

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

**A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO
EM CONTEXTO ESCOLAR**

por

SUZANA LIMA VARGAS

Dissertação apresentada ao Departamento
de Lingüística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
para a obtenção do título de Mestre em
Lingüística Aplicada
Orientadora: Maria Laura Trindade
Mayrink-Sabinson

Campinas
1994

V426c

23894/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Suzana Lima

Vargas

e aprovada pela Comissão Julgadora em
14 / 12 / 94.

Manoelma Trindade Magalhães Sobrinha
PROFA. DRA. MARIA LAURA T. M. SABINSON

BANCA EXAMINADORA

Manoelma Trindade Magalhães Sobrinha

Alquiel Salek Frad

[Assinatura]

Aos meus pais e minhas irmãs,
pelo muito que representam em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Durante a produção deste trabalho contei com a participação de muitas pessoas, tanto no plano acadêmico, quanto no plano emocional, a essas pessoas expressei meus agradecimentos:

à Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, orientadora e amiga, que acompanhou o processo de produção deste texto sempre de perto, com críticas e sugestões que acabavam desencadeando outras reflexões em torno do ensino da linguagem.

à Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, pelas contribuições que deu a este trabalho desde seu início, quando da ocasião em que fui sua aluna na disciplina "Modalidades Lingüísticas e Ensino de Língua Materna" e pelas sugestões no Exame de Qualificação.

à Profa. Dra. Maria Cecília Perroni, que através de seus estudos sobre o discurso narrativo, despertou em mim o interesse em investigar a narrativa em contexto escolar e, ainda, pelos seus comentários no Exame de Qualificação, que tanto contribuíram para melhorar este trabalho.

à Prof. Dra. Denise Bertóli Braga, pelas várias conversas, em diferentes momentos, que foram decisivas na definição da temática deste trabalho.

aos Profes. Drs. da UNICAMP, Maria Fausta de Castro Campos, João Wanderlei Geraldi, Angela Kleiman e Marilda do Couto Cavalcanti, por terem contribuído na minha formação acadêmica.

à Profa. Miriam Regina Souza Moreira, amiga e companheira, por ter acreditado em mim e aberto caminhos sem volta na discussão das questões relativas à alfabetização.

à Profa. Dra. Maria Margarida Martins Salomão por ter mostrado que a Linguística Aplicada seria o lugar para interrogar e transformar o saber sobre a alfabetização.

às Professoras e crianças que permitiram a realização deste trabalho.

ao Marco, pelo que me fez ser.

à amiga Luciane pelas horas alegres e difíceis que compartilhamos no decorrer desta caminhada.

às colegas do Mestrado, Ana Cláudia e Débora, pela amizade.

ao Cacá e ao Paulinho pela carinhosa acolhida em Campinas.

aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação - UFJF, pelo apoio e incentivo nas horas necessárias.

ao CNPQ pelo auxílio concedido para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a construção da relação entre a oralidade e a escrita pela criança na atividade de narrar oralmente e por escrito, e refletir sobre como o adulto contribui neste processo. O tema da pesquisa pareceu-nos pertinente devido ao fato de as escolas esperarem que as crianças estejam produzindo bons textos narrativos ao final das séries iniciais.

Nossas questões específicas de pesquisa foram, portanto: (a) investigar se há espaços em contexto escolar de alfabetização para o desenvolvimento do discurso narrativo oral e escrito; (b) investigar quais as orientações e os limites fornecidos pelo adulto e pelas crianças para a construção de narrativas orais e escritas.

Para responder a essas questões, coletamos dados durante os meses de maio e junho de 1992, em duas turmas de 1ª. série, de duas escolas da região de Campinas, (uma pública e outra particular). Os dados foram obtidos em visitas semanais às duas escolas, através do registro em áudio de algumas interações em torno da produção de narrativas orais (47 horas de gravação) e através da participação em alguns momentos de produção de narrativas escritas (em torno de 300 produções de texto).

Analisando os dados, percebemos que, apenas esporadicamente eram sistematizadas atividades em torno do discurso narrativo oral e escrito, apesar de as professoras das duas turmas terem dito valorizar a narrativa enquanto tipo de discurso a ser trabalhado. Observamos que a maioria das produções escritas e orais dos sujeitos da pesquisa não podem ser definidas como narrativas, mas, talvez, como "historinhas" que repetem o que a escola lhes disse ou como textos que apresentam o predomínio de elementos descritivos.

Encontramos algumas situações que evidenciaram a constituição das especificidades das duas modalidades lingüísticas pelas crianças, que adequam o uso de determinados recursos expressivos da oralidade e da escrita ao contexto de produção discursiva. Nesse processo, notamos a contribuição da professora e das outras crianças, que atuavam no modo de dizer do outro, com comentários que vão desde as convenções ortográficas às questões sobre o conteúdo do texto lido, sua informatividade, a veracidade das informações fornecidas, os tipos de mecanismos coesivos utilizados, ou seja, adulto e criança realizam intervenções no sentido de promover uma discussão sobre quais as estruturas apropriadas ou não, na construção de textos orais e escritos.

Os resultados apontam para a necessidade de se estabelecer uma mediação entre a oralidade e a escrita através de práticas de uso da linguagem que viabilizem a construção de hipóteses sobre as duas modalidades, como manifestações lingüísticas que ora se aproximam e ora se afastam no seu modo de significar.

SUMÁRIO

Capítulo I

- 1.1. Elegendo a Narrativa como o Timão da Alfabetização 8
- 1.2. Caminhos e Descaminhos da Oralidade e da Escrita 17

Capítulo II

- 2.1. Os Contatos Estabelecidos na Escolha das Escolas 28
- 2.2. Caracterização dos Contextos Escolares Investigados 30
- 2.3. Método de Coleta de Dados 31
- 2.4. Processo de Análise e Seleção dos Dados 34

Capítulo III

- 3.1. Há Espaços em Contexto de Sala de Aula para o Surgimento de Narrativas?
 - 3.1.1. O que dizer da turma A? 38
 - 3.1.1.1. As "historinhas" que lêem e escrevem as crianças da turma A ... 48
 - 3.1.2. O que dizer da turma B? 58
 - 3.1.2.1. Hora da Roda: um espaço para a construção de narrativas? 60
- 3.2. Orientações e Limites Fornecidos para a Construção de Narrativas Oraís e Escritas
 - 3.2.1. "Invente uma história sobre..": o que escrevem as crianças da turma A... 72
 - 3.2.2. "Adorei" / "Não copie. Invente!": o que a professora da turma A comenta sobre as "historinhas escritas elaboradas pelas crianças 82
 - 3.2.3. O que escrevem/contam as crianças da turma B 96
 - 3.2.4. "E se o ovo do dinossauro nascesse ...":o movimento entre a oralidade e a escrita 124

Capítulo IV

- Redefinindo a Prática de Produção de Textos Narrativos nas Séries Iniciais..... 147
- Referências Bibliográficas 154

CAPÍTULO I

1.1. Elegendo a Narrativa como o Timão da Alfabetização

Sabemos que a narrativa tem ocupado um lugar privilegiado no discurso sobre o ensino de Língua Materna, principalmente no que diz respeito ao período de alfabetização. Nesse caso, tanto as leituras propostas quanto a produção escrita estão ligadas a este tipo de discurso. Em relação às atividades de leitura, pode-se dizer que nem tudo aquilo que é apresentado como "historinha", pela maioria das práticas alfabetizadoras, merece a denominação de história, tamanha a pobreza sintática e semântica dos textos. É também do nosso conhecimento que essas "historinhas" são veiculadas em livros com padrão de qualidade extremamente diferenciado.

Faço tal afirmação apoiada em minha experiência como professora alfabetizadora, supervisora de alfabetização e pesquisadora de questões relativas ao ensino de Língua Materna. Em relação à produção de textos pode-se dizer que é bastante comum ouvirmos alfabetizadores fazerem comentários sobre as "historinhas" escritas pelos seus alunos. Ouve-se de tudo. Por um lado, existem aqueles que sentem-se orgulhosos porque a maioria da classe já está escrevendo *tudo certinho, já conhecem bem as palavrinhas*, ou seja, são os "falsos narradores" que devolvem por escrito os "pseudotextos", ou seja, as mesmas "historinhas" contadas pela escola.

Por outro lado, há professores que se impressionam com o uso que seus alunos fazem da narrativa escrita. A surpresa desses professores surge quando descobrem que seus alunos experimentam o direito à palavra escrita nas histórias

que contam. São narradores que vêem seus textos como um trabalho que supera os limites da convenção ortográfica e traz a história contida e, na maioria das vezes, não contada, como afirma Geraldi (1991); textos que falam sobre suas vidas e seu mundo revelando a sua linguagem. Essas narrativas escritas são aquelas marcadas pela influência da oralidade, repetições, uso de "aí", e, diferentemente das "historinhas" produzidas pelas crianças do primeiro caso, não recebem apenas um "Ótimo", "Parabéns" ou "Precisa melhorar", mas, antes de tudo, servem de objeto de reflexão e confronto.

Esses dois modos de a escola encarar a produção narrativa ilustram a maneira como ambas as visões concebem uma história. Decorrem dessas visões as diferentes formas de entrada do texto narrativo para a sala de aula. Nota-se, então, que na primeira visão, que denominaremos de tradicional, a "narrativa" que tem ganho espaço como proposta de leitura para a criança, parece não ser ainda aquela que se aproxima das histórias que suscitam o imaginário e despertam as emoções, mas são as "historinhas" que trazem palavras compostas por sílabas simples, pretendendo-se com isso, "facilitar" o processo de reconhecimento e decodificação de textos escritos.

Cabe aqui definir o que estamos considerando como texto, e especificamente, o que consideramos texto narrativo. Quanto à concepção de texto, narrativo ou não, oral ou escrito, acreditamos com Geraldi (1991) que o texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo alguém*. Geraldi, ao discutir o texto como parte do conteúdo do ensino, assim o define:

texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado, onde publicado não quer dizer 'lançado por uma editora', mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo a sua finalidade de ser lido. (p.100)

Se por um lado, Geraldi elege a construção do sentido e as relações discursivas estabelecidas entre os interlocutores como elementos definidores do texto, pode-se perceber que muitas metodologias de alfabetização se distanciam das referidas noções, pois ainda acreditam que "escrever bem" implica em "escrever textos longos, sem erros de ortografia, de acentuação e de concordância", relegando, a segundo plano *o que se quis dizer*, ou seja, a qualidade do conteúdo.

A partir desse entendimento sobre o texto, cabe ressaltar que os dados que nos interessam neste estudo são as produções narrativas que se aproximam da definição de texto proposta por Geraldi (1991). Quanto ao que entendemos por narrativa concordamos com Martinez (1988) quando diz:

o narrar é o ato discursivo que se compromete essencialmente com o acontecimento. É através do ato de narrar que podemos expressar o dinâmico, isto é, a realidade em movimento. Entende-se por narração o ato de recuperação de um acontecimento que obedece a uma ordenação temporal. (p. 82)

Na definição desta autora, ganha destaque como elemento básico do ato de narrar, o obediência à ordem temporal em que ocorreram os eventos, pois é através deste ato que se instaura a "dinamicidade" da narrativa. Voltaremos a discutir o conceito de narrativa no capítulo 3, a partir das produções de textos coletadas.

Dentro do que vínhamos dizendo sobre a visão tradicional assumida pela escola, observa-se alguns critérios frequentes que orientam a escolha do texto a ser oferecido à leitura da criança: o texto precisa ser composto por palavras que apresentem a estrutura canônica CV e as frases devem ser "simples e diretas"; é importante que o livro tenha bastante ilustrações pois isso "facilitará o entendimento

da história"; as histórias devem ser curtas, "caso contrário a criança se dispersará"; o vocabulário deve ser simples, "compatível com o mundo da criança".

É importante dizer que a atenção a tais aspectos acaba por desconsiderar outros pontos que merecem destaque, como por exemplo, o padrão de textualidade das histórias, o interesse das crianças, suas experiências e emoções, a qualidade das ilustrações, a coerência entre as imagens e o texto, entre outros mais (Moreira, 1987). Estando os alfabetizadores desatentos para estes critérios mínimos, o que acaba acontecendo é o acesso das crianças às "historinhas" de baixa qualidade, repressivas e moralistas, que dizem pouco ou quase nada sobre seus personagens, mas, no entanto, são veiculadas em livros ricamente ilustrados.

A segunda forma de entrada do texto narrativo para a sala de aula corresponde às práticas alfabetizadoras que defendem a literatura infantil como tema gerador da alfabetização, considerando-a como um dos possíveis acessos prazerosos da criança ao mundo da leitura e da escrita e, para tanto, essas práticas pedagógicas procuram fazer com que a natureza deste contato seja sempre lúdica. Daí é comum a atividade narrativa estar associada a dramatizações, pinturas, confecções de fantoches, vivências, montagem de painéis, etc.

Estando as práticas alfabetizadoras ligadas à primeira abordagem, mais tradicional, ou à segunda, que valoriza a relação prazerosa da criança com a leitura e a escrita, há que se reconhecer que grande parte da produção de livros infantis a que têm acesso as crianças traz consigo os valores da escola de hoje. Assim, no dizer de Lajolo (1993:69) são comuns nessas narrativas "*crianças perguntadeiras e maluquinhas, a rebeldia contra o arbítrio exagerado, a consciência ecológica, a defesa da minorias*". (Note-se que esse comportamento infantil é bastante contrastante em relação às expectativas escolares.) Além da questão do modismo presente nos temas dos livros infantis de histórias, existe a idéia de que essas histórias vêm substituir aquelas presentes nos pré-livros ou cartilhas, mas, na

verdade, são trabalhadas com o mesmo fim: o de transformar crianças alfabetizadas em leitores capazes de responderem a questionários despropositados de interpretação de texto, escrever um final diferente para a história, e tantas outras atividades que podem vir a reduzir a produção de sentidos que se realiza a cada leitura.

Vale dizer que esse "boom" na produção de livros infantis teve seu início na década de 70 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que defendia a adoção da literatura nacional nas escolas, o que impulsionou um movimento de promoção da leitura, e, conseqüentemente, o surgimento de um mercado fascinante para os livros infantis. Assim é que temos hoje mais de 10 milhões de exemplares comercializados por ano. (Rosa, 1991)

Contudo, os bons escritores de literatura infantil já não ocupam o mesmo espaço que dominavam nas últimas décadas. Rosemberg (1990) ao falar sobre a qualidade dessa produção literária infantil afirma que nas histórias a expressão é morna; prazeres e pesares profundos são raros. A única emoção forte, que se manifesta intensamente é o medo. Medo do castigo, explícito ou implícito, impingido pela divindade, pelo adulto ou pela natureza, justiceiros implacáveis que punem com a própria morte. Conseqüentemente, resta à criança a leitura daquilo que o adulto considera digno, através do contato com obras dissociadas de seu mundo e seu interesse. A leitura perde seu caráter lúdico para assumir outro pragmatista.

Cabe, então, perguntarmos: Por que a escola elege a narrativa como o tipo de discurso a ser trabalhado e não outro qualquer? No que diz respeito a essa questão buscamos a resposta na própria escola e, conforme comentários de professores e orientadores de ensino, tal escolha está relacionada ao fato de as crianças já saberem narrar oralmente e gostarem de fazê-lo antes mesmo de seu

ingresso na vida escolar, cabendo à escola trabalhar a modalidade escrita da narrativa.

A resposta da escola para a opção da narrativa como tipo de discurso direcionador das atividades de linguagem nos faz pressupor que existe uma certa preocupação, por parte dos professores, com a interrelação entre a oralidade e a escrita. Contudo, o que se pode notar através de outras falas de professores é que estamos equivocados em nossa hipótese e que não é bem isso que geralmente ocorre no trabalho realizado em sala de aula.

Parece haver um consenso entre os professores das séries iniciais que os faz acreditar que a aprendizagem da modalidade oral ocorre de forma natural e espontânea, enquanto a aprendizagem da modalidade escrita requer uma situação formal de ensino e, pensando assim, eles afirmam que a oralidade já está "pronta" quando do ingresso da criança na escola. Essa visão de aprendizagem e de linguagem que separa a aquisição de duas modalidades interrelacionadas, produz reflexos na prática pedagógica, visíveis na ausência de espaços capazes de fortalecerem a mediação entre a oralidade e a escrita, o que permitiria um maior entendimento dos alunos sobre as características das duas modalidades.

Entretanto, comentários destes mesmos professores como *ele tá escrevendo assim porque é o jeito dele falar* ou *a escrita dele tem os mesmos erros da fala*, evidenciam a crença de que a oralidade exerce influência no processo de aquisição da escrita, mas, talvez o contrário, ou seja, a reorganização da oralidade com base na escrita, não esteja sendo vista por eles. Geralmente não se considera que, no desenvolvimento da linguagem oral e no desenvolvimento da linguagem escrita, o conhecimento de uma modalidade migra para a construção da outra. (Scarpa, 1987)

Pensando a oralidade como algo que já é do domínio da criança, parece não fazer sentido ensinar o que se sabe e, dessa forma, a escola acaba privilegiando

a aprendizagem da escrita em detrimento da oralidade e, por isso, os alunos passam a ser avaliados em função daquilo que escrevem e não pelo que possam vir a falar, caso haja espaço. É como se a oralidade não fosse uma das maneiras de se dizer o que pensa, quando, na verdade, ela é a forma mais usual de interagirmos uns com os outros. Não quero dizer com isso que a escola deva deixar de se debruçar sobre a escrita, mas chamar atenção para a necessidade de mais espaços para as atividades de uso da linguagem oral, igualmente importantes para a constituição do aluno enquanto sujeito da linguagem.

A esse respeito Gnerre (1985) aponta para a superação da visão dicotômica entre oralidade e escrita, e defende o fortalecimento da mediação entre oralidade e escrita, através de práticas que procurem

devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura em voz alta de livros e impressos e a discussão de seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias de tradição oral. (p.61)

Segundo o autor, essas e muitas outras práticas poderiam contribuir para a construção de outras posturas com relação à oralidade e a própria escrita, pois estariam surgindo hipóteses interessantes sobre os valores, as funções e os usos das duas modalidades, o que certamente facilitaria o processo de alfabetização.

O desenvolvimento do discurso narrativo ilustra bem a interrelação entre os conhecimentos da linguagem oral e da linguagem escrita. Sabemos que a atividade de narrar se constitui como tal em situações de interação da criança com seus interlocutores que utilizam, de modos distintos, em diferentes contextos, a oralidade e a escrita, e assim, viabilizam a construção de hipóteses sobre as duas

modalidades, como manifestações lingüísticas que ora se aproximam e ora se afastam no seu modo de significar.

Estudos na área de aquisição da linguagem revelam, por um lado, que as crianças são capazes de narrar oralmente desde muito cedo, muito antes de serem iniciadas ao processo formal de alfabetização. (Garcia, 1988; Perroni, 1991) Outros estudos, demonstram que as crianças também utilizam, frequentemente, as práticas de ouvir e contar histórias como esquema para a organização de suas narrativas escritas. (Blanche-Benveniste, 1987; Francischini, 1990). No entanto, existem diferenças significativas entre narrar uma história oralmente e narrá-la por escrito, bem como aspectos comuns na realização das duas tarefas.

Também é fato que, durante o período de alfabetização, quanto maior for a distância entre os recursos utilizados pela criança na construção da narrativa oral e os recursos típicos da narrativa escrita, maior será a dificuldade de produzir uma narrativa escrita próxima ao modelo esperado pela escola.

A relação entre a narrativa oral de que a criança parece ter domínio e a narrativa escrita esperada pela escola é apontada por Heath (1982, 1983) e Heath & Branscombe (1986) em estudos etnográficos desenvolvidos em comunidades de trabalhadores negros e brancos do Sul dos Estados Unidos. As pesquisas revelam que as comunidades investigadas apresentam diferentes valores retóricos e suas convenções narrativas também se distinguem. Em Roadville, comunidade branca operária, é comum a interação entre adultos e crianças em torno de livros infantis. Os pais escolhem, para seus filhos, livros com histórias rimadas, histórias bíblicas, livros que ensinam o alfabeto, o nome de animais, entre outros. Eles costumam ler para as crianças, questionando-as sobre o conteúdo das histórias e também solicitam que as crianças recontem o textos.

Já em Trackton, comunidade negra de origem rural, os pais lêem pouco e não existe o hábito de ler histórias para seu filhos. Os adultos valorizam apenas as interações em torno do uso funcional da linguagem oral.

Baseadas nesses dados, as autoras demonstram que os adultos das duas comunidades exercem influências distintas no tipo de discurso narrativo apresentado pelas crianças e, posteriormente, no período inicial de escolarização, surgem diferentes modos de narrar oralmente e por escrito. As diferenças no modo de narrar de algumas crianças oriundas de Trackton produziram um desacordo discursivo entre o que era esperado pela escola, em termos de narrativa, e o que a criança era capaz de produzir a partir de suas interações na sua comunidade. Como conseqüência, e em função de a professora dessas crianças não saber como lidar com tais diferenças discursivas, ocorria uma diferenciação negativa nas oportunidades das crianças de Trackton aprenderem na escola outros recursos lingüísticos próprios da narrativa valorizada pela escola.

Tudo isso aponta para a necessidade de a escola considerar que as práticas de narrar oralmente e por escrito se constituem de forma interrelacionada e, ao contrário da visão estabelecida na maioria das práticas escolares, não são práticas dicotômicas, mas devem ser concebidas como manifestações discursivas que apresentam aspectos associados ora à oralidade e ora à escrita.

Na seqüência desta discussão, abordaremos, então, algumas diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e a linguagem escrita que respondem às relações que podem ser estabelecidas entre as duas modalidades na constituição do discurso narrativo.

1.2. Caminhos e Descaminhos da Oralidade e da Escrita

Muitas têm sido as abordagens feitas sobre as relações entre a oralidade e a escrita no decorrer dos tempos, em estudos que, de uma maneira ou de outra, acabam se encaixando no âmbito dos estudos da linguagem. O interesse dos estudiosos de diferentes áreas, dentre as quais pode-se destacar a Lingüística, a Sociolingüística e a Psicolingüística, relaciona-se à diversidade de manifestações cognitivas, sociais e lingüísticas envolvidas no processo de produção da oralidade e da escrita, o que permite análises e descrições que vão desde uma atenção aos aspectos mais específicos, como os mecanismos de coesão e coerência (Bastos, 1984; Guimarães, 1989); a estrutura sintática das duas modalidades (Perera, 1984; Halliday, 1985); aos aspectos mais amplos, como as condições de produção das duas modalidades, o processo de interlocução entre os usuários da língua, a relação entre as duas modalidades com aspectos sócio-culturais (Michaels & Collins, 1984; Tannen, 1985; Chafe, 1985; Cazden, 1988)

Tendo em vista que essas pesquisas não são poucas e partem de diferentes perspectivas de análise, pode-se esperar que não existirá um consenso teórico em relação à definição e especificidades da oralidade e da escrita. Nesse sentido, optamos por ressaltar alguns estudos que discutem algumas diferenças fundamentais entre o discurso oral e o discurso escrito sob o ponto de vista lingüístico.

O estudo de Perera (1984) demonstra que existem diferenças na forma, na função e na maneira de apresentação. Em primeiro lugar, existem diferenças físicas entre as formas de linguagem oral e escrita. A linguagem oral é efêmera, ocorre em tempo real e permite a contribuição do ouvinte. Em outras palavras, é tipicamente *impermanent*, local e pessoal. Em contraste, a linguagem escrita é mais durável, pode ser lida e relida, é facilmente reproduzida e dispõe de um tempo

maior para a sua produção. No que diz respeito às diferenças funcionais, a escrita serve basicamente para registrar fatos, idéias e informações. Embora a fala também tenha a função informativa, o seu papel mais importante seria o estabelecimento e a manutenção das relações humanas. Ainda segundo a autora, as formas de apresentação do discurso falado mostram que a fala espontânea é geralmente um produto cooperativo, com diferentes pessoas contribuindo no turno, o que não acontece no discurso escrito que é uma produção essencialmente solitária e individual, na maioria dos casos.

Note-se que o enfoque de Perera não chama a atenção para as variações que se apresentam nos limites que colocam a oralidade em um extremo, como uma manifestação informal e espontânea e, no outro extremo, colocam a escrita como sendo o discurso formal. Assim como o estudo de Perera, há uma série de outros trabalhos que abordam a oralidade e a escrita como modos de comunicação contrastantes e excludentes, deixando com isso de reconhecer as múltiplas formas de expressão que podem ser encaixadas tanto na oralidade quanto na escrita.

Segundo Halliday (1985) seria incorreto pensarmos que a linguagem escrita é altamente organizada, estruturada e complexa, enquanto a linguagem oral é desorganizada, fragmentada e simples. Para o autor, a linguagem oral é absolutamente tão organizada quanto a escrita, sendo também capaz de alcançar um alto grau de complexidade. Contudo, resta ressaltar que essa complexidade ocorre de diferentes maneiras, ou seja, a complexidade da escrita é estática e densa e na oralidade intrincada e dinâmica.

Outras pesquisas da década de oitenta sobre as diferenças específicas da linguagem oral e escrita têm apresentado pontos de vista distintos na análise das duas modalidades. São os estudos voltados para a Análise da Conversação, desenvolvidos por Tannen (1985) e Chafe (1985).

Tannen (1985) demonstra em sua pesquisa que o estabelecimento da dicotomia oralidade/letramento é equivocado se considerarmos as convergências entre as características das duas modalidades. Partindo da análise de narrativas produzidas por indivíduos de diferentes culturas (norte americana e grega), a autora revela que existem estratégias discursivas diversas, umas vinculadas à escrita (no caso dos americanos) e outras à oralidade (no caso dos gregos). De acordo com os resultados da pesquisa, Tannen concluiu que, na organização das narrativas orais, pode haver uma determinada influência dos aspectos culturais na escolha de estratégias próprias da escrita, como a focalização do conteúdo dos textos, em detrimento de um maior envolvimento com a situação de interação, normalmente autorizada pelo contexto de interlocução que a oralidade instaura.

Esta autora chama a atenção para o fato de que, mais importante que estabelecer diferenças entre as modalidades oral e escrita, é analisar o processo de envolvimento dos interlocutores, relacionando-o com as informações fornecidas e a natureza da mensagem.

A autora observa que o envolvimento dos interlocutores com o tópico narrado varia conforme o contexto de enunciação, o conteúdo, as condições de produção e as relações hierárquicas entre os interlocutores. O nível de envolvimento explicaria, por exemplo, porque nas cartas, nos bilhetes e nos diários há maior presença de recursos próprios da oralidade, tendo em vista o maior envolvimento interpessoal entre escritor/leitor. Assim, as formas de interação nos discursos oral e escrito são capazes de dizer mais sobre as duas modalidades que as próprias informações veiculadas no texto.

Tratando ainda da questão do envolvimento e distanciamento entre falante/ouvinte e escritor/leitor, tem-se o trabalho de Chafe (1985) que explora o pressuposto de que a situação de produção de fala (rápida, espontânea e não planejada) seria responsável pela maior fragmentação das estruturas orais. Por outro

lado, a situação de produção da escrita (processo lento, deliberado e editável) estaria associada a maior integração de informações das unidades sintático-semânticas.

Chafe nos fala que, na linguagem oral, a interação face a face permite um maior envolvimento dos interlocutores, enquanto na escrita, a ausência do interlocutor não viabiliza o mesmo tipo de interação. Desse modo, o envolvimento dos falantes com seus interlocutores em algumas situações típicas de uso oral da linguagem, explicaria o uso sistemático, na oralidade, de marcas de primeira pessoa, as expressões coloquiais, partículas enfáticas e assim por diante. Enquanto isso, na linguagem escrita haveria um distanciamento do escritor das situações e eventos concretos, o que explicaria algumas características da modalidade escrita, como as nominalizações, o uso da voz passiva, das orações completivas e etc.

Grande parte dos estudos que tratam das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Perera, 1984; Tannen, 1985; Chafe, 1985; Street, 1985; Halliday, 1985) investigaram as diferenças específicas destas duas modalidades discursivas do ponto de vista lingüístico, abordando as diferenças na forma, na função, no conteúdo e na maneira de apresentação, mas ainda não são suficientes para a compreensão de fatores de natureza diversa relacionados ao contexto de interação dos interlocutores na produção de narrativas. Nesse caso, cabe ressaltar os trabalhos de Perroni (1992) e Garcia (1988) pertencentes à linha de investigação voltada para os aspectos da Aquisição da Linguagem.

Esses estudos, elaborados no âmbito do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL/UNICAMP, revelam que o desenvolvimento lingüístico é um processo que ocorre em situações interacionais onde adulto e criança desempenham papéis ativos, a criança incorporando a fala do adulto e este interpretando comportamentos lingüísticos e não lingüísticos da criança, atribuindo-lhe intenções e significados. Assim, a troca comunicativa estabelecida entre a criança e seus

interlocutores durante as situações dialógicas, são determinantes e estruturantes no processo de construção lingüística.

O estudo de Perroni (1992) sobre o desenvolvimento do discurso narrativo de duas crianças de classe média no período de 2;0 aos 5;0 anos de idade, demonstrou que, durante o processo de construção narrativa, existem graus participativos da criança e do adulto no desenrolar desta atividade. Assim, o adulto assume o papel de eliciador e pontuador do diálogo, levando a criança a organizar suas informações e lembranças sob a forma de discurso narrativo, e, gradualmente, a criança passa a construir representações de si mesma como narradora, representações de seus interlocutores, das situações de interlocução e da própria função dos diferentes tipos de discurso narrativo.

A grande contribuição do estudo de Perroni (1992) reside no fato de a autora ter-se voltado para uma análise processual da construção narrativa, reconhecendo a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase, com a capacidade de representação gradual da criança.

Já o estudo desenvolvido por Garcia (1988), investiga a aquisição de processos narrativos calcada em livrinhos ilustrados, por crianças de classe média entre 3;9 e 5;0 anos de idade. A autora nos mostra que, nas interações adulto-criança durante a atividade com livrinhos, eram comuns as pontuações ou contrapontos; o direcionamento da história para determinados focos ilustrados; a eliciação de turnos infantis; a busca de esclarecimentos sobre certas referências criadas no bojo da história; a censura aos mal entendidos. Através deste crescente refinamento das técnicas de se contar histórias, as crianças da pesquisa incorporaram uma certa consciência sobre a coerência e a coesão das narrativas por elas produzidas.

A abordagem apresentada nos trabalhos de Perroni (1992) e Garcia (1988) revela que a linguagem é entendida como uma atividade constitutiva do

conhecimento de mundo e do outro pela criança e é nesse movimento que a criança constrói suas hipóteses sobre as duas modalidades, como manifestações lingüísticas que ora se aproximam e ora se afastam no seu modo de significar

Por isso é que acredita-se que, durante o processo de desenvolvimento da linguagem oral e de aprendizagem da escrita, a criança não estará construindo as suas hipóteses sobre o sistema de escrita com base na linguagem que vinha utilizando exclusivamente de forma oral. Isto significa que as primeiras produções escritas das crianças não podem ser tomadas como exemplo de estruturas típicas da oralidade, mesmo porque também há uma influência das estruturas típicas da escrita, seja porque as crianças estão expostas (em maior ou menor grau, é claro) a *falas* que já *refletem* a escrita (fala padrão), ou porque elas incorporam estruturas escritas ouvidas na leitura de histórias feita por adultos. (Abaurre, 1990).

O estudo de Blanche-Benveniste (1987) sobre a aprendizagem de uma linguagem formal - *linguagem domingueira*, demonstrou que as crianças têm idéias preconcebidas acerca de como deve ser a linguagem escrita. Em uma das situações experimentais realizadas, a autora verificou que crianças de 4;0 a 5;0 anos de idade, ao ditarem textos para serem escritos num livro, embaixo de desenhos, recorriam a recursos típicos de uma linguagem literária. Em outro momento, quando Blanche-Benveniste solicitou às crianças de 9;0 e 10;0 anos que relatassem uma história oralmente e em seguida a escrevessem, os resultados nas produções mostraram grandes diferenças: a produção oral, marcada pela linguagem conversacional, apresentava redundâncias, repetições, hesitações, etc; já a versão escrita era mais próxima de uma linguagem formal, chegando, às vezes, a ser cerimoniosa. A relação estabelecida pelas crianças entre produzir uma narrativa oral e produzi-la por escrito, demonstra que elas tinham conhecimentos sobre as estruturas apropriadas no uso da modalidade oral e da modalidade escrita.

Outras pesquisas recentes, desenvolvidas na área da sociolingüística interacional, têm atribuído especial atenção ao estudo das diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita em situações particulares de uso da língua em contexto escolar. (Michaels & Collins, 1984; Cazden, 1988).

Os trabalhos revelam que, durante o período inicial de escolarização, a criança precisa promover certas mudanças nas suas estratégias de discurso da forma caseira para as estratégias específicas da prosa escrita, como o meio de evitar os possíveis desencontros entre o estilo esperado pela escola e aquele produzido pela criança, a partir de suas interações em casa .

Partindo desta abordagem e utilizando técnicas etnográficas qualitativas, os estudos concluem que o processo de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula é inteiramente permeado por diferenças nas convenções discursivas e diferentes modos de interação ao longo das atividades cotidianas. Assim, para cada contexto específico de aprendizagem há diferentes comportamentos interacionais e de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes padrões avaliativos do comportamento. Nesse caso, cabe às crianças desenvolverem uma determinada familiaridade com essas especificidades, para que possam compreender quais estratégias discursivas são eficientes na obtenção da contribuição do professor e da atenção dos colegas de classe.

