

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por ANA TEREZA BRANT
de Carvalho Dauden

e aprovada pela Comissão Julgadora em
30, 11, 92.

Maria Laura Brand de Magalhães Sobrinho
ORIENTADORA. MARIA L. MAYRINK-SABINSON
A CRIANÇA E O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

por

ANA TEREZA BRANT DE CARVALHO DAUDEN

Dissertação apresentada ao De-
partamento de Linguística do
Instituto de Estudos da Lin-
guagem da Universidade Estadu-
al de Campinas como requisito
parcial para obtenção do títu-
lo de Mestre em Linguística.

Campinas-1992

UNICAMP

D265c

18854/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

AOS MEUS PAIS E

AO MEU MARIDO

LUIS

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria Laura ^{Pinheiro} Mayrink-Sabinson, pela valiosa orientação que conduziu os passos deste trabalho.

A Professora Doutora Roxane Helena R. Rojo, responsável pelo início de tudo.

As professoras Maria Bernadete Marques Abaurre e Ester Miriam Scarpa, pelas sugestões no exame de qualificação.

A Helena, que não faz idéia da riqueza dos dados que nos forneceu.

A minha amiga Beatriz de C. A. Mendes, que vivenciou junto comigo este processo de trabalho, com companheirismo e cumplicidade.

Ao Antônio Carlos B. Pereira, que colaborou para a realização das filmagens.

Finalmente, agradeço ao CNPq pelo auxílio concedido para a realização deste trabalho.

COMISSÃO JULGADORA

INDICE

| | PAG. |
|--|------|
| RESUMO..... | 07 |
| | |
| CAPITULO I - Introdução: Considerações Gerais..... | 10 |
| | |
| CAPITULO II - Metodologia..... | 27 |
| 1. A coleta dos dados..... | 29 |
| 2. Características da família..... | 33 |
| 3. Situação de filmagem..... | 34 |
| | |
| CAPITULO III - Análise dos Dados..... | 38 |
| 1. Proximidade entre os participantes..... | 40 |
| 2. Onde fica o livro?..... | 42 |
| 3. Orientação e posicionamento do livro.... | 46 |
| 4. A leitura no interior das interações com livros..... | 58 |
| 5. Os ajustes prosódicos..... | 68 |
| 6. Como a participação da criança se modifica..... | 71 |

CAPITULO IV - Conclusão.....96

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....103

RESUMO

Este trabalho trata de interações de uma criança com a escrita, mediadas por adultos. Através da análise mais aprofundada das situações em que participam adulto letrado, criança e objeto escrito pretendemos chegar a um entendimento maior do processo de desenvolvimento da linguagem escrita e do papel que o adulto tem neste processo.

A coleta dos dados de nossa pesquisa foi longitudinal, foram feitas gravações em vídeo com a criança, H., dos dois anos até os três anos e seis meses de idade; foram gravações quinzenais, com duração aproximada de 40 minutos, no contexto familiar.

Através do levantamento de alguns aspectos que nos pareceram relevantes nas situações interacionais em que o objeto escrito (sobretudo livros de histórias) era um ponto de troca entre os participantes, observamos diferenças no modo de agir dos adultos que participam com a criança destas atividades. Os aspectos observados foram: a proximidade entre os participantes, a posição e a localização do objeto portador de texto, a leitura ou não do texto contido no livro, os ajustes prosódicos feitos pelos participantes da

interação e o como a participação da criança foi se modificando.

Encontramos marcas diferenciadoras que distinguem as interações mãe/criança das interações pai/criança. Estas diferenças parecem revelar que, cada um que participa com a criança das interações sobre livros de histórias, trás consigo , na sua maneira de agir e de atribuir significado às ações da criança em relação à escrita, a sua própria maneira de ver a linguagem escrita e sua aquisição . É interessante notar que estas diferentes concepções se revelam nas práticas interacionais com a escrita e tem um papel fundamental na constituição deste objeto para a criança e, são reconhecíveis no modo de agir da criança com relação à linguagem escrita. E dentro destas práticas que a criança constrói a significação do objeto escrito, estes diferentes modos de agir dos adultos em relação à escrita são incorporados pela criança e nos parecem constituir o cerne da conhecimento que a criança constrói sobre a linguagem escrita.

*"Palavra prima
uma só, a crua palavra
que quer dizer
tudo
anterior ao entendimento,
palavra*

Uma palavra
Chico Buarque

CAPITULO I

Introdução: Considerações Gerais

Capítulo I

Introdução: Considerações Gerais

Nas pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, cada vez mais se tem voltado a atenção para períodos iniciais da aquisição da linguagem com a intenção de se aproximar da relação existente entre a oralidade e a escrita. Da mesma forma, o inverso tem sido feito, ou seja, buscar no processo de construção da linguagem escrita indícios que esclareçam os processos e características do desenvolvimento da linguagem oral. Estas pesquisas que procuram respostas para suas questões olhando o desenvolvimento de forma mais abrangente revelam uma preocupação em se tomar o desenvolvimento como um processo contínuo que se constitui de vários outros processos que se dão simultaneamente e se interligam.

Em seus trabalhos, Emília Ferreiro já aponta para esta visão de continuidade entre aquisição de fala e escrita. A autora considera que a criança que vive em uma sociedade letrada tem contato, desde muito cedo, com o mundo da linguagem escrita através de jornais, revistas, outdoors, embalagens; enfim, à sua volta há muito material escrito que lhe permite elaborar, através da interação com o objeto, hipóteses acerca da escrita e perceber suas especificidades

e reconhecer suas funções. Nesta perspectiva piagetiana, a criança passa a ter um papel ativo em seu caminho na aquisição da escrita. " *E um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre o mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.*" (Ferreiro e Teberosky, 1979-trad. port., 1985: 21). Teberosky (1982) acrescenta a socialização como um lugar em que os conflitos sobre os conceitos construídos a respeito do sistema de escrita podem acontecer. Ela considera a interação entre crianças como um rico contexto de construção e desenvolvimento da escrita, em que as próprias crianças são informantes e "permutadores" dos aspectos convencionais do sistema. Assim, Teberosky dá um passo no sentido de apontar a interação como um aspecto importante no desenvolvimento da linguagem escrita, mas a interação é vista, aí, só como o lugar de aparecimento destes conflitos para a criança, não como constitutiva do processo. Ela enfatiza o processo de construção coletivo no qual a escrita se desenvolve, aponta para o intercâmbio entre crianças como um caminho de sucesso para a construção da escrita, na medida em que este intercâmbio entre crianças funciona como um instrumento para socializar o que cada um sabe e ajudar os demais no sentido de uma construção conjunta. O desenvolvimento individual é o resultado de experiências, atividades e interações com o objeto escrito e

entre os sujeitos.

Outro trabalho que ressalta a importância da interação na aquisição da escrita pela criança é o trabalho de Smith (1982) realizado numa pré-escola na Filadélfia. Ela mostra que o conhecimento que se adquire a respeito da escrita não é "natural" nem se dá de forma individual pela criança, este é um conhecimento que se constrói social e culturalmente no contexto interacional. A autora aponta para as diferentes interações e, portanto, diferentes efeitos produzidos pelas leituras feitas por pais que tenham um certo conhecimento e valorizem o papel da escrita, e por outros que não vêem a escrita desta forma fazendo leituras "desinteressadas", como se estivessem narrando algum fato que tenha se passado com eles para seus filhos, sem se prenderem a livros ou qualquer estrutura escrita. A autora enfatiza o importante papel do adulto como mediador entre a criança e a escrita (no caso, livros de histórias). O adulto assume este papel de mediador na medida em que provê um riqueza maior de informações "metanarrativas" em adição àquilo que o texto contém, para situar a criança e garantir o entendimento daquilo que é lido. Estes dados foram obtidos através de entrevistas com os pais das crianças da escola, que informaram ser o momento de leitura com seus filhos um momento prazeroso, de íntima interação entre os participantes. A autora relata, em seu

trabalho de observação na escola, que há uma relação entre o processo de aquisição de linguagem oral e escrita: inicialmente, o adulto (no caso, a professora) preenche todas as partes da atividade que envolve a leitura de histórias, produzindo e "compreendendo" a escrita para a criança e se comportando como se ela estivesse usando a escrita por ela mesma. Pouco a pouco, a criança passa a ocupar vários papéis nestes eventos, como o controle do uso da escrita, precedendo a habilidade mecânica de codificar a escrita. Ou seja, a criança passa a ser mais autônoma nesta atividade e a recuperar, em sua prática, o papel antes ocupado pelo adulto.

