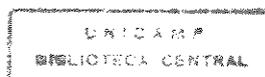


TEREZINHA MAIA MARTINCOWSKI

**A CONSTITUIÇÃO TEMÁTICA DE TEXTOS INFANTIS:
EXAMINANDO ASPECTOS DA RELAÇÃO ESCRITOR/LEITOR**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1995**



cm-00069087-0

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	M365c
V. E.	
TOMBO B.º	23998
PROG.	433/95
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	04/04/95
N.º CPU	

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP

Martincowski, Terezinha Maia

M365c

A constituicao tematica de textos infantis : examinando aspectos da relacao escritor/leitor / Terezinha Maia Martincowski. -- Campinas, SP [s.n.], 1995.

Orientador: Maria Cecilia Rafael de Goes.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educacao.

1. Textos infantis. 2. Escritores infantis. I. Goes, Maria Cecilia Rafael de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educacao. III. Titulo.

TEREZINHA MAIA MARTINCOWSKI

*Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por TEREZINHA MAIA
MARTINCOWSKI e aprovada pela Comissão
Julgadora em 06.02.95*

Data: 6 de fevereiro de 1995

Assinatura: João Rêgois.

**A CONSTITUIÇÃO TEMÁTICA DE TEXTOS INFANTIS:
EXAMINANDO ASPECTOS DA RELAÇÃO ESCRITOR/LEITOR**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1995**

1514256

*Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO
na área de Concentração: Psicologia da
Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade
de Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria
Cecília Rafael de Góes.*

COMISSÃO JULGADORA

Ass. Rêgoes.

Roguel F. F. da

Elizabeth Simes

Quero Dunga P. da
Trupe Antonio de Albuquerque

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho feito com a colaboração de muitas pessoas.

Já desde o início, mestres e colegas do programa, através de discussões, colaboraram para o delineamento da pesquisa.

A escola, na qual foram levantados os dados, recebeu-me com atenção especial, e os professores sempre foram muito gentis e prestativos.

As crianças, que sempre encantam com um pouco de seus mundos, e assim, permitiram a feitura da tese através de suas histórias.

O Prof. Luiz Antonio Razera, gentilmente, reviu a tese, como também muito me ensinou.

As Prof^{as}. Dr^{as}. Ana Luiza Bustamante Smolka e Raquel Salek Fiad possibilitaram o aprimoramento da tese com discussões e sugestões valiosas.

O CNPq, com o financiamento da pesquisa, permitiu que ela se concretizasse.

A configuração e a arte final da tese teve a colaboração e assessoria de Tarcio Oliveira Maia.

Os colegas da PUCCamp incentivaram com apoio e palavras amigas.

Em especial, a Prof^a Dr^a Maria Cecília Rafael de Góes, minha orientadora, paciente, incansável e criteriosa, caminhou, sempre, junto comigo.

*À Diana e Taís que, pela energia e luz que
florescem em suas meninices, deram-me apoio,
amor e presença constante nesse caminhar.*

RESUMO

O presente trabalho examina e discute questões relativas ao modo de abordagem do texto infantil, tanto no âmbito das pesquisas que apresentam fortes marcas normativas, quanto no contexto escolar que, geralmente, referenda essas concepções. Procura-se, portanto, contribuir para a discussão da "leitura das produções infantis" e para um desdobramento do esforço analítico em relação a essas questões.

A pesquisa considera a produção de seis crianças de uma escola pública de Campinas, SP, de 1ª e 3ª séries, buscando privilegiar os escritores iniciantes e contemplar o processo evolutivo da construção da linguagem. São analisadas, para tanto, produções narrativas e fatuais, escolha essa justificada pela falta de estudos no que se refere à diversidade de tipos de textos e principalmente decorrente da escassez de trabalhos quanto a textos fatuais. As produções narrativas se referem a Conto de História (com relato de caso), Conto a Partir de Gravura e Reconto de História (textos ficcionais); e os fatuais, a Expositivo-Conceitual e Descritivo-Explicativo. Os textos foram produzidos em quatro sessões de atividades individuais distribuídas em dois momentos do ano letivo, em meados do 1º e 2º semestres de 1992. A análise dos textos aborda a Constituição Temática, destacando os temas, o papel que o produtor atribui a si no texto, a organização dos textos e aspectos relativos à seqüência. Complementarmente as análises examinam recursos coesivos relativos a questões de referencialidade e encadeamento. Esses dois eixos são considerados nos diferentes tipos de textos e sempre orientados para o caráter comunicativo das produções infantis.

As análises apontam que os modos de produção dos textos e as alternativas às normas estabelecidas usadas pelas crianças geralmente não prejudicam o propósito da produção e a comunicabilidade do texto. A criança se utiliza de inúmeros, variados e interessantes recursos sem deixar de atender às especificidades de cada tipo de texto e à interação comunicativa. Verifica-se uma tendência evolutiva na capacidade de estruturação de textos, porém, quanto a determinados aspectos pontuais. Já outros indicam características muito próximas entre as produções das várias crianças. Observa-se, também, que mesmo as crianças de 1ª série mostram-se sensíveis a propósitos específicos do escrever; constroem textos em um processo de interação comunicativa; apresentam capacidade para atender as necessidades principais de coesão importantes para a construção de sentidos pelo leitor. Por último, é explorada a relação entre a Constituição Temática e a Coesão de forma a evidenciar uma progressão concomitante no domínio desses dois eixos. Na discussão dos dados são apontados diversos problemas do enfoque normativo de textos infantis.

ABSTRACT

The present study examines and discusses issues related to the approach of children's text in the sphere of research, which presents strong normative marks, as well as in the school context, which usually reiterates those conceptions. Therefore, it seeks to contribute to the discussion about "the reading of children's text" and to the expansion of the analytical effort regarding these issues.

This research considers the production of six children who attend 1st. and 3rd. grades, at a public school in Campinas, SP, hence privileging the study of novice writers and the developmental process of language construction. Such choice is justified by the lack of studies concerning diverse types of text and especially the scarcity of empirical work about children's factual texts. The narratives under analysis refer to the telling of a story related to personal experience, the production of a story based on a picture, and the retelling of a story presented by the researcher; the factual texts corresponded to expository-conceptual and to descriptive-explanatory productions. The activity of text production took place in four individual sessions in two different moments along the school year, in the middle of the 1st. and 2nd. semester in 1992. The analysis approaches the Thematic Constitution, emphasizing the themes, the role that the writer ascribes himself in the story, the text organization and aspects related to the sequence. In addition, the analysis examines cohesive procedures related to chaining and referential issues. These two aspects are taken into account in all different types of text and always commented with respect to the communicative character of the children's text.

The analysis shows that the modes of production and the alternatives to the established norms used by the children do not impair the purpose of the production or its communicability. The child makes use of several varied and interesting resources without failing to take into consideration the specificities of each type of text and the communicative interaction. A developmental trend is noticed in the capacity to structure text with regard to certain aspects, whereas others indicate quite similar characteristics among the productions of the several children. Moreover, the 1st. grade children demonstrate to be sensitive to specific purposes of writing. They build text in a communicative interaction process and show capacity to consider the main needs of cohesion in order to make possible the construction of meanings by the reader. Lastly, the characteristics of Thematic Constitution and the Cohesion is explored in order to evidence a concomitant progression in the mastery of these two aspects. In the discussion of the findings, several problems regarding the normative approach to children's texts are raised.

ÍNDICE

PAG.

O TEXTO NO CONTEXTO DE ENSINO

1

*O Processo de Escrita e suas Relações
com a Oralidade*

10

A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA E OS DIVERSOS TIPOS DE TEXTO

22

O CONTEXTO DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

39

*A Sala de Aula e as Atividades de Produção
de Texto*

39

*As crianças Participantes e as Sessões de
Produção de Texto*

45

Critérios de Análise dos Textos

51

A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS

56

Conto de História

56

Conto a Partir de Gravura

82

Reconto de História

101

<i>A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS FATUAIS</i>	129
<i>Texto Expositivo-Conceitual</i>	129
<i>Texto Descritivo-Explicativo</i>	145
 <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS AS PRODUÇÕES DOS TEXTOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA PESQUISA E ENSINO</i>	 166
 <i>BIBLIOGRAFIA</i>	 190
 <i>ANEXO 01 ILUSTRAÇÃO APRESENTADA NO TEXTO CONTO A PARTIR DE GRAVURA</i>	 195
 <i>ANEXO 02 RELATO ORAL DE CRIANÇAS DE 1ª SÉRIE DURANTE AS ATIVIDADES DO 1º SEMESTRE</i>	 196

*A linguagem fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto "real" na singularidade do momento em que se enuncia.
(Osakabe, 1988).*

O TEXTO NO CONTEXTO DE ENSINO

Os modos de abordagem do texto infantil são examinados, no presente trabalho, tanto no âmbito da pesquisa quanto no contexto escolar. Foram consideradas, para tanto, as produções de seis crianças, distribuídas entre a 1ª e 3ª séries. As análises referem-se a aspectos da Constituição Temática e complementarmente a Coesão, de textos narrativos e fatuais. Constatou-se que as crianças se utilizam de interessantes recursos sem deixar de atender as especificidades de cada tipo de texto e a interação comunicativa.

Há décadas que o sistema educacional discute metodologias, programas, recursos de ensino e políticas com o objetivo de reverter o quadro do fracasso escolar. Nesse constante questionamento, vinculado à configuração de novas necessidades, o conhecimento científico e a educação apresentam uma dinâmica de reflexão e ação, produzindo ou buscando acompanhar mudanças. Entretanto, nessas iniciativas não se tem conseguido superar a problemática do fracasso escolar.

Considerando a história mais recente, na década de 80, o trabalho de Emília Ferreira (1986 a, b) começou a ser difundido, por conta de discutir questões relativas ao processo de alfabetização. Suas novas concepções e teoria a respeito do domínio do sistema alfabético passam a fazer parte do discurso oficial, começando em um momento ou outro e de alguma forma a ser

integrado ao dizer e às ações do professor.

Mais atualmente o ensino tem considerado o aprendizado da criança não apenas da perspectiva da incorporação de regras de um código, mas também da perspectiva de um processo de linguagem de forma mais ampla, redimensionando o trabalho com textos em sala de aula. Estas últimas transformações decorrem de o conhecimento científico ter configurado o domínio de uma língua como parte do fenômeno social e da interação verbal nas suas formas oral e escrita.

Se estes fatos apontam, por um lado, para uma interlocução da prática escolar com o conhecimento científico, por outro, as informações que se têm da ação dos professores, dos ajustes de programas e metodologias e da persistência do quadro de repetência e evasão apontam para um distanciamento entre o discurso e a ação. O que se percebe é que as transformações que ocorrem no nível de discurso, de metodologia, de propostas indicam que as concepções educacionais não têm revelado alterações radicais. Muitos agentes mediadores das experiências da criança com a linguagem escrita consideram o "escrever bem", usando critérios que ainda têm fortes raízes na ênfase em regras gramaticais, sobretudo relativas a questões ortográficas e morfo-sintáticas, privilegiando a descrição (artificial) da linguagem em detrimento de seu uso efetivo. Muitos educadores ainda estão presos ao treino, ao exercício,

aos modelos e à cópia, ao livro didático e às concepções de que o conhecimento é uma verdade acabada a ser apropriada ao contrário de ser construído. Com isso não oferecem situações de ensino que possam orientar a criança no aprendizado de uma linguagem dentro de um processo efetivamente dialógico. Fiad (1992), ao discutir relações existentes entre o uso da escrita na escola e em um contexto cultural mais amplo, destaca que os professores apontam preocupações de procedimentos de ensino, mas não consideram esse instrumento dentro de um contexto de uso social, orientado pela própria experiência cultural.

Smolka (1989) analisa as condições que propiciam a leitura, lembrando que, fora da escola, essas condições se ampliam. A sociedade letrada, permeada pela escrita, passa a oferecer inúmeras e variadas possibilidades, enquanto a escola, presa, ainda, a muitas regras e a um sistema fechado de ensino, torna-se seletiva, com um número enorme de crianças que não aprendem. A escola tem contemplado propostas de ensino que são coniventes com preocupações político-econômicas de educar que simulam um propósito de alfabetizar a todos, e usam essa instância de ensino para efetuar uma seleção que desloca do sistema grande parte do contingente de crianças que deveriam ser atendidas.

Nesse contexto, as discussões já se prolongam por décadas sem

uma reversão efetiva dos insucessos. Segundo Patto (1988), a escola tem procurado explicações para suas falhas em fontes que são, entre outras, ora de natureza biológica, ora de ordem social, ou que remetem a condições de ensino. Assim, o enfoque vai desde o patológico, considerando a criança como desajustada emocional e/ou intelectualmente; passando por certas concepções culturais, que colocam sobretudo na família a causa do fracasso; abrangendo até as condições de infra-estrutura. Essa maneira de justificar o fracasso escolar aponta para pré-conceitos como o de que indivíduos de determinada cultura não têm condições de aprender, ou para a ilusão de que os problemas de ensino se resolverão em decorrência de mudanças infra-estruturais e melhores salários. Esses últimos fatores são importantes, mas não são "a causa" do insucesso escolar.

Fora da escola, crianças e adultos que não apresentam um conhecimento sistematizado a respeito do cálculo elementar e da linguagem escrita conseguem interpretar signos de forma a conviver e a se relacionar com os outros e com objetos culturais. Esses indivíduos também operam com números, desenvolvem técnicas de contagem, cálculo e representação de resultados. Embora sem uma apreensão consciente ou uso que indique formas elaboradas de conhecimento da língua e da matemática, eles criam sistemas e esquemas que lhes permitem responder às necessidades sociais. É claro que o

reconhecimento de tais capacidades não deve sugerir que a escola é, afinal, dispensável para a formação do cidadão. Pelo contrário, mostra que, tipicamente, esse saber não é reconhecido pela escola (como mostram Carraher, 1982; Duarte, 1986; Tfoune, 1988; Lúria, 1988).

A escola tem abordado o aprendizado da leitura e da escrita dentro de determinadas concepções e metodologias, e apresenta a escrita de tal forma que esta, enquanto instância de uso de linguagem e objeto de conhecimento, torna-se de difícil alcance para as crianças. As atividades são estéreis, sem significação para o aluno e totalmente distantes de seus conhecimentos e modos de ação. São exigidos pré-requisitos que, muitas vezes, nada têm a ver com o que é essencial no aprendizado. As noções e habilidades que as crianças possuem, e de fato as ajudariam em uma aproximação maior ao novo conhecimento, não são consideradas. Os valores e as informações que as crianças trazem ficam do lado de fora da sala de aula e são substituídos pelo livro didático, que é desvinculado do que a criança sabe ou conhece.

O livro didático ainda é usado restritamente como fonte de conhecimento, pedagogicamente organizado, na ilusão de que há uma fórmula ou prescrição padronizada para o aprender. Ao mesmo tempo, a escola começa a usar o discurso do aprendizado significativo, de entender e aceitar os "erros"

das crianças, de permitir que ela fale. Mas o significado "correto" é dado pelo professor, os erros ainda são considerados segundo velhos critérios, e a palavra dada à criança é orientada por restritos objetivos de ensino. Assim, na superposição de condições tradicionais e inovadoras, persiste o problema do desencontro entre escola e criança. Segundo Smolka (1989), os métodos de ensino empregados na escola contradizem os processos de aprendizagem vividos e elaborados pelas crianças.

Geraldi (1991), ao retomar críticas ao ensino da língua, em manifestações de diferentes épocas, lugares e perspectivas, mostra, também, que essa discussão é antiga. A democratização da escola trouxe à sala de aula outros alunos que o professor não esperava receber. Ao realizar essa abertura, a política educacional fundamentou-se em números de crianças atendidas, números de prédios construídos de forma improvisada e aumento dos períodos de funcionamento da escola. E, nesse improviso, a sistematização do conhecimento deveria resultar da reflexão assistemática e circunstancial a partir da intuição do professor. Mas este, acostumado à disciplina e regras e concebendo o conhecimento como exato e acabado, encontrou-se despreparado para a nova responsabilidade de ensinar a um aluno diferente daquele a que estava acostumado. A saída foi a indústria do ensino colocar nas mãos do professor verdadeiros roteiros de ensino, automatizando tanto o mestre quanto

o aluno.

A preocupação atual com o texto no espaço escolar, por vezes equivocada ou ambivalente, decorre do fato de o conhecimento científico ter passado a analisar a linguagem não mais como fenômenos isolados que ocorrem em enunciados ou seqüências de enunciados. Delineia-se um caminho que amplia o campo e os limites de concepções de linguagem antes vigentes. O homem se comunica através de texto e muitos dos fenômenos lingüísticos só podem ser entendidos no processo de inter-relação comunicativa e no interior do texto.

Para Geraldi, ao se produzir um texto é necessário que se tenha o que dizer, uma razão e um destinatário para esse dizer, que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz, e que se escolham as estratégias para efetivar o processo comunicativo.

Essa concepção de texto decorre de uma compreensão de linguagem que, para o autor, se constitui em uma perspectiva histórica e de interação e que, portanto, não está de antemão pronta, mas, sim, reconstrói-se no próprio processo interlocutivo. O falar depende de um saber prévio de recursos expressivos, mas também de operações de construção de sentidos destas expressões, que se dão no momento mesmo da interlocução. Dessa forma a linguagem é dinâmica por ampliar para novos contextos o que resultou

argumentos de Geraldi. Para o autor, a ciência se faz em um movimento contínuo de processo de construção e desconstrução, e o trabalho de ensino automatiza as descrições e explicações desconsiderando o processo de produção do conhecimento. Assim, as mudanças passam a responder a um modismo que apresenta resíduos de concepções anteriores, as quais vão se mesclando e compondo um novo todo, ligado a novos interesses específicos da formação da criança. O risco é que essa compreensão de resultados como acabados e definitivos cristalize como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva. Dessa forma, deve-se entender o conhecimento como algo que tem movimento e sempre se transforma e que, portanto, "não há ponte entre a teoria e a prática (...) é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida" (Geraldi, 1991, pg XXVIII).

Esse conjunto de discussões aponta a necessidade de desdobramentos do esforço analítico em relação ao trabalho escolar com a linguagem escrita. Nessa direção insere-se o interesse do presente trabalho, que está orientado para os modos de abordagem do texto infantil no contexto escolar. Entretanto, ao invés de focalizar as práticas pedagógicas, pretende-se examinar e caracterizar produções de crianças, de modo a contribuir para a discussão da "leitura escolar" que é feita do texto. Além disso, inclui-se como

propósito problematizar indicações do âmbito da pesquisa, muitas vezes com fortes marcas normativas, sobre o que se caracteriza como "linguagem escrita"; como "estrutura adequada de texto"; como "temática pertinente".

Para abordar essas questões, parece relevante iniciar com a consideração de análises sobre a distinção entre linguagem falada e escrita e sobre o tratamento dado a essa distinção pelo jovem escritor.

O PROCESSO DE ESCRITURA E SUAS RELAÇÕES COM A ORALIDADE

O processo de apropriação da linguagem escrita não se refere apenas à compreensão de um sistema de registro, mas também envolve domínio de funções e usos dessa linguagem. A criança, à sua maneira, ao se comunicar oralmente, narra acontecimentos, informa, relata fatos, ou seja, usa e produz linguagem. No entanto, exigências adicionais são postas para ela conseguir comunicar-se por escrito, de forma a traduzir suas intenções em enunciados escritos. Como aponta Vygotsky (1986), o processo de incorporação da linguagem escrita não repete o de domínio da fala, mesmo porque a escrita apresenta características que a diferenciam da linguagem oral.

É sabido que a aquisição da linguagem escrita não é mera reprodução ou transposição da linguagem oral a um esquema de códigos escritos, já que existem diferenças funcionais e estruturais entre essas

modalidades de linguagem. A fala tende a ser predicativa, sendo auxiliada por indicadores gestuais, apresentando ritmo, cadência, sonoridade e entonação, e é, geralmente, formulada na interação direta com o ouvinte. Já o escrever solicita que o escritor se liberte do aspecto sensorial da fala e substitua as palavras por imagens de palavras. A escrita é uma linguagem sem interlocutor presente, que precisa ser representado mentalmente, além de quase não permitir meios complementares não verbais de expressão e requerer a utilização de meios gramaticais especiais (Lúria, 1987).

Chafe (1985) caracteriza algumas das diferenças entre os processos de falar e escrever. O falar é tipicamente mais rápido e permite uma interação imediata e direta com a audiência, o que solicita do falante um movimento contínuo de uma idéia para outra e a produção de uma unidade de idéia por vez. O fato de a linguagem oral ser usualmente produzida em contexto de interação mais veloz também exige um raciocínio mais inferencial e indutivo, além de privilegiar as primeiras palavras evocadas pelo locutor. A escrita, por outro lado, permite tempo para formular hipóteses e deduzir suas conseqüências. Cabe lembrar, ainda, que as restrições do ato de escrever, a distância da audiência e o monitoramento relativamente autônomo da produção fazem com que o escritor disponha de maior tempo para formular e reformular seu pensamento e seus enunciados, moldando e integrando uma sucessão de

idéias, formando unidades mais complexas, coerentes e sintaticamente integradas. A linguagem falada, por outro lado, não depende da integração sintática para ser eficaz, podendo apresentar uma qualidade "fragmentada" quando comparada à escrita. Assim, as expressões usadas e a organização dos relatos apontam um envolvimento com a audiência, na oralidade, e um distanciamento, na escrita.

Entretanto, deve-se entender que integração e distanciamento são condições potenciais que a escrita oferece em função do contexto em que esta se insere. Gee (1987) destaca pesquisas que evidenciam os efeitos da escolarização no domínio de marcas peculiares ao modo de produção escrita. As atividades estudantis têm privilegiado muito mais anotações, preenchimento de formulários ou o completar seqüências, e as avaliações têm se caracterizado por testes de múltipla escolha. Os ensaios escritos ou exames discursivos quase não têm sido considerados no espaço escolar, propiciando que o letramento se torne inconsistente e fragmentado, contendo tanto marcas pertinentes ao discurso oral quanto marcas da escrita.

As características distintivas das modalidades de linguagem, antes mencionadas, devem ser relativizadas segundo contextos e intenções. Há escritas mais informais que mostram uma organização mais próxima das unidades de idéias e de um padrão de entonação ou hesitação da linguagem

oral, assim como produções orais mais próximas da linguagem escrita formal. Entretanto, mesmo assim, certas características típicas de cada modalidade são preservadas. Ou seja, as unidades de idéias identificadas na linguagem escrita tendem a ser mais longas e organizadas de modo mais complexo que na fala. Analogamente, a linguagem falada, mesmo quando se apresenta mais "integrada" e apoiada em recursos gramaticais e lexicais próprios da escrita, ainda assim respeitará os limites dos processos de atenção e de construção de sentidos pelo ouvinte.

Dessa forma, a criança, ao iniciar seu aprendizado de escrita, acostumada a um tipo de organização de enunciados que difere muito desse novo modo de produção, deve aprender a dirigir sua atenção a aspectos específicos dessa linguagem, buscando sentidos, por assim dizer, a partir dela própria, com base no emprego de recursos de intracontextualização. Deve também passar a considerar a audiência distante, desenvolvendo, assim, a capacidade de assumir a perspectiva do outro, detectando grau e tipo de informação que é esperado, ajustando sua fala a uma audiência distante (Góes, Tunes e Aragão, 1986).

Além dessas exigências de consideração da audiência distante e de recursos de intracontextualização, há necessidade de se passar a coordenar o fluxo do pensamento com o registro dos enunciados. Para isso deve-se

transformar a linguagem interior mais predicativa e condensada, em formulações de enunciados comunicativos. Quando se pensa sobre um assunto, a atenção não é orientada para os aspectos que já são conhecidos e, economicamente, evidencia-se apenas o que deve ser considerado. Mas, em muitas situações de produção escrita, o que vai ser enunciado para o outro ou escrito para um leitor, ao contrário, deve ser pormenorizado para que a situação e o contexto possam ser entendidos. Essa transformação, de uma linguagem idiossincrática, condensada, para uma escrita desdobrada ao máximo, passa a exigir recursos semânticos e gramaticais para estruturar o fluir do significado (Vygotsky, 1986). Como a criança ainda não domina de forma analítica e consciente esses recursos de transformação e ainda não considera deliberadamente o leitor, sua escrita, muitas vezes, se torna mais próxima da linguagem oral e nem sempre apresenta uma coesão e coerência específicas da linguagem escrita.

Mas, pode-se questionar, como faz Smolka (1989), a própria escrita exige de fato uma explicitação completa? A clareza é uma propriedade específica da escrita ou um efeito do seu uso em determinadas circunstâncias? Pode-se perceber na literatura, principalmente na poesia, que a questão da "coerência é algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa" (Koch & Travaglia, 1991. pg. 31).

Portanto, essa linguagem mais próxima do oral não destitui o texto de sua função comunicativa, como também as características da escrita infantil não se devem apenas à falta de conhecimento de regras específicas da linguagem escrita. Trata-se também de uma maneira própria de interpretar; de buscar sentido; de dar ênfases e transmitir intenções; de escrever o que se pensa ou o que se quer contar; de narrar com apoio em porções ou fragmentos da linguagem interior e em outros dizeres (Smolka, 1989). Assim, revela-se, na produção de um texto, uma intensa atividade, não linear, mental, cognitiva, discursiva, lingüística que denota movimento inter e intradiscursivo, onde existe uma relação entre pensamento e linguagem.

Embora a escrita inicial da criança sugira um domínio incipiente sobre regras gramaticais, o escritor consegue aplicar muitas dessas regras na organização de sua produção. Isto porque, desde que nasce, a criança convive com uma linguagem e aprende em seu meio não apenas a falar e transmitir intenções e sentidos, mas também a lidar com uma estrutura gramatical.

No entanto, a criança não tem ainda consciência de características, funções e regras das formas de dizer que produz e interpreta. Ou seja, a aplicação de seus conhecimentos não é consciente ou deliberada. Embora haja diferentes níveis de consciência dos constituintes e regras da

linguagem, pode-se considerar dois pólos. Inicialmente a linguagem é usada de forma automática e sua regulação e correção não são conscientes. No final do processo há um trabalho de análise detalhada da linguagem (Tul'viste, 1988).

O desenvolvimento da capacidade da criança de dar explicações verbais ou narrar acontecimentos não pode ser confundido com a capacidade de refletir sobre a linguagem. Segundo Vygotsky (1984), a consciência e o controle sobre algo só aparecem mais tardiamente ao desenvolvimento de uma determinada função ou habilidade. Ou seja, depois de estas terem sido utilizadas, praticadas de forma espontânea ou inconsciente, é que se começa a ter controle e consciência das mesmas. Esse processo começa a desenvolver-se durante a idade escolar, sendo que determinadas funções psicológicas superiores alcançam um nível de consciência refletida e controle deliberado. Pode-se dizer, então, que a linguagem escrita, através da instrução formal, participa desse desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Na fase inicial do ensino da linguagem escrita, a criança passará, então, a ter oportunidade de tomar consciência de uma série de características da linguagem escrita. Mostra-se capaz de fazer escolhas, tem objetivos com sua escrita, e esta é orientada por intenções. Porém esses aspectos são considerados segundo o uso que ela faz da linguagem no seu dia-a-dia. Com o crescente domínio da linguagem escrita, passa a considerá-la como objeto de

reflexão e de análise objetiva e deliberada. Começa, então, a pensar sobre a linguagem e a examinar esses mesmos aspectos, porém, agora, em ações com uma qualidade diferente.

A linguagem oral e a linguagem escrita não apresentam apenas diferenças. Em aspectos essenciais elas são semelhantes. As duas modalidades de linguagem são sígnicas, sendo a escrita um simbolismo de segunda ordem que se refere a sons da fala, o que evidencia a estreita relação entre elas (Vygotsky, 1984). Tanto a fala quanto a escrita não são um amontoado de sons e grafias, mas apresentam o jogo de produção e interpretação de sentidos como uma propriedade fundamental. Assim, entre outros aspectos, a função comunicativa aproxima essas duas modalidades e permite que a criança utilize estratégias que costuma usar na sua fala para produzir seus textos.

A produção do escritor iniciante estabelece elos sintáticos e outras operações gramaticais, mas envolve em especial elos semânticos, pragmáticos, discursivos baseados em esquema interpretativo, experiência de vida e de linguagem. A criança, ao apontar pistas de sentido em sua produção, faz uso também do mágico, do lúdico, do imaginário, que fazem parte de seu esquema interpretativo mas que, para o adulto, estão em um plano secundário à coesão gramatical (Smolka, 1989). Por outro lado, mesmo antes de aprender

a escrever e tomar conhecimento de regras específicas desse sistema, ela pode ser exposta à linguagem escrita e começar a assimilá-la. Assim, vê-se que a criança tanto utiliza esquemas da linguagem oral na escrita, como também utiliza esquemas da linguagem escrita na sua fala. Por exemplo, ao recontar oralmente histórias lidas por outros, a criança pode apresentar recursos que são típicos de usos da linguagem escrita.

Apesar de as duas modalidades de linguagem atenderem a intenções e objetivos através da configuração dos sentidos o entendimento da localização destes na escrita tem sido motivo de controvertida discussão. Para alguns autores, a linguagem escrita, pela sua estrutura sintática, tem condições de trazer o sentido explicitamente sem a necessidade de qualquer contextualização (tornando-se, assim, "descontextualizada"). Inicialmente, Olson (1977) argumentava que o locus do sentido apresenta uma evolução da elocução para o texto, acompanhando o desenvolvimento histórico-social da linguagem, da oralidade para a escrita. Antes da invenção do alfabeto havia a necessidade da interpretação de um texto por pessoas especializadas, responsáveis pela preservação da cultura oral.

Após a escrita alfabética e, principalmente, a invenção da imprensa, a escrita adquiriu a possibilidade de ser, por si própria, explícita. Isto, Olson argumenta, deve-se à minimização das possibilidades de interpretação do

texto. Portanto, esse sistema, que de início tinha como principal objetivo o auxílio à memória, evoluiu ampliando a vida do homem radicalmente. Sua função primordial passou a ser, então, a criação de textos autônomos, além de se tornar importante ferramenta intelectual na medida em que, através dela, pode-se analisar problemas e acompanhar a produção de novos conhecimentos (Scribner e Cole, 1981). O autor, entretanto, tem reconsiderado a questão da possibilidade de uma linguagem "descontextualizada", admitindo que toda ocorrência de linguagem tem um contexto (Olson, Torrance and Hildyard, 1985).

Ademais, tem sido questionada a possibilidade de a escrita ser, por si, "explícita". Como discutido antes, o sentido é construído em um processo de interação. Na linha desse argumento, Franchi (1992) entende que o problema central da significação deve ser considerado como um ato intencional e motivado, dentro de uma relação que tem de um lado os interlocutores e de outro os elementos convencionais que são usados na interlocução. A compreensão da linguagem nas situações de comunicação escrita vai depender não apenas de que as expressões respeitem convenções sociais. Depende, também, de que exista identificação de um mesmo universo de referência, de forma a possibilitar a configuração de sentidos, permitindo ao leitor construir um esquema que possa guiá-lo em suas análises. Para Franchi não há nada definitivo na linguagem a não ser a sua própria força criadora e

constitutiva. A linguagem não é um dado resultado, mas sim trabalho de construção, de representação do real, que se torna significativo na linguagem.