O estudo de Michaels & Collins (1984), realizado em uma turma de 1a. série, chama a atenção ao abordar alguns problemas lingüísticos enfrentados pelas crianças na realização da tarefa de transposição do discurso oral para o texto escrito. Os autores examinaram uma atividade comum de sala de aula, que denominaram "hora de compartilhar" ou "mostre e conte". Trata-se de um evento de fala em que as crianças relatam uma situação curiosa vivenciada por elas ou apresentam um objeto interessante para a turma. Esta atividade de contar exigia das crianças de 1a. série a adaptação do discurso oral que traziam de casa, às exigências da prosa

expositiva de sala de aula e, durante essa transposição discursiva, surgiam problemas no tipo de interação estabelecida que ocorria de modos distintos conforme o modo de narrar das crianças, que refletiam o comportamento lingüístico da cultura na qual elas se inseriam.

Na sala de aula pesquisada, havia um grupo de crianças que utilizavam recursos sintáticos e lexicais próprios da linguagem escrita durante a atividade de narrar oralmente, enquanto um outro grupo fazia uso apenas de recursos prosódicos para estabelecer a coesão em suas narrativas. Um outro tipo de dado é que o grupo de crianças que fazia uso de recursos sintáticos e lexicais no estabelecimento da coesão apresentava o estilo discursivo "centrado no tópico", ou seja, havia um ordenamento linear dos eventos narrados; já o segundo grupo de crianças utilizava o estilo discursivo de "associação de tópicos", que consiste em uma série de eventos implicitamente ligados e marcados pela entonação.

Ao discutirem as estratégias instrucionais da professora para lidar com essas diferenças discursivas, os autores revelam que ela oferecia um tipo de colaboração através de questões e comentários, que, de um modo geral, contribuíam para que as crianças aproximassem suas estratégias discursivas orais daquelas próprias da prosa escrita. Com o grupo de crianças que apresentava um discurso "centrado no tópico" as questões e comentários da professora serviam para que as narrativas fossem mais explícitas e lexicalizadas. Já o grupo de crianças que se utilizava da prosódia e de dados situacionais e produzia um discurso apoiado na "associação de tópicos" era o que tinha mais dificuldades para adaptar suas estratégias discursivas às expectativas de desempenho da professora e, mesmo havendo intenção do adulto em ajudá-las, a comunicação das crianças deixava de ser eficiente em termos das normas estabelecidas pela escola.

Quanto ao tipo de interação da professora com o grupo de crianças que "associavam tópicos" os autores afirmam que o "andaime" oferecido pela professora

era menos eficiente, já que frequentemente ela interrompia a fala das crianças para chamar-lhes a atenção. Além disso, o fato de não haver um consenso quanto ao tópico e ao estilo narrativo também fez com que a colaboração fosse mal sucedida.

Um das maiores contribuições da pesquisa de Michaels e Collins (op. cit.) talvez possa estar representada nas evidências apresentadas sobre o papel explicativo da interação social e das trocas comunicativas; sobre a forma como o adulto se dirige à criança e sobre os comentários em relação à produção lingüística da criança no processo de constituição de conhecimentos sobre a modalidade oral e a escrita.

Por outro lado, os autores chamam a atenção para um outro aspecto importante, qual seja, o de que a passagem da oralidade para a escrita requer de qualquer falante o reconhecimento de que existem especificidades nas duas modalidades. Se, por um lado, há diferentes recursos de expressão que são próprios da natureza da narrativa oral e que não são transponíveis para a produção da escrita, por outro lado, a escrita dispõe de formas de expressão diferenciadas daquelas da fala, sem que isso implique prejuízos no estabelecimento da coesão textual em qualquer uma das duas modalidades.

É preciso, então, ressaltar que as modalidades oral e a escrita não se excluem mutuamente, ao contrário, são manifestações discursivas que, mesmo apresentando suas especificidades, também revelam uma série de recursos que podem ser vinculados ora à oralidade e ora à escrita.

Com base nessas constatações a respeito das interrelações entre a oralidade e a escrita surgiu o interesse em verificar como a escola vem cumprindo seu papel - como lugar de constituição de sujeitos - na construção da relação entre a oralidade e a escrita pela criança na atividade de narrar oralmente e por escrito e como o adulto contribui nesta relação. O tema da pesquisa pareceu-nos pertinente

devido ao fato de as escolas esperarem que as crianças estejam produzindo bons textos narrativos ao final das séries iniciais.

A partir daí, nossas questões específicas de pesquisa são, portanto, investigar **(a)** se há espaços em contexto escolar de alfabetização para o desenvolvimento do discurso narrativo oral e escrito; **(b)** quais as orientações e os limites fornecidos pelo adulto e pelas crianças para a construção de narrativas orais e escritas.

Para responder essas questões coletamos dados, durante os meses de maio e junho de 1992, em duas turmas de 1a. série, de duas escolas da região de Campinas. Os dados foram obtidos através de visitas semanais às duas escolas, nesse período registramos em áudio algumas interações em torno da produção de narrativas orais e participamos de alguns momentos de produção de narrativas escritas.

Sendo assim, optamos por organizar o presente trabalho em quatro capítulos sobre o tema "A construção do discurso narrativo em contexto escolar", que visam discutir alguns aspectos mencionados brevemente até então.

Neste primeiro capítulo tentamos realizar uma discussão sobre o entendimento que diferentes abordagens metodológicas de alfabetização têm a respeito do texto narrativo oral e escrito e, retomamos alguns aspectos da bibliografia relativos às especificidades do discurso narrativo oral e escrito.

No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa, descrevendo os contatos estabelecidos com as classes de alfabetização investigadas, os métodos utilizados durante o período de coleta de dados e, também questões relativas ao processo de transcrição e análise dos dados que compõe o corpus do presente estudo.

No capítulo terceiro discutiremos nossas questões de pesquisa tentando apresentar respostas para o que nos propusemos a investigar. A discussão tem início

com a reflexão a respeito do espaço oferecido pelas duas turmas de alfabetização para o surgimento de narrativas orais e escritas e, posteriormente, passamos a analisar se há contribuição do trabalho realizado em sala de aula para o desenvolvimento do discurso narrativo oral e escrito dos sujeitos da pesquisa.

No último capítulo são retomados alguns dos pontos que consideramos relevantes em nossa análise, apontamos alguns outros que merecem estudos mais detalhados e nos arriscamos a apresentar alguns caminhos para a necessária redefinição da prática de ensino de Língua Materna no período de alfabetização.

É importante deixar claro que os comentários tecidos em torno da atuação das professoras e das crianças em sala de aula, refletem a preocupação sobre como se poderia desenvolver um trabalho diferente, supostamente mais produtivo, com o narrar oralmente e por escrito e como tematizar as diferenças entre a oralidade e a escrita em sala de aula. Esse interesse decorre da atuação da autora da dissertação como professora e orientadora de futuros professores um Departamento de Métodos e Técnicas da Educação.

CAPÍTULO II

Neste capítulo serão descritos os contatos estabelecidos com as turmas investigadas, os métodos utilizados durante o período de coleta de dados, e também, questões relativas ao processo de transcrição e análise dos dados que compõe o corpus da presente pesquisa.

2.1) Os contatos estabelecidos na escolha das escolas

O processo de escolha das escolas em que realizamos o estudo se deu a partir de um interesse inicial da pesquisa que consistia em verificar qual o papel desempenhado pela escola no processo de constituição da relação entre a oralidade e a escrita pela criança durante a atividade de narrar.

Face a esse interesse, iniciamos uma série de contatos com escolas localizadas no distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas, para verificar a disponibilidade dos estabelecimentos quanto à realização da pesquisa. Após algumas tentativas não tão bem sucedidas, em escolas que por motivos diversos demonstraram receios quanto à presença do pesquisador em sala de aula (*as crianças não estão acostumadas; a professora é novata; a escola não dá estágio*), conseguimos obter o acesso desejado em uma escola da rede estadual e em outra da rede particular.

Inicialmente, pretendíamos coletar dados em apenas uma escola, mas, a partir do instante em que conseguimos firmar a convivência com dois contextos escolares que pareciam ser bastante diferentes, surgiu o interesse em investigar como

essas diferenças, que se apresentavam principalmente em relação à organização do processo de ensino-aprendizagem, poderiam influenciar a constituição da relação oral/escrito na produção de narrativas. Além disso, diante da dificuldade que tivemos de encontrar escolas onde pudéssemos coletar os dados tornava-se prudente manter contato com as duas escolas. Assim, vale dizer que não houve nenhum critério pré-determinado que apontasse para a escolha de uma escola pública e outra particular.

No contato inicial com as coordenadoras pedagógicas das referidas escolas, apresentamos os objetivos do estudo e notamos que houve, ainda, um certo receio, que parece ter sido superado após ambas as coordenadoras terem feito perguntas sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Uma vez firmado o acesso às duas escolas, passamos à seleção das turmas. Após a sondagem feita pela coordenadora da escola pública junto às suas professoras, ficou decidido entre elas qual seria a turma para realizarmos a observação e registro em áudio.

Não foi possível saber quais os critérios de escolha utilizados pela coordenadora e professoras da escola pública, na tomada de decisão da turma a que teríamos acesso. O procedimento utilizado pela coordenadora da escola pública pareceu bastante aleatório: ela passava de sala em sala, chamava a professora até a porta, conversava algo que não foi possível saber e a professora acenava negativo com a cabeça. Até que a professora da quarta sala de aula acenou positivo demonstrando receptividade. Já na escola particular, não houve escolha, pois havia apenas uma turma de 1ª. série no turno da tarde. Assim, pode-se dizer que ambas as professoras observadas demonstraram aceitação e interesse pelo nosso trabalho.

Após terem sido definidas as duas turmas onde seriam obtidos os dados, foi dado início à pesquisa de campo, através de visitas semanais sistemáticas, realizadas no período da manhã na turma A (escola pública) e durante a tarde na turma B (escola particular).

2.2) Caracterização dos Contextos Escolares Investigados

Conforme dito anteriormente, a escola pública em questão integra a rede estadual de ensino e localiza-se na área da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. A escola funciona em três turnos com ensino de 1a. à 8a. série do 1o. grau e atende alunos da região, sendo que no 1o. segmento do 1o. grau (1a. à 4a. série) a maioria dos alunos são filhos dos funcionários da UNICAMP, levados para a escola pelos pais antes do início da jornada de trabalho no Campus.

Na escola não há espaço destinado à biblioteca e as instalações da diretoria, coordenação pedagógica e salas dos professores são bastante reduzidas. A área disponível para as crianças circularem durante o recreio é descoberta e de chão batido e nos dias de chuva as crianças permanecem num pequeno espaço coberto em que a merenda escolar é oferecida.

As salas de aula são espaçosas e bem ventiladas. O mobiliário é composto por carteiras individuais, mesa do professor, um armário e quadro de giz. Cabe ressaltar que, devido ao atendimento de outras turmas em outros turnos, há um número excedente de carteiras o que prejudica a movimentação da professora e das crianças da 1a. série da manhã.

A turma de 1a. série observada - turma A - é constituída de 28 crianças de classe sócio-econômica baixa com faixa etária entre 7;0 e 8;0 anos. Seus

pais desenvolvem serviços na UNICAMP como o de eletricitista, cozinheira, secretária, entre outros.

A escola particular também atende alunos de 1a. à 8a. série pela manhã e à tarde. Em relação às suas características físicas, pode-se dizer que a escola dispõe de uma ampla área e ótimas condições de instalação, contando com quadra de esporte, parque, área coberta para lanche e atividades artísticas, biblioteca, sala de vídeo além das dependências da diretoria, coordenação pedagógica e secretaria.

As salas de aula são amplas, iluminadas e bem ventiladas. O mobiliário é constituído por mesas individuais, armários, painéis com os textos produzidos pela classe, estantes onde ficam expostos os livros infantis, o aquário e os trabalhos confeccionados pelos alunos nas aulas de artes plásticas.

A turma B é formada por 13 crianças de classe sócio-econômica média-alta, na faixa de 6;0 aos 9;0 anos, filhas de professores universitários, profissionais liberais, entre outras profissões.

2.3) Métodos de Coleta de Dados

Os dados a serem analisados foram coletados durante o 1º. semestre de 1992, nos meses de maio e junho, e, conforme dito anteriormente, através de observação semanal de duas turmas de 1a. série, sendo uma turma de escola pública (turma A) e outra de escola particular (turma B).

Durante o período de convivência com as referidas turmas, trabalhamos com três instrumentos de coleta de dados: gravações em áudio da *hora da rodinha*; produções escritas elaboradas pelas crianças nas lições de casa e de classe; anotações realizadas em sala de aula durante os momentos de elaboração dos textos.

As gravações em áudio da hora da roda, que ocorriam apenas na turma B, (porque a *hora da rodinha* inexistia na turma A) permitiram-nos verificar, em primeiro lugar, se a interação estabelecida entre adulto/criança e criança/criança durante a *hora da roda* contribuía nos modos de construção das narrativas orais e escritas elaboradas pelas crianças, e, em segundo lugar, perceber por meio da leitura feita pela professora, das produções escritas das crianças, como e quando surgiam as orientações e os limites do que era permitido na oralidade e na escrita.

A *hora da roda*, um evento oral com aproximadamente 40 minutos de duração realizava-se, diariamente, no início das atividades escolares. As crianças ao chegarem à sala de aula guardavam o material, pegavam a lição de casa e sentavam-se em círculo no espaço disponível entre as carteiras e a lousa, formando a *rodinha*. Durante a *roda*, o adulto lia a lição de casa e classe de cada criança e surgiam questões e comentários sobre essas lições. Era comum a participação das crianças, que faziam comentários sobre a lição lida e contavam episódios e curiosidades relacionados com o assunto discutido.

As 10 *rodas* obtidas através do registro em áudio totalizam 47 horas de gravação, coletadas em períodos que variavam com intervalos de dois a cinco dias, não ultrapassando este limite de tempo.

As produções escritas das crianças, coletadas tanto na turma A, quanto na turma B, forneceram elementos para constatarmos se as questões e comentários promovidos durante a leitura feita pela professora das produções escritas, contribuem na constituição da relação entre a oralidade e a escrita na atividade de narrar.

Na turma A, foi possível coletar 7 produções escritas de cada uma das 20 crianças que compunham a turma constituída por 28 alunos. A escolha das 20 crianças das quais coletamos os textos está relacionada à facilidade de empréstimo dos cadernos das mesmas para reprodução em xerox de suas produções escritas.

Sendo assim, o material escrito obtido nesta classe perfaz um total de 140 produções. Já na turma B, constituída de 13 crianças, obtivemos em torno de 14 produções escritas de cada uma das crianças, totalizando 160 textos. Os quadros a seguir, evidenciam os temas das produções escritas obtidas:

TURMA A

TEMAS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS
1. HISTÓRIA SOBRE O SÍTIO DA VOVÓ
2. HISTÓRIA DE UMA FADA
3. HISTÓRIA DE LAILA
4. HISTÓRIA SOBRE O TUCANO
5. HISTÓRIA DA BONECA DE PANO
6. HISTÓRIA DA PIPA
7. TEMA LIVRE

TURMA B

TEMAS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS
1. HISTÓRIA PARA O DIA DA MENTIRA
2. HISTÓRIA BASEADA NUMA CENA I
3. HISTÓRIA COM PALAVRAS ESTUDADAS
4. HISTÓRIA DO OVO DO DINOSSAURO
5. HISTÓRIA BASEADA NUMA CENA II
6. CARTA PARA BETÂNIA
7. TEXTO SOBRE ZOOLOGICO
8. TEXTO SOBRE UM ANIMAL
9. TEXTO DE DINOSSAUROS
10. TEXTO DA ESCOLA
11. RELATO SOBRE O ZOOLOGICO
12. RELATO SOBRE A RODINHA
13. RELATO SOBRE O FERIADO

As produções de texto da turma A foram elaboradas em sua maioria como lição de casa (5), e as restantes foram feitas como lição de classe (2). Na turma B, as produções estão distribuídas igualmente entre lição de casa (7) e lição de classe (7).

As anotações realizadas em sala de aula, durante a elaboração dos textos escritos, viabilizaram a realização de um levantamento do tipo de contribuição presente durante as trocas comunicativas entre adulto/criança e criança/criança nos momentos de produção de textos escritos e orais.

2.4) Processo de análise e seleção dos dados

Nesse ponto, gostaríamos de ressaltar que reconhecemos a importância do estudo longitudinal para investigar o problema a que nos propomos. No entanto, como parte do que havia sido previsto no projeto de pesquisa foi alterado e revisto durante o processo de coleta e análise dos dados, o que trazemos para análise, neste momento, representa um recorte transversal dos dados obtidos, alterando a abordagem metodológica proposta inicialmente.

Após a exaustiva transcrição das gravações em áudio obtidas na turma B e a organização das produções escritas da turma A e da turma B, separando-as por criança, por tema e por tipo de texto, optamos por dar continuidade à seleção e análise dos dados priorizando as produções orais e escritas que pudessem ser entendidas como narrativas.

Os dados obtidos na turma A são constituídos basicamente por produções escritas, já que a abordagem metodológica da professora e a preocupação com a disciplina não oportunizavam a produção oral (conforme veremos no item 3.1.1.). Entretanto, quase todas as produções escritas podem ser entendidas como

proto-narrativas, portanto, estaremos trabalhando com todas delas, chamando a atenção para aquelas que atenderem de forma mais particular o foco da análise.

Na turma B procedemos a uma seleção mais voltada para o texto narrativo, tanto pelo número de produções orais e escritas, quanto pelas características dos dados. Sendo assim, optamos por trabalhar com as produções narrativas elaboradas durante o período em que a turma estudava o assunto *Dinossauros* (11-26/06/92). Esta seleção, está relacionada, em primeiro lugar, à emergência de um maior número de episódios de construção de narrativas durante este período, e, em segundo lugar, ao fato de ter sido a época em que tivemos uma convivência mais sistemática com a classe.

Durante a referida seleção, procuramos caracterizar como produção narrativa o texto que pudesse ser entendido como uma manifestação lingüística realizada por quem narra uma história ou um acontecimento seguindo uma seqüência temporal mínima.

Sendo assim, os dados a serem analisados foram organizados da seguinte maneira:

TURMA A

DATA	PRODUÇÃO NARRATIVA ESCRITA
10/06	TEMA LIVRE
15/06	HISTÓRIA SOBRE O SÍTIO DA VOVÓ
17/06	HISTÓRIA DE UMA FADA
22/06	HISTÓRIA DE LAILA
24/06	HISTÓRIA DA BONECA DE PANO
25/06	HISTÓRIA SOBRE O TUCANO
26/06	HISTÓRIA DA PIPA

TURMA B

DATA	PRODUÇÃO NARRATIVA ESCRITA	PRODUÇÃO NARRATIVA ORAL
23/06	TEXTO SOBRE DINOSSAURO	-----
23/06	HISTÓRIA DO OVO DO DINOSSAURO	CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE HISTÓRIAS SOBRE O OVO DE DINOSSAURO NOS DIAS DE HOJE

A produção escrita da turma A vinha sempre em resposta ao imperativo "Invente uma história sobre" e esses textos eram considerados pela professora da classe como "historinhas". Nos dados da turma B não tínhamos esse pedido por escrito, como orientação da produção de uma narrativa. A hora da rodinha era o espaço onde surgia a narrativa, tanto oral quanto escrita; essas histórias ora eram contadas pelas crianças (relatos de experiência pessoal) e ora eram lidas pela professora. É nesse último contexto que obtivemos os dados mais representativos da construção do discurso narrativo em sala de aula.

Veremos, então, no próximo capítulo, o que as crianças da turma A e da turma B leem e escrevem, quais as características de seus textos orais e escritos que nos permitem defini-los ou não como narrativas, e qual o papel desempenhado pelo adulto e pelas próprias crianças na constituição de conhecimentos sobre a narrativa oral e escrita.

CAPÍTULO III

Este capítulo tem por finalidade fornecer respostas para as nossas perguntas de pesquisa. A esse respeito, vale dizer que a questão geral da pesquisa (Qual o espaço oferecido pela escola para o surgimento de narrativas orais e escritas?), evidenciada no projeto de dissertação, pressupunha, de certa forma, a existência de alguns espaços em sala de aula em que o discurso narrativo seria o ponto de partida para o trabalho de produção de textos orais e escritos. Tal suposição vinha de minhas experiências anteriores como orientadora e professora alfabetizadora, em que as abordagens metodológicas adotadas ressaltavam, de modo especial, o espaço do discurso narrativo na alfabetização.

Contudo, durante o período de coleta de dados, percebemos que nossas expectativas começaram a ser alteradas, já que as turmas com as quais estávamos convivendo, apenas esporadicamente sistematizavam atividades em torno do discurso narrativo oral e escrito. Sendo assim, a pergunta inicial da pesquisa passou a ser: Há espaços em contexto de sala de aula para o surgimento de narrativas? Em função dessa mudança torna-se mais pertinente indagar a respeito das orientações e limites fornecidos para a construção de narrativas orais e escritas.

Nesse momento iniciaremos então, a discussão dos dados obtidos, tratando, em primeiro lugar, dos aspectos relacionados ao espaço oferecido pelas duas turmas observadas para o surgimento de narrativas orais e escritas para, posteriormente, verificarmos se há contribuição do trabalho realizado para o desenvolvimento do discurso narrativo oral e escrito dos sujeitos.

3.1) Há espaços em contexto de sala de aula para o surgimento de narrativas?

Os dados a serem comentados neste tópico apresentam evidências de que, nas duas turmas de primeira série com que convivemos, havia uma preocupação com a produção de "historinhas". Entretanto, como havia diferenças significativas na abordagem metodológica adotada pela professora de cada uma das turmas, era de se esperar que fossem encontradas situações diversas para o surgimento de narrativas orais e escritas, como também, diferentes atitudes das professoras no estabelecimento das características que diferenciam um texto oral de outro escrito.

Face às especificidades do que foi observado nas duas turmas optamos por comentar as condições de surgimento das narrativas nestes dois contextos escolares separando as ocorrências da turma A daquelas observadas na turma B e, nesse ponto, teremos o cuidado de relacionar o espaço que é dado para a narrativa oral com aquele fornecido para a produção de narrativas escritas.

3.1.1) O que dizer da turma A ?

Na turma A, pode-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem da escrita era conduzido de forma tradicional, através do uso de cartilha e de alguns "textos" avulsos escolhidos de acordo com o estudo de uma dificuldade ortográfica (x/ch). Não testemunhei atividades que tratassem do exercício das noções de organização textual, pois o estudo da língua escrita estava centrado em aspectos secundários como caligrafia, ortografia, pontuação e acentuação.

As anotações realizadas por mim, em sala de aula, sobre os procedimentos da professora durante a condução das atividades de leitura e escrita

revelam que havia uma dependência da professora e dos alunos em relação ao livro didático, utilizado como elemento norteador do processo de aprendizagem da escrita, no caso a cartilha "Porta de Papel".

Sendo assim, a atividade de ler era realizada, inicialmente, de forma silabada e em voz alta pela professora e, em seguida, pela leitura simultânea de toda classe, em voz alta e em coro. Nesse momento, a decifração de signos escritos em sinais sonoros se contrapõe à obtenção do significado textual, o que, na verdade, não incentiva a criança a continuar promovendo esforços para a aprendizagem da leitura, tão enfadonho e artificial torna-se o ato de ler (cf., a respeito, Mayrink-Sabinson, 1983).

Cabe mencionar, aqui, alguns aspectos que retratam a forma como a aula era conduzida. As atividades diárias se iniciavam com um "ritual" em que as crianças copiavam do quadro negro o cabeçalho, de que constava: o nome da cidade, a data, o nome do aluno, o nome da professora e um desenho sobre o tempo naquele dia. As atividades de "escrita", prosseguiam através de cópias do quadro, quase que desde o momento em que as crianças chegavam, ao instante em que copiavam a lição de casa antes de irem embora, sendo interrompidas apenas pela leitura periódica da cartilha ou de livrinhos infantis ilustrados ou pela escrita de um texto ("Invente uma história sobre...").

Apesar de já existir um questionamento por parte da escola em relação à atividade de cópia, nota-se que ainda é muito freqüente a sua presença como uma atividade que se justifica por si mesma. É a cópia da "historinha", do dever de casa, da lição da cartilha, do exercício de matemática, do treino ortográfico, do cabeçalho, de desenhos e assim por diante. São atividades que deixam de ser denominadas de "faça a cópia", mas, no entanto, exige-se que a criança passe grande parte do seu tempo em sala de aula fazendo cópias.

No que diz respeito à situação interacional professor-aluno no contexto de sala de aula, pode-se dizer que o adulto controlava a conversação sobre um tema específico com a classe inteira: enquanto os alunos ficavam sentados, ouvindo em silêncio, a professora falava aproximadamente três quartos do tempo total. Isto significa que as crianças não participavam suficientemente, ou seja, não havia espaços para confrontarem suas idéias sobre a leitura e a escrita com o adulto e os colegas.

Para Cazden (1987) essa é uma estrutura típica de interação de sala de aula que cria uma série de problemas. Se, por um lado, não é dada às crianças a chance de participarem expondo suas idéias sobre o assunto estudado, por outro lado, quando a professora resolve conceder tal espaço, a turma participa demasiadamente e grande parte do tempo é gasto com controle da disciplina. Assim, geralmente o professor opta pela primeira estratégia mesmo que o preço que tenha que pagar seja o de não conhecer as hipóteses de seu alunos, o que poderia contribuir para o direcionamento das atividades posteriores.

Outro aspecto percebido nesta turma, que é típico de abordagens tradicionais, diz respeito à organização e à distribuição do espaço físico, que determinava que os alunos permanecessem sentados em fila, sempre ao lado, à frente ou às costas dos colegas, o que não lhes proporcionava um contato frontal com os outros. Assim, a interação entre as crianças ocorria apenas com os colegas vizinhos de carteira. Essas trocas comunicativas ocasionais, na maioria das vezes, eram reprimidas pela professora, que repreendia quem estava conversando, demonstrando uma preocupação demasiada com a manutenção da "disciplina", entendida como "silêncio". Essa preocupação transparecia, também, na repreensão à livre movimentação dos alunos pela sala.

A professora dispunha de todo espaço da sala de aula para circular, mas, raramente ia às carteiras das crianças, ficando o seu percurso restrito ao espaço disponível entre a mesa e o quadro de giz, frequentemente utilizado.

Neste contexto de sala de aula, a produção oral das crianças se restringia aos momentos em que comentavam, com um colega vizinho, um fato ocorrido, ou então, faziam uma brincadeira ao mesmo tempo em que copiavam as lições do quadro negro. No entanto, essas produções não podem ser entendidas como narrativas ou mesmo como proto-narrativas, pois o tipo de discurso não tem os elementos que o caracterizam como tal, como também não têm nenhuma chance de vir a ser um texto narrativo. Note-se nos episódios abaixo o tipo de manifestação a que nos referimos:

(I)

(Duas crianças, sentadas nas primeiras carteiras da fila, conversam enquanto copiam a tarefa da lousa. A professora está de costas para a turma escrevendo no quadro)

T1. Fer.: Você sabe falar inglês?

T2. Wal.: Eu não.

T3. Fer.: Eu sei, inglês.

(Os dois riem muito)

T4. Professora: Vamos parar com a gracinha vamos?

(II)

(Três crianças estão apontando lápis na lixeira)

T1. Pat.: Hoje eu acho que o restaurante não vai abrir.

T2. Her.: É mesmo, vai ter uma assembléia.

T3. Fer.: Tá tendo assembléia lá na Praça da Paz.

T4. Pat.: Ai, será que não vai ter restaurante?

T5. Professora: Olha essa conversa aí, acaba logo com isso e vem terminar a tarefa.

Esses dados exemplificam a desvalorização e, até, porque não dizer, a marginalização do discurso oral dos alunos, que é visto como algo secundário e indício de indisciplina, devendo a atenção das crianças estar direcionada para as atividades "escritas", concretizadas em cópias do quadro ou exercícios da cartilha.

Segundo Medeiros (1991) o uso excessivo da cópia em sala de aula estimula o aluno a assujeitar-se ao modelo escolar. Essa imposição da *escrita da escola* influencia a produção escrita dos alunos de tal forma que eles passam a não escreverem o que pensam, o que querem, mas o que lhes sugerem os temas escolares, por isso fica tão difícil para essas crianças chegarem a compreender a diferença entre os textos da cartilha e aqueles que podem ser produzidos por elas tomando a sua história e a sua palavra como referência. Na verdade, a cópia é um exercício apoiado na imitação com o objetivo de minimizar as chances de erros, e, por isso, tira do interior da sala de aula o espaço para o confronto dos pontos de vista dos alunos, pois a questão é corrigir as leituras e os textos com base em uma única leitura privilegiada - a do modelo escolar.

A supervalorização da "escrita"/cópia e a preocupação constante da professora com a "disciplina"/silêncio, impediam que fossem consideradas, na prática pedagógica, as possíveis contribuições que surgiriam através de uma proposta que criasse espaços para reflexões sobre as interrelações das características da oralidade e da escrita, suas funções, as condições de produção e os processos de interlocução.

Caso a professora organizasse o trabalho da área de linguagem operando com este princípio da interrelação entre a linguagem oral e escrita, seria mais fácil instrumentalizar as crianças para uma produção mais criativa e eficaz das duas modalidades, aproximando-se, cada vez mais, os seus desempenhos lingüísticos ao esperado pela escola.

Os comentários orais das crianças, que eram aceitos pela professora durante as tarefas de sala de aula, são aqueles requisitados por ela no decorrer do estudo de um conteúdo específico, o que não significa que esta seja uma oportunidade de participação efetiva para a turma. Nessas situações os turnos também eram controlados pela professora, que às vezes induzia as crianças a responderem conforme desejado e, outras vezes, não permitia que os alunos relatassem experiências relacionadas com o tema em questão. O exemplo abaixo ilustra uma dessas situações:

(III)

(A professora anuncia que era "hora de ciências" e inicia uma conversa com a turma)

T1. Professora: Aqui nós vamos estudar quando as coisas nascem, crescem e morrem. A gente não nasce pequeno, vai crescendo, casa, tem filhos, fica velho e morre? Então com as plantas também é assim. Aqui ninguém já nasce grande não é?

T2. Crianças: É. (em coro)

T3. Professora: É tudo normal, a nossa vida é assim, da mesma forma. Agora vamos ver o que acontece com a plantinha. Vocês lembram do pintinho? Vocês já sabem como é que a galinha morre né? Assada, num casamento... Mas como é que é com as plantas?

T4. Ali.: A gente planta a semente aí ela vai crescendo e...

T5. Ene.: Eu sei!

T6. Professora: Fala.

T7. Ene.: A gente planta a semente, depois ela cresce e dá frutos pra gente.

T8. Rob.: Nós planta pela uma sementinha e depois põe água e põe água e depois ela vira uma árvore.

T9. Professora: Então agora vou passar no quadro o que acontece com uma planta.

(A professora escreve no quadro: *O que acontece com uma planta*, faz quatro desenhos e de acordo com o desenho ela escreve as palavras: *nasce, cresce reproduz, morre*. As crianças copiam do quadro ao mesmo tempo em que a professora faz os desenhos e, além disso, fazem comentários sobre o assunto introduzido)

T10. Ene.: Tia, tem alguém que pode serrar a árvore e ela pode cair.

T11. Professora: Pode sim.

T12. Vit.: Você sabia que eu como uva verde?

(A professora olha para a criança com expressão de indiferença ao comentário)

T13. Professora: É isso que acontece com a planta. Eu fiz as folhas amarelas porque quando a árvore vai morrendo as folhas dela secam, até o caule seca e vai ficando bem sequinho. Podem copiar. E não esquece de colorir.

T14. Fer.: É mas tem folha amarela que não é morta não.

T15. Professora: Vamos continuar?

Observe-se que no trecho que vai de T1 a T3 a professora faz uma introdução ao tema da "hora de ciências" sem questionar os alunos sobre outros conteúdos estudados anteriormente que apresentassem relação com o assunto da aula. Além disso, quando a professora faz alguma pergunta ela mesma se encarrega de respondê-la imediatamente após tê-la formulado. Nesse caso, a única exceção ocorre na última pergunta feita no final do T3, que dá a impressão de que a professora dirigia a questão à turma toda, o que acaba proporcionando à classe a chance de uma participação na aula, como faz Ali. em T4.

Note-se que Ali. se auto seleciona para responder à pergunta mas não consegue concluir a resposta em função de sua hesitação e, por isso, perde o turno para Ene. que diz saber completar a resposta. Ene. dá sua resposta e é interrompido por Rob. que acrescenta outras informações aos comentários anteriores dos colegas. Essas tomadas de turnos indicam que há um interesse grande de algumas crianças de participarem da aula expondo seus conhecimentos e para obterem o turno elas não perdem tempo e aproveitam qualquer hesitação dos colegas.

Apesar de a professora ceder o turno e ouvir o que foi dito por estas crianças, vale notar que após o T8 a conversa é dada como encerrada, como se não houvesse mais nada a ser dito sobre uma questão tão fecunda no ensino de ciências. Parece-nos que a professora se deu por satisfeita com os comentários das crianças e como este tipo de participação é rara e encarada como uma ameaça à disciplina da sala, é preferível que os ânimos da classe sejam contidos e os alunos retomem às

situações rotineiras de copiar do quadro, como propõe a professora com a orientação fornecida em T9.

