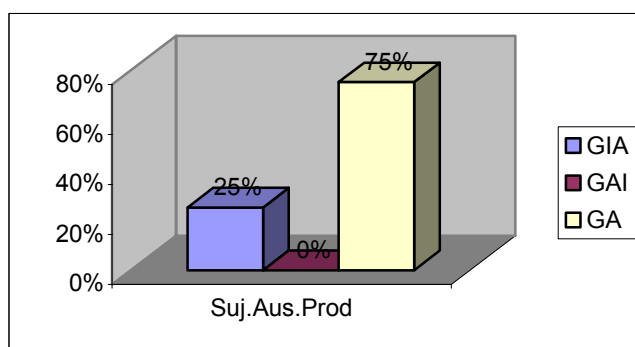


Nº de sujeitos analisados: 04

Nessa variável, os resultados de 25% dos sujeitos com ausência de produção pertencerem à faixa etária menor e 75% à faixa mediana (5;9-6;4.29), foge, em parte, à expectativa de que o maior contingente de crianças com ausência de produção se concentrasse na faixa etária menor, sob o argumento teórico de que teriam um número

reduzido de experiências em relação aos de mais idade. No entanto não foi o que aconteceu. No próximo momento da análise, abordaremos melhor essa questão.

Gráfico 22: Distribuição dos sujeitos com ausência de produção, cruzados com a variável referente à “forma de participação da família no processo de desenvolvimento do discurso narrativo”

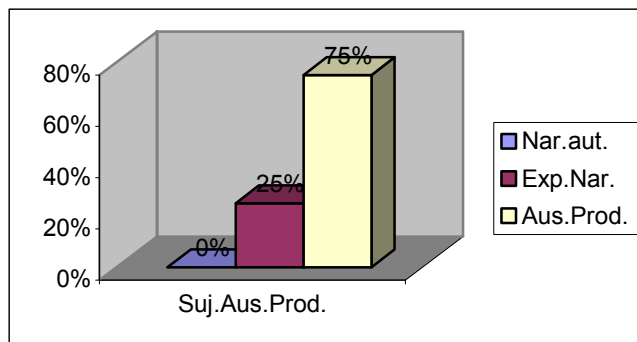


Nº de sujeitos analisados: 04

Por último, analisamos a variável referente ao tipo de interação, confirmando um alto percentual dessas crianças pertencerem ao GA (75%), grupo esse que abriga sujeitos com acesso restrito à narrativa infantil, cuja construção do discurso narrativo se deu via recurso exclusivamente audiovisual (TV). Apenas 25%, ou seja, um entre os quatro pertencia ao GIA.

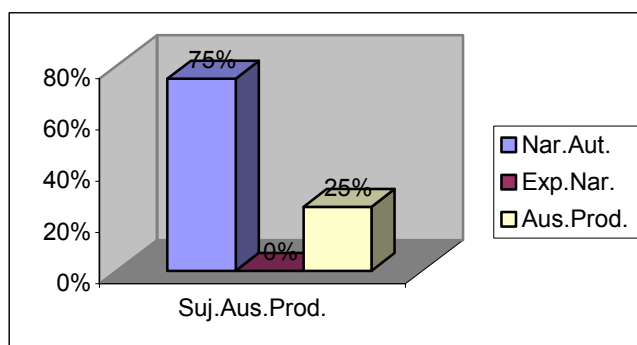
A partir daqui passaremos a analisar o desempenho desses sujeitos nas três modalidades narrativas solicitadas.

Gráfico 23: Desempenho narrativo dos sujeitos que apresentaram ausência de produção na modalidade narrativa NF



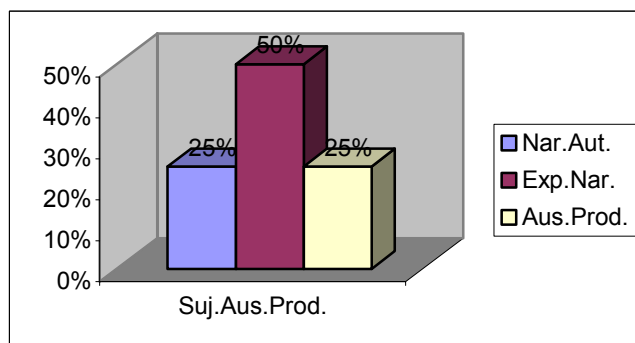
Nº de sujeitos analisados: 04

Gráfico 24: Desempenho narrativo dos sujeitos que apresentaram ausência de produção na modalidade narrativa NG



Nº de sujeitos analisados: 04

Gráfico 25: Desempenho narrativo dos sujeitos que apresentaram ausência de produção na modalidade narrativa NL



Nº de sujeitos analisados: 04

Conforme se pode observar no gráfico 24, esses sujeitos demonstraram um elevado índice de ausência de produção na categoria NF. O contrário pode ser observado na categoria NG que, segundo nossa análise, se deve ao fato do apoio na hora da eliciação, requisitando a história a partir de gravuras em seqüência. Porém, mesmo assim, 25% desse grupo ainda apresentou ausência de produção nessa modalidade, o que pode ser confirmado no gráfico 26. Observando, ainda, o desempenho dessas crianças numa abordagem quantitativa, verificamos que nas NL(s) a dificuldade foi menor, uma vez que houve 25% de produção narrativa autônoma nessa categoria. Um avanço se pôde notar em direção à construção da narrativa autônoma pelos integrantes desse grupo, pois, como se pode verificar pelo gráfico 25, apresentaram um índice de 50% na elaboração de exposições narrativas, ensaios para uma narrativa autônoma, representados nos relatos pessoais, definidos por Perroni(1992), como fase precursora da narrativa, aspectos esses que retomaremos na análise qualitativa.

5.4 A IMPORTÂNCIA DA INTERLOCUÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE NARRATIVA

Até aqui vimos que a forma de acesso interativa foi uma variável altamente relevante para o desenvolvimento do discurso narrativo. Entretanto, como nos propusemos a estudar as fontes facilitadoras para o desenvolvimento do narrador autônomo, uma interrogação ainda permanece, “o que está influenciando mais: o processo dialógico (adulto-criança) ou os procedimentos mecânicos audiovisuais), uma vez que ambos são interativos?

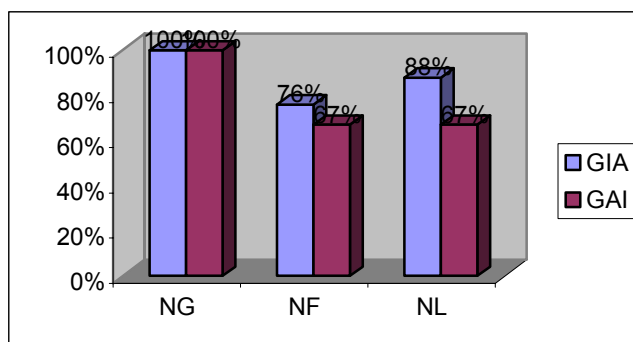
Constatamos que a tipologia narrativa considerada de maior facilidade para os sujeitos da pesquisa foi a NG (cf. gráficos 1 e 11) , certamente pelo apoio de material concreto na hora da enunciação. Examinando os dados, nesse sentido, verificamos que dos 100% de sujeitos que produziram narrativa autônoma nessa modalidade, nem todos apresentaram o mesmo desempenho nas demais modalidades, sobretudo na NL, pela

inexistência total de apoio no momento da produção. Verificamos, ainda, que o desempenho das crianças do GIA não era o mesmo das do GAI. Acreditamos que esse seria o indicador de maior significação para medirmos o desempenho entre os dois grupos de narradores. Confrontando o desempenho narrativo dos sujeitos do GIA com o dos do GAI, esperávamos encontrar algumas diferenças.

A partir daí, passamos para o último momento da análise, qual seja, o de confrontar o desempenho dos sujeitos que produziram NG tanto no GIA como no GAI, tentando ver em que medida essa habilidade poderia estar controlada nesses mesmos sujeitos em narrativas eliciadas de outras formas, sobretudo, naquela em que a criança tivesse que criá-la sozinha.

No primeiro momento, comparamos os sujeitos que produziram Narrativa Autônoma na modalidade NG.

Gráfico 26: Estudo comparativo do percentual de desempenho narrativo entre os sujeitos do GIA e do GAI, partindo da produção de NG



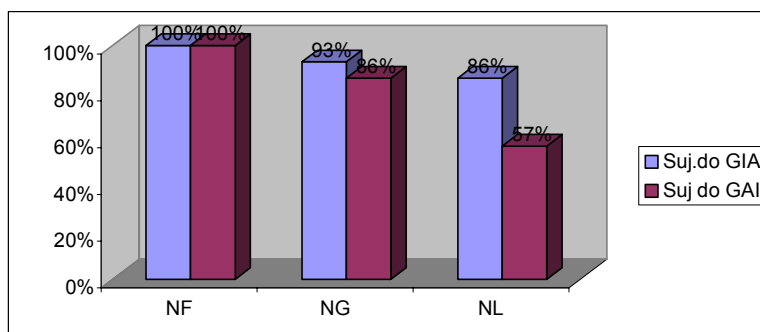
Sujeitos narradores de NG do GIA: 17 (100%)

Sujeitos narradores de NG do GAI: 09 (100%)

Como se pode observar, através do gráfico anterior, dos 17 sujeitos pertencentes ao GIA (processo interlocucional) que produziram narrativa autônoma na tipologia NG, 76 % conseguiram produzir narrativa autônoma na modalidade NF e 88%, na modalidade NL; já dos 100% de sujeitos do GAI (processo interativo não-interlocucional) que produziram NG, apenas 67% conseguiram produzir NF e 67%, NL. Sequer houve avanço em termos de progresso do desempenho da NF para a NL entre os sujeitos do GAI. Comparamos, a seguir, a produção de narrativas dos sujeitos que

produziram Narrativas Autônomas em NF

Gráfico 27 Estudo comparativo do percentual de desempenho narrativo entre os sujeitos do GIA e do GAI, partindo da produção de NF

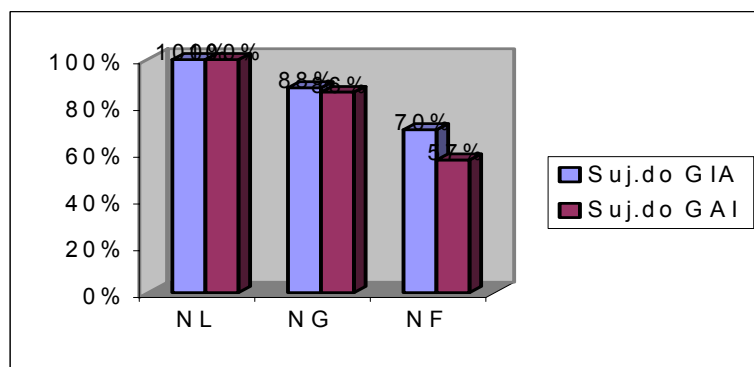


Sujeitos narradores de NF do GIA: 14 (100%)

Sujeitos narradores de NF do GAI: 07 (100%)

Comparamos, ainda, a produção de narrativas dos sujeitos que produziram narrativas autônomas em NL.

Gráfico 28 Estudo comparativo do percentual de desempenho narrativo entre os sujeitos do GIA e do GAI, partindo da produção de NL



Sujeitos narradores de NL do GIA: 17 (100%)

Sujeitos narradores de NL do GAI: 07 (100%)

Interpretando o gráfico 27, verificamos que dos sujeitos do GIA que produziram NF, 93% produziram NG e 86%, NL; já, dos do GAI, que produziram NF, somente 86%, produziram NG e 57%, NL. O gráfico 28 mostra-nos que dos sujeitos do GIA que produziram NL, 88% produziram NG e 70%, NF, de outro lado, dos sujeitos do GAI que construíram NL, 86% construíram NG e apenas 57%, NF.

Comprova-se o melhor desempenho narrativo dos sujeitos do grupo GIA, que, nos diversos cruzamentos feitos, evidenciaram sempre maior percentual em todas as modalidades testadas. (Veja gráficos 26, 27 e 28)

Acreditamos estar aqui, de certa forma, comprovada a importância do papel da interação social no desenvolvimento do narrador autônomo, através de processos interlocucionais/negociados. Fica, pois, a idéia de que a “interatividade”, se não for decisiva para o desenvolvimento do narrador autônomo, é um dos fatores mais importantes a ser trabalhado com crianças em fase de pré-letramento na aquisição da habilidade narrativa, com vistas ao desenvolvimento do narrador autônomo.

5.5 UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE NARRATIVAS AUTÔNOMAS E NÃO-AUTÔNOMAS

Nesta pesquisa, a narrativa autônoma deverá contemplar, além das marcas definidas por Perroni (1986, 1992), que são a **dependência temporal entre os eventos** e o **acontecimento inusitado**, a resolução ou desfecho. A narrativa não-autônoma, por conseguinte, configurar-se-á como aquele relato que embora apresente nuances narrativas, é destituído de complicação (acontecimento inusitado) e/ou resolução.

Dos diversos exemplos que poderiam ilustrar uma **narrativa autônoma**, considere-se a produção de Günther, no exemplo a seguir.

(Exemplo 01)

- * ENT.: Günther, hoje eu gostaria que tu inventasses uma historinha da tua cabecinha e contasses pra mim.
- * ENT.: o que tu achas?
- * GÜN.: pode ser.

@Início da NL

- * GÜN.: era uma vez uma <uma> pessoa que foi pra [para a] praia e depois foi lá pro[para o] fundo que era bem pequenininha e se afundou.
- * GÜN.: aí depois ela foi no pai dela e disse que tinha cobra lá no fundo
- * GÜN.: +”tem um monte de cobra nos meus pé.
- * GÜN.: aí depois o pai dela tirou e botou na água, no rasilho. Aí depois tinha um monte de cobra até que eles foram embora e ficaram dentro de casa e não saíram mais, nunca mais.

@Fim

(GÜN, 5;4. 21)

Como se pode observar, o relato de Günther apresenta dependência temporal entre os eventos e os verbos que fazem avançar a narrativa, devidamente conjugados no pretérito perfeito, tais como: **foi, afundou, disse, tirou, botou, foram, ficaram, saíram**. Como acontecimento inusitado, o autor destaca o fato de a menina ter encontrado “cobra” no fundo da praia. Resolve sua narrativa quando o pai tira a menina para o rasilho e vão embora para casa, sem de lá saírem nunca mais.

Com os critérios de narrativa autônoma, descritos e exemplificados anteriormente, passamos a considerar narrador autônomo “*aquele que produziu narrativa autônoma nas três modalidades eliciadas*” Dessa forma, dos 36 sujeitos da pesquisa, apenas 15, ou seja, 42% (cf.gráfico 02), configuraram-se como narradores autônomos, o que poderá ser evidenciado pelo desempenho de Marina (5;8), nas três modalidades narrativas (NF, NG e NL), no exemplo 02.

(Exemplo 02)

- * ENT.: Marina, tu gostas de historinha?
- * MAR.: gosto.
- * ENT.: e que tipo de historinha tu mais gostas? Vamos ver se tu lembras de alguma que tu gostaste?
- * MAR.: posso dizer dumas que eu tenho?

- * ENT.: pode.
- * MAR.: Susto de Nina.
- * ENT.: Susto de Nina? Ah! E alguém lê historinha para ti aqui em casa ou não?
- * MAR.: lê.
- * ENT.: quem lê?
- * MAR.: a mãe.
- * ENT.: ela lê no livrinho ou ela conta apenas?
- * MAR.: ela lê no livrinho e o pai conta sem livrinho.
- * ENT.: Marina, tu disseste pra mim que tu gostas de historinha e que a mãe lê historinhas para ti. tu lembras de alguma historinha que a mãe te contou, pra tu me contares agora?
- * MAR.: pode ser a do Susto de Nina?
- * ENT.: pode.

@Início da NF

- * ENT.: <o susto de Nina> [//] então.
- * MAR.: Nina escuta ruídos no telhado +”/
- * MAR.: +“o que é?
- * MAR.: +“alma penada.
- * MAR.: sobe a escada tremendo de medo.
- * MAR.: abre a portinha e o que vê?
- * MAR.: <seu ursinho de brinquedo fazendo mil> [//] era o ursinho Pandareco fazendo mil travessuras e não tem medo das alturas.
- % com.: silêncio
- * MAR.: agora não me lembro
- * MAR.: <de repente, ele dá um escorregão, não se equilibra e cai direto no chão> [//] +”/
- * MAR.: <vamos direto enfermeiro # direto pro [: para o] hospital> [!]
- * MAR.: +“ aí !
- * MAR.: parece que tá muito mal +”/.

* MAR.: +“< tô [: estou] perdendo minha serragem> [!]

* MAR.: +“enfermeira [!] vamos direto pro [: para o] hospital !

% com.: silêncio

* MAR.: diz isso +”/

* MAR.: +“ enfermeira Nina.

% com.: silêncio

* MAR.: ah @ i [!] lá vem [= ! riso] o Doutor Pimpão, <trazendo sua <malinha> [?] > [//] trazendo sua mala, os remédios necessários, agulha e muita linha> [!]

% com.: a criança produziu [‘ta’ zêdu] ao invés de “trazendo”

% com.: silêncio

* MAR.: <enfim tudo em paz> [!]

* MAR.: <Pandareco está curado, dormindo um sono tranqüilo, como esse ursinho é levado> [!]

[=! riso]

@Fim

* ENT.: Marina, a tia está de volta na tua casa e hoje ela trouxe um livrinho que tu vais folhá-lo, olhar bem as gravuras e depois contar a história dele. Certo?

@Início da NG

* MAR.: era uma vez um rato que entrou dentro do sapato

* MAR.: aí chegou a menina que ia vestir o sapato

* MAR.: aí ela botou o sapato, gritou tanto [!] tanto, tanto que foi até a mãe dela +/.

* MAR.: aí ela gritou e saiu correndo, aí o rato tava [:estava] dentro do sapato # e aí apareceu o gato e queria comer o rato # <e ele tava [:estava] > [//] e o < ga (to)> [/] o gato que <tava [: estava] > [/] tava [:estava] com a mão dentro do sapato <e ele> [//] e aí a menina saiu gritando < com o >[//] de pé-os descalço-os lá pra mãe dela porque o rato tava [:estava] dentro do sapato # aí eles

foram descendo as escada-os <e o> [//] <o> [//] eles se viram, aí <eles com> [/] aí eles deitaram e dormiram, aí <eles tavam [: tavam] > [/] [:estavam] dormindo # # # aí < o rato> [//] < aí o gato queria pegar o > [/] o gato queria pegar o rato # terminou.