Teale (1988), ao rever as pesquisas que tratam da leitura para crianças, mostra que existem fatores variados que interferem nos tipos de interação em que os pais lêem para seus filhos. Estes fatores vão desde o tipo de texto, o número de vezes que o texto já foi lido, até as características de temperamento e o *background* sócio-cultural dos participantes. O autor diz, ainda, que a natureza destas interações com a escrita (*literacy interactions*) e a descrição completa desse tipo de atividade podem esclarecer o entendimento de quanto estas experiências influenciam nas habilidades e usos da escrita pela criança. O autor ressalta, também, o aspecto afetivo envolvido nas

situações de leitura entre pais e filhos e o prazer que, geralmente, acompanha este tipo de atividade. *"Os episódios de leitura de livros são um tipo de interação social a partir da qual a criança internaliza estruturas necessárias para ler e escrever. Estes episódios são atividades mutuamente negociadas"* (Teale, 1988:120- trad. nossa).

Sabe-se, atualmente, que a criança, desde muito pequena, pelo menos nas sociedades não ágrafas, vai tomando contato com o mundo da escrita e constituindo a escrita como objeto de atenção em períodos bem anteriores ao aprendizado formal da língua escrita. *"... a criança sabe sobre a escrita antes de saber ler e escrever e esse saber primeiro é parte de um processo que passa pelo segundo e nele não se detém"* (de Lemos, 1988:9). Abaurre (1990), ressalta o fato de que, atualmente, os lingüistas interessados no desenvolvimento da linguagem oral têm buscado dados a partir da observação do processo de aquisição da modalidade escrita reforçando, assim, a estreita relação existente entre estes dois domínios do desenvolvimento: oralidade e escrita. Ela explica ainda que *"esse interesse tem sido motivado pela convicção de que tais dados podem fornecer preciosos indícios para a formulação de hipóteses explicativas sobre as características da linguagem oral, na medida em que a criança, ao elaborar hipóteses sobre a escrita, estará*

procurando representar uma linguagem que até então vinha utilizando exclusivamente de forma oral, em contextos que favorecem a manifestação das estruturas típicas da oralidade (da mesma forma que nem todos os enunciados orais podem ser tomados como exemplo de estruturas da oralidade, nem tudo aquilo que se escreve exemplifica estruturas da escrita. Cf. a respeito, Blanche-Benveniste, 1982) (Abaurre, 1990:2).

Dentro deste contexto, o estudo do letramento infantil e de todos os aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, nas interações orais, parecem ser fundamentais para que se compreenda como se constrói a história da escrita no desenvolvimento da criança.

Quando nos voltamos para o estudo da aquisição da linguagem escrita, imediatamente nos deparamos com um termo comumente usado nos trabalhos que tratam deste assunto, o termo letramento. A palavra letramento vem sendo usada de uma forma bastante abrangente dentro do campo dos estudos da linguagem escrita. A nebulosidade do termo *literacy* já começa pela própria tradução feita do termo para o português. No dicionário encontramos que *literacy* refere-se à capacidade de ler e escrever, aptidão literária, alfabetização. Assim, o termo vem sendo usado nos trabalhos

da área com estes sentidos e também com outros, ou seja, como referindo-se às idéias iniciais que a criança tem acerca da escrita antes mesmo de entrar na escola, o conhecimento que ela constrói no seu dia a dia, no convívio social. Um outro sentido que caminha junto com o termo letramento é o do aspecto sócio-histórico. Para Vygotsky (1984), o letramento representa um processo histórico de transformações e diferenciações no uso de instrumentos mediadores. Representa a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados "processos mentais superiores", como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.

Rojo (no prelo) também aponta para a nebulosidade do termo e, para a escassez de trabalhos que tratem do processo de desenvolvimento da escrita na sua ontogênese. *"Poucos e, sobretudo, inéditos são os trabalhos que enfocam a construção do discurso escrito no desenvolvimento da linguagem na ontogênese. Pode-se também afirmar, com certa segurança, que o restante dos trabalhos que possam contribuir para o campo de investigação de desenvolvimento de linguagem escrita estão voltados para o leitor/escrevente proficiente e, especialmente, para aspectos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processamento de linguagem escrita em produção e compreensão por parte destes*

sujeitos." (Rojo, no prelo)

Gnerre (1985) aponta o problema terminológico dentro da bibliografia que reflete sobre a linguagem escrita, e nos dá a origem do termo *literacy* como sendo uma palavra que apareceu pela primeira vez nos Estados Unidos, no final do século passado, como oposto de *illiteracy*, que era uma palavra inglesa documentada desde 1660 na Inglaterra. Em trabalhos publicados na década de oitenta, (Schieffelin & Cochran-Smith (1984); Duranti & Ochs (1986); Smith (1986)) o letramento é considerado do ponto de vista etnográfico, levando-se em conta a perspectiva dos membros do grupo social, suas crenças, valores e organização. Estes estudos abordam o letramento dentro de um contexto social amplo, com pesquisas que investigam este processo num determinado grupo social.

Achamos importante neste trabalho definir mais claramente com que sentido vamos usar o termo letramento para que, pelo menos dentro do contexto deste texto, seja compreendido. E como também lembra Gnerre (1985) " as palavras não tem realidade fora da produção lingüística: as palavras existem nas situações nas quais são usadas." (Gnerre, 1985:13). Portanto acreditamos que seja importante construir aqui o sentido da palavra letramento

para que, neste contexto, ela não tenha um significado tão nebuloso.

Em nosso trabalho vamos considerar letramento como uma história construída pela criança, pelo adulto e pela escrita. Uma história que se desenrola no dia a dia da criança, dentro de casa, na rua, na escola, onde a escrita vai tomando forma e sentido pela importância e pela significação que o adulto vai dando às atitudes da criança em relação à escrita. O lugar crucial deste processo é a interação: não basta estar exposto ao mundo da escrita, é fundamental a presença do outro para recortá-lo e significá-lo. E este é um processo singular que se dá num contexto particular de interação, onde cada um que participa com a criança age de forma diversa, assumindo diferentes papéis atribuindo diferentes significados às ações da criança em relação à escrita. Cada interação tem sua singularidade e cada um que participa dela tem construída uma determinada história com a linguagem escrita. A significação que o adulto atribui às atitudes da criança em relação à escrita é determinada por esta história, e é a interpretação dada pelo adulto que vai determinar a significação a ser construída pela criança. Assim, o processo de aquisição da linguagem escrita é um processo de significação em que o Outro assume um papel fundamental de atribuir às ações da criança um

significado e, desta forma, construir outras significações. O nosso trabalho pretende trazer o estudo do letramento e seus efeitos para um processo singular, acompanhar este processo em uma criança que está inserida neste contexto social mais amplo. Pretendemos capturar as singularidades deste processo. A importância teórica dos dados singulares têm sido considerada, nos trabalhos mais recentes, por serem estes indícios importantes de um processo mais geral. Abaurre (1991) em seu trabalho com os dados da escrita inicial de crianças, nos chama a atenção para isto: *acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos por vezes únicos trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa (Abaurre, 1991:2).*

Pretendemos aqui, resgatar o aspecto sócio-histórico do letramento porém considerando-o dentro de um processo de desenvolvimento singular que se dá de uma determinada forma com determinadas pessoas, dentro de um determinado contexto específico, ou seja, queremos trazer este aspecto social para um processo de constituição da linguagem escrita único

e singular. Mayrink-Sabinson (1992) também aponta para a importância dos dados singulares e esclarece: *ao privilegiar dados episódicos e singulares, o fazemos no contexto de um conjunto de estudos da linguagem, de uma teoria da linguagem que se interessa não apenas pelas características formais e regulares do objeto lingüístico, mas por seu modo e história de constituição e mudança, e que tem atribuído estatuto teórico à interlocução, aos atores sociais, à história (tanto a macro-história, quanto a micro-história, vivida por sujeitos singulares, reais)* (Mayrink-Sabinson, no prelo).

Mayrink-Sabinson (1990), examinando dados registrados sob a forma de um diário dos contatos de uma criança com a escrita e interlocutores letrados, fala do papel importante que tem a interação do adulto letrado na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. O adulto entra neste processo como aquele que interpreta como significativas as ações da criança com o objeto escrito, atribuindo-lhes sentido. Ao observar a criança ao passar o dedo ou apontar a escrita em alguns objetos em que letras atraem a atenção pela própria cor, forma ou tamanho, o adulto atribui a esta atitude da criança um sentido, vendo-a como uma tentativa de leitura, como demonstração de um interesse pela escrita. As situações em que a criança "incorpora" as ações e a fala do adulto letrado, agindo como

quem lê ou escreve, são valorizadas pelos adultos fazendo com que a criança perceba que a escrita é um canal de troca com o adulto, é algo que muitas vezes seduz o adulto. Em seus trabalhos Mayrink-Sabinson registra em diário a aquisição da linguagem escrita de sua filha, a partir de 12 meses, até os 7 anos e 3 meses de idade e dá diversos exemplos de situações em que esta criança se utiliza da escrita como uma forma de seduzir e chamar a atenção de seus pais que, no caso, são particularmente interessados em linguagem escrita. Ela relata um fato ocorrido aos 2 anos, 5 meses e 22 dias em que, pela primeira vez, ocorre um uso do ato de ler cujo objetivo parece ser o de "seduzir" a mãe, convencendo-a a deixar que a criança mantenha a posse de um determinado objeto: a mãe tenta pegar das mãos da criança um vidro de perfume e no momento em que vai tirá-lo a criança se afasta, segurando o vidro, aponta o rótulo, passa o dedo pela escrita, falando como se lesse "Perfume. Per-fu-me." Um outro momento que ocorre aos 2 anos, 10 meses e 13 dias parece retomar esta função de "sedução" da escrita: a criança brincava com um lápis e a mãe o pega. A criança protesta e recebe o lápis novamente, olha a escrita do lápis aponta e diz "-Aqui Lia." e permanece com lápis.