É interessante perceber como as crianças estão fazendo, o tempo todo, comparações com o que disse a professora em T1, quando relacionou as fases de desenvolvimento das plantas com o desenvolvimento dos animais. A partir da comparação da professora, as crianças começam a levantar questões sobre o processo padrão de desenvolvimento: nascer, crescer, reproduzir e morrer. Na verdade, os comentários de Ene. em T10, Vit. em T12 e Fer. em T14 revelam, por um lado, a tentativa dos alunos de construção de novos conhecimentos e, por outro lado, a contestação de que o processo de desenvolvimento seja tão padrão quanto faz supor a professora, ou seja, *"alguém pode serrar a árvore e ela pode cair"*, *"eu como uva verde"* e *"tem folha amarela que não é morta não"*.

A desatenção e desmerecimento da professora em relação aos comentários orais feitos pelas crianças também está presente em T11 e T15, no modo como reage frente ao que é dito por Ene., T10; Vit., T12 e Fer., T14. Esse comportamento da professora pode ser visto como um desencorajamento para o desenvolvimento deste tipo de participação dos alunos. Até certo ponto, fica implícito que a contribuição do aluno só será reconhecida como sendo positiva se a professora reivindicar que o aluno fale e se o aluno disser o que a professora quer ouvir dele.

Nesse ponto, cabe ressaltar que a professora poderia ter aproveitado as relações feitas pela crianças para avançar na construção de outros conhecimentos. Era o momento de se conceder espaços para a troca comunicativa, de valorizar as falas dos alunos, e não conceber as crianças como "folhas brancas", como fez a professora, como se os alunos não tivessem experiências anteriores e outras informações sobre o tema em discussão. Chega-se, então, à conclusão de que o objetivo da professora é "dar uma aula" de ciências, e isso corresponde a "passar

conhecimentos", e é o que ela faz colocando os desenhos acompanhados de palavras no quadro.

Estes dados também chamam nossa atenção para o não reconhecimento e estimulação da oralidade pela escola em detrimento do privilégio atribuído à linguagem escrita. Mas existem possibilidades de recuperarmos, no espaço de sala de aula, os aspectos positivos da oralidade que aos poucos foram negados e abandonados frente à palavra escrita? Parece ser uma necessidade unir a oralidade a a escrita, já que

a linguagem escrita não é uma imitação ou arremedo do oral. Tem seu caráter e virtualidades próprias. Mas deve crescer numa cultura oral não desvalorizada, mas enriquecedora, assim como nas experiências e relações com o oral e o escrito anteriores ou coetâneas, mas sempre exteriores à escola. (Frago, 1993:27)

O princípio defendido por Frago nega a pedagogia do silêncio, a qual acaba gerando a perda de situações interacionais e de trocas comunicativas. O autor defende, acima de tudo, a pedagogia da escuta, da voz e do ouvido que prestigia a arte verbal, o gosto e a confiança na oralidade, e estimula as discussões orais em sala de aula ao invés da memorização de informações fragmentárias. Um argumento semelhante encontra-se em Gnerre (1985) ao propor que:

na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade na oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança nos indivíduos na expressão de seus próprios pensamentos. (p.62)

Os comentários de Frago (1993) e Gnerre (1985) apontam para necessidade de se estabelecer, no período da alfabetização, uma maior interrelação

entre a linguagem oral e a linguagem escrita. É nesse período, em que as interações entre alfabetizador e alfabetizando evidenciam o quanto são complexas por si mesmas, que a mediação entre o oral e o escrito se torna mais imprescindível, em função da dinamicidade que o reconhecimento desta mediação poderá impor ao processo de constituição das diferenças e semelhanças entre as duas modalidades.

Apesar de a contribuição oferecida na turma A para a construção de textos orais estar pouco comprometida com a visão de aprendizagem da língua que reconhece a mediação entre a oralidade e a escrita no desenvolvimento lingüístico (o exemplo (III) fornece evidências de que não há um esforço da professora de estabelecer sintonia com seus alunos, o que acaba quebrando as possibilidades de interação que viabilizariam a aprendizagem), percebeu-se que havia uma preocupação com a produção de "bons textos escritos". A professora da turma revelou, em uma de nossas conversas informais, que a partir dos meses de maio e junho as crianças já se encontravam "prontas" para escreverem histórias. Era o momento em que a escrita isolada de palavras, seguida pela escrita de frases, daria espaço para a produção de textos.

A adoção desta visão cumulativa de ensino da língua materna, que sistematiza o ensino da escrita partindo das unidades menores para as maiores, pode ser confirmada nas orientações fornecidas ao professor pelo manual da cartilha. Note-se no trecho a seguir o que diz a orientação pedagógica no item "Redação":

Em Porta de Papel o processo de construção de frases é gradativo. O aluno começa completando frases, escolhendo uma das palavras apresentadas, dando-lhes um sentido lógico, e termina fazendo pequenas histórias. (Porta de Papel, Anotações para o professor, p.12)

Na verdade, o que esses dados revelam é que o processo de alfabetização desta classe não se diferenciava das práticas tradicionais, em que o estudo da palavra e suas subdivisões (vogais, consoantes, sílabas) é o ponto de partida no ensino da língua escrita. Somente após ter sido concluído o trabalho com as unidades menores, chegando à formação de palavras, é que se estuda a combinação destas mesmas palavras em unidades maiores como a oração, para, posteriormente, passar às atividades mais sistemáticas de produção de textos.

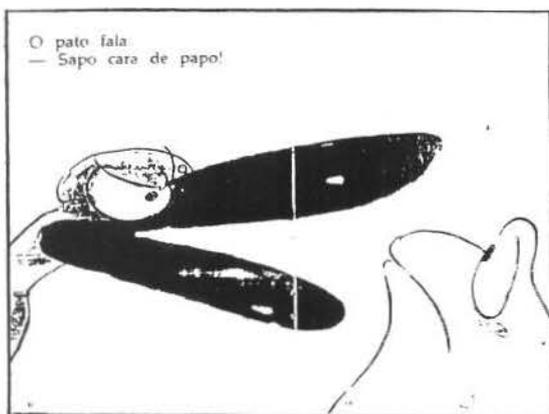
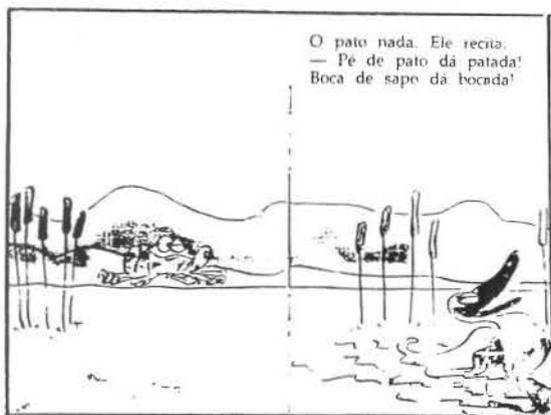
No momento do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita que acompanhamos, a professora da turma A já não considerava suficiente que os alunos escrevessem corretamente as palavras estudadas na lição da cartilha. Levando-se em conta o fato de os alunos já estarem "prontos", era necessário que começassem a escrever "seus próprios textos" não sendo aceitável que estes fossem meras cópias ou textos curtos. A partir daí, cresce a nossa expectativa de que a narrativa virá à tona nas atividades de leitura e escrita. Vejamos, então, qual o trabalho realizado em sala para que seus alunos escrevam as "histórias" desejadas.

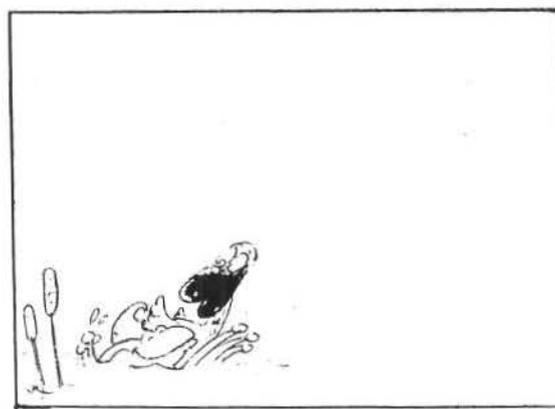
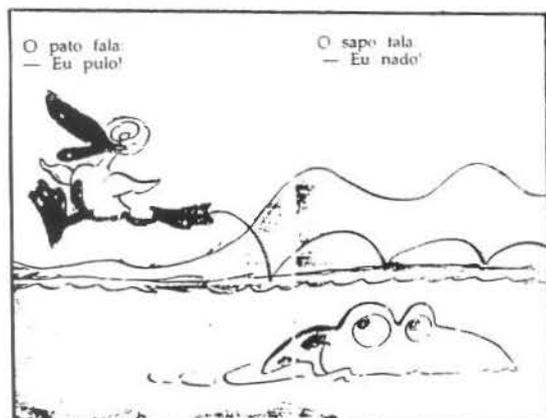
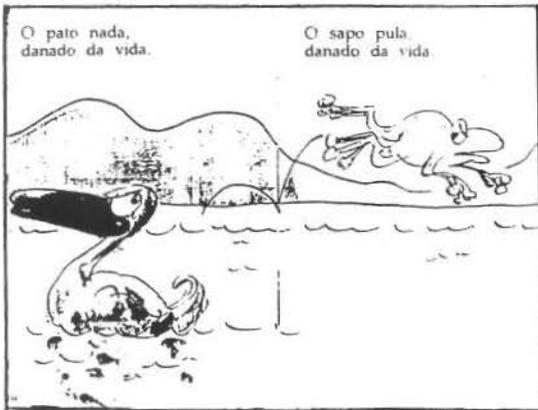
3.1.1.1) As "historinhas" que lêem e escrevem as crianças da turma A

Durante o período em que convivemos com a classe notamos algumas tentativas isoladas (mas, não podemos dizer que fossem conscientemente planejadas) de contribuição da professora para o desenvolvimento do discurso narrativo escrito; são elas: as atividades de produção de textos desenvolvidas a partir do enunciado "Invente uma história sobre", a leitura semanal que a professora realizava das "historinhas" veiculadas em livros infantis ilustrados e a

leitura esporádica do mesmo tipo de material por algumas crianças que levavam um livro para a escola.

Apesar de acreditarmos com Perroni (1992) e Garcia (1988) que a leitura de histórias é de suma importância na construção de esquemas narrativos pela criança, percebemos que o conteúdo e a estrutura dos "textos" lidos em classe pela professora pouco ajudariam no desenvolvimento do discurso narrativo tamanha sua pobreza sintática e semântica o que os aproximava dos padrões textuais da cartilha. Veja a reprodução em xerox da "história" lida pela professora em 27/05/92: (O Pato e o Sapo - Sônia Junqueira - Editora Ática)





Na verdade, as características do texto apresentado não nos permitem entendê-lo como história, mas sim, como um texto "cartilhesco" contido num livro que traz, em seu cenário, uma riqueza de elementos expressivos e estéticos capazes de despertar o interesse da criança. Contudo, mesmo tendo o livro uma "cara" diferente do que geralmente é apresentado em cartilhas, o texto não escapa às regras cartilhescas e não poderia ser tomado como um modelo de "bom texto escrito", tendo em vista a precária exploração dos mecanismos de coesão e o fato do estabelecimento da coerência estar ligado à leitura das imagens.

Logo à primeira vista, pode-se perceber que o texto descreve com proximidade o que as imagens ilustram e, mesmo assim, o faz com recursos sintáticos precários, evidenciados na estrutura oracional limitada à organização sujeito-predicado e na presença de sujeitos simples. Um outro problema coesivo é a referência dos dois personagens da história ser feita sempre pela retomada do nome e nenhuma vez pela substituição do nome pelo pronome "ele" ou por alguma expressão referencial. (Votre, 1987)

O principal problema em se tomar esse tipo de material como modelo de escrita está no fato de este livro passar para os alunos a falsa idéia de serem estes os recursos expressivos adequados para a produção de uma "boa historinha". Na verdade, o que é passado aos alunos é a concepção de que o texto escrito é um amontoado de frases, sem nenhuma exigência de conexão discursiva. Já a narrativa passa a ser entendida como uma manifestação discursiva de que se pode prescindir a realidade em movimento.

Note-se que o atrelamento do entendimento do texto às imagens faz com que as orações constituam uma lista de frases justapostas e frouxas, e, nesse ponto, vale apostar que, se solicitássemos às crianças que contassem uma história apoiada nessas mesmas ilustrações, elas seriam capazes de encadear essas orações entre si através de operadores narrativos como *aí, daí, depois, então*, que estabelecem a

seqüência temporal e causal própria do discurso narrativo. É bastante provável que os textos construídos pelas crianças expressassem a dinamicidade inerente a narrativa e, nesse caso, ao contar sobre algo que já ocorreu, certamente as formas verbais estariam conjugadas no pretérito perfeito e não no presente do indicativo como consta no livrinho "O Pato e o Sapo" (Vargas, 1993). O uso do tempo verbal no presente do indicativo (*mora, vê, nada, recita, dá, pula ...*) confirma o predomínio das descrições das ilustrações em contraposição à expressão de uma realidade em movimento no tempo e no espaço - própria da narrativa.

É lamentável, também, constatar que a experiência prazerosa de leitura e escrita que a criança poderia ter com livros infantis ilustrados não se concretiza em função da baixa qualidade de alguns desses livrinhos, a qual está diretamente relacionada ao disfarce imprimido pelos novos métodos de alfabetização que impulsionaram a *montagem/comercialização* de "historinhas" que facilitassem o estudo das famílias silábicas.

Por outro lado, não é nossa intenção generalizar o baixo padrão de qualidade dos livros ilustrados infantis. Por isso, há que se reconhecer o valor do contato da criança com os livrinhos ilustrados de **diferentes estilos** durante a alfabetização, no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de interpretação da história expressa nas figuras. Contudo, é preciso ter um critério de escolha que vá além da beleza das ilustrações e que se leve em consideração o fato de que a maior parte dos eventos ilustrados nestes livros são comuns e cotidianos, isto é, na maioria dos casos não há nada de inesperado que possa dar origem ao desequilíbrio - elemento fundamental na construção da narrativa. Sendo assim, é necessário que esses livros sejam diferenciados daqueles que realmente contêm um repertório textual e contribuem para o desenvolvimento do discurso narrativo, como, por exemplo, "Chapeuzinho Vermelho", "João e Maria", "Cinderela", e outros contos clássicos.

A partir das características do material de leitura utilizado para a alfabetização da turma A, pode-se supor que tipo de textos os alunos produziam. Sabemos que a constituição do escritor é fortemente influenciada pelo tipo de texto a que tem acesso e, tendo em vista o fato de as atividades de leitura e escrita desta classe estarem apoiadas no uso da cartilha e de textos que reproduzem o discurso cartilhesco é grande a probabilidade de que as crianças produzam textos com o mesmo padrão de textualidade.

Conforme explicitado na metodologia da pesquisa (2.0), durante o período em que convivemos com a classe foi possível obter uma série de produções escritas elaboradas pelas crianças com base no enunciado "Invente uma história sobre ...", que totalizam sete textos produzidos por cada uma delas, coletados no período de 10/06/92 a 26/06/92, época em que foi dado início ao trabalho de produção de textos.

Os textos produzidos pela classe revelam uma grande dependência da turma em relação ao modelo fornecido pela escola - a cartilha ou os livrinhos ilustrados. Observe-se, nos exemplos a seguir, o modelo de escrita que é oferecido às crianças na cartilha.

Textos extraídos da cartilha

(1o.)

**A vaca é a Vavá.
Vavá é do Davi.
Vavá come a cocada de Davi.**

(2o.)

**Simão cuida do sábio.
O sábio bica o mamão.
O sábio voa da sacada.**

Note-se que há uma preocupação em apresentar à criança apenas o "essencial". É como se as metodologias de alfabetização estivessem partindo do

pressuposto de que a linguagem das crianças é simples, e, dessa forma, valeria à pena simplificar também os textos de iniciação à leitura. No entanto, o que se percebe neste pressuposto é a existência de um entendimento reducionista a respeito do potencial lingüístico da criança. Assim, o que se têm nesses materiais de alfabetização não são apenas textos simples, mas uma típica precariedade textual caracterizada pela absoluta ausência de conectivos e o uso exclusivo da repetição para retomar os referentes. (Votre, 1987)

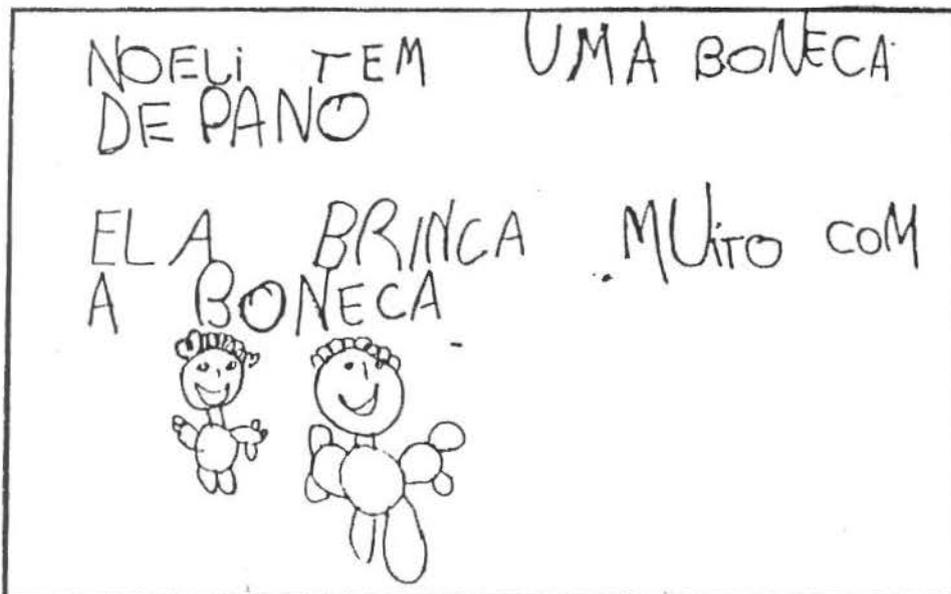
Em termos de coerência, os textos também apresentam problemas: os personagens surgem do nada e as situações são as mais inusitadas possíveis, como por exemplo no texto (2), a sentença (3): *A Vavá come a cocada do Davi*. Ao nos depararmos com esta sentença foi preciso ter especial atenção na leitura e fazer algumas inferências para descobrir o significado da passagem. Assim, fica difícil conceber os exemplos acima como textos. Contudo, essa é a escrita que as crianças têm feito esforço para aprender e quando lhes é solicitado "Invente uma história sobre ..." elas respondem com produções como as seguintes:

(1)



(Len.)

(2)



(Rob.)

(3)

LALILA TUMA BONECA E LA
A BONECA DE LA É LACOME
E FALA
LALILA TU PANO O PANO É
BOHITO LALILA FE O LIDO
VISTIDO DE CAZAMETO
NOELI É UMA MENINA MUITO MUITO FELIZ
PORQUE E LA MORA NO SITIO E LA É LA
ANDA A CAVALO

(Fer.)

Os textos apresentados são uma amostra do que produziram as crianças a partir da tarefa que solicitava: "Invente uma história sobre a boneca de pano". A tarefa teve início após a leitura de um dos textos da cartilha que se referia a uma personagem chamada Noeli que tinha uma boneca de pano.

Os textos (1) e (2) parecem ter sido elaborados por "escritores contidos", que seguem à risca os textos da cartilha, e por isso se contentam com duas ou três sentenças que só estabelecem a coesão através da repetição reiterada do referente. O fato de essas crianças escreverem poucas sentenças, constituídas por palavras já treinadas nas atividades de escrita e leitura da cartilha, contribui para que seus textos não apresentem erros de ortografia e, por isso, elas têm a chance de receberem um elogio da professora durante a correção da tarefa. Mas, por outro lado, é preciso reconhecer que o que essas crianças estão produzindo e acreditando que são "historinhas" ainda está longe do que é considerado como texto em nossa cultura.

O texto (3) se destaca em relação ao (1) e o (2) devido à mescla de assuntos que não estabelecem vínculos entre si. O texto se inicia falando em Lalila, passa a contar sobre a boneca de lã, o vestido de casamento, a Noeli, o sítio ... e assim perde sua coerência, pois as orações são individuais e autônomas, podendo se situar em qualquer lugar do texto. Esse tipo de construção, até certo ponto, se assemelha aos textos da cartilha ou até mesmo, àqueles dos livrinhos ilustrados em que faltam nexos temporais e espaciais, como é o caso do livrinho "O pato e o sapo", ou o exemplo (2) da cartilha, anteriormente mencionados.

Por outro lado, merece atenção no texto (3), o fato de a criança parecer estar se assumindo mais como autora do seu texto, escapando de certa forma, do modelo da cartilha. Os elementos de seu texto que revelam um certo despreendimento da cartilha são: o uso do "porque" explicativo, linha 8; a escolha do conectivo "e" para ligar as frases, linha 8; os "erros" de ortografia que

evidenciam suas hipóteses de construção de escrita como as hiposegmentações "tuma" (tem uma) e "tu" (tem um), nas linhas 1 e 4 do texto.

Mesmo estando a criança vinculada ao modelo cartilhesco, quando faz suas escolhas de personagens e situações, seu despreendimento deste modelo escolar parece se apresentar também na opção que faz pela estrutura tópico-comentário, linhas 1, 2 e 3: *Lalila tuma boneca e lã. A boneca de lã é lacome e fala.* A topicalização presente neste trecho dá a impressão de que a criança está utilizando a sua linguagem oral como referência para construir seu texto e, com isso, ela parece estar constituindo um espaço mais individual de construção textual.

Os dados apresentados até aqui nos permitem dizer que apesar de a professora ter evidenciado, em uma de nossas conversas informais, a sua preocupação com a leitura e a produção de "historinhas", o que constatamos na sua prática de ensino de linguagem, na maioria das vezes, se distancia do que poderia estar sendo feito para que as crianças se tornassem verdadeiros narradores. Isso porque existe uma aparente falta de entendimento da sua parte, assim como da abordagem metodológica adotada, a respeito dos elementos que seriam necessários para que as "historinhas" que lê e aquelas que seus alunos produzem estivessem próximas do discurso narrativo que parece ser desejado.

3.1.2) O que dizer da turma B?

A proposta metodológica evidenciada nas atividades desenvolvidas na turma B partia de uma declarada abordagem construtivista que defendia o papel do sujeito como sendo fundamental na construção do conhecimento. Havia, também, uma preocupação de que os alunos tivessem contato com diversos materiais portadores de texto (jornais, revistas, livros didáticos e literários, rótulos e

embalagens entre outros) visando uma ampliação de suas experiências com a leitura e a escrita.

Ao contrário da turma A, a distribuição do espaço físico na turma B era feita pelos próprios alunos, que organizavam, no início da aula, grupos de três a cinco mesinhas para se sentarem com os colegas. Isto possibilitava uma intensa troca comunicativa entre as crianças no decorrer das atividades diárias de sala de aula. Além disso, os alunos circulavam pela sala freqüentemente, faziam perguntas aos colegas de outros grupos, mexiam nas estantes de livros, esclareciam dúvidas com a professora e mudavam de mesa algumas vezes durante o dia. É interessante chamarmos a atenção para o fato de nesta sala não haver uma preocupação demasiada com a manutenção da "disciplina"/"silêncio", freqüentemente requisitada pela professora da turma A.

Não havia delimitação quanto ao espaço físico utilizado pela professora, mesmo porque não existia na sala uma mesa específica ou diferente para ela, que acabava dividindo, com as crianças, o espaço comum da sala de aula. Ela passava a maior parte do tempo circulando entre as mesas para dar explicações, ou organizar as atividades seguintes; raramente escrevia no quadro para as crianças copiarem, já que as atividades e instruções costumavam ser distribuídas por escrito. Note-se que, enquanto essa professora raramente utilizava o quadro de giz, a professora da turma A não deu uma aula sequer (pelo menos durante o período em que convivemos com a classe), sem que o quadro fosse constantemente utilizado.

As diferentes condições sócio-espaciais da turma B e aquelas já descritas da turma A (3.1.1) indicam diferentes graus de formalidade da situação interacional e acentuadas diferenças na distribuição da fala em cada turma, o que influenciava significativamente os papéis desempenhados pelas professoras e respectivos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Um das atividades diárias, presenciadas por nós, que evidenciou uma diferença entre a situação interacional desta turma e aquela instaurada na turma A foi a *hora da roda*, em que as crianças ouviam as histórias lidas pela professora, discutiam as lições de classe e casa, planejavam atividades e contavam experiências vividas no fim de semana ou feriado. As ocorrências da *hora da roda* representam os episódios em que encontramos maior riqueza e variedade nos dados que coletamos, tendo em vista serem momentos em que as produções escritas eram lidas e comentadas pela professora e a partir disto as crianças relatavam oralmente, experiências relacionadas ao que havia sido lido.

Assim, obtivemos registros de textos escritos pelas crianças que eram lidos pela professora e comentados pelos colegas, chegando, às vezes, a darem origem a narrativas orais que, novamente, se transformavam em textos escritos. É sobre esse movimento de produção de linguagem escrita e oral que comentaremos a seguir.

3.1.2.1) *Hora da roda*: um espaço para a construção de narrativas?

Na turma B, as atividades cotidianas de sala de aula eram iniciadas por um evento de fala com aproximadamente 40 minutos de duração, sendo um de seus objetivos a leitura, feita pela professora, da lição de casa de todas as crianças. Nesse momento, denominado de *hora da roda*, as crianças sentavam-se no chão, em círculo, o que lhes permitia uma visão do todo e daquele que detinha o turno. A roda também era organizada para a leitura da lições de classe, ou então, para serem discutidas algumas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, como por exemplo, a confecção de enfeites para a Festa Junina, a definição do passeio ao zoológico, entre outras.

Face às características já descritas da situação interacional da turma B (3.1.2) era de se esperar que a *hora da roda* não acontecesse exatamente com a tranquilidade e organização desejadas pela professora. As crianças realizavam intervenções freqüentes, com comentários que demonstravam, na maioria das vezes, relação com a lição em questão. Entretanto, algumas regras básicas regiam a concessão de espaço para as manifestações orais das crianças: eram normas que determinavam desde a forma como os alunos deveriam sentar-se na roda até a maneira como poderiam tomar a palavra.

As regras de participação na *hora da roda*, pré-determinadas pela professora, tinham como objetivo reforçar formas de comportamento consideradas apropriadas para a organização do fluxo interacional.

Parece-nos que havia um certo entendimento em torno dessas regras. Durante as interações verbais na *hora da roda* foi possível perceber indícios de que as crianças compartilhavam um conhecimento sobre os modos de participar neste evento oral. Elas já sabiam que havia um momento certo para falar, que era preciso ter algo interessante e diferente a dizer para tomar o turno e que cada um deveria falar na sua vez, ou seja, para falar, o que quer que seja, era preciso obedecer essas regras.

Assim, ao mesmo tempo em que a regra "fala um de cada vez" era combinada como um dos critérios para a tomada do turno, também se estabelecia em que circunstâncias as crianças poderiam falar, ou seja, havia um "momento certo para falar" e, para tanto, era preciso ter "algo interessante para dizer". São estas as três regras básicas de participação na *hora da roda*. Note-se algumas evidências dessas regras no exemplo a seguir:

(IV)

(Algumas crianças estão terminando as lições de classe enquanto as outras já se organizaram na roda para a leitura das lições pela professora. A professora pede para as crianças não demorarem pois ainda conversarão sobre dinossauros. Enquanto os colegas terminam, as crianças começam a conversar entre si sobre dinossauros, mas a professora está ansiosa com a demora dos outros.)

- T1. Professora: Acabou o tempo pessoal.
T2. Bet.: Ô Ald. eu posso te falar uma coisa?
T3. Fer.: Não quem vai falar primeiro é eu.
T4. Bet.: Não é. É que um dia né, Ald.?
T5. Professora: Não, não, não, agora ninguém vai falar não.
T6. Fer.: Deixa eu falar uma coisa?
T7. Professora: Não, agora não.
T8. Fer.: Que é do museu de dinossauro?
T9. Professora: Não, não, não, não.
T10. Fer.: Mas também é de dinossauros.
T11. Professora: Depois, a hora que a gente for trabalhar dinossauros você fala.

O episódio acima demonstra que em T1, T2 e T4, Bet. e Fer. parecem disputar os turnos, e mesmo que as duas crianças estejam querendo narrar num mesmo momento, elas não contam suas histórias simultaneamente. De certa forma, parece haver um reconhecimento da regra "fala um de cada vez". Por outro lado, como ambas as crianças pretendiam contar histórias diferentes para o mesmo interlocutor, era necessário obter sua atenção e seu consentimento para narrar. Observa-se também que Fer. em T8 e T10 procura convencer a professora a lhe conceder o turno anunciando o que deseja contar, como se estivesse tentando mostrar o respeito às regras "momento certo para falar" e "ter algo interessante para dizer".

No T2., Bet. começa o que poderia vir a ser uma narrativa: *É que um dia né...*, mas é logo interrompida pelo "não" da professora. Na verdade, as tentativas de Bet. e Fer. de contar algo sobre dinossauros só não foram bem sucedidas em virtude

da preocupação da professora de iniciar a leitura das lições. Não fosse este fato, as crianças estariam assumindo o comportamento adequado, ou seja, falar somente o que demonstrar correlação com o tópico discutido, não perdendo de vista a manutenção da coerência temática, o que lhes daria maior chance de obter o turno. O exemplo a seguir também mostra a adequação da fala da criança em relação às regras da roda:

(V)

(As crianças estão narrando suas artimanhas de quando eram bebês)

T1. Ali.: Deixa eu falar da perna falsa?

T2. Professora: Que perna falsa?

T3. Ali.: É uma história de quando eu era bem pequena.

T4. Professora: Então fala da perna falsa. Pessoal, a Ali. quer falar. Vamos ouvir?

T5. Ali.: É um foto que meu pai tirou, eu tava dormindo...

T6. Professora: Hum.

T7. Ali.: Ele pegou uma calça, eu acho, e encheu, um pouco de espuma e colocou emendada e colocou em cima de mim.

T8. Professora: Ai que barato Ali., e aí você ficou com quantas pernas?

T9. Ali.: Não, eu já tava com meu cobertor de novo e parecia outra, era a perna falsa, a perna falsa.

T10. Professora: A que jóia!

Note-se que a tentativa de narrar de Ali. obteve maior sucesso. Acreditamos que pelo menos dois fatores estejam influenciando na concessão do turno pela professora. O primeiro trata da questão da manutenção da coerência temática, devendo as crianças estarem atentas para não fugirem do tema discutido (no caso, artimanhas de bebê), e, o segundo, diz respeito às estratégias utilizadas pelas crianças para a tomada do turno. Enquanto Bet. e Fer. no episódio (IV) pedem para "falar uma coisa", Ali. no episódio (V) introduz o seu turno anunciando sobre o

que deseja falar, dizendo: "deixa eu falar da perna falsa", tema que causa estranheza e curiosidade na roda e lhe garante a continuidade de sua história.

A diferença entre o desempenho das crianças do episódio (IV) e o de Ali. em (V), nos remete à constatação de que na medida em que a criança anuncia o assunto que desenvolverá maior será a sua chance de contar. Além dessas duas variáveis, cabe ressaltar que, enquanto no momento (IV) a professora estava ansiosa para iniciar a leitura das lições, no (V) havia um interesse e uma disponibilidade de tempo para as crianças contarem suas histórias.

As condições de produção do discurso na *hora da roda* revelam que a professora exerce o controle sobre quem tem ou não o turno, mostra que todos não podem falar ao mesmo tempo e que para tomar o turno é preciso ter algo interessante e relevante a dizer sobre o tema em questão. Essas regras de participação estabelecidas pela professora têm seu aspecto positivo na medida em que evitam que todas as crianças falem ao mesmo tempo, o que não seria nada produtivo para novas aprendizagens. Por outro lado, vale argumentar que esse controle sobre a conversação precisa ser comedido, para que os alunos não deixem de manifestarem suas idéias no momento em que consideram conveniente.

No que diz respeito à questão deste tópico, qual seja: *Hora da roda: um espaço para a construção de narrativas?*, encontramos nos dados coletados, algumas evidências que permitiram distinguir dois momentos específicos que parecem ser constitutivos na construção da relação entre a oralidade e a escrita no discurso narrativo.

O primeiro momento da *hora da roda* que fornece indícios sobre o processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, ocorre quando a professora lê a lição de casa ou a lição de classe. Nessa ocasião, surgem questões sobre o conteúdo do texto lido, sua informatividade, a veracidade das informações fornecidas, a adequação do texto à tarefa solicitada, os tipos de

mecanismos coesivos utilizados, a presença de operadores discursivos próprios da oralidade, ou seja, adulto e criança realizam intervenções no sentido de promover uma discussão sobre quais as estruturas apropriadas ou não, na construção do texto narrativo oral e escrito. Observe-se os exemplos abaixo:

(VI)

(A professora lê as lições de casa sobre "O que fizemos no feriado")

T1. Professora: Essa aqui é a lição da Tal., ela escreveu assim: *Eu viajei prá São Paulo, na casa da minha avó que se chama Lázara.*

T2. Luc.: Lázara?

T3. Professora: Lázara. *Tomei quatro ônibus e um metrô, aí eu andei um pouquinho, aí a minha empregada esqueceu o caminho, aí o meu pai falou pra empregada, ô Zeni prá onde você tá indo? Eu esqueci o caminho, aí chegou na casa da minha avó, aí eu tomei sorvete de chicabom, aí eu fiquei brincando.*

T4. Ali.: Tá cheio de aí, aí, aí, aí.