@Fim

- * ENT.: Marina, agora tu podes me contar uma historinha inventada por ti, da tua cabecinha?
- * MAR.: Posso.
- * ENT.: Então vamos ver. Podes começar.

@Início da NL

- * MAR.: era uma vez quatro coelhinhos, a mamãe coelha, o papai coelhão, os dois filhinho-os coelhão.
- * MAR.: eles saíram, <tava> [:estava] ne (vando) > [//] tava [:estava] caíndo neve.
- * MAR.: eles saíram e <os dois filhi (nhos) > [/] os dois filhinhos <queriam> [/] queriam ir pro [: para o] colégio, aí eles foram pro [:para o] colégio e encontraram o amigo Dino, < aí eles vol (taram) > [//] aí [/] aí <o papai> [/] o papai coelhão deixou os filhinho-os na escola e quando ele ia voltando encontrou o Dino, o veadinho # aí <eles> [//] ele tava [:estava] num [:em um] tronco, <aí ele foi> [//] < aí ele> [//] aí <o Dino fo (i) > [//] < o papai> [/] o papai coelho convidou o Dino <pra ir> [/] pra casa dele e tomar uma xícara de chá, aí depois<o papai foi buscar> [//] o papai coelhão foi buscar os coelhinho-os na escola e levou o Dino e terminou.

@Fim

(MAR, 5;8)

Como vimos, todas as narrativas produzidas por Marina (5;8) apresentam dependência temporal entre os eventos, marcada pela presença de verbos no perfeito; acontecimento singular ou inédito e resolução ou desfecho. Passaremos a comentar essas duas últimas características. Em sua NF, acontece o inusitado quando “*o ursinho Pandareco deu um escorregão, não se equilibrou e caiu no chão; passou mal (começou a perder a serragem) e teve de ir direto pro hospital*”. A resolução veio com “*a chegada do Doutor Pimpão que trouxe em sua mala remédios necessários, agulha e muita linha*”. Na NG, a complicação se dá “*quando a menina encontrou um rato dentro de um dos seus sapatos e apareceu um gato que enfiou a mão dentro do outro sapato; saiu correndo, gritando*”. A resolução aconteceu quando “*o gato e o rato deitaram para dormir*”, deixando transparecer para o leitor que a menina, com isso, pôde reaver os sapatos. Na NL, Marina cria a complicação no momento em que “*o papai coelhão, quando saiu para levar os filhinhos para o colégio, encontrou o seu amigo Dino, o veadinho, e o convidou para tomar um chá em sua casa*”. Resolveu esse acontecimento inusitado, criando a situação “*em que o papai coelhão levou o Dino de volta na hora em que foi buscar os coelhinhos na escola*”.

Perroni (1986, 1992), trabalhando com faixa etária menor do que a que está sendo objeto neste estudo, identificou formas de narrativas primitivas. A essas formas denominou de “estórias”, “relatos”, e “casos”. Os 21 sujeitos (58%) narradores não-autônomos, desta pesquisa, produziram nuances narrativas sem acontecimento singular ou inédito. A essas produções denominamos de exposição narrativa.

Dos muitos exemplos que poderiam ilustrar uma exposição narrativa, citamos o relato de Mariana (5;3), no exemplo 3, a seguir.

(Exemplo 03)

* ENT.: então, Mariana, tu vais contar uma historinha, uma da tua cabecinha

* ENT.: então vamos ver ,como é que foi, como é que começou?

@ Início da NL

- * ENT.: tinha um monte de animal- os tinha um bicho, outro eu me esqueci o nome +...
- * ENT.: ++ <e aonde> [/]e aonde era isso?
- * MAR.: <em por> [//] áh @i nos (es) tava [: estávamos]com avó Vicentina [?] Que mora em Viamão e tinha o vô né @i só que ele quis ficar em casa então aconte (ceu) [//]aí tinha um macaco que fez +”/.
- * MAR.: +”uh+uh+uh!
- * MAR.: aí tinha depois um jacaré.
- * ENT.: aonde que tinha esses bicho-os tudo?
- * MAR.: no zoológico
- * ENT.: ah @i [!]!
- * MAR.: aí tinha uma zebra ela [/] ela ia caminhando assim [/] assim + ah @i [/] assim +ah @i # eu gostei dum [: de + uma] <deixa eu ver # qual > +...
- % com : a criança fala consigo mesma.
- * MAR.: +^ uma do leão que fez assim +”/
- * MAR.: +” uau !
- * MAR.: assim # [= ! suspiro] aí tinha uma que eu gostei dum [de + uma] sabe [: sabes] qual ?
- * MAR.: tinha uma do macaco < que ele fez > [//] olha só no final também nele [?] [//] ele fez +”/.
- * MAR.: uh+uh !
- * MAR.: aí veio a mamãe com o macaquinho e foi em cima, foi , caminhava e descia <com o ma > [//] com < o nenezinho > [//]o macaquinho , assim
- * ENT.: é @i ?
- * MAR.: aí descia , descia; descia e aí ele ia +”/.
- * MAR.: +”uh + uh + uh [= ! tosse].
- * ENT.: e tu gostasse [: gostaste] desse passeio ou não ?
- * MAR.: gostei
- * ENT.: gostaste?

* ENT.: então + tá @i [!] vamo [: vamos] ver se +/-

% com: o aparelho é desligado

@Fim

(MAR, 5;3)

Em seu relato Mariana, embora tente assinalar vozes, não consegue articular dependência temporal entre os eventos. Assim, por exemplo, fala da zebra e, sem mostrar complicação, passa para o leão. Como se pode verificar, do início ao fim do relato, há “pulo” entre os eventos com ausência de complicação e resolução. Esse desempenho a classifica como narradora não-autônoma.

Observamos que as crianças narradoras não-autônomas encontraram maior dificuldade na construção da narrativa autônoma na modalidade NF (veja gráfico 11). Fazendo, porém, uma análise por faixa etária, verificamos que a dificuldade na elaboração da NF concentrou-se na faixa etária de 6;5 a 6;11.29, ou seja, das crianças mais velhas (veja gráfico 17). Já as crianças menores, da faixa de 5;2 a 5;8.29, apresentaram maior dificuldade na construção da NL (cf. gráfico 16).

Outra observação significativa refere-se ao fato de que mais da metade dos narradores não-autônomos produziram narrativa autônoma em duas das três modalidades eliciadas. (veja gráfico 12), demonstrando maior desempenho nas modalidades conjugadas NG/NL e menor, nas NF/NL, o que se pode visualizar nos gráficos 16 e 17, respectivamente.

Convém lembrar que narradores não-autônomos são aquelas crianças que em, pelo menos, uma das modalidades, produziram exposição narrativa. Cruzando-se a produção narrativa dessas crianças com os índices indicativos dos fatores culturais e sócio-estruturais pôde-se perceber que, entre os sujeitos que produziram exposição narrativa, o que mais se destacou foram a classe social (cf. gráfico 3), a faixa etária (cf. gráfico 5) e o fator interatividade (cf. gráfico 9).

Analisando um pouco mais detalhadamente, verificamos que a faixa etária foi um fator bastante relevante. As crianças mais jovens, ao serem requisitadas a narrarem uma NF, lançavam mão de experiências passadas, como passeios, viagens, eventos ou ações presenciadas, aproximando-se do que Perroni (1986, 1992) chamou de “relato”. Nesse sentido, essas produções não se constituíram como narrativas autônomas; foram

relatos de experiência pessoal, apenas contados na ordem dos acontecimentos, sem nenhuma trama, conforme se pôde acompanhar na exposição narrativa de Mariana, no exemplo 3.

As produções dos narradores não-autônomos, além da ausência de trama, apresentaram outros tipos de problemas, os quais mostraremos através das exposições de Rafael (5;3), no exemplo 04, e de Márcia (5;6), no exemplo 05.

(Exemplo 04)

* ENT.: no outro dia tu contaste a história da Branca de Neve pra tia , ontem tu contaste a história do livrinho.

*ENT: hoje, tu vais inventar pra tia uma história da tua cabecinha, tá?

*ENT: vamos ver! uma historinha que tu vais inventar dessa cabecinha.

*ENT: vamos ver! Pensa, tá

*RAF.: então podes contar uma historinha tua, vamos ver!

*RAF.: eu vou... tri bonitinha

*ENT.: tri bonitinha?!

*RAF: então vamos ver!

*RAF.: e quase comeu o ratinho.

*ENT.: então vamos ver!

@Início da NL

*RAF.: Um dia ele queria matar o rato, o rato. Aí, ele, o ratinho, e o outro ratinho nenê do ratinho, foi mandá muito bilhete pra namorada dele, toda, toda. Aí, encontrou um sininho, outro ratinho, então, um presentinho pequenininho dentro de corda, e a mãe, e aí depois, depois, ele, ele botou no pescocinho e xxx prá fazer a comida. Aí, e, e foi pra escola dele e ficou feliz para sempre.

@Fim

(RAF. 5;3)

Essa produção não atende aos critérios de narrativa autônoma, pois Rafael (5;3) perdeu-se na orientação dos personagens no decorrer da seqüencialidade dos fatos, não estabelecendo dependência temporal entre os eventos. Além disso, não apresentou um fato inédito ou singular em sua narrativa. Devido a isso, procuramos classificá-la como “exposição narrativa” e o respectivo autor, como narrador não-autônomo.

(Exemplo 05)

* ENT.: na semana passada tu contaste uma história do livrinho, hoje tu vais inventar uma historinha da tua cabecinha.

* ENT.: que tal, pode ser?

@ Início da NL

* MAR.: < ele tava [: estava] > [//] quando ele tava [: estava] se mijando eu precisei tirar a roupinha dele e ele botou uma sainha e sempre ficava aparecendo a bundinha dele, eu queria que não aparecesse < pá> [//] parecer que é [*] uma guriuzinha de verdade.

* ENT.: e quem é ele?

* MAR.: hmm @i o bonecão.

* ENT.: o bunecão?

* ENT.: ah + tá @i [!]

* ENT.: e não tem nome o teu bunecão?

* MAR.: tem.

* ENT.: como [>]

* MAR.: Juliana [<]

* ENT.: ah @i [!] Juliana.

* ENT.: então + tá @i [!] < muito bem> [!]

@ Fim

(MAR, 5;6)

No exemplo (05), acima, constatamos que Márcia (5;6), ao expor sua narração, não oferece orientação adequada ao interlocutor quanto a personagem principal que elegeu, o que mostra ausência de dependência temporal. Para preenchimento dos espaços narrativos, utilizou-se de combinação livre valendo-se de fatos observados por ela na relação entre sua babá e a filha dela, uma vez que o evento colocado em sua exposição narrativa foi retirado a partir da observação da criança, filha da babá, fazendo xixi na calça. Além disso, lançou mão de um apoio no presente, na medida em que estava com um boneco ao colo no momento da interação. Foi-nos possível fazer essa interpretação pelo contato prévio que tivemos com a criança durante a coleta de dados, através da qual presenciámos aspectos importantes de seu cotidiano. A ausência de dependência temporal classifica o relato de Márcia como exposição narrativa.

A exemplo dessa, observamos que 21 dos 36 informantes ainda não desenvolveram a narrativa autônoma. Conforme já mencionamos, isso se manifestou de forma mais acentuada nas crianças da menor faixa etária (5;2 – 5;8.29), decrescendo com o avanço da idade (cf.gráfico 5).

Um resultado previsível, neste estudo, e que se confirmou na pesquisa, foi o fato de as crianças menores (5;2-5;8.29) apresentarem mais facilidade para produzir narrativa autônoma na modalidade NG - eliciada a partir de um livro de gravuras (cf. exemplo 06) - e mais dificuldade na NL (cf. exemplo 07), dado que essa modalidade não contou com nenhum estímulo externo no momento da interação.(cf. gráfico 15).

No exemplo (06), a seguir, ainda que seja possível detectar problema na questão referencial da referida NG (confusão na introdução da personagem principal), é possível observar as marcas apresentadas como critério de autonomia narrativa.

(Exemplo 06)

*ENT.: hoje eu estou de volta, desta vez eu trouxe uma livro de gravuras para tu olhares e depois contares a história dele.

*ENT: que tal?

@Início

*RAF.: uma vez dois ratinho -os entram [: ram] no sapato duma

senhora.

*RAF.: e vamos vê [: ver], vamos vê [: ver].

*RAF.: botaram os dois sapatos. Eles voaram. Um sapato pulou [/].E pulou [: aram] os dois assim óh o ratinho. O gato olhava +”/

*RAF.: + “ pega o ratinho.

*RAF.: aí riu [: riram] o rato e o gato. Aí e o gato ria do rato...

*ENT.: o que que eles faziam?

*RAF.: risava [: riam] junto com o gato !! Aí o gato ficou brabo, correu na frente do rato.

*RAF.: e foi assim que eu li.

*ENT.: muito bem !

@Fim

(RAF; 5;3)

O mesmo desempenho que observamos em Rafael (5;3) foi verificado em 14 das 21 crianças narradoras não-autônomas. Dito de outra forma: do total de narradores não-autônomos, 67% conseguiram produzir narrativa autônoma na modalidade NG. Esse procedimento ocorreu devido ao apoio no momento da enunciação. Na produção de NL, conforme exemplo nº 04, do mesmo autor, menos do que 50% dos narradores não-autônomos conseguiram produzir narrativa autônoma. Os dados referentes à produção dos narradores não-autônomos podem ser conferidos no gráfico 11.

A seguir, mostraremos produções de sujeitos, cujo acesso à narrativa foi de forma mecânica (GAI) e de maneira limitada aos meios de comunicação mais populares, como a TV (GA). Os exemplos 07 e 08 mostrarão produções dessa natureza. O exemplo 07 refere-se a informante oriundo do GAI e o 08, do GA

(Exemplo 07)

*ENT.:` Natali, na semana passada tu contaste uma historinha dos < Três Porquinhos> [”] né @i que alguém te contou, ontem tu contaste a história do livrinho que a tia trouxe e agora tu vais inventar uma historinha da tua cabecinha pra tia, agora tu vais ter que inventar uma historinha pra tia, não pode ser alguma que

alguém te contou. Não pode ser uma que a tia te contou no colégio, tem que ser inventada por ti. Pode ser?

@ Início da NL

* NAT.: era uma vez < três bru > [/] três bruxinhas uma (es) tava sempre sorrindo , sorrindo e a outra (es) tava sempre furiosa tá @i e aí ela encontrou três rainha-os, <uma era a> [/] uma era a # uma era teimosa outra era boazinha e outra era teimosa tá @i e aí as bruxas se esconderam, quando ela passou na casa da bruxa, a bruxa pegou ela e uma bem [!] teimosa fugiu, mas não conseguiu salvar as outras e aí tinha gato da bruxa, o gato era tão arranhoso e arranhou as duas boazinha-os tá @i e aí a [/] < a bu > [//] as [/] as luz apagaram e aí ela achava, achava, achava a porta, não conseguiram a [/] áh @i abrir [//] achou [//] achar e elas tocaram na bruxa < a bruxa > [/] a bruxa + / .

* % Com: a criança produz < Bonzinha > ;

*** @Fim**

(NAT, 5;9 / representante do GAI)

Os problemas de referencialidade na introdução e retomada da personagem principal, no exemplo anterior, estão relacionados à ausência de dependência temporal, segundo os critérios de análise desta pesquisa, porque Natali (5;9) não consegue mostrar a seqüência dos eventos, uma vez que não se sabe “qual bruxa” pegou “qual rainha”, já que eram três bruxas e três rainhas. Isso fez com que seu relato não fosse considerado uma narrativa autônoma, pois, além da precariedade na dependência temporal entre os eventos, não apresentou resolução ou desfecho, finalizando-o no clímax.

(Exemplo 08)

* ENT: Abner, na semana passada tu contaste uma historinha do cachorrinho, que tu ouviste na escolinha.

* ENT: ontem tu contaste a historinha do livrinho que a tia trouxe. Hoje tu vais inventar uma da tua cabecinha, em que tu vais ser o autor. O que tu achas?

@ Início

* ABN: a tia Marli tava vestindo o Vitor de bem-te-vi.

* ENT: quando?

* ABN: no dia do ensaio na avenida

* ENT: e aí?

* ENT: pra que ela estava vestindo ele de bem-te-vi?

* ENT: conta pra tia !

* ABN: é o Vitor

* ENT: pra que ela estava vestindo ele?

* ABN: porque, porque, porque era uma festa, aí (xxx) ele se vestiu de bem-te-vi.

* ENT: e tu estavas nessa festa ou não?

* ABN: tava, eu e o Robson.

* ENT: e o que vocês fizeram na festa?

* ABN: tava batucando.

* ENT: é, e tu foi sozinho pra avenida, batucar?

* ENT: com quem tu foste?

* ENT: que jeito tu foste?

* ABN: com a minha mãe. A minha mãe me tirou foto.

* ENT: é !

* ENT: e tu não foi com o colégio?

* ABN: (xxx) fica todos os meus amigos.

* ABN: a tia também foi.

* ENT: é !

* ENT: isso, olha aí !

* ENT: e tu gostaste de ter ido lá, ou não?

* ABN: gostei.

* ENT: gostou?

*@Fim

(ABN, 5; 8 / sujeito representante do GA)

Como se pode notar, Abner (5;8) está ainda totalmente dependente do adulto entrevistador para evocar suas lembranças. Foi tipicamente caracterizado na fase de protonarrativa, teorizada por Perroni(1986, 1992), conforme visto em nosso capítulo do Referencial Teórico. Não domina expressões com “quando”, nem consegue relacionar “causalmente” os seus eventos. Além disso, faz um simples relato de uma experiência vivenciada. Convém ressaltar que a postura do referido informante, necessitando de uma atuação mais ativa por parte da entrevistadora, repetiu-se na maioria dos sujeitos do GA. Nesse sentido, atribuímos essa busca de apoio ao interlocutor devido ao fato de se encontrarem em um estágio anterior na produção de narrativas (o que é denominado de protonarrativas por Perroni, 1986,1992), muito provavelmente. Enfatizamos a importância da interação/interlocução adulto-criança para o desenvolvimento do discurso narrativo. A negociação de histórias e a prática do diálogo com as crianças no contexto familiar são procedimentos imprescindíveis para o desenvolvimento da habilidade narrativa.