No curso de apropriação da linguagem escrita, inicialmente a atenção da criança é mais orientada para aspectos de construção do registro, assim como para recursos de expansão gramatical, transformando a linguagem oral em linguagem escrita. À medida em que vai internalizando e dominando esses conhecimentos, a criança passa a ter uma representação mental de várias propriedades da linguagem, o que lhe permite orientar sua atenção a novas questões, como o manejo da complexidade e quantidade dos propósitos do dizer. Nesse momento, a sua produção passa a privilegiar não apenas o que dizer, mas também o como dizer. O escritor experiente começa a tratar o produto de sua atividade de linguagem de forma objetiva, considerando de forma consciente e deliberada o leitor. A audiência continua distante, porém agora mais configurada e orientando sua intenção comunicativa e seu propósito de interação (Scardamalia and Bereiter, 1987).

Contudo, as experiências da criança não consistem de "vagas" oportunidades de escritura. Ela escreve certos textos, com certos propósitos, com certas demandas. Cabe, assim, focalizar algumas discussões, na esfera da pesquisa, sobre como a criança produz diferentes tipos de texto, e sobre o que ela produz em diferentes tipos de textos.

A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA E OS DIVERSOS TIPOS DE TEXTO

O desenvolvimento da atividade de escrita na criança tem sido mais examinado da perspectiva de incorporação de regras do sistema alfabético. Como antes mencionado, já na década de 80, questionando o processo pedagógico de ensino da linguagem escrita, Ferreiro & Teberosky (1986) analisaram o que sabem as crianças sobre esse sistema, as hipóteses que estas constroem e a evolução da escrita nos processos de escolarização. Esse trabalho sobre os processos envolvidos na aquisição do código alfabético resultou de estudos de base empírica.

Segundo Smolka (1989), na década de 70, em vários países, outras pesquisas também haviam sido desenvolvidas com relação à aquisição da linguagem escrita, procurando analisar a produção espontânea; leitura de rótulos e embalagens; lógica e coerência nos erros ortográficos infantis, entre outras questões.

Mesmo atualmente, encontram-se pesquisas que analisam a relação da criança com a escrita no processo de apropriação do caráter

alfabético do sistema. Com a intenção de analisar dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e escrita de crianças, Nunes (1992) considera a natureza do sistema, a psicogênese do conceito de escrita alfabética e o aperfeiçoamento da concepção alfabética.

Nos últimos anos, entretanto, já se evidenciam investigações sobre a escrita da criança na perspectiva da lingüística textual. Os estudos atuais têm considerado questões sobre critérios ou padrões de textualidade, análise de categorias gramaticais e estruturas textuais. Procura-se focalizar aspectos lingüísticos, cognitivos, semânticos e pragmáticos, analisando o texto dentro de parâmetros de organização, de produção e compreensão de sentidos e intenções (Koch, 1991; Koch e Travaglia, 1991).

Os estudos sobre produção de textos também têm focalizado as relações do escritor iniciante com a escrita. Burtis e colaboradores (1983), analisando aspectos evolutivos, buscam caracterizar o desenvolvimento da capacidade da criança de produzir textos. O escritor iniciante (de 1ª a 4ª série) produz seu texto como uma forma de registrar conteúdos e informações que conhece — assume a escritura como um "relato de conhecimento".

Para os autores, as crianças, em situações cotidianas, apresentam habilidade para refletir sobre certos atos, seguindo objetivos, selecionando estratégias para alcançá-los, antecipando obstáculos e pensando no como agir,

porém, durante o ato de construir um texto, a atenção tende a ser orientada apenas para a procura do que dizer. Já escritores mais experientes apresentam outra postura frente à escrita, tomando-a como instância de solução de problemas. Eles modificam o modo de tratar o dizer e o conhecimento, passando a considerar possibilidades, a fazer seleções, revisão, escolhas, repensando decisões, considerando alternativas, ou seja, orientando a atenção à consistência de sua linguagem. Mas, como colocam Góes e Smolka (1992), é necessário certo cuidado ao considerar essa abordagem para não derivar uma noção equivocada da linguagem escrita como sendo apenas resultado do pensamento, pois a forma de se constituir cada enunciado afeta o fluxo dos enunciados seguintes.

Essas pesquisas buscam mostrar tendências evolutivas quanto à orientação da atenção do escritor iniciante ao texto e à dimensão interlocutiva ou considerar questões lingüísticas. Elas muito têm contribuído para delinear transformações da capacidade de produção de textos. Entretanto, exploram pouco a relação da criança com a produção de diferentes tipos de textos. Ao produzir um texto, a criança narra, comenta, relata, explica, descreve, atividades estas que apresentam exigências diferentes quanto ao propósito do dizer e quanto à organização dos enunciados.

Dentre os diferentes tipos de textos, no desenvolvimento infantil,

a narrativa tem recebido maior atenção. Nessa linha, pesquisas contemplam o texto narrativo oral, aprendido a partir do "ouvir histórias", e examinam suas contribuições para a escrita. Segundo Britton (1983), o contato com estrutura gramatical específica da linguagem escrita inicia-se cedo na vida da criança, quando ela passa a ouvir histórias. Essa atividade, além de organizar experiências familiares à criança, permite-lhe contato com novos arranjos, formas e padrões que um evento pode tomar. Além disso, a própria participação da criança, de forma mais direta, ao fazer antecipações ou dar opiniões sobre o texto, proporciona a oportunidade de certo avanço na estrutura de sua narrativa.

Em certos contextos culturais, o interesse da criança por histórias, para Britton, segue na direção de ouvi-las, representá-las, contá-las ou recontá-las, ditá-las e finalmente escrevê-las. No estágio de capacidade para ditar, a criança já tem internalizadas certas formas de estruturas da linguagem escrita que não estão contidas na linguagem falada corrente.

Wells (1985), também analisando questões relativas ao contar histórias, verificou certa correlação entre essa atividade e o desempenho escolar. Constatou que o maior ou menor sucesso da criança nas atividades escolares depende, em boa parte, das experiências anteriores com atividades lúdicas ligadas à linguagem e que as dificuldades dos alunos iniciantes não se

referem tanto ao conteúdo, ou mesmo ao conhecimento léxico envolvido nas atividades. Na verdade, são as questões de contexto e o fato de a situação ser manipulada apenas através da linguagem que geram dificuldade ao bom entendimento das atividades escolares.

A maior habilidade de algumas crianças com a escrita está relacionada aos hábitos da linguagem desenvolvidas no lar, ainda segundo Wells. As atividades de folhear revistas, observar e nomear figuras permitem à criança expansão do vocabulário e melhor desempenho no responder perguntas. Mas, desde cedo, ouvir histórias permite, adicionalmente, experienciar determinadas características da linguagem escrita, como sua organização, ritmo, estrutura etc. A própria atitude dos pais perante a linguagem interfere nessa correlação. Pais cujos hábitos têm a ver com o prazer de ler e escrever irão transmitir práticas e valores que despertarão maior interação da criança com o mundo da escrita. As histórias que são contadas de forma contextualizada e, sobretudo, discutidas com a própria criança irão desenvolver o hábito de analisar questões, reelaborar formas de pensar, orientar a coerência na seqüência de eventos.

Conforme apontam Mandler e Johnson (1977), a própria história contém pistas sobre partes importantes que orientam o ouvinte ou leitor para determinados fatos que deverão ser retidos na memória; inclui indícios que

sugerem quando uma parte está completa e pode ser armazenada, ou está incompleta e deve continuar em processo de elaboração de sentidos.

Ainda com relação à narrativa, um aspecto que tem sido objeto de análise é a configuração do cenário de consciência, relativo a personagens de uma história. Nessa linha de estudo, vários autores examinam como a criança se refere, em contos e recontos, a estados internos mentais, para a caracterização psicológica de personagens, revelando o que se tem chamado de "Teoria da Mente" — teoria elaborada pela criança sobre o funcionamento mental das pessoas.

Estudos têm procurado investigar a gênese e o desenvolvimento das elaborações e percepções da criança sobre o funcionamento mental, e a narrativa tem sido objeto de observação nessa linha de estudos, porque se entende que a narração cria pressuposição, subjetivação e perspectivas múltiplas. A criança, ao relatar, pode ser levada a apontar as intenções, os motivos, sentimentos que desencadearam os acontecimentos, situações e atitudes das personagens. Desse modo, o narrar revela e encoraja a elaboração de uma teoria da subjetividade.

Astington (1990), tendo como referencial formulações de Bruner, considera que, ao construir uma história, levamos em conta dois cenários: o da realidade e o da consciência, ou da configuração psicológica. Estes dois

cenários envolvem, respectivamente, as ações ou fatos narrados e as percepções destes pelo protagonista ou narrador. Nessa duplicidade de planos, é reproduzida, recriada uma imagem e indicada a representação, a significação que se tem dessa imagem.

Embora, desde muito pequenas, tenham atitudes que indicam o reconhecimento de estados mentais; tenham crenças, desejos, intenções; saibam representar (em jogos de faz-de-conta); e falar sobre representações, é somente por volta dos 4 anos, segundo a pesquisa, que as crianças desenvolvem um conhecimento desses estados mentais em si mesmas e nos outros, assim como a capacidade de representar a realidade psicológica. Ou seja, a criança passa a interpretar as crenças dos outros e, ao ouvir histórias, é capaz, então, de trabalhar os dois cenários: o da ação ou acontecimentos e o da consciência, referente a como os personagens interpretam os acontecimentos. Ela leva em conta, portanto, o que percebe e a reflexão do que se percebe.

Já outras análises da teoria da mente ou subjetividade procuram entender o fenômeno através do uso de verbos subjetivos que descrevem operações mentais. O verbo de ação interna demanda certos cuidados na sua análise, pois, tanto pode referir-se a tipos gerais de aplicação cognitiva como também pode descrever o processo particular de tais ações.

Johnson (1982), analisando o modo pelo qual as crianças usualmente representam o mundo subjetivo, investiga o desempenho de crianças de 4 e 5 anos quanto ao uso dos termos "saber", "lembrar", "esquecer", "imaginar" e "pensar". A autora argumenta que as crianças não interpretam termos subjetivos apenas com referência a características perceptivas. O fato de a criança pequena aplicar seu conhecimento de predicados subjetivos para objetos físicos e de levantar perguntas sobre relações causais indica sua atenção para o que é subjetivo e o que está por detrás do imediatamente percebido. As crianças iniciam pelo entendimento de tais termos para depois conceituarem os fatos subjetivos aos quais eles se referem. Já desde o início, as crianças compreendem sentidos diferenciados dos termos subjetivos e durante os anos pré-escolares passam a usá-los de forma mais estruturada.

Entretanto, as respostas de crianças quanto ao entendimento diferenciado de determinados verbos, relativos à subjetividade, dependem de situações específicas, pois o contexto também influi na compreensão e uso de tais termos, como apontam Sotillo, Nuñez e Sarriá (1992).

Outra linha de discussão sobre a narrativa diz respeito às interpretações sobre a configuração de um desequilíbrio no fluxo de eventos relatados, como característica essencial desse tipo de texto. Segundo a

concepção de vários autores, a estrutura narrativa deve conter um cenário, episódios de configuração do problema e de solução, conseqüências e desfecho. Outros ainda destacam os pontos críticos da narrativa e uma hierarquia ideal, preocupando-se com a superfície sintática ou com a relação entre as proposições (McCabe & Peterson, 1984).

Kleiman (1990) considera que as crianças compõem discursos completos desde o início de seu desenvolvimento como escritoras. Já Waters e Hou (1987) analisam a hipótese de que, com a idade, as histórias se tornariam mais completas; elas envolveriam de forma progressiva uma habilidade na direção de estruturas complexas.

No que respeita a componentes que conferem um estatuto narrativo ao texto, cabe destacar as interpretações de Lucariello (1990). A autora, levando em conta a estrutura "pentádica" de uma narrativa (conjunto de cinco aspectos ou elementos: ator, ação, intenção, cena e instrumentos), considera que o drama ou problema inerente à narrativa emerge do desequilíbrio dessa estrutura, o qual permite que se constitua uma história. Mas, para que haja condições de delinear o desequilíbrio pentádico, é necessário, segundo a autora, que a criança tenha tido, antes, experiências regulares e convencionais que configuram o conhecimento de relações canônicas (de ocorrências típicas), já que o desequilíbrio consiste na ruptura dessas relações. A autora afirma,

também, que é a capacidade de provocar o desequilíbrio que leva a criança a considerar a consciência ou subjetividade das personagens. Diante da ruptura a criança não encontra recursos na esfera da ação e é induzida ao plano subjetivo. Esta sugestão é feita a partir do argumento de que a ruptura canônica requer explicação, e esta, em geral, remete a pontos de vista e perspectivas do protagonista e também do narrador.

Assim, para esses autores, o desenvolvimento do pensamento narrativo apresenta uma linearidade e uma inter-relação, no sentido de que primeiramente a criança compreende o estado canônico para então considerar o desequilíbrio, e este a leva a interpretar o cenário de consciência.

Estudos que se orientam em outra direção também apontam que as produções narrativas escritas, pelo apoio na seqüência temporal dos eventos, têm maior possibilidade de coesão e coerência do que as produções não narrativas, em que outros critérios de organização lógica são requeridos. Perera (1988) considera esse aspecto distintivo entre modos de organização de textos que contemplam a ordem cronológica e a não cronológica. O texto cronológico tem uma organização que remete a uma seqüência de eventos temporais. Nos textos não cronológicos a organização remete às relações lógicas. Outro aspecto destacado pela autora diz respeito ao contínuo pessoal/impessoal. No primeiro extremo o destaque se dá para as pessoas e ações, e no outro a ênfase

recai sobre processos, fenômenos, idéias, explicações e teorias.

As histórias mais pessoais e cronológicas, do tipo narrativo, podem ser menos dependentes de organizadores textuais, pois a própria ordem dos acontecimentos refletida na seqüência dos segmentos orienta sua compreensão. Já outros tipos de textos, que não se apóiam em aspectos cronológicos, apresentam uma estrutura menos demarcada pela sucessão de eventos. Conseqüentemente são mais dependentes de conectivos lógicos, que ajudam a assinalar as relações entre segmentos, assim como o uso de sistemas de referências apropriados, que explicita o anteriormente considerado ou que aponte pistas para o entendimento do que será construído. São textos mais dependentes de comparação, contraste, similaridade, causa\efeito.

Para Perera os textos, quanto mais próximos do relato científico, mais impessoais e despersonalizados são, no sentido de não se identificar o interlocutor. Apresentam, também, uma estrutura mais convencionalizada, terminologia específica e apropriada ao seu propósito e exigem indicações precisas quando se consideram quantidades, características, medidas etc. Scinto (1983) identifica esse tipo de texto como mais descontextualizado, embora considere que nenhum texto pode especificar explicitamente, através de recursos apenas lingüísticos, todas as informações necessárias para o seu entendimento. A sua organização demanda operações de conjunto de

categorias abstratas não imediatamente ligadas em situações cotidianas.

Para Kress (1982), o aprendizado da escrita envolve também o aprendizado de tipos diversos de textos. O escritor iniciante já pode desenvolver os vários tipos de textos, porém esse conhecimento tem origem no que é estabelecido e oferecido culturalmente. Cada tipo de texto impõe exigências peculiares em termos de estrutura formal, material temático, concepção de conhecimento pertinente, exigências essas que têm repercussões também na construção sintática. Assim, a escrita não é uma produção de caráter vago, mas vincula-se concretamente a tipos de textos. Segundo o autor, a escola não dá a devida atenção à questão e solicita, sem criar condições para isso, que a criança domine formas e regras com referência ao tipo de texto. Além do mais, não trabalha explicitamente aspectos como intenção, interação com o destinatário, contextualização. Por exemplo, o tipo de texto fatorial é usado, na sala de aula, para áreas específicas do conhecimento que estão no âmbito do próprio contexto escolar (História, Geografia, Ciência) e apontam para exercícios que se referem a coleções, listas de fatos, o que orienta a atenção do aluno para denominações e aspectos perceptivos. Assim, a produção de tais tipos de textos fica comprometida, por uma escrita "objetiva", com sentenças e verbos já de antemão definidos.

Ao discutir a narrativa, Kress argumenta que as histórias narradas

pelas crianças são um importante passo para o desenvolvimento de texto objetivo, científico, que implica desenvolvimento do "ponto de vista". A criança, inicialmente, não tem consciência das regras do narrador, mas o narrar sobre pessoas e acontecimentos abre possibilidade da consideração de processos mentais, assim como o desenvolvimento da perspectiva de outros conhecimentos, propiciando um avanço na direção da construção do "ponto de vista".

Para o mesmo autor, o domínio de tipos de textos tem efeitos cognitivos e sociais. Esse aprendizado permite organizar modos de representar as percepções e os conhecimentos para outros. Embora o tipo de texto implique restrições, pois existe uma certa convencionalidade, está intimamente ligado ao conhecimento social, a modos de organizar os enunciados e comunicar-se com os outros.

Os estudos que contemplam textos fatuais, na sua grande maioria, referem-se mais ao desenvolvimento e ao uso de habilidades na comunicação oral, como explicar jogos, completar enunciados, descrever objetos (Evans & Rubin, 1983; Pace & Feagans, 1984; Stein, 1982; Garner & Colab., 1986; Lloyd, Baker & Dunn, 1984).

Essas pesquisas procuram examinar textos informativos, explicativos, descritivos da perspectiva de sua ontogênese, da sua relação com

a reflexividade, do apoio em conhecimento anterior, de aspectos de estrutura analisando aspectos evolutivos e destacando sua importância para a discussão educacional.

Já Geraldi (1991) apresenta uma análise mais conceitual que remete especificamente ao texto descritivo, podendo-se considerá-la, também, para outros tipos de textos fatuais. Suas considerações trazem indicativos mais completos das operações implicadas nesse tipo texto e são examinadas na direção da interlocução e a partir do entendimento da indissociabilidade da percepção da objetividade do objeto com a representação daquele que elabora a descrição.

As representações que orientam a atividade descritiva se baseiam em dois eixos. De um lado, há o eixo sociológico responsável pela prática, pelo ideológico e pelas matrizes culturais que permitem respectivamente: incluir o objeto de descrição em um domínio referencial específico, levando em conta o possível conhecimento partilhado de mundo entre os interlocutores; qualificar o objeto de descrição através de noções e categorias; e inscrevê-lo nos modos de pensar e agir de seus interlocutores. De outro lado, há o eixo cognitivo, responsável pelas abstrações, generalizações e simbolizações que vão permitir, respectivamente: projetar o objeto em certo modelo de realidade; validar a descrição do objeto em qualquer circunstância; e reatualizar a descrição na

memória coletiva.

Assim, o autor argumenta que, ao descrever, não são apenas operações mentais que estão envolvidas, mas também relações com o interlocutor e conhecimento das representações coletivas sobre os objetos sendo descritos. As atividades discursivas de descrição de um objeto são reguladas:

- pela finalidade da descrição;*
- pela natureza do objeto da descrição;*
- pelos interlocutores a que a descrição se destina;*
- pelas representações, feitas pelo locutor, do objeto que descreve.*

Continuando em sua análise, Geraldi refere-se à observação de um diálogo entre professor e alunos, cujo objetivo é introduzir o "gênero" descritivo. O episódio ilustra o fato de que a mediação é orientada para metáforas e comparações baseadas em estereótipos e estabelecidas através de exercícios, com a única intenção do aprendizado de uma convenção. Não se encontra qualquer preocupação de inserir a atividade em uma situação discursiva em que a interação e a interlocução sejam objetivo, meio, apoio para se poder considerar o objeto a ser descrito.

Nos turnos de falas apresentados, também se observa que o professor indica que devem ser considerados aspectos físicos e outros aspectos.

No caso, o objeto de descrição era uma pessoa, o que permitia levantar características psicológicas e físicas. O professor identifica essas características através de exemplos mas não indica as várias possibilidades de referência ao genérico, específico, perceptivo, inferencial, abstrato, funcional, finalidade (uso) etc. Ou seja, o próprio professor restringe a ação descritiva por não dominá-la, como também por fazer dela um mero exercício.

Embora possam ser encontradas algumas discussões relevantes sobre textos fatuais, constata-se, de modo geral, uma atenção maior a textos narrativos, conforme antes mencionado. Por essa razão mostra-se necessário expandir o conhecimento sobre as elaborações das crianças pertinentes a textos de diversos tipos, como aqueles que salientam, por exemplo, propósitos mais conceituais e descritivos. Nesses casos, o exame da constituição temática deve considerar as propriedades físicas, funcionais ou categoriais dos objetos abordados no texto.

Destaca-se, também, a importância de se analisarem, em produções tanto narrativas quanto não narrativas, aspectos menos rígidos de exame de qualidade, e que contemplem distinções quanto ao propósito do dizer, ao uso de recursos organizadores e de atendimento às solicitações implicadas na interação dialógica.

Na perspectiva de estender a discussão dessas questões, a

presente pesquisa procura examinar a constituição temática e complementarmente o uso de recursos coesivos, na produção escrita infantil de diferentes tipos de textos. Embora a atenção esteja posta predominantemente na constituição temática, o exame de alguns aspectos de coesão mostra-se necessário para indicar as formas pelas quais a criança trata o fluxo temático na relação dialógica com o leitor. A coesão, portanto, não será analisada com ênfase no modo de operar com questões gramaticais, por si. Alguns procedimentos coesivos, como referencialidade e encadeamentos, serão considerados da perspectiva da comunicabilidade. Assim, a análise do atendimento ou não a questões de coesão gramatical, na escrita, terá propósito de mostrar como a criança se envolve no processo de interlocução ao produzir o texto.

No estudo a ser apresentado, são focalizadas produções escritas de alunos de 1ª e 3ª séries do ensino fundamental. O material abrange textos narrativos referentes a relatos de experiência e a construções de caráter ficcional, bem como textos de caráter descritivo e conceitual. O interesse estará direcionado para a caracterização dos diferentes tipos de texto e apontamento de eventuais indicadores de transformações da escrita infantil. A escolha da 1ª série deve-se, sobretudo, ao fato de existirem poucas pesquisas relacionadas às possibilidades de elaboração de textos diversos por crianças em

processo inicial de produção escrita. Pretende-se, também, contemplar uma perspectiva evolutiva, através da consideração da série inicial e uma série intermediária na experiência escolar de construção da linguagem escrita.

Esses interesses são formulados com a intenção mais ampla de contribuir para o conhecimento sobre os modos como a criança elabora seus textos, orientando a análise de forma a evidenciar a relação escritor-leitor.

O CONTEXTO DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para atender aos propósitos apresentados no capítulo anterior, foi realizado um estudo sobre a produção de diferentes tipos de textos, por alunos pertencentes a uma escola da rede pública de Campinas, SP. Os textos foram produzidos em sessões individuais, conduzidas pela pesquisadora.

O estudo de campo abrangeu várias séries (de 1ª a 4ª) e várias solicitações de textos. As presentes análises, entretanto, focalizam apenas parte do material obtido nas sessões, considerando a produção das crianças de 1ª e 3ª séries e cinco dos textos elaborados durante as atividades. Esse recorte do trabalho será oportunamente justificado.

São feitas, a seguir, considerações sobre a condução de atividades de texto em sala de aula, para uma breve configuração da experiência escolar sendo vivenciada pelas crianças envolvidas no estudo.

A SALA DE AULA E AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Os modos de condução das atividades de produção de texto foram focalizados em duas situações de observação da sala de aula, ocorridas

logo no início do ano; em uma entrevista com as professoras, que aconteceu no final do ano; e em momentos diversos de contato informal com as mesmas, o que permitiu complementar as informações. A presença da pesquisadora em sala de aula teve o objetivo tanto de efetuar observações diretamente relacionadas à produção de texto quanto de estabelecer uma familiaridade inicial com as crianças.

A sala de aula da 1ª série era ampla, arejada e bem iluminada. A professora permitia um clima de trabalho descontraído. A disposição das carteiras pouco se assemelhava ao esquema tradicional, já que não havia uma uniformidade, inclusive com vazios no meio da classe. Algumas poucas crianças, preferindo trabalhar juntas, colocavam suas carteiras pareadas. A professora procurava fazer com que os alunos estivessem atentos às atividades propostas e procedia de forma mais rígida com aqueles que se envolviam em brincadeiras inadequadas, prejudicando o andamento da aula. Entretanto, percebia-se que ela não se perturbava pelo fato de as crianças, de maneira geral, levantarem-se a todo momento, andarem pela sala e conversarem.

Uma postura não tradicional também foi constatada nas condições oferecidas para realização de tarefas escolares. As crianças usavam a lousa por iniciativa própria, indicando que esse instrumento não era propriedade do professor. Não era adotada cartilha, apesar de serem utilizadas folhas avulsas

xeroxadas de livros didáticos. Nessas folhas avulsas eram apresentadas atividades como, por exemplo, a procura de animais escondidos na figura. A partir dessas atividades iam-se construindo palavras que eram discutidas e registradas na lousa. A professora mostrava preocupação em não impor imediatamente a forma correta diante das hipóteses infantis, assim como, quando questionada pelos alunos a respeito de alguma dúvida, procurava induzi-los a uma resposta. No início do ano foram privilegiados materiais como gravuras e desenhos. As atividades desenvolvidas em sala abrangiam situações tanto individuais como coletivas.

Realizações de iniciativa da própria criança eram valorizadas. Assim, em uma tarefa de listagem de nomes de objetos, a professora enalteceu a produção de uma criança que, espontaneamente, construiu uma história. Após ter lido a história para os demais, escreveu-a na lousa, reconstruindo e ampliando o texto através de discussões e trocas com a classe. Houve, inclusive, votação para a escolha da temática do final da história. Por esse episódio, vê-se também que a professora aproveitava-se de fatos inesperados, incluindo-os nas atividades do dia.

Todas essas características sugerem que a professora procedia com base em diretrizes de uma abordagem construtivista da alfabetização, pondo a ênfase na participação efetiva da criança em sala de aula.

Segundo declarações da professora, tal abordagem não era desencorajada pela Secretaria Municipal de Educação ou pela escola; porém, era feita a exigência de que fossem ensinadas as sílabas e famílias silábicas. A promoção das crianças, no final do ano, seria apoiada nesse critério de conhecimento. Ainda segundo seu relato, procurava, através das histórias discutidas, retirar as famílias silábicas, "encaixando" as dificuldades. Nos seus procedimentos buscava primeiro discutir, trabalhando bastante no nível oral com as crianças, para depois desencadear a produção de histórias. Muitas vezes, ela própria apresentava as histórias, enfatizando a interpretação, inclusive com perguntas a respeito do texto, pedindo finalmente que as crianças o copiassem.

A professora da 3ª série agia de forma tranqüila, falando em tom baixo de voz, conseguindo dirigir a classe de forma a manter um clima calmo. As crianças costumavam conversar, sair para ir ao banheiro, sem formalismos ou pedidos de autorização, porém sem agitação. Durante as atividades todos prestavam atenção.

A sala de aula situava-se numa parte anexa da escola, construída posteriormente. No início do ano, a sala ainda não possuía vidros nas janelas e a lousa, pequena e móvel, era apoiada sobre duas mesas. Ao lado do armário, em um canto da classe, meio escondido, havia um cartaz de cartolina com 15 regras do que era ou não permitido e esperado que os alunos fizessem.

Segundo a professora, as regras foram estabelecidas juntamente com os alunos no início do ano.

Em uma ocasião, uma das alunas começou a ler gibi. Alguns de seus amigos chamaram a atenção da professora para o fato, cobrando desta uma atitude. Chegaram, inclusive, a dizer "manda ela para a diretoria", "toma o gibi dela". A professora, nesse momento, disse que a colega deveria saber por que estava na escola e que não iria interferir. Durante as atividades a aluna guardava o gibi, procurando fazer o que era solicitado e somente depois de concluir a tarefa voltava a ler a revista.

Assim, destaca-se que, embora as regras fossem valorizadas, a professora parecia ser flexível de forma a desenvolver nos alunos atitudes de responsabilidade. Por outro lado, esta situação também aponta para a compreensão dos alunos de que o gibi, que também é um texto e objeto cultural, não é valorizado ou permitido no contexto escolar. Embora a professora, na sua atitude, não tenha se posicionado contra a leitura do gibi, a sua argumentação também indica que esse objeto não faz parte das situações de aprendizagem.

Durante a situação de produção de texto observada, as crianças trabalharam individualmente quase sem comunicação. A professora, sentada à sua mesa, esperou pelo término da atividade pouco interferindo ou interagindo

com as crianças. Apenas respondia às dúvidas (ortográficas) delas.

Em situação de entrevista, a professora mencionou que solicitava, todas as semanas, que as crianças produzissem textos, não sendo sua preocupação desenvolver atividades de completar sentenças ou fazer exercícios com palavras isoladas. Houve, durante o ano, a intenção de desenvolver tipos diversos de textos com as crianças, como diálogo, narração, descrição, poesia e fábula. Inicialmente, a professora sentiu alguma dificuldade em orientar tais atividades, sendo que as crianças não conseguiam produzir adequadamente sem modelo e não entendiam o tipo de texto apenas através das explicações. Somente depois de adotar um livro de redação ("meu caderno de redação") sentiu que a produção das crianças melhorou. Segundo a professora, esse livro orientava para a apresentação de modelos, em seguida para a discussão das características do tipo focalizado e, finalmente, a criança produzia o seu texto.

Ao longo dos contatos, a professora manifestou sua preocupação com questões de procedimento de ensino. Mencionou o fato de ter lido artigos que argumentavam ser inadequada a correção da produção das crianças feita pelo professor, mas demonstrou privilegiar a atenção para erros ortográficos e para o fato de as crianças escreverem como falam. Parece que o incômodo maior se referia à variedade lingüística de crianças da periferia, que compunham a clientela daquela escola.

A professora trabalhou com a classe até meados de outubro, quando se afastou em razão de licença maternidade.

AS CRIANÇAS PARTICIPANTES E AS SESSÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O grupo estudado foi composto de seis crianças das duas classes indicadas, sendo três crianças de cada série. A escolha do grupo foi feita de modo a incluir alunos com níveis presumivelmente diversos quanto à produção de texto.

Logo nos primeiros contatos com a professora da 3ª série, foi solicitado acesso a dois textos de todos os alunos da sala. Esses textos foram examinados em termos de aspectos mais gerais, quanto à extensão, comunicabilidade e coesão, com a finalidade de escolher as crianças que participariam da pesquisa. Para a escolha foram consideradas também a opinião e informações da professora quanto ao desempenho dos alunos frente a atividades de produção de textos.

Com relação às crianças de 1ª série, a definição foi feita com base na análise de relatos no nível oral e informações da professora quanto ao desempenho de seus alunos, já que eles ainda não produziam textos escritos com autonomia.

Embora não tenha havido a intenção de considerar número equivalente de crianças de ambos os sexos, o grupo estudado é composto por três meninos (dois de 1ª e um de 3ª série) e três meninas (uma de 1ª e duas de 3ª série). Um dos alunos de 1ª série é repetente e duas da 3ª série têm histórico de interrupção no processo acadêmico. As idades variaram, no período da pesquisa, entre 8 e 14 anos.

A realização das sessões foi dificultada pelo fato de a Secretaria Municipal de Educação ter exigido que as crianças participassem das atividades fora do horário escolar. Os pais foram comunicados a respeito da pesquisa, e os encontros ocorreram dentro da própria escola. As professoras, gentilmente, procuravam lembrar seus alunos sobre a atividade.