Nestes dois exemplos Mayrink-Sabinson parece ilustrar bem como a criança, através das interações com o adulto, vai

atribuindo à escrita esta função de "sedução" e se utiliza disto para conseguir o que quer em alguns momentos, ou seja, a criança começa a construir idéias sobre a escrita e atribuir-lhe funções, ela passa a perceber que a escrita é um foco de atenção para o adulto e se beneficia disto para "seduzi-lo". A autora enfatiza, também, que estas funções e propósitos que a criança vai atribuindo à escrita são constituídos nas interações com os adultos letrados, ou seja, nas práticas interacionais é que a criança vai construindo a significação da escrita.

Os diferentes modos de agir, e as diferentes posturas assumidas pelos participantes nos eventos em que a atividade se dá sobre livros de histórias, também é observado na tese de mestrado de Garcia (1988), que ressalta e define essas diferenças como "investiduras". Nas palavras da autora as "investiduras" seriam: *certas posturas empregadas na exploração de estória ilustrada, praticadas tanto pela criança quanto pelo adulto. Grosso modo são as investiduras formas de recorte do universo ilustrado oferecido pelo livro, ou seja, formas de interpretação da matéria ilustrada, traduzidos basicamente por práticas do nível lingüístico, como extralingüístico.* (grifo nosso) (Garcia, 1988:47).

No processo de desenvolvimento, segundo a autora, estas "investiduras" vão se modificando, permitindo-nos observar uma mudança nos papéis ocupados pelos participantes da interação. Essa troca de papéis, ou seja, do sujeito poder ser narrador/ouvinte participante ou expectador ocorre, também, pela autonomia narrativa que a criança vai conquistando neste processo. A autora, observa que o adulto assume um papel de "pontuador" do discurso da criança na busca de tornar a narrativa da criança mais coesa e coerente. Ao prefaciando o livro de Perroni (1992), de Lemos sintetiza o papel fundamental do adulto neste processo "é a interpretação do adulto que torna o enunciado da criança parte de uma narrativa" (de Lemos, 1992:17). O Outro assume um papel constitutivo neste processo de aquisição. Para explicar melhor o papel fundamental do adulto/interlocutor neste processo, de Lemos (1988) se remete à Vygotsky (1978) e acrescenta: "Para ele (Vygotsky), a escrita é o produto de um complexo processo de deslizamento simbólico que se inicia no gesto como veículo de significação, significação esta que se desloca, em seguida, para as marcas do gesto que ficam no papel. Sendo a fala a atividade de significação por excelência, é através dela, segundo o mesmo autor, que o garrancho se transforma em significante e surge primeiro o desenho, depois a escrita" (de Lemos, 1988:12). de Lemos acrescenta à definição de Vygotsky o papel do outro,

colocando-o como aquele que atribui um significado, como aquele que interpreta a atitude da criança como significativa. "O deslizamento simbólico a que alude Vygotsky deveria incluir, portanto, o ato interpretativo do interlocutor, sua apropriação pela criança que o transforma em ato de fala diretivo do ato de escrever tanto do Outro quanto de si própria. Ou em ato que orienta sua própria atividade de buscar correspondências entre esse modo particular de falar - continua ainda, em grande parte, paralelo ao ato de escrever" (de Lemos, 1988:12).

Em nosso trabalho pretendemos nos aprofundar na questão dos papéis que os diferentes participantes assumem nas interações com a criança. Acreditamos que este seja um aspecto importante para compreendermos melhor o processo de constituição da linguagem escrita. Nosso objetivo neste trabalho é, através da observação e análise das interações entre criança/adulto letrado, investigar os diferentes papéis que cada adulto assume nas interações com a criança e com livros de histórias e como estes papéis parecem ser reconhecíveis nas práticas da criança.

Este trabalho está organizado da seguinte forma. No Capítulo II apresentaremos a metodologia adotada neste trabalho, nossa justificativa por esta opção metodológica

tendo-se em vista uma visão processual de desenvolvimento. Descreveremos, também, a coleta e a descrição dos dados.

No Capítulo III, apresentaremos a análise dos dados tentando traçar um histórico de como se deu este processo de aquisição de linguagem escrita, na sua singularidade e, apontando também, aspectos que nos pareceram importantes de serem levantados no sentido de identificar os diferentes papéis que os diferentes interlocutores assumem nas interações com a criança em atividades com objetos portadores de texto (sobretudo livros de história).

No Capítulo IV, finalizaremos apontando para algumas conclusões que nos parecem poder contribuir para compreendermos mais a fundo o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança.

CAPITULO II

Metodologia

Capítulo II

Metodologia

A partir de nosso objetivo na pesquisa, pareceu-nos que a visão sócio-construtivista de aquisição de linguagem era a compatível para a análise dos dados. Primeiro por ser esta uma corrente teórica que tem um compromisso com a diacronia, ou seja, que vê o desenvolvimento da criança como um processo contínuo, identificando e analisando suas mudanças qualitativas. Também por ver a interação como base deste processo: é na interação com o outro que a criança constrói as categorias e estruturas da linguagem, é através da interação que ela constrói seu conhecimento de mundo e seu processo de subjetivação (cf. de Lemos, 1986).

Dentro do sócio-construtivismo, a relação entre os enunciados dos interlocutores é analisada do ponto de vista do processo de construção que se estabelece dentro da sucessão dos enunciados. Outro motivo que nos leva a tomar por base esta corrente teórica em nosso trabalho é o fato de encarar o desenvolvimento como um processo de construção conjunta dentro das trocas interacionais, onde tanto o

adulto como a criança tem um papel fundamental e ativo no processo de construção de conhecimento.

Assim, a unidade a ser considerada para este tipo de análise é a situação interacional que envolve a escrita, a criança e o adulto que participa com ela nesta relação. Em nosso trabalho, especificamente, as situações interacionais a serem analisadas serão entre:

criança/pai/escrita
criança/mãe/escrita
criança/investigadora/escrita
criança/criança/escrita

As duas últimas serão menos consideradas, pois, em nossos dados, a grande maioria das situações interacionais que temos registradas se dá entre mãe e/ou pai e criança, como se pode observar no Quadro I, a seguir.

1. A coleta dos dados

Os dados aqui analisados, fazem parte de um trabalho

anterior, desenvolvido por mim durante meu curso de graduação¹. Foi um trabalho que focalizava, basicamente, o processo de desenvolvimento do discurso narrativo na oralidade. Foi um trabalho de Iniciação Científica, que contou com o apoio do CNPq, cujo título foi: " O desenvolvimento do discurso narrativo: a relação inter-jogos na emergência das narrativas orais" . Este trabalho foi orientado pela Prof. Dr. Roxane Helena R. Rojo-PUCSP. Os dados coletados nesta pesquisa anterior eram bastante compatíveis com os objetivos propostos neste trabalho.

Para dar conta do processo de desenvolvimento, a coleta dos dados foi longitudinal. Foram feitas gravações em vídeo com uma criança, H., a partir dos dois anos de idade até os três anos e seis meses; eram gravações quinzenais, com duração aproximada de 40 minutos, em que a criança e outros (mãe, pai, investigadora, irmã, irmão, primos e amigo da mesma idade) "brincavam" com livros de história dentro do contexto familiar.

Durante este um ano e meio de gravações perfizemos um total de dezenove filmagens, totalizando aproximadamente dez horas de gravação (cf. quadro I).

1. estes dados fazem parte de um banco de dados na PUCSP.

Nas filmagens, algumas vezes, tivemos a atuação de mais de um participante. Houve gravações em que a mãe, o pai e a investigadora participaram, ou outras em que a mãe e o pai participaram, ou ainda, situações em que ambos participaram dentro de uma mesma filmagem porém em momentos distintos. Demonstraremos a seguir, através de um quadro, quem participou em cada uma das filmagens, e por quanto tempo cada um dos participantes foi o interlocutor da criança (há momentos em que os participantes estão presentes mas não atuam na interação com a criança e os livros de história).