T5. Fer.: Que nome engraçado né? Chicabom!

T6. Ver.: Aí, aí, aí.

T7. Bet.: Aí, aí, aí

(Um grupo de meninas fala em coro: aí, aí, aí)

T8. Professora: Peraí um pouquinho. Olha, olha, escuta aqui, a gente pode conversar sobre o que a Tal. escreveu, mas não precisa ficar fazendo graça com isso.

(VII)

T1. Professora: Pessoal, essa aqui é a lição do Rod., vamos ouvir? *Na quinta-feira de manhã cedo eu fui na casa, na sexta eu fiquei na minha casa, no sábado eu fui ver o electricista por tomada.*

T2. Bet.: Como assim?

T3. Rod.: Pera ela acabar.

T4. Professora: *No domingo eu vi um amigo e fui na lagoa.* Olha o desenho que o Rô fez.

T5. Luc.: E de manhã cedo eu fui na casa?

T6. Ali.: De manhã cedo eu fui na casa? Quê isso?

T7. Professora: Na casa que tá construindo. É que ele não escreveu isso aqui e ficou difícil de entender não é Rô?

T8. Rod.: Hum, hum.

T9. Professora: Depois você coloca.

T10. Rod.: O quê?

T11. Professora: Que é a casa nova que tá construindo!

T12. Rod.: Tá.

Essas perguntas e comentários das crianças, durante a leitura da lição de casa pela professora, atuam como parâmetros na avaliação do texto, gerando a aceitação, ou não, da roda conforme o texto demonstre maior ou menor proximidade com certos recursos expressivos próprios da linguagem escrita.

No episódio (VI) nota-se em T4, T5, T6 e T7 uma crítica, de algumas crianças, em tom de deboche, em relação ao conectivo "aí", utilizado reiteradamente pela criança-autora do texto lido. Provavelmente esta crítica esteja relacionada ao fato desse recurso coesivo ser comum em textos orais e, por isso, não ser aceito pela roda em um texto escrito. Nesse momento, a professora anuncia, conforme consta em T8, que esses aspectos podem ser discutidos, contudo não desencadeia a reflexão sobre eles; é como se ela estivesse mais preocupada com as conseqüências que a censura da roda pudesse produzir na confiança da criança-autora para escrever outros textos do que em discutir com as crianças a organização e os recursos expressivos mais apropriados a um texto escrito.

Em relação ao episódio (VII) pode-se dizer que as questões levantadas em T2, T5 e T6 não são do mesmo tipo daquelas presentes no episódio (VI). Enquanto no episódio (VI) havia uma atenção para a presença (talvez pelo excesso) de recursos expressivos próprios da oralidade no texto escrito, em (VII) a dúvida das crianças diz respeito ao sentido do texto lido pela professora. Note-se que a pergunta de Ali. no T6: "Quê isso?", revela que o texto não forneceu ao interlocutor-ouvinte pistas suficientes para entender de que casa se falava e a falta dessa informação gerou um estranhamento que já havia sido manifestado no T2.

Essas intervenções, evidenciadas em (VI) e (VII), indicam que as crianças estão atentas em relação às diferenças nas estratégias de dizer do texto

narrativo escrito e oral. Vale chamar a atenção também, para o fato dessas especificidades a respeito da narrativa oral e escrita, estarem sendo constituídas conjuntamente na hora da roda, através da participação das crianças e da professora, interlocutores que questionam, comentam, sugerem e às vezes apontam possíveis caminhos para a criança-autora do texto lido reescrever o que quis dizer. (Geraldi, 1991). Essa discussão continua, de forma mais detalhada, no item 3.2..

De volta à questão do espaço que é dado à narrativa na *hora da roda*, cabe dizer que o segundo momento da *rodinha* se refere ao surgimento de narrativas orais relacionadas com o tema estudado pela turma (Família: "Quando eu era bebê", "Quais as regras da sua casa?", "Você conhece alguma história da sua família?") e é tido como interessante pela classe, podendo, às vezes, contar com o trabalho da professora para despertar tal interesse.

(VIII)

(A professora lê a lição de casa sobre "Como eu vivia quando era bebê" e as crianças acrescentam outras histórias conforme vão surgindo as oportunidades)

T1. Fer.: Ald., sabe porque eu precisava da mamãe?

T2. Professora: Não, por quê?

T3. Fer.: Porque eu morava num prédio e se ela não tivesse lá em casa eu ia berrar tanto que os vizinhos tinha que ir lá e entrar, senão eu não parava, não parava de chorar, eu ficava enchendo o saco de todo mundo. (risos)

T4. Tal.: Ald., Ald.,

(A professora acena positivo com a cabeça)

T5. Tal.: Uma vez né, quando eu era pequena, a minha mãe tava dando banho em mim em cima da cama e aí ela enfiava a banheira lá e colocava eu assim. Ela foi sair do quarto prá pegar a toalha, eu sai da banheira e derramei tudo no carpete, uma confusão.

T6. Professora: Ai, eu não acredito, que bagunça Tal.!

T7. Luc.: Deixa eu falar uma coisa que eu fiz quando eu era um bebê?

T8. Professora: Hum.

T9. Luc.: Um dia eu tava brincando né, peguei o bolo e joguei na cara do meu irmão e comecei a pegar bolo e jogar em cima da cadeira, na mesa, a fazer a maior folia.

T10. Professora: É uma farra né?

Outra situação em que surgem as narrativas orais, pode ser observada quando as crianças resolvem contar algum episódio que tenham vivido no fim de semana anterior ou no feriado, e daí, elas abordam temas como "O churrasco lá em casa", "O passeio ao shopping", "O aniversário do meu pai", "O banho de esguicho", entre outros.

(IX)

(As crianças estão sentadas na roda narrando sobre o fim de semana)

T1. Fer.: Ald., Ald., no sábado foi aniversário da minha mãe e teve churrasco de manhã até à noite e sabe quantos quilos de carne compraram?

T2. Ver.: Não.

T3. Fer.: Trezentos, trezentos quilos de carne.

T4. Ver.: Ah, aí já é mentira, tá exagerando.

T5. Professora: Pessoal, olha só. A Jul. também quer falar.

O clima criado na *hora da rodinha*, que passa a ser a *hora de contar*, faz com que as outras crianças procurem lembrar se já viveram situações similares àquelas narradas para poderem integrar o grupo de narradores, chegando, às vezes, a ficcionalizar o que gera a inaceitabilidade da história pela roda, quer dizer, espera-se na roda apenas o relato de casos verídicos.

Raramente a professora solicitava às crianças que narrassem suas experiências à respeito do assunto discutido, pois elas já o faziam espontaneamente. Houve, no entanto, um episódio em que surgiram interessantes narrativas orais após a solicitação da professora, durante a roda em que as crianças estudavam sobre o período em que eram bêbes.

(X)

(A professora pergunta à roda: "Quem já ouviu uma história de sua família?". As crianças fazem algazarra e a professora pede para levantar o dedo aqueles que desejarem contar.)

T1.Thi.: O meu avô foi picado por uma cobra quando estava passeando pelo jardim, mas ele passou remédio e ficou tudo bem.

T2. Professora: Que legal Thi.! Fala Luc.

T3. Luc.: Meu pai, me contou, que ficou muitos meses atrás da minha mãe para namorar com ela e um dia ela quis namorar, aí eles se casaram e nasceu este Luc. para contar essa história.

T4. Professora: Ai que lindo! Quer falar Ali.?

T5. Ali.: Eu era bobinha, daí uma vez, a Laura e a Emília estavam levando bronca do Beto e eu queria participar da bronca.

T6. Professora: Ah, só você mesmo Ali.

Conforme indicam os episódios acima, as interações ocorridas durante a *hora da rodinha* evidenciam a concessão de espaços pela professora para acontecerem as narrativas orais que são acompanhadas de comentários incentivadores, o que acaba criando uma troca comunicativa que favorece a atividade de construção de textos orais e escritos. É importante ressaltar que apesar de terem sido identificados, na *hora da roda*, dois momentos distintos que definem as atividades desenvolvidas neste evento, não se quer com isso, dizer que esses momentos se apresentam em todas as ocorrências de *rodinha*.

Apesar de a *hora da roda* ser um espaço para o surgimento de narrativas orais e o comentário de narrativas escritas, o objetivo declarado deste evento era a socialização e a leitura da lição de casa e classe. Poderíamos até dizer que o surgimento de narrativas orais e questões sobre as narrativas escritas ocorria durante a *rodinha* por ser este um espaço para falar e interagir, combinar regras, atividades escolares, passeios, etc. Assim a narrativa acaba surgindo como uma manifestação discursiva praticamente inevitável e bem aceita nestas circunstâncias, mas não como

uma manifestação lingüística estabelecida *a priori* como um dos objetivos a serem trabalhados durante a *roda*.

Uma das maiores evidências do objetivo da *hora da roda* está presente nas falas da professora durante a condução dos trabalhos, as quais demonstram a direção desejada:

(XI)

(Roda do dia 23/6/92)

T1. Professora: E aí, vamos começar com a leitura da lição de casa então? Era assim olha: *Escreva uma história que tenha esses personagens*. Vamos prestar atenção aqui um pouquinho pessoal? O Ces. fez assim....

A fala acima revela que a professora procura conduzir as atividades durante a roda seguindo o modelo proposto pela abordagem metodológica, ou seja, iniciar as atividades com a leitura da lição de casa. No entanto, algumas vezes, o que vai sendo construído pelas crianças acaba alterando o planejamento inicial da professora, conforme exemplifica o episódio **(XII)**.

(XII)

(Roda do dia 26/6/92)

T1. Professora: Pessoal vamos começar pela lição de casa e depois ...

T2. Ces.: Ald., eu tenho uma novidade pra te contar que é muito legal.

T3. Fer.: Eu também tenho.

T4. Professora: Ah, então perai, perai um pouquinho, calma, calma. O Fer. precisa entrar na roda e o Ces. e o Fer. têm novidade prá contar. Vai Ces. pode contar.

Na verdade, o controle dos turnos está presente tanto na turma B, quanto na turma A, mas como não há a *hora da roda* na turma A e o número de alunos é superior, o controle sobre a conversação acaba sendo muito maior. Na turma B também há controle dos turnos, contudo, como as mudanças promovidas pelas crianças, de vez em quando, tornam as atividades mais interessantes, a professora acaba consentindo nas alterações, o que demonstra certa flexibilidade em relação aos seus objetivos iniciais.

Um dos aspectos que a nosso ver tem grande importância nestes episódios de construção e alteração das atividades da roda pelas crianças da turma B, é o desencadeamento de narrativas orais. São momentos interessantíssimos de construção conjunta do discurso narrativo em que a professora e as crianças assumem papéis não tão bem definidos por elas próprias, pois apesar de a professora ainda se sentir indecisa sobre a concessão ou não dos turnos e a direção que deve dar à atividade, as crianças não querem mais parar de construir hipóteses e inventar suas histórias. O episódio do "ovo do dinossauro" a ser comentado no próximo item (3.2) ilustrará o fato a que nos referimos.

Os dados apresentados até então sobre a turma B, tratam com especial atenção, do surgimento da narrativa oral. Pode ser que o nosso leitor esteja questionando onde serão apresentados os exemplos das produções narrativas escritas elaboradas pelas crianças desta turma. Nesse ponto, é importante esclarecer que julgamos pertinente não fazer referência a eles nesse item, pois esses textos serão apresentados e discutidos mais detalhadamente a seguir.

3.2.) Orientações e limites fornecidos para a construção de narrativas escritas e orais

Neste item serão levantadas considerações a respeito do modo como a produção oral e escrita é tematizada, em primeiro lugar, durante os momentos específicos em que são fornecidas indicações para a elaboração de textos escritos, e, em segundo lugar, durante a leitura das lições de casa e classe. Inicialmente, veremos qual o tipo de trabalho realizado na turma A e na turma B em direção do desenvolvimento do discurso narrativo oral e escrito e, em seguida, se há diferença entre o que é feito nestas turmas para a constituição da relação oral/escrita pela criança na atividade de narrar.

3.2.1) "Invente uma história sobre ...": o trabalho da turma A em torno da narrativa escrita

Dentro do cenário pedagógico da turma A, já delineado no item (3.1.1) houve, porém, uma situação que chamou-nos a atenção devido aos procedimentos adotados pela professora durante a exploração de uma gravura que serviria de base para uma futura produção escrita. As orientações dadas pela professora podem ser entendidas como tentativas de fornecimento de pistas às crianças para a execução da tarefa que se pedia a elas: "inventar uma história". Transcrevo a seguir o diálogo da professora com as crianças:

(XIII)

(A professora distribui uma folha mimeografada com a ilustração que servirá de base para a produção das crianças.)

- T1. Professora: (lendo) *Observe o quadrinho e invente uma história. Quem vocês estão vendo?*
- T2. Ene.: Um menininho maior que um macaco.
- T3. Professora: O quê o menino está fazendo?
- T4. Crianças: Soltando pipa. (em coro)
- T5. Professora: Viram? Então o que a tia quer que faça?
- T6. Ali.: Pinte.
- T7. Mac.: Leia a historinha.
- T8. Professora: Tá escrito aqui é?
- T9. Crianças: Não. (em coro)
- T10. Professora: Dá pra inventar uma historinha com esse quadrado? Vocês têm cabeça?
(As crianças riem)
- T11. Professora: Uma historinha só tem duas frases? Dá uma olhadinha na da parede.
- T12. Wal.: Tem muita.
- T13. Professora: Viu só? Tem bastante frases uma historinha. Então o que vocês vão fazer agora?
(As crianças ficam em silêncio esperando a orientação da professora)
- T14. Professora: Vão abrir o caderninho, de aula é claro, e vão colar a folhinha. Mas antes, vão colocar a folhinha assim, em cima do caderninho e vão colorir bem bonitinho.
- T15. Professora: Olha a historinha de vocês. Dá um nome pro menino. Onde ele está? É no bosque? É no Taquaral? É no parque? É no quintal? Procure lembrar de uma historinha, onde você já foi..., em algum lugar... tá? Pensa bem num lugar onde ele foi e viu esse macaquinho, soltando pipa. O quê que eles tavam fazendo aí?
(As crianças ficam em silêncio prestando atenção na explicação da professora)
- T16. Professora: Olha, não é prá fazer uma frase da Laila, uma frase do tatu. É prá fazer uma historinha.

Após distribuir as folhas mimeografadas, a professora começa lendo a escrita que acompanhava o desenho presente na folha - ponto de partida para "inventar uma história" - e logo em seguida faz uma pergunta que se refere ao próprio desenho: "*Quem vocês estão vendo?*". A partir da resposta de uma criança

no T2: "*Um menino maior que um macaco*", a professora volta perguntar, no T3, algo a respeito do desenho, recebendo uma resposta em coro "*soltando pipa*" (T4).

É interessante observar a fala da professora no T5, que segue a essa fala em coro das crianças: "*Viram? Então o quê que a tia quer que faça?*". É como se, para a professora, fosse suficiente ver, observar uma ilustração para ser capaz de "inventar uma história" - a resposta que ela esperava para sua pergunta "*Então o quê que a tia quer que faça?*".

No entanto, as respostas das crianças nos T6 e T7 revelam uma distância entre suas idéias a respeito do que deverão fazer e a tarefa proposta pela professora, o que é perfeitamente compreensível se considerarmos o fato de a abordagem metodológica somente agora permitir que o trabalho de produção de textos seja iniciado. Na verdade, as respostas refletem que tarefas como "*pinte*" e "*leia a historinha*" faziam parte daquilo que, freqüentemente, a professora solicitava às crianças - a fala da professora no T8. nos leva a crer que estas solicitações eram feitas por escrito. A resposta apresentada pela criança em T2, indica que esta criança não imaginava que a ilustração seria utilizada para a escrita de uma história; sua resposta aponta para atividades escolares anteriores em que os desenhos eram utilizados para pintar, colorir, marcar o maior e o menor, circular o desenho da direita e da esquerda e assim por diante.

Nos turnos 11 e 13 a professora passa aos alunos a idéia de que para fazer uma "historinha" é preciso que esta tenha "*bastante frases*", sem fazer referência a necessidade maior da construção dos sentidos. Note-se que a concepção de texto como "porção de frases" é confirmada na escolha da professora de ler o livro "O pato e o sapo", que apresenta o mesmo modelo de escrita com que a professora trabalha, em que parece acreditar e espera que seus alunos reproduzam.

A esse respeito, Martinez (1988) afirma que o texto não se define por critérios de extensão, ou seja, uma grande e extensa produção de frases não implica

na constituição de um texto. Talvez, uma única frase até possa vir a ser um texto, conforme a situação de produção e de sua compreensão pelo interlocutor.

Este ponto de vista em relação ao texto parece não ser o mesmo evidenciado pela professora da turma A. A transparência de seus comentários aliada às respostas das crianças confirmam que o texto é entendido como um *somatório* de unidades menores que constituem um todo mais complexo, e, tendo em vista o fato de ser a cartilha o modelo de escrita, as produções escritas dos alunos revelam que o entendimento do texto não ultrapassa o limite da mera justaposição de frases sem ligações entre si. Assim, o texto ainda está longe de ser compreendido como o produto de uma atividade discursiva de produção de sentidos.

A falta de familiaridade dos alunos com a produção de narrativas escritas é confirmada também, no instante em que a professora pergunta no T13.: "*Então o que vocês vão fazer agora?*" e a turma permanece em silêncio. Esse silêncio pode ser interpretado como um "não sei", como se as crianças questionassem *se não é para pintar ou ler, como geralmente é, não sabemos o que responder...*

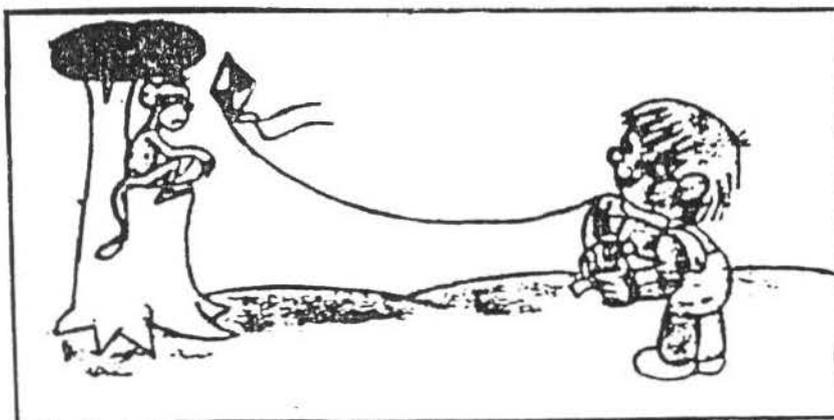
No penúltimo turno, T15, as perguntas feitas pela professora dizem respeito às unidades básicas da narrativa, quais sejam: a "seção de orientação" (Quem? Como? Onde?) e a "seção de complicação" (O que aconteceu?), (cf. Labov & Walestky;1967). Esse comportamento indica a tentativa do adulto de assumir o papel de "iluminador de caminhos", através das questões que formula às crianças para que não se esqueçam dos elementos mais importantes do texto narrativo.

Se, por um lado, a professora acredita que a sua orientação é suficiente para seus alunos elaborarem os "bons textos escritos" que deseja, por outro lado, ela não dá às crianças o tempo necessário para responderem as questões formuladas em T15, o que seria, talvez, o passo decisivo para a estruturação da narrativa escrita. É interessante a fala da professora no final de T16, quando ela fornece uma outra

orientação sobre o que é escrever uma "historinha". Observe-se que para ser uma "historinha" as crianças não devem escrever frases sobre "Laila" ou "tatu", personagens com os quais elas estão familiarizadas através das leituras dos textos da cartilha. De certa forma, a fala da professora reflete sua observação do que as crianças costumam produzir por escrito. O pior é que, talvez, para os alunos seja mais fácil escrever sobre estes mesmos personagens, já que essa foi a escrita apresentada até então.

Que a orientação da professora não é suficiente é o que se pode notar nas produções escritas elaboradas pelas crianças a partir de sua fala. As *redações* dos alunos caracterizam, de uma forma bem típica, o modelo de escrita com que conviveram até então, a cartilha:

Ilustração Base



(4)

O MACACO ESTAVA
NA ARVORE IO IVO
ESTAVA NO PATIO
IVO VIU O MACACO

(Bru.)

(5)

O MENINO SOTAPIPA. O MACACO VEGA -
O MENINO FOI NO BOSQUE O BOSQUE É DO PATRÃO
PATRÃO É O XEFE DA POLÍCIA
AVURI O PIPA É ROCOSO NA AVORE

(Raf.)

A produção escrita dessas crianças, sendo uma falsa produção, revela uma série de problemas textuais: a repetição para a retomada dos referentes é o único elemento coesivo utilizado; as *redações* são marcadas pelo baixo grau de informatividade; não há presença dos componentes básicos da narrativa. Entretanto,

há crianças que parecem assumir-se como sujeitos da escrita, produzindo textos escritos que se afastam das estruturas encontradas na cartilha:

(6)

UM DIA MAMÃE FALO FILHO NA SOTEPIPA
PORQUE JISTEMUTOPRIGOSO ZE VOCE RELA
NO FIO MORE ITÃO ELE FOI ESCONDIDO

(Vit.)

(7)

ERA UMA VEIS UM MENINO QUE GOSTAVA
DE SOUTAR PIPA
ENÃO ESTUDAR PARA
CRE CER PARA DENTISTA
EU M DIA ELE ESTAVA
SOUTA DO PIPA E VIU O AMIGO
MACACO.

(Rod.)

As produções de texto apresentadas servem como parâmetro para avaliarmos em que medida a orientação fornecida pela professora no episódio (XIII) está sendo compreendida pelos alunos. No caso das duas primeiras *redações*, (4) e (5), há uma forte influência dos recursos típicos da linguagem escrita da cartilha. Já os dois exemplos acima (6) e (7), revelam que os *textos* foram elaborados com certa desvinculação do modelo da cartilha e utilizando a palavra escrita para adequar a ilustração a fatos que talvez tenham semelhança com a história pessoal das crianças.

Quanto a diferenciação entre *redação* e *texto*, vale retomar o que diz Geraldi (1984). Para o autor, *redação* se refere ao uso simulado da modalidade escrita, onde "*não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.*" (p.122). A criança que escreve *redações* não usa a escrita para estabelecer uma interlocução com um leitor possível, ela apenas preenche arcabouços ou esquemas baseada em "*fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas.*" (p.123). A criança que produz textos, ao contrário, "*usa a modalidade escrita para contar a sua história, ainda que no outro pólo do processo de interlocução, a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais.*" (p.123) Assim, o que esta última produz de fato é um *texto* e não mera *redação*.

Cabe reconhecermos aqui que as duas últimas produções escritas ((6) e (7)) aproximam-se, até certo ponto, das "historinhas" que a professora parece esperar. É como se estivessem na trilha da narrativa, sendo necessário o complemento, ou seja, as seções de complicação e resolução que seguem a introdução narrativa. Note como essas produções têm o início típico de discurso narrativo: "*Era uma vez um menino que...*" e "*Um dia mamãe falou...*". Apesar de o início poder levar à construção de uma narrativa, esta é suspensa.

Note-se que o texto (7), além de começar com *"era uma vez..."* (seção de orientação) apresenta, também, uma abertura da complicação em *"E um dia ele estava..."*, diferindo do texto (6) a que falta essa abertura típica. Mas, pode-se pensar, que o trecho inicial do texto (6) *"Um dia mamãe falou..."* seja essa orientação e a complicação se iniciaria com a última frase *"itão ele foi escondido"*. Entretanto, nos dois casos o texto pára com a introdução de um inesperado que poderia dar lugar à complicação.

Ao tentarmos entender o porquê de uma narrativa ser dada como pronta justamente quando se encontra no seu ponto mais alto - a complicação - encontramos uma possível resposta no fato de a criança-autora do texto estar apenas respondendo por escrito à pergunta *"O que aconteceu?"*, formulada pela professora na orientação da tarefa.

Neste momento, reconhecemos a importância da contribuição da professora, no sentido de ser aquela que coordenaria os momentos de destinação e desencadeamento do texto narrativo, levantando perguntas do tipo *"Como?"*, *"Onde?"*, *"Por que?"*, *"E daí?"*, estabelecendo, inclusive, um momento para a construção conjunta da narrativa. Para que tais condições de mediação ocorressem seria necessário que a prática pedagógica implementada valorizasse estes momentos. E que a concepção de linguagem que subjaz a qualquer prática pedagógica fosse outra que não o ver a escrita como um código de transcrição de fala.

Se ao invés de atribuir conceitos como *"Lindo!"*, *"Gostei!"* ou *"Precisa melhorar"*, ou ainda, corrigir erros ortográficos em vermelho, vigorasse o princípio de que o aluno é ora sujeito leitor e ora sujeito autor de seus textos e o professor não é o único a produzir sentidos, haveria espaços para o trabalho de reapropriação, reconstrução e resignificação dos textos elaborados pelos alunos.

Não podemos supor que as duas últimas produções ((6) e (7)), que experimentam o direito à palavra, sejam o reflexo do trabalho realizado nesta sala

de aula em relação à produção de narrativas escritas. A sua razão de ser, provavelmente, possa ser encontrada na participação destas crianças em práticas de leitura e escrita que tenham ocorrido fora deste contexto escolar, ou até mesmo nas experiências escolares anteriores, durante o período em que as crianças que as escrevem freqüentaram a pré-escola.

Pode-se dizer que o espaço que esperávamos encontrar nas duas turmas investigadas não foi encontrado na turma A, que destinava pouco tempo para a produção de narrativas escritas e nenhum tempo para a narrativa oral. As iniciativas da professora, presenciadas por nós, que apresentam alguma contribuição para o desenvolvimento do discurso narrativo não ultrapassam os episódios comentados acima, ou seja, o da leitura esporádica de uma história de qualidade questionável e o de um único diálogo a respeito dos elementos necessários em uma história.

De acordo com o cenário delineado até aqui com base nos dados da turma A, acreditamos que a ausência de espaços capazes de fortalecerem a mediação entre a oralidade e a escrita no discurso narrativo, relaciona-se, em primeiro lugar, à adoção de uma abordagem metodológica que pressupõe que, sendo as crianças capazes de narrar oralmente, torna-se desnecessário dedicar tempo para essa modalidade lingüística, devendo a atenção estar voltada exclusivamente para a mecanização da escrita. Na verdade, por trás das atividades de ensino da língua desenvolvidas nesta classe, encontra-se a visão da linguagem escrita como mera transcrição da oralidade.

Em segundo lugar, essa ausência de espaços dados à oralidade na turma A relaciona-se ao número de alunos que compõe esta turma. Não poderíamos deixar de reconhecer que uma classe constituída por 28 crianças dificulta (mas não deveria impossibilitar) atividades de exercício da linguagem oral. Dessa maneira, como a professora não encontra formas de lidar com a oralidade dos alunos, ela acaba exercendo um demasiado controle sobre os turnos e, assim, perde oportunidades

ricas de atuar junto aos conhecimentos e hipóteses de seus alunos sobre a linguagem. Nesse caso, seria preciso que a professora tivesse uma outra visão de disciplina, reconhecesse a interrelação da oralidade e da escrita e soubesse como oferecer espaços para o surgimento da oralidade da turma. Se existesse uma valorização desses aspectos haveria um terreno sobre o qual seria possível construir uma outra prática de ensino de língua materna.

3.2.2 "Adorei!" / "Não copie. Invente!": O que a professora da turma A comenta sobre as "historinhas" escritas elaboradas pelas crianças.

Retomando o trabalho que era desenvolvido em torno da produção de textos escritos, cabe ressaltar que, nesta turma, não havia situações em que as lições de casa fossem lidas pela professora e comentadas oralmente com a participação de toda a classe, como veremos, que freqüentemente ocorria na turma B. Entretanto, através dos comentários escritos pela professora no próprio texto da criança, é possível percebermos que tipo de avaliação era realizada sobre as lições de casa e classe em que o aluno tinha que "inventar uma história".

Optamos por analisar a seguir duas situações das sete em que foi pedido aos alunos que inventassem uma história. São elas: "Tente inventar uma história" - 10/06/92 e "Invente uma história com o tucano" - 25/06/92. A escolha destes dois momentos relaciona-se à diferença dos dados obtidos; ou seja, no caso da primeira produção veremos quais os comentários escritos que a professora coloca nos textos das crianças e, no segundo, quais as observações orais feitas por ela durante o momento em que circula pelas carteiras solicitando a tarefa e corrigindo-a na presença da criança-autora.

As produções elaboradas pelas crianças em 10/06/92 sob a orientação do enunciado "Tente inventar uma história" apresentam certa vinculação ao modelo da cartilha, o que, até certo ponto, pode ser explicado pelos contatos anteriores da turma com textos cartilhescos. Nesse ponto, é importante ressaltar que além da cartilha utilizada freqüentemente (Porta de Papel) havia outras cartilhas que a professora distribuía periodicamente para as crianças lerem na classe ou levarem para casa. Na época de coleta de dados não julgamos necessário reproduzir esses materiais e por isso não há como comparar todos os textos elaborados pelas crianças com aqueles das outras cartilhas a que a turma tinha acesso. Vejamos o que produzem as crianças e o que diz a professora em relação a tarefa "Tente inventar uma história":

(8)

A GATA TEM PÊLO MACIO
MACIO
CECI FOI TOMAR VACINA .

Copiou da cartilha .
Invente, você é inteligente .
Faça outra .
O TATU É DE MAMÃE É TATU
O PAPAÍ É TATU É A MAMÃE
FOFAZE COPRA E COPRO A MA
BOYELA

(Bru.)

(9)

A LAILA VIU A SACOLA .
A LAILA VIU O SABIA .
invente, você pode.

(Pat.)

(10)

O galo do guto é muito.
Guto coloca milho e leite
água
Não copie, invente, você
pode e sabe.
Fazer outra.

(Raf.)

Vale chamar atenção para a idéia subjacente ao enunciado da tarefa. Parece-nos que ao dizer "Tente inventar uma história" a professora supõe ser essa uma tarefa que oferece certo grau de dificuldade às crianças, sendo possível e aceitável que elas não consigam inventar, por isso ela atribui à tarefa o caráter de uma tentativa. O que chega a ser compreensível em função de ser esse o primeiro texto "inventado" pelas crianças, após um longo período em que apenas escreviam ou copiavam letras, sílabas e palavras.

Os textos produzidos pelas crianças em (8), (9) e (10) confirmam o receio demonstrado pela professora de que a tarefa de inventar não seria resolvida com desenvoltura pelas crianças. Note-se que são textos presos ao que é veiculado pela cartilha, fazendo referência aos mesmos personagens (Laila, Ceci, Guto, sábia, tatu, gato) e as mesmas situações, e, às vezes, chegam a reproduzir com exatidão o que é escrito na cartilha, como é o caso do texto (10). Compare o texto (10) com o texto abaixo, que dias antes tinha sido apresentado, para a turma, na cartilha:

Texto da cartilha "Porta de Papel"

O galo do Guto é muito bonito.

Guto coloca miolo de pão na gamela.

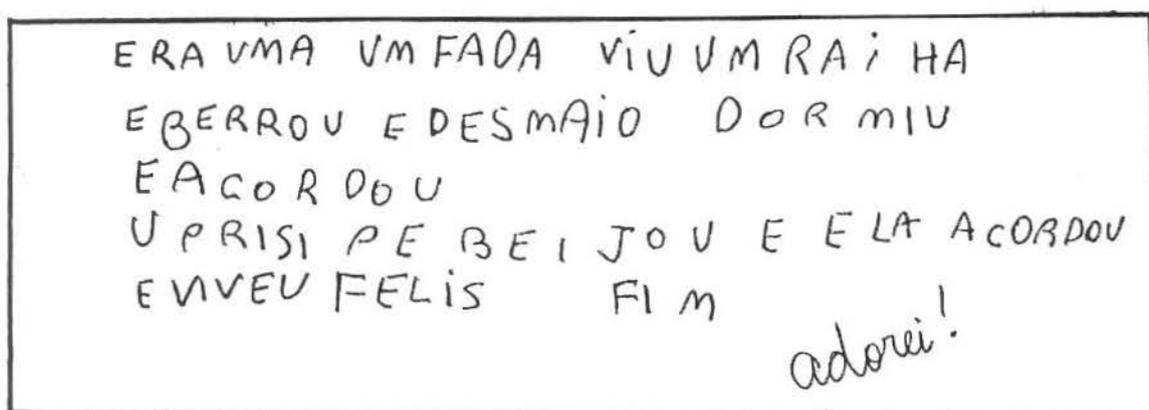
O galo bica o miolo e bebe água.

Apesar de a professora já ter levantado a possibilidade de as crianças terem dificuldade em "inventar" - conforme demonstrado no enunciado da tarefa - seus comentários revelam a não aceitação do que foi apresentado nos textos (8), (9) e (10). O comentário feito em (9) "*Copiou da cartilha. Invente, você é inteligente. Faça outra*", ou "*Não copie, invente, você pode e sabe.*" presente no texto (10), nos permite dizer que esta foi uma das maiores evidências apresentadas pela professora

da contradição existente na sua prática de ensino da língua. Qual a hipótese da criança em relação a essa tarefa inédita de "Inventar uma história"?; Qual será o entendimento da criança em relação ao comentário da professora se, em um dia, é passado como tarefa a cópia da lição da cartilha e, no outro, a professora não aceita que a criança copie da cartilha na hora de "Inventar uma história"?; Por que copiar da cartilha é visto como uma atitude desprovida de inteligência?