Estamos concebendo a dependência do interlocutor como um estágio anterior à produção de narrativa autônoma. Como exemplo, nesse sentido, citamos o caso de Abner (5;8), que demonstrou dependência do interlocutor adulto para produzir suas exposições narrativas.

Houve, ainda, quatro sujeitos que se negaram a narrar em alguma tipologia eliciada, o que resultou em 05 ausências de produção (cf. gráficos 16 a 22). Esses sujeitos são oriundos, em sua maioria do GA, porém, além desse fator limitador, estamos ainda atribuindo essa postura ao fato de que as crianças não viam muito sentido em narrar, já que não conviviam com esse tipo de prática em casa, mesmo sendo estimulados pela entrevistadora a tal propósito. Além disso, existe toda a questão cultural da família em não valorizar a leitura / escrita, pois, nessas residências, não foi encontrado nenhum tipo de revista ou livro de literatura infantil. Convém salientar, entretanto, que esses sujeitos não são todos da classe C, pois encontramos alguns deles também na classe B.

Como até aqui a variável que se mostrou mais relevante foi a referente ao “tipo

de interação adulto-criança”, também responsável pelas diferenças mais significativas nesta pesquisa, resolvemos fazer um recorte no corpus, tomando 06 sujeitos (02 representantes do GIA, 02 do GAI e 02 do GA) e 06 narrativas NL (uma de cada sujeito) para fazer uma análise mais detalhada dos elementos constitutivos dessas produções.

Comparando-se a produção de narrativas autônomas dos sujeitos do GIA com a dos do GAI, em todas as modalidades, comprova-se o melhor desempenho dos sujeitos do grupo GIA, o que se pode confirmar nos gráficos 26, 27 e 28.

Para o recorte do corpus, procuramos observar, além da faixa etária, o sexo: um menino e uma menina em cada grupo.

Quadro 2 Demonstrativo da descrição dos elementos constituintes das narrativas analisadas:

Tipo de Interação da família	Marcas de dependência temporal	Verbos No Perfeito	Acontecimento Inusitado	Resolução	Vozes
GIA Menino	Sim	Afundou, foi(3), disse, tirou, botou, foram, ficaram, saíram	Uma pessoa se afundou na praia, viu cobras e ficou com medo delas	O pai tirou ela do fundo, colocou-a no rasiño e levou-a para dentro de casa, de onde não saíram mais.	“tem um monte de cobra nos meu pé”
Menina	Sim	veio, disse(3), vou emagrecer, vou comer, comeu, ficou dormindo, viveu, comeu, ficou, viveram	Era uma vez um homem gordo, daí veio a mulher dele e disse: - tu estás muito gordo, tu tens que emagrecer um pouco. O homem prometeu para a mulher que não iria comer mais. Deitou para dormir para	Ao ver o homem muito magro, a mulher disse assim: come mais; daí ele comeu e ficou gordo que nem antes.	“mais meu bem mais tu tá muito gordo áh tu tem que emagrecer um pouco” “tá eu vou emagrecer minha filha, espera um pouco” “não vou comer mais pra ficar mais gordo.” “come mais”.

			não comer até que ficou muito magro.		
GAI Menino	Sim	encontrou, esconderam, passou, pegou, fugiu, conseguiu, arranhou, apagaram, consequiram, tocaram	Um gato que não falava se encontrou com o gato Félix e estava quase matando o gato Félix.	O gato Félix foi para casa botar um band-aid na barriga onde estava arranhado e, quando estava saindo para passear de novo, encontrou seu pai.	
..... Menina Não Encontrou, chegou, tocou, terminou, conseguiu virou Era uma vez três bruxinhas que se encontrou com três rainhas. Quando ela (?) passou na casa da bruxa, a bruxa pegou ela (?), aí o gato da bruxa arranhou as duas boazinha (?) e aí elas(?) não conseguiram achar a porta e tocaram na bruxa.

GA Menino	Não	Vestiu, tirou, foi, gostei			
.....
Menina	Não precisei, botou	Quando ele tava se mijando, eu precisei tirar a roupinha dele. (?)		

Fazendo um estudo comparativo mais detalhado a partir das narrativas NL de dois sujeitos representantes de cada grupo de nossa pesquisa, constatamos que no GIA, como se pode acompanhar pelo quadro anterior e pelas próprias narrativas (anexo 3), as duas crianças configuraram-se como narradoras autônomas e tiveram o seguinte desempenho:

- a) apresentaram os eventos relacionados temporal e causalmente, fazendo-os avançar através das marcas aí, depois, daí, e depois, até que, etc;
- b) conseguiram, com relação ao fato inédito, criar um conflito para as suas narrativas, expresso nas seguintes orações: *“a pessoa se afundou, viu cobras e ficou com medo”* e *“daí veio a mulher e disse assim: - mas meu bem mas tu tá muito gordo tu tem que emagrecer um pouco; o homem deixou de comer e ficou muito magro”*, produzidas pelo menino e pela menina, respectivamente.
- c) usaram, na categoria verbos de ação no perfeito, 22 itens lexicais para cumprir essa função, demonstrando uma média de 11 itens por narrador;
- d) Também criaram resolução para os conflitos estabelecidos. O menino resolveu o conflito de sua narrativa com as seguintes orações: *“O pai tirou a pessoa do fundo, colocou-a no rasiño e levou-a para dentro de casa, de onde não saíram mais, nunca mais”*. A menina criou através das seguintes orações: *“Ao ver o homem muito magro, a mulher disse assim: come mais; daí ele comeu e ficou gordo que nem antes”*.

demonstraram saber criar personagens na narrativa independentes do narrador, isto é, atribuindo-lhes voz. O menino recorreu ao uso de discurso direto clássico, comum em histórias tradicionais (*“ela disse: - tem um monte de cobra nos meu pé.”*), com os ajustes semânticos necessários ao conteúdo de sua narrativa. A menina, nessa categoria, apresentou uma performance ainda maior. Usou uma riqueza enorme de vozes na sua narrativa (*“daí veio a mulher dele e disse assim: - mais meu bem mais tu tem que*

emagrecer um pouco”; “tá minha filha, espera um pouco”; “e aí né, ele disse assim: - não, vou comer mais pra ficar mais gordo”; “a mulher disse assim: - come mais”). Quanto à estrutura, ela resolveu muito bem sua narrativa, apresentando a resolução “daí ele comeu mais e ficou muito gordo que nem antes” e a coda “aí viveram felizes para sempre”. Conforme se pode observar, em algumas de suas construções de discurso direto, a menina já dispensa o uso do verbo dizer, sem que isso impeça o enunciado de ser visto como a fala de determinada personagem. (Silva, 1996).

Como se pode observar, no quadro 2, tanto o relato do menino quanto o da menina do GIA foram categorizados como narrativas autônomas por responderem positivamente aos critérios estabelecidos para tal finalidade.

Os sujeitos do GAI evidenciaram o seguinte desempenho:

- a) O menino apresentou os eventos relacionados temporal e causalmente, porém o número de eventos foi menor do que o dos sujeitos do GIA; a menina assinala problemas na introdução e retomada da personagem principal, relacionados com a ausência de dependência temporal, pois não consegue mostrar a seqüência dos eventos, uma vez que não se sabe qual foi a bruxinha que encontrou as rainhas. Com relação às personagens “rainhas”, não se sabe qual rainha passou na casa da bruxa e foi pegada pela bruxa. Também não fica claro que personagem achava (procurava) a porta;
- b) usaram, na categoria “verbos de ação no perfeito”, 16 itens lexicais, dando uma média de 08 itens por narrador, escore bem inferior ao dos sujeitos do GIA;
- c) conseguiram apresentar um acontecimento singular na narrativa, no que diz respeito à trama/conflicto: “*quando ela (a rainha) passou na casa da bruxa, a bruxa pegou ela*” e “*um gato que não falava se encontrou com o gato Félix e estava quase matando o gato Félix*”, acontecimentos expressos pela menina e pelo menino,

respectivamente;

d)

quanto a história do menino do GAI teve a complicação resolvida (“*O gato Félix foi para casa colocar band-aid no arranhão*”), a da menina não apresentou resolução ou desfecho para os conflitos criados.

e)

ão fizeram uso do discurso direto, aparecendo tanto na narrativa do menino quanto na da menina, apenas uma única voz, a voz de narrador, em terceira pessoa;

Tendo em vista o não cumprimento de critérios definidos para uma narrativa autônoma, como os expressos nas alíneas “a” e “d”, nesta dupla, apenas a produção do menino foi considerada narrativa autônoma. A da menina foi classificada como exposição narrativa.

A seguir passaremos à descrição do desempenho narrativo dos representantes do GA:

a)

Nos dois sujeitos do GA, apresentaram problemas relacionados com a ausência de dependência temporal entre os eventos. Não conseguiram mostrar a seqüência entre os eventos. Embora a menina tenha produzido um monólogo, não ficou claro a quem ela atribui as ações. Quanto ao menino, embora lhe fosse solicitado que inventasse uma história, como se pode avaliar pelo texto em anexo, ele conseguiu, após várias perguntas da entrevistadora, apenas articular um relato pessoal, sem nenhuma relação temporal ou causal.

b)

Sobre os verbos de ação no pretérito, identificamos seis itens lexicais, com uma média de apenas três itens por narrador.

c)

O conflito só aconteceu na produção da menina “*quando ele tava se mijando, eu precisei tirar a roupinha dele*”. A produção do menino, por sua vez, não apresenta trama ou conflito;

- d) Nenhum dos dois autores do GA apresentam resolução ou desfecho em suas produções. Na do menino, nem conflito figurou.
- e) No que diz respeito a vozes, também não criaram personagens independentes do narrador, a exemplo dos do GAI. As demais categorias serão arroladas para que se possa fazer um estudo comparativo mais detalhado, entre os representantes dessa categoria e os das demais.

Fazendo um estudo comparativo entre o desempenho das seis crianças, da amostra, vemos que nenhuma das produções dos representantes do **GA** foi considerada narrativa autônoma, pela ausência de critérios, especialmente os das alíneas “**a**”, “**c**” e “**d**”. Da mesma forma, o desempenho das crianças do **GAI** não atingiu os critérios estabelecidos para uma narrativa autônoma. Entre outros fatores, especificados nas alíneas correspondentes, apenas o menino do **GAI** conseguiu resolver o conflito instalado na sua narrativa. Como se pode observar, todos os critérios mostram a diferenciação entre as categorias de análise, sinalizando um melhor desempenho para as crianças representantes do **GIA**.

Com essa exposição, tentamos ilustrar, através da produção das crianças, os critérios que nortearam nossa análise, mostrando os aspectos característicos dessas produções. Além disso, traçamos comparações, que nos levaram a perceber diferenças entre os sujeitos. Tais comparações também permitiram verificar a existência de relação entre essas diferenças e o fator que consideramos principal no desenvolvimento do discurso narrativo, que é a atividade face-à-face de negociação adulto-criança presente na contagem de histórias. Isso nos conduzirá a estabelecer relações entre os nossos achados tanto na abordagem quantitativa, quanto na qualitativa e os pontos principais de nosso referencial teórico, o que será visto no capítulo a seguir de Discussão dos Resultados.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da produção narrativa, numa abordagem mais quantitativa, permitiu-nos criar um quadro de referências para um estudo comparativo entre narrativas autônomas e não-autônomas, da segunda etapa de análise. Os dois procedimentos tomados em conjunto permitiram evidências para uma maior compreensão do problema. Nesta seção, discutiremos os resultados das análises, sobretudo aqueles que contribuíram para responder as nossas questões de pesquisa, fazendo algumas reflexões acerca da narrativa autônoma e do desenvolvimento do narrador autônomo, bem como da relação do narrador pela criança a partir de seus processos de socialização no lar.

Utilizando as idéias vygotskyanas, e partindo do pressuposto de que as interações se estabelecem pela linguagem, cuja ferramenta por excelência é o signo, passaremos a responder nossa primeira questão de pesquisa, trabalhando a partir da fala das mães sobre as crianças e da fala das próprias crianças, a fim de investigar os processos vivenciados no convívio com o discurso narrativo.

Tal questão é a seguinte: “qual (is) o(s) fator(es) e/ou mecanismo(s) que melhor contribui(em) para o desenvolvimento da narrativa em crianças em fase de pré-letramento?”.

Para responder a esse questionamento, precisamos adentrar na história de vida dos sujeitos envolvidos, desvendando aspectos culturais vivenciados nos seus espaços

familiares. Para isso, conforme já mencionamos, trabalhamos com o conteúdo das entrevistas, transcritas posteriormente. Diante das enunciações das mães e das próprias crianças, começamos a indagar-nos sobre como abordar o processo de construção social do narrador. Encontramos, a partir das falas, três formas diferentes das crianças se relacionarem com narrativas, as quais serviram para ajudar-nos a classificar os sujeitos em três grupos: GIA, GAI e GA.

A contribuição de Vygotsky foi relevante nessa parte do nosso estudo, pelo fato de ter demonstrado, em sua obra, preocupação constante com a questão do desenvolvimento, dando ênfase aos processos de aprendizado infantil. Para esse teórico,

“...todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”. (Vygotsky, 1988, p. 114)

O referido autor deu destaque especial à linguagem. Em seus estudos, apontou o signo – a palavra – como elemento organizador e constituidor da atividade mental e como elemento mediador das interações sociais, o qual permite a progressiva apropriação dos mais diversos bens culturais. Instituiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual possibilita a compreensão de um dos mais significativos pressupostos teóricos enquanto explicativos da gênese social do homem, a saber: a transição das funções interpsicológicas para as funções intrapsicológicas. De acordo com esse pressuposto, as funções psicológicas superiores são construídas na e pela interação social. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de melhor compreender a complexidade do papel das interações sociais na promoção do desenvolvimento humano, sobretudo das relações adulto-criança no ambiente familiar, espaço

constitutivo desta pesquisa.

Dito de outra forma, o processo de desenvolvimento humano implica conhecimento. Pela perspectiva teórica assumida, o processo de conhecimento é gestado a partir de uma dinâmica interativa, cujo movimento não se limita somente a uma relação direta sujeito-objeto, mas, necessariamente, a uma relação sujeito-sujeito-objeto. Tal pressuposto significa que a elaboração cognitiva se fundamenta na relação com o outro. No caso desta pesquisa, a mediação de um interlocutor adulto ou mais experiente entre a criança e as narrativas está sendo decisiva para a aquisição dessa habilidade.

De acordo com essa concepção, os processos internos de desenvolvimento ficariam comprometidos se não houvesse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, o que lhe proporciona aprendizado. Nesse sentido, Oliveira (1993, p. 57) ao interpretar a obra de Vygotsky, afirma que

“aprendizado é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas... Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo”.

Ainda, de acordo com Oliveira (1993, p. 57), “ o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento”.

Uma das hipóteses que tínhamos era de que o “input” narrativo” dependia diretamente da forma empregada no aprendizado dessa habilidade no ambiente familiar, o que iria resultar em desempenhos narrativos diferenciados.

Após a tabulação do conteúdo das entrevistas, encontramos três formas diferenciadas no tratamento dispensado às crianças, no espaço familiar, em relação ao desenvolvimento da habilidade narrativa, o que passaremos a explorar a seguir. Algumas mães verbalizaram que praticavam o hábito de ler, contar, discutir e negociar histórias com os filhos sistematicamente, geralmente antes de dormir. Se esse dado fechasse com o da entrevista do filho ou da filha, no caso da prática de leitura, ainda

eram solicitados, a essas mães, os materiais utilizados para tal fim. Esses foram os critérios que nos levaram a definir o primeiro grupo de crianças, denominando-o de grupo basicamente interativo, raramente audiovisual (GIA).

A prática sistemática de histórias infantis a partir de um processo dialógico entre interlocutor adulto e criança foi referenciada teoricamente em de Lemos (1985), com a prática do diálogo e em Perroni (1986, 1992), com a sugestão do jogo de contar e do diálogo em torno de histórias, como elementos desencadeadores de narrativas.

Deparamo-nos com um segundo grupo, cujas mães mencionaram na entrevista que estimulavam as crianças para o desenvolvimento do discurso narrativo, porém de forma mecânica, isto é, através de aparelhos imagéticos e audíveis, como filmes, fitas K7, discos, CDs, etc. Aos representantes desse grupo denominamos de GAI (grupo basicamente audiovisual, raramente interativo).

Houve ainda um terceiro grupo em que o acesso à narrativa era bastante restrito, sem qualquer forma de estímulo, apenas através do contato natural com a programação normal da TV. A esse grupo denominamos de GA (grupo essencialmente audiovisual).

Para categorizar os representantes do GAI e GA baseamo-nos em Snow, no momento em que afirmou que o número de vezes da leitura de um texto era suficiente para o processo de aprendizagem desse texto. Esse processo certamente levaria a criança simplesmente a decorar estrutura por estrutura. Aqui a atividade de ouvir a história, sem um processo dialógico / de negociação, foi por nós aproximada às formas mecânicas de obtenção de narrativas, usadas pelos pais das crianças dos nossos grupos GAI e GA, já que essas crianças ficavam totalmente passivas na atividade de assistir a histórias, olhando e/ou escutando, a exemplo daquelas da pesquisa inicial de Snow, que apenas escutavam a leitura.

Entre o GAI e o GA a diferença apenas se deu em relação ao estímulo para a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento desse processo. Nas famílias pertencentes ao GAI havia uma intenção mais clara do efeito de um “input” narrativo nas crianças, o que se pôde constatar no discurso de uma mãe no momento da entrevista:

“professora, ele vendo bastante historinha no vídeo, vai ter mais assunto para escrever nas composições da escola, futuramente”.

Embora a preocupação fosse com o “background” e não com o discurso,

propriamente dito, mesmo assim havia uma intenção de acessar narrativas às crianças entre os representantes desse grupo. Já nas crianças do GA, as mães, quando entrevistadas, deixavam transparecer que não tinham noção da consequência do ato da leitura ou contagem de histórias para a criança; não usavam essa prática, nem dispunham de aparelhos que “lhes substituíssem”.

Segundo a teoria vygotskyana, o sujeito tem um potencial que, para ser desenvolvido, precisa da ajuda do Outro. Com isso fica explicado por que o modelo narrativo adquirido via mecânica, representado pelos grupos GAI e GA neste estudo, não teve a mesma performance do que o modelo, via interação/interlocução, posto que os aparelhos “falam”, mas não “dialogam”, nem “interagem”.

A seguir partimos para o estudo das variáveis contextuais. Iniciamos pelo tipo de interação empreendido pela família para proporcionar à criança o “input” narrativo por ser essa uma variável dependente.