QUADRO I

| | HM | HP | HMI | HMi | HPM | HMR | HPpi | HPi | HPIi | iHPMI | HI | HPITOTAL |
|--------|----|----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-------|----|----------|
| Grav 1 | 34 | | | | | | | | | | | 34 mi |
| Grav 2 | | | 32 | | | | | | | | | 32 mi |
| Grav 3 | 16 | | | 9 | | | | | | | | 25 mi |
| Grav 4 | | 40 | | | 10 | | | | | | | 50 mi |
| Grav 5 | 30 | | | | | 7 | | | | | | 37 mi |
| Grav 6 | | | 28 | | | | | | | | | 28 mi |
| Grav 7 | 23 | | | 9 | | | | | | | | 32 mi |
| Grav 8 | | 8 | | | | | 10 | | | | | 18 mi |
| Grav 9 | | | | 36 | | | | | | | | 36 mi |
| Grav10 | | | 19 | | | | | | | | | 19 mi |
| Grav11 | | | | | | | 10 | 17 | | | | 27 mi |
| Grav12 | | | | | | | | | 33 | | | 33 mi |
| Grav13 | | | 52 | | | | | | | | | 52 mi |
| Grav14 | | | | | | | | | | 29 | | 29 mi |
| Grav15 | | | | | | | | | | 25 | | 25 mi |
| Grav16 | | | | | | | | | 24 | 5 | | 29 mi |
| Grav17 | | 12 | 14 | | | | | | | | 17 | 43 mi |
| Grav18 | | 8 | | | | | | | | | 16 | 24 mi |
| Grav19 | 26 | | 11 | | | | | | | | 6 | 43 mi |

Onde: H: criança; P: pai; M: mãe; I: investigadora; R: amigo
i: irmão; p: primo.

Vemos, por este quadro, que existem apenas cinco momentos em que nem a mãe e nem o pai participam (gravações 14, 15, 16, 18 e 19); nas demais situações pelo menos um deles está presente. Em termos de tempo de filmagem isto representa 1 hora e 20 minutos de gravação, num total de 10 horas e 50 minutos, em que nenhum deles está presente. Isto demonstra e justifica nossa opção em eleger as interações em que o pai e/ou a mãe estão presentes para nossa análise. Talvez as diferenças que nos chamaram a atenção num primeiro momento tenham surgido justamente da grande quantidade de material em que estão presentes.

2. Características da família

A família da criança tem grau sócio-econômico médio e cultural superior. Os pais são professores universitários e particularmente interessados no processo de desenvolvimento da linguagem escrita de sua filha. A mãe é lingüista e o pai é filósofo. Na época em que foram colhidos os dados, dos quatro irmãos da criança, um estava em processo de alfabetização e os outros três já eram alfabetizados. O ambiente doméstico dessa criança pode ser considerado

altamente letrado. Em casa, a criança estava exposta a uma grande quantidade de material escrito: livros da própria criança, livros dos pais, jornais, revistas, etc.

3. Situação de filmagem

Esta é uma variável que deve ser considerada em virtude de a situação de filmagem ter-se caracterizado como um momento de leitura, em que H. era o centro das atenções. A hora de filmagem acabou por se constituir num dos lugares onde a leitura era um instrumento para chamar a atenção dos participantes das interações que estavam sendo registradas, e isto, de certa forma, interferiu nos dados, na medida em que H. percebeu que as atenções se voltavam para ela nos momentos em que a atividade se dava em torno de livros de histórias.

As gravações foram realizadas, na sua grande maioria, no quarto da criança, onde havia brinquedos e livros. Nas duas primeiras gravações foram colocados, diante da criança, alguns brinquedos e alguns livros de história e gibis. Daí então, o adulto, no caso a mãe, propunha à criança "brincar

de contar história" e, neste momento, a criança pegava um dos livros à sua volta e a atividade era iniciada. Nas gravações seguintes os livros estiveram sempre presentes e foram utilizados nas atividades; já os brinquedos (que faziam parte da decoração do quarto) eram trazidos pela criança apenas em alguns momentos. Nestes momentos em que H. se interessava por algum dos brinquedos, o adulto, geralmente, sugeria uma volta aos livros, que era acatada na maioria das vezes pela criança, exceto em algumas situações, como no final do tempo de filmagem, em que H. estava cansada e parecia querer fazer outra coisa.

Da terceira gravação, em diante, quando a investigadora chegava à casa de H., ela mesma propunha: "-Teleza, vamú contá tólia?". Fora do contexto de filmagem era mencionado à ela que a investigadora iria lá num determinado dia para gravarem H. contando história. Algumas vezes a própria H. pediu para se ver na televisão, depois do final da gravação. Assim, o momento de filmagem foi se constituindo num momento de contar histórias, o que no caso de nosso estudo proporcionou uma coleta de dados bastante rica neste aspecto.

Nas gravações não era pedido inicialmente à criança que lesse, a proposta era:

- Vamos contar história?

Proposta esta que, muitas vezes partiu da própria criança, em virtude, talvez do que foi dito anteriormente; a caracterização do momento da filmagem como a hora de ler.

A proposta era feita e, por parte do adulto não havia uma pré-determinação de quem iria ler. Daí então a pergunta:

- Quem lê?

E, nesta situação, quem determinava quem iria ler e o que iria ler, era H..

Assim, foi se dando o processo de constituição dos momentos de filmagem em "momentos de ver livros", lê-los, falar sobre eles, contar as histórias que eles continham.

CAPITULO III

Análise dos Dados

Capítulo III

Análise dos Dados

Neste capítulo pretendemos mostrar de que maneira cada situação de interação entre a criança e os diferentes participantes se dava. Num primeiro momento, deixando-nos levar um pouco pela intuição, pareceu-nos que havia algumas características nas interações criança/pai e nas interações criança/mãe que se sobressaíam, indicando algumas diferenças. Chamou-nos a atenção o diferente modo de participação de cada um deles, os diferentes papéis que assumiam nas interações com a criança e objetos portadores de texto.

Para podermos confirmar ou não estas diferenças, que numa análise superficial se mostravam como um caminho para a análise dos dados, levantamos alguns aspectos a serem observados mais cuidadosamente. Aspectos como a proximidade entre os participantes, a posição e a localização do objeto portador de texto, a leitura ou não do texto que continha o livro, os ajustes prosódicos pelos participantes das interações e como a participação da criança foi se modificando no decorrer deste processo, foram pontos que nos pareceram relevantes para serem melhor analisados em nossos

dados.

Apesar de as interações ocorrerem, também, com outros participantes, foi nas interações da criança com o pai e/ou com a mãe que nos pareceu mais evidente a presença de características marcantes e distintas, as quais chamaremos de marcas diferenciadoras.

Analisamos, portanto, estes aspectos que nos pareceram relevantes para verificarmos se havia ou não diferenças entre as interações mãe/criança e pai/criança e o que estas diferenças poderiam significar dentro do processo de aquisição da linguagem escrita desta criança.

A partir de agora, iremos colocar em sub-ítem cada um dos aspectos observados e explicá-los mais detalhadamente.

1. Proximidade entre os participantes

A questão da proximidade entre os participantes da interação (ou seja, se os participantes estavam sentados próximos ou afastados) foi um aspecto levantado inicialmente como uma possível marca diferenciadora. Porém, pelo fato de a gravação ser feita em vídeo tape e, assim, haver uma restrição de espaço pelo próprio campo visual da filmadora,

sendo que, as posições dos participantes tinham, algumas vezes, de ser alteradas para que se obtivesse uma melhor imagem no vídeo, este aspecto acabou não sendo relevante na diferenciação entre os participantes adultos.

Mas, pode-se perceber que as primeiras gravações eram mais movimentadas: a criança andava pelo quarto, levantava-se para dramatizar ações de personagens (sobretudo da Chapéuzinho Vermelho passeando pela floresta), saía do quarto para buscar algum livro ou objeto que não estivesse presente naquele instante. Em alguns momentos a filmadora chegava a ser desligada e era religada somente quando a criança retornava ao foco da filmadora. Com a sequência das filmagens e com a restrição que o equipamento de filmagem nos impunha, por estar fixado em um tripé que não permitia uma mobilidade muito ampla, foi sendo chamada a atenção da criança para a melhor posição dos participantes e do livro em relação à filmadora. Assim, à medida em que a situação de filmagem foi se constituindo como uma situação de leitura, esse aspecto da proximidade entre os participantes acabou por se constituir irrelevante como fator diferenciador entre a mãe e o pai, por que terminou por ser, de certa maneira, "cristalizado", na medida em que os participantes deveriam estar próximos para aparecerem na gravação. Desta forma, este foi um aspecto que sofreu uma interferência: a movimentação dos participantes passou a ser limitada pelo

foco da filmadora . Nos dados, observamos que a movimentação da criança diminui no decorrer das filmagens e, neste sentido, podemos apenas sugerir uma interpretação, de que o caminho das interações sobre livros de história, devido as interferências citadas anteriormente, seguisse realmente em direção a uma atividade mais "tranquila", em que os participantes se colocassem próximos ao objeto portador de texto e com a atenção voltada para ele. É um tipo de postura interacional construída neste processo.