Apesar de todas essas precauções, a maioria deles não comparecia aos encontros marcados, havendo necessidade de novos agendamentos, tornando moroso o processo de levantamento de dados. Essa dificuldade pareceu ser decorrente mais da necessidade de novo deslocamento para a escola, do que de desinteresse das crianças pelas atividades. Elas mostraram uma participação atenta, e apenas em raras ocasiões foi notada a interferência de cansaço ou timidez. Em algumas ocasiões as mães acompanhavam seus filhos até a escola e ficavam aguardando até o término das atividades. Nessas oportunidades sempre procuravam a pesquisadora para

alguma conversa mais geral ou relativa, especificamente, às crianças. Quando este último caso ocorria, a pesquisadora procurava mais explicar sobre seu trabalho, já que a pesquisa não dizia respeito, diretamente, ao desempenho acadêmico da criança.

As sessões de atividades de texto ocorreram em dois momentos do ano letivo de 1992, em meados de cada semestre. As crianças participaram de duas sessões de atividades individuais em cada momento, perfazendo quatro sessões durante o ano.

Nas várias sessões realizadas, procurou-se propiciar condições para a produção escrita de textos, solicitando da criança a apresentação oral prévia. O relato era gravado e escutado em seguida, como forma de ajuda na constituição dos temas e elaboração dos textos a serem escritos.

Para a criança, a gravação foi justificada como meio de ouvir o que havia contado antes de escrever. Algumas crianças sentiam-se motivadas com o gravador e interessadas em ouvir sua voz. Em poucos casos, as crianças sentiam-se envergonhadas diante do gravador, dizendo, inclusive, que a voz era feia. A pesquisadora as incentivava, tentava descontraí-las e dizia que apenas elas (a pesquisadora e a criança) iriam ouvir a gravação.

Esta situação ocorreu mais na primeira atividade, quando a criança era orientada a contar histórias para colocar em um caderno que "outras

crianças" iriam ler. Provavelmente, algumas das crianças pesquisadas acreditaram que essas "outras crianças" também iriam ouvir seu relato oral. Essas situações foram contornadas e todas permitiram o uso de gravador. Apenas uma criança, durante todas as situações de gravação, sempre se postava distante do gravador e falava muito baixo. Mas seu acanhamento não era reflexo apenas da situação de gravação, pois pôde-se observar que sua timidez também transparecia em outros momentos. Todas as crianças prestavam muita atenção quando ouviam o relato gravado antes de escrevê-lo.

Durante o relato oral, quando a criança sentia alguma dificuldade, a pesquisadora procurava incentivá-la a continuar ou mesmo ajudá-la. Assim, os textos, muitas vezes, foram permeados por diálogos.

Após ouvir o relato gravado, a criança era orientada para a produção do texto escrito e alertada para que se referisse à mesma temática do relato oral.

Durante o processo de escritura muitas crianças solicitavam ajuda, geralmente quanto a questões ortográficas. Em um texto, no qual deveriam recontar uma história, pediram esclarecimentos quanto a aspectos do conto. Essa ajuda era dada, mas se a criança procurava escrever sozinha, sem colaboração, isso era respeitado e a pesquisadora apenas aguardava o término da atividade escrita. Após a entrega do texto escrito, a produção era lida em

voz alta pela pesquisadora, e eram sanadas as dúvidas de legibilidade. Nesse momento, algumas poucas crianças pediram para fazer pequenas alterações, o que foi permitido.

Cabe ressaltar que as produções escritas das crianças de 1ª série, no primeiro semestre, diferem entre si no sentido de que, ELI escreveu ele próprio seu texto, enquanto BRU e LEO não sabiam ainda escrever alfabeticamente. Em relação a essas duas crianças, a pesquisadora atuou como escriba. Dessa forma, seus textos não devem ser considerados como uma produção que apresente plenamente as características de uma produção escrita. Entretanto, também não devem ser tomados como uma típica produção oral, pois as crianças estavam falando com o propósito de escrita. Como já colocado anteriormente, entende-se que, mesmo sem dominar o sistema alfabético de escrita, a criança de 1ª série já produz textos, como também o seu próprio ditado pode conter estruturas mais próximas da linguagem escrita.

Durante as análises serão consideradas as produções orais das duas crianças da 1ª série relativas aos textos do primeiro semestre, quando estes foram ditados (esses textos encontram-se no anexo 02). Isso se justifica pela necessidade de apontar relações entre o relato oral e o ditado, para se salientarem aspectos mais relevantes de transformações na direção de um atendimento a demandas da estrutura da linguagem escrita, assim como

aspectos relativos a procedimentos de apoio em recursos da linguagem oral.

Conforme já indicado, diferentes tipos de textos foram solicitados. Nas sessões do primeiro semestre as atividades envolveram a produção dos textos narrativos — Conto de História e Reconto de História — e dois textos fatuais — Expositivo-Conceitual e Descritivo-Explicativo. No segundo semestre a produção dos textos narrativos se referiu a um Conto a Partir de Gravura e um Bilhete, além dos textos Conceitual e Descritivo.

Dado que a análise prevista incluía critérios concernentes a aspectos detalhados da produção, o material obtido mostrou-se por demais extenso. Por outro lado, pareceu que a consideração de uma parte do conjunto de textos oferecia elementos suficientes para atender aos objetivos deste estudo. Foi, então, feito um recorte do material, respeitando-se o propósito de abranger diferentes tipos de texto. Assim, foram considerados para a análise o Conto de História, o Reconto de História, o texto Expositivo-Conceitual e o texto Descritivo-Explicativo, do primeiro semestre, e o Conto a Partir de Gravura, do segundo semestre. O conjunto focalizado compõe-se, portanto, de três textos narrativos e dois fatuais.

Embora o Conto, o Reconto e o Conto a Partir de Gravura sejam todos de caráter narrativo, o apoio para a construção do texto é diferente em cada situação. No conto havia a possibilidade de a criança relatar

acontecimentos de fato ocorridos. Os enunciados poderiam, portanto, se apoiar em uma seqüência de eventos vivenciados. Para o Conto a Partir de Gravura, a criança construía a história baseada em uma cena gráfica. Assim, a organização dos enunciados foi orientada para a ficção, criada a partir do percebido na gravura. Já no Reconto, a seqüência e os fatos estavam organizados e de antemão prontos. A história portanto era orientada pelo modelo.

Nos textos fatuais solicitava-se que a criança descrevesse um brinquedo que tinha em suas mãos e conceituasse um animal escolhido por ela.

Assim, todas as situações desencadeadoras procuraram possibilitar um apoio de ordem perceptiva, visual, de modelo, ou de vivência; e também se propunham a levar a criança a responder a uma situação específica de maneira que a construção do texto fosse significativa para ela.

Na exposição dos resultados, serão descritos os procedimentos específicos empregados em cada solicitação, antecedendo imediatamente a análise correspondente.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TEXTOS

A análise dos Textos teve como objetivo principal considerar

aspectos da Constituição Temática envolvendo, complementarmente, aspectos de Coesão. Com respeito à Constituição Temática foram abordados os temas elaborados, o papel assumido pelo escritor na abordagem dos temas, a estrutura dos textos e aspectos relativos à seqüência. Os recursos coesivos examinados relacionam-se a questões de referencialidade considerando-se o uso de pronomes, elementos substitutivos, lexemas idênticos e elipses; e encadeamentos.

Especificando melhor cada eixo de análise, é importante reiterar que os elementos escolhidos para exame e discussão da coesão foram interpretados da perspectiva da comunicabilidade do texto, da relação escritor/leitor. Desse modo, situações que indiquem a presença de recursos coesivos ou instâncias de falta de coesão gramatical serão analisadas enquanto componentes do processo de interlocução do ato de escrever.

A referencialidade é considerada para observar o modo de introdução e remissão a personagens (nas situações narrativas), ou animais, objetos etc (nos textos fatuais) na organização do texto. Esse ângulo da análise baseia-se em critérios apresentados por Koch (1991).

Outro recurso coesivo analisado se refere aos encadeamentos que são observados a partir das operações que assinalam certas relações de sentidos e "propõem uma certa compreensão" ao interlocutor. Como argumenta

diferentes propósitos dos textos, salientando-se a marcação da singularidade de eventos, nas produções narrativas, e a caracterização genérica ou específica do objeto temático, nas produções conceitual e descritiva.

Quanto à organização temática, o interesse da análise orientou-se para as soluções utilizadas pela criança para dizer sobre os temas atendendo a necessidades de interlocução e ao propósito do texto. Ao mesmo tempo, considerou-se o grau de proximidade dessas soluções a referenciais de convenção para a estrutura de textos; isso foi feito com a finalidade de problematizar indicações normativas originadas na esfera da pesquisa ou consagradas no contexto pedagógico.

Na exploração de características da organização temática, importaram as pistas de contextualização e a composição da seqüência do texto, enquanto operações que estabelecem formas de relação com o leitor. Também se deu destaque à configuração do caráter regular, típico ou atípico, de eventos relatados e de propriedades descritas ou conceitualizadas. Nesse sentido, reportou-se (sobretudo no caso das produções narrativas) a referenciais de análise concernentes à ruptura do estado canônico e à correlação dessa ruptura com o apontamento de uma realidade subjetiva, de um "cenário de consciência".

Em relação tanto ao oferecimento de pistas quanto ao

delineamento de uma realidade subjetiva, mostrou-se importante indicar possibilidades de leitura de implícitos no texto. Cabe registrar que não se pretende, aqui, dar conta da natureza complexa e múltipla de uma discussão sobre implícitos. Os apontamentos se prestaram a questionar o exame estrito que é feito quanto ao entendimento da criança a demandas relativas à explicitação do que se diz e como se diz em uma produção escrita.

O conjunto dessas questões foi examinado, quando pareceu relevante, em vinculação também com a situação desencadeadora da produção ou a especificidade de cada tipo de texto. Na apresentação das análises, são apontadas indicações da diversidade ou semelhança no uso de recursos de coesão e nas operações de constituição temática nas duas séries ou em diferentes tipos de textos produzidos pela mesma criança.

A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS

CONTO DE HISTÓRIA

Na situação desencadeadora do Conto de História, ocorrida em sessão de atividade do primeiro semestre, a pesquisadora explicou aos alunos participantes que ela estava montando um "caderno de história" para crianças, e que pretendia que as histórias desse caderno fossem escritas, também, por crianças. Assim, era solicitada ajuda no sentido de contar uma história ou fato que tivesse ocorrido com elas, parentes ou amigos. Esse "caderno de histórias" foi montado de fato, e cópias foram distribuídas para cada classe dos alunos que participavam da pesquisa e para a biblioteca. Cabe acrescentar que neste, como nos demais tipos de texto, o procedimento incluía a elaboração oral prévia.

Textos Produzidos pelas crianças no Conto de História

1ª Série

BRU

Era uma vez eu fui na casa da minha prima e a gente brincando de esconde-esconde. Minha prima se escondeu embaixo do beliche e a gente pegamos a coberta e colocamos em cima da gente. Nós ia dar um susto na nossa prima e ela que deu um susto na gente e a gente trancamos ela dentro do quarto.

ELI

u meu a migo ele levou uma pedrada na cabeça de pois ele tirou u pano da cabeça de pois ele moreu

LEO

O meu amigo foi lá no mato pegar a minha bola, que eu tinha... que ela tinha caído e daí a, eu fui lá ajudar ele lá no mato e daí, ele saiu de lá machucado. Só isso.

3ª Série

MAR

Eu tinha uma egua chamava

Sigana a minha prima de 3 anos pasava de baicho da egua meu pai falava pra ela ir comigo para o pasto tinha uma vez que ela escapava do pasto e eu ia procurava até que achei ela aqui perto da escola

MA

*O dia que o meu pai morreu
foi um dia que o meu pai bebia muito
então ele começou a sentir dor na nunca
e eu não sabia o que que era as pessoas p: que era C.
(pensavam que era cirrose)
ai teve que Internar ele depois o médico
deu alta para ele então passou uns dias
na minha casa
ai teve que Internar ele de novo
depois Um dia a minha vó e a minha
mãe foi visitar ele
Então veio o meu tio e disse pode
voltar para casa que o médico já deu alta
para ele a minha vó voltou para casa toda
contente depois ela limpou a casa bem limpa
Quando o meu pai voltou ele já veio no
caixão
Quando era de noite eu fiquei dançando
na frente do caixão dele*

AN

*Era uma vez uma menina que gostava de um
rapaz.
Ele foi pedi em namoro a minha irmã só que
o meu pai não deixou ela namora ele e eles
fugiram para não voltar mais so que eles*

voltaram e meu pai já asseitou ela como filha de novo é que antes ele falava que ela não era mais filha dele.

Agora ela esta com ele já gravida vai ganhar filho logo e esta feliz fim.

COESÃO TEXTUAL

O uso de alguns recursos coesivos é aqui examinado para indicar modos pelos quais a criança produz seu texto enquanto instância comunicativa.

Como antes indicado, busca-se focalizar a relação escritor/leitor e entender se o texto revela atenção às necessidades do destinatário e como o faz. Desse modo, o exame de formas remissivas e termos conectivos é tomado para apontar procedimentos de construção de pistas para a interpretação do leitor.

Ao se analisarem os textos produzidos, pode-se notar que no Conto de História as remissões utilizadas, na sua maioria, referem-se a pronomes possessivos e pessoais. Duas crianças de 1ª série, LEO e ELI, mencionam apenas referencia pronominal. Embora as outras crianças também utilizem outras formas remissivas, a tônica é na remissão pronominal. Isto aponta para um texto mais pessoal, no qual a criança escreve sobre acontecimentos que ela vivenciou, de que ela e pessoas próximas participaram, mas também indica um texto mais próximo do leitor. A literatura, conforme já

mencionado, mostra que o texto mais pessoal e próximo do leitor é mais fácil de ser construído. É possível que suas construções não se subordinem apenas a critérios de "facilidade". Além disso, Ferreiro & Teberosky (1986) mostram que a criança, ao incorporar regras específicas do sistema alfabético, nem sempre escolhe os caminhos mais fáceis.

Transpondo-se essa interpretação para o comportamento da criança ao construir um texto, pode-se dizer que sua atenção é orientada para o que é significativo para a sua produção — a interação comunicativa. Na proposta de atividade, a criança foi orientada para contar histórias para "outras crianças". Assim, percebe-se que a criança, ao se comunicar com seus pares, tem uma linguagem específica, que não é apenas a mais pessoal ou mais fácil, mas que denota uma identidade e uma aproximação com o leitor. Este fato aponta, também, que a criança, mesmo a iniciante, pode ajustar sua produção para uma determinada audiência.

Entretanto, a maioria das crianças não usa apenas a remissão pronominal, indicando, através da referência variada, uma produção mais fluída, solicitando do interlocutor menor trabalho interpretativo no sentido de identificar o referente textual. BRU e AN utilizam referência por substituição. AN é a que mais usa esse recurso, inclusive com a qualidade de atribuir a sua personagem vários papéis. Ela inicia de forma genérica com "uma menina", depois usa a

remissão "minha irmã", quando identifica a personagem, e por último "filha". AN também estabelece a importância da personagem pelo jogo de referências, quando inicia a história relatando "era uma vez uma menina que gostava de um rapaz". Na seqüência, o rapaz é sempre referido pelo pronome pessoal "ele", enquanto "a menina" recebe outras formas de tratamento, remissão e papéis. Dessa forma percebe-se uma hierarquia entre as personagens pelo uso de referências.

BRU, MAR e MA são crianças que usam lexemas idênticos, como uma maneira de variar formas de remissão. Ou seja, não há "abuso" no uso desse recurso. Isto é colocado no sentido de questionar a relação automática dessa característica com procedimentos de ensino que seguem a cartilha, que tem como padrão a repetição do referente textual como técnica de fixação ou de simplificação do texto. As crianças, ao produzirem seus textos em sala de aula, muitas vezes, utilizam esse mesmo procedimento, procurando seguir o modelo do que lhes é oferecido, o que não restringe o caráter comunicativo da atividade, tomada como produção para alguém, em um processo de interação. É possível que as crianças aqui analisadas tragam marcas dessas experiências com o modelo cartilha, porém parecem usar o lexema idêntico com uma qualidade maior que a contida no modelo escolar.

Quanto ao uso da elipse, as três crianças que utilizam essa forma

remissiva, MAR, MA e AN, da 3ª série, são as que constroem textos mais desdobrados e extensos. Talvez esses aspectos propiciem condições para o uso desse recurso. Todas elas recorrem à elipse após organizadores textuais: "até que ϕ achei"; "então ϕ passou uns dias na minha casa". No texto de AN a elipse também é usada em seqüências que complementam o segmento inicial, "Agora ela está com ele ϕ já grávida ϕ vai ganhar filho logo e ϕ está feliz".

Assim, no que respeita às características de coesão referencial do Conto de Histórias, as crianças produzem seus textos de uma forma mais pessoal e próxima do leitor determinado. Ressalta-se que as remissões mais variadas são encontradas nos textos das crianças de 3ª série, o que pode indicar uma certa consciência lingüística que a criança adquire com a crescente facilidade e domínio da linguagem escrita.

É interessante também notar que os textos, na maioria, apresentam várias personagens e uma temática que já é do conhecimento da criança. Estes fatores e mais a ênfase pronominal poderiam provocar situações de ambigüidade. Entretanto, como pode ser notado, e o texto de AN exemplifica, as crianças lidam de forma complexa com o uso desses pronomes sem criar obstáculos para a interpretação: "meu pai não deixou ela namora ele e eles...". Ressalta-se, inclusive, o uso de recursos que evitam a ambigüidade. AN, no segmento "Agora ela está com ele", cujo último pronome remete ao

namorado, evita a ambigüidade com a personagem do pai, que estava sendo referida na seqüência anterior, ao mudar o plano temporal e introduzir o organizador "agora", indicando separação entre o que vinha sendo narrado e a nova seqüência, e dando pistas para o leitor de forma a entender o pronome "ele" dentro do contexto do texto.

Essas formas coesas de relato também são notadas, inclusive, nos textos das crianças de 1ª série. No relato oral de BRU, ela diz "tentamos achar ela" e "demos um susto nela". No relato escrito ela explicita melhor suas intenções ditando, respectivamente, "nós ia dar um susto nela" e "ela que deu um susto na gente". Assim, percebe-se que BRU não só organiza os enunciados de forma diferente do oral como também procura colocar suas intenções de forma mais clara para um leitor distante, indicando noção, mesmo que inicial, da audiência distante, como também noção de que o dizer é diferente nas duas modalidades de linguagem.

Isto aponta a possibilidade de a criança, ao construir seus textos, desenvolver a temática de forma a permitir a leitura de sentidos que quer destacar. Na introdução, discutiu-se a questão do discurso interior e colocou-se que o pensamento é predicativo, pois o indivíduo já tem conhecimento de uma série de informações nesse diálogo consigo próprio, evidenciando muito mais o que deve ser considerado.

Quando se olha a produção dessas crianças, percebe-se que os textos foram construídos de forma a desdobrar o pensamento predicativo em enunciados claros, não só no sentido de comunicar algo ao leitor, mas também de esclarecer mais pontualmente passagens que este possa não entender por não ter conhecimento partilhado dos fatos. No entanto, o texto de BRU só deixa claro que se refere a três personagens (ela e duas primas) brincando quando relata "nós ia dar um susto na nossa prima". Mesmo o entendimento da brincadeira ou como os fatos transcorreram ficam prejudicados porque as personagens não foram explicitadas claramente desde o início. No segmento "minha prima se escondeu embaixo do beliche e a gente...", a remissão genérica "a gente" se refere a ela e a uma das primas se escondendo da outra prima. O transcorrer da brincadeira só fica evidente quando se compreende quem são as personagens, o que ocorre tardiamente, solicitando do leitor que retome o texto para uma melhor compreensão.

Vale a pena discutir um pouco essa questão, considerando o discurso interior. No caso de BRU, a ambigüidade constatada não decorre das dificuldades específicas de adequação da linguagem oral para uma modalidade mais próxima da escrita (ditar), pois a ambigüidade referencial também ocorre no relato oral. De fato, ao não explicitar as personagens, BRU não deu pistas ao leitor. As personagens e suas ações estavam muito claros para ela e, talvez,

não tivesse se dado conta, não estavam para o outro. Será que a linguagem predicativa orientou o relato de BRU e as necessidades do leitor ficaram mais distantes? Por certo isso aconteceu, pois o pronome "nós" não identifica de quem se fala.

O discurso interior, segundo Vygotsky (1986), é a transformação e a internalização do discurso social. A criança, quando começa a aprender a escrever, está justamente passando por esse processo de transformação desses dois discursos, e deve modificar a linguagem interna predicativa na direção de enunciados totalmente desdobrados para o interlocutor

Mas tais características do texto não podem ser atribuídas apenas à indiferenciação entre discurso interior e comunicativo. Se considerarmos que as crianças, como já apontado, escreveram para um leitor determinado, fica a pergunta por que nesses segmentos BRU desconsidera as necessidades do leitor? O que parece, é que BRU tinha a intenção de relatar sobre a brincadeira, o esconde-esconde, e aí as personagens não são a tônica do relato, não havendo preocupação por parte dela em especificar, esclarecer sobre elas nesse momento, mas sim em dizer como a brincadeira transcorreu.

Segundo Smolka, (1989), o discurso interior é mais do que a internalização da fala egocêntrica como propõe Vygotsky. Procurando avançar nessa discussão, a autora argumenta que o período inicial de internalização do

discurso social coincide com o início da instrução formal da escrita, e "levando em conta o próprio processo de elaboração sócio-histórico-cultural da escrita e suas condições e funções hoje, o discurso interior e linguagem escrita interagem e se constituem (pg. 66). Assim, a própria escrita enquanto linguagem que explicita e organiza enunciados e que implica constituição de sentidos para o outro, também transforma e constitui o movimento do discurso interior.

Estes aspectos são destacados para sugerir que o escritor iniciante não escreve com ambigüidades ou falta de coesão apenas porque não domina regras, não conhece sintaxe, não considera o leitor, ou deixa emergir mais o discurso interior, mas também porque seus textos são construídos tanto em um processo de dialogia interna quanto de interação com o leitor.

É importante não apenas analisar que tipo de remissão a criança usa, mas também de que forma o faz. O texto de ELI considera quase que somente a remissão pronominal "ele", indicando que a grande ênfase do seu texto é a personagem "amigo". Já os textos de LEO e BRU apontam um movimento que oscila o foco entre várias personagens. O texto de BRU exemplifica bem isso: "eu fui...a gente", "minha prima...a gente", "nós ia...e ela". Já os textos de MAR, AN e MA procuram introduzir outras personagens, mas sempre em relação ao protagonista, "minha prima...da égua", "eu ia procurava...ela", "meu pai...ela". Porém os textos de AN e MA, em

determinados segmentos colocam a ênfase em outra personagem que não o protagonista, indicando que a temática é constante, mas que em alguns momentos há desdobramentos ou contextualizações apontando uma alternância da temática.

O que se vê é que o uso da remissão também indica o eixo temático ou a ênfase que se quer dar no texto. As remissões utilizadas na maioria dos textos apontam uma temática constante. No caso das crianças da 3ª série, pode-se dizer que a temática também é constante, mas que esses escritores, com a experiência escolar, começam a fazer acréscimos ao tema, voltando a este em seguida, tornando-o mais rico em detalhes.

Com respeito à seqüenciação, os temas nos Contos de Histórias falam de fatos e acontecimentos que são encadeados de forma coordenada ou mesmo sem partícula. Nota-se esta característica principalmente nos textos de crianças de 1ª série. Já os textos de 3ª série são encadeados mais através de elementos de conexão ou junção que indicam relação de temporalidade. Mas os escritores não apenas procuram encadear os segmentos reproduzindo simplesmente a seqüência temporal dos fatos. Os encadeamentos também revelam operações de ampliação, implicação, causalidade, restrição e retificação ou salvaguarda.

A narrativa tem sido apontada com um tipo de texto mais fácil

também porque a ordem dos acontecimentos ajuda a criança a organizar a seqüência dos enunciados. Porém, o que se vê é que a criança, ao contar sobre algo, revela a seqüência temporal como também o que de fato quer destacar, indicando, assim, que sua intenção não é apenas a de relatar os acontecimentos, mas apontar, através dos encadeamentos, sentidos ao leitor.

Não se constata, assim, que seriam exclusivas dos textos fatuais as operações que estabelecem relações, hierarquia e lógica, que, por sua vez, pedem organizadores específicos. As crianças utilizam organizadores outros que não somente os que revelam a seqüência temporal, indicando, portanto, que sabem usá-los dentro de um processo de interlocução e têm condições de comparar, buscar a implicação, a restrição, a causa etc, todas essas, relações lógicas.

Destaca-se, também, que as produções iniciais trazem marcas da oralidade e que muitas vezes os encadeamentos são feitos como na forma oral. Entretanto, uma comparação entre os textos falados e ditados, de duas crianças da 1ª série, indica que o relato oral apresenta muitos marcadores de continuidade próprios da fala como "dai, aí ne, aí", que quase desaparecem na escrita. A criança utiliza esses organizadores na escrita com uma freqüência marcadamente menor, indicando que o propósito destes passa a ser o de apontar a seqüência dos acontecimentos, assumindo, portanto, a qualidade de

elementos de conexão. Então, a criança utiliza, por vezes, os mesmos elementos conectores da fala, porém com um propósito diferente.

As análises de Coesão do Conto de História indicam que os textos apresentam uma linguagem mais pessoal e o uso de recursos variados de referencialidade não é muito considerado nesse tipo de texto. O uso das remissões mostra a tônica do texto, assim como os encadeamentos também apontam, para o leitor, o caminho do sentido que o texto deve tomar. Esses recursos são mais usados pelas crianças de 3ª série, que também produzem textos mais desdobrados e extensos, o que parece possibilitar o surgimento de elipses. As crianças de 1ª série já têm noção inicial de usos diferenciados para as modalidades de linguagem. A falta de coesão por ambigüidade observada parece decorrer não apenas de características específicas da escrita, inicial mas também porque propósitos, intenções, objetivos orientam o dizer.

Assim, as produções indicam terem sido construídas dentro de um processo de interação e interlocução, no qual o produtor considera a audiência e o propósito do texto.

CONSTITUINTES TEMÁTICOS

Com a situação desencadeadora do Conto de História procurou-se

permitir que a criança compusesse seu texto de forma livre, no que respeita aos temas a serem abordados. Assim, ela poderia contar algo que tivesse acontecido consigo própria, ou com parentes e amigos, como poderia também recontar uma história que já tivesse ouvido. O que se observa é que as crianças, ao contarem histórias para um caderno que seus pares iriam ler, constroem textos sobre fatos presumivelmente acontecidos, narrando uma experiência pessoal vivida. Possivelmente, para a criança, o contar histórias de ficção é uma atividade do adulto para com o público infantil, mais do que o inverso, e assim torna-se menos provável ela assumir esse papel. Mas, independente dessa possibilidade, ao construírem textos para seus pares, elas falam de si e de fatos em que de alguma forma estavam envolvidas. Elas são narradoras e se colocam também como personagens. Para ELI e AN a inserção como personagem se faz através da proximidade com os protagonistas.

As experiências vividas direta ou indiretamente pelos narradores se referem a situações que trazem componentes de drama, perigo, problemas e situações difíceis como a morte do pai ou do amigo, o machucado do amigo ou a briga doméstica. Apenas MAR e BRU relatam sobre situações do cotidiano, também destacando acontecimentos específicos. Já os textos das outras crianças são relatos sobre fatos que ganham destaque e são singulares. Na enunciação dos fatos, os desdobramentos marcam o inesperado, o singular.

O que se observa é que em todas as situações os textos apontam, de formas variadas, para ênfases e fatos que se destacam para o leitor.

Quanto ao que deve conter uma história, como indicado anteriormente, vários pesquisadores colocam a necessidade de um cenário onde se aponte a(s) personagem (ns), local e tempo do fato ocorrido, um desenvolvimento e um fechamento (Waters & Hou, 1987; McCabe & Peterson, 1984; Geva & Olson, 1983; Mandler & Johnson, 1977).

Na produção de Conto de História, todas as crianças apresentam suas personagens e localizam os fatos em um tempo passado. Observa-se, também, que todas elas contextualizam suas histórias no sentido de apontar sobre o que e de quem vão falar.

É interessante observar como elas iniciam seus textos. Duas crianças de 3ª série e uma de 1ª usam marcadores iniciais. Desses marcadores, dois são específicos, convencionais de contos de ficção ("Era uma vez"), indicando uso de recursos específicos. Já MA inicia com "o dia que meu pai morreu", que, pelo tipo de construção e pela disposição gráfica, aponta a possibilidade de que o segmento seja um título. Entretanto, a forma como dá continuidade ao relato indica também ser este segmento a introdução do texto. Assim, com um único segmento ela atende a duas solicitações, o título e a introdução. As outras crianças iniciam seus textos identificando a personagem.

Desse modo, a maioria das crianças (MA, ELI, LEO, MAR) não usa o marcador convencional "Era uma vez". Mesmo BRU usa esse marcador sem uma ligação com a seqüência do texto, como se ela iniciasse com ele, mas abandonasse em seguida.

Algumas pesquisas apontam para o fato de a maioria das crianças iniciar seus textos com marcador convencional como influência do ouvir histórias infantis, indicando recursos narrativos que a criança assimila e usa em seus textos. Como este fato não é tão evidente nos textos analisados, discute-se a questão de que a criança não usa um recurso apenas porque aprendeu ao ouvir histórias, mas leva em conta a pertinência deste para seus objetivos. Os textos construídos endereçavam-se a outras crianças e se referiam a fatos presumivelmente acontecidos e, portanto, não tinham características ficcionais.

Quanto ao fluxo temático que se segue à introdução, cabe destacar características das produções pertinentes ao que se costuma configurar como desenvolvimento e finalização. LEO e ELI são crianças que elaboram essa estrutura de forma sucinta, através de três eventos apenas e não procuram, durante o texto, dar pistas de determinadas passagens. ELI, por exemplo, escreve "o meu amigo levou uma pedrada na cabeça". Ele não relata o que aconteceu para seu amigo levar uma pedrada. A seguir ele escreve "de pois ele tirou u pano da cabeça" deixando para o leitor a conclusão de que a pedrada

provocou ferimento e a personagem teve que enfaixar a cabeça. Ele finaliza com "de pois ele morreu" não fazendo ligação entre o tirar o pano e a morte do amigo.

A história de LEO, embora também seja curta, direta, pouco desdobrada e contextualizada, no segmento "foi lá pegar a minha bola que ela tinha caído", contém relação de causalidade que permite maior clareza para o leitor. Porém, no final da história, LEO também deixa de dar pistas do porquê os dois saíram do mato machucados.

Comparando as modalidades da linguagem oral e do ditado, percebe-se que no oral LEO narra que o amigo pisa em cima de um prego e quase que a cobra o pica. Já ao ditar ele diz "saiu de lá todo machucado".

Estes fatos indicam que a produção escrita inicial é mais condensada, porém as crianças nem sempre dominam os recursos para gerar construções mais compactas.

Destaca-se, também, que o ditar e o escrever diferem do relato oral.

Já os textos de BRU, MA e AN são mais elaborados, mais encadeados e contextualizados. MA, além da introdução, elabora um desenvolvimento com relato de vários episódios. É interessante notar que a história de AN é a que segue a estrutura de conto de fadas, mesmo pela sua temática. Ela fala de duas pessoas que se gostam, cujo namoro é impedido pelo

pai, a fuga dos namorados, a volta e o perdão do pai. Sua história se inicia de forma impessoal, como nos contos clássicos, "Era uma vez uma menina que gostava de um rapaz". Em seguida seu relato torna-se pessoal, "ele foi pedi em namoro a minha irmã". Parece haver, nesse caso, um interessante efeito de "contaminação" de recursos de marcação de um tipo de narrativa para outro. É possível, também, que o próprio cenário de uma "história de amor" tenha contribuído para que o relato fosse configurado inicialmente como conto.