Os textos apresentados acima revelam que estas diferenças entre copiar e inventar ainda não foram compreendidas por grande parte das crianças que, por estarem habituadas a fazerem cópias e assim obterem a avaliação positiva da professora, não se arriscam ou, até mesmo, não sabem como escrever textos diferentes. Entretanto, há uma minoria na classe que encontra uma saída para cumprir a tarefa de "inventar", como é o caso de Raf. que parece ter achado uma forma de obter êxito em seus textos utilizando sempre a mesma seqüência de eventos para pedidos diferentes de produção de texto:

(11)



ERA UMA UM FADA VIU UM RAÍHA
E BERROU E DESMAIO DORMIU
E ACORDOU
U PRISI PE BEIJOU E ELA ACORDOU
E VIVEU FELIS FIM
adorei!

(Raf.)

O texto acima foi produzido pela mesma criança que elaborou o texto (10) e, logo após ter lido o comentário da professora: "*Não copie, invente, você pode e sabe. Fazer outra*". A indicação da professora de que a criança deveria refazer a tarefa "Tente inventar uma história" parece ter sido compreendida por Raf. que escreve um outro texto bem diferente e, inclusive, chega a mudar o tipo de letra. A escolha por outro tipo de letra talvez seja um indício da alternância de seu papel de escritor, ou seja, já que Raf. vai reescrever seu texto com base no que julga ser mais adequado, e não mais reproduzir textos cartilhescos, ele também faz opção pela letra que mais lhe agrada, deixando de escrever com letra cursiva, como costuma fazer em suas tarefas escolares.

Note-se que a criança cria um texto que se aproxima da estrutura narrativa pois apresenta elementos próprios deste tipo de discurso como uso do termo de abertura "*era uma um fada*" e do termo de fechamento "*e viveu felis fim*"; o estabelecimento de uma seqüência temporal através do uso dos verbos no pretérito perfeito: "*berrou, desmaio, dormiu e acordou*"; e a opção por abordar os personagens comuns em narrativas como "*fada*", "*raiha*" e "*prisipe*". Essas características do texto (11) dão à Raf. um retorno positivo, evidenciado na avaliação da professora em forma de "*Adorei!*".

O resultado recebe um elogio da professora e, com isso, a fórmula é repetida nos textos subsequentes elaborados por Raf., que passa a utilizar os mesmos elementos narrativos mencionados na produção (11). Parece que Raf. encontrou uma maneira de convencer a professora e obter uma avaliação positiva sobre o que escreve. É como se fosse uma receita que sofre adaptações de acordo com o tema proposto na tarefa. Veja nos textos a seguir como esses ajustes são feitos por Raf. nas produções "Invente uma história sobre um sítio" (15/06/92) e "Invente uma história sobre a fada" (17/06/92).

(12)

UM DIA EU TAVA NO SÍTIO DO
MEU VO E PASEI NO SÍTIO DO MEU VO VO
DORMI E ACO R OEI E FUI EBORA Fim

(13)

ERA UMA RAI HA ELA
DESMAIO E A FAOA AJODO
E VE VE RO FE LIS PARA CPRE
Fim

Raf. parece estar trabalhando com a estratégia de preenchimento muito utilizada em redações de vestibular, isto é, o aluno tem uma estrutura constituída por frases chaves que se encaixam perfeitamente a qualquer tema, no entanto, não há uma preocupação com o conteúdo do texto, com sua originalidade e o que está sendo dito, pois a tarefa de produzir um texto está muito próxima de um exercício de preenchimento de lacunas. (Lemos, 1977)

Se por um lado Raf. demonstra ter achado uma saída para produzir textos que recebem uma avaliação positiva da professora (*Adorei!*), não podemos dizer o mesmo a respeito de outras crianças. Provavelmente, a professora ainda não tem um

trabalho definido e estruturado para que seus alunos produzam os textos desejados. Assim, a produção da "historinha" fica a critério da inferência que a criança possa fazer sobre o que a professora deseja, desejo este, evidenciado nos comentários que ela escreve nos textos dos alunos.

Já as produções elaboradas com base no enunciado "Invente uma história com o tucano" (25/06/92) foram solicitadas como tarefa após a leitura do texto sobre tucano que constava na cartilha. A correção das produções escritas das crianças ocorre da seguinte maneira: a professora solicita que os cadernos sejam deixados em cima das carteiras, abertos na página em que se encontra a tarefa, e passa em cada carteira anotando seu conceito e, às vezes, fazendo comentários orais dirigidos à criança-autora do texto.. As crianças costumam mostrar umas para as outras o conceito escrito pela professora.

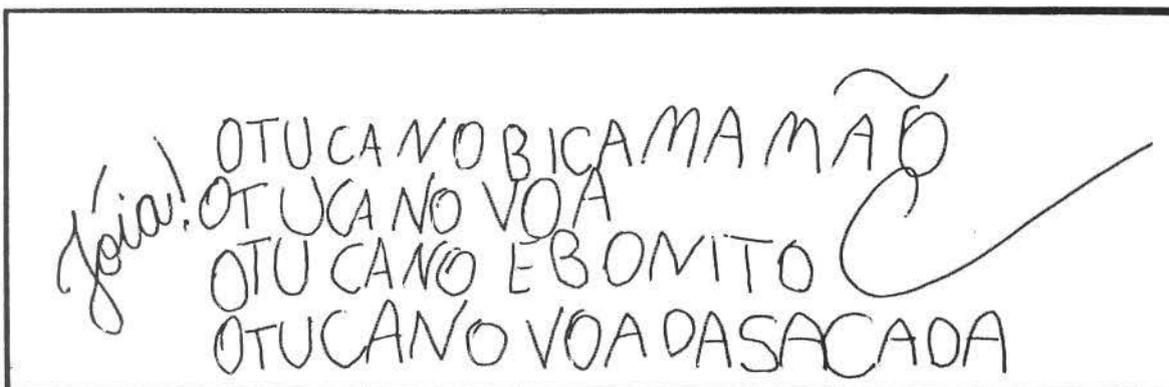
Note-se que o pedido escrito "Invente uma história com o tucano" já remete, pelo uso do artigo definido, à lição da cartilha. Trata-se daquele tucano da lição do "ta te ti to tu", provavelmente o único conhecido pelas crianças. Mas, mesmo que o pedido escrito da tarefa remeta ao texto proposto pela cartilha, seus comentários dão a impressão de a professora esperar que seus alunos produzam textos diferentes. Vejamos o que ela comenta oralmente e escreve nas produções escritas de algumas crianças:

(14)

Bom!
O TUCANO É BONITO BOLITO
O TUCANO VIU A LAILA
O TUCANO É LIDO LINDO
O TUCANO DOME DORME

(Nic.)

(15)



(Her.)

Na ocasião da correção do texto (14) a professora fala para a criança-autora: "*Tem muito tucano viu? Tem muito tucano. Precisa mudar um pouquinho. Tá muito repetido*", e, em seguida, faz correções ortográficas. Já em relação ao texto (15), o comentário é o seguinte: "*Muito bem, tá jóia!*". A impressão que se tem a respeito dos comentários é que não há critérios definidos e estabelecidos *a priori* que orientem as observações orais e escritas feitas pela professora nos textos dos alunos, já que para dois textos tão parecidos as avaliações são tão diferenciadas.

Se por um lado, a professora chama a atenção em relação à repetição do nome "tucano" no texto (14), por outro lado, esse mesmo aspecto não é comentado quando avalia o texto (15). Talvez o texto (15) esteja isentado desta crítica em função de não apresentar erros de ortografia como ocorre em (14). Pode-se dizer, ainda, que o "Jóia" do texto (15) talvez esteja relacionado ao fato deste texto revelar maior proximidade com o modelo da cartilha. Vale comparar o texto (15), produzido por Her., com um dos textos veiculados pela cartilha:

Texto da cartilha "Porta de Papel"

Simão cuida do sábio.

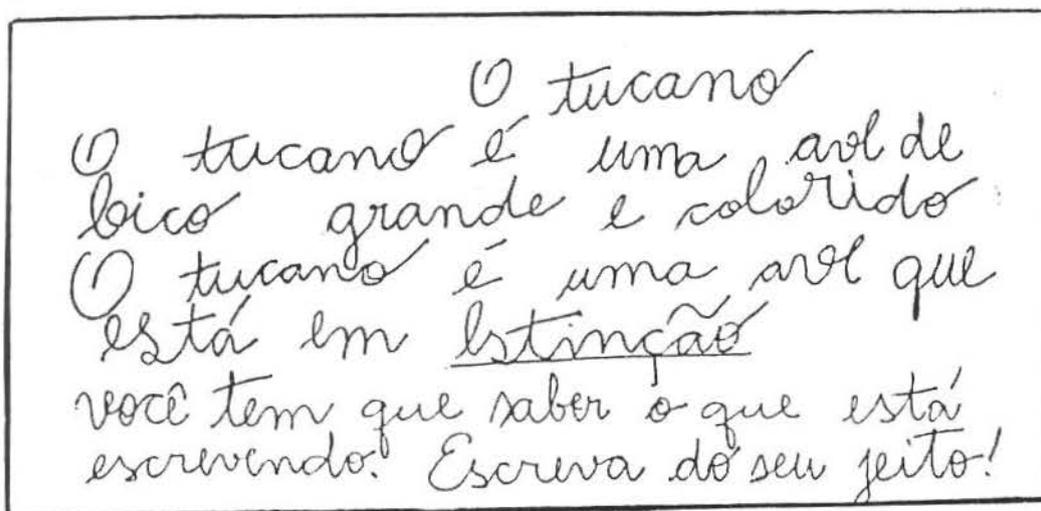
O sábio bica o mamão.

O sábio voa da sacada.

A proximidade do texto (15) com o da cartilha pode ser notada na primeira e na última frase dos dois textos, que são retomadas com a modificação do sujeito (sábio/tucano), o que nos leva a crer que, provavelmente, esta criança não encontrou maneiras de relacionar o tema proposto com algo vivenciado por ela, e, nesse caso, a tarefa de contar ou "inventar uma história" torna-se mais difícil de ser cumprida. Assim, ela acaba produzindo um texto, até certo ponto, coincidente com o da cartilha. É como se esta criança dissesse "o que posso escrever sobre tucano é o que está na cartilha, é o que eu sei, e, além do mais, a professora não me falou como é que eu faço pra inventar uma história."

No entanto, há crianças que conseguem produzir textos que se desvinculam, até certo ponto, do modelo da cartilha, como é o caso do texto abaixo:

(16)



O tucano
O tucano é uma ave de bico grande e colorido.
O tucano é uma ave que está em extinção.
você tem que saber o que está escrevendo. Escreva do seu peito!

(Ene.)

No caso do texto (16) pode-se dizer que a produção da criança apresenta uma certa originalidade na medida em que traz informações que ainda não foram apresentadas nem pela professora e nem pela cartilha. Essas informações revelam um discurso que vem de fora da escola. Tal fato nos permite supor que Ene. tinha outro entendimento sobre o que a professora desejava com o tal "invente" e como a criança não sabia como ou não tinha o que "inventar" sobre "o" tucano, ela acaba buscando a ajuda de adultos letrados para elaborar o seu texto.

Entretanto, o comentário feito pela professora no texto de Ene., "*Você tem que saber o que está escrevendo. Escreva do seu jeito*", não demonstra ter havido aceitação do esforço de "inventar" empreendido pela criança para cumprir a tarefa. Além do mais, o enunciado é ambíguo no sentido de podermos questionar se o que disse a professora foi em relação ao significado do termo "extinção" ou quanto à ortografia desta palavra. A conversa da professora com a criança-autora do texto, é outra evidência de que o texto não corresponde às suas expectativas:

(XVI)

(A professora passa na carteira de Ene. para corrigir a tarefa.)

T1. Professora: Quem te ajudou?

T2. Ene.: Ninguém, eu fiz sozinho.

T3. Professora: Então escreve extinção pra mim.

(A criança escreve "esti", pára olha para frente como se estivesse pensando e em seguida olha a professora)

T4. Ene.: Eu não sei, foi minha mãe que me ajudou.

T5. Professora: Então não mente pra mim. E eu não sei que você não fez do seu jeito?

O diálogo apresentado dá a impressão de ser este um momento para a professora verificar se a criança realmente sabe o que foi ensinado. Contudo, suas questões não giram em torno da estrutura textual, mas recaem sobre a ortografia

conforme revela sua postura em T1, T3 e T5. Conclui-se, também, que a aceitação do texto implica, ainda, que a criança o elabore sem ajuda de terceiros. Os comentários orais e escritos da professora apontam para o fato de a contribuição dos pais ou irmãos nas tarefas de casa não estar sendo reconhecida como um acontecimento interativo capaz de promover reflexões sobre a linguagem e como um momento a mais para a concretização de novas aprendizagens.

É lastimável que essas contribuições estejam sendo negadas pela escola, pois, geralmente, o adulto interlocutor, que ajuda a criança na tarefa de casa, além de contribuir sobre o que vai ser dito, também discute os recursos a serem utilizados para se expressar o que se deseja, com comentários que vão desde o conteúdo do texto à organização da frase e grafia das palavras.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a professora dizer à criança: "*Você tem que saber o que está escrevendo*" quando, na verdade, ocupa a maior parte do tempo útil da aprendizagem com cópias do quadro em que as crianças não sabem *por quê* e *o quê* estão copiando. Acreditamos que as crianças não saibam o que estão escrevendo tendo em vista o fato de algumas delas não saberem ler e começarem a copiar do quadro junto com a professora. Assim, só ficam sabendo o que está escrito depois que a professora termina de passar os conteúdos no quadro e resolve ler o texto da lousa para a turma. Seria essa uma outra incoerência desta professora que espera dos alunos um desempenho e parece fazer muito pouco para que o esperado seja alcançado.

Note-se que os textos (14) e (15), que apresentam proximidade com o que é dito na cartilha, são comentados pela professora com os elogios "*Jóia*" e "*Bom*", o que confirma a idéia levantada por nós anteriormente de que a expectativa da professora era a de que as crianças produzissem seus textos retomando os elementos do texto sobre *o tucano* presente na cartilha.

Parece-nos que a professora abandonou sua idéia inicial de que as crianças escreveriam seus próprios textos, conforme revelam seus comentários nas produções elaboradas em 10/06/92. A questão já não é a construção de histórias propriamente ditas, mas o que se deseja é a escrita/cópia de textos constituídos de frases simples e que estejam ortograficamente corretos. Algumas crianças parecem já ter entendido o que é esperado e, para não serem repreendidas, continuam apresentando "falsas produções" procurando não se distanciar do modelo da cartilha, como é o caso dos textos acima.

As considerações feitas até aqui a respeito do que a professora considera "bom" ou "jóia" despertam dúvidas sobre como ela entende a atividade de "inventar histórias". A primeira dúvida surge quando ela aprova os produtos que se aproximam do que é dito na cartilha e rejeita os produtos que apresentam certa originalidade; certamente está sendo esperado que os alunos produzam redações com o mesmo conteúdo e estrutura da cartilha, o que é incoerente com a proposta de "inventar uma história".

A segunda dúvida se refere ao fato de a professora solicitar à criança que "invente uma história" e, ainda assim, fornecer o elemento sobre o qual deve falar, sem, contudo, levar em consideração a possibilidade de a criança não ter experiências pessoais sobre o tema a ser desenvolvido que permita a construção de uma história. Parece-nos que o desejado é que as crianças mostrem que sabem escrever *direitinho* o "ta te ti to tu", o "tucano", o "tomate"; é por isso que o exercício da atividade narrativa que estaria implícito no enunciado da tarefa acaba sendo substituído pela reprodução da estrutura sintático-lexical dos textos cartilhescos.

Podemos, então, concluir que o espaço para que as "historinhas" escritas fossem comentadas e reelaboradas visando ampliar os recursos expressivos e os conhecimentos das crianças sobre a escrita de textos narrativos é, na verdade, um

espaço da ausência, da falta, em que o que é dito pela professora não passa de comentários pouco significativos como "Não copie. Invente!" ou os incentivos "Adorei", "Lindo", que nos despertam dúvidas sobre até que ponto estão instrumentalizando os alunos para produzirem textos narrativos.

Quanto ao papel que poderia ter sido assumido pela professora, acreditamos que deveria ser o de quem atribuiria significados à atividade de narrar, pontuando e compartilhando com as crianças os momentos narrativos, visando favorecer o desenvolvimento deste tipo de discurso, algo como um aperfeiçoamento da técnica narrativa. Assim, posteriormente, surgiriam reflexos dessa postura nas histórias orais e escritas produzidas pelas crianças. Mas para que ocorresse esse processo de amadurecimento, seria necessário que as crianças exercessem o papel de narradores e construtores de histórias, participando de práticas rotineiras de contar e ouvir histórias - o que, infelizmente, não ocorre na turma A.

Imagine, por exemplo, se a professora ao invés de se preocupar demasiadamente com a mecânica da escrita, atribuindo excessiva atenção à grafia correta das palavras nos textos elaborados pelas crianças, estivesse voltada para a estrutura textual das produções narrativas escritas por seus alunos. Se assim fosse, ela poderia criar diferentes estratégias metodológicas que instrumentalizassem as crianças para elaborarem textos narrativos escritos tão interessantes quanto aqueles que constroem oralmente, fora de sala, é claro. Nesse momento, antes de a criança ser solicitada a cumprir a tarefa "Invente uma história sobre ...", a professora poderia criar condições para a emergência da narrativa com perguntas que desencadeassem relatos de acontecimentos (do tipo: como aconteceu a briga no recreio? como foi a festa das crianças na escola?), aproveitando experiências já vivenciadas. A partir das diferentes versões narrativas, o grupo poderia discutir se os acontecimentos foram narrados seguindo a seqüência temporal original dos eventos - critério definidor do discurso narrativo.

Também seria importante que as crianças tivessem acesso a textos narrativos interessantes que poderiam ser o ponto de partida para atividades variadas (desenhos, colagens, pinturas, dramatizações, etc) com atenção à ordem original dos fatos. Caberia aqui, apontar que a inversão da ordem dos eventos implicaria em uma outra narrativa. Conforme fosse, essa discussão poderia originar outra atividade interessante, a construção de uma versão diferente da história a partir da inversão dos eventos.

3.2.3) O que escrevem/contam as crianças da turma B

Conforme exposto na metodologia da pesquisa, os dados da turma B a serem analisados com maior atenção foram coletados durante um estudo sobre dinossauros realizado nesta turma no período que abrange de 11/06 à 26/06/92. O assunto surgiu de um planejamento organizado pelas professoras da 1a. série da manhã e da tarde, que propunha uma série de atividades de leitura, escrita e artes plásticas tendo os dinossauros como tema.

O tema foi introduzido no dia 11/06/92 durante a hora da roda, quando a professora discutiu com as crianças o novo assunto que orientaria as atividades de sala de aula, e, ainda, solicitou que elas procurassem em casa todos os materiais que tivessem sobre dinossauros. Neste momento, notamos pouco interesse da turma em relação à nova proposta temática.

Na roda seguinte, realizada em 12/06, a professora iniciou as atividades levantando questões sobre o que havia sido combinado na véspera:

(XVII)

- T1. Professora: A gente combinou a atividade da caixinha do amor, mas combinou também outra coisa ontem, que era pra começar hoje. O que era? Quem lembra?
- T2. Bet.: O que?
- T3. Professora: Estudar que assunto?
- T4. Fer.: Dinossauros.
- T5. Professora: Dinossauros!! Quem foi que lembrou de trazer alguma coisa? Olha, o Fer. trouxe um dinossauro. Que bárbaro Fer.!
- (A roda continua com comentários sobre o dinossauro levado por Fer., os dinossauros de massa feitos pela turma da manhã e o filme de dinossauros que passa na TV)

Neste mesmo dia, uma sexta-feira, ao entregar as tarefas para casa, a professora solicita às crianças que tragam livros, revistas e histórias que falem sobre dinossauros.

Na semana seguinte, no dia 15/06/92, a roda se inicia com a leitura do material levado pelas crianças. Havia seis volumes de enciclopédias diferentes, com informações e ilustrações sobre dinossauros. A preocupação da professora em despertar o interesse das crianças pelo novo tema fez, inclusive, com que a leitura dos livros fosse feita no jardim da escola, fato este desfavorável para a nossa coleta de dados, pois o fio do gravador não foi suficientemente comprido para que registrássemos a leitura dos materiais e os comentários feitos pelas crianças.

Contudo, as observações que realizamos nos permitem dizer que as crianças estiveram atentas durante a leitura do material, questionaram a respeito da origem dos nomes dos animais, como eles desapareceram e demonstraram-se impressionadas com o tamanho e o peso dos dinossauros.

Após a atividade de leitura dos livros, no jardim, ficou evidente que o interesse pelo estudo dos dinossauros havia sido criado nas crianças e, daí em diante, este foi o assunto mais comentado por elas até o final do semestre. As

crianças tinham sempre uma nova informação ou uma experiência diferente relacionada a dinossauros para contar para a turma (filmes na TV, passeios a museus, dinossauros de brinquedo, outros livros sobre dinossauros, etc).

Esse processo de construção de conhecimentos sobre dinossauros tem continuidade no dia seguinte, na roda de 16/06/92, quando a professora leu um trecho de um livro levado por Ver.:

(XVIII)

- T1. Fer.: Ald., vamos trabalhar sobre dinossauros?
- T2. Professora: Vamos trabalhar sobre dinossauros? Olha o Fer. trouxe um poster lindão sobre dinossauros. Olha turma, tem vários tipos e tem o nome deles, eu vou tentar ler pra vocês. Olha, este aqui *é o mais famoso dinossauro carnívoro**.
- T3. Rod.: É o tiranossauro.
- T4. Professora: É, isso mesmo! É o tiranossauro. *Ele e sua família jamais estiveram no Brasil, mas aqui como em toda a América do Sul, existiam outras famílias de dinossauro, como por exemplo, o brontossauro. Esse esse são os tiranossauros. O três, o quatro e o cinco, esse, esse e esse são os mais famosos dos dinossauros herbívoros: Brontossauro e diplodoque. Gente, qual é o diplodoque?*
- T5. Fer.: É o de cima.
- T6. Professora: A é? Então. *Na verdade, na fauna brasileira o mais comum é o titanossauro.*
- T7. Fer.: Que é esse daqui.
- T8. Professora: *Outros dinossauros que pertencem a grupos diferentes do titanossauro denominam-se bípedes. Ces. o quê que é bípede mesmo?*
- T9. Ces.: Que tem duas pernas.
- T10. Professora: *Eles eram bastante rápidos, como os pterodontes e os dinossauros bico de pato. Alguns dinossauros quadrúpedes... Quê que é quadrúpedes mesmo?*
- T11. Tal.: É o que tem quatro pernas.
- T12. Professora: Então, *parecem sair de sonhos ou de fantasias, vestidos com uma ornamentação muito especial. Eram animais muito bonitos. Esse aqui é o estegossauro. Tinham duas fileiras de placas de ossos pentagonais que protegiam suas costas e... longas espinhas na cauda. Olha, tinha longas espinhas espinhas na cauda capazes de dar rabadas perigosas. (As crianças comentam sobre as características do dinossauro em questão)*

- T13. Professora: Olha pessoal, esse aqui é o pterodactílo, é o tricéfalos. *Tinha um capacete de osso e chifre. Agora é o nove, é esse, o nome dele é anguissauropodomorfo. Parecia um gigantesco tatu.*
- T14. Ver.: Como que eles sabem que é isso aí, que eles são, os nomes, eles viram por acaso os dinossauros?
- T15. Professora: Lembra que quando tava trabalhando sobre dinossauros a gente leu que as pessoas conseguiam saber dessas coisas porque os cientistas acharam os ossos e foram classificando?!
- T16. Ver.: Mas como eles acharam os nomes? Já tavam?
- T17. Professora: Não, eles nomearam, na verdade, quem deu os nomes foram os homens mesmo, só que eles foram inventando os nomes.
- T18. Ali.: É. Devem ter inventado os nomes como os pais da gente inventam, né?!
- T19. Professora: Pessoal, pessoal, eu posso terminar de ler sobre dinossauros?
- T20. Crianças: Poode!
- T21. Professora: *Muita gente acha que os dinossauros eram monstros terríveis. Filmes e desenhos animados mostram os dinossauros convivendo com os monstros da caverna...* (fim da fita)
(continuação)
- T22. Professora: *Viveram quase cento e quarenta milhões de anos e desapareceram com um grande terremoto a quase sessenta milhões de anos. Eram répteis da família dos jacarés e crocodilos e é provável que também tivessem sangue frio, ou seja, precisassem do calor do sol para se aquecerem. Pode-se dizer também, quase com certeza, que os dinossauros foram tataravós dos pássaros. Em geral, consideram os dinossauros animais desajeitados, lerdos, sem capacidade de adaptação. Por vezes são apontados como animais muito avançados para seu tempo, bem adaptados ao ambiente. Como viveram muito tempo antes dos homens, muito do que se conhece sobre dinossauros é fruto da imaginação. Sabe-se com certeza que eles punham ovos pequenos, os filhotes também nasciam pequenos e levavam muitos anos, não se sabe quantos anos, para poderem crescer. Hoje sabemos...*
- T23. Ali.: Pera um pouco. Tem algum dinossauro que come a cria ou o ovo dos outros?
- T24. Professora: Isso não dá pra saber porque a gente não viveu junto com eles.
- T25. Bet.: Há, há, há. (risos)
- T26. Luc.: Ah, você sabe sim, você já disse que viveu na máquina do tempo.
- T27. Bet.: Já tá na hora da educação física?
- T28. Professora: Ainda não. Pessoal, alguém trouxe, quem foi mesmo? Quem trouxe o livro que tá aqui sobre dinossauros?
- T29. Fer.: Foi a Jul.
- T30. Professora: Vamos ver o que ela separou aqui pra gente ver. Vou passar esse aqui na roda. Olha só, tem vários tipos de esqueleto de dinossauro aqui e olha! Tem um ovo! Vamos ver o que tá falando sobre os ovos deles. Ah, olha gente! Sabe por que os cientistas descobriram como é que os dinossauros colocavam

ovos e os filhotes nasciam dos ovos? Porque eles conseguiram encontrar ovos com embrião, ou seja, um filhotinho ainda muito pequenininho dentro do ovo, que ainda não conseguiu nascer, por isso que eles descobriram que era assim, olha que interessante.

T31. Ali.: Eles viram o dinossauro?

T32. Professora: Não, os cientistas viram um ovo, eles acharam nas escavações ovos de dinossauros sem quebrar, aí quando eles abriram pra ver o que tinha dentro eles descobriram que eram filhotes.

T33. Tal.: Aí quando eles viram lá, viram que tinha uma coisa.

T34. Professora: Tinha uma coisinha, um embrião, um filhotinho ainda bem pequenininho.

T35. Ali.: Será que dá pra contar os minutos? (referindo-se ao tempo que cada criança poderia ficar com o livro que circulava na roda)

T36. Professora: Vai passando pessoal. Enquanto vocês vêm eu vou buscar a lição de casa.

(As crianças começam a cantar "Passa, passa gavião" enquanto distribuem a lição na roda)

T37. Professora: Agora cada um vai ler o que é pra fazer na lição.

T38. Tal.: Deixa eu ler.

T39. Professora: Vai.

T40. Tal.: (lendo) *Hoje nós estudamos sobre dinossauros e já sabemos algumas coisas sobre eles. Escreva o que você já sabe e achou interessante sobre esse assunto. Faça um desenho também.*

T41. Professora: Olha, mas não é pra escrever uma linha só dizendo que já sabe tudo sobre dinossauros, tá bom? Cada um vai escrever tudo aqui que lembrar sobre dinossauros e olha pessoal, esse espaço aqui na parede é pra colocar desenhos e coisas bem legais sobre dinossauros, tá bom?

Esse longo trecho de transcrição da roda de 16/06/92 foi apresentado para mostrar que objetivo da roda parece ser o de preparar o "dever de casa". O "dever de casa", proposto a partir do T36, após as leituras e discussões orais promovidas durante a rodinha, leva-nos a dizer que o objetivo de todo o trabalho realizado anteriormente (nos 35 turnos precedentes) em torno do tema "Dinossauros" era a posterior escrita de textos a respeito do que havia sido lido e comentado; ou seja, a roda se reúne para ler e discutir em função da produção escrita que deverá ser elaborada em seguida.

Note-se que o enunciado da tarefa não dá aos escritores a chance de desenvolver um texto narrativo e demonstra o predomínio da preocupação em torno do conteúdo estudado em contraposição às orientações que poderiam ter sido fornecidas sobre o tipo de texto a ser elaborado. A longa transcrição acima mostra que as orientações da professora a respeito do desenvolvimento da tarefa de classe não ultrapassam a questão do tamanho do texto, não sendo aceitáveis textos curtos.

Algumas posturas ficam evidentes nesta roda em relação à construção de conhecimentos sobre a escrita. Em primeiro lugar, pode-se notar que, apesar de a escola dizer que adota uma postura construtivista na aprendizagem da escrita, as atividades são sempre conduzidas pela professora, que detém o turno falando durante 3/4 do tempo total da roda.

Outro aspecto importante é o fato de a escolha de os temas da roda não estarem sendo explorados quanto às possibilidades que poderiam surgir em termos da construção de narrativas orais e escritas, ou seja, neste caso a professora não aproveita o estudo de dinossauros para o desencadeamento de narrativas orais e escritas das crianças, sobre as quais ela poderia intervir oferecendo os elementos necessários para o desenvolvimento do discurso narrativo de seus alunos. Talvez ela não esteja atuando desta forma em função de seus objetivos estarem muito mais voltados para a construção de conhecimentos sobre dinossauros. É provável que a professora da turma B, assim como a da turma A, também acredite no pressuposto de que as crianças já têm a narrativa oral construída quando chegam à escola, e, portanto, atuar em torno do discurso narrativo seria desnecessário.

A preocupação com os conhecimentos sobre dinossauros (e não com a construção de narrativas apoiadas no tema) faz com que a leitura dos materiais levados pelas crianças seja iniciada sem que a roda seja questionada a respeito de suas experiências e informações sobre o tema, o que seria uma boa oportunidade para a construção de narrativas.

As perguntas elaboradas pela professora durante a leitura do texto dizem respeito aos conceitos de quadrúpede e bípede (T8. ao T11.), assunto já estudado anteriormente, o que confirma nossa suposição de que o objetivo maior da professora é trabalhar com as crianças conteúdos específicos, no caso da área de ciências.

Note-se, também, que no momento em que as crianças começam a manifestar interesse pela leitura através de questões específicas formuladas à professora (T14 ao T20 e T23 ao T24) não há espaço suficiente para o esclarecimento de tais dúvidas. Assim, novamente, perde-se outra oportunidade de desencadeamento de narrativas orais que poderiam surgir a partir da criação de uma situação em que as crianças levantassem as possíveis respostas.

A orientação da professora no turno 41 sobre a atenção a ser tomada pelas criança na realização da tarefa, revela que a sua visão do que vem a ser o texto é bem próxima daquela assumida pela professora da turma A. Compare as orientações fornecidas na turma A e na turma B:

Turma A

(Dia 26/06/92 - a professora conversa com as crianças sobre a produção escrita que farão em seguida)

T11. Professora: Uma história só tem duas frases? Dá uma olhadinha na da parede.

T12. A.: Tem muita.

T13. Professora: Viu só? Tem bastante frases uma historinha. Então o que vocês vão fazer agora?

Turma B

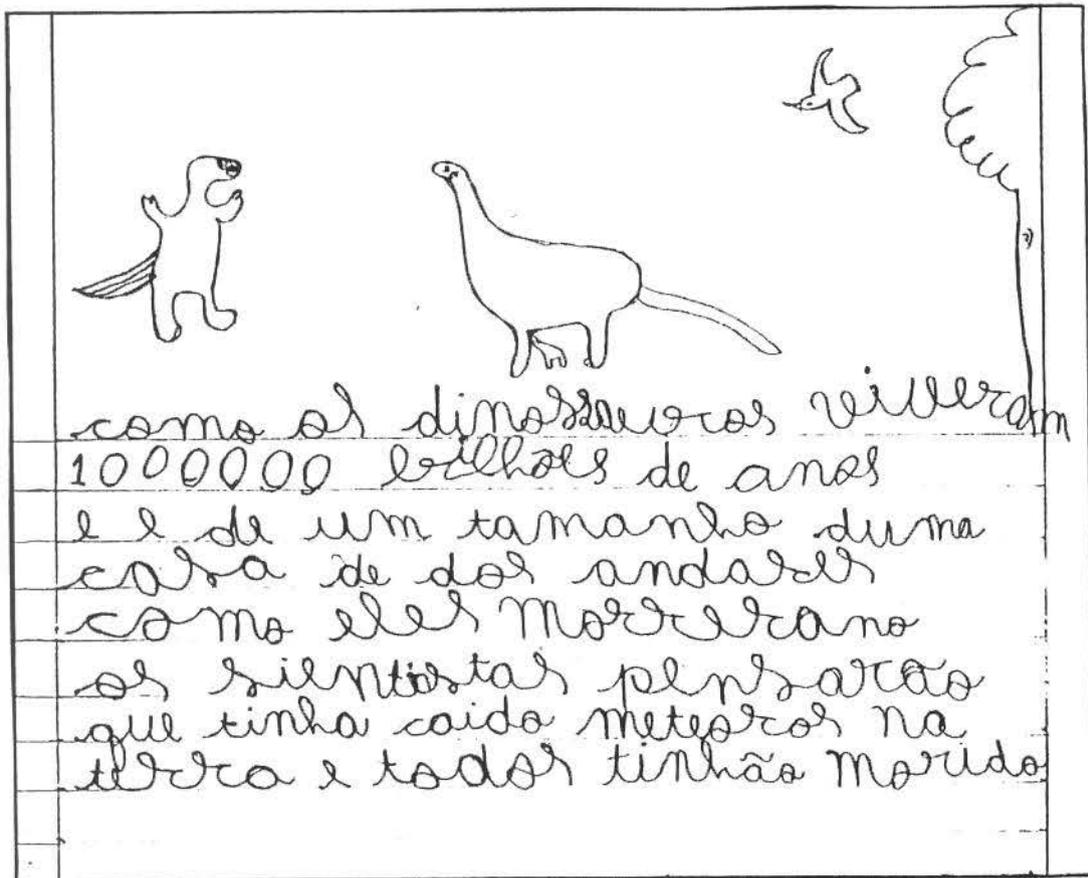
(Roda do dia 22/06/92)

T41. Professora: Olha, mas não é pra escrever uma linha só dizendo que já sabe tudo sobre dinossauros, tá bom? Cada um vai escrever tudo aquilo que lembrar sobre dinossauros e olha pessoal, esse espaço aqui na parede é pra colocar desenhos e coisas bem legais sobre dinossauros, tá bom?