Inicialmente averiguamos a constituição dos narradores autônomos frente ao critério “tipo de interação”, referido no parágrafo anterior. Verificamos que 80% dos narradores autônomos pertenciam ao GIA e 20% ao GAI. Não houve narrador autônomo no GA. Aqui ficou evidenciada a importância de um processo dialógico/interlocucional para a promoção do aprendizado⁴ da autonomia narrativa.

Entre os narradores não-autônomos, isto é, aqueles que estão em vias de desenvolvimento da habilidade narrativa, a distribuição foi mais equitativa: 42% deles pertenciam ao GIA, 33% ao GAI e 23% ao GA. Observamos que os narradores não-autônomos pertencentes ao GAI e ao GA foram distribuídos entre as três faixas etárias, e que os pertencentes ao GIA concentraram-se mais na faixa etária de crianças mais jovens (5;2-5;8.29), conforme se pode conferir na narrativa de Rafael.

(Exemplo 09)

*@ Início

* RAF.: um dia ele queria matar o rato, o rato.

⁴ Aprendizado está sendo usado aqui no sentido que Vygotsky dá ao termo, isto é, que esse processo se adianta ao desenvolvimento e que pode ocorrer em situação informal, desde que haja uma relação interpessoal.

- * RAF.: aí, ele, o ratinho e o outro ratinho, nenê do ratinho, foi mandá muito bilhete prá namorada dele, toda, toda.
- * RAF.: aí encontrou um sininho.
- * RAF.: outro ratinho, então, um presentinho pequenininho dentro de corda, e a mãe, e aí depois, ele, ele botou no pescocinho e (xxx) prá fazer a comida.
- * RAF.: aí, e, e foi prá escola e ficou feliz para sempre.

@ Fim

(RAF, 5;3)

Essa constatação remete mais uma vez às idéias de Vygotsky. Nesse sentido, Oliveira (1993,p. 56), ao interpretar a teoria desse autor, fez a seguinte observação.

“Não é qualquer individuo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa... A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes...”

Para continuar respondendo nossa primeira questão de pesquisa, cruzamos os dados referentes ao desempenho narrativo com as demais variáveis sócio-estruturais. Observando-se, mais detalhadamente os dados referentes aos resultados obtidos a partir desse cruzamento, com as variáveis “classe social” e “nível de instrução dos pais”, (cf. gráficos 03 e 04), verificamos que não houve discrepância entre os percentuais de desempenho demonstrados tanto por parte dos narradores autônomos quanto dos não-autônomos, o que nos levou a afirmar que o grau de instrução dos pais não foi uma variável relevante para o desenvolvimento da autonomia narrativa, pois o percentual de narradores autônomos com pais de nível superior foi idêntico ao percentual de narradores com pais de nível de segundo grau. Além disso, foi maior o índice de narradores não-autônomos entre os filhos de pais com nível superior e 2º Grau do que o de pais com nível de 1º Grau.

Com relação à classe social, foi possível detectar que o maior índice de narradores

autônomos ocorreu entre sujeitos pertencentes a famílias de classe média, representados, nesta pesquisa, pela classe A e o menor, entre os sujeitos da classe C. Apesar da estatística sinalizar dados quantitativos, houve alguns casos particulares em que a realidade não confirmou tais dados. Assim como encontramos, nesta pesquisa, famílias classe A (integradas por empresárias, gerentes de banco), em que o hábito de ler ou contar histórias para os filhos era raro ou praticamente inexistente, encontramos famílias de baixa renda (constituídas por comerciários (as)/doceiras) cujas mães praticavam a leitura de histórias bíblicas para as crianças todas as noites antes de dormir. Outras contavam histórias tradicionais, como a da Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho. Nesse sentido, concordamos com Wells (1981), quando afirmou que os fatores facilitadores, embora estejam associados a variáveis estruturais, como classe social e nível de instrução dos pais, não são a rigor determinados por elas.

Outra variável levantada, que está, de certa forma relacionada com as anteriores, diz respeito à “maior ou menor presença da mãe no lar”, mas que também não foi relevante, já que não houve discrepância nos percentuais de desempenho entre os sujeitos narradores autônomos e não-autônomos, tanto dos que contaram com a mãe no lar em tempo integral como aqueles que não contaram. Examinando-se mais detalhadamente esse índice, através do gráfico 06, verificamos que, embora os índices pareçam sinalizar uma relação mais significativa entre mães que não trabalham e narradores autônomos, é preciso lembrar que o percentual de narradores autônomos manteve-se menor do que o de não-autônomos, tanto entre as crianças cujas mães são presença permanente no lar, como entre aquelas cujas mães trabalham fora de casa. Esse dado aponta para o fato de que é a qualidade da interação (mãe / pai-filho na hora de negociar as narrativas) que garante um melhor desenvolvimento do narrador autônomo e não a simples presença da mãe junto à criança.

Examinando detalhadamente as variáveis sócio estruturais, vimos que as duas mais relevantes foram: o “tipo de interação” e o “vínculo pré-escolar”. Porém a que nos deixou mais inquieta foi a do “vínculo pré-escolar”, uma vez que por se tratar de uma pesquisa mais qualitativa do que quantitativa, as variáveis não foram controladas antecipadamente, o que resultou num número de crianças com vínculo pré-escolar muito maior do que crianças sem vínculo. Como em Pelotas a maioria das escolas públicas municipais possui classes pré-escolares e em todos os bairros, creches públicas, foi

muito difícil encontrarmos crianças fora de alguma instituição formal. As de classe média estavam vinculadas a um maternal/escola particular e as de classe média-baixa e baixa, a uma escola ou creche pública.

Nesse sentido, pareceu-nos que o fator da escolarização pudesse estar interferindo, ou seja, que a pré-escola pudesse ser o fator desencadeador ou estimulador do discurso narrativo. Porém, quando cruzamos os dados dos sujeitos com ausência de produção narrativa com a variável da escolarização vimos que os que apresentaram maior ausência de produção na elaboração de NF(s) todos possuíam vínculo pré-escolar (vide gráfico 18).

Tendo em vista o tamanho da amostra, não estamos generalizando, porém é possível afirmar-se, a partir do estudo feito, que a pré-escola não fez diferença no processo de desenvolvimento na autonomia narrativa da criança, fator de extrema relevância para o letramento. Além do tamanho da amostra, uma generalização careceria de estudo aprofundado sobre a prática pedagógica das professoras / orientadoras de pré-escolas / creches, com acompanhamento de aulas e entrevistas, o que não houve. Esse limite encontrado nas crianças remete-nos à conclusão de Snow (1982), na qual a autora afirma que o fato de ler e reler livros para as crianças, discutindo com elas as seqüências de gravuras, possibilita a elas moverem-se em direção ao sucesso escolar posterior.

É importante ressaltar a questão de que se entrevistássemos uma professora de pré-escola interpelando-a sobre quais procedimentos estaria usando para a aquisição da linguagem, certamente nos diria “*mas eu estou lendo e contando histórias para as crianças*”, assim como muitas mães, no momento das entrevistas, disseram-nos que liam para as crianças e faziam-nas escrever. Íamos conferir o material: eram livros para pintar com uma frase descritiva, no máximo, abaixo das gravuras, ou, então, livros de que fala Perroni (1992, p. 189) que não levam ao discurso narrativo, como o caso do “Livro da Formiguinha” que encontramos numa família.

É lamentável que a pré-escola ainda não se tenha dado conta da importância de desenvolver esse aprendizado como um rito de passagem / suporte para a aquisição da linguagem escrita, na concepção exigida pelo letramento, isto é, de forma não mecânica, em cujo processo o aprendiz seja sujeito/autor do seu dizer desde o momento da escrita inicial.

Como encontramos narradores autônomos não só no GIA, mas também no GAI, embora neste último grupo em menor quantidade, a dúvida ficou para o que os diferenciaria. Essa passou a ser a próxima questão explorada.

Atribuímos aos indicadores GIA e GAI a responsabilidade de garantir o acesso ao discurso narrativo dos sujeitos pesquisados. Explicando melhor, os sujeitos pertencentes a esses grupos, em princípio, deveriam ter a habilidade narrativa desenvolvida, já que, em ambos, existiram fontes alimentadoras, ou melhor dizendo, eles eram submetidos a uma prática que lhes proporcionava conviver com modelos narrativos, o que lhes ajudava na aprendizagem dessa tipologia discursiva. No GIA, um interlocutor adulto proporcionava isso diretamente, e no GAI, os recursos audíveis e imagéticos.

Para verificar qual das duas formas “alimentadoras” seria a mais significativa, tomamos todos os sujeitos dos dois grupos GIA e GAI que tivessem produzido narrativa autônoma na tipologia NF. Consideramos que se apresentassem esse desempenho, seria, teoricamente, porque já possuíam uma moldura narrativa (cf. Perroni, 1992; p. 108), cujo conhecimento serviria para adequar a outras narrativas, bastando apenas preencher essa moldura.

A partir dessa nova hipótese levantada no decorrer da análise, resolvemos fazer um estudo comparativo com o desempenho dos sujeitos que produziram narrativa autônoma na tipologia NF com o desempenho demonstrado nas outras duas tipologias, especialmente, considerando-se as NL, pelo fato de esta narrativa ter sido produzida sem nenhum tipo de “muleta”. Aqui os dados apresentaram resultados surpreendentes e, no contexto desta pesquisa, bastante reveladores, conforme gráfico 27. Da totalidade de sujeitos pertencentes ao GIA que conseguiu produzir narrativa autônoma na categoria NF, chegaram à produção de NL(s) 86%; já da totalidade dos pertencentes ao GAI, chegaram à produção de NL(s) somente 57%. Aqui está a diferença.

Os sujeitos, cujos procedimentos de acesso foram proporcionados pela interação social através da leitura, contagem e negociação de histórias, apresentaram melhor desempenho em relação ao conhecimento aqui trabalhado – autonomia narrativa – existindo realmente uma apreensão, através da internalização. De acordo com a teoria de Vygotsky, o diálogo consigo mesmo, mas sobretudo com o Outro, é um dos meios mais eficazes para toda e qualquer aprendizagem. Isso quer dizer que o conhecimento, a

fim de sedimentar-se, passa antes pelo interpessoal para depois chegar no intrapessoal (próprio sujeito).

Para responder a nossa última questão de pesquisa, valemo-nos do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP), de um princípio salientado por Vygotsky, que é a imitação. Em razão da ZDP, a criança é capaz de imitar, capacidade esta que constitui o principal mecanismo do desenvolvimento, de acordo com a teoria vygotskyana. Segundo esse pressuposto, quando a criança imita alguém, ela está agindo de forma superior às suas condições reais de atuação, fato que remete à noção de ZDP.

Repensar a importância da imitação implica olhar de uma maneira diferente também para o jogo. Quando a criança joga, ela testa a si mesma experimentando a sua potência, avalia a realidade e se confronta com essa mesma realidade. Há, na ação de jogar, uma exploração de si e do mundo.

No mecanismo da imitação, através do jogo, é que respaldamos o que chamamos de negociação de histórias: *“primeiro eu contava uma historinha, mas depois ele tinha que me contar outra”*. De acordo com a fala dessa mãe, registrada numa das entrevistas, a criança ouvia uma história e, a partir de questionamentos e brincadeiras dirigidas pela mãe, imediatamente a criança inventava outra. Aqui foi significativa a presença do modelo, porém a criança, ao criar a sua narrativa, tomava o modelo apenas como arcabouço, pois tanto semântica como sintaticamente, a história era outra.

Na coleta de dados, quando pedíamos às crianças que inventassem uma história – no caso da produção de NL -, pudemos constatar que nenhuma criança do GIA fez colagem total de uma história conhecida. Alguns sujeitos colaram expressões típicas de início ou final de narrativas tradicionais, como: *“era uma vez”* e *“foram felizes para sempre”*. Outros colaram personagens de histórias conhecidas, mas os envolviam em outra trama. Como se pode notar, os dados confirmaram a idéia de imitação de Vygotsky, registrada no referencial teórico deste trabalho, qual seja, a de que o sujeito é capaz de recriar a partir de um modelo apresentado por um interlocutor adulto. Acrescentaríamos afirmando que esse processo se dá mais qualificadamente quando é proporcionado a partir de uma negociação de histórias, através do *“jogo de contar”*.

Isso pôde ser perfeitamente percebido na NL, a seguir, de Joel (6;11), pertencente ao GIA, em que a mãe desse menino não dormia sem antes lhe contar uma historinha, pedindo a ele que a recontasse para conferir se havia entendido a mensagem.

(Exemplo 10)

* @ início

*JOE.: ah @i hmm @i uma vez né @i?

*JOE.: eu tava [: estava] num [:em um] castelo, tinha um monte de monstro-os lá daí eu fiquei com medo, daí eu me escondi, lá dentro < da > [/] hm m @i < da > [/] da montanha daí depois eu fui entrar no castelo pra ver se não tinha monstro, eu olhei pra todos os lados e não tinha monstro né @i?

*JOE.: daí quando eu vi que tinha um monstro desse tamanho, um Rambo, < daí quan (do) > eu vi o Super Homem <pulou de> [//] <acabou> [//] desmanchou o telhado < e me > [/] e me salvou.

*@ fim

Sobre os mecanismos que melhor contribuem para o desenvolvimento da narrativa em crianças em fase de pré-letramento, é importante ressaltar que os processos de negociação de histórias na família possibilitaram a 15 sujeitos desta pesquisa (dos quais 80% pertencem ao GIA) a se desenvolverem como narradores autônomos. Esses, como se pode observar pelo gráfico 10, apresentaram um desempenho de 100% de produção narrativa nas três modalidades eliciadas. Já os 21 sujeitos narradores não-autônomos apresentaram um índice de exposição narrativa quase semelhante ao de produção narrativa. O desempenho de produção narrativa ou narrativas autônomas ficou entre 48% e 67%, sendo que o melhor desempenho(67%) se deu na modalidade NG pelo apoio do livro de gravuras. Nas NL(s), em que teria que haver criação própria, o índice caiu para 48% (cf. gráfico 11). Um dado interessante a ressaltar nesse gráfico foi que na modalidade NF houve menos produção de narrativa autônoma e mais exposição narrativa. Nas NG, como já mencionamos, houve mais produção narrativa do que exposição narrativa, porém nas NL(s) o índice ficou igual: 48% de produção narrativa e 48% de exposição narrativa; 4% dos narradores não-autônomos recusaram-se a narrar.

Observando-se o desempenho dos narradores não-autônomos nas diversas faixas etárias, através do gráfico 13, ficou evidente que a aquisição da narrativa autônoma se

dá com o avanço da idade: 37% na primeira faixa etária produziram narrativas autônomas, 50%, na segunda e 61% na terceira, ou seja, nas crianças entre 6;5 e 6;11.29. Isso pode ser melhor visualizado nas NL(s), em que na primeira faixa etária a produção de narrativa autônoma é de apenas 22%, passando para 50% na segunda faixa e para 83% na terceira, conforme mostram os gráficos 14, 15 e 16.

Na tentativa de responder sobre as diferenças narrativas apresentadas entre as crianças que são estimuladas pela família e as que não são, apresentamos os índices a seguir: dos 36 informantes tivemos 15 narradores autônomos e 21 não-autônomos. Entre os não-autônomos estão incluídos 4 sujeitos que se negaram a produzir algum tipo de história, classificamos-os de “sujeitos com ausência de produção”. Alguns dados interessantes, aparentemente contraditórios, puderam ser constatados nessa análise, 75% dos sujeitos com ausência de produção são da segunda faixa etária e não da primeira, como, talvez, se pudesse esperar, pelo fato de serem mais novos, com menos experiências (cf. gráfico 21); 75% possuem vínculo pré-escolar, o que se esperaria o contrário, pelo fato da função socializante da pré-escola (cf. gráfico 20). Um dado dentro das expectativas é que 75% desses sujeitos pertencem ao GA e 25% ao GIA (cf. gráfico 22).

Obviamente a ausência de produção se deu em apenas uma ou, no máximo, duas modalidades eliciadas. Em função disso, foi possível analisar em que modalidade isso ocorreu com maior intensidade. Nas NL(s) a ausência de produção foi de 25%, nas NG(s) de 25% e nas NF(s) de 75% (cf. gráficos 23, 24 e 25). O índice de 75% na ausência de produção na categoria NF aponta para uma de nossas hipóteses de que as crianças que não possuem interatividade constante na troca/negociação de histórias, ou, pelo menos, não convivem com a prática de ver ou escutar histórias, apresentam dificuldades na criação de história ficcional. A ausência de produção narrativa na categoria NF também pode dever-se ao estímulo visual, adotado em casa, posto que a maioria das crianças do GA possuíam livros de colorir com uma frase descritiva abaixo do desenho, sem nenhum tipo de narrativa em todo o livro, cada página referindo-se a uma temática específica, sem relacionamento temporal-causal entre as ações, conforme constatamos, no momento da coleta de dados. Como nesses grupos, os familiares não lêem nem contam histórias para as crianças, nem lhes acessam via mecânica, a idéia que ficam de narrativa é a que fazem a partir das descrições de seus desenhos.

Há, ainda, uma outra justificativa, para a recusa do ato de narrar por parte dessas crianças. A atividade não lingüística de correr na rua e olhar televisão que costumavam estar fazendo no momento da chegada da entrevistadora para a coleta, com certeza, devia ser mais interessante do que contar uma historinha, tendo em vista o pouco valor que era dado para esse tipo de atividade no contexto familiar. Por maior que fosse a interatividade proposta pela entrevistadora, ficava uma tarefa artificial e sem significado para as crianças pertencentes a esse grupo.

Essas mesmas justificativas foram identificadas por Perroni(1986, 1992) para a recusa do ato de narrar pela criança, no seu estudo sobre desenvolvimento do discurso narrativo.

Em contraposição, nessas 04 crianças ocorreu um elevado percentual de produção narrativas na modalidade NG pela presença do apoio no momento da enunciação, (cf. gráfico 21). Um avanço se pôde notar em direção à autonomia narrativa pelos integrantes desse grupo, (cf. Gráfico 22), pois apresentaram um índice de 50% na elaboração de exposições narrativas, ensaios para uma narrativa autônoma, representados nos relatos pessoais, definidos por Perroni(1986, 1992), como fase precursora da narrativa. Isso se pode notar na exposição narrativa de Abner, no exemplo 11.