O texto, além de um desenvolvimento que segue um objetivo, também apresenta uma finalização que está articulada com este desenvolvimento. Assim, este é o único texto com marcador específico de fechamento. Nessa finalização AN se utiliza da expressão "e esta feliz", muito próximo do tradicional marcador "e viveram felizes para sempre".

Deve ser esclarecido que os termos "introdução", "desenvolvimento", "finalização" ou "fechamento" estão sendo empregados nesta análise, e nas que se seguem, para indicar a relação temática entre segmentos ao longo do texto, conforme certos indicadores que têm sido empregados na pesquisa. Naturalmente, as crianças apresentam diversas formas para iniciar, desdobrar e terminar um texto. Assim, em um sentido amplo, não se pode configurar a "falta de" introdução, finalização etc. Contudo, é interessante examinar a organização temática dentro dos critérios apontados

na pesquisa, tanto por constituírem indicadores de atendimento a convenções de texto, como por se fazer necessário problematizá-los.

Mandler e Johnson (1983), por exemplo, consideram que o fechamento de uma história deve estar conectado ao desenvolvimento como um todo. Entretanto, os escritores iniciantes tendem a finalizar seus textos sem um fechamento propriamente dito, mas através da consequência local de um episódio. Há que se questionar se todas as histórias devem, de fato, seguir aquele padrão que, na verdade, parece muito mais típico dos contos de fadas que, geralmente, têm o objetivo de transmitir uma mensagem moral. Ao entender-se que há vários tipos de histórias, pois há propósitos diversos ao escrevê-las, e que também os escritores infantis têm seu estilo (embora emergente), fica difícil dizer como a estrutura de uma história deve ser.

O que se observa é que AN apresenta na sua finalização uma conclusão mais elaborada e mais articulada com a história toda. Sua história, apesar de relatar sobre fato ocorrido, apresenta recursos, como a temática, marcador inicial, que lhe imprimem um aspecto ficcional. Dessa forma, a finalização está incluída dentro de um propósito específico de narrativa. Já as outras crianças finalizam completando a seqüência dos acontecimentos que querem relatar ao leitor. Portanto, a falta de uma finalização padronizada, como propõem os autores, não faz com que um texto deixe de ser história.

É importante atentar para esse tipo de questão, pois as crianças, no curso da apropriação de um conhecimento, lidam com uma série de condições complexas do processo de criação. Elas devem prestar atenção a tantas demandas e regras no ato de escrever que, se tiverem também que atender a modelos estereotipados de estrutura, torna-se maior a possibilidade de um texto estéril e sem vida.

Como apontado inicialmente, os textos revelam situações singulares, peculiares, não esperadas dentro de ocorrências que se apresentam, na maioria, como naturais. Destaca-se esse aspecto no sentido de retomar considerações feitas por Lucariello (1990). A autora considera como característica essencial da narrativa o desequilíbrio pentádico (como já indicado, desequilíbrio que ocorre entre os elementos de uma narrativa: ator, ação, intenção, cena e instrumentos). Esse desequilíbrio, que constitui uma ruptura do estado canônico, do fluxo regular ou esperado dos eventos, caracterizaria o relato da criança como narrativa.

As crianças aqui analisadas contam algo interessante para seus leitores e constroem uma história que apresenta tal desequilíbrio. Contudo, a criança não busca a ruptura do estado canônico para dar a qualidade narrativa às suas histórias, mas destaca o singular para o leitor. Não parece ser apenas o caráter não canônico, atípico (do fluxo de eventos) que caracteriza uma

narrativa.

Lucariello também considera como característica essencial da narrativa o cenário de consciência ou subjetividade dos protagonistas e concorda com a visão de outros autores, de que esse cenário revela a realidade psicológica e as ações são vinculadas à mente do protagonista.

O que se pode constatar é que duas crianças de 3ª série narram sobre ações externas dos protagonistas como também ações internas, pelas quais o narrador procura evidenciar percepções e sentimentos. MA relata que não sabia o que era a doença do pai, que seu pai começou a sentir dor, que sua avó ficou toda contente. Ela escreve sobre ocorrências de "saber" e "sentir". Da mesma forma AN relata sobre alguém que gosta de alguém, da atitude do pai de aceitar e de, no final, a irmã estar feliz. As outras quatro crianças, BRU, ELI, LEO e MAR, usam verbos que indicam ações externas sem que a subjetividade ou estado de mente do protagonista e\ou narrador seja representada.

Apesar de nem todas as crianças fazerem uso de verbos de ação interna, nota-se ruptura do estado canônico em todos os textos, contrariamente ao que seria esperado pelas interpretações de Lucariello. Segundo ela, a ruptura do estado canônico teria o efeito de impelir o sujeito ao cenário de consciência, de modo que a ação narrativa fosse vinculada à mente do protagonista, e que

seu desequilíbrio pode eliciar atribuição de consciência aos atores. Esses argumentos apontam para uma ligação entre o desequilíbrio e a consideração do sujeito.

O que se pode indagar, a partir das presentes análises, é a possibilidade de que a narrativa apresente desequilíbrio e cenário de consciência por ser considerada narrativa, assim como a ligação tão estreita entre desequilíbrio e cenário de consciência.

Ainda com relação à realidade psicológica, cabe considerar que a trama do texto não é tecida apenas pelo que é explicitamente dito. O que a trama cria pistas para o leitor elaborar sentidos que remetem a possíveis conteúdos temáticos implícitos. Assim, o plano que vai além da realidade dos fatos relatados pode ser "lido" não apenas no que é dito, mas também a partir do que não é dito.

Nesse sentido, vale retomar os textos das crianças que mencionam apenas verbos relativos a ações externas. BRU relata que trancou a porta do quarto depois de ser surpreendida por ela. Assim, o susto tem um significado para ela que está implícito no texto. MA também não revela diretamente o que levou o tio à atitude de não relatar de imediato a morte do pai para a mãe e avó. Já MAR deixa implícita uma característica de comportamento do animal-personagem ao relatar "a minha prima de 3 anos

pasava de baicho da égua". As crianças dizem de forma implícita sobre sentimentos, percepções e valores, assim como abrem espaço em seus textos para a possibilidade de uma diversidade de sentidos.

Dentro da mesma perspectiva, pode-se, também, entender a falta de contextualização e os episódios curtos e poucos desdobrados de ELI e LEO como textos que apresentam um espaço bastante amplo e aberto para que o leitor interprete, ele próprio, as relações e implicações dos fatos e acontecimentos.

As percepções, valores e sentimentos implícitos no texto são também formas de considerar a realidade psicológica, o que não tem sido focalizado na investigação do "cenário de consciência". Como visto anteriormente, muitos estudos costumam analisar a capacidade da criança para relatar sobre estados internos através do uso de determinados verbos que indiquem ações internas. Ao se analisar o tipo de verbo, já se exige da criança que elabore, em seus textos, determinados aspectos temáticos de forma clara, transparente e explícita. Mas, ao contrário disto, os exemplos dessas crianças indicam que muito pode ser dito ou sugerido sobre uma realidade psicológica de forma não explícita e que a análise não se pode restringir ao uso de verbos.

Não é o caso de negar que a produção da criança possa conter omissões limitantes para a interpretação ou ambigüidades. O que se pode

questionar é a forma de considerar a linguagem totalmente explicitada, através da qual "se diz tudo". Cabe lembrar que, em sala de aula, a criança é encorajada a escrever o que o professor espera e sempre de forma clara. Com isso, enquadra-se o estilo da criança dentro de modelos pré-concebidos. E a criança vai deixando de desenvolver uma estratégia, que para escritores experientes é muito valorizada: a de construir relatos com abertura para a interlocução com o leitor.

Como último aspecto da organização temática, deve ser comentado que os textos produzidos pelas crianças, tanto de 1ª como de 3ª, séries são relatos organizados em uma ordem temporal. Mas, além da organização dos enunciados, a seqüência também deve atender a demandas de caráter comunicativo, como a consideração do leitor, o tipo de texto, o propósito, a intenção etc (Góes, 1992). Observa-se claramente a atenção a esses aspectos em alguns textos. O texto de MA, por exemplo, apresenta vários episódios que culminam em uma situação final — sua intenção era relatar sobre o dia em que seu pai morreu. Para isso ela vai descrevendo uma série de acontecimentos que se desdobram nos fatos ocorridos nesse momento final. Também o texto de AN revela uma preocupação com o leitor. Quando ela escreve, "e meu pai já asseitou ela como filha de novo", percebe que havia deixado de explicar "que antes ele falava que ela não era mais filha dele".

Assim, ela retoma essa explicação em momento posterior, sem prejudicar a progressão temática.

Segundo Scardamalia, Bereiter e Steinbach (1984), os escritores iniciantes tendem a contar o que sabem, a relatar sobre um tópico conforme se lembram. Constata-se essa característica nos textos de LEO e ELI, crianças de 1ª série. São textos que falam de forma pontual e pouco desdobrada sobre os eventos principais, como se eles estivessem relatando conforme fossem se lembrando dos fatos ocorridos.

Além de seqüências organizadas em uma ordem temporal, destaca-se que duas crianças de 3ª série também constroem mudanças de planos temporais para alternar atitudes de narração e de comentário. AN, no segmento "Agora ela está com ele", destaca comentários sobre o que vinha sendo narrado. No texto de MAR dá-se o contrário. No início do texto, ele comenta aspectos e fatos sobre sua égua, passando a narrar acontecimentos, entretanto, sem uma coesão no que se refere ao plano temporal.

As análises apontam para algumas características comuns entre as crianças de 1ª e 3ª séries no Conto de História. A constituição temática dos relatos refere-se a situações singulares de ocorrências que se apresentam como naturais. A escolha de relato de vivência, assim como o tipo de início e fechamento dos textos, indicam, como também observado na análise de

coesão, que as histórias estão endereçadas a uma audiência específica. Não se evidenciou, como indica a literatura, uma relação entre o desequilíbrio pentádico e o cenário de consciência, destacando-se que este também pode ser considerado através de outras formas, como através de implícitos

Quanto às características dos relatos das crianças de 1ª série, duas delas elaboram textos com poucos episódios, e estes são menos desdobrados e contextualizados e sem a configuração de uma realidade subjetiva explicitada através de verbos de ação interna.

As crianças de 3ª série elaboram textos contextualizados, desdobrados, e remetem à subjetividade da personagem ou narrador através da referência explícita de estados internos.

CONTO A PARTIR DE GRAVURA

Na atividade de Conto a Partir de Gravura foi apresentado um cartão com ilustração (anexo 01) e solicitado às crianças que criassem uma história a partir dele. Elas foram orientadas no sentido de que sua história poderia conter fatos ocorridos antes ou depois da cena ilustrada, ou mesmo coisas que não apareciam na gravura. Essa orientação teve como objetivo dar liberdade ao escritor quanto à temática de sua história, de forma a não ficar

preso à ilustração. Foi dado tempo para que as crianças pudessem estruturar seus textos e, quando se sentiam preparadas, era feita a gravação do conto. Depois de ouvi-lo, a criança era incentivada a escrevê-lo. Ressalta-se que, nesta atividade, todas as crianças da 1ª série escreveram elas próprias seus textos.

Textos Produzidos Pelas Crianças no Conto a Partir de Gravura

1ª Série

BRU

*A vaca estava no pasto o meu tiu
toco as vaca e dipois levou élas
pro pato para tirar lta dipois eli
levo o lta para amia vo ino oto
dia ela taça (trouxe) dinovo lta paramia vo*

ELI

*o menino esta puxando a vaquinha do pai dele
para dirar leite pra toma com pão um dia a
vaca sumiu todo mundo ficou preu cupado procausa
que a vaca foi no brejo*

LEO

*O menino era boe i vaca não gostava
de toma leite da teta dela ela depois
ela gosto de tira leite da teta dela
ela ficou feliz para cempre*

3ª Série

MAR

*O homem catou a vaca para
tirar leite dela para alimentar os
filhos, e tam para vem ter para
as pessoas beber.
Levou para o super mercado quando
chego no pasto a vaca escabo
da corta e saiu corendo.
Ele saiu acavalo e pegou ele e coloco
ela no pasto e fejo a portera.*

MA

*Zeca o meu primo foi parar no hospital
Era uma vez a vaca estava comentando
com o boi, como o Zequinha faz cosquinha na
minha teta, e o boi começou a ficar com ciumes
Então ele começou a dar risada para disfarçar
em vários minutos o Zequinha vem colocar
os bois dentro do curral ele pegou a vaca passando a mão
na teta dela, e o boi ficou com ciumes*

*Então chegou a hora do boi
o Zequinha pegou ele para colocar dentro do
curral,*

*Sabe o que o boi fez
deu um coíce no Zequinha coitadinho
foi parar no hospital com braço quebrado e a
perna machucada*

Nunca mais ele fez cossegas na vaca

Fim

AN

*Era uma vez um menino que se chamava
Ricardo*

*Ele queria rancar leite da vaca so que a
vaca não ia*

*Intão ele voltou em casa para buscar um
laço e ele laçou a vaca, mais a vaca não
foi e ai ela ergueu o rabo enclavou ali e
não foi ai ele falou*

*- Tudo bem ja que você não quer ir
eu vou colocar uma flor na sua orelha*

- Bem me mal me quer

COESÃO TEXTUAL

*Com o Conto a Partir de Gravura procurou-se criar uma situação
na qual as crianças pudessem construir um texto menos determinado pelas
solicitações da pesquisadora. Assim, a temática, as personagens, os fatos*

ficcionais são criações do próprio narrador, sendo a cena gráfica um ponto de apoio — de partida. Nesse processo de construção, as remissões empregadas, na maioria das histórias, são mais variadas quando comparadas ao Conto de História. Essa maior variedade é repartida entre lexemas idênticos, elipses e, em menor número, por substituições e outros pronomes que não apenas pessoal ou possessivo. Considera-se a hipótese de que, ao contar uma história de vivência pessoal, as crianças já dominam os acontecimentos, já têm consciência da implicação de determinados fatos e relações e trabalham com a remissão de forma mais pessoal. Já no Conto a Partir de Gravura, os cuidados devem ser maiores, no sentido de não provocar ambigüidades. Ademais, uma diferença importante está no fato de na situação de gravura não ter sido solicitado que o texto fosse endereçado a uma audiência determinada.

Volta-se, novamente, à questão de a criança construir textos mais pessoais por ser mais fácil, o que parece não ser confirmado aqui. No texto a partir de gravura, menos pessoal e sem uma tônica pronominal, a criança parece usar uma referencialidade mais variada de forma a tornar o texto mais claro. Assim, a necessidade de clareza para o leitor, mais do que o grau de dificuldade do texto, parece orientar a referencialidade.

É interessante também analisar as ocorrências, em alguns textos, de ambigüidade ou falta de coesão por uso indevido de remissão. As três

ocorrências de falta de coesão, "ela taça" (ele trouxe), no texto de BRU, "até que achei ele (a vaca/ela), no texto de MAR e "ele pegou a vaca passando a mão na teta dela", segmento, no texto de MA, em que as remissões não permitem tornar claro o sentido dos fatos, ocorrem justamente quando a remissão é pronominal, indicando que esse recurso é complexo.

Destaca-se, ainda, que os dois textos mais pessoais, ou com tônica na remissão pronominal, são de uma criança de 1ª série e outra de 3ª, não indicando, assim, uma escolha preferencial da remissão em decorrência do grau escolar. O texto mais pessoal de LEO faz, inclusive, uso excessivo de pronomes, o que em parte não torna o relato fluído, pois retoma o referente várias vezes, mas pode ser interpretado, também, como uma forma de deixar claras as ações e os responsáveis pela ação para o leitor. Já o texto de ELI, também de 1ª série, apresenta remissão pronominal apenas uma única vez.

O que se quer apontar, aqui, é que a referência pronominal nem sempre é a mais fácil e que os escritores iniciantes escrevem em processo de interlocução em que privilegiam tanto a remissão mais pessoal como a referencialidade mais variada.

É interessante, também, observar os efeitos alcançados pela forma como a referencialidade é usada. ELI e MAR usam, respectivamente, a remissão "todo mundo" e "as pessoas". Os textos tematizam acontecimentos

e ações entre pessoas e em dado momento apresentam uma remissão genérica que não tem por objetivo introduzir outros personagens, mas apontar a importância do acontecimento ou fato através do genérico. Este efeito também é observado no texto de AN, porém de forma diferente. A tônica de seu texto está na remissão pronominal. Entretanto, na frase inicial "era uma vez um menino que se chamava Ricardo", ela nomeia a personagem, para então referir-se a ela apenas através do pronome. Ela dá, à personagem, uma identidade inicial que qualifica as remissões usadas posteriormente. Esse recurso também é usado por MA, que no início do texto identifica a personagem como "Zeca o meu primo" e na seqüência refere-se a ela como Zequinha.

A remissão feita através da elipse é encontrada em quase todos os textos. As elipses ocorrem após o uso de algum organizador textual, como preposição, que aponta o intuito, o fim da ação explicitada no segmento anterior, "para ϕ alimentar os filhos", "para ϕ tirar leite"; ou após conjunção temporal, "quando ϕ chego no pasto" e o caso mais comum, após conjunção aditiva, "e ϕ fejo a portera". Pode-se observar que esse tipo de remissão ocorre mais na gravura do que no conto, nos textos mais longos, mais pelas crianças de 3ª série e são usados em segmentos que complementam, acrescentam informações às ações e acontecimentos.

Ressalta-se que a elipse também é usada por BRU, uma criança

de 1ª série. Na gravura ela própria escreve seu texto, enquanto o conto foi ditado. Assim, parece que BRU, ao escrever seu texto, já começa a usar recursos da própria escrita. O texto ditado, como já discutido, não é um texto falado, pois suaviza e transforma as marcas características da linguagem oral, mas também não é um texto escrito, pois, como visto aqui, este apresenta outros recursos. Nesse sentido, como já apontado, BRU usa indevidamente uma remissão pronominal, talvez pela complexidade em repartir a atenção para tantos aspectos no ato de escrever. Entretanto, as remissões no seu texto da gravura não apresentam ambigüidades como no conto. Assim, a criança, ao ditar, constrói um texto que é diferente do falar e, ao escrever, usa uma linguagem que é mais característica da escrita e voltada para o leitor.

Com relação à seqüenciação, chama a atenção a paráfrase semântica usada por AN, nos segmentos "ele laçou a vaca, mais a vaca não foi e ai ela ergueu o rabo enclavou ali e não foi". A recorrência foi feita sem o uso de organizador que aponte o paralelismo. O que parece é que a intenção de AN não era apenas a de parafrasear a dimensão semântica no sentido de torná-la mais clara para o leitor, mas também enaltecer o fato de a vaca empacar. A recorrência semântica desses segmentos tem a qualidade adicional de ter sido usada como estratégia de marcar uma intenção para o leitor.

Os encadeamentos dos textos do Conto a Partir de Gravura das

crianças, tanto de 1ª como de 3ª série, não apresentam marcas acentuadas de segmentos coordenados pela conjunção aditiva. As crianças de 1ª série, em algumas poucas situações, fazem encadeamentos sem partícula e a maioria dos segmentos são conectados por relações de mediação, causalidade e marcadores de ordenação de tempo. Já as crianças de 3ª série apresentam uma variedade maior de conexões apontando relações de mediação, de temporalidade, de soma de argumentos, de restrições, de implicação, operações metadiscursivas e argumentativas.

Destaca-se o aspecto de os textos apontarem maior quantidade e variedade de organizadores, o que deve ter ocorrido pelo fato de a criança não relatar fatos vivenciados. Assim, ao criar seu conto é necessário maior controle para a clareza do relato para o leitor. Aponta-se, também, que as crianças de 1ª série fazem encadeamentos de forma a indicar relações que querem destacar. Nesse sentido, menciona-se, novamente, que todas as crianças constroem, elas próprias, seus textos escritos e estes são mais extensos que os do conto, fatores que indicam usos diferenciados para as duas modalidades de linguagem (ditar e escrever) e a extensão, solicitando outros conectivos de forma a explicitar as intenções. O texto de LEO, inclusive, embora com pouco uso de organizadores, não apresenta elementos de conexão mais típicos da fala encontrados no Conto de História. Naquela situação, analisou-se que tais

organizadores tinham qualidade diferente dos usados no relato oral. No entanto, no texto escrito eles desaparecem, apontando mais uma vez para diferenças entre o falar, o ditar e o escrever.

Os dados analisados destacam a maior variedade quanto à referencialidade, o maior uso de elipse, efeitos alcançados pela remissão e formas de encadear os segmentos, indicando que os textos foram construídos em um processo de interlocução. Observou-se, também, que o escritor iniciante constrói seus textos com características mais específicas da linguagem escrita. Esses dados apontam, também, para características mais comuns entre as crianças de 1ª e 3ª séries, quando comparadas ao Conto de História.

O que se diferencia nos textos das duas séries é a extensão e a maior riqueza de encadeamentos. Entretanto, apesar de os textos das crianças de 3ª série sugerirem uma qualidade maior, nota-se um maior equilíbrio entre os textos das duas séries, quando consideradas as várias características de coesão.

CONSTITUINTES TEMÁTICOS

Na situação de Conto a Partir de Gravura, já há o recorte do possível universo temático, pois as personagens e o contexto já estão dados.

Apesar disso, na orientação, a pesquisadora mostrava às crianças a possibilidade de contar eventos que extrapolassem a cena gráfica, ou que tivessem acontecido antes ou depois do momento da ilustração. Esta orientação tinha o intuito de encorajar a criança a expandir sua história.

A maioria das crianças conta histórias cujos temas se referem ao que a gravura sugere. São histórias que falam a respeito do tocar vacas, da relação da personagem com a vaca empacada, do tirar leite, de tomá-lo com pão. Todas elas expandem suas histórias de forma a incluir outros personagens e/ou situações que a gravura não contempla. O texto de MA, além desses aspectos, destaca-se por apresentar um enredo que se refere a uma relação triangular entre Zequinha, o boi e a vaca, escrevendo sobre o ciúme do boi.

O que se evidencia de diferente entre o Conto de História e o Conto a Partir de Gravura é que, enquanto no primeiro as crianças, caracteristicamente, são personagens de suas histórias, no Conto a Partir de Gravura elas tendem a ser apenas narradoras. Apenas BRU relata uma história cujos protagonistas são "meu tiu" e "amia vó", o que insere o narrador como personagem, pela proximidade com os protagonistas e pelo uso de pronomes possessivos. Assim, o que se percebe é que a maioria dos textos da gravura são menos pessoais devido tanto a condição de a criança ser apenas narradora como também pelo tema não se referir à experiência diretamente vivida.

O fato de a criança construir um texto cujo universo temático possui uma delimitação e também ser incentivada a extrapolar a cena produziu um efeito interessante nas histórias. A maioria das crianças, BRU, ELI, MAR e AN, inicia descrevendo a gravura para depois acrescentar algo que esta não contempla. Entretanto, este início não caracteriza o texto como descritivo, pois esta descrição é construída com recursos narrativos em que é apresentada a personagem, o tempo e há pistas para o desenvolvimento do tema. Assim, é uma descrição diferente onde se vêem as características da cena gráfica, porém em um contexto narrativo ficcional.

É também neste início que o recorrente da situação é considerado, para em seguida serem relatadas as situações singulares ou que marcam uma mudança. Já o texto de BRU revela apenas situações regulares do cotidiano "de tirar leite". É interessante, também, analisar o texto de MA que apresenta uma temática singular. Entretanto, dentro desta temática, ela aponta acontecimentos regulares para no final considerar o inesperado.

Quanto à estrutura dessas narrativas, todas as crianças, sem exceção, constroem um cenário onde introduzem seus personagens e localizam os eventos em um tempo passado. Apenas MA e AN utilizam um marcador inicial. A maioria das outras crianças inicia seus textos pela identificação da personagem.

Como já constatado anteriormente, esse início aponta uma descrição narrativa da gravura e, portanto, dispensa um marcador. Já MA tematiza um enredo ficcional desde o início. Novamente verifica-se que a criança constrói seu texto orientada por propósitos específicos da narrativa, organiza o texto atendendo a esses propósitos e não apenas faz uso, sem critérios, ou de forma generalizada, de recursos narrativos aprendidos.

Uma característica do texto de algumas crianças, no Conto de História, foi o relato curto e pouco desdobrado, composto através de poucos episódios. Na situação de Conto a Partir de Gravura, tal característica não é tão presente. As crianças, de forma geral, elaboram textos mais desdobrados e contextualizados, embora as produções das crianças de 3ª série sejam mais extensas do que as de 1ª série.

Uma observação interessante está no fato de que, no Conto de História, as crianças, mesmo que de forma sucinta ou pouco desdobrada, apresentam textos cujas estruturas evidenciam a introdução, o desenvolvimento e pelo menos uma consequência. Tal fato não é tão característico no Conto a Partir de Gravura. As crianças de 1ª série atendem menos às indicações normativas de estrutura narrativa do que as crianças de 3ª série ou como verificado no Conto de História.

O texto de BRU, inclusive, após o início, apresenta um

desenvolvimento que, na realidade, é uma seqüência de ações que não são articuladas em um fechamento. O que se verifica é que essa narrativa apresenta uma estrutura diferente dos contos ficcionais. Ela é marcada mais por dois momentos. A introdução, que orienta o leitor sobre a cena que se focaliza, para no segundo momento contar algo sobre esse cenário, que é o singular da história.

Assim, a criança, ao narrar, não necessariamente precisa seguir uma estrutura narrativa ficcional para construir uma história. Há, portanto, outras formas de se organizar o texto. Já as crianças de 3ª série apresentam em seus textos características de estrutura de história ficcional, o que pode indicar, também, uma possível ampliação da experiência com relatos ficcionais que "modelam" uma organização padronizada de textos narrativos.

O texto de MA é o que mais traz componentes estruturais característicos da narrativa ficcional. MA inicia seu texto através de um marcador inicial; introduz os personagens e a temática, que é o ciúme do boi; desenvolve com uma problemática, que é o fato de o boi ver o Zequinha passando a mão na teta da vaca; e refere-se às tentativas de resolver o problema. Como consequência, MA relata o fato de o boi dar um coice no Zequinha e a finalização, inclusive de fundo moral, "nunca mais ele fez cossegas na vaca", retoma o início e o desenvolvimento.

Os textos a partir de gravura, como os do conto, não apresentam uma finalização encadeada com a história toda, com exceção do texto de MA. Este fato provavelmente decorre de a estrutura dessas narrativas ser constituída por dois momentos, ocorrendo apenas conseqüências locais no fechamento do texto.

Outra questão deve ser comentada quanto às características estruturais. Grande parte desses textos também inclui a ocorrência de quebra do estado canônico. Quase todas as crianças produzem textos em que se notam situações singulares, com exceção de BRU que, em seu texto, relata uma seqüência de ocorrências do cotidiano "de tirar leite".

Como já citado, alguns autores entendem que um dos aspectos decorrentes da quebra do estado canônico é a apresentação de episódios que considerem também o cenário da consciência onde se expresse a realidade psicológica dos protagonistas. Porém, isso pode não ocorrer, como ilustra o texto de MAR, que apresenta desequilíbrio quando escreve que a vaca havia escapado da corda e saído correndo. Desse modo, embora com ruptura do padronizado, o texto contém descrições de ações externas quase não havendo referência a aspectos subjetivos de participantes da história.

O texto de BRU, também, permite questionar o desequilíbrio pentádico como característica essencial da narrativa. Sua produção revela

aspectos do cotidiano, contando, mesmo, sobre situações regulares. Entretanto sua produção não deixa de ser história ou narrativa.

Ainda com relação ao cenário da consciência, todos os textos, com exceção de BRU e MAR, além de relatarem sobre eventos e ações externas, procuram também descrever estados internos, como revelam os verbos utilizados na construção dessa realidade. ELI escreve sobre o fato de as pessoas ficarem preocupadas; para AN, Ricardo "queria rancar leite"; para LEO a vaca "não gostava de tomar leite"; e MA escreve sobre o boi ficar com ciúme. O que se nota é que no Conto a Partir de Gravura, comparativamente ao Conto de História, as crianças relatam mais sobre o cenário de consciência, também através de verbos que exprimem estados internos.

Parece que o Conto de História propicia apoio no já vivido, facilitando a ocorrência de estruturas mais organizadas, enquanto o relato de realidade ficcional facilita mais a ocorrência do singular.

A consideração do cenário de consciência, na gravura, torna-se mais evidente ainda quando se leva em conta a possibilidade de leitura de implícitos. A narrativa de acontecimentos regulares de um cotidiano, de BRU, o desfecho moral, de MA, ou a atitude de colocar uma flor na orelha da vaca apontando para uma reação do menino ao comportamento desta, no texto de AN, são algumas das possíveis leituras de implícitos, de alguns dos textos que

também apontam a possibilidade da consideração do cenário de consciência. O texto de LEO, talvez pela falta de elementos contextuais, torna esse espaço de interlocução com o leitor mais aberto com possibilidades mais variadas de implícitos.

Quanto à contextualização dos eventos, destaca-se que LEO e BRU, crianças de 1ª série, não constroem pistas relativas ao cenário narrativo. Todas as outras crianças incluem elementos contextualizadores em seus textos. MAR, por exemplo, explica que o leite tirado pelo homem é para alimentar os filhos e para vender. ELI revela que o leite tirado é para tomar com pão e também aponta a preocupação das pessoas pelo fato de a vaca ir no brejo.

O texto de MA é o que contempla mais elementos de contexto. Ela mostra como o boi se sente pelo fato de Zequinha fazer cócegas na teta da vaca, "e o boi começou a ficar com ciúmes", "então ele começou a dar risada para disfarçar" ou mesmo quando escreve "em vários minutos o Zequinha..." e "foi para no hospital com braço quebrado e a perna machucada".

Outro aspecto que se observa nos textos de algumas crianças é a fala direta dos personagens. Tal aspecto, no Conto de História, aparece apenas no relato de MA, quando escreve "então evinha o meu tio e dise pode voltar para casa que o médico já deu alta para ele". Já no Conto a Partir de Gravura esse recurso é usado por MA no comentário que a vaca faz para o boi

e por AN no final do texto. A fala direta implica operações complexas por ser uma estratégia que dá voz à personagem (Simões, 1979). Para isso a criança deve fazer um jogo de posições, onde deixa de ser uma pessoa (narrador) para ser outra (personagem). Parece que trabalhar com dois papéis ao mesmo tempo configura-se recurso mais elaborado, que apenas duas crianças de 3ª série utilizaram.

Com relação à seqüência temporal, os textos de LEO e BRU mostram um encadeamento de fatos que se sucedem dentro de uma progressão linear. Já nos demais textos, além da seqüência temporal, evidenciam-se episódios de relações e implicações mais complexas que as envolvidas na sucessão de eventos.

Os textos de ELI e MA, além de apresentarem uma evolução que respeita fatos ocorridos ao longo do tempo, inserem, em alguns episódios, verbos no presente, que tornam a seqüência não linear. ELI inicia seu relato escrevendo "o menino está puxando a vaquinha" e na seqüência "um dia a vaca sumiu...". Percebe-se que ELI demarca bem a parte de descrição narrativa. Já MA, nos segmentos, "em vários minutos o Zequinha vem colocar os boi dentro do curral" e "Sabe o que o boi fez", usa verbos no presente como estratégias de narração e diálogo com o leitor que enaltecem trechos de sua narrativa. Assim, entende-se que, nestes casos, os verbos utilizados no presente não

configuram inconsistências mas, sim, recursos de ruptura da linearização, configurando planos temporais que alternam comentário do narrador com a narração propriamente.