2. Onde fica o livro?

O livro sempre está às vistas da criança. Mesmo no chão, como no colo de algum dos participantes, é possível à criança ver a página em que o livro está aberto. Da mesma forma, quando a criança é quem mantém a posse do livro, é possível ao adulto ver o conteúdo da página em que o livro está aberto. A situação mais comum de encontrarmos é o livro estar no colo de H. (aproximadamente 51% do tempo), mas mesmo nesta situação é possível aos outros, que também participam, ver o livro. Outra situação bastante frequente (32% do tempo) é o livro no chão, de frente para os participantes. No restante das situações registradas, o livro está com os outros participantes (mãe, investigadora,

pai ou irmãos) .

Parece que há, por parte de todos os participantes dessas situações em torno de livros de histórias, uma preocupação com a socialização do livro, de caracterizar esta atividade como uma ação conjunta, de troca entre os participantes. E a criança, por sua vez, parece incorporar este tipo de atitude, fazendo o mesmo que os adultos fazem.

Um momento que ilustra esta incorporação (e também a influência da escola que a criança frequentava desde os 2 anos e 9 meses) é um episódio que não está registrado nas gravações, mas que foi anotado por mim. É um episódio que ocorre aos 3;11,28, em que H. segura um livro de ORIGAMI, aberto, nas mãos, e, num determinado momento, ela ergue o livro e o posiciona de frente para a câmera (que estava desligada pois a fita tinha terminado) e, portanto, com a capa do livro virada para ela. Ela inventa uma história sobre as figuras que tem naquelas páginas abertas e mantém o livro assim por alguns minutos.

Parece-nos que, neste momento, o que H. está fazendo é incorporar a prática da professora, na escola, no momento de leitura de história, quando ela coloca o livro aberto no alto para que toda a classe siga as ilustrações da história que está sendo contada.

A posse do livro não está diretamente relacionada com o participante que inicia a "atividade" de "contar histórias"; quando o livro está no chão, quem vira as páginas não é necessariamente quem conta a história. Em alguns momentos, quem vira as páginas é também quem conduz a narrativa, mas este papel é muitas vezes alterado. A partir dos 3;04,02, notamos que se estabelece uma relação em que, aquele que vira as páginas do livro assume o papel de narrador da história. Até então não havia uma relação estabelecida entre a ação de virar as páginas e a narrativa da história. Este, também, parece-nos ter sido um aspecto construído na interação, ou seja nas práticas interacionais com os diferentes participantes, a criança vai construindo, junto com o adulto, um sentido para os aspectos que envolvem a interação sobre livros de história. Vejamos a seguir um exemplo onde H. narra a história e também vira as páginas do livro:

EXEMPLO I

GRAVAÇÃO ADS (3;05,00)

Contexto: mãe, investigadora e H. no quarto de brinquedos, sentadas na cama com o livro no colo de H.

M.: Ah, começa de novo.

H.: O Mimi era muito queridinho...

(vira a página)

e daí ele tinha uma linda ces-
tinha. E daí...

(vira a página)

ele...e daí a dona perguntava:

"Não suba no telhado!"

(modificando a voz)

E daí ele ficou muito zangado.

(vira a página)

"- Que dóga!"

(vira a página)

E daí muito tite.

(vira a página)

"- Que vida!"

(modificando a voz)

E daí ele fu...e daí ele pulô
de cabeça e entra nesse bura-
co.

(acompanhando com o dedo na ilus-
tração)

E daí...

(vira a página)¹

Observem neste exemplo acima, como H. ao contar a história do Mimi, une a narrativa à ação de virar as

1 uma outra análise deste dado figura em Rojo (1991).

páginas. Parece-nos que, neste momento, ela está estabelecendo relações entre estes dois aspectos (o agir sobre o livro e o "falar como se lesse") e reproduzindo-os em sua prática.

3. Orientação e posicionamento do livro

Com relação a este aspecto notamos que existe, por parte da mãe e do pai, uma diferença na maneira de agir, no que diz respeito à posição e orientação do livro.

Nas interações com o pai, a posição "correta" do livro, ou seja, a lombada do lado esquerdo de quem o manuseia e a orientação das páginas do início para o fim, é um ponto de insistência para ele. Ele negocia com H. para que o livro esteja posicionado desta forma "correta" e não inicia a narrativa enquanto não houver "ordem" neste sentido.

O pai enfatiza este aspecto da ordem e posicionamento corretos na sua própria linguagem e algumas vezes, também, na ação. Observe (no exemplo II e III) como chama a atenção da filha para que eles iniciem a narrativa a partir do início do livro, falando e ao mesmo tempo agindo, ou seja, tentando voltar as páginas que ela tinha avançado.

Já a mãe chama, algumas vezes , a atenção de H. para a posição e orientação corretas do livro , mas não insiste e nem protela o início da narrativa para negociar com a filha estes aspectos (ver exemplos IV e V). Vejamos, nas seqüências abaixo, como o modo de agir e a importância dada à posição/orientação do livro são distintos entre o pai e a mãe.

EXEMPLO II

GRAVAÇÃO ADS (2;03,05)

Contexto: criança e o pai no quarto de brinquedos, H. sentada no chão ao lado do pai que estava semi deitado ao lado dela. H. pega o livro da Alice e coloca no chão diante dos dois; H. abre o livro aleatoriamente.

P.: Vamu vê o comecinho.
(tentando voltar as páginas para o início do livro)

H.: Não.
(não deixando que ele volte as páginas)

P.: Vamu vê do comecinho.

H.: Não.
(tirando a mão do pai do li-

vro e ela própria volta algumas páginas)

O u começo.

H.: O começo.

(parando numa página com ilustração)

P.: Não é aí, ainda é mais prá cá.

(voltando mais páginas)

P.: E mais prá cá, quando ela cai no buraco.

(voltando mais páginas)

Vamu vê quando ela cai no buraco.

Olha a Alice caindo no buraco.

(parando no início do livro, onde há esta ilustração)

H.: O.

(apontando)

P.: O Coelho Branco. Que que o Coelho Branco falava?

Hum?

H.: (apontando para a ilustração)

tração)

Tá amarranu, tá amarra-
nu.

H.: Tá marrando sapato.
(apontando a ilustração)

P.: Tá amarrando o sapato
dele.

P.: O Coelho Branco fala-
va assim:

"- E tardi, é tardi, é
tardi."

E aí, ela correu a -
trás dele e caiu no
buraco.

(vira a página)

Vamu vê onde eles
vão pará?

Olha, eles foram pa-
rá numa sala cheia de
potes.

H.: E.

(volta à página anterior)

Vamu vê lá?

P.: Vamu, mas vamú virá
prá lá.

(indicando o sentido cor-

reto das páginas)

H.: (continua voltando as páginas)

Vilá pá lá, vilá pá lá, issu mesmo.

EXEMPLO III

Outra seqüência na mesma GRAVAÇÃO

P.: E. E aí ela vê um coelho correndo, ó lá.

(apontando a ilustração)

Olha o Coelho correndo!

Olha aqui o Coelho!

(indicando a ilustração do Coelho no extremo da página)

O o coelho correndo e o Coelho tá falando assim:

"- E tardi, é tardi, é tardi."

H.: O. Ele tá fazenu, o Coe-

lho é tardi.

(apontando para o Coelho)

P.: Issu. Vira aqui prá
vê o que acontece.
(indicando para que H.
vire a página)

H.: Não, eu quêlo vilá.

(virando a página)

A tória tá lá, da

Alice.

O aqui.

(apontando para o livro)

P.: O virá lá, vamu vê
depois que ela saiu
da sala?

Parece possível inferir, por essas sequências usadas como exemplo, que para o pai a questão do posicionamento e orientação corretos do livro são aspectos muito importantes. Ele negocia com H. para que a sequência no narrar e a sequência na escrita (na história) sejam pareadas. Parece-nos que há até um ar de "sedução" por parte dele para que a "ordem" seja seguida: ele diz a ela que, para saber o que vem a seguir na história, é preciso virar a página, e virá-la no sentido correto. Ele dá sentido as exigências que faz,

apontando a ilustração do Coelho na extremidade da página, indicando que é na página seguinte que a história continua. Ele utiliza estes argumentos como que para justificar e tentar mostrar à filha que este é um aspecto importante, e o faz remetendo-se à própria história, tentando convencê-la da importância disto dando, assim, sentido à questão da ordem e posicionamento do livro. E aí que nos parece haver, por parte do pai, um certo ar de "sedução", pois para mostrar a importância e justificar sua exigência ele recorre à história e tenta associar a ordenação das páginas à uma curiosidade, atribuída à criança, de saber o desenrolar da história.

Já para a mãe, os aspectos posicionamento e orientação do livro são aspectos até levantados em alguns momentos, mas não com a mesma insistência do pai. A mãe chama, algumas vezes, a atenção da filha para o livro que está de ponta cabeça (com a lombada à direita de quem o manuseia) ou para a orientação das páginas, mas não negocia com ela para que haja "ordem" neste sentido. A mãe não exige que a sequência da narrativa siga, necessariamente, a sequência da escrita no livro: ela mantém a sequência do narrar independente de o livro estar ou não na página que corresponde àquilo que a criança ou a própria mãe estão contando. Vejamos algumas seqüências:

EXEMPLO IV

GRAVAÇÃO ADS 2;04,03

Contexto: mãe, R. (2;02,04) um amigo e H. no quarto com livros e alguns brinquedos.