Nessa perspectiva, o processo dialógico adulto-criança, através de questionamentos, que Perroni (1992) coloca como primeira condição para o desenvolvimento do discurso narrativo da criança, também identificada pela autora como perspectiva de construção conjunta, dentro de uma abordagem da aquisição da linguagem e que remonta à teoria de “fine-tuning” (cf. Bruner, 1978 in Perroni , 1992), veio ao encontro dos achados desta pesquisa. Isso se pôde constatar pelas diferenças existentes tanto textuais quanto lingüísticas das narrativas e exposições narrativas dos 06 sujeitos que tiveram seus textos analisados detalhadamente, no quadro 4. As crianças pertencentes ao GIA produziram narrativas autônomas, através de textos mais longos, com maior número de eventos, com variedade de vozes nas narrativas e um deles conseguiu, inclusive, fazer um texto independente de contexto imediato, na medida em que introduziu a personagem principal através de referência nominal indefinida, mostrando realmente que o que estava narrando era desconhecido para o interlocutor, o que não se presenciou nas narrativas dos sujeitos dos grupos GAI e GA.

Sabemos que o aprendizado não é uma simples transferência de conhecimento do adulto (ou processo equivalente) para a criança. Ao contrário, o aprendizado é mediado através de processos interativos e sua ocorrência se dá em função do modo como uma atividade é estruturada e da qualidade deste contato. O exigir da criança que recontasse uma história ouvida, a solicitação de histórias inventadas pela criança, ao lado de uma prática sistemática de questionar a criança suplantam qualquer recurso audiovisual no processo de aprendizagem.

Afora as restrições que uma pesquisa transversal possa apresentar, com este estudo aprendemos que um adulto interessado exerce um papel crucial no desenvolvimento da narrativa autônoma, ao oferecer à criança um “andaime”⁵, o que lhe proporcionará uma oportunidade para solidificação do discurso narrativo, cuja aquisição é de extrema importância, como já enfocamos, para seu processo de letramento.

Ficou evidente a importância do interlocutor adulto, no espaço familiar, para o sucesso da criança como narradora autônoma. A recorrência dessas práticas interativas/interlocucionais prepara a criança não só para o letramento, mas também para a vida. Aqui a autonomia narrativa abre espaços para a cidadania.

Com a afirmação anterior, uma grande interrogação veio à nossa mente “o tipo de interação no “input” narrativo da criança apresenta alguma diferença na produção escrita de narrativas na atividade escolar posterior?”

Tentando responder a essa questão e com o compromisso de dar um fecho formal ao trabalho, resolvemos realizar um rápido estudo de caso com dois representantes tipicamente marcados pelas categorias que analisamos na pesquisa inicial (GIA e GAI), um deles (o representante do GIA), marcado pelo trabalho sistemático de leitura em casa e o outro (do GAI) filho de uma dona de locadora, menino este, cujo passatempo é ver filmes diariamente e, às vezes, mais do que um por dia. A esses dois sujeitos solicitamos uma produção escrita eliciada a partir do mesmo livro de gravuras aplicado na coleta oral, a partir do qual deveriam criar um mundo textual.

Os resultados desse estudo foram surpreendentes em termos de diferenciação

⁵ Para uma definição mais precisa do termo “andaime” veja GUMPERZ, 1991, p. 120.

textual, especialmente em relação à coesão e coerência; mereceram, inclusive, um capítulo à parte, onde fizemos todos os comentários através de um estudo comparativo com exemplificações.

Não tivemos pretensão de esgotar o assunto. Nossa intenção, com este rápido ensaio, foi tão somente saciar uma curiosidade pedagógica, tendo “algo mais” para mostrar aos alunos do curso de Pedagogia.

Gostaríamos de deixar aqui um desafio aos leitores deste texto para que contatem os informantes desta pesquisa e continuem esse trabalho. Estão todos catalogados em nosso banco de dados.

Conforme nos ensina Wallon, “o outro pode ser eu mesmo”. Partindo dessa premissa, talvez o Outro – leitor a quem estamos nos dirigindo - possa ser nós mesmas e o ensaio que apresentaremos a seguir possa transformar-se num projeto para o doutorado.

7 DO ORAL AO ESCRITO: TESTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA NA MODALIDADE ESCRITA QUATRO ANOS APÓS A COLETA ORAL

Um dos achados mais relevantes desta pesquisa diz respeito ao fato da forma de “input” narrativo levar a desempenhos discursivos diferenciados.

Sobre a eficácia da exposição de crianças à leitura de histórias na família, concordamos com Melo(1995), quando essa autora afirma que *“ler para as crianças textos que lhes sejam de interesse significa motivá-las para aprender a ler, além de ser uma oportunidade para que percebam a funcionalidade e as características da linguagem contidas nos textos escritos”*. Porém é preciso que se faça uma ressalva. No nosso entendimento, **ler para** a criança pode confundir-se com a forma de expô-la a apenas ouvir ou ver uma narrativa, de forma passiva, conforme aconteceu com a aquisição de narrativas no grupo de informantes do GAI. Esse processo será realmente uma oportunidade para que ela perceba a funcionalidade e as características da linguagem contidas nos textos escritos, se for transformado em **ler com** a criança.

Nesse sentido, **ler com** as crianças significa a hora de curtir um livro juntos, mãe/pai e filho(a), a hora de partilhar. É a hora de entender os personagens, de brincar com as

palavras, de rir, de respeitar as pausas, de fazer perguntas e comentários sobre o que a história despertou na criança.

Partimos da idéia de Mello(1995) quando afirma que ler para as crianças é uma oportunidade para que percebam as características da linguagem contida nos textos escritos. Quando a criança já sabe ler sozinha, acrescentaríamos a idéia de discutir com ela, após a leitura de um texto, vocabulário estranho ao seu domínio e estruturas lingüísticas mais complexas. Isso, no nosso entendimento, ajudaria a criança a passar dos conhecimentos sobre os mecanismos de coesão e coerência que utiliza na linguagem oral para os mecanismos específicos da linguagem escrita.

A hipótese da **leitura com** a criança, chamando atenção também para os aspectos lingüísticos ao lado do conteúdo, foi testada em casa num trabalho de leitura, com o informante pertencente ao GIA, paralelo ao trabalho de alfabetização⁶. O informante pertencente ao GAI, por outro lado, não contou com um processo de leitura controlado pela família a exemplo do do GIA; continuou tendo contato com narrativas através de filmes.

Dessa forma, para concluir nossa investigação, resolvemos, em março de 1998, revisitar dois dos sujeitos mais significativamente marcados pelas características das categorias GIA e GAI; um deles, por continuar com um processo de leitura e discussão de histórias na família por ser filho da pesquisadora, “nosso cobaia”; e o outro, pelo hábito de ver filmes em vídeo cassete diariamente, por ser filho de uma dona de locadora. Esse retorno foi feito com a finalidade de realizar um pequeno ensaio, para verificar se a forma de “input”, que resultou em desempenho narrativo diferenciado na fase pré-escolar dessas crianças, estaria repercutindo na sua produção textual escrita, atualmente, isto é, aos 9;0 de idade, e na 4ª série do ensino fundamental.

Fomos, então, ao encontro dos dois informantes com o mesmo livro (de gravuras), de Avelino Guedes, usado na coleta das narrativas orais, e solicitamos a esses

⁶ Os dois informantes cursaram a 1ª série em escolas particulares, porém nas duas, o processo de alfabetização inicial ocorreu a partir de cartilha convencional, com base no método misto e muita ênfase no processo fonético.

sujeitos que, após manusearem o livro pelo tempo que quisessem, escrevessem a história nele contida, numa folha de papel pautada que lhes havia sido entregue. Cada informante ficou a sós com a entrevistadora na sala de jantar, da respectiva residência. Enquanto a criança escrevia, a entrevistadora, sentada à cabeceira da mesa, lia um jornal da cidade. Nenhum dos dois informantes levou mais de uma hora para redigir o texto, que se encontra no anexo 5.

Analisamos os textos do nosso ensaio segundo os dois tipos de mecanismos coesivos definidos por Koch (1989), quais sejam: os de coesão referencial e os de coesão seqüencial. A coesão referencial é aquela em que um elemento da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. A coesão seqüencial, de acordo com Koch (1989, p.49), “*são os procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.*”

Três conceitos ainda foram importantes nesse momento do trabalho: o de referência, o de anáfora e o de ruptura de coesão.

Referência é “*a relação existente entre uma expressão e aquilo que esta expressão designa ou representa em ocasiões particulares de sua enunciação*”. (Lyons, 1980, p. 145).

Anáfora é “*uma expressão cujo referente é identificado por meio de uma expressão situada no contexto anterior*”.(Guimarães, 1990, p.55).

Ruptura de coesão foi definida por Guimarães (1990, p. 45) como a impossibilidade de o interlocutor identificar o referente de uma dada expressão, deixando o texto escrito comprometido por falta de coesão.

Vários autores têm-se dedicado ao estudo da coesão e coerência do português, entre eles destacamos Koch(1989), Guimarães(1990), Massini-Cagliari(1996). A partir dessas autoras, podem ser considerados como expressões geradoras de anáforas (referenciais):

pronomes pessoais de 3ª pessoa;

artigos definidos;

pronomes (substantivos e adjetivos) demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo, isto, isso, aquilo, o ;

pronomes possessivos: (o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso,
 (o) dele;

pronomes indefinidos: algum, nenhum, todo, tudo, vários, cada um;

pronomes relativos: que, o qual, quem, cujo;

numerais: (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários);

advérbios “pronominais”: lá, aí, ali, aqui, onde;

expressões adverbiais do tipo: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo,
 etc.

Existem, ainda, os casos de anáfora lexical e a elipse.

Quanto aos conectores interfrásicos explícitos (conjunções, advérbios sentenciais e expressões de ligação) que estabelecem relações semânticas e/ou pragmáticas entre orações ou partes maiores do texto, podem ser discriminados os seguintes tipos de relações, segundo Guimarães(1990, p. 81-85):

relação de adição;

relação adversativa (contrastiva);

relação de causalidade;

relação de condição;

Outras relações: finalidade / conformidade / modo / comparação/temporalidade / adjetivação (relativas).

Considerando-se as categorias definidas para as “expressões geradoras de anáfora” e para os “conectores interfrásicos”, explicitadas anteriormente, passaremos a analisar , a partir dos quadros a seguir, os dados extraídos dos textos escritos pelos dois sujeitos deste estudo de caso (cf. anexo 11. 5).

QUADRO 5: APRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS AO INTERLOCUTOR:

Categoria		Informante do (GIA)	Informante do (GAI)
Apresentação por referência Indefinida	por	Uma senhora chamada Cláudia (1); Um ratinho .(4); Tem um rato no meu quarto.(6).	... um ratinho (2); ... uma bela senhora (4);
Apresentação por referência Definida	por	O gato de Cláudia chamado Deb (8).	... o gato viu e saiu correndo .(10.

QUADRO 6: RETOMADA DAS PERSONAGENS:

Categoria		Informante do GIA	Informante do GAI
Substituição lexical		Para <i>uma senhora chamada Cláudia</i> usou: A mulher (14); Cláudia (8 e 22); Para <i>o gato de Cláudia chamado Deb</i> , usou: O gato (15); O Deb (20); <i>O Deb e o rato</i> pararam um pouco para descansar...Depois de um tempo os dois se olharam e o gato pensou: (20-23)	Para <i>um ratinho</i> , usou: Um ratinho (3); Para <i>uma bela senhora</i> , usou: A senhora (8 e 12); Para <i>um ratinho</i> , usou: Um ratinho .(3); O ratinho (15 e 16).
Substituição	por	<i>Uma senhora chamada</i>	Uma vez <i>um ratinho</i> entrou

pronominalização	<p><i>Cláudia</i> Iria sair. Certo dia, quando ela... (2);</p> <p>O gato de Cláudia chamado Deb Também quis fazer parte dessa brincadeira tão alegre que ele(9);</p> <p>Será si eu conseguir alcançar <i>o rato</i> eu ganho ele de presente?(12);</p> <p><i>O Deb e o rato</i> caíram na gargalhada por causa das palhaçadas que Cláudia fez para eles (22);</p> <p>O gato saiu correndo atrás do rato para comê-lo (28)</p>	<p>dentro do sapato de <i>uma senhora</i> e se escondeu lá. Quando ela...(7)</p> <p>Quando ela foi por o sapato não tinha nada Quando ela foi por o outro sapato ele saiu pulando (8).</p> <p>E então o gato viu e saiu correndo atrás dele (10 e 11);</p> <p>E assim eles fizeram (11 e 12);</p> <p>E aí eles deitaram (13).</p>
------------------	---	--

QUADRO 7: LEVANTAMENTO DE EXPRESSÕES ANAFÓRICAS ⁷

Categorias	Informante do (GIA)	Informante do (GAI)
Pronomes pes. De 3ª pessoa	...Quando ela entrou....(2); ... ela viu que...(3);	Quando ela foi por o sapato (6);

⁷ Os números dos parênteses usados neste e nos demais quadros correspondem às linhas dos textos, transcritos no anexo 5 da seção 11.5.

	<p>...ele estava achando...(9 e 10);</p> <p>...ganho ele de presente...(11 e 12);</p> <p>...fez para eles...(22);</p> <p>...para comê-lo...(28)</p> <p>...que eles fizeram...(29)</p>	<p>...quando ela foi por o outro sapato, ele saiu pulando (7 e 8));</p> <p>.saiu correndo atrás dele.(10 e 11);</p> <p>.e assim eles fizeram a senhora (11 e 12);</p> <p>e aí eles deitaram e começaram. (13 e 14).</p>
Artigos definidos	<p>...então os três começaram...(14)</p> <p>...o gato e o rato...(15)</p>	<p>...saiu pulando e a senhora.(8);</p> <p>E então o gato viu e saiu..(10);</p> <p>...o ratinho, olhou para o gato.(15).</p>
Pronomes (substantivos e adjetivos) demonstrativos	<p>...quis fazer parte dessa ... (8 e 9);</p> <p>...por causa disso...(18);</p> <p>...só que nessa brincadeira...(28)</p>	
Pronomes possessivos	<p>...entrou no seu quarto...(2);</p> <p>...para vestir seus sapatos...(2 e 3);</p> <p>...dentro de um de seus sapatos.(3);</p> <p>...tem um rato no meu sapato..(6).</p>	
Pronomes indefinidos	<p>...vestindo o outro sapato...(13);</p> <p>...daí começou tudo de novo..(27);</p>	<p>...quando ela foi pôr o outro..(7).</p>

	...um pouco para descansar.(20).	
Pronomes relativos	... que ele estava achando..(9 e 10); ...a mulher que ficou mais.(14 e 15); ...a mulher que estava tão mais (17); ...palhaçadas que Cláudia fez.(21 e 22); ...nessa brincadeira que eles(28 e 29).	
Numerais	...dentro de um de seus sapatos(3); ...nem pensou duas vezes..(4); ...também não pensou duas vezes (12 e 13); ...então os três começaram.(14); ...depois de um tempo os dois .(22 e 23).	
Elipses	...() nem pensou duas vezes ...e (...) saiu correndo(4 e 5); ...e () pensou..(10).; ...também () não pensou duas (12); ...e se () foi vestindo o outro(13)...;	...e ()se escondeu lá..(4 e 5); ...() não tinha nada.(6 e 7); ...e ()saiu correndo.(10); ...e ()começarão a rir.(14); ...e ()ficaram horas e horas lá correndo(17 e 18).

	(...) Saíram de casa e () fizeram uma volta..(16); ..e () caíram na gargalhada (21).;	
--	--	--

QUADRO 8: CONECTORES INTERFRÁSICOS UTILIZADOS

Categoria	Informante do GIA	Informante do GAI
Relações: de adição e de seqüencialidade	Nem pensou duas vezes e saiu correndo gritando (4); e pensou (10); Também não pensou duas vezes e se foi (12 e 13); Saíram de casa e fizeram uma volta grande no pátio.(16 e 17); A mulher saiu gritando muito e por causa disso os vizinhos ouviam.(17-19); Os vizinhos ouviam e se surpreendiam (18 e 19); Pararam para descansar e caíram na gargalhada (20 e 21). Os dois se olharam e o gato pensou (23) Daí começou tudo de novo (27).	Entrou dentro do sapato de uma senhora e se escondeu lá.(3 e 4); ele saiu pulando e a senhora saiu correndo (8); o gato viu e saiu correndo (10); aí eles deitaram e começarão a rir (13 e 14); O ratinho olhou para o gato e o gato olhou parara ratinho(15 e 16); e o gatinho saiu correndo atrás do rato(16 e 17); e ficaram horas...correndo na rua(17 e 18) E então o gato viu (10); e assim eles fizeram a senhora (11 e 12).
Relação adversativa	O gato saiu correndo atrás	

	do rato para comê-lo. Só que nessa brincadeira.(27 e 28)	
Relação de causalidade	Por causa disso os vizinhos ouviam (18 e 19); Caíram na gargalhada por causa das palhaçadas (21)	
Relação de condição	Será si eu conseguir alcançar o rato eu ganho ele de presente .(11 e 12).	
Relação de temporalidade	Certo dia, quando ela entrou no seu quarto para vestir seus sapatos, ela viu que...(2 e 3); Depois de um tempo os dois se olharam...(22 e 23) Gato gosta muito de rato quando está com fome (25)	Quando ela foi por o sapato não tinha nada (6); Quando ela foi por o outro sapato ele saiu correndo (7).
Relação de Conformidade		
Relação de Modo		
Relação de Finalidade	Entrou no seu quarto para vestir seus sapatos (2 e 3); Eu ganho ele de presente para eu comer? (11 e 12) O Deb e o rato pararam um pouco para descansar (20 e 21) O gato saiu correndo atrás do rato para comê-lo (27 e 28).	
Relação de Adjetivação	Quis fazer parte dessa	

(relativas)	brincadeira tão alegre que ele estava achando (9 e 10); A mulher que ficou mais apavorada ainda (14 e 15); A mulher que estava tão mais tão assustada saiu gritando muito (17 e 18). ...nessa brincadeira que eles fizeram a mulher não estava participando.(28 e 29)	
-------------	--	--

Num rápido estudo que fizemos, constatamos que existem várias diferenças entre os textos dos dois autores, o que deve ser ocasionado por concepções diferenciadas de texto escrito. Por se tratar de um estudo complementar para fechamento da dissertação, ou pretexto para novas pesquisas, enfocaremos, nesta seção, as divergências mais relevantes, especialmente aquelas que dizem respeito à coesão e coerência textuais.

a) Quanto à apresentação de personagens:

O representante do GIA estabeleceu bem o interlocutor. Como se pode ver no quadro 6, ao apresentar o terceiro personagem da história, a partir de referência definida, elege um interlocutor virtual não-determinado, próprio da linguagem escrita.