De forma geral, a constituição temática do Conto a Partir de Gravura, quando comparada ao conto anteriormente focalizado, aponta textos mais desdobrados, contextualizados e extensos, nos quais a maioria das crianças são narradoras. Outras duas características diferenciais podem ser destacadas. A utilização de termos subjetivos é algo que ocorre muito mais neste tipo de texto e a organização distingue-se por marcar dois momentos.

Os relatos, na sua maioria, descrevem situações regulares onde são apontados acontecimentos singulares.

Quanto a diferenças entre as crianças, as de 1ª série não utilizam marcadores específicos de narrativa, e usam encadeamentos que favorecem uma progressão mais linear. Já as crianças de 3ª série organizam seus textos com encadeamentos e planos temporais que tornam a seqüência não linear e o uso de marcadores específicos pode indicar a possibilidade de maior experiência com estruturas narrativas convencionais.

RECONTO DE HISTÓRIA

Na situação de Reconto, a pesquisadora relatava uma história às crianças, pedindo que prestassem atenção, pois em seguida elas a recontariam. A história contada às crianças foi retirada de livro de literatura infantil, O Gato Medroso, com texto em português de Ofélia Fontes, da Editora Tecnoprint S.A.. A seguir é apresentado o conto, procurando-se reproduzi-lo mais proximamente do narrado pela pesquisadora. Ressalta-se, também, que não houve a preocupação de reproduzir o texto de maneira padronizada a todas as crianças, ocorrendo, portanto, pequenas variações à cada apresentação.

"É a história de três gatinhos e um deles se chamava cinzento. Um dia o cinzento estava passando em frente de um espelho e se assustou com a imagem dele refletida no espelho. Ele pensou que era outro gato. Os outros dois gatinhos viram e começaram a falar: Olha como o gatinho cinzento é medroso, tem medo da imagem dele refletida no espelho. E espalharam pra todo mundo que o gatinho cinzento era medroso.

O gatinho cinzento realmente acreditou que era medroso e passou a ter medo de tudo que era novo, grande, barulhento e diferente. E ficava só num cantinho, escondidinho. Mas um dia ele ficou cansado de ficar dentro de casa e resolveu sair pra passear com seus amigos. Os três atravessaram a rua, e do outro lado da rua estava montando um circo, e tinha um carrossel. (Nessa altura, a pesquisadora fez um esclarecimento: Você sabe o que é carrossel, não é? É aquele brinquedo que a gente sobe e tem um monte de cavalinhos que vão girando. Às vezes tem carrossel de outros bichos também).

Os três gatinhos pularam no chão, na parte de baixo do carrossel. E de repente o carrossel começou a girar. Os dois gatinhos se assustaram e pularam para trás, para fora do carrossel. O gatinho cinzento, com o susto, deu um pulo pra cima e caiu em cima de um dos bichos, que era um tigre. O carrossel começou a girar, girar, girar, cada vez mais forte.

Os dois amiguinhos do lado de fora começaram a falar: Olha como o cinzento é corajoso, ele está em cima de um tigre, como ele é corajoso. E foram chamar todos os gatos da rua para verem o gatinho cinzento. E todo mundo falava: Como o gatinho cinzento é corajoso, ele está em cima de um tigre. E de repente o carrossel começou a parar, parar, parar, e o gatinho cinzento desceu do tigre e todos os gatos falaram: Puxa, cinzento como você é corajoso, estava em cima de um tigre.

O gatinho realmente acreditou que era corajoso e nunca mais teve medo de nada que era novo, diferente, barulhento ou grande."

Textos Produzidos Pelas Crianças no Reconto de História

1ª Série

BRU

Os três gatinhos e um gatinho que se chamava cinzento. E ele foi passando em frente a um espelho daí ele se assustou e ficou tendo medo de tudo o que ele via, de tudo que era coisa nova. Os dois amiguinhos dele acharam que o gatinho cinzento era medroso. Os três pularam da rua e viu um circo montando e tinha um carrossel. Os dois gatinhos subiram no carrossel e daí o carrossel começou a girar e eles pularam e o gatinho cinzento subiu em cima de um tigre e ficou até parar o carrossel. E daí os gatinhos acharam que ele era muito corajoso.

ELI

*é ra treis gatinhos um é rá cinzento ele tinha
meto tá sonbra dele ele pasou perto to espelho
ele viu um gatão e ums gatos que tava perto
dele faou credo o cinzento tem meto tasonbra
dele ele figou nuncatinho lageto té pois ele
cansou te figar la no camtinho os treis vaipasa
a rua no outro lato ta rua tava faento um
circolo no circolo tinha um carrossel io
carrossel comesou agira us toi gatinho bulou
do carrossel u cinzento bulou im sima to tigre
os tois gato qui viu perguntou pra todos gatos
ta rua o gato cinzento tesel to tigre os gatos
falou a sim cinzento você bulou nun tigre.*

LEO

*Era uma vez três gatinhos. Ele tava lá no espelho. Daí ele pensou
que era um gatão que tava lá. Daí, os outros falaram que ele era medroso e daí
ele foi lá atravessar a rua, e daí ele foi lá atravessar outra rua. Daí eles ficaram
lá debaixo do carrossel. Daí entrou um tigre e daí eles falaram que ele era
corajoso.*

3ª Série

MAR

*tinha 3 gatinho um sinsa o gatinho
sinsa pasou infrente de um espelho ele a
suscou com a propria imagem os 2 ami-*

guinho falo olha o gatina tem medo da
 propria imagem ele so ficava ne um
 canto é te que um dia ele ficou cansado
 e saiu com os a migo foro no carroceu
 tinha a parte de paixo do carroceu os 3
 gatinhos pulou e o carroceu cada vez ele aumen-
 tava os 3 gatinhos tulo e o sinsa caiu
 ensima do tigue e os 2 gatinho chamo to-
 do mudo até que o carroceu foi parano ate
 que o sinsa deseu e todo nunto que ria fala
 com ele.

MA

Os três gatinhos

Era uma vez Os três gatinho saim para brincar e um
 gatinho. Chamava cinsento ai então eles foi brincar
 de frente de um espelho ai o cinsento apareceu de frente do
 espelho e viu um gatão ai depois ele ficou com medo
 ai os amigos dele ficou falando olha como o
 cinsento é medroso ai Os amigos dele forão
 chamar os seus amigos para poder ver o cinsento
 com medo.

MA (assinatura)

foi um dia O cinsento entrou para casa e ficou
 muito tempo ai ele enjuou de ficar dentro de
 casa
 e saiu para brincar com os amigos dele
 ai eles forão até lá e entrou debaixo de um
 carrossel e os amigos dele pulou para fora
 e o cinsento pulou para cima
 e caiu decima de um tigre e os amigos dele
 ficou falando puxa como você é corajoso o cinsento
 depois os amigos dele forão chanar os outros amigos
 dele

AN

*Era uma vez um gato que não era medroso
so que os amigo dele falava que ele era medroso
e um dia ele ia passando perto da rua
onde estava montando um circo e lá tinha
um carrossel e eles montaram nu carrossel
so que os dois amigo deles saltaram do
carrossel e ele não ficou ali em cima do
tigre e os outro amigo foi chamar outros
amigos para admirar ele ali em cima do
tigre e todos passaram a admirar
ele.*

COESÃO TEXTUAL

*O Reconto de Histórias possibilitou às crianças que construísem
seus textos segundo um modelo. Entretanto a tarefa mostra-se complexa, pois
o enredo e os personagens estabelecem várias situações e possibilidades de
remissão, assim como os vários episódios solicitam encadeamentos que
permitam ao leitor construir o sentido e a seqüência dos acontecimentos.
Embora no Conto de História AN e MA também relatem textos em que várias
personagens são consideradas, como "pai, avó, mãe, tio, irmã", essas histórias
partem de experiências vividas e de relações próximas e, por tomarem como
ponto de referência o próprio narrador, tornam mais fácil o estabelecimento da*

referencialidade, de maneira a evitar ambigüidade.

Dois aspectos se destacam nos recontos. O primeiro deles é quanto à extensão dos textos. Para duas crianças da 3ª série quase não se notam diferenças quanto à extensão nos vários textos narrativos. Já para as outras crianças este é o texto mais longo. Este aspecto se mostra relevante principalmente com relação às crianças de 1ª série, que apresentam condições de construção de textos longos.

No caso de LEO, embora também seja o texto narrativo mais longo, a extensão do conto original parece ter prejudicado sua produção. No relato oral ele declarou que a história era muito grande e que ia demorar muito para contá-la. Por insistência da pesquisadora ele recontou, mas omitiu partes, como também teve dificuldade em explicar determinadas passagens, tanto no oral como ao ditar. Ao recontar a história, no relato oral, ele aponta a incerteza quanto ao nome do "cinzento". A pesquisadora reafirma o nome da personagem e ele prossegue identificando-a em seu relato. Entretanto, ao ditar, ele não considera o nome do "cinzento". Observa-se, nesse caso, que o ditar é construído em um intercâmbio com o relato oral precedente, não havendo necessidade de marcar de novo o referente.

Parece, então, que o ditado de LEO é endereçado à pesquisadora. Mesmo assim, notam-se transformações nas duas modalidades quando ele

conta "os outros amigos, os dois amigos", procurando marcar bem a remissão. Já, ao ditar, ele reduz para "os outros", sem prejudicar a clareza da remissão.

O segundo aspecto que se salienta no reconto está na riqueza e variedade de referencialidade. Notam-se pronomes mais diversificados, maior uso de remissões substitutivas, lexemas idênticos e elipses. É interessante analisar essa questão. Poderia ser argumentado que o modelo da pesquisadora possibilitou o uso de remissões diversificadas. Contudo, LEO de 1ª série e AN de 3ª, embora também usando outros recursos de remissão, constroem seus textos com tônica no pronome pessoal, o que não corresponde ao conto original. Assim, a criança não necessariamente segue um modelo.

Outro fator, já discutido no conto de gravura, é a possibilidade de que textos mais longos, com maior número de personagens e episódios, orientem essa variedade de remissões. Entretanto, e este é o ponto que se quer destacar, a variedade não pode ser decorrente apenas da extensão. Nestes textos, em que as crianças não têm domínio dos fatos, há a necessidade de a temática ser construída de forma mais clara para o leitor, e este também é outro fator que colabora para remissões mais variadas. Partilhando e alternando a referencialidade, permite-se que a compreensão do texto não seja tão laboriosa.

Ainda com relação a esse aspecto de interlocução, fazem-se presentes também, em algumas situações, recursos que garantem a remissão.

A expressão "os amigos" por si só faz remissão. No entanto, a criança, diante da quantidade de personagens e a possibilidade de ambigüidade, explicita a remissão para o leitor; "os amigos dele", ou "os dois amigos".

É importante mencionar que AN constrói seu texto com tônica pronominal, porém, como na gravura, identifica inicialmente sua personagem como "medroso", qualificando as remissões posteriores.

Não se pretende, com essas análises, hierarquizar a remissão, como se os textos com maior variedade apresentassem qualidade maior, mas enfatizar que a criança não necessariamente constrói um texto usando recursos mais pessoais como a remissão pronominal. São formas de interlocução com o leitor. LEO usa a tônica pronominal, provavelmente, por ser a pesquisadora seu interlocutor. AN, que também marca seu texto com pronomes, permite ao leitor identificar a personagem principal e a tematização da história. As outras crianças usam referência variada para permitir clareza das remissões e dos acontecimentos.

A maior variedade referencial foi acompanhada de algumas ocorrências de falta de coesão. Apenas algumas serão consideradas. MA, em seu texto, oscila na introdução. Ela inicia com "era uma vez" e depois recomeça com "os três gatinho". No meio da história, ela encerra e depois recomeça para completar a história. Há, também, dois segmentos, na parte

inicial, que se repetem, "eles foi brincar de frente de um espelho aí o cinzento apareceu defrente do espelho". Todas essas situações indicam uma escrita mais próxima das inconstâncias da fala, com suas idas e vindas. Observa-se, ainda, ambigüidade referencial no segmento "os amigo dele foram chamar os seus amigos". Já ELI, no segmento "os tois gato qui viu perguntou pra todos gatos da rua", transforma o conto original, já que neste o sentido da história indica que os gatos "falaram, comentaram" com outros amigos.

Embora existam situações de falta de coesão e coerência, é necessário mencionar que quase nenhum texto deixa de considerar as passagens ou os fatos que constituem a temática do conto. Assim, a maioria das crianças reconstrói um texto difícil, complexo e consegue tematizar e transmitir ao leitor uma trama.

Se alguns aspectos de falta de coesão foram mencionados, faz-se necessário, também, ressaltar construções que valorizam os textos. ELI, no mesmo segmento em que apresenta incoerência, marca muito bem os personagens e as relações entre estes usando "os tois gato" para os amigos do cinzento e "todos os gatos" para personagens mais genéricos. MA também ao encerrar antecipadamente seu texto, recomeça com um marcador inicial indicando que, embora esteja usando uma linguagem mais próxima da fala, também lida com características da escrita. O efeito produzido é muito

interessante. As duas partes da história podem ser lidas tanto individualmente como o leitor pode buscar uma continuidade entre elas.

Essa separação de dois momentos também é sentida no texto oral de BRU que vinha construindo seu texto com a ajuda da pesquisadora e em dado momento para, como se não lembrasse mais, e pergunta "agora eu vou contar do circo?", indicando recortar, na seqüência, uma nova etapa da história. Destaca-se, também, a qualidade da elipse usada por MAR em "tinha 3 gatinho um ϕ sinsa", onde a remissão se refere a um verbo.

Essas análises apontam que se faz necessário analisar um texto não apenas quanto a seus pontos fracos, mas também quanto a sua qualidade. Assim, embora o reconto seja um dos tipos de texto que apresente mais falta de coesão, é também mais extenso, complexo e com variedade de remissões.

Ainda com relação aos efeitos produzidos, ressaltam-se as transformações do contar e do ditar. BRU, no final do relato oral, se refere ao gatinho cinzento como "corajoso". Já no escrito ela dita "muito corajoso", enfatizando um aspecto que na fala pode ocorrer com a ajuda de recursos extralingüísticos. No texto oral, ela também conta, "montou no tigre e ficou e ficou até parar". Já ao ditar ela substitui esse enunciado por "subiu em cima de um tigre" e acrescenta, "até parar o carrossel", o que indica construções que especificam melhor determinadas passagens para o leitor.

Quanto à seqüenciação, os encadeamentos também são feitos por organizadores que indicam relações de implicação, mediação, argumentação e de temporalidade. Entretanto, este é o tipo de narrativa em que se observa o maior número de segmentos coordenados com conjunção aditiva "e", como também grande número de segmentos encadeados com "ai, depois, daí, e daí, ai depois", que são usados, geralmente, como estratégia de dar continuidade ao texto, muito comuns no relato oral. As produções que apontam fortemente essas marcas são os de MA, da 3ª série, e BRU e LEO, da 1ª série. LEO, inclusive, usa essas expressões para marcar o início de cada enunciado no oral ou segmento no ditado, assemelhando-se à unidades de idéias. Outra característica é o encadeamento feito sem partículas, o que implica que o leitor estabeleça as relações semânticas. Os textos de MAR e ELI são os que apresentam esse tipo de seqüenciação.

O texto de AN é o único que é encadeado de forma diferente dos relatos das demais crianças, assim como apresenta maior número de organizadores e variedade de operações discursivas como o "só que" que introduz restrição ou a conjunção aditiva "e" composta com marcador de ordenação de tempo ou espaço, "e um dia", "e lá". No segmento, "os dois amigos dele saltaram do carrossel e ele não", o "e" não apenas tem a função de coordenar dois segmentos, mas também de introduzir uma relação de contraste.

Os textos da maioria das crianças apontam, no caso do reconto, para uma relação não tão estreita entre organizadores mais variados e a remissão e a complexidade do texto. De fato, uma narrativa não solicita organizadores específicos para permitir ao leitor acompanhar a seqüência dos fatos. A própria ordem dos segmentos orienta a seqüência dos acontecimentos. Porém, como essa característica se sobressai no Reconto de história, entende-se que o fato de a criança estar presa a personagens, acontecimentos, seqüência etc, faz com que ela vá relatando conforme se lembra e os encadeamentos são usados de forma a ajudar o processo evocativo.

Embora o recontar história coloque determinados limites à criança, esta também pode reelaborar o texto segundo outras possibilidades de seqüência. Observa-se isso quando, no relato oral, BRU vai construindo a história com a ajuda de perguntas da pesquisadora, que vão orientando a tematização e seqüência do conto. Ela introduz a história, nomeia a personagem principal, relata que ela passa em frente ao espelho, conta a respeito da reação dos amigos para depois mencionar a consequência do gatinho ter se assustado. Já ao ditar, ela muda a seqüência, mencionando a consequência do susto do gato logo após este ter passado em frente ao espelho. As duas seqüências consideradas não interferem na compreensão dos acontecimentos, mas nota-se que BRU, ao ditar, não se ateu ao relato oral, e

procurou seguir uma ordem mais linear.

Uma análise global mostra que também os textos do Reconto de História apresentam características mais uniformes entre as crianças de 1ª e 3ª série. Dos textos narrativos estes são os mais extensos e com uso variado de remissões, destacando-se que é nesse tipo de narrativa que as crianças mais usam remissões substitutivas. Além disso, os encadeamentos estão mais próximos dos usados no relato oral.

CONSTITUINTES TEMÁTICOS

O Reconto de História apresenta um universo temático de realidade ficcional, que não é de criação da própria criança, e requer manutenção de uma seqüência temporal de acontecimentos ocorridos, os quais não se referem à experiência diretamente vivida. Também os personagens, contextos, situações já estão previamente formulados. O papel das crianças no Reconto de História já está determinado como o de narrador, e os textos são mais impessoais. Entretanto, é interessante analisar como elas se colocam nesse papel.

Em estudo sobre o progresso da criança ao aprender a ler e o uso de características específicas de linguagem no reconto de histórias, Geva &

Olson (1983) fazem uma análise sobre tipos de reconto de histórias. Segundo os autores, leitores de nível de desempenho médio e baixo elaboram menor número de alterações dos eventos originais, sendo que seus recontos são mais típicos da reprodução literal. Já os melhores leitores tendem a sintetizar seus recontos de forma a omitir o que parece redundante. No entanto a condensação ocorre de forma mais evidente quando as crianças recontam histórias para alguém que já tem conhecimento partilhado sobre estas. Quando recontam para alguém que ainda não conhece a história, elas tendem a aderir mais a detalhes do relato original. Portanto, segundo os autores, as crianças mais hábeis têm a capacidade de ajustar seu reconto a uma audiência.

Essa tendência a sintetizar não ocorreu, porém, nas produções aqui examinadas, embora no momento do relato oral fosse evidente que o ouvinte já conhecia a história. Assim, a maioria dessas crianças preferiu recontar suas histórias de forma mais próxima do conto original, embora com algumas omissões e falta de contextualização. Considera-se, também, a possibilidade de ter havido interferência da atividade anterior, Conto de História, que ocorreu na mesma sessão, onde as crianças narravam com a perspectiva de montar um caderno de histórias para um interlocutor mais distante.

Apenas duas crianças, de forma diferenciada, narram recontos cuja característica é a sintetização. LEO, criança da 1ª série, ao elaborar sua

história, considera apenas a linha principal. Como já discutido na análise da coesão, a extensão e a complexidade da história levaram LEO a um relato curto e sintetizado. Contudo, no oral ele desdobra mais, conta a história com mais episódios e detalhes, ainda que, de forma não muito clara, com enunciados que começam e não terminam, omitindo motivos e explicações. Procura seguir o modelo que introduz a fala de terceiros dizendo "eu sou... eu sou... eu sou...". Quando percebe que a fala não é do gatinho cinzento e sim do amigo, retifica: "ele é medroso".

Estes fatos apontam que a história com vários episódios, relações e desdobramentos é complexa e desmotivou LEO. Ao ditar ele sintetiza, contando sobre os aspectos principais, mesmo porque recontava a um ouvinte que já conhecia a história. É interessante observar que, no final, ele transforma a história dizendo que um tigre entrou no carrossel. Dessa forma, ele respeita o sentido da história, apontando um fato que torna o gatinho cinzento corajoso, mas usa uma estratégia que torna o seu relato menos complexo e não o obriga a descrever e desdobrar situações e acontecimentos. O fato de LEO fazer essa transformação apenas ao ditar aponta diferenças entre o ditar e o falar.

É importante destacar estes fatos uma vez que em muitas situações o escritor iniciante escreve como LEO, sem indicar relações ou desdobramentos necessários para o leitor construir o sentido da história.

Nessas situações, vale sempre questionar o quanto a criança está interessada na atividade e o quanto e de que forma um eventual não envolvimento orienta o relato.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que as outras crianças, principalmente de 1ª série, poderiam, também, ter produzido um relato mais sintetizado como estratégia de lidar com um texto extenso e complexo. Entretanto, o relato mais próximo do conto original, pela maioria das crianças, indica um texto construído para um leitor mais distante, que necessita de informações, desdobramentos e pistas para construção do sentido.

A outra criança que sintetiza sua história é AN, da 3ª série. Entretanto, ela apresenta uma qualidade diferente. Na realidade, transforma o relato, sintetizando as idéias principais de forma integrada. Assim, logo no início ela escreve "Era uma vez um gato que não era medroso só que os amigos dele falava que ele era medroso". Ela deixa de incluir uma série de aspectos da história ouvida, como o fato de o gatinho cinzento passar em frente a um espelho e se assustar com a própria imagem e de os amigos chamarem-no de medroso. Entretanto, AN capta o sentido desse episódio e constrói o início do texto de maneira própria. No final da história ela volta a sintetizar.

É importante, no entanto, verificar que a aderência ao texto original não ocorre de forma tão característica com relação a marcadores iniciais

da história. A pesquisadora, ao apresentar a narrativa, inicia dizendo "É a história de três gatinhos e um deles se chamava cinzento. Um dia o cinzento estava passando...". Percebe-se que a introdução da história é na realidade também um diálogo com o ouvinte e é usado um marcador tardio, "um dia...". Geva & Olson (1983) descrevem que a grande maioria das crianças entrevistadas por eles, no estudo antes mencionado, usam marcadores iniciais mesmo quando a história contada não os inclui. O que se constata, das crianças aqui analisadas, é que três delas iniciam da mesma forma que a pesquisadora, como a continuação de um diálogo, e não introduzem qualquer marcador. Já as outras três crianças iniciam seu reconto escrevendo "Era uma vez...".

Nos outros tipos de texto também se verificou que a maioria das crianças não usa marcadores convencionais de narrativas no início de suas histórias. Em cada tipo de narrativa foram analisados fatores específicos que poderiam ter determinado tal fato. No caso do reconto parece que o modelo da pesquisadora orientou o início dos textos das crianças. Apenas AN traz a marca do "era uma vez" para todos os textos narrativos, indicando uma incorporação e utilização dessas marcas narrativas.

O que se quer destacar aqui é que, embora o texto narrativo ficcional apresente marcas mais específicas, e as crianças, acostumadas a

ouvirem histórias, têm condições de usá-las (como se observa em textos de 1ª série), elas também utilizam outras formas possíveis "de dizer". Assim, questiona-se por que normatizar os textos narrativos de forma a restringi-los quanto a início, cenário, desenvolvimento, problematização, solução, fechamento etc, já que a criança é capaz de usar outras formas, diversas e ricas, de construir um texto.

De modo geral, as crianças respeitam a estrutura narrativa apresentada. Em seus recontos, nota-se a presença de um cenário, um desenvolvimento e consequência. Essas mesmas características são encontradas no Conto de História, podendo-se argumentar que aspectos da situação evocada, assim como a narrativa de acontecimentos e fatos vivenciados, ajudaram as crianças a organizarem seus relatos. Já no Conto a Partir de Gravura, onde os eventos narrados são constituídos no próprio momento da enunciação, pela criança, o texto adquire outras formas possíveis de organização.

Outra característica que aproxima o Reconto de História do Conto de História é o fechamento. No Reconto, apenas AN finaliza seu texto considerando aspectos de caráter geral, "e todos passaram a admirar ele". É importante lembrar que a pesquisadora na parte final da história, também narra dessa forma. A maioria das crianças relata procurando reproduzir o que ouviu,

mas não o faz quanto ao fechamento. Portanto, vê-se que, apesar das condições que potencialmente induziriam a utilização de uma marcação de fechamento encadeado com o texto todo, a maioria das crianças utiliza em seus relatos conseqüências locais. No entanto, essas conseqüências tematizam o fim da história, fecham um sentido. O final da história da pesquisadora tinha um fundo moral, e este, sim, não é considerado pelas crianças.

O que talvez mereça um aprofundamento, aqui, é que muitas vezes esse fechamento mais encadeado com a história toda tem um fundo moral que, geralmente, o adulto tenta transmitir às crianças. Isto é uma preocupação do adulto para com a criança. O fundo moral não necessariamente faz parte das intenções de comunicação da criança e, portanto, não há porque considerá-lo.

Os recontos elaborados com maior proximidade ao texto original apresentam omissões, o que, entretanto, não prejudica a seqüência lógica e a clareza. Embora as crianças omitam partes de forma variada, observa-se que há dois segmentos que quase todas elas deixam de considerar. Um deles refere-se ao momento em que o gatinho passa a ter medo de tudo que era novo, grande, diferente e barulhento. Apenas BRU escreve " e ficou tendo medo de tudo o que via, de tudo que era coisa nova". Contudo, no relato oral, a pesquisadora, ao ajudar na construção do texto de BRU, orienta sua atenção

para esse segmento. O outro segmento omitido é a finalização; as crianças deixam de relatar que o gatinho cinzento nunca mais teve medo de nada que era novo, grande, diferente e barulhento. Mesmo AN, que provê seu texto com um fechamento de caráter geral, deixa de considerar esses aspectos.

Cabe ressaltar que há um momento na história em que é dada uma explicação adicional ao texto com a preocupação de se certificar de que as crianças sabiam o que era "carrossel". Portanto, esta parte é muito mais um diálogo com as crianças, em torno do texto, com o objetivo de que elas pudessem entender a história sem problemas. É interessante observar que elas reconhecem que este segmento não faz parte da estrutura narrativa e que, portanto, não precisa ser considerado.

A omissão dos três segmentos indicados não altera o sentido da história, são detalhes ou mesmo um deles não faz parte do texto. Como quase todas as crianças omitem os mesmos segmentos, pode-se considerar que elas recontam de forma a privilegiar o que de fato é importante para a construção do sentido e da trama da história para o leitor.

A maioria das crianças omite, também, explicações, detalhes ou o motivo de determinada ação ou evento, o que, contudo, não prejudica a constituição temática do reconto.

Nota-se, adicionalmente, que poucas alterações são introduzidas

no sentido de modificar ou transformar os eventos relatados. O caso de LEO já foi discutido. ELI modifica aspectos temáticos ao dizer que o gato tinha "medo da sombra dele" ao invés de dizer "medo da própria imagem". A expressão "medo da própria sombra" é popularmente usada, o que revela recurso de se trazer para um texto conhecimento de outros textos ou situações. Já MA altera a referência aos eventos, acrescentando aspectos que não foram relatados no conto original. No início, ela escreve "aí então eles foi brincar de frente do espelho". Neste segmento a história original diz que apenas o cinzento ia passando em frente ao espelho. Na continuação ela escreve "aí os amigos dele forão chamar os seus amigos para poder ver o cinzento com medo". Na apresentação da pesquisadora, os amigos contam para os outros que o cinzento era medroso. Assim, essas pequenas alterações revelam recriações do narrador, com acréscimos tematicamente pertinentes.

Quanto à contextualização, observa-se que é no Reconto de História que as crianças se preocupam mais com as circunstâncias dos eventos. Essa característica parece dever-se à disponibilidade imediata do modelo, formulado no conto da pesquisadora. Ademais, trata-se de uma história com mais episódios conectados, com uma trama elaborada, de forma que pistas contextuais se fazem necessárias para a sua compreensão. LEO é a única criança que quase não considera o contexto, comprometendo o entendimento

de sua narrativa. Quando se conhece a história original, fica fácil entender o texto dessa criança. Mas, se este for lido com os olhos de um leitor não informado, os sentidos ficam totalmente prejudicados. A criança se refere ao fato de o gato atravessar a rua, não fazendo ligação com a introdução. Também não relaciona o atravessar a rua com o ficar debaixo do carrossel. Foi argumentado, na análise do Reconto, que LEO incorre nessas omissões pela desmotivação devido à complexidade do texto e por estar recontando uma história para alguém que já a conhecia. Portanto, naquela situação, não havia necessidade de se preocupar com detalhes. No entanto, a falta de contexto é uma marca que se revela em todos os textos narrativos de LEO, indicando a possibilidade de dificuldade dele em contextualizar e desdobrar os acontecimentos.

Essa dificuldade, constatada nos textos de LEO, não se revela por ele ser um escritor iniciante, já que ELI, também aluno da 1ª série, é o que produz um dos textos mais contextualizados. Pode-se destacar, a título de exemplo, "té pois ele cansou te figar la no camtinho os treis vai pasa a rua no outro lato ta rua tava faendo um circolo no circolo tinha um carrossel io carrossel comesou agira". Percebe-se que ELI vai explicando cada passagem dentro de uma seqüência e de um encadeamento, dando detalhes de forma que uma situação implique outra, para vincular os segmentos em que o gatinho se

cansa de ficar em casa e em que vai parar em um carrossel.

Todas as outras crianças, em muitos episódios, tanto procuram dar o contexto, quanto também, em algumas passagens, deixam de oferecer pistas contextuais. Destacam-se dois segmentos, para os quais a maioria das crianças deixa de configurar o contexto.

O primeiro deles é no início, quando o gatinho cinzento passa em frente ao espelho e se assusta com a própria imagem refletida, imaginando ver um gato. As crianças escrevem que o gatinho passou em frente ao espelho, mas deixam de dizer o que motivou seu susto, ou deixam de explicar ou sugerir que o gato era o próprio gatinho. Recorda-se, inclusive, que este é um dos segmentos que AN sintetiza. Se, por um lado, este é um expediente que poucas crianças utilizam, por outro, também pode ser entendido como estratégia de se evitar escrever sobre um episódio complexo. MAR é a única criança que consegue descrever este trecho com clareza, "o gatinho sinha pasou infrente de um espelho ele asusdou com a própria imagem". Trata-se de um episódio difícil de ser recontado pois implica explicar motivos e conseqüências. Segundo os dados de Geva & Olson (1983), é muito baixa a inclusão, por escritores iniciantes, de motivos no reconto de histórias.

O segundo segmento, geralmente não contextualizado, refere-se à parte em que o carrossel começa a girar, dois dos gatos pulam para fora e o

cinzento pula em cima do tigre. Este episódio, que inclui movimento do carrossel e a ação dos gatinhos, também parece difícil de ser descrito pelas crianças. Muitas delas deixam de explicitar que os três gatinhos entram na parte de baixo do carrossel antes que este comece a girar, ou omitem o fato de que os gatos saltam porque o carrossel começa a girar cada vez mais forte, ou explicam de forma confusa quem pula para fora e quem pula para cima.