(mãe e H. sentadas lado a lado no chão, com o livro na frente, R. sentado mais afastado)

M.: Tá de cabeça pra baixo, Helena!

Hein? Vamu virá o livro?

(vira o livro na posição certa)

H.:(folheando o livro)

M.: Oba! E esse que você qué vé?

Ou é o do pirú?

H.: E

R.:(brincando com outros brinquedos)

Puuufii!

M.:(olha para R.)

Pufti!

H.:(mudando a posição do livro, colocando-o de cabeça para baixo e viran-

do as páginas)

O pilú!

R.: (chega perto do livro que H.
está folheando)

Hi, au au.

M.: Aqui.

(tentando colocar o li-
vro na posição corre-
ta, mas não consegue)

O au, au!

R.: Au au!

M.: Au au.

Que que tem aí, He-
lena?

H.: (virando as páginas do li-
vro do fim para o começo)

Pilú!

M.: Pirú? Essa não é a do
pirú.

O a da abelhinha!

(apontando no livro)

Que que é essi aqui?

H.: Fozinha.

EXEMPLO V

Outra seqüência aos 2;04,17

Contexto: mãe e criança sentadas no chão com um livro aberto no colo de H.

M.: Tá fazendo carinho no gatinho?

"Mimi era um gatinho muito querido."

(falando como se lesse, mas o livro não estava aberto na página correspondente)

H.: Abi!

(o livro já estava no fim e ela queria virar mais uma página no final)

M.: Não abre mais, é a última página. Senão vai rasgar.

H.: (voltando algumas páginas)

M.: Ele dormia numa linda cesta...
Cadê a cesta?

H.: A cesta...

M.: Tinha uma coleção de
laços coloridos...

H.: (vira a página)

M.: Hi! Olha a casa!

Olha quantu gatinho!

Observamos que a mãe aponta para a filha que a posição do livro não está correta, ou que a orientação das páginas não é a que ela está seguindo, e notamos que ela faz isto muito mais na ação do que na linguagem. Notamos que a mãe toma a iniciativa de corrigir a posição e a ordenação das páginas do livro quando chama a atenção da filha para estes aspectos. A mãe não se utiliza de tantos argumentos ou justificativas verbais, como faz o pai, para tentar convencer H. a seguir a ordem e posicionamento "corretos". Ela parece, neste momento, não se preocupar em negociar com a filha estes aspectos, tentando ela própria corrigir a posição do livro sem falar muito a respeito, como pudemos observar nos exemplos acima. No exemplo V, notamos que a mãe não se preocupa em parear a sua narrativa à sequência escrita do livro. Notem que ela conta a história utilizando-se muito mais do conhecimento anterior que tem do texto do livro, na medida em que, ela narra a história como se a lesse sem que, necessariamente, o livro esteja aberto na página correspondente.

Parece que a mãe não se interessa em interromper a

narrativa para trabalhar estes aspectos. Ela chama a atenção, mas se a criança não dá muita importância a isto, ou não reconhece algum sentido na questão do posicionamento correto do livro, ela não insiste e prossegue a atividade.

Vimos, portanto, que a questão da ordem e posicionamento do livro nas interações da criança com a mãe e com o pai se revelou como um aspecto que aponta para diferenças. Notamos que o modo diferente como cada um deles trata o posicionamento e a orientação do livro parece indicar que, existe por trás destas diferentes práticas um interesse diverso, ou ainda, uma maneira diferente de conceber os aspectos que seriam importantes de serem trabalhados com a criança que ainda não sabe ler. Parece-nos que a diferença está no diferente papel que o adulto tem neste processo de aquisição da linguagem escrita.

O fato de insistir para que a narrativa da história seja feita seguindo alguns parâmetros de organização, que parecem ser muito importantes para o pai, permite-nos inferir que, para ele, este seja um aspecto fundamental, e talvez até mais importante neste momento, do que a própria narrativa; para ele, parece ser importante fazer com que H. "aprenda" como manusear um livro e que, a história contida nele tem uma certa "ordem" que precisa ser seguida. Isto difere do que pudemos observar nas interações com a mãe, que

parece colocar em primeiro plano a participação da criança e a narrativa em si. Parece que o interesse da mãe está voltado a "ensinar" à filha como se narra na presença das ilustrações de um livro. Para a mãe a questão da ordem e do posicionamento do livro não recebem destaque, apesar de serem levantados algumas vezes.

4.A leitura no interior das interações com livros

Antes de falar sobre este aspecto que também foi observado, achamos importante esclarecer o que estamos chamando de leitura. Vamos considerar como momentos de leitura, aqueles momentos em que os participantes da interação lêem oralmente o texto escrito que o livro trás, ou seja, aqueles momentos em que a sua fala se subordina ao texto escrito.

Aquele que participa da interação com a criança, conta a história considerando o texto escrito e as ilustrações, mesclando a narrativa com a descrição das figuras e a leitura do texto. A narrativa está pautada tanto nas ilustrações como no texto contido no livro.

Os trechos transcritos a seguir ilustram como o pai age

em relação a este aspecto nas suas interações com a filha:

EXEMPLO VI

BRAVAÇÃO ADS (2;03,05)

Contexto: pai e H. sentados no chão com o livro da Alice no chão de frente para os dois.

P.: Au, au.

(risos)

Ai ela falou pro cachorro:

(lendo)

"- Cachorro como é que eu faço pra sai?"

(modificando a voz)

O, tá aqui.

(aponta no texto onde está a fala da Alice)

Olha que cachorro engraçadinho que ele é.

O cachorro falou pra

ela:

"- Pode andá pra onde
você quiser."

(modificando a voz)

H.:(vira a página)

P.:(Ai, ela encontrô uma
Lagarta Azul.

"- Olá Dona Lagarta,
quem é a senhora?"

"- Quem é você?"

A Lagarta pergunta
pra ela.

H.:(empurra o livro para o
pai)
Vê.

P.:(lendo e apontando no
texto)

Alice respondeu:

"- Eu eu não sei mui-
to bem, meu senhor."

"- Eu sei o que eu era
antes, quando levan-
tei esta manhã, mas
agora eu crescí e
diminuí, crescí e
diminuí que eu não

sei mais."

EXEMPLO VII

Outra seqüência na mesma GRAVAÇÃO:

P.: Ah, que tristeza.

Deixa eu vê o come-
ço.

(voltando as páginas do
livro que está no chão)

Olha o patinho nas-
ceu, todo mundo
nasceu bonito me-

nos o Patinho Fe-
io, que nasceu bem
feio.

(apontando a ilustração
do Patinho)

Olha os pintinhos,
não, os outros pati-
nhos. A mãe pata e o
patinho.

H.: Pata.

P.: Mamãe pata ficava toda feliz aquecendo seus ovinhos. Ai eles começaram a sair. Créck, créck, créck..

"- Mas quem é essa ave cinzenta e feia?"

Mamãe Pata ficou boba (lendo)

H.: Quéqui, quéqui.

Quéqui, quéqui.

Quéqui, quéqui.

Quéqui, quéqui.

(ao mesmo tempo em que o pai conta)

P.: Créck, créck.

E aí ela falou assim:

"- Nenhum de meus patinhos é assim."

Nestas duas seqüências acima, podemos notar que o pai lê o texto do livro e, em alguns momentos, chega mesmo a apontar no livro onde está escrito aquilo que ele leu. Nota-se que, mesmo nos momentos em que não é possível precisar, olhando o vídeo, se o pai está lendo ou não, sua fala trás

características bastante marcantes da linguagem escrita de livros infantis. Evidentemente que há uma mescla entre a leitura do texto e a narrativa da história pelas ilustrações ou pelo conhecimento anterior daquele livro, mas de um modo geral (há outros exemplos bem parecidos com esses) percebe-se que o pai tem como base da sua narrativa a linguagem escrita. Parece que o visual da história, ou seja, as ilustrações, aparecem num segundo plano para ele, ou melhor, não determinam sua narrativa.

Vejamos agora algumas seqüências interacionais em que participam a mãe e a criança e observemos como a mãe atua em relação a este aspecto:

EXEMPLO VIII

GRAVAÇÃO AOS 2;02,01

Contexto: mãe e criança sentadas no chão com o livro da Alice no chão de frente para as duas.

M.: Ai, ela achou uma
portinha bem piqui-
nininha.

(apontando a ilustração
no livro)

E aí, ela tinha que

ficá bem piquinini-
nha, que nem a por-
tinha, né?

H.: Fez xixi.

(olhando para a própria roupa
molhada de xixi)

M.: Fez xixi? E?