O entendimento sobre o que vem a ser o texto, presente nas falas das duas professoras, faz com que seus alunos possam considerar como "bons textos escritos" aqueles que apresentarem ou "bastante frases" ou então, "tudo aquilo que lembrar sobre o assunto". Essa simulação de texto escrito proposta pela escola chega a ser denominada de "produção de texto" sem que, no entanto, haja um sujeito-autor que faça uso da palavra escrita para produzir novos sentidos.

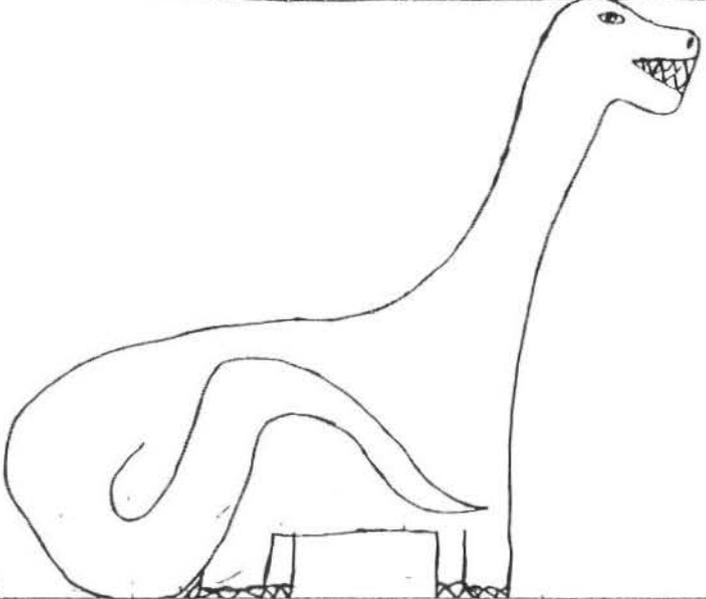
As crianças parecem ter compreendido bem o que lhes foi solicitado e, assim, suas produções escritas são, em sua maioria, textos que reproduzem o que foi dito/lido sobre o assunto, em alguns casos, chegando a ser cópias dos livros lidos. Veja-se os exemplos:

(17)



(Bru.)

(18)

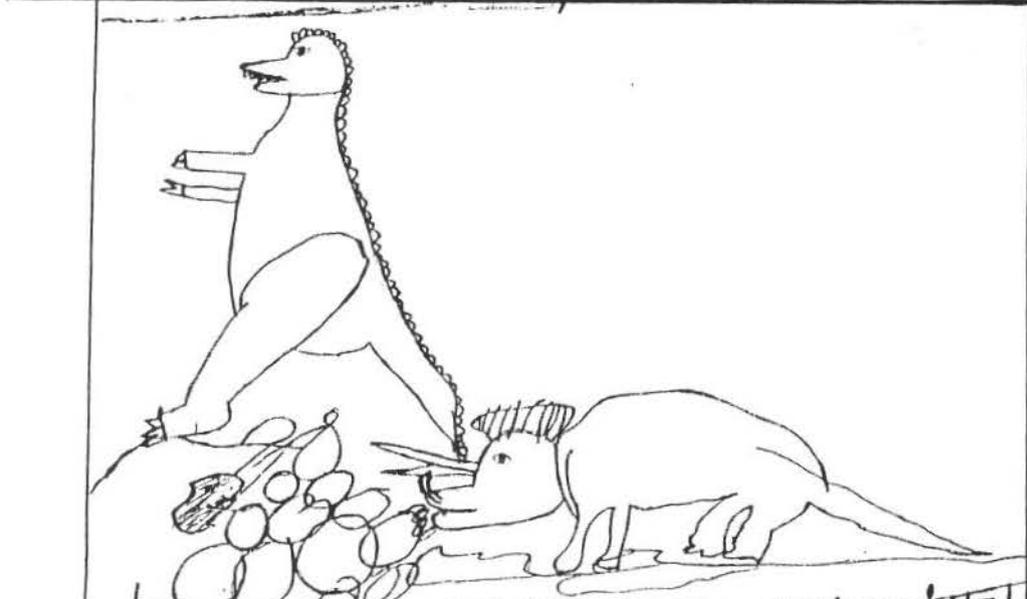


os dinossauros eram répteis terrestres, grandes de até 30 m, ou pequenos de até 1 m. Andavam em 4 pés ou em 2 pés. geralmente, tinham a cabeça pequena e o corpo grande e cauda comprida. Comiam carne de outros animais, ou plantas. Hoje são animais extintos e só se pode ver os esqueletos nos museus.

E F

(Jul.)

(19)



1	dinossauros eram animais - descoberto
2	tinha de dois tipos / um era carnívoro
3	Outro era herbívoro
4	revelar a cerca de 140 milhões de
5	anos atrás / nomes de alguns dos
6	dinossauros / tiranosossauro, diplossauro
7	Brontossauro, diplodoco, titanosossauro
8	Bico de pato, estegossauro
9	triceratops e anquilossauro
10	

(Fer.)

Estes três textos ilustram bem o que foi produzido pelas crianças em resposta à tarefa proposta. Os textos (17), (18) e (19) são produções que evidenciam a intenção da criança de apresentar o maior número de informações sobre dinossauros. Não há um movimento no interior do texto, os enunciados não apresentam encadeamento entre si, não há progressão temporal entre eles. Cria-se

nos textos uma realidade estática, sem progressão interna, próxima de um texto descritivo. (Lajolo et al, 1977) Sendo assim, poder-se-ia inverter a ordem das informações fornecidas sem que o significado do texto fosse alterado. Note-se como a inversão a que nos referimos pode ocorrer em relação ao texto (19):

Texto (19) com alterações na ordem original de apresentação dos enunciados:

Nome de alguns dos dinossauros (de último enunciado passa a ser o 1o.)

Eram animais desajeitados ... (de 1o. enunciado passa a ser o 2o.)

Tinha de dois tipos.... (de último enunciado passa a ser o 3o.)

Viveram a cerca de 140 milhões de anos (de 3o. enunciado passa a ser o último)

Outro aspecto que indica a presença de elementos que se poderiam considerar descritivos nos textos (18), (19) e (20) é o uso de verbos no pretérito imperfeito, como é o caso do verbo que consta na produção (19), linha 5: *tinham a cabeça pequena e o corpo grande e a cauda comprida*. Ou no texto (20), linha 4 : ... e *viveram a cerca de 140 milhões de anos atrás*.

O texto (17), elaborado por Luc. apresenta duas partes que correspondem a dois assuntos diferentes escolhidos pela criança para serem desenvolvidos. Na linha 1, a criança intitula a primeira parte da sua produção com a questão: *como os dinossauros viveram*, e, o que se segue parece responder a esta questão. A linha 5 inicia a segunda parte do texto, através do enunciado: *como eles morreram*, que também é acompanhado de sua resposta. Os dois eixos temáticos da produção de Luc. podem ser vistos como uma síntese que reflete aquilo a que a roda atribuiu maior atenção durante as leituras feitas em sala. Além disso, se considerarmos o enunciado da lição, a resposta apresentada por Luc. é bastante pertinente.

Note-se, ainda, que as informações fornecidas nos textos das diferentes crianças coincidem em alguns pontos, como se certos fatos tivessem chamado a atenção delas: os dinossauros viveram há bilhões de anos; havia dinossauros

grandes e pequenos, quadrúpedes ou bípedes, herbívoros e carnívoros. Apesar de haver uma convergência de informações as crianças utilizam diferentes maneiras de dizer a mesma coisa. Vejamos como isso ocorre retomando trechos de outras produções que não serão apresentadas na sua íntegra:

Jul.: *"Comiam carne de outros animais ou plantas"*

Fer.: *"Um era herbívoro o outro era carnívoro"*

Bru.: *"Eles se alimentavam de carnes e plantas."*

Ali.: *"Tem dinossauro carnívoro e herbívoro"*

Bet.: *"Em alguns museus tem vários crânios de dinossauros carnívoros ou herbívoros que comem carne ou plantas"*

Ver.: *"Eles se alimentavam de folhas e carnes e cuidavam muito bem dos filhotes."*

Acreditamos que essa convergência relaciona-se ao fato de as crianças terem participado das mesmas atividades de leitura sobre dinossauros, em que certamente foi atribuída maior saliência a determinados conhecimentos. Tal suposição pode ser confirmada se compararmos, por exemplo, as informações fornecidas no texto de Fer., (texto 19), com o trecho lido pela professora no dia anterior, presentes no T22, do episódio (XVIII), que transcrevo aqui para facilitar a tarefa do meu leitor:

(Roda do dia 22/06/92)

T22. Professora: Viveram quase cento e quarenta milhões de anos e desapareceram com um grande terremoto a quase sessenta milhões de anos. Eram répteis da família dos jacarés e crocodilos e é provável que também tivessem sangue frio, ou seja, precisassem do calor do sol para se aquecerem. Pode-se dizer também, quase com certeza, que os dinossauros foram tataravós dos pássaros. Eram animais carnívoros ou herbívoros. Em geral, consideram os dinossauros animais desajeitados, lerdos, sem capacidade de adaptação. Por vezes são apontados como animais muito avançados para seu tempo, bem adaptados ao ambiente. Como viveram muito tempo antes dos homens, muito do que se conhece sobre dinossauros é fruto da imaginação. Sabe-se com certeza que eles

punham ovos pequenos, os filhotes também nasciam pequenos e levavam muitos anos, não se sabe quantos anos, para poderem crescer.

Note-se a proximidade entre o texto de Fer. (linhas 1, 4 e 5) com os trechos em negrito, havendo inclusive, enunciados que reproduzem exatamente a leitura feita pela professora. Entretanto, não poderíamos esperar que essa mesma informação fosse dita de modo idêntico por todas as crianças, principalmente, se levarmos em consideração que o trabalho de produção de textos desta sala não oferece espaços que privilegiam o exercício da cópia, e, além disso, dificilmente as crianças estariam incorporando as estruturas da escrita lidas pela professora de maneira semelhante, isso se partirmos do pressuposto de que a constituição da linguagem pela criança não é um processo mecânico que ocorre através de cópias diretas do modelo.

A diferenciação no modo de dizer das crianças-autoras demonstra que a incorporação de informações sobre dinossauros ocorre ao mesmo tempo em que se dá a incorporação dos recursos expressivos que podem ser mobilizados para falar sobre esse assunto específico. As diferentes estratégias de dizer escolhidas pelas crianças apontam, também, para o fato de elas estarem operando com as diferentes leituras feitas pela professora, e, a partir daí, elas parecem manipular a linguagem de forma mais individual, escolhendo como podem escrever, o que lhes permite novas descobertas e a reformulação do próprio uso que fazem da linguagem. (Mayrink-Sabinson, 1992)

As diferentes elaborações apresentadas pelas crianças revelam que elas trabalham pelo menos com duas estratégias distintas para explicitar as informações, quais sejam: (i) escolha lexical; (ii) diferentes estruturas sintáticas.

(i) Escolha lexical

Em relação à escolha do léxico pode-se dizer que há crianças que ao invés de fazer referência aos dinossauros como animais que "comiam carnes de outros animais ou plantas" optam pelo uso das expressões sinônimas "tem dinossauro carnívoro e herbívoro". A opção pela primeira forma de referência aos dinossauros pode ser vista como uma reelaboração da segunda forma referencial; é como se a criança refletisse sobre o modo *como vai dizer o que quer dizer* - "Vou escrever carnívoros ou que comiam carnes?".

As crianças que fazem opção pela forma "carnívoros ou herbívoros" parecem realizar uma incorporação mais direta da informação lida pela professora, pois essa é a denominação que surge com maior frequência nos livros. Já as crianças que optam pelo uso da expressão "comiam carnes de outros animais ou plantas" realizam uma incorporação indireta da leitura dos livros e trabalham com as interpretações que a professora realiza sobre os termos que as crianças desconhecem.

A incorporação direta das informações e dos termos apresentados nos livros é esperada ao reconhecermos que no processo de constituição da linguagem há momentos em que a criança incorpora estruturas não analisadas do discurso do outro e só depois as recontextualiza em outras situações. É como se a criança estivesse incorporando as palavras do outro e através de um processo de reflexão e elaboração sobre a linguagem transformasse as palavras do outro em palavras próprias. (Bakhtin, 1929, lido na versão portuguesa de 1992)

(ii) diferentes estruturas sintáticas

O segundo procedimento que revela a elaboração das crianças sobre o modo de dizer a informação "comiam carnes ou plantas" se refere à diferença estabelecida na organização sintática dos enunciados. Aqui podemos constatar que

as crianças que constróem estruturas sintáticas mais complexas são aquelas que optaram por apresentar a informação de maneira indireta, conforme podemos perceber em Bet. e Ver.:

Bet.: *"En alguns muses tem varios cranho de dinossauros cradis ou piquenos que comiam carne ou plantas "*

Ver.: *"Eles se alimentavan de folhas e carnes e cuidavan muito ben dos filhotes."*

O modo como as informações foram apresentadas nos dois trechos acima evidencia uma elaboração mais pessoal das crianças na construção do texto, assim como, uma complexidade sintática maior em relação aos enunciados das outras crianças. É como se elas estivessem em um momento posterior, até certo ponto, desvinculadas da tentativa de reproduzir com proximidade as estruturas escritas lidas na roda. Esse momento seria o da recontextualização, da reorganização dos recursos escritos conhecidos anteriormente, via leitura feita pela professora, para que novos significados sejam instaurados.

Poderíamos, então, supor que essas crianças caminham em direção à autonomia discursiva a que se refere Lemos (1991), quer dizer, a criança toma a linguagem como objeto de reflexão e, através de suas interações com a professora e as outras crianças da classe, em situações de produção da linguagem escrita, vai resignificando os recursos expressivos da oralidade e da escrita.

Dos treze textos escritos pelas crianças apenas dois escapam das características apontadas acima; trata-se dos textos de Ana. e Rod., reproduzidos a seguir:

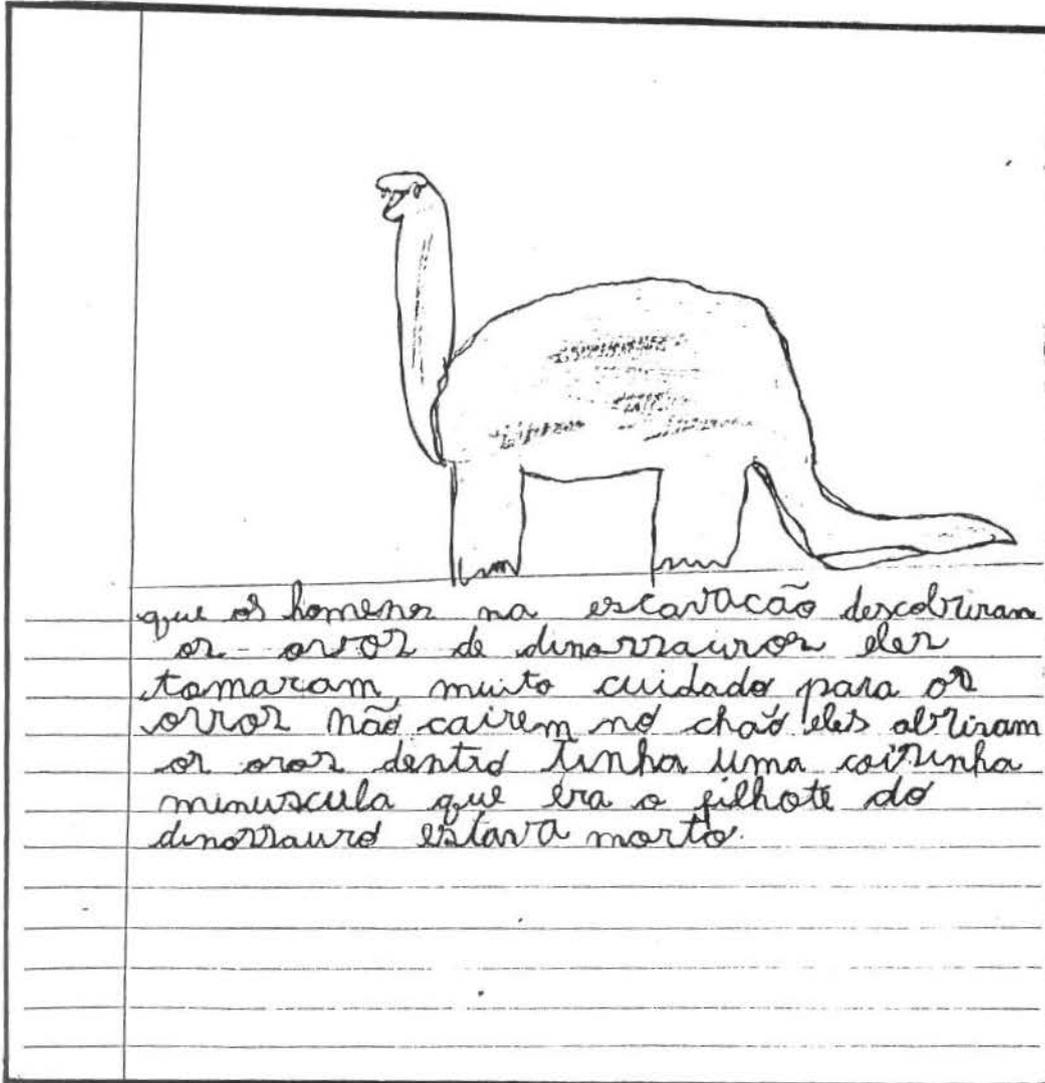
(20)



os pintista não sabia q
os dinossauros botava
os ossos e eles ficava sabido q os
dinossauros botava os ossos
quando eles atava um osso i dentro
do ovo tinha um eib uasqi
não conseguiu mais.

(Ana.)

(21)



(Rod.)

Nestes textos, Ana. e Rod., ao invés de apresentarem diferentes informações incorporadas das leituras e conversas sobre dinossauros, como fizeram as três crianças dos exemplos (17), (18) e (19), parecem ter optado por tematizar apenas uma informação, qual seja: "a de que os dinossauros botavam ovos". Eles utilizam informações apresentadas em um momento posterior da mesma roda, no T30 e seguintes, reproduzidos abaixo:

(Roda do dia 22/06/92)

- T30. Professora: (lê para si mesma em voz baixa e depois fala do que leu) Vamos ver o que ela separou aqui pra gente ver. Vou passar esse aqui na roda. Olha só, tem vários tipos de esqueleto de dinossauro aqui e olha! Tem um ovo! Vamos ver o que tá falando sobre os ovos deles. Ah, olha gente! Olha que legal! sabe porque os cientistas descobriram como é que os dinossauros colocavam ovos e os filhotes nasciam dos ovos? Porque eles conseguiram encontrar ovos com embrião, ou seja, um filhotinho ainda muito pequenininho dentro do ovo, que ainda não conseguiu nascer, por isso que eles descobriram que era assim, olha que interessante.
- T31. Ali.: Eles viram o dinossauro?
- T32. Professora: Não, os cientistas viram um ovo, eles acharam nas escavações ovos de dinossauros sem quebrar, aí quando eles abriram pra ver o que tinha dentro eles descobriram que eram filhotes.
- T33. Tal.: Aí quando eles viram lá, viram que tinha uma coisa.
- T34. Professora: Tinha uma coisinha, um embrião, um filhotinho ainda bem pequenininho.

As exclamações da professora como "olha que legal" e "olha que interessante", no turno 30, possivelmente influenciaram a escolha do tema pelas crianças que, ao elaborarem seus textos, devem ter-se recordado dos comentários feitos pela professora durante as leituras da roda.

Estes textos se distinguem dos outros, também, pela sua configuração, que se aproxima de uma narrativa. Há uma ordenação temporal entre os enunciados, que será quebrada se eles forem invertidos; a inversão possível nos exemplos anteriores,

não pode ser efetuada no texto destas crianças. Os textos parecem responder à pergunta: "Como os cientistas ficaram sabendo (descobriram) que os dinossauros botavam ovos?", narrando o acontecimento de descoberta do ovo do dinossauro com um embrião dentro.

O texto de Ana. inicia com o que se poderia ver como uma sessão de "orientação": "*os sintistas não sabia qi os dinossauros botava ovos*", cuja função é orientar o leitor para o que será narrado a seguir. (Labov e Walestky, Op. cit.) Os verbos aqui estão no pretérito imperfeito do indicativo. A esta "orientação" segue-se a narrativa, que responde à pergunta "como ficaram sabendo?": "*eles ficaro sabendo (...) quando eles axaro um ovo i dentro do ovo tinha um eibrião qi não cousegiu nase*", em que há verbos de ação no pretérito perfeito (*ficaro, axaro, cousegiu*).

Cabe perguntarmos se a escolha de Ana. por desenvolver a temática do "ovo do dinossauro" correlaciona-se ao fato de a professora tê-lo considerado interessante frente à roda ou, se o tema foi escolhido em função de a criança ter, inicialmente, optado por elaborar um texto narrativo.

Essa diferença na opção das crianças-autoras por tematizarem apenas a questão do "ovo do dinossauro" faz com que seus textos sigam a trilha da narrativa, permitindo assim, que seja criada uma "seção de complicação" com um encadeamento de enunciados que apresentam progressão temporal. Tal progressão é evidenciada pelo uso de partículas como *quando, qi, e*, cujo funcionamento nos textos é exatamente o de "operadores da narrativa", conforme demonstrado por Perroni (1992).

Apesar de o texto apresentar alguns elementos próprios da narrativa, é importante chamar atenção para a sua incompletude, evidenciada através do fato de o mesmo não ultrapassar o clímax do acontecimento específico que seria narrado, presente no enunciado final: *...e dentro do ovo tinha um embrião que não conseguiu nascer*, terminando o texto quando começaria a resolução da narrativa.

De acordo com o conceito de narrativa proposto por Labov e Waleztky (Op. cit.) de que a narração é uma técnica de construção de unidades que recapitulam os eventos na mesma ordem original, o texto elaborado por Ana. pode ser entendido como narrativa. Além disso, o texto de Ana. apresenta a "seção de complicação", que é considerada pelos autores como a narrativa propriamente dita, podendo ser opcionais as seções de "introdução" e "resolução".

Apesar do valor incontestável do estudo de Labov e Waletsky para as pesquisas sobre o discurso narrativo, há que se considerar que, mesmo os autores tendo apontado o caráter opcional das outras seções da narrativa, é preciso que a escola desenvolva atividades em que seja trabalhada a estrutura canônica da narrativa, para que dessa forma as crianças possam ter em mente um modelo de narrativa que as ajude a julgar a relevância ou não de todas as seções na organização de suas histórias, e que é, afinal, a estrutura que a escola acaba cobrando da criança ao avaliar suas narrativas num momento posterior da escolarização. Nesse ponto, é importante deixar claro que se trata de interferências da professora muito mais em relação à narrativa escrita, pois as crianças já narram oralmente, mesmo antes de entrarem na escola.

Nesse sentido, consideramos de suma importância o papel da professora como aquela que compartilharia com as crianças a atividade de narrar e iria estabelecendo as orientações e os limites para a construção de narrativas, levando as crianças a assumirem a posição de narradoras e proporcionando a elas a participação em práticas de contar e ouvir histórias.

Um outro momento decisivo no processo de constituição da linguagem na turma B se refere à hora em que os textos produzidos pelos alunos são lidos pela professora, durante a *rodinha*. Vejamos, então, quais as discussões promovidas

pelas crianças e pela professora durante as leituras dos textos (17), (18), (19), (20) e (21) na roda do dia 23/06/92:

(XIX)

(Roda do dia 23/06/92)

(As crianças fazem a maior gritaria na hora de organizar as lições)

- T1. Professora: Peraí pessoal, a lição era a seguinte, escuta agora. *Hoje nós estudamos sobre dinossauros e já sabemos algumas coisas sobre eles. Escreva o que você já sabe e achou interessante sobre esse assunto. Faça um desenho também.* A Jul. fez assim: *Os dinossauros eram répteis terrestres, grandes.... répteis terrestres grandes de até 30 metros ou pequenos de até um metro. Andavam em quatro pés ou em dois pés. Geralmente tinham a cabeça pequena e o corpo grande e a cauda comprida. Comiam carne de outros animais ou plantas.*
- T2. Jul.: Essa é a outra parte. É a segunda.
- T3. Professora: Ah, tá. Agora ela vai pra outra parte. *Hoje são animais extintos e só se pode ver o esqueleto nos museus.* Mas que legal Jul.!! Você fez sozinha essa lição é?
- T4. Jul.: Não, minha mãe me ajudou. Sabe aquele livro que eu trouxe que fala coisas de dinossauros lá?
- T5. Professora: Sei.
- T6. Jul.: Então, foi com ele.
- T7. Professora: Ah, você copiou do livro?
- T8. Jul.: Não.
- T9. Professora: Ah, a sua mãe leu pra você?
- T10. Jul.: É, a gente foi montando.
- T11. Professora: Hum, olha só o dinossauro que a Jul. fez.
- T12. Criança: Uau!
- T13. Criança: Ficou bonito!
- T14. Ali.: Só não pintou né?
- T15. Professora: É, precisa pintar. Agora sabe uma coisa de legal na lição da Jul., uma coisa que eu tô lendo e vocês não tão enxergando, mas que eu vou contar agora. É que a Jul. tá usando ponto final. Lembra aquele sinal que tem quando a gente termina uma frase!? Quando a gente acaba de dizer alguma coisa?! Essa lição já tem ponto final. É onde eu paro de falar, quer ver? Vou falar um pedacinho até surgir o ponto, olha: *Os dinossauros eram répteis terrestres grandes de até 30 metros ou pequenos de até um metro,* ponto aí.
- T16. Criança: Cadê?

- T17. Professora: Aí ela usou letra maiúscula e escreveu: *Andavam em quatro pés ou dois pés*. Outro ponto
- T18. Bet.: Faz um click né?
- T19. Bru.: Eu não usei não.
- T20. Professora: Você não usou mas é uma coisa que a gente já pode ir colocando.
- T21. Ces.: Eu faço a lição sozinho, só que depois eu dou e meus pais corrigem.
- T22. Professora: Tá bom.

Acreditamos que a avaliação positiva da professora (e não da roda) a respeito da produção escrita de Jul. (apresentada como texto (18) na página) esteja relacionada pelo menos a dois aspectos fundamentais. O primeiro deles diz respeito à adequação do texto ao enunciado da tarefa, quer dizer, a criança elabora uma produção que traz informações sobre dinossauros, o que satisfaz a professora na medida que sua preocupação maior é o assunto estudado.

O segundo aspecto responsável pela aceitação do texto de Jul. relaciona-se à presença de recursos típicos da linguagem escrita, como podemos notar no trecho que vai da linha 1 à 4 do texto, em que a criança caracteriza o referente "*répteis terrestres*" com as predicções "*grandes de até 30 metros ou pequenos de até 1 metro*". Outro aspecto que pode ser acrescentado à avaliação positiva da professora é o uso do advérbio de modo *geralmente* (linha 5), expressão mais comum em textos escritos e que não aparece com frequência nas produções elaboradas por esta turma.

O parágrafo final nos leva a perceber que, contando com a ajuda de um adulto letrado (a mãe), a criança organizou seu texto em dois momentos, sendo que o primeiro se refere à questão "o que eram os dinossauros", e, para tanto, usa o verbo no pretérito do imperfeito. No segundo momento, o texto traz informações sobre "o que aconteceu com os dinossauros" e há uma passagem do tempo verbal para o presente. Essa característica do texto de Jul. indica a existência de um

movimento no interior do texto, apesar de este movimento não chegar a compor uma realidade que evolui, própria da narrativa.

É interessante notar que durante a leitura do texto pela professora, Jul aponta a passagem da 1a. parte do texto para a 2a. parte, com o comentário que faz no T2. Essa interferência da criança evidencia sua intenção de fornecer ao leitor as orientações necessárias para que seu texto seja melhor compreendido.

Ainda em relação aos comentários promovidos durante a leitura do texto de Jul., vale chamar atenção para a pergunta da professora em T3., quando questiona a criança se havia feito a lição sozinha. Ao mesmo tempo em que a professora aceita e elogia o texto, sua pergunta demonstra seu reconhecimento de o texto não ter sido elaborado apenas pela criança. Contudo, não há repreensão quanto à ajuda do adulto letrado, no caso a mãe; ao contrário, a professora parece aceitar esse processo e tem interesse em saber como se deu a construção conjunta do texto. Esse episódio nos remete aos comentários da professora da turma A (Item 3.2.2) que repreende as crianças e não aceita seus textos se estes denotarem a contribuição dos adultos letrados na resolução da tarefa de casa.

Note-se no T15 o elogio da professora quando diz "*Sabe uma coisa legal que tem na lição da Jul.*". A fala da professora chama atenção da turma quanto aos aspectos formais da escrita que ela está valorizando, quais sejam: o uso do ponto final e da letra maiúscula. Apesar de a explicação fornecida em T15. e T17. não ser suficiente para a compreensão do uso do ponto final e da maiúscula, percebe-se a tentativa da professora de direcionar as futuras produções escritas dos alunos, no sentido de apresentarem tais recursos. Entretanto, vale dizer que esses conhecimentos não foram sistematizados anteriormente pela professora; na verdade, são influências da elaboração conjunta da criança-autora com sua mãe durante a construção do texto em questão. Assim, os comentários da professora ficam como sugestão, não havendo reescrita dos textos a partir desses aspectos.

Já o texto (19), elaborado por Fer., indica uma preocupação da criança em relação à extensão do seu texto, o que pode ser percebido na numeração das linhas do lado esquerdo de seu texto. Talvez seja essa uma resposta à atenção da professora que na ocasião da explicação da tarefa diz: "*Olha, mas não é pra escrever uma linha só dizendo que já sabe tudo sobre dinossauros, tá bom? Cada um vai escrever tudo aquilo que lembrar sobre dinossauros...*" (ver episódio (XVIII), T41). Contudo, essa preocupação da criança com a extensão de seu texto não é percebida pela professora durante a leitura da lição. Vejamos o que diz a professora e as crianças em relação ao texto de Fer. num momento posterior da mesma roda:

(XX)

(Continuação da roda do dia 23/06/92)

T43. Professora: Essa aqui é a lição do Fer.. Ele fez assim: *Os dinossauros eram animais desajeitados e tinham de todos....*

T44. Fer.: De dois tipos.

T45. Professora: *um era... Ah, de dois tipos. De dois tipos, um era carnívoro e o outro era herbívoro. Ah não. Um era herbívoro e o outro era carnívoro. e viveram a cerca de 140 milhões de anos atrás. Nome de alguns dinossauros: tiranossauro...*

T46. Ali.: Bilhões?

T47. Professora: Bilhões né? *Abelissauro, brontossauro, diplodócos, titanossauro, bico de pato, estegossauro, tricerátopes e angilossauro. Nossa, todos esses? Tem uns aqui que eu nunca ouvi falar. Fez sozinho Fer.?*

T48. Fer.: Hum, hum.

T49. Ali.: Como que é esse bico de pato?

T50. Fer.: Sabe aqueles dois ali? (mostrando o cartaz na parede)

T51. Ali.: Sei.

T52. Fer.: Então, o bico de pato é aquele ali.

T53. Professora: Ah é? Que legal!

T54. Fer.: Ou bico de pato ou agrossauro, tem dois tipos.

T55. Professora: Agrossauro, que legal! Que maravilha! Que belo! Que enciclopédico esse menino! É enciclopédico, você não tem jeito.

T56. Crianças:(em coro) Como ele é inteligente, como ele é inteligente, como ele é inteligente! (imitando propaganda de televisão - risos)

A fala da professora a respeito do modo de elaboração do texto: "*Fez sozinho Fer.?*", demonstra que ela tem uma expectativa em relação ao desempenho da criança e na medida em que o texto produzido por Fer. se distancia do que é normalmente produzido, a expectativa da professora é alterada. É provável que ela estivesse esperando um texto mais simples.