BRU é a criança que descreve essa situação de forma mais apropriada, relatando que "os dois gatinhos subiram no carrossel e daí o carrossel começou a girar e eles pularam e o gatinho subiu em cima de um tigre". Embora ELI deixe de esclarecer que os gatos sobem no carrossel antes que este comece a girar, escreve na seqüência, "io carrossel comesou agira us toi gatinho bulou do carrossel u cinzento bulou im sima to tigre". Observa-se, aqui, que ELI relata "bulou do carrossel" indicando, através do uso de preposição, movimento para fora. É importante notar que essas duas crianças, que descrevem esta passagem com maior clareza e de forma mais contextualizada, são de 1ª série.

As omissões e falta de contexto apontadas devem ser consideradas como naturais, já que o conto é complexo e apresenta vários episódios. Como o objeto aqui não é avaliar a capacidade mnemônica das crianças, mesmo porque talvez a história não se apresente como a mais

adequada para isso, salienta-se que o fato de a trama e o sentido da história original terem sido respeitadas parece revelar a intenção comunicativa que a criança assume no reconto. A criança, ao narrar uma história, mesmo para alguém que já a conhece, constrói um texto em que respeita passagens e acontecimentos que possibilitem ao leitor também compreender a história original. Este aspecto toma realce pela qualidade de determinadas passagens de crianças de 1ª série, que em outros textos não desdobraram ou contextualizaram tanto como no reconto. Este fato pode indicar que o apoio em um modelo possibilita a consideração desses aspectos.

Quanto à presença de indicadores de ruptura do estado canônico, esta já é determinada pela trama da história. Apesar de as crianças omitirem determinadas partes e não considerarem pistas de contexto em algumas situações, estes fatos não ocorrem de forma a desconsiderar o desequilíbrio que constitui a trama.

No que se refere a termos subjetivos, o modelo da pesquisadora considerou os verbos "acreditar, assustar, pensar e ter medo". A única criança que usa o termo "pensar" é LEO, sendo esse o único termo subjetivo utilizado por ele. O único verbo de ação interna usado por AN é "admirar". Todas as outras crianças usam o "ter medo" e BRU e MAR consideram o "assustar" também. Os vários textos contêm referências ao cenário de consciência dos

personagens. BRU é a criança que mais usa termos subjetivos e a única que utiliza "acharam", podendo esse termo ser considerado como substitutivo do "acreditar", incluído pela pesquisadora.

Assim, o modelo apresentado funcionou como fonte de ajuda para a consideração do estado interno dos personagens através de verbos específicos. Tal fato indica que as crianças têm condições e sabem considerar o cenário de consciência também através do uso de tais verbos.

Quanto a pistas para a consideração de implícitos, relativos à realidade psicológica, cabe mencionar que no reconto de ELI, MAR, e MA há os segmentos que se referem à coragem do gatinho cinzento e que apontam para uma confirmação indireta de aspectos subjetivos da personagem.

Com relação à seqüência temporal, um número maior de crianças (MAR, BRU, AN e MA) usa o verbo progressivo no Reconto, comparativamente às outras narrativas. Tal expediente não é simples, pois, ao narrar algo, a criança deve coordenar a estrutura do tempo de sua narrativa com a estrutura do tempo do evento. O passado simples dá indicação de quando a ação ocorreu, enquanto o verbo progressivo diz que a ação está em processo e num tempo passado, sendo, portanto, mais complexo. Assim, com o verbo progressivo, a criança formula uma situação em andamento e aponta para um evento central ou uma consequência, conforme apontam Geva & Olson (1983).

Segundo estes autores, as crianças preferem contar ou recontar em um tempo passado. Observa-se que esse expediente acontece no Reconto de História com maior frequência e de forma mais precisa do que nos dois tipos anteriores de narrativa.

Como último aspecto a ser considerado no Reconto de História, observa-se que este é o tipo de narrativa que mais contém instâncias da fala dos personagens. No conto da pesquisadora esse recurso é usado no início e final do relato, quando os amigos expressam admiração dizendo que o gatinho cinzento é medroso ou corajoso. MAR, ELI e MA são as crianças que, seguindo o modelo da pesquisadora, incluem as falas dos personagens. MAR usa esse expediente apenas na parte inicial, e o faz usando o termo "credo", o que indica que entendeu a admiração dos gatinhos com enfoque negativo. Já as outras duas crianças apontam a fala dos personagens tanto no início como no final do texto; e MA também transforma a expressão usada pela pesquisadora escrevendo "puxa", indicando uma admiração que enaltece o feito do gatinho cinzento. Assim, essas crianças não só dão voz às personagens, como também, recriam a fala enunciada marcando intenções e sentidos.

Considerando as várias narrativas, o Reconto de História é o tipo de texto que revelou características mais comuns entre as produções das crianças de 1ª e 3ª séries, talvez pela presença de um modelo como "fonte

comum". A maioria delas elabora um reconto próximo do conto original, e todas organizam o texto dentro de uma estrutura narrativa. Ademais, destaca-se que nesta condição de texto as crianças, mesmo as de 1ª série, apresentam histórias mais extensas, desdobradas e contextualizadas. Há aspectos da história relativos a movimentos e ações que a maioria omite no seu reconto, como também aspectos relativos a explicações de motivos e conseqüências para os quais a maioria deixa de dar pistas de contexto. Entretanto, tais omissões não prejudicam a re-construção da linha temática. Também, este é o tipo de texto em que as crianças mais consideram o contexto, fala de terceiros, planos temporais diferentes e cenário de consciência. Essa maior riqueza de recursos de narração indica possivelmente um efeito do modelo. Porém, toda fonte de ajuda só é efetiva quanto se têm recursos para usá-la.

Considerando-se as duas séries, um aspecto que se sobressai nos textos das crianças de 3ª refere-se ao uso de verbo progressivo e da fala dos personagens.

A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS FATUAIS

TEXTO EXPOSITIVO-CONCEITUAL

Na situação de texto Expositivo-Conceitual foi perguntado às crianças qual o animal que elas possuíam, conheciam ou de que mais gostavam. Após a escolha do animal, era perguntado "o que são os...". A pergunta colocada dessa forma tinha como intuito orientar a criança a formular um conceito a respeito do animal escolhido, sem que partisse para a narração de histórias. Embora tal fato fosse esperado, uma vez que o tipo de texto "puro" ocorre apenas em situações muito específicas, procurou-se, através da formulação da pergunta, marcar a especificidade do texto solicitado e reduzir a eventual superposição com outros tipos de texto. Quando as crianças, envolvidas em seus relatos orais prévios, davam maior ênfase ao conto de alguma história, a pesquisadora procurava reencaminhá-las ao propósito da produção com a reformulação da pergunta.

Produção das Crianças no Texto Expositivo-Conceitual

1ª Série

BRU

O macaco sobe na árvore, come banana e mora na floresta e fica no circo e é muito palhacento.

ELI

Cachorro é animau um chama Alf outro chama Jybam isperto ele quebrou o cano

LEO

Meu cachorro tem a raça Pint. É que ele tem, ele... eu acho que vai nascer mais um filhote. Se meu cachorro morrer esse moço dá outro cachorro pra gente. O filhote do cachorro. Se o filhote do cachorro morrer aí ele vai dar outro cachorro pra gente. Moço. Meu cachorro é muito bravo. Antes eu tinha outro cachorro.

3ª Série

MAR

Tinha um gato na hora que minha vó ia dar comida para ele é rapido um dia ele dormiu comigo e ele come rato

MA

*eu gosto muito de gato.
Quando eu fasso janta na minha
casa e eu fasso comida para o cachorro
e deixo o gato comer.
As vez quando eu na cozinha ai eu pego
e dou um pedaço de carne para ele
Quando ele está fazendo chichi na terra
eu fico olhando e ele está cobrindo com a
patinha dele*

AN

*Eu acho que o animal que é a girafa tem um
enorme pescoço, ela tem as pata também muito
grande.
Um dia eu chamei pelo nome dela e ela sa
iu correndo ela tem manchas pelo corpo dela.
a barriga é grande super grande pra comer
ela estica o pescoço no ultimo mesmo.*

COESÃO TEXTUAL

*Na situação desencadeadora do texto Expositivo-Conceptual, a
orientação para o relato de aspectos de animal que a criança tinha, de que
gostava ou sobre o qual preferia falar e a solicitação de construção de
enunciados genéricos abriu espaço tanto para uma abordagem mais conceitual*

como também para um relato de experiências vivenciadas. A construção de enunciados mais genéricos ou mais voltados para aspectos de vivência determina um texto mais pessoal ou não e se reflete no uso de recursos de referencialidade. Assim, BRU e ELI, crianças de 1ª série, usam referente textual genérico, "o macaco", "o cachorro", apontando enunciados mais vinculados à idéia de "classe" ou "categoria". Já as outras crianças usam referentes textuais que remetem à pessoa do narrador ou objeto temático, indicando relatos mais narrativos.

Nos textos mais genéricos ou impessoais, identifica-se o uso de artigo definido, "o macaco" ou mesmo referente textual sem auxílio de item gramatical, "cachorro", ao passo que os textos de relato de vivência ou mais pessoais contêm artigo indefinido ou pronome possessivo.

É interessante observar que os textos que caracteristicamente configuram propriedades genéricas são os de crianças de 1ª série, indicando que, já no início da escolarização, elas constroem textos com propósitos específicos. Por outro lado, os textos são curtos, pouco desdobrados e contextualizados, o que se deve, provavelmente, à complexidade implicada nos modos de organizar tematicamente esse tipo de produção.

Observa-se que os textos não apresentam ênfase de uso do pronome pessoal ou possessivo. A referencialidade é mais variada

contemplando outros tipos de pronomes, lexemas idênticos, elementos substitutivos que, inclusive, em algumas situações implicam uma categorização — "animal". LEO, por exemplo, relata através de poucos pronomes e quase que somente através de referentes textuais e lexemas idênticos. Seu texto apresenta muitas passagens confusas com idas e vindas que podem ser decorrentes do apoio em uma organização da linguagem oral, na qual a alternância temática pode ocorrer sem prejuízo da comunicabilidade, por se inserir em interações face-a-face. Porém, seu texto não apresenta falta de coesão, como o uso dos tipos de remissão mencionados, evita ambigüidades e consegue contrabalançar procedimentos de referencialidade permitindo ao leitor buscar sentido no texto.

É interessante observar que o texto ditado de LEO, na realidade, é uma continuação do relato oral. Percebe-se isso no segmento "acho que vai nascer mais um filhote". Kroll & Lempers (1981), analisando efeitos dos modos de comunicação oral e escrita na adequação de explicações de crianças sobre jogos, constatam que crianças pequenas escrevem mais adequadamente do que relatam oralmente. Embora fossem esperados resultados diferentes dos obtidos, pois as crianças pequenas são acostumadas à comunicação familiar oral, os autores justificam os dados considerando que as crianças relembram suas próprias mensagens orais e revisam sua adequação no momento da escrita. Já

as crianças mais experientes com o uso da linguagem escrita relembram e editam suas mensagens orais e escritas de forma independente.

Dessa forma, o fato de LEO não reorganizar o relato oral imprimiu ao ditado as mesmas características da fala. No relato oral ele identifica a personagem como "Kid" e ao ditar refere-se a esta, genericamente, como "moço". Levando em conta a possibilidade de seu interlocutor ser a própria pesquisadora, não havia necessidade de nova identificação no relato escrito. Por outro lado, ele dita "se meu cachorro morrer", percebe o engano e retifica "o filhote do cachorro. Se o filhote do cachorro morrer". Dessa forma, destaca-se que, mesmo ditando um texto mais próximo da fala e levando em conta detalhes de relato anterior, a criança constrói o texto levando em conta a coerência e coesão para seu interlocutor.

O único texto que faz remissão apenas através de pronomes possessivo e pessoal é o de MAR. Os textos caracteristicamente genéricos destacam-se por uma remissão mais impessoal. BRU remete ao animal única e exclusivamente através da elipse e ELI através de elipse, categorização e pronomes variados.

Aparecem, nos textos, de forma geral, algumas situações de falta de coesão ou coerência provocadas pela falta de pontuação ou omissão de palavras. Porém, o único caso cuja falta de coesão decorre da referencialidade

é de MAR, quando liga duas frases com um mesmo pronome fazendo com que o encadeamento fique truncado, "na hora que a minha vó ia dar comida para ele é rápido". A forma de organizar o texto, de iniciar um segmento, muitas vezes coloca a criança em situações que exigem uma análise sintática que ainda não domina e, aí, ela lança mão de recursos que reduzem a qualidade coesiva.

Observa-se que a abertura provocada pelo tipo de orientação dada possibilitou que muitas crianças produzissem o relato com apoio em aspectos de sua experiência com o animal. Elas contam fatos e acontecimentos, mas não se verifica um propósito narrativo. As experiências com os animais servem de apoio para apontarem características destes. A título de exemplo, MAR inicia genericamente com "um gato", e se apoia em fatos de vivência para destacar que esse animal é rápido, como também para relatar o comportamento deste.

Esses apontamentos levam a recordar que não existe o texto puro (apenas narrativo ou fatural), mas sim um contínuo através do qual a criança contrói um texto mais próximo do pessoal ou do impessoal. Assim, as crianças constroem textos em que algumas dão maior ênfase aos fatos e acontecimentos, e colocam características do animal, até aqueles em que só se destaca esse último aspecto, cujo propósito é quase exclusivamente conceituar.

Ressaltam-se esses aspectos no sentido de discutir equivocadas crenças do ensino. Os professores não conseguem considerar como fatuais as

produções que apresentam características narrativas de apoio, assim como propõem atividades em que as crianças devem construir textos onde só conceituem, descrevam etc, tornando-os estéreis e sem vida. A criança é capaz de construir um texto com propósito fatural, já desde o início, como verificado nos textos de 1ª série.

Segundo Evans (1984), mesmo crianças de um ano de idade entendem um ato descritivo. Analisando a ontogênese da descrição, a autora discute as interações da criança com a mãe através do gesto e a transformação deste pela aquisição da linguagem. Pace & Feagans (1984) mostram que a criança usa o conhecimento que adquire em suas experiências diárias tanto para compreender formas complexas de linguagem como para comunicar efetivamente seu conhecimento sobre o que já sabe. Assim, pode-se argumentar que a criança tem competência para construir textos fatuais e estes são organizados segundo suas experiências e dentro de um processo de interação com o interlocutor, no qual apenas considerar aspectos caracterizadores não tem suficiente relevância para a interação comunicativa.

A seqüenciação do texto Expositivo-Conceitual apresenta características bem definidas. Os relatos que mais explicitam conceitos são encadeados sem partículas ou são coordenados através da conjunção aditiva "e". Já os demais — com elementos narrativos de apoio — apresentam

encadeamentos feitos através de marcadores de ordenação de tempo, relação de temporalidade e relação de condicionalidade.

A análise da coesão do texto Explicativo Conceitual indica que a referencialidade é tratada, pela maioria das crianças, de forma variada e quase não se notam casos de falta de coesão apontando para a possibilidade de a criança considerar aspectos coesivos ao construir um texto mais impessoal. As características conceituais parecem distribuir-se em um contínuo, sendo que duas crianças de 1ª série constroem textos com ênfase em uma abordagem mais conceitual; duas crianças de 3ª série se apóiam em experiências específicas com os animais, através das quais conceituam dentro de um processo de interação comunicativa; e duas outras crianças (de 1ª e 3ª séries) destacam essas experiências para nelas incluir aspectos conceituais. Todos os textos que se apóiam em vivências não apresentam um propósito narrativo. Assim, pode-se dizer que os textos das crianças de 1ª série são caracteristicamente mais conceituais e os encadeamentos são feitos de forma coordenada ou sem partículas. Já os textos das crianças de 3ª série caracterizam-se como relatos de vivência, não necessariamente de menor qualidade que os demais, com encadeamentos mais variados.

CONSTITUINTES TEMÁTICOS

A atividade solicitada no texto conceitual permitiu que a criança, ao fazer sua escolha, determinasse seu papel, pois, quando se fala de um animal que se tem, há possibilidade de se apoiar em experiências para construir o texto e conceituar os animais.

A maioria dos textos apresenta, em maior ou menor número, características de animais específicos através de um relato de caráter vivencial. A única criança que apresenta um relato orientado para a caracterização é BRU.

Nesses textos as crianças referem-se a filhotes, dar comida, dormir com o animal. Elas relatam experiências onde vão apontando aspectos caracterizadores. No final do texto, MA, por exemplo, escreve, "Quando ele está fazendo chichi na terra eu fico olhando e ele está cobrindo com a patinha", apontando uma característica na medida em que relata aspectos recorrentes do comportamento dos gatos. Na mesma linha, LEO inicia dizendo "O meu cachorro tem a raça Pint" e no final do texto diz que seu cachorro é bravo.

Nos relatos, percebem-se três tipos de orientação conceitual: o texto de BRU que apenas aponta características do animal; os de LEO e MA nos quais a ênfase se dá em experiências específicas com os animais, em que são inseridas caracterizações; e os de ELI, AN e MAR, que caracterizam e se apóiam em experiências para conceituar essa caracterização.

Destaca-se que LEO, no texto oral, inicia conceituando, porém de forma muito curta. Diante do incentivo da pesquisadora, ele busca apoio em vivências para continuar o relato. Já no ditado ele acrescenta, no final, "meu cachorro é muito bravo", apontando mais uma característica do animal. Assim, a criança atende a propósitos específicos de um texto, embora buscando apoio em experiências. BRU, também, no relato oral, acrescenta duas características diante da solicitação da pesquisadora: "os macacos são muito bonitos" e "o macaco é muito palhacento". O ditado é quase que idêntico ao relato oral. Entretanto, BRU não considera, no ditado, a primeira dessas caracterizações, que justamente não é exclusiva do macaco.

Como já lembrado, o texto narrativo permite ao escritor o apoio em uma seqüência temporal, em que o enunciado pode seguir a mesma ordem linear do fato lembrado ou acontecimento vivido. Já outros textos são mais complexos pois neles estão envolvidas predominantemente relações hierárquicas ou de implicação. Dessa forma, ao abordar conceitualmente uma temática, a maioria das crianças parece procurar apoio na construção narrativa e pessoal, através do relato de experiência ou de histórias.

Apesar disso, não se nota, na maioria dos textos, um tratamento temático com uma estrutura propriamente narrativa. Mesmo LEO e MA, cujos textos apresentam conteúdo mais narrativo, não incluem aspectos como

fechamento, e o desenvolvimento não é elaborado com episódios conectados temporalmente. Reiterando o que foi apontado no exame de coesão, pode-se, assim, dizer que não há, por parte das crianças, uma preocupação em narrar uma história, mas, sim, em usar elementos narrativos de forma a caracterizar um objeto temático.

A grande maioria das crianças inicia seus textos referindo-se ao animal. Já AN e MA iniciam utilizando operações de argumentação quando escrevem, respectivamente: "Eu acho que o animal que é a girafa" e "eu gosto muito de gato".

Quanto à contextualização, quase todas as crianças constroem pistas de contexto, com exceção de ELI e BRU. No caso de ELI, seu texto é também curto e pouco desdobrado, evidenciando os aspectos principais com segmentos ligados apenas pela proximidade, sem uso de conjunções para ligar eventos. É um texto quase telegráfico, do qual se infere o relato de vivência, uma vez que ele apenas escreve "chama Alf outro Jyban" e "ele quebrou o cano". Nesses dois segmentos o leitor deve deduzir que ELI está falando de algum animal específico.

É importante destacar que o relato conceitual de LEO é mais extenso e desdobrado que seus textos narrativos. Parece que o fato de narrar sobre seu cachorro o motivou a produzir um texto com mais detalhes.

Para abordar a distinção entre este tipo de produção e aquelas de caráter narrativo, mostra-se relevante considerar a configuração de estado canônico ou de sua ruptura. Nesse sentido não são observados nos textos ora analisados elementos que apontam a quebra do estado canônico. O desequilíbrio pentádico é uma característica de produções narrativas. Aqui, justamente, por conta do tipo de texto, as crianças focalizam o recorrente, o geral. Tal tendência ocorre, inclusive, quando buscam apoio em relatos de experiências para a caracterização. Dessa forma, entende-se que o fato de a criança não usar elementos de ruptura configura uma sensibilidade para a especificidade do tipo de texto, de modo que, apesar de recorrer ao narrativo, os textos não apresentam uma alteração de seu propósito.

Quanto às elaborações pertinentes à realidade subjetiva, sua baixa ocorrência também denota tratamento distintivo conforme o tipo de texto. Dado o caráter conceitual (e, neste caso, também a especificidade do tópico "animal"), as crianças distanciam-se do cenário de consciência, incluindo aquelas que recorrem a vivências pessoais. Por outro lado, alguns textos referem-se a componentes comportamentais, relativos a estados ou qualidades (do animal). Assim, por exemplo, são usadas qualificações como "isperto", "palhacento", "bravo". Apenas MA e AN consideram aspectos da realidade subjetiva nos seus relatos, mas em relação ao narrador, quando escrevem, "eu

gosto muito de gato" e "Eu acho que o animal...".

As crianças relatam comportamentos dos animais, como AN que escreve que, ao chamar a girafa, esta saiu correndo, ou MA, que diz deixar o gato comer quando dá comida ao cachorro. ELI relata que seu cachorro quebrou o cano e MAR que seu gato dormiu com ele. Ao escrever sobre os comportamentos típicos dos animais as crianças também apontam, para o leitor, características conceituais. É importante destacar este fato, pois, geralmente, em situação escolar, é exigido das crianças que escrevam textos em que devem informar, descrever, conceituar segundo o padrão adulto. Contudo, o que se vê é que a criança usa também outros recursos, para dar conta do propósito de um texto.

Outro aspecto interessante, também, está nos recursos de linguagem que as crianças usam para formular conceitos. O macaco é um animal convencionalmente caracterizado como brincalhão e BRU enaltece isso dizendo "palhacento". Já AN fala de um animal — a girafa — que se destaca pelo seu tamanho. Assim, ela evidencia esse aspecto escrevendo: "enorme pescoço", "patas também muito grande", "a barriga é super grande" e "estica o pescoço no último mesmo".

Quanto à seqüência, é de se esperar que um texto conceitual não apresente uma organização voltada para aspectos temporais, uma vez que não

há apoio em fatos ocorridos no tempo. Os textos tendem a se incluir nessa tipificação, de modo que a apresentação de eventos vivenciados é permeada pela caracterização do objeto-tema ou para ela orientada.

Com relação aos planos temporais observa-se que todas as crianças usam tempos verbais adequados para a indicação do genérico, recorrente, típico e narrativo. Apenas MAR apresenta quebra da seqüência na mudança desses indicadores temporais. Entretanto, ressalta-se que a mudança de plano temporal, embora sem coesão, indica, justamente, a delimitação do relato e da caracterização do animal. Destaca-se que MA, quando narra, usa verbos no presente e, quando aponta características recorrentes, usa verbo no presente progressivo, "Quando ele está fazendo chichi na terra eu fico olhando e ele está cobrindo com a patinha dele". Ela é a única criança a usar verbo progressivo. Assim, os textos destacam, através de indicadores temporais do evento, elementos de caracterização.

Quanto à seqüência lógica, MA em seu texto omite uma palavra que prejudica a clareza, "as vezes quando eu na cozinha", mas que é facilmente inferida pelo leitor. Já ELI se refere, o texto todo, a características de um único animal embora mencione o nome de dois. O texto de LEO é o que mais apresenta comprometimento de uma seqüência lógica. O relato, em alguns trechos, se torna muito confuso, pela falta de contexto e explicação. O

comprometimento da seqüência lógica no texto de LEO deve-se ao fato de ele voltar a explicar trechos confusos sem procurar reorganizar seu texto. Perera (1988) constata que escritores mais experientes, em situações como esta, costumam abandonar o projeto inicial e reorganizá-lo de outra forma, enquanto escritores iniciantes procuram fazer arranjos dentro da própria estrutura.

A análise da constituição temática indica que as crianças, mesmo as que relatam aspectos de vivência, não narram histórias, mas sim utilizam-se de recursos narrativos para caracterizar aspectos recorrentes ou estáveis, remetendo ao específico ou ao genérico do animal. As crianças mostram-se sensíveis às características de textos, não transferindo aspectos típicos da narrativa para outro tipo de texto. Observa-se, também, que as crianças usam recursos variados para caracterizarem os animais, assim como salientam essas caracterizações através de planos temporais.

Considerando uma análise inter-séries, verifica-se que, caracteristicamente, os textos das crianças de 1ª série são mais curtos, pouco desdobrados e neles quase não são usados elementos de contextualização, envolvendo, em algumas situações, comprometimento da seqüência lógica.

Os textos das crianças de 3ª série, além de serem mais extensos, desdobrados e contextualizados, também indicam o uso de termos subjetivos para configurar aspectos psicológicos do narrador.

DESCRITIVO-EXPLICATIVO

Na situação desencadeadora do texto Descritivo-Explicativo, foram apresentados cinco brinquedos: cachorrinho de madeira, carrinho da "play mobil", palhaço de madeira que dá cambalhotas, regador e máquina fotográfica. As crianças foram solicitadas a escolher um deles e fazer de conta que estavam contando à um amigo que o haviam ganho. Foi-lhes lembrado que o amigo não estava vendo o brinquedo e deveriam, então, explicar como ele era, dando detalhes que permitissem o entendimento do ouvinte/leitor. O brinquedo escolhido foi deixado sobre a mesa, durante toda a atividade, oral e escrita, para que elas pudessem olhá-lo e manipulá-lo enquanto descreviam. Os outros brinquedos, não escolhidos, foram retirados. Após o relato oral as crianças eram solicitadas a escrever uma carta a esse amigo, contando sobre seu brinquedo.

Segue-se uma breve descrição dos brinquedos apresentados

O carrinho é do tipo esporte de cor cinza e com os bancos e capô preto. O capô é removível, e no parachoque da frente há um grande adesivo escrito "play mobil". Do parachoque traseiro sai uma grande antena. O carrinho não tem vidros e, se tirado o capô, fica todo aberto.

O cachorrinho é feito de madeira e com formas geométricas. Seu corpo é um grande cone vermelho, as pernas são rodas azuis, a cabeça, amarela, também tem forma arredondada e o nariz é outro cone preto. As orelhas são marrons, achatadas, dependuradas e se movimentam. Quando puxado pela corda, o cachorrinho se movimenta rodando para frente.

A máquina fotográfica é de cor preta e apresenta na parte superior um botão vermelho que, quando apertado para tirar fotografia, faz o barulho de "clíc". Logo abaixo do botão há um espaço por onde se vê o enquadramento da foto e, ao lado, o flash da máquina. No centro há um dispositivo que imita o botão de regulagem das máquinas verdadeiras. Em baixo há o "dial" de rebobinagem do filme e, na parte traseira, o visor. A máquina tem também uma grande correia para pendurá-la ao pescoço.

O regador tem o formato de uma casa com telhado vermelho e abertura para se colocar água. O resto do regador é branco e assemelha-se, também, a um bule, por possuir bico e alça.

O palhaço de madeira é preto com bolas brancas e mãos, pés e bico vermelhos. O rosto dele assemelha-se a um papagaio. Ele está preso entre varetas amarelas que, quando apertadas, provocam deslocamentos na forma de cambalhotas.

Produção das Crianças no Texto Descritivo-Explicativo

1ª Série

BRU (Máquina fotográfica)

Minha amiga. Eu tenho uma foto e ela tem um botãozinho vermelho que liga e também um botão de dar corda e ela tira foto das pessoas.

ELI (Palhaço de madeira)

*Aperta em bacho ele pula ele é preto e braco ele segura
pula prala praca*

LEO (Carrinho Esporte)

*Ele tem roda, ele tem volante, ele tem troço de por no outro carro,
que ele tem poltrona pra sentar e outra poltrona pra sentar, mas pro adulto (na
frente) e ele dirige, ele tem marcha e ele tem janelinha aqui (no teto, pequena
abertura). Só.*

3ª Série

MAR (Carrinho Esporte)

*Robso sabe como e o meucarrinho
inbaicho e pratico tem uma lanterna
ele e rapido na hora que eu em
puro ele anda em guau um a vião*

MA (Cachorrinho de Madeira)

*achei um Olá meu amigo
como vai tudo bem
você quer sabe o seu nome
o seu nome é peludinho e o
seu pelo é bem peluda
por isso as vezes eu tenho do dele*

*muitas vezes eu pego a cinta para ele (bater nele)
só que eu não tenho coragem
por isso que eu vim trazer você aqui
para os meu amigos conhecer*

AN (Máquina Fotográfica)

Para Iracema.

*Iracema eu queria fala para você que eu
ganhei uma maquina fotografica
Ela é assim você ponha sobre o seu rosto
mira bem seu rosto e aperta o seu botão.
Ela tem um buraquinho como se fosse uma
camera você aperta ele e tirou a foto.*

*AN (Assina seu nome por completo e
acrescenta a série em que estuda)*

COESÃO TEXTUAL

A atividade Descritivo-Explicativa solicitava que as crianças endereçassem seus textos a uma audiência determinada. Elas deveriam descrever objetos para amigos. Como no Conto de História os textos foram construídos para seus pares. Assim, o descritivo também aponta um texto mais pessoal com ênfase na remissão pronominal. Contudo, há diferenças. No

conto, a narrativa se refere à experiência vivida de fatos e acontecimentos onde o conhecimento compartilhado pode ajudar o leitor a construir o sentido. Já no descritivo, o tema se refere a um objeto que o interlocutor não vê e assim precisa de detalhes para que o leitor/ouvinte possa entender o que se diz.

No esforço de produzir tal tipo de texto, e dado o caráter pessoal das produções, as crianças tratam a referencialidade de modo distinto de outros textos pessoais. De forma diferenciada, contemplam, também, outros elementos lingüísticos de remissão, como as substituições. MA, por exemplo, não faz referência inicial sobre o objeto focalizado. Entretanto, ela remete a este através do adjetivo "peludinho", que dá alguma pista ao leitor sobre o objeto. BRU e LEO usam respectivamente as expressões genéricas "pessoas" e "adulto", que indicam um texto com propósito de descrever características de uso comum dos brinquedos. BRU, ao descrever "botão" e "botãozinho", aponta objetos com semelhanças e diferenças. Já LEO, embora use o pronome pessoal em excesso, insere, também, outras formas referenciais como palavras genéricas e pronome indefinido. A seqüência "tem troço de por no outro carro" reflete a complexidade de explicação de um mecanismo específico (que são os engates para "trailers" ou objetos do gênero), o que leva LEO a usar recursos que, embora não tornem a descrição precisa, dão andamento ao texto.

Os textos também apontam uso de pronomes mais variados,

lexemas idênticos e um grande número de crianças (AN, BRU, LEO, ELI, MAR) faz uso, em algum momento, de elipses. Esse tipo de remissão é utilizado nos segmentos que descrevem os objetos. Nesse sentido, nota-se uma aproximação com o texto conceitual de BRU, no qual ela faz remissões apenas através de elipses. Parece que nesses segmentos, nos quais as crianças conceituam ou descrevem, o objeto se sobressai e, numa linguagem predicativa, as características ou conceitos tornam-se o foco da atenção.

Ressalta-se, portanto, que o texto endereçado a um amigo permitiu uma remissão mais pessoal, balanceada com outras formas de referencialidade, do que no conto, o que se articulou ao propósito de descrição de um objeto que o interlocutor desconhecia. Destaca-se, inclusive, que alguns textos, além da identificação do amigo, apresentam o pronome "você" que aponta um relato próximo de alguém específico. É nesse sentido que se deve analisar o texto de MA. Ela, na realidade, quase não dá pistas do que descreve, mas indica o envolvimento em um diálogo, como se o destinatário participasse da situação. Ela não endereça o texto a alguém distante, que desconhece o que está relatando.