Ex.: “*O gato de Cláudia chamado Deb também quis fazer parte dessa brincadeira...*”

Já o representante do GAI, ao introduzir esse personagem, faz isso elegendo a entrevistadora como sua interlocutora determinada. Como sabia que a entrevistadora conhecia o texto do livro, o autor dispensou maiores informações, introduzindo o terceiro personagem na história “como se ele tivesse caído de pára-quedas”. Suprimiu

essa informação pelo fato de ela estar contextualizada pelos fatores externos, no caso, as gravuras que estavam norteando a produção do texto. Esse procedimento demonstra que a concepção de texto escrito que o representante do GIA tem corresponde ainda inteiramente à de texto falado.

Ex.: “*E então o gato viu e saiu correndo atrás dele...*”

a) Quanto à retomada das personagens:

Outro aspecto da coesão que analisamos foi a retomada das personagens em que o autor do GIA utilizou vários elementos lexicais, anáfora pronominal e elipses como recursos coesivos, nesse processo, o que se pode constatar nos exemplos a seguir:

Ex.: “*O gato de Cláudia chamado Deb também quis fazer parte dessa brincadeira tão alegre que ele estava achando, e () pensou...*”

O Deb e o rato pararam um pouco para descansar e caíram na gargalhada por causa das palhaçadas que Cláudia fez para eles. Depois de um tempo os dois se olharam e o gato pensou...”

O representante do GIA, nesse processo, usou de repetição exaustiva de certos elementos do texto como mecanismo coesivo. Valeu-se de um procedimento típico da linguagem oral, demonstrando total desconhecimento dos mecanismos coesivos da linguagem escrita frente à substituição lexical e até pronominal, o que se pode constatar no exemplo a seguir.

Ex.: “*O ratinho, olhou para o gato e o gato, olhou parara ratinho e o gatinho saiu correndo atrás do rato e ficaram horas e horas lá correndo na rua.*”

a) Recuperação de referente de certos pronomes ou formas nominais:

Outro aspecto coesivo que analisamos foi a recuperação de referentes de certos pronomes encontrados nos textos. Nesse sentido, constatamos que todas as ligações formais coesivas utilizadas pelo representante do GIA, mesmo as elipses, foram bem utilizadas, orientando o interlocutor, com clareza, quanto ao que estava sendo abordado, sem deixar qualquer tipo de dúvida ao entendimento do conteúdo que estava sendo comunicado. Isso contribuiu, sobremaneira, para a coerência do referido texto.

Ex.: “Era uma vez **uma** senhora chamada **Cláudia** iria sair.

Certo dia, quando **ela** entrou no **seu** quarto para vestir **seus** sapatos ela viu que dentro de um de **seus** sapatos estava um ratinho.()Nem pensou duas vezes e () saiu gritando:

Socorro, socorro... tem um rato no **meu** sapato, socorro.”

Já o mesmo procedimento não pôde ser observado na produção escrita do representante do GAI. De acordo com as ligações formais que usou no seu texto, tanto o referente de “**ele**”, quanto ao de “**dele**”, como o de “**eles**” não ficam claros no texto sem a recorrência às gravuras, do contexto situacional, gerando problemas de coerência textual.

Ex.: “Uma vez um ratinho entrou dentro do sapato de uma bela senhora e () se escondeu la.

Quando ela foi por o sapato não tinha nada quando ela foi por o outro sapato **ele** saiu pulando e a senhora saiu correndo.

E então o gato viu e saiu correndo atras **dele** com o outro sapato e assim **eles** fizeram a senhora sair correndo...”

Com relação aos aspectos formais, de tipologia textual, os dois conseguiram introduzir, desenvolver sua narrativa e concluí-la. Uma outra questão observada, não tão importante, porém pertinente, foi em relação ao tamanho do texto. Verificamos que enquanto o representante do GIA conseguiu escrever 30 linhas, distribuídas em 11 parágrafos, o do GAI escreveu apenas 18 linhas, distribuídas em 05 parágrafos.

Em relação aos conhecimentos gramaticais também houve várias diferenças entre os textos analisados. O sujeito do GIA parece dominar:

-emprego dos tempos verbais na linguagem escrita, com as noções de passado perfeito e imperfeito bem claras, tempo que faz avançar a narrativa e tempo que serve para fazer descrições, entre uma ação e outra;

Ex.: “*Então os três começaram a correr...A mulher saiu gritando e por causa disso os vizinhos ouviam e se surpreendiam*”.

- emprego do pronome oblíquo na posição de objeto direto;

Ex.: “*o gato saiu correndo atrás do rato para comê-lo*”.

- uso adequado do ponto final e da vírgula em casos mais simples e das reticências;

Ex.: “- *Socorro, socorro... tem um rato no meu sapato, socorro*”.

- emprego das formas nominais, sobretudo no gerúndio e no infinitivo;

Ex.: () “*não pensou duas vezes e se foi, vestindo o outro sapato*”.

“*Será si eu conseguir alcansar o rato eu ganho ele de presente para eu comer?*”

- uso adequado do sujeito pronominal de 1ª pessoa com verbos no infinitivo;

Ex.: “*Será si eu conseguir alcansar o rato eu ganho ele de presente para eu comer?*”

De acordo com os critérios anteriormente analisados, o texto do representante do GIA está coeso e coerente. Em momento algum foi verificada ruptura de coesão. O

autor orienta bem o interlocutor.

Já não é possível afirmar-se o mesmo do representante do GAI. Em relação à coerência na linguagem escrita, foi possível constatar que esse informante está ainda dependente do contexto, usando muitas formas dêiticas. Além disso sua escrita é permeada por marcas da oralidade. Como exemplo podemos citar:

Ex. “*O ratinho olhou para o gato e o gato olhou parara o ratinho e o gatinho saiu correndo atrás do rato e ficaram horas e horas lá correndo na rua.*”

Quanto aos conhecimentos gramaticais foi possível detectar que:

O autor ainda não tem noção do uso da vírgula, pois coloca vírgula onde não há necessidade e onde deveria usá-la não a usa (cf. se pode conferir em todo o texto no anexo

5). Tomaremos aqui apenas um exemplo;

Ex.: *O ratinho, olhou para o gato e o gato, olhou parara ratinho...* (15 e 16)

- não distingue os tempos verbais na linguagem escrita;

Ex.: “...aí eles **deitaram** e **começarão** a rir”. (12 e 13).

Fazendo uma rápida avaliação, é possível afirmar-se que o pouco convívio com o texto escrito fez com que a produção do representante do GAI fosse totalmente limitada. Conforme se pode observar a partir dos quadros 5 a 8, embora a produção escrita do representante do GAI apresente mecanismos de coesão, estes estão ainda muito mal explorados, sob o ponto de vista da concepção de um texto escrito.

Se atentarmos para o critério de “quantidade”, veremos, pelos quadros anteriores, que esse autor utiliza bem menos elementos coesivos, tanto referenciais, quanto seqüenciais do que o representante do GIA.

Em relação aos procedimentos lingüísticos que permitem estabelecer ligações

semânticas e/ou pragmáticas entre as diversas seqüências textuais (coesão seqüencial), foi possível verificarmos que enquanto o informante do GIA utilizou 25 nexos coesivos, o do GAI utilizou apenas 12, menos do que 50%. Se atentarmos para as categorias utilizadas, veremos que o representante do GIA usou 07 relações lógico-semânticas, enquanto o do GAI usou somente duas. (veja quadro 8).

Concluindo esse rápido estudo, poderíamos dizer que tanto o conhecimento de mundo quanto a construção do mundo textual apresentados pelo representante do GIA, promoveram-no de narrador autônomo a escritor autônomo, habilidade essa que tributamos a um trabalho de **leitura com** ele, em casa, paralelo ao seu processo de alfabetização.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este foi um estudo sobre o papel da interação social por parte da família com vistas ao desenvolvimento do narrador autônomo.

As evidências mais significativas que apareceram no decorrer das análises, neste trabalho, foram as conseqüências diferenciadas no desenvolvimento do narrador autônomo ocasionadas segundo a forma de “input” empreendida no espaço familiar. Observamos que crianças com “input” narrativo através de uma negociação face a face com interlocutor adulto na leitura de histórias infantis apresentaram um desempenho melhor em termos de narrativa autônoma do que crianças cujo processo se tenha dado via mecânica, com os sujeitos mantidos passivamente. Além disso, dependendo da cultura de uma comunidade e do tipo de interação empreendido no espaço familiar, as crianças poderão chegar à escola formal para alfabetizar-se com níveis diferenciados de narrativa.

Constatamos que crianças a partir dos 5;9 de idade com estímulo narrativo desenvolvido através de um “*processo de leitura compartilhada*” (Nogueira: 1993, p.15), praticamente todas apresentaram pleno domínio do controle da narrativa. Neste trabalho, mais de 90% nessa condição foram considerados narradores autônomos, independentemente da classe social. De outro lado, crianças na mesma faixa etária, que

não contaram com um processo de negociação de histórias, na família, mesmo que estivessem freqüentando uma pré-escola, não tiveram o mesmo desempenho em termos de domínio da narrativa autônoma.

Em termos de elementos lingüísticos usados pelos narradores na construção de um mundo textual para suas narrativas, ficou evidente a diferenciação no uso dos elementos lexicais usados na conexão interfrásica. Os sujeitos com uma prática discursivo-textual em casa (GIA) usaram em suas narrativas mais do que o dobro de mecanismos coesivos usados pelos representantes do GAI, cujo estímulo narrativo se deu sem interlocução, isto é, via mecânica. Outro fator de diferenciação foi em relação ao uso de vozes nas narrativas. Tanto os sujeitos do GAI quanto os do GA não conseguiram criar personagens em suas narrativas independentes do narrador. Em suas produções não apareceu nenhuma passagem com discurso direto. O mesmo não acontecendo com os do GIA, cujas narrativas foram ricas em vozes de personagens, sobretudo a da menina.

O efeito pedagógico dos resultados dessa pesquisa foi testado três anos depois na modalidade escrita com duas crianças, uma do GIA e outra do GAI, solicitando-lhes que produzisse uma narrativa escrita. Foram tantas as diferenças entre uma produção e outra, que até nos animamos a recomendar a outros pais os procedimentos de leitura com as crianças na fase pré-escolar, conforme vimos desencadeando com o nosso filho, desde os 2;0 de idade.

Como atuamos em curso de formação de professores para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, nosso interesse passa, sobremaneira, por questões pedagógicas. Por um longo tempo ficamos pensando como poderíamos ligar nossa pesquisa com o ensino na graduação, ou melhor, em que ela contribuiria para que os acadêmicos entendessem o processo de construção do narrador autônomo.

De outro lado, segundo Cademartori (1996), a grande maioria dos comentários e discussões dos professores a respeito de alfabetização versa sobre o método. Para essa autora, a criança será igualmente alfabetizada, caso passe por um método sintético (fonético, silábico) ou por um global, pois ela é capaz de perceber tanto analítica quanto sinteticamente. Para a autora o que está em jogo é a dificuldade no entendimento do que seja alfabetizar. Nesse sentido, faz uma diferenciação entre dois conceitos básicos, quais sejam:

-“aquisição de uma habilidade mecânica que relaciona unidades sonoras a sinais gráficos;

-experiência com o sentido da linguagem”.

A alfabetização baseada no primeiro conceito tem como objetivo a aprendizagem de um código. Se, porém, a alfabetização for uma prática apoiada no segundo conceito, haverá o envolvimento com unidades de pensamento bem mais amplas do que palavras e frases.

Segundo Cademartori (1996) *“há uma distância enorme entre a postura de um alfabetizador que apenas pretende ensinar a codificação em Língua Portuguesa e a de outro que se volta para o discurso e para o texto em sua detonação de sentido”*.

Explorando um pouco mais as idéias dessa autora, vimos que ela atribui à narrativa um papel decisivo na relação que a criança terá com a linguagem. Conclui dizendo *“que a integração da narrativa na alfabetização vem a ser o oposto daquela esquizofrenia lingüística que alfabetiza crianças para que saibam que ‘vovô vê a uva’ e que ‘a blusa de Zuzu é azul’ ”*.

Essa concepção de alfabetização vem ao encontro do significado que Tfouni(1994) deu ao termo “literacy”, traduzindo-o por letramento. A noção-eixo do conceito de letramento, enquanto processo sócio-histórico, para a referida autora é de que o alfabetizando/escritor coloque-se como “autor do seu próprio discurso”.

Considerando os achados de nossa pesquisa e objetivando um processo de letramento que leve em conta a autoria do dizer das crianças desde a pré-escola, é que se coloca aos estudantes de Pedagogia, futuros alfabetizadores, a importância do discurso narrativo – a leitura com a criança – para estabelecer uma relação mais ativa entre a criança e o fenômeno lingüístico, mediada pelo interlocutor adulto.

Dessa forma estaríamos evitando a famosa “interpretação de textos” proposta pelas cartilhas, cujos tipos de perguntas que são feitas às crianças, privilegiando o nível sintático, em nada acrescentam ao significado dos textos, sem falarmos na concepção de leitura que essas atividades passam às crianças, qual seja, de que os textos que são lidos na escola só servem para a escola, para nada mais.

Nossa intenção é poder contribuir com uma mudança de concepção em termos de leitura por parte daqueles que irão ler com as crianças futuramente.

Transportando as contribuições de Vygotsky para a prática escolar, convém salientar que esse autor prega uma pedagogia sócio-interacionista, cuja relação é sujeito - sujeito – objeto. De acordo com essa perspectiva teórica, o aprendizado se antecipa ao desenvolvimento. O conhecimento passa pelas práticas sociais interativas, interpessoais para depois desenvolver o sujeito individualmente. Nesse sentido, tão importante como uma prática dialógica na sala de aula (professor/a-aluno/a), é a oportunidade da intertextualidade que o/a professor/a possa proporcionar aos educandos, através de leituras constantes e sistemáticas.

Um processo interativo/interlocucional de leitura, além de desenvolver o discurso narrativo e argumentativo da criança, estaria contribuindo para que ela, desde o início da escolarização formal, soubesse que um texto serve para divertir, para passar e armazenar informações, para registrar nossos pensamentos e nossa fala.

Para a alfabetização, conforme já enfocamos anteriormente, no lugar das cartilhas tradicionais recomendamos o uso de livros de literatura infantil com pouca escrita e muita gravura, a fim de que a professora possa explorá-lo bem, toda vez que precisar ler com as crianças. Gostaríamos de enfatizar, ainda, a importância da construção conjunta da leitura. Extrair com as crianças as idéias principais e decodificar o significado de estruturas complexas e de palavras desconhecidas, ajudando-as a reconstruírem com suas palavras o sentido do texto lido, proporciona às crianças a produção de um novo texto, do seu texto, através do qual ela se coloca como autora do próprio discurso. Dessa maneira, além de evitarmos que sejam repassados às crianças, como modelo de texto escrito, os textos “artificiais das cartilhas”, ainda estaríamos dando continuidade ao processo de “leiturização” que muitas crianças trazem da família.

Nosso desejo vai no sentido de ajudar os egressos de Pedagogia a formar leitores e escritores de textos, em oposição a decodificadores/codificadores de sinais gráficos que a escola tem produzido, sobretudo pela falta de uma dialogia na sala de aula, especialmente nas atividades de leitura e produção de textos, pelo pouco aproveitamento da leitura que a criança traz de casa, e pelo desconhecimento das teorias da aquisição da linguagem oral e escrita e de uma concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente, no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

ANEXOS

✓ ANEXO 1

1. Modelo da ficha de entrevista realizada com as mães dos informantes:

- 1 Dados de Identificação
- 1.01 Nome da criança:
- 1.02 Sexo:
- 1.3 Idade:
- 1.4 Data de nascimento:
- 1.5 Irmão(s) mais velho(s):
- 1.6 Irmão(s) mais moço(s):
- 1.7 Nome da mãe (ou dos pais):
- 1.8 Nível de escolaridade da mãe:
- 1.9 Nível de escolaridade do pai:
- 1.10 Profissão da mãe:
- 1.11 Profissão do pai:
- 1.12 Endereço:
- 1.13 Telefone:

2 QUESTIONÁRIO

- 2.1 O (a) fulano(a) vive com os pais?

- 2.2 Quem mora em casa? Como é constituída a família de vocês? Mora mais alguém em casa além do(da) fulano(a) e seus pais e irmãos?
- 2.3 O(a) fulano(a) gosta de história infantil?
- 2.4 Ele (a) pede para lhe contarem histórias?
- 2.5 Que tipo de história a criança demonstra mais gostar? Ou mais pede para lhe contarem?
- 2.6 Você costuma contar ou ler histórias infantis para seu(sua) filho(a)?
- 2.7 (Em caso de uma resposta negativa) Por que ou por quem você substitui essa tarefa?
- 2.8 (Em caso afirmativo) Que tipo de história você costuma contar ou ler para seu(sua) filho(a)?
- 2.9 Desde que idade você costuma ler ou contar histórias para ele(a)?
- 2.10 Essa prática é feita com que periodicidade?
- 2.11 Você costuma (tem o hábito de)comprar livros infantis para as crianças?
- 2.12 O(a) fulano(a) brinca de leitor, isto é, lê textos de histórias que já foram lidas para ele(a) ou inventa a partir das gravuras um novo texto?
- 2.13 Se ele(a) não entende alguma palavra que você está lendo ou contando, qual a reação dele(a)?
- 2.14 Você costuma dramatizar ou encenar ao ler ou contar a história para a criança?
- 2.15 O(a) fulano(a) costuma fazer algum tipo de comentário a respeito da história após o momento da leitura ou do conto?

3.INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

- 3.1 Em sua casa há a assinatura de algum tipo de periódico, tal como jornais ou revistas?
- 3.2 Em caso positivo, o(a) fulano(a) já demonstrou interesse em saber para que serve esse tipo de material?
- 3.3 Vocês possuem televisão?
- 3.4 Possuem vídeo cassete?
- 3.5 Quais os programas que a criança costuma olhar?
- 3.6 Que tipos de filmes a criança costuma olhar no vídeo?
- 3.7 Vai a cinema com regularidade?
- 3.8 Que tipo de filmes pede para ir?
- 3.9 Vai a teatro com regularidade?
- 3.10 Que tipo de peças já viu no teatro?
- 3.11 Freqüenta pré-escola (ou creche)?Pública ou Particular?