E aí, que ela
vai fazé?

(apontando a ilustração
no livro)

Ela vai tomá o re-
médio do vidrinho,
né?

H.: Do vidinho.

M.: Pra ficá piquini-
ninha.

H.: Piquinininhu, chave!
O chave!

M.: O chave da porta.

H.: Chave da pôta.

M.: (vira a página)

Aí ela ficô bem
piquinininha...

(apontando a ilustração)

Onde tá a chave da

porta?

H.: Chave da póta.

(vira a página)

M.: Oi a porta, ela tá grande de novo atrás da porta.

(apontando no livro a ilustração)

H.: E.

M.: E aí, que mais?

E aí ela ficô...

E aí ela chorô muito, chorô muito e

fez um lago de lágrimas. Aí ela viu

o Coelho de novo.

Que que falava o Coelho?

(virando a página e apontando a ilustração)

H.: Ele robô aua.

M.: Ele robô água?

H.: E.

M.: Ele derrubô a água?

H.: E.

EXEMPLO IX

GRAVAÇÃO aos 2;01,17

Contexto: mãe e criança sentadas no chão com o livro da Galinha Ruiva no colo de H., o livro está de cabeça para baixo e H. está virando as páginas do final para o começo.

M.: Que que tem aí?

H.: Au, au!

M.: Tem au au?

H.: O au au.

Poqui ele modê au au.

M.: Mordê? Quem que o
au au vai mordê?

H.: O au au.

M.: Cadê o au au?

H.: Au au vai modê.

M.: Ah, é?

H.: E.

(tira e põe o dedo na figura
do cachorro como se ele
a estivesse mordendo)

M.: E cadê o peru?

H.: O pilú tá qui.

O pilú!

(aponta no livro)

M.: E cadê a galinha?

H.: O galinha!

(apontando)

M.: O que a galinha
tá fazendo?

H.: Galinha tá comenu pão
da pipiu.

M.: A galinha tá comendo
pão do pipiu?

H.: E.

M.: Quem mais tá aí?

H.: O au au.

M.: O au au.

Notem , por estes exemplos (VIII e IX), que a mãe faz um tipo de narrativa que tem como base as ilustrações, explicitando verbalmente as ações dos personagens que são mostradas nas figuras, questionando a criança sobre quais personagens estão presentes naquele quadro, etc. Ou seja, parece que a grande preocupação da mãe é fazer com que a criança narre e, como a criança ainda não tem condição de fazê-lo autonomamente, a mãe concentra a atenção nas ilustrações que seriam, para a criança, no modo de ver da mãe, um caminho para a narrativa da história. Parece-nos possível inferir que, para a mãe, este seja o caminho para a narrativa da criança, na medida em que chama a atenção dela (criança) para as ilustrações, os personagens presentes nas

ilustrações, na ação destes personagens expressos nas figuras do livro.

5. Os ajustes prosódicos

Um outro aspecto que nos chamou a atenção nas interações da criança com o pai e com a mãe, foram os ajustes prosódicos feitos por ambos nos momentos registrados em nosso *corpora*.

Não nos cabe aqui fazer uma descrição fonética dos variados tons usados tanto pela mãe como pelo pai, e também pela própria criança. Isto seria trabalho para uma outra dissertação. Cabe-nos aqui sim, levantar este aspecto e apontar para algumas diferenças que se sobressaíram no que diz respeito ao aspecto supra-segmental da fala dos participantes.

Notamos que, nos momentos em que estão narrando a história (lendo ou descrevendo as ilustrações), tanto o pai como a mãe aumentam a tessitura em tons ascendentes, sobretudo em algumas sílabas proeminentes das palavras. Este aumento da tessitura, ou seja, o aumento entre as frequências altas e baixas da "pauta" dos contornos

ascendentes, é mais evidente na fala da mãe. Onde se esperaria uma tessitura média, a mãe usa uma tessitura ampla, caracterizando assim, uma preocupação em adequar a sua maneira de falar também ao nível supra-segmental quando se dirige à criança. Ela faz um ajuste à fala da criança a partir da imagem de tessitura ampla que ela faz dos tons da criança e acaba ampliando a tessitura mais do que o esperado num diálogo entre adultos. Lança também mão de elementos paralinguísticos como a imitação de vozes, o uso de voz sussurrada e gestos para adequar e, acreditamos, também, chamar a atenção da criança para a narrativa que está sendo feita.

Estes ajustes prosódicos são identificados, também, na fala do pai, mas não de forma tão marcante. Ele aumenta a tessitura de sua fala mas fica mais próximo de uma tessitura média. O que nos chama mais a atenção, ao observarmos as narrativas feitas pelo pai é a interpretação prosódica que dá quando lê. Ele lê expressivamente, modificando a voz quando a fala é do personagem e modificando também, o tom, nos momentos de suspense, alegria, tristeza, etc.

Vê-se que existe por parte de ambos uma preocupação no sentido de adequar a "leitura" à linguagem oral, que permeia a narrativa, para torná-la mais acessível à criança. Tanto a mãe como o pai, procedem a certas modificações, ajustes

prosódicos, como foi descrito acima, com o intuito de intermediar e "facilitar" o acesso da criança à narrativa. Notamos que a mãe dá mais ênfase a este aspecto, talvez por acreditar que o adulto tem este papel, ou seja, compete ao adulto intermediar e "facilitar" o acesso da criança à linguagem escrita. Parece ficar mais evidente na sua prática interacional com a filha que ela assume este papel quando amplia a tessitura, quando explora os aspectos prosódicos da linguagem ao narrar. Talvez, por estar menos preocupada em "ler" do que em levar a criança à narrar oralmente, a mãe explore os recursos da oralidade para isso. Já o pai, por submeter sua fala ao texto escrito, o que, pode-se supor, indicia uma crença de que a criança deve ser exposta à linguagem escrita dos textos como ela é, sem que o adulto necessite assumir este papel de "tradutor" - uma suposição que a preocupação do pai com o posicionamento "correto" do livro, discutida no item 3, parece corroborar, apresenta em menor grau variações nos aspectos supra-segmentais. O que o pai parece fazer é tentar tornar sua leitura interessante, modificando a voz quando lê a fala de personagens, ou o tom para representar os "sentimentos" (suspense, surpresa, tristeza, etc.) do texto.

6. Como a participação da criança se modifica

Quando observamos o modo de participação da criança nas situações de interação em que a narrativa de histórias está sendo realizada, notamos um caminho percorrido por ela durante estes dois anos (período do estudo). Podemos caracterizar, grosso modo, esse período, da seguinte maneira; inicialmente H. ocupa um papel de ouvinte-expectador, um expectador não passivo mas, sim, aquele que pode "dirigir" o desenrolar da história que está sendo narrada, através de "questionamentos" feitos ao adulto sobre aspectos referentes à história, ou também, "chamando a atenção" do adulto para as ilustrações, ou acontecimentos relacionados à história. A criança assume, inicialmente, o papel daquele que ouve a narrativa mas participa e interfere nela. A participação da criança nas primeiras gravações é mais na forma de retomada especular da fala do adulto e, em alguns momentos, complementaridade à nível supra segmental o que, muitas vezes, é interpretado pelo adulto como "questões" ou "observações" com relação à história. É essa interpretação do adulto que lhe permite agir como se a criança estivesse, realmente, participando ativamente, "dirigindo a narrativa". Também o adulto (principalmente a mãe) lança várias questões à criança com o intuito de fazê-la participar da narrativa, conduzindo, de certa forma, a participação dela (criança) através de seus questionamentos.

Quando dissemos que a criança conduz a narrativa através de seus "questionamentos", acrescentamos, também, o aspecto do interesse, por parte do adulto, na participação da criança e, portanto, uma valorização de tudo aquilo que ela diz e faz. Essa "direção" é o efeito do fato de o adulto estar atento ao que a criança diz ou faz, reagindo a isso. É importante destacar, então, o importante papel do adulto como interpretador da atividade verbal e não verbal da criança. Vejamos o exemplo:

EXEMPLO X

GRAVAÇÃO ADS 2;01,17

Contexto: mãe, criança e investigadora no quarto folheando o livro da Galinha Ruiva.

H.: E, ó!

(exclamando quando aparece a figura da Galinha no livro)

M.: O a galinha, achô a galinha.

H.: Achô galinha!

M.: Cadê galinha?

H.: Galinha achô.

M.: Essi aí é o patinho.

H.: Essi é o patinho achô?

M.: E a galinha cadê?

H.: Galinha achô, tudo galinha achô!

Tudo essi galinha achô!

Tudo galinha achô!

(apontando a ilustração da galinha
no livro)

Num momento posterior a criança passa a ocupar um papel ainda de ouvinte-expectador e começa a assumir, também, o papel de narrador, ou seja, a criança continua como um ouvinte-expectador ativo, participativo, mas passa também a narrar. A narrativa da criança se torna possível pela atividade rotineira de contato com os livros, pela leitura feita a ela das histórias que, num determinado momento, são privilegiadas e pelas ilustrações do livro, como neste exemplo:

EXEMPLO XI

GRAVAÇÃO AOS 2;03,05

Contexto: pai e criança no quarto de brinquedos com o livro da Alice no país das Maravilhas

P.: Achô a Alice!