Os textos de ELI e LEO também não identificam o objeto, mas, diferentemente, contemplam apenas a descrição e explicação dos brinquedos. Alguns textos do tipo conceitual apresentaram essa mesma característica.

Naquela situação poderia ser argumentado que a pesquisadora era a interlocutora, uma vez que não foi solicitado que o texto fosse construído para uma audiência determinada. E, assim, poderia ser argumentado que o fato de não existir um interlocutor distante não obrigou as crianças a construírem textos em que as necessidades desse leitor fossem contempladas.

No entanto, no descritivo, ficou claro para as crianças que o texto deveria ser construído para alguém que não estava presente. Mesmo assim, uma série de pistas, que ajuda o leitor a construir sentidos de um contexto de que não participa, não foi considerada. Não parece que essas pistas foram omitidas porque as crianças desconsideraram a audiência, mas, pelo contrário, porque o interlocutor era muito próximo, e a criança, provavelmente, apresentou um relato semelhante ao que de fato costuma trocar com seus amigos. Assim, o que se percebe é que a audiência, no caso de MA, orientou seu texto com um propósito de diálogo e no caso de ELI e LEO o propósito foi o de descrever os brinquedos para os amigos.

Outra possibilidade de análise desses dados também pode ser considerada, baseada em colocações de Evans e Rubin (1983). Segundo os autores, crianças pequenas focalizam mais as ações do que as regras do objeto tematizado, provavelmente em decorrência da menor experiência e contato com instruções de jogos. No presente estudo, as descrições das crianças de 1ª série

focalizaram mais as propriedades do objeto do que sua utilidade ou função, provavelmente, pelos mesmos motivos, porém também orientada pela interação com o interlocutor.

A hipótese de o texto ter sido orientado para uma linguagem mais própria da usada entre pares ganha destaque quando se observam diferenças entre a modalidade oral e o ditado das duas crianças da 1ª série. BRU no oral usa expressões como "aqui ela liga", "aqui da coisa (corda)" e em um determinado momento ela pede licença para mostrar à amiga um mecanismo da máquina. Quando a pesquisadora alerta que a amiga não vê o objeto, que na realidade ela não tem a máquina nas mãos, BRU repete para si como se orientando, "eu não tô, faz de conta que eu não tô (com o objeto nas mãos)". Assim, o relato oral, até esse momento, é dirigido, em um processo de faz de conta, a uma amiga presente. O último segmento oral, "Ela liga e então voce embaixo pega a cópia", assim como o ditado apresentam uma linguagem dirigida a alguém distante, em que ela aponta características da máquina, o que permite ao leitor ter uma idéia do objeto.

Assim, a descrição do objeto não é simples, pois BRU descreve utilizando denominações vagas como "coisa" (corda) ou "negocio que a gente vira". Entretanto, ao se ver diante da necessidade de descrever o objeto a alguém distante, ela dá conta do propósito descritivo dentro de uma linguagem

específica. Esses mesmos aspectos são verificados no texto de LEO, que no oral relata "e ele tem esse negocio aqui de enrola no outro carro". Já no ditado, embora ainda utilizando uma palavra de sentido genérico, ele procura explicar melhor "tem troço de por no outro carro", como também contextualiza mais quando aponta que a poltrona "é pro adulto sentar". Assim, percebe-se que o texto é contruído para alguém próximo, porém em muitas situações há a busca de ajustar o relato às necessidades do leitor.

Contudo, esses relatos mais pessoais, próximos de um interlocutor específico, destituíram o texto de pistas e contextualizações necessárias à construção de sentidos que uma audiência distante necessita. Destaca-se, ainda, que os textos de ELI e LEO mostram momentos de falta de coesão e coerência. No segmento "ele segura", no texto de ELI, não há indicação de quem e o que segura, ficando a remissão solta sem uma conclusão. Já LEO relata o texto todo referindo-se ao carrinho pela remissão pronominal "ele". No segmento "mas pro adulto e ele dirige", o pronome refere-se ao adulto. Entretanto, pelo tipo de descrição que vinha fazendo, essa remissão pode provocar ambigüidade. O que se quer destacar, novamente, é que o texto mais pessoal, também articulado a um propósito descritivo, não parece ser, para a criança, o mais fácil no que se refere à remissão.

Com referência à seqüenciação dos textos Descritivo-Explicativos,

ELI e LEO constroem textos encadeados sem partículas ou com frases coordenadas. São segmentos como "ele tem" ou "ele é" que se repetem. Contudo, o relato de LEO também contempla segmentos que explicam detalhes do seu objeto, ou finalidade de seus componentes, "ele tem troço de por no outro carro", "poltrona pra sentar", como também operação de restrição, "mas pro adulto".

MAR, AN e BRU constroem textos usando vários organizadores de encadeamento, como operação de inclusão e marcador de ordenação temporal. Ressalta-se no texto de AN uma quantidade significativa de encadeamentos que apontam relação de modo, "sobre seu rosto", "mira bem", "como se fosse", também encontrada no texto de MAR, "ele anda em guau um a vião". Esse tipo de encadeamento traduz a intenção de não apenas descrever aspectos estáticos do objeto, mas também explicar seu funcionamento para o leitor.

O relato de MA, que na realidade é um diálogo com um amigo, inclui, além de marcadores de ordenação de tempo, organizadores de relação de causalidade, mediação, restrição e justificativa. Entretanto, na parte inicial, que é narrada na forma de diálogo mesmo, os encadeamentos não incluem partículas.

O que se verifica, como apontado anteriormente, é que as

crianças, mesmo as de 1ª série, constroem textos em que utilizam encadeamentos que não apenas se referem a uma seqüência temporal. O brinquedo escolhido por ELI apresentava movimentos específicos e complexos de serem descritos. Porém, a interação com um interlocutor próximo não lhe exigiu que construísse o texto considerando encadeamentos de operações lógicas. Já em todos os outros textos, as seqüências apresentam organizadores específicos que contemplam várias operações.

É certo que o texto fatural apresenta dificuldades adicionais no que se refere aos encadeamentos, que são mais complexos. Porém, como observado no texto conceitual, as produções que se apóiam em vivência apresentam encadeamentos mais variados. O texto descritivo de LEO, cujo relato tem características mais descritivas, também apresenta encadeamentos mais variados. Assim, apesar do grau de complexidade exigido pelo texto fatural, a criança tem condições de utilizar encadeamentos de operações lógicas.

As análises indicam que o Descritivo-Explicativo é um dos textos mais pessoais, com identificação de um destinatário próximo, referido através do nome do amigo, do pronome "você" ou mesmo, em alguns textos, de relatos que se assemelham ao que as crianças costumam trocar com seus pares. Porém, o propósito de descrição permitiu maior variedade de recursos quanto à referencialidade, quando comparado ao conto, destacando-se o uso de

elementos substitutivos, recurso que não é muito considerado em outros textos. Além disso, alguns casos de falta de coesão acontecem justamente nos textos com ênfase pronominal, indicando que esse tipo de referência, que é mais usada em texto mais pessoal, não é tão simples. Outro aspecto a considerar é que o escritor tem melhores condições de construir textos fatuais, considerando as relações lógicas implicadas, quando a situação pede uma interação mais próxima com o interlocutor.

Quanto às características das produções de 1ª série, a ênfase na elaboração dos textos recai sobre a atividade descritiva com encadeamentos menos elaborados. Evidencia-se uma preocupação maior em descrever o objeto num esforço em que a interação com um possível leitor fica mais descaracterizada. Por outro lado, as crianças de 3ª série constroem seus textos nos quais o interlocutor é claramente indicado, com maior variedade de procedimentos quanto a referencialidade e encadeamentos.

CONSTITUINTES TEMÁTICOS

A situação desencadeadora do texto Descritivo-Explicativo orientou a construção de relatos em que a criança tinha a possibilidade de participar diretamente da temática. Apesar de o papel da criança estar

previamente delineado, duas delas apenas descrevem o objeto. Como visto na parte de coesão, o fato de elas apenas descreverem não define que seus textos não foram endereçados a amigos.

É importante analisar como as crianças se colocam na construção do relato e como descrevem. Os dois textos que apenas descrevem são diferentes dos demais. O texto de LEO apresenta um relato com muitos pormenores e contextualizações que apontam a utilidade de determinados aspectos do brinquedo. O carrinho esporte da "play mobil" era de fato bonito e muito atraente para um garoto de sua idade. Geralmente, os meninos se encantam com esse tipo de brinquedo, o que torna fácil entender por que LEO o descreve com tantos detalhes. Mesmo para quem não vê o brinquedo é possível identificar no seu texto uma valorização do objeto através do apontamento das várias características do mesmo.

Já no relato de ELI há poucas descrições. A presença do brinquedo, que pode falar por si só, em certo sentido, assim como as próprias características deste, provavelmente, foram fatores que influenciaram no relato curto e com poucos detalhes.

Entretanto, o que atrai nesse brinquedo é o seu funcionamento. Com um movimento das mãos, pressionando as varetas, o palhacinho se movimenta dando cambalhotas. E é este aspecto que ELI mais ressalta em sua

descrição. Ele inicia explicando como funciona, descreve as cores do palhacinho e volta a referir-se ao movimento, dando ênfase no que o palhacinho tem de mais interessante.

O texto de MA apresenta uma descrição muito diferente da usual em que, através de um diálogo com alguém próximo, vai contando o que sente, o que pensa e suas impressões. Esta é uma característica que ocorre em todas as temáticas que ela desenvolve, podendo esta ênfase em explicitar valores, sentimentos, percepções também decorrer do fato de MA ser uma adolescente.

Já as outras crianças, AN, MAR e BRU, constroem um texto em que contam ao amigo que têm um objeto e procuram descrevê-lo, mas não de forma tão detalhada como LEO. O que elas relatam são algumas características do objeto, para que serve ou como funciona, o que permite ao leitor formar uma idéia do brinquedo. É interessante notar que no segmento "Robson sabe como e o meu carrinho", MAR usa uma estratégia que, além de permitir a participação do leitor, estimula a curiosidade do amigo, enaltecendo o objeto. Ele também descreve algumas características do brinquedo valorizando-o ao contar como brinca com este. Assim, pode-se dizer que a forma de descrever indica valores, percepções e interesses das crianças

Quanto à forma de descrever os brinquedos, há diferenças e semelhanças entre as crianças. A maioria delas não faz descrições através do

relato de uma vivência direta com o objeto. Entende-se que a criança faz de conta que o brinquedo é seu, mas na realidade é um objeto com o qual não tem relação. Assim, não se notam descrições que revelem o como elas brincam, o que gostam de fazer e como fazem. Por essa razão, pode-se dizer que a situação de produção do texto Descritivo-Explicativo não possibilitou o surgimento de estados internos. Apenas MA, cuja ênfase não é na descrição, coloca vivências e ações que indicam concepções e sentimentos seus. A outra criança que revela uma relação direta com o brinquedo é MAR, quando escreve, "ele e rápido na hora que eu em puro ele anda em guau um a vião". Neste segmento destaca-se o recurso de apoio no imaginário (Simões, 1979).

Os textos são diferentes quanto ao tipo de descrição: LEO, BRU e MA descrevem apenas características perceptuais, enquanto MAR também faz referência ao movimento do brinquedo. ELI e AN consideram, ademais, aspectos funcionais. Entretanto, o texto de ELI é curto, pouco desdobrado e contextualizado, indicando a possibilidade de a complexidade da descrição ter interferido na extensão do texto. Apenas AN considera as propriedades do objeto de forma a contextualizar a explicação do funcionamento.

Quando se observam os vários tipos de textos, nota-se que, em muitos deles, as crianças descrevem situações ou comportamentos dos personagens. Evans & Carr (1984) apontam que a descrição inclui uma

variedade de formas de comunicação, como a simples informação, narrativas, explicações, predições, informações, comentários etc. Embora de diferentes maneiras, todas elas orientam o interlocutor para as intenções comunicativas do texto. Assim, por exemplo, no Conto de História, os textos de MA e BRU descrevem situações que contextualizam os acontecimentos, que apontam conseqüências. No texto a partir de gravura, ELI descreve a cena dos acontecimentos logo no início. Já no reconto a história solicitava que as crianças descrevessem a situação dos gatinhos pulando do carrossel, onde era necessário indicar características, movimento e funcionamento do objeto para entender o que acontece com os personagens. Verificou-se que algumas crianças omitiram detalhes ou não contextualizaram devidamente essa passagem.

Embora nessas situações acima mencionadas a descrição se articule a um propósito narrativo, constata-se que nos textos fatuais a descrição do funcionamento de um objeto também apresentou dificuldades adicionais para o escritor iniciante. No reconto, o modelo da entrevistadora permitiu que mesmo crianças de 1ª série pudessem descrever, explicar uma passagem complexa, assim como no texto descritivo o leitor próximo possibilitou que AN descrevesse com clareza como se usa e como funciona a máquina fotográfica.

No conjunto dos textos Descritivo-Explicativo podem ser

encontradas algumas indicações implícitas de características do objeto focalizado. Dessa forma, apenas duas crianças usam implícitos ao descreverem. MAR deixa implícita alguma característica do carrinho ao compará-lo ao avião.

Ainda a esse respeito, outro caso chama a atenção por envolver também indicações implícitas, concernentes à subjetividade do narrador. Ao construir seu texto descritivo MA escolhe um cachorrinho de madeira, transforma-o em um gato e lhe dá vida. Ela não trata o objeto como se fosse um brinquedo-objeto, mas sim um animal de verdade, dentro de um jogo de faz de conta. MA relata experiências vividas com o animal, dando ênfase ao estado interno quando relata que "tem dó" ou "não tem coragem". Assim, ao relatar sobre sua relação com o animal, suas impressões, o texto vai apontando pistas de características físicas ou de comportamento do animal. Esta é uma forma de construir um texto descritivo muito diferente do usualmente esperado. Nesse sentido, deve-se mencionar que a maioria dos textos de MA tem um destaque por ela não apenas narrar sobre acontecimentos, mas indicar o que sente, criar tramas, como na gravura, ou dialogar com um amigo imaginário como no descritivo. Seus textos são muito criativos, podendo-se perceber que o diferente, além de valorizar seus textos, envolve e intriga o leitor.

Quanto à seqüência lógica das produções descritivas quase não se notam inadequações nos textos das crianças que descrevem seus objetos.

Parece que o fato de falar a respeito de algo que estava presente nas mãos orientou a ação descritiva das mesmas. Apenas AN descreve que há um "buraquinho que se aperta", o que não faz muito sentido, assim como escreve que coloca a máquina sobre seu rosto e mira bem seu rosto. Neste segmento percebe-se que a explicação está incompleta. MA, também, durante quase todo o relato, dialoga com o leitor e no final escreve "eu vim trazer voce aqui", referindo-se ao gato. Ela também inicia o texto dialogando com um amigo e no final faz referência a vários. Esta falta de coerência pode indicar uma alternância não marcada da temática.

Ao lado da solicitação de um texto descritivo, a situação desencadeadora propiciou um contexto de diálogo específico com alguém, ou seja, através de carta. Se, por um lado, essa situação de diálogo pode ser entendida como facilitadora, pois as crianças costumam falar sobre seus objetos ou brinquedos com amigos, por outro, ela também requer o uso de recursos comunicativos complexos, quando se realiza na esfera da escrita. Além do conhecimento prévio de modelo de carta, que implica certa organização típica, há também outros complicadores como a representação mental de se estar comunicando com alguém distante e a noção de que é necessário ser claro e preciso para que o outro consiga compreender.

Das crianças que escrevem um texto explicitamente endereçado

a um amigo, todas, exceto MA, consideram um contexto de carta. AN endereça sua correspondência, escreve uma frase introdutória explicitando sua intenção, desenvolve descrevendo o objeto e assina no final. Outras duas crianças, BRU e MAR, também endereçam sua correspondência a alguém, na seqüência descrevem o objeto, porém não finalizam e nem assinam a correspondência.

Em um estudo de caso, longitudinal, sobre a escrita de cartas de uma criança, fora do contexto escolar, Collerson (1983) aponta alguns aspectos interessantes. Os seus dados indicam que as produções iniciais apresentam um início e um fechamento convencional. Este, inclusive, geralmente é feito com o próprio nome do autor, e mesmo o corpo das cartas tem um propósito reduzido. Com o avanço da idade (por volta dos 7 anos e provavelmente a crescente facilidade com a linguagem escrita) há uma maior variedade nos inícios das cartas, uma maior preocupação com a finalização, introduzindo-se despedidas e enunciados que indiquem que o texto vai ser finalizado. Ao mesmo tempo, o corpo das cartas sugere alguma consciência da necessidade de dizer algo mais, além do objetivo principal da correspondência.

O que se pode observar, das crianças aqui analisadas, é que BRU e MAR usam esquemas iniciais de correspondência com uma audiência distante. Elas iniciam o texto indicando a quem se destina, explicitam seu objetivo e já

partem para a descrição. Já o início do texto de AN, mais típico da escrita de carta, é totalmente desdobrado, "Iracema eu queria fala para voce que eu ganhei uma máquina fotográfica. Ela é assim...".

Portanto, percebe-se que as crianças de 1ª série já têm noção de adequação da sua escrita a uma audiência específica, porém, como escritores iniciantes, não apresentam o domínio verificado na produção de AN. Entretanto, é interessante notar que as crianças não finalizam seus textos de forma pertinente ao modelo de carta a um amigo. Se, por um lado, esse aspecto vem ao encontro do que já foi discutido no texto narrativo, de que é comum os jovens escritores não considerarem a finalização de modo encadeado ao texto todo, por outro lado é importante destacar que as crianças aqui analisadas participaram de uma situação artificial de contexto de carta. Destaca-se, inclusive, o fato de AN, ao assinar sua carta, acrescentar a série em que estuda, identificando sua produção com uma atividade escolar. Nesse sentido, nota-se que o corpo das cartas das crianças aqui analisadas apresenta apenas a descrição do objeto, o que reflete a orientação recebida.

Resumindo a análise dos dados, quanto à constituição temática do texto Descritivo-Explicativo, emergem alguns aspectos de características semelhantes entre os textos de 1ª e 3ª séries. O contexto de carta para a situação de descrição possibilitaria o uso de termos subjetivos; entretanto isso

não ocorre. Não se nota também a ocorrência de um padrão estrito de descrição, podendo esta ser orientada para propriedades perceptuais e/ou de funcionamento do objeto. Verifica-se que todas as crianças descrevem enaltecendo certos aspectos e características do brinquedo. Contudo, a descrição do funcionamento é mais complexa, sendo que apenas uma criança de 3ª série considera esse tipo de descrição de forma clara e contextualizada.

Caracteristicamente, as crianças de 1ª série produzem textos onde apenas descrevem. Já as crianças de 3ª série produzem seus textos descrevendo o objeto a um amigo, respeitando o esquema de carta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
AS PRODUÇÕES DOS TEXTOS E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA PESQUISA E ENSINO

As análises da coesão consideraram aspectos da referencialidade porque entende-se que, ao constituir uma temática, o escritor deve lidar com remissões coesas possibilitando o estabelecimento de relações entre personagens ou objetos que compõem a temática, e entre estes e os acontecimentos ou situações, de forma a permitir ao leitor construir os sentidos necessários para a compreensão do tema. Dessa forma, como foi indicado, a coesão foi analisada segundo critérios de comunicabilidade, mais que de regras gramaticais restritas à organização dos enunciados.

Mencionou-se na introdução que estudos de produções infantis têm apontado para a maior identidade do escritor iniciante com textos mais pessoais, sendo que o desenvolvimento da linguagem escrita e o crescente domínio desta capacitarão o aprendiz a escrever textos mais impessoais até o

extremo do contínuo que seria o texto científico.

As presentes análises sugerem, porém, que o escritor iniciante não apresenta essa tendência, visto que suas produções podem assumir caráter tanto pessoal quanto impessoal.

As considerações quanto ao texto infantil ser caracteristicamente pessoal apontam uma concepção que generaliza os vários tipos de textos ou narrativas e que desconsidera as condições de produção, a interação comunicativa e o propósito dos textos.

As crianças aqui estudadas usam uma referencialidade variada e ampla, caracterizando suas produções como impessoal na maioria dos textos (Gravura, Reconto, Conceitual). Apenas o Conto apresenta uma remissão que denota um texto mais pessoal enquanto o Descritivo contém recursos de referencialidade que se repartem entre remissão pessoal e outros elementos de referência. Nessas duas situações as crianças construíram suas produções para uma audiência determinada e próxima. No primeiro caso os leitores seriam outras crianças e no segundo, seus amigos. Nas situações em que não houve solicitação para a produção de um texto endereçado a um leitor determinado a remissão foi impessoal.

O material analisado abrange, assim, também textos impessoais, e os critérios de uso de remissões parecem orientados por processos de

interação comunicativa mais do que a suposta complexidade do texto, sugerida por Perera (1988).

Considerando os vários tipos de textos, pode-se dizer que, quanto à referencialidade, não se notam diferenças entre os narrativos e os fatuais. O que orienta as especificidades é a audiência. No entanto, nos textos fatuais, há variações de recursos remissivos entre as produções cujo propósito é o de apenas caracterizar e aquelas que envolvem, adicionalmente, experiências e vivências com o objeto tema.

Nas análises foram destacadas algumas situações de falta de coesão e a maioria delas referiu-se a questões de ambigüidade referencial. As produções que mais apontaram essa característica foram a Gravura e o Reconto, justamente textos mais impessoais, o que confirma as análises de Perera (1988). Este fato pode ser decorrente tanto de domínio limitado do curso dos fatos narrados, quanto de dificuldade em considerar maior variedade de remissões. Contudo, as ambigüidades se relacionam a remissões pronominais, recurso que justamente caracteriza a escrita pessoal. Como essas remissões também são usadas nos textos impessoais e geralmente são elas que provocam ambigüidade, pode-se dizer que não é o texto pessoal ou impessoal que apresenta complexidade quanto à coesão e, sim, a remissão pronominal.

Os dados sugerem, mais especificamente, que aparecem como

indicadores de um texto mais pessoal os elementos de coesão vinculados a pronomes pessoais e possessivos. O caráter impessoal vincula-se a outros elementos de referencialidade como lexemas idênticos, substituições, outros pronomes que não pessoais e possessivos e elipses.

*Quanto aos modos de encadeamento, as análises apontam para um aspecto que identifica diferenças acentuadas entre as produções das crianças de 1ª e 3ª séries. A maioria dos textos de 1ª série caracteriza-se por encadeamentos coordenados e sem partículas, embora também sejam usados termos relativos a outras operações argumentativas. Apenas nos textos *Gravura e Reconto*, essas operações são mais variadas e especificam melhor, para o leitor, a orientação que os enunciados devem tomar. Nesses textos há uma diferença menor, quanto a esse aspecto, entre as séries.*

Conforme já indicado, Geraldí (1991) sugere que o texto com poucas operações argumentativas abre espaço para que o leitor participe mais da construção de sentidos. Considerando também que as crianças de 1ª série estão habituadas a uma linguagem que se constitui face-a-face, a partir da interação imediata com o interlocutor, é possível afirmar que os encadeamentos caracterizados por operações de argumentação mais simples são assim construídos pelo fato de a audiência ser determinada e próxima, refletindo mais as especificidades de uma linguagem oral, na qual o interlocutor participa de

forma direta, e o texto pode ser construído com ampla abertura e as orientações vão se configurando no próprio processo interlocutivo.

Contudo, como visto no texto a partir de Gravura e no Reconto, as crianças são capazes de construir enunciados com uso de operações argumentativas que apontam, muitas vezes, complexas relações lógicas e hierárquicas. O fato de não usarem essas operações nos textos fatuais pode se relacionar menos à complexidade do texto e mais à proximidade com a audiência, que orienta o uso de uma linguagem característica da fala.

Quanto à Constituição Temática, destaca-se, principalmente, a escolha preferencial da criança para um modo de construir os textos que possibilita sua participação no tema. Somente em dois textos, Reconto de História e Conto a Partir de Gravura, as crianças são apenas narradoras, sendo que a própria situação desencadeadora orientou esse papel para o escritor. Nos demais (fatuais e narrativo), a maioria das crianças tem papel participativo na temática. Este parece ser um fator indicativo de que é mais fácil para a criança apoiar-se em experiências vividas ou se colocar como sujeito participante da situação para construir sua narrativa ou relato.

A análise dos constituintes temáticos mostra, ainda, que os textos de 1ª série, na maioria, são menos desdobrados, contextualizados e extensos do que os de 3ª série, em que se observam textos mais elaborados

tematicamente. Essa característica parece a marca mais acentuada de uma evolução na produção dos textos infantis.

As crianças produzem seus textos em um processo de interlocução, orientadas pela necessidade de clareza para a construção de sentidos pelo leitor. Mas, justamente pela própria experiência da criança, habituada a construir textos em que os enunciados vão se constituindo no próprio processo de interação face-a-face, é que seus textos são pouco desdobrados e contextualizados. Esses aspectos são atendidos na linguagem oral, a partir de pistas do interlocutor, que indicam suas necessidades imediatas.

Lloyd, Baker & Dunn (1984), ao examinarem habilidades metacognitivas, em situações nas quais as crianças monitoravam orientações de jogos para seus pares, colocam que as crianças revelam uma expectativa de que o ouvinte tem um papel mais ativo e que este é que deve indicar as informações mais apropriadas que devem ser consideradas. Para os autores, tal comportamento decorre, provavelmente, como resultado das interações das crianças com os adultos, nas quais estes, ao buscarem maiores informações orientam o relato delas.

Já as crianças de 3ª série consideram mais constituintes contextuais, indicando a possibilidade de a escolarização e o contato com textos em outras instâncias de interação social permitirem ao escritor refinar formas

de comunicação e adquirir maior consciência e consideração das necessidades da audiência distante.

Apesar dessas tendências em função da experiência e do nível escolar, deve-se lembrar que LEO, uma criança de 1ª série, que caracteristicamente produz textos curtos, pouco desdobrados e pouco contextualizados, contradiz todas essas características no texto Expositivo-Conceitual. Percebe-se, então, que embora incorrendo em problemas de clareza, ele é capaz de contextualizar e desdobrar. Assim, entende-se que há tipos ou temáticas que envolvem mais as crianças, e dessa forma permitem que elas produzam textos mais ricos.

Nesse sentido, vale salientar que o Reconto de História propiciou condições para que as crianças considerassem mais a contextualização, por conta da possibilidade de apoio no modelo imediato, ainda que, nesse texto, sejam observadas omissões relativas a conseqüências, motivos ou explicações de ação e movimento.

Uma análise comparativa entre a Coesão e a Constituição Temática aponta para o fato de que justamente os textos de 1ª série, que são menos contextualizados e desdobrados, também apresentam seqüências nas quais os encadeamentos são coordenados e sem partícula. Esta constatação indica que a linguagem mais próxima do oral afeta os dois eixos de análise

focalizados. Também o fato de textos mais elaborados tematicamente apresentarem operações argumentativas mais elaboradas aponta para uma relação na transformação evolutiva desses dois eixos.

No que se refere à organização dos textos narrativos, foi já mencionado que vários estudos analisam os textos infantis segundo indicadores restritos (Waters & Hou, 1987; McCabe & Peterson, 1984; Geva & Olson, 1983; Mandler & Johnson, 1977). Na presente pesquisa os dados permitiram problematizar alguns desses indicadores.

Assim, quanto aos componentes da narrativa — usualmente configurados em termos de início, desenvolvimento, finalização — todos os textos apresentam os personagens e o tempo da ocorrência dos fatos. Porém, as crianças de 1ª série, nas produções a partir de gravura, indicam a possibilidade de, mesmo narrando, atenderem a outras formas de organizar o texto, mostrando que a estrutura narrativa não precisa seguir um modelo tão restrito, assim como outros fatores que desencadeiam e orientam os textos também solicitam outras formas de organização.

Os escritores iniciantes mais frequentemente produzem e aceitam textos que não correspondem às estruturas descritas e consideradas como histórias pelas análises de gramáticos. Isto porque a compreensão e o conceito de história, para elas, são mais amplos do que o proposto (Stein, 1982).

Cabe também comentar as indicações normativas referentes ao uso de marcadores iniciais, específicos de narrativa ficcional. As crianças, contrariamente ao indicado pelos dados de Geva & Olson (1983), não utilizaram com grande ênfase esse recurso em seus textos. No Conto, os textos foram construídos a partir de acontecimentos realmente vivenciados, não se caracterizando como narrativa ficcional; no texto a partir Gravura, de teor ficcional, a maioria das crianças iniciou configurando a cena gráfica geradora da temática; e no Reconto parte das crianças não usa marcador inicial específico de narrativa ficcional.

Esses aspectos indicam que o escritor iniciante não usa marcadores de forma generalizada ou sem critérios, mas leva em conta a pertinência de tais marcadores para uma situação específica, assim como também apresenta outras formas de dizer que não são tão restritas. Apenas uma criança, de 3ª série, inicia todos os seus textos narrativos com marcador inicial convencional, apontando uma provável incorporação dessas convenções.

Com relação a uma finalização encadeada com outras partes da história, é algo que as crianças, de fato, quase não consideram. Os textos apresentam mais conseqüências locais. Embora tal fato confirme dados de estudos, é importante mencionar que o fechamento, mesmo sem composição padronizada, em nada prejudica o jogo comunicativo ou a possibilidade de

alcance do propósito narrativo.

Como argumentado nas análises, é provável que esse fechamento "articulado" que se espera dos textos infantis não tenha tanta relevância para a criança, pois eles são mais indicativos de um fundo moral, mensagem que geralmente os adultos procuram enunciar às crianças. Ademais, como tem sido sugerido (por exemplo Collerson, 1983), as formas de finalização dependem do envolvimento com uma situação de comunicação efetiva. Levanta-se, portanto, a hipótese de que a criança, ao se comunicar de maneira efetiva com o outro, considera muito mais aspectos de fechamento diferentemente do que tende a ocorrer com atividades escolares em que a presença do interlocutor fica esmaecida pela situação freqüentemente artificial dessas atividades; a isso soma-se o fato de que a representação da audiência na escrita é algo que está em elaboração inicial pela criança.

No que se refere aos modos de compor a trama narrativa, a análise buscou abordar indicações de equilíbrio/desequilíbrio pentádico. Nesse aspecto, o que mais se evidencia, em quase todas as produções narrativas, é a existência de ruptura de um fluxo esperado de eventos, de modo que as crianças narram sobre fatos especiais e procuram configurar o atípico.

Abrindo espaço para algumas considerações a partir dos dados, entende-se que, ao narrar, geralmente, tem-se a intenção de revelar algo novo

ou especial. Ao escolher os temas, as crianças contam fatos que sejam inesperados ou que tenham um destaque ou importância nas suas experiências, o que permite envolver o leitor. Nesse jogo de revelação, elas narram, situando, para o leitor, o que é típico e os acontecimentos não esperados, os aspectos que acham importantes, as experiências que marcaram, como também apontam expectativas e interesses que têm.

Assim, em processo interlocutivo, a produção de um texto também possibilita ao produtor contar um pouco de si, de seus valores, de suas crenças, de fatos que o tornam também singular. A criança, muitas vezes, narra descrevendo ou explicando determinados eventos e situações através de termos de ação externa. Mas, por trás desses termos, pode estar implícito um intenso fluxo de aspectos da realidade psicológica. Será que contar a respeito da morte de um amigo não aponta aspectos subjetivos, mesmo que o produtor não empregue termos que identifiquem o cenário de consciência? O próprio tema já revela o significado que este tem para o narrador, envolve o leitor com algo que é especial, inesperado e desperta no interlocutor a consideração de aspectos subjetivos. O escritor iniciante escreve, sim, de maneira pouco desdobrada, contextualizada, às vezes sem utilizar termos de ação interna, mas ele considera o que é singular, o que é subjetivo, assim como o leitor também considerará tais aspectos porque existe o "conhecimento partilhado de mundo".