4. DESCRIÇÃO DO AMBIENTE: (em relação a presença de material de leitura/escritura ou biblioteca infantil)

✓ ANEXO 2**1. Modelo da ficha de entrevista feita com as crianças:**

- 1) Como é todo o teu nome?
- 2) Quantos anos tu tens?
- 3) Tu gostas de historinhas?
- 4) Que tipo de histórias tu mais gostas?
- 5) Alguém conta ou lê histórias pra ti em casa ou não?
- 6) Quem lê/conta? Em que horário ela(e) costuma contar/ler histórias para ti?
- 7) Em caso de resposta afirmativa, que tipo de história ele(a) lê/conta pra ti?
- 8) E de televisão, tu gostas?
- 9) Qual o programa de que tu mais gostas de olhar na televisão?
- 10) Vocês têm vídeo cassete?
- 11) Tu costumava olhar filmes no vídeo cassete?
- 12) Alguém retira fitas de vídeo para tu olhares?
- 13) Em caso afirmativo, quais filmes? Lembra de algum(uns) pra me contar?
- 14) E tu gostaste deste(s) filme(s)? Por quê?
- 15) E no cinema tu já foste?
- 16) Em caso de resposta afirmativa, que filme(s) foste olhar? Conta pra mim o que aconteceu nesse filme?
- 17) E a teatro tu já foste?
- 18) Em caso de resposta afirmativa, que peça(s) já viste?
- 19) Do que tu mais gostas de brincar em casa?
- 20) Tu brincas de ler e escrever em casa?
- 21) Tu tens livrinhos de historinhas?
- 22) A mãe /o pai te compra livros de historinhas?
- 23) Tu estás na escola?
- 24) Como é o nome da tua escola?
- 25) E o nome da tua professora, como é?
- 26) Ela conta historinhas em aula para vocês?

✓ ANEXO 3

Transcrição das narrativas e exposições narrativas dos seis informantes que tiveram seus textos analisados no quadro 4:

Inf: GUN
 Sexo: masculino
 Idade: (5;4)
 Classe Social A (filho de contador e de professora universitária)
 Tipo de interação: GIA
 Tipo de eliciação: narrativa livre (NL)

@ Início

* GUN.: era uma vez uma pessoa que foi pra [:para a] praia e depois foi lá pro [para o]

fundo que era bem pequenininha e se afundou.

* GUN.: aí depois ela foi no pai dela e disse +”/.

* GUN.: + “tem cobra lá no fundo, tem um monte de cobra nos meus pé +”/.

* GUN.: aí depois o pai dela tirou e botou na água, no rasiño. Aí depois tinha um monte de cobra até que eles foram embora e ficaram dentro de casa e, não saíram mais, nunca mais.

* ENT.: é @i

@ Fim

Inf.: VIV.
 Sexo: feminino
 Idade: 5; 7
 Classe B (filha de professor e professora do ensino de 1º e 2º Graus)
 Tipo de interação: GIA
 Tipo de eliciação: narrativa livre (NL)

@ Início

* VIV.: é @i era uma vez que o homem era tão gordo, ele gostava de comer mais daí veio a mulher dele e disse assim +”/.

* VIV.: + “ mais meu ãh @i bem mais tu (es) tá [:estás] muito gordo [=! Riso] áh @i tu tem [: tens] que áh @i emagrecer um pouco +”/.

* VIV.: + “ tá eu vou emagrecer minha filha, espera um pouco.

* VIV.: e aí né @i ele disse assim +”/.

* VIV.: + “ não, vou comer mais pra ficar mais gordo.

* VIV.: e aí ele [/] ele comeu mais né @i e depois ficou dormindo na cama cada vez mais que ele dormia ele ficava muito gordo e aí XXX né @i ele [/] ele viveu [?] muito magro e a mulher disse assim +”/.

* VIV.: + “ come mais !

* VIV.: daí ele comeu mais e ficou muito gordo que nem antes e aí viveram felizes para sempre.

* ENT.: é @i?

@ Fim

Inf.: CAU.

Sexo: masculino

Idade: 6; 4

Classe Social B (filho de eletricitista e de mãe comerciante)

Tipo de interação: GAI

Tipo de eliciação: narrativa livre (NL)

@ Início

CAU.: era uma vez o < Gato Félix > [”], ele (es) tava passeando aí encontrou um gato que não falava aí depois ele chegou e tocou no gato e também terminou não conseguiu falar também aí virou um gato que não falava < e não > [/] < e não > comia aí depois ele <(es) tava com a > [//] (es) tava (es) tava (es) tava (es) tava [/] < (es) tava Qua > [/] (es) tava quase matando o < gato Félix > [”]

* ENT.: [= ! surpresa]

* CAU.: < aí é a parte do terror > !

* % com.: a criança fala para a entrevistadora

* CAU.: + depois o < Gato Félix > [”] saiu e foi pra casa dele e botou um band-aid @s na barriga dele onde (es) tava arranhado e depois no final da história # ele < (es) tava indo >

[//] (es) tava passeando de novo né @i quando encontrou [/] encontrou seu pai aí depois [/] depois terminou a história.

* CAU.: é quase isso assim.

* CAU.: terminou a história depois !

* ENT.: então + tá @i [!]

@ Fim

Inf.: NAT.

Sexo: feminino

Idade: 5; 9

Classe Social B (filha de comerciantes/pequena empresa)

Tipo de interação: GAI

Tipo de eliciação: narrativa livre (NL)

@ Início

* NAT.: era uma vez < três bru > [/] três bruxinhas uma (es) tava sempre sorrindo, sorrindo e a outra (es) tava sempre furiosa tá @i e aí ela encontrou três rainha –os.

* NAT.: < uma era a > [/] uma era a # uma era teimosa outra era boazinha e outra era teimosa tá @i e aí as bruxas se esconderam.

* NAT.: quando ela passou na casa da bruxa, a bruxa pegou ela e uma bem [!] teimosa fugiu, mas não conseguiu salvar as outras e aí tinha um

gato da bruxa, o gato era tão arranhoso e arranhou as duas boazinha-os tá @i e aí a [/] < a bu > [//] as [/] as luz apagaram e aí ela achava, achava, achava, a porta, não conseguiram a [/] áh @i abrir [//] achou [//] achar e elas tocaram na bruxa, < a bruxa > [/] a bruxa +/.

* % com: a criança produz < BONZINHA ;>

* % com: o aparelho é desligado.

@ Fim

Inf.: ABN

Sexo: masculino

Idade: 5; 8

Classe Social C (filho de montador de móveis e de doceira)

Tipo de interação: GA

Tipo de eliciação: narrativa livre (NL)

@ Início

* ABN.: a tia Marli tava vestindo o Vitor de bem-te-vi

* ENT.: quando?

* ABN.: no dia do ensaio na avenida

* ENT.: e aí? Pra que que ela tava vestindo ele de bem-te-vi? Conta pra tia !

* ABN.: é o Vítor

* ENT.: pra que que ela tava vestindo ele?

* ABN.: porque, porque, porque era uma festa, aí (XXX) ele se vestiu de bem-te-vi

* ENT.: e tu tava nessa festa ou não?

* ABN.: tava, eu e o Robson

* ENT.: e que que vocês fizeram na festa?

* ABN.: tava batucando

* ENT.: e , e tu foste sozinho pra avenida batucá? Com quem tu foste? Que jeito tu foste?

* ABN.: com a minha mãe. A minha mãe me tirou foto.

* ENT.: é ! e tu não foste com o colégio?

* ABN.: (XXX) ficá todos os meus amigos. A tia também foi.

* ENT.: e isso, olha aí ! E tu gostaste de Ter ido lá, ou não?

* ABN.: gostei

@ Fim

Inf.: MAR

Sexo: feminino

Idade: 5; 6

Classe Social B (filha de representantes comerciais)

Tipo de interação: GA

Tipo de eliciação: narrativa livre (NL)

@ Início

* MAR.: < ele tava [: estava] > [//] quando ele tava [: estava] se mijando eu precisei tirar a roupinha dele e ele botou uma sainha e sempre ficava aparecendo a bundinha dele, eu queria que não aparecesse < pa > [//] parecer que é [*] uma guriuzinha de verdade.

* ENT.: e quem é ele?

* MAR.: hmm @i o bunecão.

* ENT.: o bunecão?

* ENT.: ah + tá @i [!]

* ENT.: e não tem nome o teu bunecão?

* MAR.: tem.

* ENT.: como?

* MAR.: Juliana [<]

* ENT.: ah @i [!] Juliana.

* ENT.: então + tá @i [!] < muito bem > [!]

@ Fim

✓ ANEXO 4

Excertos de falas das mães e das próprias crianças, coletadas no espaço familiar, as quais serviram para definir o tipo de interação adulto-criança no trato com narrativas infantis:

TIPO DE INTERAÇÃO / GIA:

Entrevista com a mãe de PRI.

Idade de PRI: 5; 11

Classe Social B (Filha dono de serralheria e de dona de casa)

* ENT.: Você costuma contar ou ler histórias para PRI ou deixa isso por conta da escola?

* MÃE: “Conto e leio qualquer tipo de história para PRI desde que não sejam agressivas. Faço isso mais ou menos desde que ela tinha uns

2 anos de idade. Costumamos comprar livros infantis e gibis para ela”.

- * MÃE: “Observo que PRI ao deitar sempre pega um livrinho para ler (fazer de conta que lê)”.
- * MÃE: “Quando estou lendo para ela e ela não entende alguma palavra ela pergunta, mas eu procuro explicar o máximo os termos estranhos para ela”.
- * MÃE.: “Após a audição de uma história, costuma fazer algum tipo de comentário. Noto que ela se sensibiliza com as mensagens”.

Descrição do ambiente:

Entrevista com PRI: Foi constatado na casa da menina uma sacola de gibis, vários livrinhos de literatura infantil e livros de literatura bíblica, que PRI diz ser dela.

Entrevista com PRI.:

- * ENT.: Tu gostas de historinha, PRI?
- * PRI.: Gosto
- * ENT.: E alguém lê ou conta histórias pra ti em casa?
- * PRI.: Quando eu retiro do colégio eu levo alguns livrinhos para casa e a minha irmã me conta.

Entrevista com a mãe de ELI.

Idade de ELI: 6; 3

Classe Social B (Filha de bancário e de professora de Língua Portuguesa no ensino de 2º Grau)

ENT.: Você costuma contar / ler histórias infantis para ELI?

MÃE: “Leio mais do que conto. Mas leio bastante. Ela gosta muito de histórias de contos de fadas e pede que se conte esse tipo de histórias sempre”.

MÃE: “Conto muitas histórias fantásticas de contos de fadas. Histórias com rei, rainha, fadas...”

MÃE: “Leio para ELI desde os seus 2 aninhos. Atualmente, quando estou lendo alguma história para ela e aparece uma palavra que ela não conhece, pergunta de imediato o que significa”.

MÃE: “Após a audição de um conto, faz muitas perguntas, até conseguir recontá-lo com suas palavras”

Descrição do ambiente:

Observamos que em casa há vários livrinhos infantis, inclusive a coleção Quatro Estações, uma história para cada dia. Encontramos muito material escrito; a mãe é professora de Português.

Entrevista com ELI.:

* ENT.: ELI, tu gostas de histórias infantis?

* ELI.: Gosto

* ENT.: E que tipo de histórias tu mais gostas?

* ELI.: João e Maria

* ENT.: E alguém lê ou conta histórias pra ti em casa ou não?

* ELI.: Às vezes a mãe, às vezes o pai.

Entrevista com a mãe de MAG.

Idade de MAG: 5; 8

Classe social A (filha do diretor da Faculdade de Educação da UFPel e de assistente social)

* ENT.: MAG gosta de história infantil?

- * MÃE: “Gosta muito. Pede que se conte história para ela”.
- * ENT.: E você costuma contar / ler histórias para ela?
- * MÃE: “Eu leio nos livros, o Gomercindo (pai) inventa e conta. Eu costumo ler histórias modernas e curtas, com pouco texto escrito”.
- * ENT.: Desde quando vocês lêem para MAG?
- * MÃE.: “Desde um ano e meio mais ou menos”.
- * ENT.: Com que periodicidade vocês fazem isso?
- * MÃE: “Praticamente todas as noites, antes de ela dormir. Quando leio procuro imitar a voz das personagens para dar vida à história. Seguidamente surpreendemos ela fazendo que está lendo antes de dormir. Ela decora e faz que está lendo. Sai igualzinho, às vezes”.
- *MÃE: “Quando ela não conhece alguma palavra, pergunta o que significa tal coisa. E quando termina a história, costuma comparar a atitude de uma personagem com a de outra de outro livro lido a ela anteriormente”.

Descrição do ambiente:

Foi presenciado no apartamento várias coleções de livros infantis, muitos livros para pintar e desenhar, jornais, revistas, etc. Deu para perceber-se que há boa interação entre MAG e os pais.

Entrevista com MAG.

- * ENT.: MAG, tu gostas de histórias?
- * MAG.: “Gosto”.
- * ENT.: Alguém lê histórias pra ti em casa?
- * MAG.: A mãe lê, o pai conta sem livrinho.
- * ENT.: Alguém brinca de ler e escrever contigo?
- * MAG.: A mãe de vez em quando brinca.

TIPO DE INTERAÇÃO / GAI:

Entrevista com a mãe de MAR

Idade de MAR.: 5; 3

Classe Social A (Filha de funcionário de nível superior da Universidade Federal de Pelotas e de promotora de vendas)

- * ENT.: MAR gosta de história infantil e pede para vocês contarem história para ela?
- * MÃE: “Ela gosta e pede, mas atualmente é mais em vídeo e na escolinha que ela tem contato com histórias infantis. Quando ela era pequenininha eu até contava historinha para ela comer ou dormir. Hoje em dia raramente fazemos isso. Mas costumamos alugar e comprar fitas de vídeo seguidamente”.
- * ENT.: Que tipos de filmes MAR costuma olhar no vídeo?
- * MÃE: A Bela e a Fera, a Cinderela, O Rei Leão, Pinóquio, O Rei Artur, a Pequena Sereia, O Mikey, o Aladim, o Pé de Feijão, etc.

Descrição do ambiente:

Não possui livros em casa, apenas fitas de vídeo. Foram-me mostradas várias.

Entrevista com MAR.:

- * ENT.: MAR, tu olhas fitas de vídeo com historinhas?
- * MAR.: “Olho”.
- * ENT.: Tu podes dizer o nome de alguma história que tu viste em fita de vídeo?
- * MAR.: “Sim . A Bela e a Fera”.
- * ENT.: E a cinema tu já foste?

*MAR.: Já. Duas vezes”.

Entrevista com a mãe de REN.

Idade de REN.: 6; 10

Classe Social: A (Filha de gerente de Banco do Brasil e de Professora de Ciências no

Ensino de 1º e 2º Graus)

* ENT.: REN gosta de histórias infantis?

* MÃE: “Gosta. Ela pede histórias. Mas eu não tenho muita disponibilidade para contar. Raramente conto. Deixo ver histórias e desenhos muito no vídeo.

* ENT.: Que tipo de filmes, REN costuma olhar no vídeo?

* MÃE: A Bela e a Fera, a Dama e o Vagabundo, Alice no País das Maravilhas, Peter Pan, Tio Patinhas, entre outros.

* ENT.: REN costuma ir a cinema seguidamente?

* MÃE: Sim. Há poucos dias olhou o filme dos Trapalhões no cinema.

Descrição do ambiente:

Presenciamos muitas fitas de vídeo próximas à TV; TV por cabo, e alguns livros infantis guardados na estante, sem uso.

Entrevista com REN.:

* ENT.: Tu gostas de histórias infantis?

* REN.: Gosto

* ENT.: E alguém conta / lê histórias pra ti em casa?

- * REN.: Às vezes.
- * ENT.: E filmes no vídeo cassete tu olhas?
- * REN.: Olho. Hoje ainda eu olhei um de uma princesa.
- * ENT.: E teatro tu já foste?
- * REN.: Já, várias vezes.

Entrevista com a mãe de ALI.

Idade de ALI: 6; 9

Classe Social: A (Filha de dono de transportadora e de dona de casa)

- * ENT.: ALI gosta de histórias infantis?
- * MÃE: Gosta, mas é raro eu contar histórias para a ALI.
- * ENT.: Vocês costumam comprar livros para as crianças?
- * MÃE: Compro muito, mas são livros para pintar, ou para ligar gravuras às palavras, recomendados pela pré-escola.
- * ENT.: E vídeo cassete vocês possuem?
- * MÃE: Sim
- * ENT.: ALI costuma olhar fitas de histórias infantis no vídeo?
- * MÃE: Seguidamente. Lembro de algumas que tirou recentemente: A Bela e a Fera, A do Pinóquio, etc.
- * ENT.: Costuma ir a cinema e a teatro?
- * MÃE.: Sim, sempre que dá no jeito procuramos levar as crianças. Há poucos dias ela viu a peça do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Descrição do ambiente:

Não presenciamos nenhum tipo de livro no ambiente, nem foi mencionado que teriam em casa. Assim como também não vimos fitas. O acesso a fitas deve ser somente via locadora.

Entrevista com ALI.:

- * ENT.: Tu gostas de histórias infantis?
- * ALI.: Gosto.
- * ENT.: Alguém te conta história na tua casa?
- * ALI.: A minha irmã às vezes conta.
- * ENT.: E a fitas de vídeo com historinhas tu assistes?
- * ALI.: Sim, quase todos os dias.

TIPO DE INTERAÇÃO / GA:

Entrevista com a mãe de VAN.

Idade de VAN.: 6; 4

Classe Social B (filha de vendedor autônomo e de comerciante)

- * ENT.: Você costuma contar / ler histórias infantis para VAN?
- * MÃE: “Não. Trabalho até tarde no balcão. Quando saio do armazém, à noite, ela praticamente já está dormindo. Uma prima quando nos visita conta histórias para ela. E a dinda de VAN até manda livrinhos com histórias bíblicas para ela”.

Descrição do ambiente:

Não percebemos qualquer vestígio de livros ou revistas na peça onde fora feita a entrevista com a mãe nem depois onde acontecera a interação com a própria VAN, bem como onde foram coletadas as narrativas. Tampouco fizeram esforço de mostrar-nos, caso isso realmente fosse um material valorizado, a exemplo de outras famílias, em que mal era feita tal pergunta, já nos convidavam a passar ao quarto ou sala onde se encontravam os materiais de leitura das crianças, se não estivesse no recinto da interação que pudéssemos enxergá-los.