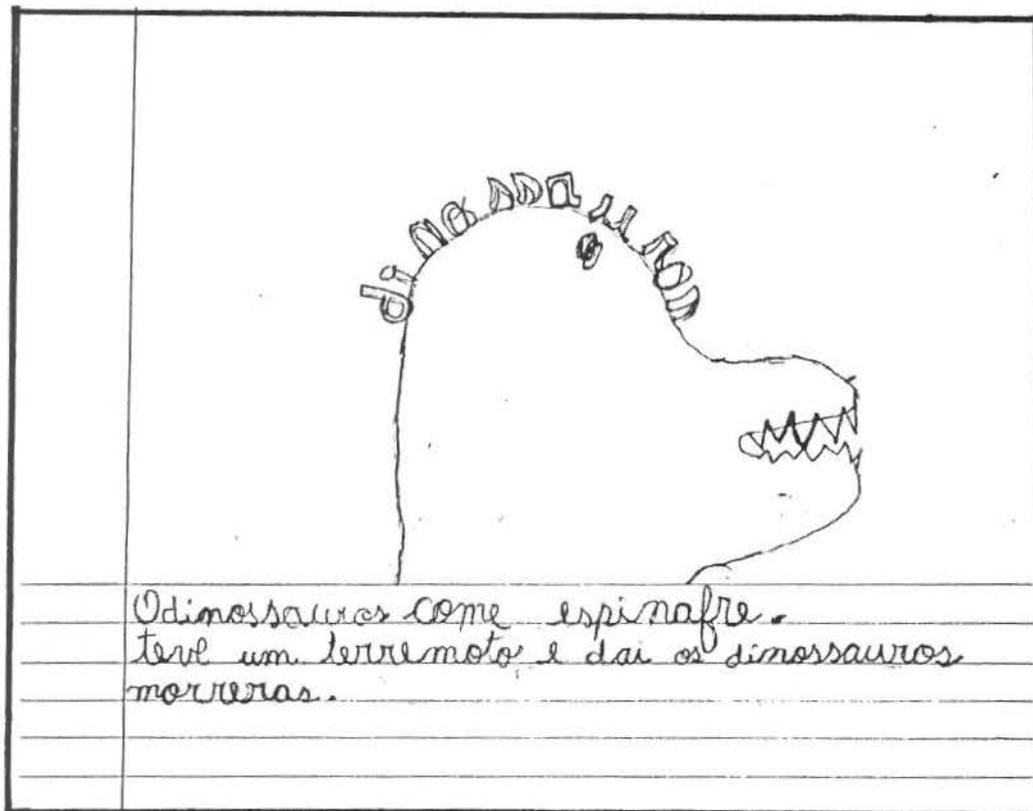
A estranheza de Ali., revelada através de suas perguntas nos turnos 46 e 49 que questionam o significado dos termos utilizados por Fer., parecem ter despertado a professora para o fato de o aluno ter copiado aqueles termos. Tanto é que logo assim que a leitura da lição foi encerrada a professora pergunta à criança: "*Fez sozinho Fer.?*". Além disso, os comentários de Ali. em T46 e T49 e da professora em T53 e T55, indicam que a maior preocupação desses dois interlocutores diz respeito ao domínio do conteúdo "Dinossauros", quer dizer, são comentários relacionados ao fato de as informações fornecidas serem desconhecidas.

Observe-se, no texto (19), que Fer. faz pequenos traços na vertical que servem como sinais de pontuação (linhas 2, 5 e 6). No entanto, a professora parece não perceber o modo singular que Fer. encontrou para pontuar seu texto. (Abaurre, 1991). Esse fato é bastante interessante se lembrarmos os comentários feitos momentos antes atrás pela professora, durante a leitura da lição de Jul., em que se discutiu justamente o uso do ponto final. Tem-se, então, a impressão de que as informações sobre dinossauros e as convenções próprias da escrita (como o ponto final) são mais importantes que a relação da criança-autora com o dizer do seu texto.

Dentro da visão de escrita/texto da professora, as singularidades de Fer. (suas hipóteses sobre como pontuar) não têm lugar. Esse, talvez, fosse o momento em que a professora poderia exercer uma contribuição efetiva, caso assumisse o papel de interlocutor que levanta questões e aponta sugestões sobre as diferentes maneiras que a criança poderia utilizar para representar por escrito aquilo que ela deseja dizer.

Outros tipos de comentários, que se diferenciam significativamente desses apresentados até aqui, foram feitos durante a leitura do texto produzido por Dav., texto esse ainda não mencionado. Vejamos o que Dav. escreve e o que diz a roda a esse respeito:

(22)



(Dav.)

(XXI)

(Continuação da roda do dia 23/06/92)

T97. Professora: Peraí pessoal, escuta a lição do Dav., ficou assim olha: *Os dinossauros come espinafre ...*

T98. Criança: Aí, aí. Come?

T99. Professora: Come? (Pergunta para Dav. e a criança ficando olhando como se não entendesse a dúvida do grupo.)

T100. Bet.: Comiam.

T101. Ces.: Eles eram erbívoros, mas tinham os carnívoros também.

T102. Professora: Os que comem legumes, verduras e folhas eram erbívoros né? Os outros eram carnívoros. *Teve um terremoto daí os dinossauros morreram.* Olha o desenho do Dav.

T103. Dav.: É que não deu tempo de acabar de escrever tudo.

T104. Professora: É né?

T105. Fer.: Se não deu tempo porque que tem esse ponto final aí?

T106. Professora: Tem um ponto final na sua lição. Quer dizer que você acabou.

T107. Dav.: É, esse daí, mas eu ainda ia dizer outras coisas. É que eu tive que ir no mercado.

T108. Professora: Hum, sei. Então Dav., pode escrever muito mais, tá escrevendo muito pouquinho.

Novamente pode-se perceber uma atenção da roda com relação à apresentação de informações sobre dinossauros, no trecho que vai de T98 a T102. As questões que surgiram nesse momento estavam relacionadas ao fato de os dinossauros não existirem mais, não sendo aceitável o verbo *comem* utilizado no presente do indicativo. A importância atribuída ao estudo sobre dinossauros é confirmada na fala da professora no T102, em que é retomada a classificação herbívoros/carnívoros.

A orientação da professora no T108 confirma a idéia de que o texto para ser bem aceito por ela e pela roda deverá ser extenso e rico em informações sobre dinossauros. Mas, novamente; a fala da professora fica como sugestão.

O único comentário que diz respeito aos aspectos formais do texto surge na fala de Fer. no T105. Note-se que não chega a ser uma questão em torno do uso correto ou não do ponto final, mas trata-se de questionar Dav. sobre sua opção por ter colocado ponto final sem ter terminado de escrever tudo o que desejava e muitas linhas como sugeria a orientação da tarefa.

O fato de o comentário sobre o uso do ponto final ter sido feito por Fer., que demonstra não saber utilizar tal convenção da linguagem escrita, já que marca seu texto com tracinhos verticais, nos permite supor que as crianças parecem preocupar-se, num primeiro momento, com os "desvios" da escrita apresentados nos textos de seus colegas, para num momento posterior, ter atenção para os mesmos aspectos em seus próprios textos. É como se elas assumissem o papel da professora, mas não relação à sua própria escrita, e sim à escrita de seus colegas, ou seja, primeiro elas são leitoras do texto do outro e, depois, de seu próprio texto.

Já a leitura do texto (20) elaborado por Ana., é considerada aqui, como um momento raro e rico para a nossa análise, pois diferentemente de todos os outros comentários realizados pela roda na leitura dos outros textos, nesta leitura tem-se o início de um processo de construção de narrativas orais do tipo *histórias* (Perroni, 1992). Durante a leitura do texto de Ana. as crianças desencaderam outros tipos de comentários, que não se relacionavam à veracidade das informações sobre dinossauros, nem aos aspectos formais do texto. Nesse momento, elas utilizam a história iniciada por Ana. para desenvolverem suas hipóteses de ficção narrativa. É sobre esse episódio que nos debruçaremos no próximo item.

3.2.4.) "E se o ovo de dinossauro nascesse": o movimento entre a oralidade e a escrita?

O interesse em elaborar narrativas orais já havia sido manifestado por algumas crianças antes da leitura da lição de Ana., pois além deste texto, outros dois já haviam apresentado elementos narrativos que favoreceram a construção das histórias orais. As outras duas leituras feitas pela professora são:

(Leitura da lição de Ces.)

- T68. Professora: Esse é o do Ces. Olha como ele fez: *O bebê celófica ele andava com as patas de trás que eram fortes e finas e conseguia correr muito depressa com os pés.* (pausa) *No tiranossauro logo cresciam ... logo cresciam dentes compridos como facas.* Eu também não sabia disso. *E o tiranossauro era o rei dos dinossauros.* É? Olhem só!
- T69. Ali.: Imagine se o rei dos dinossauros ainda existisse!?
(Luc. e Bet. fazem comentários simultâneos a respeito da questão de Ali. - ininteligível)
- T70. Professora: Essa aqui é a lição do Bru. turma. Olhem só, como Bru. fez.

(Leitura da lição de Rod.)

- T83. Professora: Escuta um pouquinho aqui pessoal. O Rod. escreveu: *Que os homens na escavação descobriram os ovos de dinossauro. Eles tomaram muito cuidado para os ovos não caírem no chão. Eles abriram os ovos e dentro tinha uma coisinha minúscula que era o filhote do dinossauro. Ele estava morto.* Você copiou também Rod.?
(A criança acena negativo com a cabeça)
- T84. Professora: Olhe só! Que legal Rô!
- T85. Luc.: Esse dinossauro aí ainda nem tinha nascido.
- T86. Professora: É, esse nem sobreviveu muitos anos né? Olha só, essa é a lição da Ver..

(Leitura da lição de Ana.)

T116. Professora: Olha a da Ana. turma: *Os cientistas não sabiam que os dinossauros botavam ovo aí eles ficaram sabendo que os dinossauros botavam ovos quando eles acharam um ovo e dentro do ovo tinha um embrião (pausa) que não conseguiu nascer.* Olha o desenho que ela fez!

T117. Luc.: E se conseguisse nascer agora?

T118. Ali.: Já pensou se conseguisse nascer?

T119. Professora: Já pensou?

T120. Ali.: E se fosse um tiranossauro!?

T121. Professora: Um tiranossauro!

T122. Fer.: Ah, ainda bem né?!

(As crianças fazem comentários simultâneos sobre o que aconteceria se o ovo nascesse)

T123. Professora: Turma, perai, a Ana. fez o desenho do ovo com o embrião lá dentro.

T124. Bet.: Ald. deixa eu falar?

T125. Professora: Ô Dav. presta atenção aqui rapaz. Não tá vendo, eu to vendo que você não tá vendo, vem mais prá cá.

T126. Bet.: Ô Ald.?

T127. Professora: Oi Bet..

(A fita termina, mas o início do lado B dá a impressão de que Bet. deve ter feito algum comentário engraçado, pois as crianças estão rindo)

T128. Professora: Parô gente. Fala um de cada vez senão ninguém entende.

T129. Ali.: E se caísse cocô pelo chão e a gente passasse por debaixo matava a gente.

T130. Professora: Matava.

T131. Luc.: E se caísse xixi?

T132. Professora: Xixi ia parecer chuva ácida!

(As crianças riem)

T133. Professora: Sério né? Porque ele é muito grande! Como é que ia ser um dinossauro agora?

(Bet., Ali. e Fer. falam ao mesmo tempo - ininteligível)

T134. Professora: Vamos inventar uma história? Classe, classe, e se a gente brincasse de inventar que o ovo de dinossauro que a Ana. fez acabou de nascer?

(As crianças riem e demonstram espanto)

T135. Ali.: E se fosse um tiranossauro e a gente passava por debaixo e ai fazia cocô na calça e o cocô caia e fazia xixi e soltava pum.

(As crianças riem)

T136. Fer.: Morria, morria de tanto fedô.

(As crianças riem)

T137. Bet.: O pum seria um ... como é que é? Como é que é...é um ...

T138. Professora: Um furacão.

T139. Bet.: É isso.

T140. Professora: Ai, um furacão de pum.

(As crianças riem)

T141. Fer.: Um furacão de pum ia matar a gente de tanto fedô.

(As criança riem)

T142. Professora: Então agora, pera um pouquinho turma, escuta aqui pessoal, agora a gente vai pra a carteira pega uma, pera um pouquinho, vamos combinar primeiro. Nós vamos brincar de inventar uma história maluca de dinossauros.

(As crianças reclamam)

T143. Ali.: Que caderno?

T144. Professora: Vai ser numa folha branca.

(As crianças contestam querendo fazer no caderno de artes plásticas e passam longo tempo tentando convencer a professora)

Um dos aspectos que nos chamou a atenção é o fato de a lição de Rod. e Ana. não terem sido comentadas pela professora como sendo textos narrativos que, portanto, se diferenciavam dos outros textos elaborados pelo restante da turma em que havia um predomínio de elementos descritivos. Com base neste fato, podemos supor que a professora estava mais preocupada em verificar se o texto continha informações sobre dinossauros, e por isso, não fazia diferença se o que era dito tomava ou não a forma de uma narrativa.

Na verdade, não há, da parte da professora, nenhum empenho em trabalhar com as crianças a questão da narrativa; se houvesse, ela teria questionado Ana. após o término da leitura da lição: "E daí Ana.? O que aconteceu quando eles viram o embrião do dinossauro?", (e a resposta seria: "*eles ficaro sabeido qi os dinossauros botavau ovos*") o que não ocorre. Tal atitude era esperada por nós na medida em que ela mesma demonstrava, em nossas conversas informais, uma certa preocupação com a escrita de histórias pela classe.

Apesar da desatenção da professora para a possibilidade de um movimento narrativo nos textos durante a leitura das lições, conforme demonstram suas falas nos T70, T86 e T123, não podemos dizer o mesmo sobre as crianças, pois seus comentários após a leitura da lição de Ces., T69 e Rod., T85, demonstram que a partir daí começava a ser criada uma situação imaginária, ou seja, as crianças estavam iniciando um processo de elaboração de hipóteses a respeito do que aconteceria se o ovo nascesse.

A partir do momento em que Ali. e Luc. começam a levantar hipóteses sobre o que aconteceria se o ovo de dinossauro nascesse, tem-se o início de um outro tipo de linguagem que se diferencia da narrativa, ou seja, as crianças constroem pela linguagem, um mundo possível, um mundo da ficção, do "imagine se isso acontecer". Note-se que essas hipóteses surgem a partir da leitura das lições que contém elementos narrativos como é o caso da lição de Ces. que escreve: "*o tiranossauro era o rei dos dinossauros*". O uso desta expressão aproxima o texto de Ces. da narrativa na medida em que falar sobre um rei é algo típico em histórias infantis.

A leitura dos textos de Rod. e Ana. também despertam a roda para a possibilidade de narrar em função de apresentarem um encadeamento entre os enunciados que os torna textos narrativos; além de coincidirem em relação ao tema abordado ("Os cientistas acharam ovos de dinossauro que não conseguiram nascer"), o que vem reforçar a criação de hipóteses a respeito do que aconteceria se o ovo nascesse.

É na leitura do texto de Ana. que se tem o aparecimento de um maior número de hipóteses sobre "o ovo do dinossauro nos dias de hoje". As falas das crianças no trecho que vai do T117 ao T141 apontam para o deslocamento das crianças de um universo "conhecido", criado a partir de tudo o que já tinham lido, escutado e escrito sobre dinossauros para um outro universo criado pela linguagem,

que abre a possibilidade para a construção de uma ficção, de um mundo possível. Talvez, esse modo de criar pudesse ser interpretado como uma das manifestações da criatividade lingüística a que se refere Franchi (1987:13) quando diz que: *"a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do "codificado" e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria"*.

E assim, através de uma construção conjunta em torno da criação de uma situação hipotética, as crianças vão narrando, elaborando novos focos temáticos e expandindo a história.

A partir do T117 ao T122 e mais adiante no T124, com o pedido de Bet. para falar, há um maior envolvimento por parte da professora e de algumas crianças, que assumem os papéis de construtores da ficção sobre o ovo do dinossauro. Essa colaboração da professora através de perguntas e respostas, resulta em um aumento da participação destas crianças e, conseqüentemente, em uma ficção mais definida e completa. Se na leitura das outras lições tínhamos uma situação mais assimétrica, em que a professora dirigia a atividade falando a maior parte do tempo, na leitura da lição de Ana., os turnos estão melhor divididos. Evidências dessa mudança de postura da professora podem ser percebidas nos diálogos que vão de T129 a T132 e T137 a T140.

Note-se o papel assumido pela professora no T142, quando ela interrompe a ficção (levantada apenas por algumas crianças - o resto da roda parece se comportar como "expectadores", rindo) propondo a invenção da história maluca sobre dinossauros. Observe-se que ela já pretendia mandar as crianças para as carteiras para escreverem, mas sua fala é interrompida quando resolve pedir às crianças para inventarem. Nesse momento, Ali. que já estava envolvida na ficção desde o início, revela que está pronta para escrever perguntando a respeito do caderno.

Cabe questionarmos se haveria espaço nesta roda do dia 23/06/92, para o desencadeamento narrativo da ficção iniciada oralmente pelas crianças. Se levarmos em consideração o fato de a professora já ter demonstrado, em outros momentos, que não há uma atenção para o discurso narrativo poderíamos esperar que essa fosse mais uma oportunidade perdida para o surgimento de narrativas orais. Vale ponderar, também, que a hora da roda não foi instituída como espaço para a criação de histórias e sim como o lugar de ler as lições de casa e classe.

Mas, se por outro lado, considerarmos que essa era a última lição lida, não havendo, portanto, mais nada a tratar na roda, e que, além disso, a concessão do espaço dependeria da relevância do assunto para o tema em estudo e o que as crianças estão querendo narrar é altamente pertinente com o conteúdo "Os dinossauros", haveria chance de que o espaço para narrar fosse concedido. Vejamos qual o direcionamento dado a esse momento:

(XXII)

(Continuação da transcrição da roda do dia 23/06/92)

T157. Professora: Olha, é o seguinte, pra gente poder escrever essa história de dinossauro, nós vamos primeiro pensar um pouquinho e cada um vai falar a sua idéia. Não vale pegar a idéia do outro, cada um vai falar a sua idéia. Não vale pegar a idéia do outro, cada um vai ter a sua. O Dav. vai contar pra gente uma história que ele vai inventar do ovo que acabou de nascer. Vai lá Dav., conta aí. (A professora segue a seqüência da roda, começando pela criança sentada à sua direita, no caso era Dav.)

T158. Dav.: Como assim? É ...

T159. Ali.: Nem tem que pensar né Ald.?

T160. Professora: Como assim o quê Dav.?

T161. Dav.: Ah ... contar uma história?!

T162. Professora: Você vai inventar uma história aí na sua cabeça, de um ovinho de dinossauro que vai nascer agora, nos dias de hoje.

T163. Ali.: Pode inventar uma história de dinossauro que...

T164. Professora: Quê você ia fazer com ele Dav.?

- T165. Dav.: A gente achou um ovo né?
- T166. Professora: Hum e depois?
- T167. Dav.: Ah, não sei.
- T168. Professora: Não sabe? Você sabe que pode inventar!
- T169. Ali.: Eu sei como eu vou fazer.
- T170. Professora: Peraí um pouquinho. Pera um pouquinho, deixa o Dav. acabar e depois você fala Ali..
- T171. Dav.: É, daí ele nascia.
- T172. Professora: Hum. Continua.
- T173. Ces.: Nascia?
- T174. Dav.: Do ovo, daí é ..., daí ele não era mau e brincava.
- T175. Professora: Brincava com quem?
- T176. Dav.: Brincava com a gente.
- T177. Professora: Tá bom! E você Ana.? Fal Ana.!
- T178. Ana.: Tinha bem assim, um ovo.... (Ana. fala muito baixo - ininteligível)
- T179. Ali.: Na minha ele já tava grandinho.
- T180. Professora: Tá bom, fala Ali..
- T181. Ali.: Tinha um ovo, eles tavam, os cientistas né?, eles tavam cavando, cavando e acharam um ovo, daí eles ficaram sabendo que a gente tava estudando dinossauros e deram pra gente, daí nasceu e nós chamamos de Dino, u, u
- T182. Professora: De tiranossauro?
- T183. Ali.: É , um tiranossauro, e daí depois foi crescendo, crescendo, crescendo (a criança aumenta o tom da voz e faz gestos com as mãos) e quando ele cresceu grande, ele queria pegar a gente, a gente passava debaixo, aí um cara tava passando, e um menino queria passar por baixo pra não pegar o cara, ele soltou um pum (a criança ri) e depois o menino caiu. (risos) E ele fez aquilo hum, hum, hum e morreu (risos) (Ali. cai para trás e faz uma cruz com os dedos no rosto, como se estivesse morta)
- T184. Professora: Que barato Ali.! Agora é a do Luc., agora é o Luc. que vai inventar agora.
- T185. Luc.: A gente tava no museu Ald., aí ele quebrava, entrava lá, bagunçava e pegava, pegava o osso do outro e pensava que era uma mulher e ficava namorando.
- T186. Professora: Nossa! Namorando o osso do outro dinossauro? Ah, que legal! E você Ces.?
- T187. Ces.: Eu não pensei muito né?
- T188. Professora: Ah, eu sei.
- T189. Ali.: Ald. eu queria dar uma idéia pra ele.
- T190. Professora: Não, você vai esperar. Vamos Ces., dá uma idéia bem legal!
- T191. Ces.: As vezes, se ele soltasse um pum, pra gente se ele soltasse um pum, fazia um furacão de pum.
- T192. Professora: O pum dele fazia um furacão? Aonde?

- T193. Ali.: Um buracão? Ou um furacão?
- T194. Professora: Ah, um buracão ou um furacão?
- T195. Ces.: Um furacão.
- T196. Professora: Ah é? Aonde ele fazia um furacão?
- T197. Ces.: Assim, levantava todas as árvores, um monte de coisas, daí o xixi (risos)
- T198. Bet.: Era água ácida!
- T199. Professora: Ah é? Hum.
- T200. Ces.: E o cocô era esmagador. (risos)
- T201. Professora: Ah Ces.! Entã perai. Agora é a vez do Fer. vai.
- T202. Fer.: Ald. eu ainda não pensei numa história.
- T203. Professora: Não acredito capitão !
- T204. Ali.: Ai, não acredito!
- T205. Professora: Vai lá Thi.
- T206. Thi.: Eu também não sei.
- T207. Professora: Ah não, não, não vale isso, nós combinamos, vai Bru., uma idéia legal pra você escrever.
- T208. Bru.: Eu não.
- T209. Ali.: Ah, só o Luc e o Ces. tiveram idéia, os outros dos rapazes não vão escrever é? É isso é?
- T210. Professora: Peraí, vão ver, vão ver, o Rod. quer falar.
- T211. Rod.: Tinha uma semente, os homens cavaram, cavaram, e tavam com os ovos e tavam tendo umas sementes, puseram dentro de um, cavaram um outro buraco né? Puseram dentro daquilo lá, bateram na casca e o dinossauro saiu, deu um chute na casca e saiu voando casca pra todo lugar. (As crianças começam a falar ao mesmo tempo)
- T212. Professora: Peraí, perai, que legal Rô, agora é a vez da Bê, fala Bê.
- T213. Bet.: Olha Ald., a minha idéia é assim.
- T214. Professora: Sim.
- T215. Bet.: Tinha um ovo né?
- T216. Professora: Sim.
- T217. Bet.: Então, atrás de uma árvore, aí um dia veio e foi o castorzinho, olhou assim, viu o ovo e aí ele rachou e saiu aquele beibinho, daquele tamanho, e depois ele cresceu, cresceu, cresceu, cresceu e aí depois disse: Oba, é da mamãe (risos)
- T218. Professora: Chamou quem de mamãe?
- T219. Bet.: O castor.
- T220. Professora: O cachorro?
- T221. Bet.: Não, o castor.
- T222. Professora: Aí, legal Bê! E a Tal.?
- T223. Tal.: Eu não quero não.
- T224. Professora: Iii. Tá bom, tá bom. Quem mais, falta a Jul. pessoal!
- T225. Jul.: (faz careta e acena negativo com a cabeça)
- T226. Professora: A Jul. também não quer falar?
- T227. Jul.: Quero não.

T228. Professora: Então tá bom pessoal, vamos lá, senta nas carteiras que eu vou levar as folhas.

(Ao término da roda, Ali. insiste e conta uma outra versão da sua história)

T229. Ali.: A gente tinha ido no museu de Campinas e tinha um ovo de dinossauro e não colocaram no vidro, esqueceram de trancar, daí a gente abriu, pegou escondido, levou para a classe, daí brim! Ele rachou e nasceu um dinossauro!

T230. Ald.: Brim! Que linda Ali. Vamos lá pessoal, pras carteiras.

Apesar de a professora ter dado espaços para o surgimento das narrativas orais e, além disso, ter tentado fazer com que todas as crianças narrassem a sua versão da história do ovo do dinossauro, pode-se perceber que, para algumas, a tarefa pareceu um pouco difícil de ser cumprida. Parece que a dificuldade de algumas crianças para narrarem (Dav., Fer., Thi., Bru., Tal. e Jul.) está relacionada ao fato de não ter havido um envolvimento conjunto da roda com a formulação de hipóteses. Se, por um lado, houve despreendimento de algumas crianças na atividade de narrar (Ali., Luc., Ces., Ana., Rod. e Bet.), por outro lado, a ausência de interesse das outras crianças para a proposta de inventar uma história não significa que elas sejam incapazes de narrar, mas pode ser explicada através do *critério de adequação pragmática à atitude de narrar*. (Perroni, 1992).

Um outro aspecto que merece atenção neste episódio é o fato de termos tido a impressão de a professora ter assumido um comportamento anacrônico, já que insistiu em obter narrativas do tipo histórias enquanto as crianças criavam narrativas de ficção. Para Perroni (1990) o uso da linguagem para construção de hipóteses (narrativas de ficção), define um discurso narrativo mais elaborado. Segundo a autora, as histórias de ficção (em oposição aos relatos de experiência pessoal) têm um papel determinante na criação de realidades não passíveis de observação. Assim, Perroni nos fala também, que a narrativa de ficção é o tipo de discurso que permite a descentração do momento dêitico da enunciação, descentração esta, constitutiva da capacidade dissertativa e descritiva.. Pode-se dizer, então, que é através desse

contato com a linguagem do "*Há muitos e muitos anos atrás*", que as crianças conseguem se retirar do *aqui e agora* e chegarem a um outro extremo que permite a construção de hipóteses.

Por outro lado, vale considerar que o pedido da professora parece não ter comprometido a participação das crianças efetivamente envolvidas na construção de hipóteses (ver Ali., Luc. Bet.). Apenas Fer., que também participou na criação de hipóteses em T122, T136 e T141, se negou a contar a sua versão no T202, ao que a professora respondeu, com surpresa, em T203: "*Não acredito capitão!*".

Ao tentarmos compreender a recusa do ato de narrar de algumas crianças, envolvidas ou não na construção da situação hipotética, encontramos uma possível explicação em Perroni (1992) que relaciona o "não" da criança à tarefa de narrar ao fato dela "*reconhecer falta de sentido, ou ausência de motivação para a narrativa solicitada pelo adulto.*" (p.).

As diferentes formas de as crianças se posicionarem frente ao proposto pela professora, nos mostram que o fato de algumas delas estarem envolvidas ativamente, hipotetizando oralmente, parece, no entanto, não ser condição para a criação da ficção, pois Rod. que não estava envolvido na construção de hipóteses, não demonstra relutância em contar oralmente, enquanto Ces. se mantém na linguagem da construção de hipóteses. É interessante salientar que Rod. já havia escrito um texto narrativo como tarefa de casa e seu texto é um dos que desencadeia as hipóteses de Ali., Luc., Bet. e Fer..

Em relação à postura assumida pela professora a partir do T157, vale dizer que, apesar de o espaço para narrar ser concedido, este acaba por ser transformado em uma *tarefa escolar* - a professora propõe que todos contem a história do ovo do dinossauro que nasce (a partir de todas as hipóteses que as crianças já levantaram antes) e passa a determinar de quem é a vez de contar - não

atentando para o interesse maior de algumas crianças que já vinham elaborando a sua história.

Note-se que Dav., que não estava prestando atenção à roda há bastante tempo (ver T125), foi surpreendido ao ser escolhido pela professora como o primeiro aluno a narrar e nem ao menos sabia o que poderia dizer, conforme demonstra sua fala em T158: *Como assim? É...*. Contudo, a professora insiste e torna a explicar em T162 e T168 o que Dav. deveria fazer. A criança procura responder à exigência de narrar proposta pelo adulto, mas parece não ser bem sucedida em seu esforço para *contar uma história*, já que a professora vai pontuando os turnos no sentido de tirar mais informações e maiores detalhes sobre o que Dav. tentava dizer, conforme demonstrado por ela em T164, T166, T168, T172 e T175. Nesse caso, o que talvez tivesse faltado à narrativa de Dav. foi a autoria do texto, já que ele não cria, mas retoma as falas anteriores da roda. O trabalho de eliciação desenvolvido pela professora junto a Dav. corresponde ao que Garcia (1988) denomina de *papel de pontuador do adulto sobre o discurso narrativo infantil*, que permitirá, ao longo do desenvolvimento lingüístico da criança, um refinamento de suas estratégias de contar histórias.

Entretanto, parece que a concessão do primeiro turno à Dav. não foi uma escolha bem sucedida, em função das próprias falas da professora que também indicam uma certa impaciência da sua parte. É como se ela dissesse: *"Vamos, acaba logo com essa fala que eu tenho que passar a vez pros outros. Todos têm que contar uma história."* Nesse momento, tem-se a impressão de que na concessão de turnos durante a roda perpassa a idéia de que *todos devem contar* para que *todos possam escrever*. É o princípio democrático orientador do trabalho na *rodinha*, que em determinados momentos é reforçado por falas como *"Vamos inventar uma história..."*, que dão a entender que a história será construída em conjunto - que era o vinha acontecendo até T141 e deixa de ocorrer a partir de T157. Ainda quanto ao

"*inventar uma história*", proposto pela professora, vale dizer que o pedido é ambíguo, já que possibilita à criança construir tanto uma história do tipo ficção quanto um relato de experiência pessoal.

A interação da professora com Dav. e as interferências feitas por Ali. nesse momento, demonstram que, enquanto Ali. revelava um demasiado interesse em contar a sua versão narrativa, a professora parecia não se importar com esse fato e, em função dessa desatenção, opta por dar continuidade à seqüência da roda, por isso dá a vez à Dav.

Além das interações de Dav. com a professora, vale à pena destacar a participação de Ali. que atua de forma bastante específica no decorrer do episódio do ovo do dinossauro. Se por um lado Dav. demonstra surpresa diante da tarefa, por outro lado, Ali. que já estava elaborando a situação hipotética há mais tempo (ver T69, T118 e T120) revela que, para ela, realmente não há nenhum mistério em contar a história quando em T159 diz: *Nem tem que pensar né Ald.?* O interesse e a segurança demonstrados por Ali. podem ser confirmados na análise da sua versão narrativa, que consta na longa fala que vai de T179 a T183.

Em relação à história contada por Ali., vale chamar atenção para o fato de seu texto apresentar um bom modelo narrativo, constituído pelas seções de "orientação", "complicação" e "avaliação" (Labov & Waletzky; Op. cit.), acompanhadas de marcações entonacionais e gestos simbólicos. Observe-se que os recursos coesivos utilizados por Ali. durante o desenvolvimento da narrativa, assim como a forma explícita com a qual fornece as informações, garantiram a manutenção do turno, evitando as interrupções e questões que buscam o esclarecimento do tópico narrado. Este fato revela ter havido uma boa compreensão de sua história por seus interlocutores, o que pode ser notado na avaliação positiva da professora no T184.

Durante a narrativa de Ali, percebe-se uma atenção sua em tornar seu texto mais explícito. Nesse sentido, ela fez inserções, enquanto narrava, como se estivesse precisando a informação anterior (Geraldi, 1991). Note-se tal operação discursiva no trecho abaixo:

"Tinha um ovo, eles tavam, os cientistas né? Eles tavam cavando, cavando e acharam um ovo, daí os cientistas ficaram sabendo que a gente tava estudando dinossauros e deram pra gente ..."

Acreditamos que inserções como essas tenham surgido em virtude de ser comum, durante a leitura da lições na hora da roda, comentários a respeito da importância de as crianças fornecerem informações pertinentes para que os ouvintes tenham a orientação temática necessária para compreenderem melhor o que está sendo dito. Essa construção pode ser entendida, por um lado, como uma evidência de que as crianças estão monitorando suas estratégias discursivas de acordo com as contribuições fornecidas na rodinha e, por outro lado, como reflexos das interações com outros interlocutores fora de contexto escolar, durante a participação em eventos de contar e ouvir histórias.

Assim, não se trata de um simples acréscimo de informação, mas de um critério interno utilizado para controlar suas falas durante as situações em que narra um episódio oralmente.

Quanto às outras crianças que se propuseram a participar da tarefa proposta pela professora, observou-se uma certa dificuldade delas para criar a sua narrativa, dificuldade esta, evidenciada na semelhança entre suas histórias. É como se as crianças fossem recortando os fragmentos do discurso do colega e recontextualizando-os em outras situações, com personagens e contextos diferentes, mas mantendo um certo vínculo com as narrativas anteriores. Talvez essas crianças

precisassem das falas dos colegas para poderem preencher um discurso que não tiveram tempo e envolvimento suficientes para elaborarem.