Essa argumentação aponta para o questionamento de dois aspectos. Em primeiro lugar, algumas pesquisas procuram analisar o cenário de consciência através da indicação de verbos de ação interna (Johnson, 1982; Sotillo, Nuñez e Sarriá, 1992). Porém, nem todas as crianças se referem ao cenário de consciência através de verbos de ação interna, mas sim através de outros indicadores da subjetividade da personagem e/ou narrador. As crianças de série mais avançada fazem isso de forma mais marcada.

O recorte proposto nesses estudos reduz a discussão porque negligencia o modo pelo qual as crianças que não usam tais termos se referem à realidade psicológica. As crianças, desde muito pequenas, demonstram noção da realidade subjetiva, como, por exemplo, ao colocarem predicativos humanos em animais ou objetos. Poderia ser argumentado que as crianças consideram, mas não registram, não explicitam. Entretanto, a presente análise sugere que não só os verbos de ação interna podem revelar o estado de consciência ou o subjetivo na constituição temática, mas também os implícitos, o próprio tema, as pistas e as ênfases construídas ao longo do texto.

Questiona-se, em segundo lugar, o argumento de Lucariello (1990) de que o curso da apropriação narrativa apresenta uma progressão que vai do reconhecimento do típico do cotidiano ao relato do inesperado. Não é possível concordar com essa afirmação quando se concebe o típico e o atípico

em uma perspectiva relacional. Para se construir uma concepção do "típico", do "regular", é necessário que este seja considerado em relação ao "atípico", ao "diferente". A criança, nas suas experiências de vida, convive com acontecimentos e através deles já vai concebendo essas duas possibilidades de forma conjunta, por oposição. Ela não fala primeiro sobre o que é comum para depois relatar sobre o que foge ao convencional; além do mais, o que é convencional para o adulto nem sempre o é para a criança. Ela, na verdade, narra sobre suas impressões, sobre fatos que marcam as suas experiências e que são especiais.

Não é possível concordar, também, com a relação proposta por Lucariello, de que a ruptura provoca a referência ao cenário de consciência, já que é possível escrever sobre fatos regulares do cotidiano considerando aspectos subjetivos.

Ademais, como foi já argumentado, mesmo narrando sobre o que é cotidiano, regular, é possível registrar de maneiras variadas a realidade subjetiva dos personagens e/ou narrador.

Poderia ser argumentado que as crianças são acostumadas, nas várias situações de vida, a escutar histórias ficcionais e que, portanto, poderiam valer-se de modelos conhecidos para organizarem seus textos. Parece, inclusive, ser este o ponto de partida para as considerações dos textos infantis,

pelas pesquisas anteriormente citadas. Nessa linha de argumentação, observou-se que o modelo apresentado na situação de reconto possibilitou que as crianças, de modo geral, circunstanciassem mais os eventos, fornecessem mais pistas para a construção de sentidos, atendessem a aspectos específicos da estrutura da narrativa ficcional, como também é o texto no qual as crianças de 1ª série usaram verbos de ação interna.

Adotando a concepção de Vygotsky (1984, 1986) de funcionamento emergente, ou de "desenvolvimento proximal" (que permite considerar o nível de desenvolvimento potencial), pode-se dizer que as crianças já apresentam algumas possibilidades de atendimento a essas várias solicitações. Entretanto, dois aspectos se quer salientar nessa linha de raciocínio. Embora as crianças tenham, já, competências, estas são relativizadas, usadas e adequadas às necessidades do propósito do texto e da audiência. Quanto ao segundo aspecto, no material aqui estudado, nenhuma das alternativas às normas estabelecidas de textos parecem ferir o propósito narrativo e comunicativo das produções. Assim, entende-se que, ao invés de analisar o que a criança não faz, é relevante olhar os meios que ela cria para construir seu texto. Nesse sentido, ao longo das análises foram citados inúmeros e variados recursos interessantes que as crianças utilizaram para valorizar, enaltecer, destacar aspectos do tema.

As crianças não só usam outros recursos de estrutura e organização como também são sensíveis para especificidades do tipo de texto. Nos textos Descritivo-Explicativo e Expositivo-Conceitual, embora elas se apoiem em experiências, o tratamento temático dessas produções não apresenta uma estrutura propriamente narrativa.

Garner & Colab. (1986), ao analisarem o conhecimento das crianças sobre propriedades estruturais do texto expositivo, constatam que mesmo jovens escritores têm noções dessas estruturas. Confirmando essa conclusão, Pace & Feagans (1984) consideram que as crianças, cedo, parecem reconhecer que seqüências de eventos são repetidas regularmente e têm uma estrutura comum. Essas estruturas básicas são adquiridas por volta dos 3 anos, e com a idade as crianças passam a considerá-las e elaborá-las em uma linguagem mais complexa.

Assim, nos textos aqui analisados, as crianças respondem de modo apropriado à situação desencadeadora, não produzindo uma história. Ou seja, nos textos fatuais, elas não se prendem à estrutura narrativa, e o relato de experiência se apresenta mais como um apoio para o desenvolvimento do tema.

Nos textos fatuais, a temática referiu-se a caracterizações conceituais ou descritivas focalizando o recorrente, o genérico, o específico, considerando aspectos perceptuais, funcionais, de uso, através de relato de

vivência ou relatos que evidenciam apenas as características do objeto.

Pôde-se observar, também, baixa ocorrência de termos subjetivos referentes aos objetos caracterizados e não se evidenciou quebra do estado canônico nos textos fatuais, indicando um tratamento distintivo desses aspectos conforme o tipo de texto.

Apesar de a caracterização de um objeto ou animal não comportar ou possibilitar a consideração de aspectos da realidade psicológica, quando se descreve um objeto com o qual se tem uma relação direta, podem ser criadas condições de relatos concernentes à realidade subjetiva do narrador. Como na situação desencadeadora do texto Descritivo foi apresentado um objeto que não era da criança, a atividade descritiva e a falta de apoio em experiências próprias orientaram para relatos sem uma constituição mais subjetiva.

O exame da organização seqüencial mostra que as crianças atendem a certas convenções e especificidades dos diferentes tipos de texto. Assim, os narrativos ficcionais respeitam uma ordem temporal, como também os textos que não contam com esse apoio (Descritivo e Conceitual) apresentam uma outra organização independente da seqüência linear. Ainda que, nos textos não narrativos, as crianças se apóiem em relatos de experiência e histórias, e dado que a intenção principal não era a de relato de uma história, a organização não se fundamenta na seqüência temporal. Desse modo, conseguem, sem

"narrar", construir pistas para construção de sentido no texto fatural. Entretanto, como relações lógicas (hierárquicas ou outras) são requeridas, nem sempre empregam os recursos necessários. Assim, nesses textos, em algumas situações, e mais por parte das crianças de 1ª série, há falta de elos lógicos, o que é indicativo da complexidade de lidar com uma organização temática não temporal. Por outro lado, os textos fatuais apresentam planos temporais diferenciados para o narrar e para o descrever e/ou explicar, o que demonstra haver já um conhecimento por parte das crianças, mesmo as iniciantes, de diferenças nos tipos de texto.

Nota-se que os textos são produzidos dentro de um processo de interação comunicativa evidenciada através do discurso direto e de estratégias de diálogo entre o escritor e o leitor. Essas estratégias são mais usadas nas produções Narrativo Ficcional e pelas crianças de 3ª série.

As análises confirmam que, de fato, existem transformações de natureza evolutiva na capacidade de estruturação de textos, assim como uma relação entre a Constituição Temática e a Coesão, evidenciando um refinamento concomitante no domínio de aspectos de textualidade e comunicação. Entretanto, essa tendência, sugerida por diferenças entre produções das crianças de 1ª e 3ª séries, refere-se a alguns aspectos pontuais como extensão, desdobramento, contextualização e encadeamentos. Já outros aspectos como

coesão referencial, consideração da realidade subjetiva, utilização de recursos de construção temática e organização do texto indicam características semelhantes entre as produções das várias crianças. Essa menor diferença quanto às características inter-séries fica muito evidente em alguns textos narrativos (Conto a Partir de Gravura e Reconto de História).

Cabe lembrar que, quando da escolha do grupo que participaria da pesquisa, procurou-se incluir crianças de diferentes níveis escolares e que, em cada nível, apresentassem desempenho heterogêneo. Entretanto, observa-se que essa heterogeneidade não corresponde, ponto-a-ponto, com a heterogeneidade constatada nas produções analisadas. A mesma criança pode produzir textos que variam, em qualidade, de uma situação para outra. Produções de 1ª e 3ª séries mostram semelhanças e diferenças conforme o tipo de texto. Crianças consideradas pelas professoras como menos competentes apresentam, em alguns aspectos, soluções textuais adequadas e interessantes. Essas constatações levam a indagar sobre critérios empregados para configurar níveis de capacidade do escritor infantil, seja mais genericamente em relação a parâmetros de uma linha evolutiva, seja mais especificamente em relação ao olhar/julgamento da professora.

A questão pedagógica pode ser examinada, mais especificamente, também em relação a alguns dos resultados descritos. Por exemplo, no que se

refere às distinções entre as modalidades do oral, do ditar e do escrever, observou-se que, apesar de, em algumas situações, as crianças ditarem ou escreverem de forma mais próxima das características da fala, são muitas as transformações assinaladas do oral para a outra modalidade, indicando uma construção de texto já diferenciada para a escrita. Em algumas circunstâncias, as características da linguagem oral usadas no ditado são mais suavizadas apontando que têm já uma configuração de linguagem escrita. Destaca-se, inclusive, que em alguns textos foi observado um padrão mais próximo entre as produções das crianças de 1ª e 3ª séries. Em uma dessas produções as crianças de 1ª série ditaram e no outro escreveram elas próprias.

Assim, entende-se que o professor, mesmo antes de a criança incorporar as regras alfabéticas, já pode solicitar que elas produzam textos, incluindo os vários tipos, porque a criança já tem condições de atender a propósitos diversos de construir textos em um processo comunicativo e de atender às necessidades principais de coesão e coerência importantes para construção de sentidos pelo leitor. Se o professor orientar-se pelas concepções de Vygotsky (1984) de que o "bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (pg. 101), e olhar a produção de seus alunos com outros critérios de qualidade, estará valorizando o produtor, narrador, autor que existe em cada criança, e esta terá oportunidade, então, de incorporar as regras

específicas da linguagem escrita em um processo significativo e prazeroso.

Ainda em relação às implicações educacionais, nota-se que, apesar de existirem tentativas de inovação, a atuação pedagógica é orientada para a produção de um texto "correto", com características estereotipadas. Fiad (1993) em pesquisa realizada com alunos universitários aponta que a leitura que estes têm do trabalho escolar realizado durante anos é o de textos padronizados e normatizados quanto às questões gramaticais e estruturais. O resultado da ação pedagógica é a homogeneização, onde o sujeito não se coloca, não há espaço para o novo e o diferente. Nesse sentido, deve ser lembrado que, se, por um lado, o professor tem pouco acesso à produção teórica sobre características e processos psicolinguísticos na criança, por outro, quando esse conhecimento chega a repercutir na sala de aula parece referendar a aderência a um padrão.

Nesse sentido pode-se retornar à declaração da professora das crianças da 3ª série sobre a necessidade de apresentar modelos para que elas pudessem orientar-se quanto aos tipos de textos. Contudo, de acordo com os dados, seus alunos, já no início do ano letivo, escreviam tipos de textos diferenciados. Mas ela não concebia essas produções como representativas dos modelos "aceitáveis", porque provavelmente não reconhecia que seus alunos já eram produtores de textos e sabiam comunicar-se segundo propósitos

específicos.

Não se pretende negar o papel de modelos. Estes existem, circulam em diferentes esferas do cotidiano da criança e são por ela incorporados. O problema está na visão restrita de modelos imutáveis e inflexíveis. De outra perspectiva, modelos podem servir à criança, mas como fonte de refinamentos, na direção de uma consciência e trabalho analítico.

Além da importância de uma outra maneira de ver a produção da criança, faz-se necessário, ainda, levar em conta experiências variadas com diferentes tipos de textos. O ensino parece pautar-se pela concepção de que é preciso tornar mais fácil o processo de aquisição de um novo conhecimento, considerando que, se a criança lida melhor com textos narrativos, então é melhor privilegiar essa instância de produção.

Essas concepções já foram questionadas por Vygotsky (1984), ao argumentar que o ensino deve criar condições de potencializar o que está por emergir. Isto nos faz refletir que, se é mais difícil para a criança tratar relações lógicas de natureza não temporal, como ocorre, por exemplo, nos textos fatuais, então este é justamente um espaço que deve merecer investimento no ensino escolar. Ademais, algumas pesquisas ressaltam a importância dos textos fatuais, por apresentarem uma linguagem específica que é usada para informar, descrever, conceituar, todas elas formas de comunicação usadas na relação

ensino/aprendizagem e na aquisição de novos conhecimentos (Garner & Colaboradores, 1986). Por outro lado, a idéia de que a criança está mais acostumada a narrar, por conta das experiências pré-escolares com contos infantis, parece configurar um viés na medida em que as crianças aqui estudadas mostraram dominar distinções iniciais entre tipos de texto, e algumas das produções expositivo-conceituais e descritivas apresentaram pertinência ao propósito da atividade.

As discussões levantadas neste trabalho procuram questionar a necessidade de se esperar que a criança produza textos segundo uma organização padronizada. Muitas das análises foram feitas evidenciando outros recursos do texto infantil, que exigem um olhar menos normatizado e critérios de análises diferentes dos encontrados nas pesquisas.

A falta de enquadramento em parâmetros oferecidos pelos estudos não parece configurar, necessariamente, textos sem propósito, incompletos ou "ruins". Não se trata de negar a pertinência da discussão de critérios que caracterizem qualidades do texto infantil, mas de apontar a necessidade de um olhar mais cuidadoso para o curso de transformações da produção da criança, sem a referência a soluções textuais estereotipadas e sem a preocupação de analisar os textos infantis segundo critérios do modelo de texto adulto ou de escritor amadurecido.

Por último, deve-se reiterar que as pesquisas têm orientado muito pouca atenção a diferentes tipos de textos. Em geral os narrativos (e, destes, os ficcionais) são privilegiados, provavelmente pela crença de que as crianças, por ouvirem histórias desde pequenas, têm maior identificação com esse tipo de texto, e porque a sucessão temporal pode dispensar o uso de operações argumentativas complexas. Entretanto, desconsidera-se que a criança, no seu dia-a-dia, convive com situações em que deve descrever ou conceituar, ou mesmo tem experiências nessa esfera frente a modelos dos adultos. Assim, é importante encorajar estudos que aprofundem e identifiquem a gênese e o processo de produção relativamente a textos não narrativos.

Neste estudo foram analisadas limitações do escritor infantil, mas procurou-se, principalmente, a partir do conjunto de textos que foi objeto das análises, apontar os conhecimentos que a criança possui e os recursos que utiliza de forma adequada, que por vezes fogem ao esperado e padronizado. Muitas das indicações feitas tendem a escapar ao modo de julgamento feito dos textos em sala de aula.

Este entendimento do texto infantil não tem o propósito de confrontar ou negar preocupações, postas pelo ensino escolar, quanto à necessidade de a criança avançar no seu conhecimento. De fato, trata-se de produção de escritor infantil, iniciante, e, portanto, há muitos refinamentos a

serem conquistados e que devem ser propiciados pela experiência escolar. Também não se questiona a necessidade de corrigir desacertos ou inovar no trabalho pedagógico. No entanto, a intenção central é contribuir para discussão de critérios de qualidade de textos.

BIBLIOGRAFIA

- ASTINGTON, J.W. Narrative and the child's theory of mind. In: BRITTON, B.K. and PELLEGRINI, A.D. **Narrative thought and narrative language**. Hillsdale: NJ: Lawrence, Erlbaum Ass. Publ., 1990.
- BRITTON, J. Writing and the story world. In: KROLL, B.M. and WELLS, G. **Explorations in the development of writing**. New York: John Wiley & Sons Ltd., 1983.
- BURTIS, P.J. (Colab.) The development of planning in writing. In: KROLL, B.M. and WELLS, G. **Explorations in the development of writing**. New York: John Wiley & Sons Ltda., 1983.
- CARRAHER, T.N. (Colab.) Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (42): 79-86, Ago. 1982.
- CHAFE, W.L. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, D Ed. **Spoken and written language exploring orality and literary IX in the series advances in discourse processes**. Norwood L.J.: Ablex Publ. Corp., 1982.
- CHAFE, W.L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R.; TORANCE, N. and HILDYARD, A. **Literacy language and learning. A nature and consequences of written and writing**. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- COLLERSON, J. One child and one genre: developments in letter writing. In: KROLL, B.M. and WELLS, G. **Explorations in the development of writing**. New York, John Wiley and Sons Ltd., 1983.
- DUARTE, N. **O ensino de matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- EVANS, M.A. & RUBIN, K.H. Development differences in explanations of childhood games. **Child Development** 54, 1559-1567, 1983.
- EVANS, M.A. & CARR, T.H. The ontogeny of description. In: FEAGANS, L; GARVEY, C. & GOLLINKOFF, R. (Ed.) **The origins and growth of communication**. Norwood: N.J. Ablex, 1984

- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986(a).
- _____

Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986(b).
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FIAD, R.S. A escrita na escola e na sociedade. Estudos Lingüísticos XXI Seminários do GEL II, Jau **Anais...**1992.
- _____

Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários. Estudos Lingüísticos XXII. Seminários do GEL I Ribeirão Preto **Anais...** 1993.
- FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos.** Campinas (22): 9-39, Jan/Jul., 1992.
- GARNER, R. (Colab.). Children's knowledge of structural properties of expository text. **Journal of Educational Psychology** 78 (6): 411-416, 1986.
- GEE, J.P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. **The modern language journal** 20 (14): 719-747, 1987.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagens.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GEVA, E. and OLSON, D. Children's story-retelling. **First Language** 4 (Part 2 nº 11), 1983.
- GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. A criança e a linguagem escrita. Considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E.S. de (Org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GÓES, M.C.R. TUNES, E. e ARAGÃO, R.M.R. Um estudo sobre qualidade do relato em narrativas de crianças de pré-primário. **Psicologia.** São Paulo 12 (1): 29-51, 1986.
- JOHNSON, C.N. Acquisition of mental verbs and the concept of mind. In: KUJAK, S.A. (Ed.) **Language Development 1. Syntax and Semantics.** Hillsdale, N.J. Lawrence, Erlbaum Ass. Publ., 445-478, 1982.
- KLEIMAN, A.B. A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa. **Trabalhos de Lingüística Aplicada.** Campinas, (16): 91-100 Jul/Dez., 1990.

- KOCH I.V. e TRAVAGLIA L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991. Coleção Repensando a Língua Portuguesa.
- KOCH I.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1991. Coleção Repensando a Língua Portuguesa.
- KRESS, G. **Learning to write**. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- KROLL, B.M. & LEMPERS, J.D. Effect of mode of communication on the informational adequacy of children's explanation. **The Journal of Genetic Psychology** 138, 27-35, 1981.
- LLOYD, P.; BAKER, E. & DUNN, J. Children's awareness of communication. In: FEAGANS, L.; GARNEY, C. & GOLLINKOFF, R. (Ed) **The origins and growth of communication**. Norwood: N.J. Ablex, 1984.
- LUCARIELLO, J. Canonicality and consciousness in child narrative. In: BRITTON, B.K. and PELLEGRINI, A.D. **Narrative thought and narrative language**. Hillsdale: N.J. Lawrence, Erlbaum Associates Publishers, 1990.
- LURIA, A.R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem. As últimas conferências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MANDLER, J.M. and Johnson N.S. Remembrance of things parsed: story structure and recall. **Cognitive Psychology** 9, 111-151, 1977.
- McCABE, A. and Peterson C. What makes a good story? **Journal of Psycholinguistic Research** 13, (6) 457-480, 1984.
- NUNES, T. Leitura e escrita. Processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E.S. de (Org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- OLSON, D.R. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review** 47 (3), 257-281, 1977.
- OLSON, D.R.; TORANCE, N. and HILDYARD, A. **Literacy, language and learning. A nature and consequences of written and writing**. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

- OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura — a propósito do texto de Lígia Chiappini Moraes Leite. *Linha d'Água* 6: 57-62. APLL, São Paulo, 1988.
- PACE, A.J. & FEAGANS, L. Knowledge and language: children's ability to use and communicate what they know about everyday experiences. In: FEAGANS, L.; GARVEY, C. & GOLLINKOFF, R. (Ed). *The origins and growth of communication*. Norwood: N.J. Ablex, 1984.
- PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (65): 72-77, maio 1988.
- PERERA, K. *Children's writing and reading. Analysing classroom language*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- SCARDAMALIA, M. and BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: ROSENBERG, S. (ed.) *Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SCINTO, L.F.M. The development of text production. In: FINE, J. & FREEDLE, R.O. (orgs). *Development issues in discourse*. Norwood, N.J.: Ablex, 1983.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. *The psychology and literacy*. Cambridge: Harward University Press, 1981.
- SIMÕES, M.C.P. Ensaio narrativas: Do "jogo de contar" às proto-narrativas. In: *Sobre o discurso*. Publicação das Faculdades Integradas Sto. Tomas de Aquino, 1979
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Campinas: Cortex Editora, Editora da Unicamp, 1989.
- SOTILLO, M. NUÑES, M. e SARRIÁ, E. A developmental study of mental verbs "to remember", "to know" and "to believe"; *V th Conference on Developmental Psychology*. Sevilha: Setembro, 1992
- STEIN, N. L. What's in a Story: interpreting the interpretation of story grammars. *Discourse Process* 5, 319-335, 1982
- TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados*. Campinas: Pontes Editora, 1988.
- TUL'VISTE, T. The development of language awareness in the child. *Soviet Psychology*, 26. (3): 59-81, 1988

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

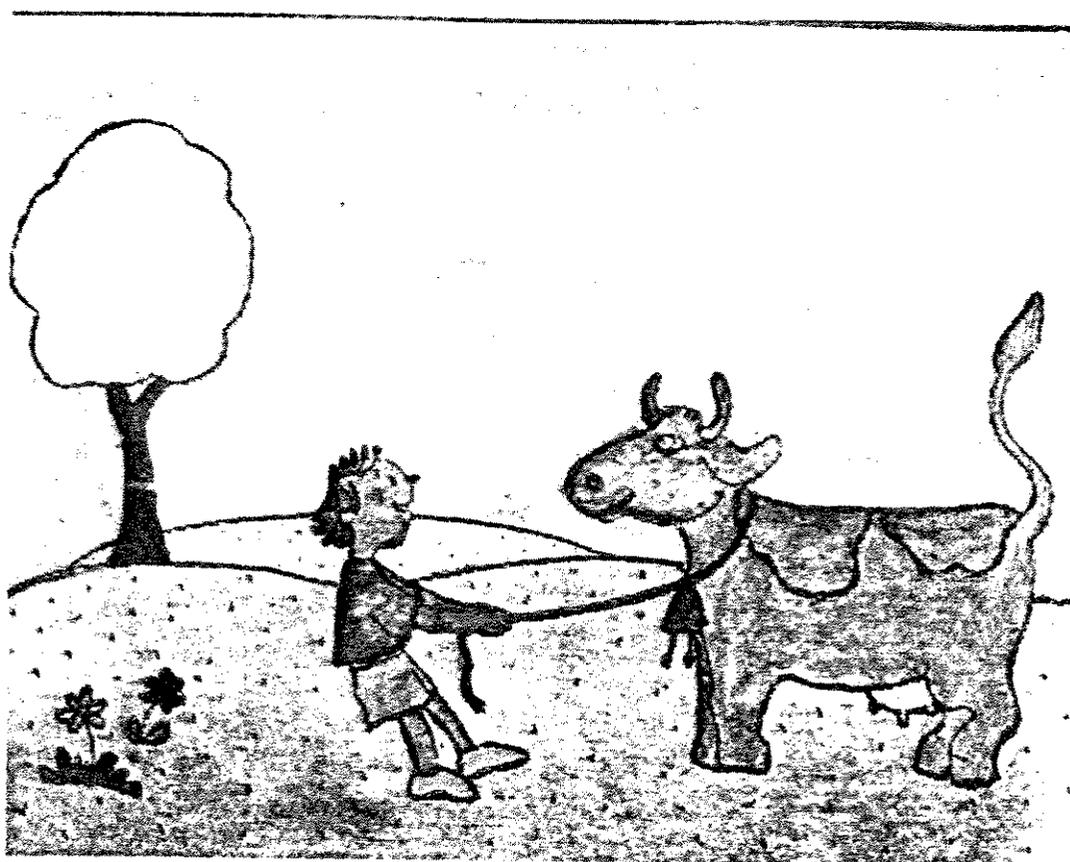
_____ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WATERS, H.S. and HOU, F.T. Children's production and recall of narrative passages. *Journal of Experimental Child Psychology* 44, 348-363, 1987.

WELLS, G. Preschool literacy/related activities and success in school. In: OLSON, D.R.; TORANCE, N. and HILDYARD, A. *Literacy, language and learning. A nature and consequences of written and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

ANEXO 01

**ILUSTRAÇÃO APRESENTADA NO TEXTO
CONTO A PARTIR DE GRAVURA**



ANEXO 02

**RELATO ORAL DE CRIANÇAS DE 1ª SÉRIE
DURANTE AS ATIVIDADES DO 1º SEMESTRE****BRU****CONTO DE HISTÓRIA**

B - Como é que eu comecei ?

P - A história da fazenda, foi isso ou não ? Da festa

B - É, uma festa que tinha na casa da minha prima. Daí a gente brincando de esconde-esconde. Daí ela se escondeu embaixo do beliche e daí a gente pegamos uma coberta, se cobrimos, tentamos achar ela. Daí ela que achou a gente. Demos um susto e a gente deixamos ela trancada dentro do quarto.

P - É ? Acabou ?

B - Acabou

RECONTO DE HISTÓRIA

B - O gatinho, como é que é ?

P - Como é que era, a história de que.

B - Como é que começa ?

P - Três gatinhos, não era ?

B - É

B - Não, voce vai me ajudar.

P - Tudo bem, tá legal !

B - Era uma vez uma história de 3 gatinhos. Como é que é ? me ajuda ?

P - Isso, três gatinhos, e que aconteceu, qual era o nome de um deles.

B - Um de... O nome de um deles era cinzento.

P - Isso, e o que aconteceu com o cinzento.

B - Passou em frente a um espelho e se assustou. Daí, os outros gatinhos acharam que ele era medroso e ele acreditou.

P - E daí, ele passou a ter medo do que ?

B - Ele passou a ter medo de tudo que era novo, de tudo que ele via na frente. E depois... (BRU para sem conseguir dar seqüência)

P - E aí o que aconteceu um dia com o gatinho.

B - Agora eu vou contar do circo ?

P - Isso !

B - E os dois gatinhos...

P - Os dois ou os três.

B - Os três gatinhos pularam na rua. Aí tinha um circo montando. Daí os dois gatinhos subiram em cima, em baixo ? (com dúvida, pergunta)

P - É subiram no carrossel, na parte de baixo.

B - Subiram no carrossel na parte de baixo. Daí... eles se assustaram ?

P - O que aconteceu com o carrossel ?

B - Daí ele foi virando e os dois gatinhos se assustaram e pularam. Daí o gatinho cinzento pegou e montou no tigre e ficou, e ficou até parar. Daí os amiguinhos dele achou que ele era corajoso.

TEXTO EXPOSITIVO CONCEITUAL

O macaco sobe na árvore, come banana, e ele mora na floresta e fica no circo.

P - Que mais voce poderia dizer dos macacos, o que são os macacos ?

B - Ah, porque os macacos são muito bonitos. Demais.

P - Que mais ?

B - Macaco é muito... Posso falar ? O macaco é muito palhacento.

TEXTO DESCRITIVO-EXPLICATIVO

Minha amiga. Eu tenho essa foto fotográfica. Aqui ela liga, aqui dá coisa

(corda) pra liga. Só.

- P - Fala um pouquinho mais. Ela, a sua amiga não conhece. Não está vendo.*
B - Ah, eu tenho uma máquina fotográfica, que ela liga, um botãozinho vermelho e tem em baixo um negocio que a gente vira que é pra gente ligar ela. Posso ? (pede para mostrar para a amiga). É aqui.
P - Ela não está vendo. Você não está com a máquina nas mãos.
B - Eu não tô, faz de conta que eu não tô. Ela liga e então você embaixo pega a cópia.

LEO

CONTO DE HISTÓRIA

LEO declara que quer contar uma história que seja curta. Escolhe um fato ocorrido com um amigo e então inicia.

Quando eu tava lá na rua, né, brincando, ele tava procurando minha bola, né, aí, aí né, aí ele, aí, aí eu fui lá, ele, ele saiu lá, todo co... aí, ele, ele, pisou em cima do prego que tinha lá, ele quase, quase que a cobra picou ele. Só isso.

RECONTO DE HISTÓRIA

- L - Essa história aí ? É muito demorado.*
P - Não, mas conta, a gente tem tempo, vamos ?
L - Primeira coisa... eu não lembro direito... três gatinhos...
P - Hum, hum.
L - Era uma vez três gatinhos... e daí o cinzento, não, não sei como era o nome dele...
P - Cinzento.
L - Cinzento ! Daí o cinzento foi lá no espelho, pensou que era um outro gatão. E daí... daí os outros amigos, os dois amigos dele ficaram rindo. E, eu sou...

eu sou, eu sou... ele é medroso, ele é medroso. E daí, ele foi lá, ele, ele, ele estava lá, foi lá atravessar, ele atravessou a rua, no outro coiso da rua tinha, tinha um circo com o carrossel. Aí, eles atravessaram a rua de novo, aí depois ele foi, ele foi lá, lá no carrossel, né. Aí depois ela foi lá, debaixo, ficou, debaixo do carr..., eles três, e daí ele foi, e foi lá ele parou lá no tigre e depois ele, ele, aí, o carrossel começou a parar, parar, parar e aí ele saiu lá e depois todo mundo falou que ele era corajoso.

TEXTO EXPOSITIVO-CONCEITUAL

(Leonardo diz ter um cachorro)

P - Conta pra gente o que são os cachorros

L - São... são cachorros, né. Mas... Não, não, o, o, o meu cachorro tem a raça Pint.

P - O que voce pode falar dos cachorros

L - Que, que ele tava cruza com uma mi... com meu cachorro. Ele já cruzou, nasceu um filhote e morreu o filhote e daí... e daí... o cachorro me... Daí o cachorro foi lá... foi lá, fala com, não, o meu... o Kid, né, foi.. o Kid deu, e daí o Kid deu outro cachorro pra gente. O moço que ficou com o nosso cachorro. Só isso.

TEXTO DESCRITIVO-EXPLICATIVO

Ele tem rodas. Ele tem rodas. É, aqui ele tem marcha. Também tem isso daqui, antena, isso daqui, tem antena, né. E ele tem uma janelinha aqui (no teto), ele tem porta, ele tem volante, tem, ele tem controle, tem ele tem, ele tem banco pra voce senta, tem a janelinha aqui, e ele tem esse negocio aqui de enrola no outro carro. Só isso.