Entrevista com VAN.:

- * ENT.: Tu gostas de histórias infantis?
- * VAN.: “Gosto”.
- * ENT.: Que historinha tu mais gostas?
- * VAN.: “A do Chapeuzinho Vermelho”.
- * ENT.: Alguém lê ou conta historinha para ti em casa?
- * VAN.: “Não”
- * ENT.: Não?
- * VAN.: Sacode a cabeça, confirmando que não.
- * ENT.: E por que tu gostas de histórias, de onde tu conhece história infantil?
- * VAN.: “Não sei”.
- * ENT.: Mas a historinha do Chapeuzinho Vermelho, que disseste gostar?
- * VAN.: “É por causa que a minha prima me contou e já faz tempo”.
- * ENT.: E de televisão, tu gostas?
- * VAN.: “Gosto”
- * ENT.: Qual o programa de que tu mais gostas?
- * VAN.: “O da Angélica”
- * ENT.: Vídeo vocês tem?
- * VAN.: “Não”.
- * ENT.: E a cinema tu já foste?
- * VAN.: “Não. Nunca fui”.

Entrevista com a mana de ROB. (a mãe falecera há alguns meses)

Idade de ROB.: 5; 9

Classe Social C (filho de montador de móveis)

- * ENT.: ROB gosta de histórias infantis?
- * MANA: “Gosta”.
- * ENT.: Vocês costumam contar ou ler histórias infantis para ele?
- * MANA: “Não. Ele ouve historinhas só na escola”.
- * ENT.: Vocês costumam comprar livros infantis para o ROB?
- * MANA: “Ele tem alguns livrinhos”.
- * ENT.: Vocês costumam comprar jornais ou revistas seguidamente?
- * MANA: “Não”
- * ENT.: Vocês possuem TV e Vídeo Cassete?
- * MANA: “TV sim; vídeo não”.
- * ENT.: ROB costuma ir a teatro?
- * MANA: “Nunca foi”.
- * ENT.: E a cinema?
- * MANA: “Foi só uma vez com a escola”.
- * ENT.: Onde ele estuda?
- * MANA: “Na escolinha Bem-te-vi, no centro”.

Descrição do ambiente:

Não percebemos nem foi-nos mostrado nenhum tipo de material de leitura na sala, onde fora feita a entrevista, ou mesmo depois nos dias das interações com o próprio informante.

Entrevista com ROB.:

- * ENT.: Tu gostas de historinhas?
- * ROB.: “Gosto”.
- * ENT.: Que tipo de historinhas tu mais gostas?
- * ROB.: “Do gato, cachorro, do rato”.
- * ENT.: Isso! Então tá. E alguém conta ou lê histórias pra ti em casa?
- * ROB.: “Não”.

- * ENT.: A mana não conta?
- * ROB.: “Não. Nem a mana nem meu pai”.
- * ENT.: E tu tens livrinhos em casa?
- * ROB.: “Não”.
- * ENT.: TV e Vídeo Cassete vocês têm?
- * ROB.: “Só TV”.
- * ENT.: Tu gostas de olhar televisão?
- * ROB.: “Gosto”
- * ENT.: A cinema ou a teatro tu já foste?
- * ROB.: “Não, nunca fui”.

Entrevista com a mãe de ABN.:

Idade de ABN.: 5; 8

Classe Social C (filho de montador de móveis e de doceira)

- * ENT.: ABN gosta de histórias infantis?
- * MÃE.:Ele gosta de ouvir historinhas.
- * ENT.: Vocês costumam ler ou contar histórias para ABN?
- * MÃE.:A minha maninha às vezes lê para ele.
- * ENT.: Com que sistematicidade isso é feito?
- * MÃE.:Atualmente ele ouve mais as histórias é só na escolinha. Em casa ele gosta de desenhar e de escrever. (entenda-se escrever aqui como copiar letras ou palavras)
- * ENT.: Vocês costumam assinar ou comprar jornais ou revistas?
- * MÃE.:Não.
- * ENT.: TV e Vídeo Cassete vocês possuem?
- * MÃE: TV sim , vídeo não.
- * ENT.: ABN costuma ir a cinema e a teatro?
- * MÃE: Já foi uma vez.

Descrição do ambiente:

Em nenhuma das interações presenciamos qualquer tipo de material de leitura/escritura na residência, nem isso foi-nos mostrado.

Entrevista com ABN.:

- * ENT.: Tu gostas de historinha?
- * ABN.: “Gosto”.
- * ENT.: E que tipo de historinha tu mais gostas?
- * ABN.: “Do cachorrinho”.
- * ENT.: Alguém na tua casa conta ou lê historinhas para ti?
- * ABN.: “Não”.
- * ENT.: E de televisão tu gostas?
- * ABN.: “Gosto”.
- * ENT.: Qual programa tu mais gostas na TV?
- * ABN.: “De desenhos”.
- * ENT.: Tu já foste a cinema e a teatro?
- * ABN.: “No cinema eu fui uma vez e no teatro nunca fui”.
- * ENT.: Como tu conheces a história do cachorrinho?
- * ABN.: “A professora contou na escolinha”.
- * ENT.: E tu sabe outras?
- * ABN.: “Não. A professora contou só essa”.
- * ENT.: Então tá.

10. 5 Anexo 5

Transcrição do texto produzido pelo informante do GIA com as seguintes condições de produção:

Grau de escolarização: primeiro bimestre da 4ª série (nenhuma reprovação desde

a 1ª série)

Escola: Particular

Data da coleta: 13/03/98

Local da coleta: sala de jantar da família

Sujeitos: entrevistadora e informante a sós no ambiente.

Proposta: Quando tu estavas no pré escolar eu trouxe este livro para ti, tu o olhaste, me contaste a história dele e eu gravei a tua historinha. Te lembras? Hoje, eu trouxe o mesmo livro, mas para tu escreveres, certo? Tens o tempo que precisares. Eu vou ficar aqui lendo um livro, enquanto tu escreves a história, tá legal? Não tem pressa, tá !

Corre – Corre⁸

- (01) Era uma vez, uma senhora chamada Cláudia iria sair.
- (02) Certo dia, quando ela entrou no seu quarto para ves-
- (03) tir seus sapatos ela viu que dentro de um de seus sapa-
- (04) tos estava um ratinho. Nem pensou duas vezes e saiu cor-
- (05) rendo gritando:
- (06) - Socorro, socorro... tem um rato no meu sapato,
- (07) socorro.
- (08) O gato de Cláudia chamado Deb também quis
- (09) fazer parte dessa brincadeira tão alegre que ele
- (10) estava achando, e pensou:
- (11) - Será si eu conseguir alcansar o rato eu ganho
- (12) ele de presente para eu comer? Também não pensou
- (13) duas vezes e se foi, vestindo o outro sapato.

⁸ O texto foi transcrito, conservando-se não só a ortografia original como também a referência espacial usada pelo autor na folha de papel. As marcações que aparecem foram as usadas pelo respectivo autor.

- (14) Então os três começaram a correr: a mulher que
(15) ficou mais apavorada ainda, o gato e o rato.
(16) Saíram de casa e fizeram uma volta grande no
(17) pátio. A mulher que estava tão mais tão assusta-
(18) da saiu gritando muito e por causa disso os vizi-
(19) nhos ouviam e se surpreendiam.
(20) O Deb e o rato pararam um pouco para descan-
(21) sar e caíram na gargalhada por causa das pa-
(22) lhaçadas que Cláudia fez para eles. Depois de um
(23) tempo os dois se olharam e o gato pensou:
(24) - Eu estou com uma fome! E o rato pensou:
(25) - Gato gosta muito de rato quando está com fo-
(26) me.
(27) Daí começou tudo de novo o gato saiu corren-
(28) do atrás do rato para comê-lo. Só que nessa “brin-
(29) cadeira” que eles fizeram a mulher não estava partici-
(30) pando.
(GÜN, 9;8.27)

Grau de escolarização: primeiro bimestre da 4ª série (nenhuma reprovação desde a 1ª série)

Escola: Particular

Data da coleta: 07/04/98

Local da coleta: sala de jantar da casa da família

Sujeitos: entrevistadora e informante a sós no ambiente.

Proposta: Quando tu estavas no pré escolar eu trouxe este livro para ti, tu o olhaste, me contaste a história dele e eu gravei a tua historinha. Te lembras? Hoje, eu

trouxe o mesmo livro, mas para tu escreveres, certo? Tens o tempo que precisares. Eu vou ficar aqui lendo um livro, enquanto tu escreves a história, tá legal? Não tem pressa, tá !

Corre – Corre⁹

- (01) Numa casa bem distante daqui havia
- (02) um ratinho.
- (03) Uma vez um ratinho entrou dentro
- (04) do sapato de uma bela senhora e se escondeu
- (05) lá.
- (06) Quando ela foi por o sapato não
- (07) tinha nada quando ela foi por o outro sapa-
- (08) to ele saiu pulando e a senhora saiu cor-
- (09) rendo.
- (10) E então o gato viu e saiu correndo
- (11) atrás dele com o outro sapato e assim
- (12) eles fizeram a senhora sair correndo na
- (13) rua sem os sapatos, e aí eles deitaram e
- (14) começarão a rir de novo.
- (15) O ratinho, olhou para o gato e o gato,
- (16) olhou parara ratinho e o gatinho saiu
- (17) correndo atrás do rato e ficaram horas
- (18) e horas lá correndo na rua.

(CAU, 9; 9. 5)

⁹ Idem à observação da página anterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE GNERRE, Maria Bernadete M. et. al. Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura** : teoria e prática. Porto Alegre, VOLUME, ano 4, n. 6, PAGINAS, MÊS. 1984.

_____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M.. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas : Fontes, 1988.

_____. Língua oral, língua escrita: interessam à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL (1990 : Campinas). **Documento final**. Campinas : [s.n.], UNIDADE DEPARTAMENTAL, 1990. PÁGINAS.

ADOZINDA, Maria. **Minha vida, minha escola ... é outra história**. Petrópolis : Vozes, 1986.

BARBOZA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo : Cortez, 1990.

BECKER, Fernando .Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Paixão de Aprender**. Porto Alegre, VOLUME, n. 5, p. 18-23, out. 1993.

CADERMATORI, Lígia. Era uma vez o beabá. **Jornal do alfabetizador**, Porto Alegre, DIA MES 1996. ano VIII, n. 44, p. 6

CORREA, Letícia M. Sicuro. Língua e discurso na teorização sobre a aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30,

n.4, p. 29-44, MÊS. 1995.

DICKINSON, David K.; SNOW Catherine E.. *Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartness from two social classes*. **Early Childhood Research Quartely**. CIDADE ou [S.l.], v.2, NÚMERO DA EDIÇÃO, p.1-25, MÊS. 1987.

DUTRA, Eli. Alfabetização, séries iniciais e interdisciplinariedade. **Caderno Pedagógico**. CIDADE, Ano 5, VOLUME, n . 9-10, PÁGINA, MÊS. 1995. Ed. da FuRI/URI

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: uma introdução**. São Paulo : Cortez, 1983.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**, 6 ed. São Paulo : Cortez, 1995.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. **A formação do professor de língua portuguesa para as séries iniciais: dos nós da contradição à qualidade possível**. São Paulo : PUC, 1989. (mimeo.)

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis... a redação na escola**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo : Cortez, 1985.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A psicogênese da alfabetização. **Cadernos de Educação**. Pelotas, ano 2, VOLUME, n. 2, p. 19-28, dez. 1992. Ed da UFPel.

GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista: escolas russas e ocidental**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

GERALDI, J. W.. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel : Assoeste/Ed. Educativa, 1984.

MESMO AUTOR #####

GROSSEN, Michéle; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. Elementos para uma psicologia social do desenvolvimento operatório da criança. **Análise Psicológica**. CIDADE, VOLUME, NÚMERO DA EDIÇÃO, p. 117-126, MÊS. ANO. (982), 1/2 (III)

GUIMARÃES, Ana Maria. **O desenvolvimento da coesão: estratégias de passagem do contexto ao texto**. Porto Alegre, 1990. Tese (Doutoramento em ÁREA) – INSTITUTO/UNIDADE DE ENSINO, PUC-RS.

. **Desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento**.
Porto Alegre : UFRGS, 1992. Projeto de Pesquisa.

GUMPERZ, Jenny Cook (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. Trad. por Dayse Batista
NOME DO TRADUTOR #####

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York : Cambridge University Press, ca. 1980.

_____. What no bed time story means. Narrative skills at home and school. **Language in society**. CIDADE, v. 11, n. 1, p. 49-76, MÊS. 1982.

INGRAN, D. **First language acquisition**. Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
CAMBRIDGE Mass. OU U.K. #####

JAIME , Eleonora Elba S. **Condições prévias e habilidades específicas para a aquisição da língua escrita - a prontidão**. Pelotas : FaE/ UFPel, 1994. (mimeo).

LABOV, William; WALETSKY, J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In: JILM, J. **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Washington : University of Washington Press, 1978.

_____. *The transformation of experience in narrative syntax*. In: **Language in the inner City. Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1978.

LE MOS, Cláudia T. G.. *Interacionismo e aquisição de linguagem*. **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-248, MÊS. 1986.

_____. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, MÊS 1995.

_____. *Redações no vestibular: algumas estratégias*. **Cadernos de Pesquisa**. CIDADE, VOLUME, n. 23, p. 61-71, MÊS. 1997.

LYONS, John. -----

MCNAMEE, Gillian Dowley. The social origins of narrative skills. In: HICKMANN, Maia (Org.). **Social and functional approaches to language and thought**. Orlando : Academia Press, 1987.

MELO, Lélia Erbolato. A aprendizagem precoce da leitura. **Jornal da Alfabetizadora**. CIDADE, DIA MÊS 1995. Ano VI, n.35, p. 12-14.

_____. A criança e as narrativas: da teoria à prática. **Jornal do Alfabetizador**. CIDADE, DIA MÊS 1997. Ano IX, n. 50, p. 12-13.

- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: VYGOTSKY e a construção do conhecimento**. São Paulo : Papirus, 1993. p. 15-33.
- NUNES, Terezinha. *Leitura e escrita: processos e desenvolvimento*. In: ALENCAR, Eunice Soriano de.(Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**, 2. ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kahl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo : Scipione, 1993.
- PACHECO, Cecília Maria Goulart. **Um estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos**. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, PUC-RJ.
- PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- _____. *Colagens e combinações livres no desenvolvimento do discurso narrativo*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. CIDADE, v. 5, NÚMERO DA EDIÇÃO, p. 5-26, MÊS. 1983. Ed. da UNICAMP
- PERRONI, Maria Cecília. O que é o dado em aquisição da linguagem. In: PEREIRA DE CASTRO, de Castro; FAUSTA, Maria. (Orgs.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1996.
- NOME DO AUTOR #####
- PETERSON,C.; McCABE, A. **Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child narrative**. New York : Plenum Press, 1983.
- PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **A Interação social como espaço de pensamento**. Porto Alegre : FAGED/UFRGS, 1992. (mimeo).
- _____. **As interações sociais têm uma história**. Passo Fundo : UPF, 1993. (mimeo).
- RAMOS, Jânia Martins. Da construção da narrativa. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. CIDADE, v.14, NÚMERO DA EDIÇÃO, p. 85-105, MÊS. 1988. Ed. da UNICAMP
- RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- REGO, Lúcia Maria Lins Browne. A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a família. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 68, n. 158, p.98-129, jan./abr. 1987.

_____. Diagnóstico e período preparatório. In: SCOZ, Beatriz Judith. et.all.
Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990. p. 146-156.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação.** Petrópolis : Vozes, 1995.

SILVA, A da. **Alfabetização: a escrita espontânea.** São Paulo : Contexto, 1991.

SILVA, Carmem Luci Costa da. **A polifonia no discurso narrativo infantil.** Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, PUC-RS. Ed. da PPGL/UFRGS.

SMOLKA, Ana Luíza. *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade - escrita.* In: SMOLKA, A. L.; GÓES, C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: VYGOTSKY e a construção do conhecimento.** São Paulo : Papirus, 1993. p. 35-61.

MESMO AUTOR #####

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecilia Rafael de. *A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos.* In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem,** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1993.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo : Ática, 1986.

SNOW, Catherine E.. *The development of definitional skill.* **J.Child Lang.** CIDADE ou [S.l.], v. 17, n. 1990, PÁGINAS, sep. 1989.

Se Revista #####

_____. *The theoretical basis for relation ships between language and literacy in development.* **Journal Of Research In Childhood Education.** CIDADE ou [S.l.], v. 6, n. 1, p. 5-10, Fall Winter, 1991.

Se Revista #####

_____. *The contractts of literacy: what chiidren learn from learning to read books.* In: TEALE, W.; SULLYBY, E.. **Emergent Literacy: Writing and ready.** CIDADE ou [s. l.]: Norwood Ablex, 1986. p. 117- 137.

_____. *Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough.* In: AUTOR DO LIVRO. **Interaction In Human Development.** Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1989. p. 83-103.

AUTOR DO LIVRO OU É REVISTA ?? #####

SOUZA, Solange Jobim. *Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vigotsky.* In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). **A criança e seu**

desenvolvimento. São Paulo : Cortez, 1995.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, investigação & enquete operária.** 4. ed. São Paulo : Polis, 1985.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a- históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Lingüísticos.** São Paulo, v. 26, NÚMERO DA EDIÇÃO, p.49-62, MÊS. 1994. Ed. da USP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Biblioteca Central. **Normas técnicas para apresentação de trabalhos.** 6. ed. Curitiba : Ed. da UFPR, 1996. v2 : Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos, v6 : Referências bibliográficas, v8 : Estilo e orientação para datilografia e digitação.

VASCONCELOS, Vera M. R. de; VALSINER, J.. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente.** São Paulo : Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3. ed. São Paulo : ICONE/ EDUSP, 1988.

WELLS, G.. **The meaning makers. Children learning language and using language to learn.** London : Hodder & Stoughton, 1992.

YUNES, Eliana (Org.). **A leitura e a formação do leitor:** questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro : Antares, 1984.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal:** análise teórica de um conceito em situações variadas. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP.

ZANINI, Fadia Gonzales. Aquisição da linguagem e alfabetização. In TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (Orgs.). **Suportes lingüísticos para a alfabetização.** 2. ed. Porto Alegre : Sagra, 1990. p. 43-69.