Note-se que a recontextualização dos elementos das narrativas dos colegas em suas próprias narrativas é contrária à orientação da professora fornecida em T157, quando ela diz "... *cada um vai falar a sua idéia, não vale pegar a idéia do outro, cada um vai ter a sua ...*". Esse "princípio da originalidade", muito freqüente no discurso de alfabetizadores, evidencia, por um lado, a preocupação com a manifestação da individualidade nas narrativas das crianças, mas, por outro lado, expressa o receio de que haja cópia das idéias das outras crianças. (Magalhães, 1994) É como se as reapropriações do discurso do Outro não fossem constitutivas do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

De certa forma, Ali. parece utilizar a mesma estratégia de aproveitamento das narrativas de seus colegas, quando opta pela elaboração de um outro texto no T229. Essa segunda versão narrativa mantém elementos da história anterior, mas é acrescida de algumas referências criadas nos textos de Luc. (a ida ao museu de Campinas) e Bet. (o ovo que rachou). Tal embricamento de idéias é entendido por Garcia (1988) como uma *dependência da ação do outro*. Esse processo de construção conjunta da história conduz a criança a elaborar o raciocínio narrativo e, deste modo, ela conquista um maior grau de autonomia como narradora.

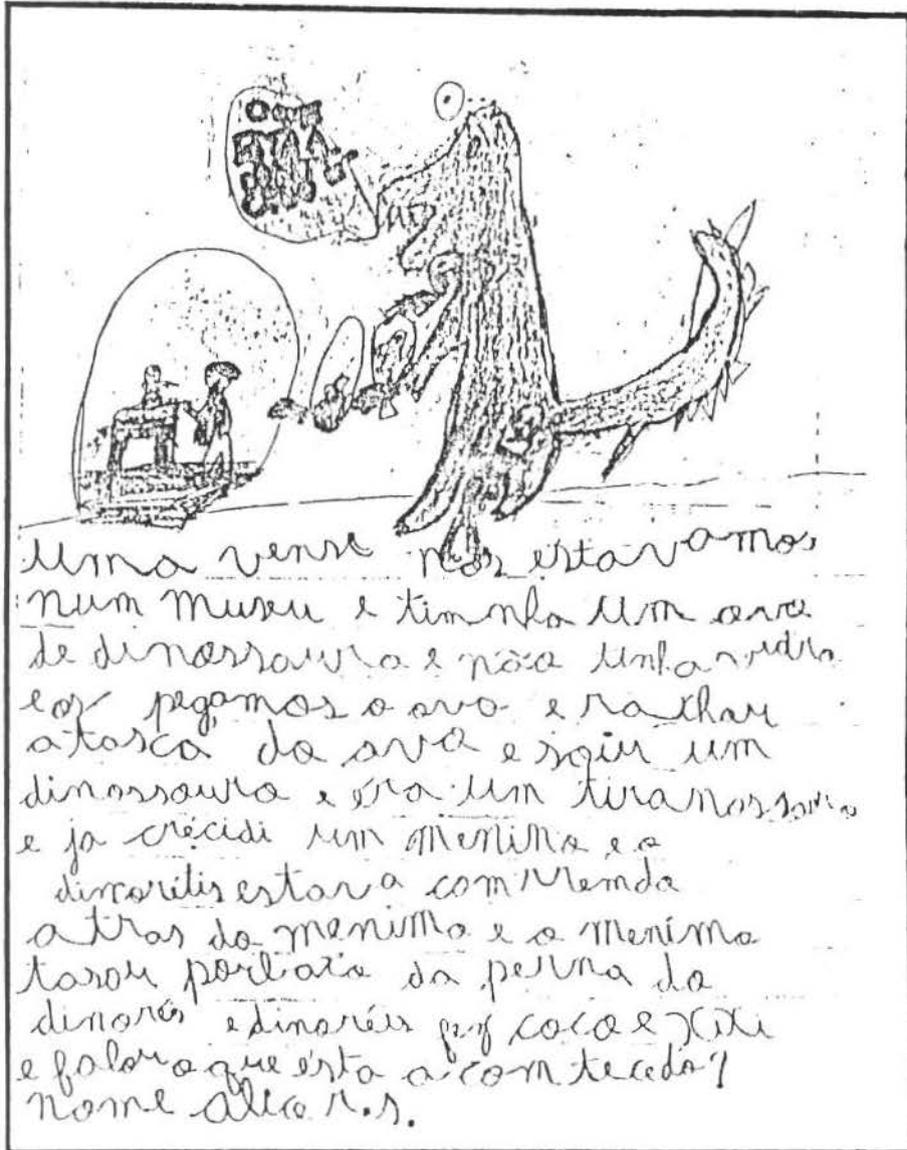
Quanto ao papel assumido pelo adulto no trecho que vai de T157 a T230 pode-se dizer que durante a narrativa e Dav., Ces. e Bet. a professora busca certos esclarecimentos sobre as referências criadas no bojo da narrativa, mas sua atuação no decorrer das histórias contadas pelas outras crianças está mais próxima a de um espectador e controlador de turnos do que de um co-construtor das histórias.

É provável que a opção pelo discurso lúdico (Orlandi, 1981), criado no instante em que a professora propõe "*Vamos brincar de inventar uma história*

maluca", tenha deixado as crianças mais à vontade para narrar e, em se tratando de uma brincadeira, não cabia ao adulto contra-argumentar o texto que era da criança.

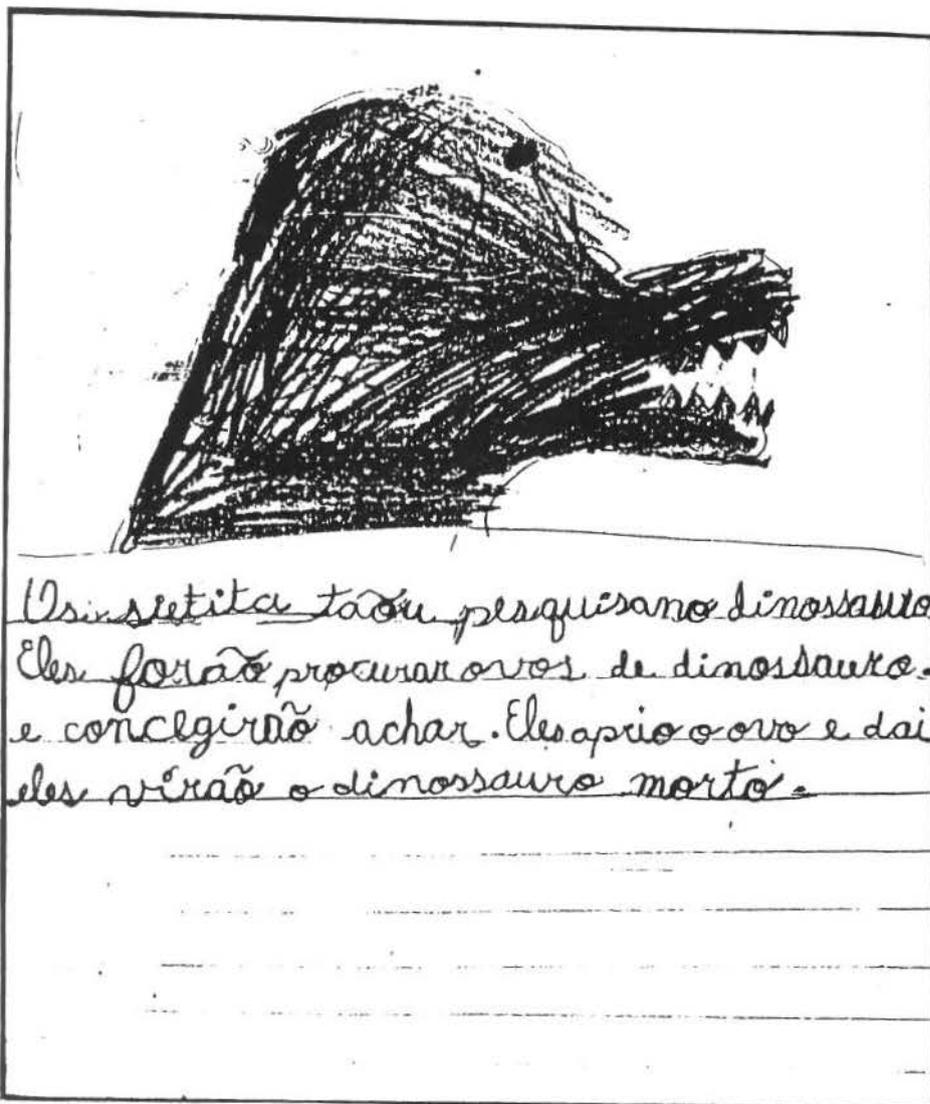
Dando continuidade ao momento seguinte da roda do dia 23/06/92, vale à pena analisar como se deu a passagem das histórias orais contadas durante a roda para os textos escritos posteriormente. Em função de terem sido produzidos treze textos escritos pelas crianças presentes nesse dia, optamos por continuar discutindo as narrativas de Dav. e Ali., por terem sido crianças que apresentaram diferentes modos de participação durante o momento de inventar a narrativa oral e, além disso, serem escritores que trabalham com diferentes estratégias de escrita. Vejamos, então, o que escreveram as duas crianças:

(23)



(Ali.)

(24)



(Dav.)

A versão escrita da narrativa de Ali. evidencia que foram promovidas algumas modificações em relação a versão oral apresentada em T181, T183 e T229. A análise dessas mudanças revela que a criança operou pelo menos, com duas diferenciações na passagem do texto oral para o escrito, quais sejam: (i) eliminação da repetição de palavras; (ii) apagamento de pedidos de confirmação e dos elementos coesivos da oralidade.

Enquanto na oralidade a repetição de palavras foi utilizada por Ali. como um estratégia discursiva facilitadora para a produção e recepção de sua narrativa, no discurso escrito ela parece ter sido dispensável. As repetições da narrativa oral de Ali. ocorreram nas situações em que a criança procurava organizar e enunciar os eventos de sua história simultaneamente:

"Tinha um ovo, eles tavam, os cientistas né?, eles tavam..., tavam cavando, cavando e acharam um ovo."

Segundo Chafe (1985) esse tipo de repetição é comum nas situações de produção de fala em que o falante dispõe de um pequeno tempo para planejar a sua idéia antes de pronunciá-la, ou então, nos casos em que o falante procura uma palavra que expresse melhor seus pensamentos.

Outras repetições de palavras presentes na versão oral (T183) e que foram eliminadas na versão escrita, são aquelas que indicam a intenção de Ali. criar recursos estilísticos que despertassem a expectativa de seus interlocutores e valorizassem o clímax da história oral: *"e daí depois foi crescendo, crescendo, crescendo."* Nesse caso, a repetição denota um certo domínio da técnica de narrar oralmente e possibilita à criança uma maior criatividade expressiva. É provável que esses tipos de repetições, presentes na oralidade, tenham sido eliminadas na versão escrita em função de a criança ter tido mais tempo para a elaboração do texto escrito.

A segunda história oral de Ali. (T229) também parece ter contribuído para a eliminação das repetições de palavras, pois neste momento, a criança já evidenciava uma melhor ordenação e definição dos eventos narrativos. A importância da versão narrativa do T229 para a elaboração do texto escrito pode ser confirmada na semelhança entre o início do texto oral (T229) e o trecho do texto escrito que vai da linha 1 a 6.

Outros recursos típicos da linguagem oral que foram eliminados por Ali. na sua versão escrita é o uso de pedidos de confirmação e a presença de elementos coesivos próprios da oralidade. Para Chafe (1985) existem mecanismos controladores do fluxo da informação predominantes na linguagem oral e virtualmente ausentes na linguagem escrita, os chamados *controladores de fluxo*, capazes de revelar grande parte do processo de criação da linguagem oral. Os pedidos de confirmação ou *controladores de fluxo* presentes em T181: *os cientista né?* e em T183: *um menino né?*, denotam o envolvimento de Ali. com o contexto de enunciação, onde ela requer a participação dos interlocutores para o estabelecimento da avaliação de sua história. O uso do "né" não é retomado na produção escrita de Ali., contudo parece ser constitutivo do modo de narrar da criança fazer perguntas para seus interlocutores. Essas perguntas são utilizadas como estratégia discursiva, conforme demonstra o fecho da história de Ali., que ao invés de apresentar um dos tradicionais termos de fechamento (e fim, e foram felizes para sempre) opta por lançar a questão: *e falou o que ésta acontecido?*

Observe-se também que Ali. faz uso sistemático da expressão "daí" para estabelecer elos de ligação na sua versão oral. Para Tannen (1985) essas expressões podem ser interpretadas como dicas prosódicas que evitam a extensão do vocabulário, indicam o avanço da informação e revelam os itens relevantes em relação ao foco temático da narrativa. Apesar de Ali. eliminar o conectivo "daí"

presente na versão oral, este parece ser substituído, na versão escrita, por "e" que também evidencia a preocupação da criança em estabelecer relações semânticas entre os elementos do texto.

A conclusão a que a análise dos textos de Ali. remete é que a criança, em alguns momentos, utiliza os recursos próprios da oralidade para estabelecer a coesão entre os elementos de sua versão escrita.

Já o texto de Dav. nos reporta a outros aspectos da diferenciação, estabelecida pela criança, entre a oralidade e a escrita. Observe-se que apesar de Dav. ter tido dificuldades para narrar oralmente, conforme já vimos, seu texto escrito denota uma boa estrutura narrativa, constituída pela seções básicas da narrativa: "orientação" - *Os cientistas tãou pesquisano dinossauros*; "complicação" - *Eles forão procurar ovos de dinossauro e conceguirão achar* ; e "resolução" - *e dai eles virão o dinossauro morto*.

A história escrita por Dav. confirma a sua falta de envolvimento com a construção da situação hipotética, pois mesmo após as outras crianças terem contado suas histórias imaginando um dinossauro que acabou de nascer, Dav. opta por não construir a hipótese por escrito e logo encerra seu texto dizendo: *Eles aprio o ovo e dai eles virão o dinossauro morto*.

Cabe ressaltar que o texto escrito por Dav. é o único que não traz os elementos da história contada, na hora da roda, por algumas crianças ("*nasceu um tiranossauro*", "*ele cresceu, cresceu, cresceu*", "*ai ele fazia xixi*", "*o pum dele seria um furacão*"). Apesar de terem sido poucas as crianças que narraram oralmente, toda a turma produz textos com o mesmo conteúdo, exceto Dav. Esse fato aponta para o distanciamento desta criança em relação a linguagem hipotética.

Note-se que apesar de Dav. não trabalhar com os mesmos elementos narrativos das histórias elaboradas pelo restante da classe , sua produção escrita apresenta recursos coesivos mais próximos da linguagem escrita (ponto final e

substituição do nome pelo pronome) do que aqueles utilizados por Ali., por exemplo. Enquanto Ali. dá margens à ambigüidade no uso reiterado do referente "menino", Dav. opta pela substituição do nome "cientista" pelo pronome "eles". Na linha 3, Dav. faz uso do ponto final no lugar do conectivo "e", ao contrário de Ali., que durante todo tempo estabelece a coesão através do uso sistemático desse mesmo conectivo.

A comparação acima não significa que um texto seja melhor que o outro, apenas serve para evidenciar que apesar de Ali. ter contado histórias interessantíssimas apoiada na linguagem da construção de hipóteses, seu texto escrito apresenta uma maior proximidade com os recursos próprios da oralidade do que o texto escrito de Dav.. Por outro lado, apesar de Dav. não ter demonstrado, no momento em que narrou, um desempenho semelhante ao de Ali., seu texto escrito pode receber uma avaliação positiva da professora, em função das estratégias de escrita utilizadas.

As transposições feitas por Ali. e Dav. na passagem da versão oral da narrativa para a versão escrita, apontam para a constatação de que essas crianças reconhecem algumas diferenças nas características discursivas que regulamentam a utilização desses recursos na estruturação do texto oral e escrito. Entretanto, o fato de elas terem estabelecido certas diferenciações entre a fala e a escrita, não significa que na condição de produção de uma narrativa escrita, elas não recorram aos recursos próprios da linguagem oral.

As diferenças entre a oralidade e a escrita, apresentadas nos textos das crianças, indicam que as relações entre as duas modalidades no desenvolvimento do discurso narrativo, não podem ser entendidas como se essa fosse uma construção linear. Os dados apresentados até aqui, demonstram que essa é uma construção gradual permeada por idas e voltas e constituída na interrelação constante entre os conhecimentos de uma modalidade para outra.

Através das histórias produzidas pelas crianças foi possível perceber que, durante a constituição do discurso narrativo, as crianças combinavam elementos da experiência de narrar oralmente e narrar por escrito, da mesma forma, tornava-se constitutivo, a leitura de histórias pelas crianças ou pela professora e, ainda, quando tinham suas histórias orais e escritas comentadas. Esse movimento em torno da narrativa oral e escrita nos remete à contribuição do outro durante os diferentes momentos de elaboração narrativa.

Em relação ao papel do adulto nesse processo de constituição de conhecimentos sobre a relação entre a oralidade e a escrita na produção de texto narrativos, é importante ressaltar que a professora da turma B usa a oralidade para interferir na própria oralidade e na escrita de seus alunos. Ela não concretiza seus comentários, e aqueles feitos pelas crianças, através da escrita, ou seja, nunca devolve os textos produzidos pela classe com comentários escritos por ela. Tudo o que é discutido na hora da roda a respeito das convenções da oralidade e da escrita fica como sugestão para as futuras produções de texto das crianças. O que as crianças escrevem não é reescrito a partir dos comentários da roda em relação às especificidades das duas modalidades. De certa forma, não deixa de ser uma confiança da professora no princípio da "boa palavra", uma atitude um tanto "pré-Gutenberg".

Já a professora da turma A, não concede espaços para a oralidade das crianças, principalmente quando se trata de textos narrativos. Mas, por outro lado, faz comentários escritos pontuais e particulares em relação à produção escrita de cada um de seus alunos. É pena que sua concepção de ensino de linguagem e a abordagem metodológica adotada não tenham viabilizado o desenvolvimento de outras atividades de linguagem capazes de ampliarem as estratégias do dizer desta classe a ponto de aprimorar a relação dos alunos com a língua materna.

Diante das diferenças apresentadas e discutidas, entre o processo de construção de narrativas orais e escritas na turma A e na turma B, é importante reconhecer que o desenvolvimento do discurso narrativo, assim como a constituição da relação entre a oralidade e a escrita, não são aprendizagens que ocorrem através da simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno.

Quanto às diferenças papéis assumidos pelas professoras da duas turmas, pode-se dizer que as diferenças se apresentam, principalmente, no modo como se concretizam os processos interativos e interpretativos em torno da linguagem, na ocorrência ou não dos mesmos, na maneira como as atividades eram estruturadas pelas professoras e crianças, na quantidade de contato e instruções em torno de textos narrativo orais e escritos e, acima de tudo, na qualidade desse contato.

CAPÍTULO 4

Redefinindo a Prática de Produção de Textos Narrativos nas Séries Iniciais

Neste estudo procuramos apreender como se dá a constituição do discurso narrativo oral e escrito por crianças em fase de alfabetização e qual o papel do professor neste processo. Elegemos, para esse fim, duas turmas de alfabetização que adotavam diferentes abordagens metodológicas, considerando que essas diferenças trariam repercussões no modo como os conhecimentos da narrativa oral e escrita seriam contruídos pelas crianças.

Os dados apresentados e analisados no capítulo 3 revelaram que, na turma A, não havia uma preocupação em estabelecer a mediação entre os conhecimentos da oralidade e da escrita. Tal constatação pôde ser obtida quando notamos um distanciamento da oralidade das crianças e as produções escritas que elaboravam. Seus textos eram o reflexo do modelo de escrita oferecido pela escola, ou melhor, o modelo da cartilha, o qual mantinha a linguagem escrita no plano da artificialidade.

Tratando-se ainda da turma A e, considerando o que nos disse a professora da classe em nossos primeiros contatos, quando revelou ser uma das suas preocupações a produção de historinhas, vale dizer que o contexto de produção de narrativas que esperávamos encontrar, era inexistente. O que as crianças liam e escreviam, em sala de aula, não apresentava o mínimo necessário para que tais textos pudessem ser considerados como narrativas. Na verdade, tomava-se o livro infantil ilustrado como o representante do discurso narrativo, sendo que, nem sempre o que é veiculado nesses livrinhos pode ser definido como narrativa em função da precária textualidade que neles se estabelece.

Em relação à importância ao discurso narrativo que a professora da turma A e a da turma B, disseram atribuir, pode-se dizer que talvez tenha havido uma distância entre o que se estabelecia como narrativa em nossa pesquisa e o entendimento dessas duas escolas a respeito de tal tipo de discurso. Para nós, a narrativa, para ser entendida como tal, precisaria apresentar uma série de eventos correlacionados entre si, apresentados através de uma seqüência temporal mínima. Já para o trabalho realizado na turma A, bastava escrever frases isoladas sobre o personagem da cartilha e não apresentar erros ortográficos para o texto ser considerado como narrativa, ou melhor, como "historinha". Na turma B, apesar de existirem materiais de leitura diversos, a narrativa não tinha o relevo que a professora dizia atribuir. Durante o período em que convivemos com a classe trabalhou-se muito mais a escrita de textos não narrativos.

Não pretendemos, com os comentários acima, defender que se tenha que enfatizar apenas o discurso narrativo em classes de alfabetização. Por outro lado, não se pode deixá-lo de lado, já que a escrita de histórias é uma das práticas discursivas que oferece à criança a oportunidade de comparar a língua que fala com aquela que aparece nos livros de histórias. Na verdade, o texto narrativo é tão importante no processo de iniciação da leitura e escrita quanto as descrições, os relatos, as listagens e outros tipos de textos que representam a escrita funcional. Apenas estamos salientando o fato de as duas turmas com que convivemos terem dito valorizar a narrativa e, no entanto, terem perdido oportunidades valiosas para explorá-la.

No que se refere à constituição da relação oral/escrita na turma B, durante o período em que se lia e se escrevia sobre "Dinossauros", foi possível depreender que, em alguns momentos, as crianças parecem transpor para o discurso escrito alguns recursos próprios da oralidade, e, em outros momentos, elas reconhecem as especificidades de cada uma das modalidades lingüísticas, sabendo

adequar o seu uso ao contexto de produção discursiva. Contudo, era comum as crianças mesclarem os recursos das duas modalidades em suas produções de texto.

Assim sendo, pode-se dizer que os resultados da produção narrativa oral e escrita da turma A e da turma B são bastante distintos. Acreditamos que essa diferenciação entre as duas turmas se evidencie de forma mais acentuada em relação à falta de espaços na turma A, para a oralidade e trabalhos cooperativos, nos quais a professora assumiria seu papel de interlocutora básica. É provável que um espaço como o da *hora da rolinha*, presente nos dados da turma B, também pudesse contribuir no processo de construção de textos das crianças da turma A. Note-se que estivemos investigando as duas salas de aulas numa mesma época histórica. Isto nos fez pensar que em relação à proposta metodológica da turma B, o trabalho realizado na turma A parece se situar há décadas atrás. Dizer isto não remete ao fato de uma escola ser pública e outra particular, mas aponta para as diferenças das abordagens metodológicas, para a preocupação diferenciada com a disciplina, para a atenção demasiada às regras ortográficas, ou seja, para a visão diferente que cada uma tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem.

Nossos dados apontam para a constatação de que não há motivos para estabelecermos uma visão dicotômica entre a oralidade e a escrita, assim como não há motivos para continuarmos orientando o trabalho com a linguagem em sala de aula partindo do pressuposto de que a criança, ao ingressar na escola, já constituiu completamente a linguagem oral, faltando-lhe apenas adquirir a linguagem escrita e de que a criança segmenta a oralidade e depois compreende a escrita ou vice-versa. É preciso considerar que as duas modalidades não são excludentes, que a experiência de uma modalidade migra para a outra, e a partir daí, reconhecer que existem múltiplas formas de expressão, tanto orais quanto escritas. A opção por recursos de uma modalidade ou de outra dependerá dos aspectos envolvidos na situação de interação comunicativa.

Nesse ponto, reconhecemos o papel do professor como aquele que estará mediando as situações de produção discursiva de tal forma que as diferenças entre a fala e a escrita possam ser compreendidas pelas crianças como algo que será construído entre os interlocutores numa e noutra situação interlocutiva, e isso não é novidade para elas. A novidade estaria em a escola passar a conceber tanto a escrita como a oralidade como modalidades que se aproximam e se distanciam no seu modo de significar conforme os vínculos que se estabelecem entre quem diz o que diz, para quem diz. A missão da escola seria a de mostrar à criança os diferentes usos da linguagem oral e escrita e sensibilizá-la quanto às diferentes normas que regem a escolha de uma ou outra modalidade.

Na medida em que a criança estiver inserida em práticas interacionais em que estiverem em jogo diferentes modos de agir em relação à escrita e à oralidade, será mais fácil para ela incorporar as marcas diferenciadoras das duas modalidades. É nesse momento que ao adulto atribui-se um papel constitutivo, pois é ele quem interpreta e dá significado às ações da criança em relação à oralidade e à escrita. Considerando o contexto de sala de aula, esse processo de atribuição de significações aos textos narrativos orais e escritos pode ocorrer de tal forma que as crianças e o adulto construam esses conhecimentos lingüísticos conjuntamente.

É importante reconhecer que nem sempre essas construções se iniciam com o ingresso da criança à escolarização. É possível que elas já tenham participado de práticas interativas anteriores constitutivas de conhecimentos sobre diferentes tipos de textos. Assim, elas também trazem consigo, na sua história, o seu modo de conceber a oralidade e a escrita. Por isso, torna-se importante que a atribuição de significações aos textos narrativos orais e escritos ocorra em situações interacionais em que haja a participação do adulto e das crianças. Contudo, para que haja situações em sala de aula em que se considere a mediação oralidade e escrita e em que o papel do adulto e das outras crianças seja visto como constitutivo na formação

desses sujeitos da linguagem, é preciso que o ensino de língua materna possa ser pensado à luz da concepção de linguagem que defende a interlocução como ponto de partida do trabalho que se faz em torno da linguagem.

Nessa perspectiva, a linguagem deixará de ser vista como uma atividade puramente escolar e passará a ser encarada como uma atividade essencial na constituição dessas crianças enquanto sujeitos marcados pela sua condição histórica e social, que através do uso que fazem da linguagem deixam emergir suas histórias, estabelecem tensões uns com os outros e compreendem o mundo em que estão inseridas.

Pensando o ensino de linguagem dentro desta concepção, torna-se importante destacar que o professor precisa resgatar o seu próprio potencial enquanto ensinante, resignificando a sua identidade como aquele que tem claro para si o que pretende ensinar e por isso ocupa tal lugar, dinamizando a aprendizagem de quem aprende, mas que, por outro lado também lhe possibilita aprender.

Para tanto, chamamos atenção para a necessidade de nos debruçarmos um pouco mais sobre os programas de capacitação dos professores da escola básica, para que eles tenham conhecimentos mais sólidos a respeito do papel das interações sociais na efetivação de novas aprendizagens e, também, possuam conhecimentos técnicos sobre a linguagem, pois, dessa maneira, acreditamos que eles terão como compreender que tipo de operações realizam seus alunos no processo de constituição da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.

Tomando como referência os dados coletados e analisados neste estudo sobre a construção do discurso narrativo em contexto escolar foi possível apontar algumas especificidades do processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita em sala de aula. Acreditamos que futuras pesquisas poderiam investigar outros aspectos constitutivos deste processo, verificando como as interações entre as

crianças em contexto escolar (mas fora de sala de aula), em torno do discurso narrativo podem vir a interferir em suas futuras histórias orais e escritas.

Outras questões que despertaram nosso interesse e não puderem ser incluídas no escopo de nossa análise também merecem ser discutidas:

- Por que a narrativa surge quando não se pede, (conforme ocorreu no episódio do "ovo do dinossauro") e não é construída nos momentos em que a professora esperava?

- Como se dá a construção das narrativas de ficção (linguagem da construção de hipóteses) em relação às narrativas de experiência pessoal, produzidas mais freqüentemente? O que significa a opção por um modo ou outro de narrar? Como essas diferenças são estabelecidas na produção de narrativas escritas em termos das estratégias de escrita utilizadas pelas crianças?

- Sabemos que a escola tende a separar o discurso narrativo do discursos descritivo e dissertativo, conforme consta nos programas oficiais de Língua Portuguesa. No uso efetivo da língua portuguesa esses discursos se separam com a mesma simplicidade com que tal separação surge nos livros didáticos? É possível e produtivo estabelecer essas diferenciações?

Nossos dados e a análise que desenvolvemos a partir deles, apontam algumas respostas à essas questões, entretanto ainda se torna necessário estudos mais detalhados que investigem outros contextos escolares, outras abordagens metodológicas e outras situações interacionais, o que certamente trará outros

elementos para a compreensão do processo de produção de textos narrativos orais e escritos em contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M.B.M. (1990) *Língua oral, língua escrita: interessam à Lingüística os dados da aquisição da representação escrita da linguagem?* In: **Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL**. Campinas: IEL/UNICAMP.
- ABAURRE, M.B.M. (1991) *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita*. In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. PUC/RS.
- BAKTHIN, M.(1992) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 6a. edição. (original de 1929)
- BASTOS, L.K.X. (1984) **Coesão e coerência em narrativas escolares**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem:UNICAMP, 134p.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1987) *A escrita da linguagem domingueira*. In: Ferreiro, E. & M.G. Palacio. (et al.) **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. (195-212)
- CAZDEN, C.B. (1987) *A língua escrita em contextos escolares*. In: Ferreiro, E. & M.G. Palacio. (et al.) **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. (165-181)
- (1988) **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann.
- CHAFE, W.L. (1985) *Linguistics differences produced by differences between speaking and writing*. In: OLSON, D., N. TORRANCE & A. HILDYARD (et al.) **Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press. (105-123)
- FRANCISCHINI, R. (1990) **Linguagem oral - linguagem escrita: elementos conjuntivos na produção de narrativas por crianças em processo formal de aquisição da escrita**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia: USP. 159p.
- FRAGO, A.V. (1993) **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FRANCHI, C. (1987) *Criatividade e gramática*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, IEL: UNICAMP, No. 9, (5-45)
- GARCIA, M.S.S. (1988) **A construção da narrativa infantil oral**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem:UNICAMP. 122p.
- GERALDI, J.W. (1984) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste.
- (1991) **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- GNERRE, M. (1985) **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes.
- GUIMARÃES, A.M.M. (1989) *A construção de narrativas orais por pré-escolares: análise dos recursos coesivos empregados*. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre: PUC/RS, No. 78, (63-78)
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) **Spoken and writing language**. Oxford: Oxford University Press.
- HEATH, S.B. (1982) *What no bedtimes story means: narratives skills at home and school*. In: **Language in Society**, no.11, (44-76)
- (1983) **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- & A. Branscombe (1986) *The book as narrative prop in language acquisition*. In: Schieffelin, B.B. & Gilmore, P. (et al.) **The acquisition of literacy: ethnographic perspectives**. New Jersey: Ablex.
- LABOV, W. & WALETSKY, J. (1967) *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In: Jilm, J. (et al.) **Essays on the verbal and visual arts**. Washington: Washington University Press.
- LAJOLO, M., OSAKABE, H. & SAVIOLI, F.P. (1977) **Caminhos da linguagem**. São Paulo: Ática.
- LAJOLO, M. (1993) **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática.
- LEMONS, C.T.G. (1977) *Redações de vestibular: algumas estratégias*. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no. 23.

- (1991) *Uma abordagem socio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões*, Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, (mimeo).
- MAGALHÃES, L.M. (1994) **O papel do adulto no processo de constituição da linguagem pela criança**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem; UNICAMP. 112p.
- MARTINEZ, R.H.B. (1988) *Três tipos de discurso*. In: **Subsídios à proposta de língua portuguesa para o 1o. e 2o. graus**. Coletânea de textos. São Paulo, CE/CENP, (79-96)
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (1992) *Considerações sobre a construção da sistematicidade no processo de aquisição da escrita*. Apresentado em mesa-redonda no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP.
- (1992) *O papel do individual na constituição da sistematicidade*. Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, (mimeo).
- MEDEIROS, B.R. (1991) **Redação: um caso sério**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP. 123p.
- MICHAELS, S. & COLLINS, J. (1984) *Oral discourse styles: classroom interaction and the acquisition of literacy*. In: Tannen, D. (et al.) **Coherence in spoken and written discourse**. New Jersey: Ablex. (219-244)
- MOREIRA, M.R.S. (1987) *O universo emocional da criança e os textos usados para alfabetizar - uma proposta de alteração*. In: Scoz, B.J.L. (et al.). **Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. São Paulo: Artes Médicas. (217-223)
- ORLANDI, E.P. (1981) *Tipologia de discurso e regras conversacionais*. Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, (mimeo).
- PERERA, K. (1984) **Childrens writing and reading**. New York: Basilblackwell.
- PERRONI, M.C. (1990) *Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo*. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, no.16, (56-61)
- (1991) **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.

- ROSA, C.M. (1991) *O boom na venda de livros infanto-juvenis*. In: **Revista Nova Escola**, no.51, (10-16).
- ROSEMBERG, F. (1990) **Literatura Infantil e Ideologia**. Rio de Janeiro: Global.
- SCARPA, E.M. (1987) *Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?* In: **Estudos Lingüísticos XIV. Anais do GEL**. Campinas. (118-128)
- STREET, B.V. (1985) **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, D. (1985) *Relative focus on involvement in oral and written discourse*. In: OLSON, D., N. TORRANCE & A. HILDYARD (et al.) **Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press. (124-147)
- VARGAS, S.L. (1993) *A construção da narrativa oral baseada em livros infantis ilustrados*. In: **Educação em foco**, Juiz de Fora: UFJF/MG, no. 1, (99-112)
- VOTRE, S.J. (1987) *Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura*. In: Kirst, M. (et al.) **Lingüística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto. (111-126)