Olha! Quem tá com ela
com a Alice?

H.: Ela marrô todo.

(apontando o sapato da Alice
na ilustração)

P.: Ela amarrô o sapato.

H.: Ele marrô o sapato.

P.: Ela amarrô o sapato.

H.: E, é...

P.: Olha o sapinho,
aqui.

(apontando)

Neste exemplo, a ilustração é o que desencadeia a fala da criança, fala, esta, que provavelmente é uma retomada especular de alguma fala adulta. O que nos parece é que, a participação da criança na narrativa das histórias vai se construindo nas interações com os adultos; a criança retoma as falas adultas ouvidas ao longo das interações com os livros de história e participa da atividade sendo especular à estas falas.

Em sua tese de Mestrado Garcia (1988) faz referência aos diferentes papéis que a criança vai ocupando durante o desenrolar de sua história com as narrativas. Papéis, estes, construídos na interação com o adulto e

revelando que a criança incorpora práticas dos adultos que participam com ela destas interações. Garcia enfatiza, em sua análise, o papel da criança, focando seu estudo no processo de construção da capacidade narrativa infantil que emerge das "rotinas" interacionais, considerando, também, o papel do adulto como fundamental neste processo. Em nosso trabalho levamos em conta, principalmente , o papel do adulto e de que forma estes papéis são incorporados pela criança na sua prática interacional com os portadores de texto escrito. Os papéis que a criança vai assumindo no decorrer de seu desenvolvimento mostram que tanto o modo de agir do pai, como o modo de agir da mãe, estão presentes, são incorporados e identificáveis na prática da criança.

Do período de 2;01,17 (primeira gravação) até 2;04,03 a participação de H. se dá basicamente guiada pelas perguntas ou comentários dos adultos, chamando a atenção dela para aspectos da ilustração, dos participantes e de suas ações. Como já foi apontado anteriormente, nas interações com a mãe, a participação da criança ao responder perguntas referentes à história é bastante intensa. A mãe valoriza muito a participação da filha quando esta aponta figuras, faz comentários sobre os participantes, e ao mesmo tempo faz muitas perguntas à ela sobre estas ilustrações e personagens. Verificamos que, neste período, e esta divisão está sendo feita para podermos visualizar melhor como este

processo se deu, não pode-se dizer que haja, por parte da criança, uma narrativa da história, na medida em que ela participa da atividade levantando aspectos das ilustrações do livro, guiando sua fala pelas ilustrações e pelo conhecimento prévio da história. O adulto, neste momento, tem uma participação bastante intensa na narrativa da criança.

EXEMPLO XII

GRAVAÇÃO ADS 2;01,17

Contexto: mãe e criança sentadas no chão com o livro da Galinha Ruiva no colo da criança.

H.: O ga..galinha!

(apontando a figura de um pato
no livro)

M.: E uma galinha?

H.: E!

M.: Não é um patinho?

H.: A galinha.

M.: E um patinho, ou
uma galinha?

H.: Galinha, patinho.

M.: Como faz o patinho?

H.: Hum, hum, có, có, có!

A fala e o gesto de apontar da criança chamam a atenção da mãe, que está atenta àquilo que a filha faz e diz. E mesmo havendo, aí, uma certa confusão por parte da criança sobre a figura na ilustração, a mãe valoriza a participação dela (auto repetição, incorporação de segmentos da fala materna) e tenta negociar com a filha o nome correto do personagem.

Neste período, temos apenas uma gravação em que estão pai e filha e, neste contexto, H. escuta a narrativa feita pelo pai, participando, apontando algumas figuras na ilustração e contribuindo para a narrativa através do seu conhecimento da história . Vejamos algumas seqüências deste período :

EXEMPLO XIII

GRAVAÇÃO ADS 2;03,05

Contexto: pai e criança sentados no chão com o livro da Alice no país das Maravilhas aberto na frente dos dois.

P.: A Alice ficou grandona
ela tá pegando o coe-

lho. E o coelho tchum
caiu e correu.

Como que a Alice vai
fazê pra sai dessa
casa agora que ela
ficô grandona outra
vez?

H.: O tataluga,
(apontando na ilustração)

P.: O tartaruguinha bem
piquinininha, num é
tartaruga, é um rati-
nho.

H.: E ratinho.
Mão da Alice pá pegá o
alto do culinho.

P.: Isso mesmo.

H.: Alto do culinho.

P.: E.

H.: O o culinho
(apintando a figura do coelho)
Du...eli caiu fente
du póta.

P.: E, ele caiu em cima
da porta de vidro.

Dos 2;04,17 até os 2;08,23 H. conta as histórias basicamente a partir das ilustrações e do conhecimento prévio que tem dos livros que são manipulados nas gravações. Notamos que sua participação aumenta, e esta participação é sempre mais incentivada pela mãe. Ainda encontramos, nas interações de H. com a mãe, muitas perguntas sobre a história dirigidas à criança. Nas interações em que o pai participa é mais intensa a interrupção das leituras que ele faz. A criança, em vários momentos, interrompe a narrativa do pai para participar, narrando também. A narração se dá de modo conjunto entre a criança e o adulto. Verificamos que, neste período, a criança participa mais ativamente da narrativa, seja pela narrativa que faz a partir das ilustrações, seja pelo conhecimento anterior que tem das histórias. Vejamos algumas seqüências:

EXEMPLO XIV

GRAVAÇÃO ADS (2;04,17)

Contexto: mãe, criança e investigadora sentadas no chão com o livro do Mimi aberto no colo de H.

M.: Que que aconteceu
com o gatinho?

(apontando para a ilustração)

H.: Eli, eli modeu gatinho.

M.: Fez dodói, né?

H.: Fez dodói no gatinhu.

Olha o pé dela!!

M.: Pé de quem?

H.: Pé dela tá petu.

M.: Pé da dona do gatinhu, né?

H.: A gatinhu tá cholanu.

M.: Tá chorando, ele se esborrachou aí.

H.: (vira a página)

M.: Olha aí o gatinho com dodói.

(apontando)

Cê viu?

H.: (fica olhando para a figura)

Batžo modeu gatinhu.

M.: O au au mordeu o gatinho?

H.: Não, é balžo.

M.: Um balžo mordeu o gatinho?

Mordeu o gatinho?

Fez dodói?

Mas que balão, né?

Mas aí, a dona dele
cuidô dele.

H.: E dodói.

M.: Ele ficô bom do do-
dói.

É possível notar, pelo exemplo acima, como H. passa a participar mais da narrativa. Vemos, também, como a mãe atua de modo a incentivar esta participação. Mesmo não havendo nenhum balão na história do gatinho, a mãe não interrompe a criança e "embarca" na narrativa da filha não se prendendo à veracidade na seqüência da história.

Vejamos agora, uma outra seqüência deste período em que estão presentes a criança, o pai e a mãe:

EXEMPLO XV

GRAVAÇÃO ADS 2;05,06

Contexto: pai, criança e mãe no quarto sentados no chão. O livro do Aladim e a lâmpada Maravilhosa no chão, aberto na frente da criança e do pai; a mãe estava sentada um pouco mais afastada.

P.: E, óia, esse aqui é

o gênio da lâmpada e
esse é o Aladim.

(apontando na figura)

E aí o Aladim vol-
tou pra casa.

H.: Dois Ladinho!

Dois Ladinho!

P.: Cadê dois?

Cadê o outro?

H.: O, dôi.

(apontando numa folha e na se-
quinte que tinham a ilustração
do Aladim)

P.: E, é dois Ala-
dim. Aí ele já
voltou prá casa
e tá falando pra
mãe dele que a-
gora ele tem
uma lâmpada má-
gica.

H.: Da mãe dele da mã...
lâmpa.

P.: Isso, e aí...

H.: Ma lamba.

P.: Sabe o que ele pediu

pro gênio?

Um baita castelo de
cristal.

H.: Essi, essi, essi, ele
ele tá di sussa.

P.: Tá, o Aladim tá de
Xuxa.

(risos)

M.: O Aladim tá de Xu-
xa?

P.: Tá. Aí, o Aladim viu
a princesa e achou a
a princesa linda e
resolveu casar com
a princesa.

H.: Vam...

Notem como a participação de H. é diferente em relação ao exemplo anterior, mas mesmo assim em alguns momentos ela interrompe a narrativa do pai chamando a atenção dele para algum aspecto referente à ilustração. O livro do Aladim, neste momento, era um livro que estava começando a ser introduzido no repertório da criança e acreditamos que este seja também um fator que justifique a menor participação dela. Este exemplo foi selecionado por ser o único deste período em que o pai também participava e acreditamos que

ele venha somar-se aos anteriores no sentido de salientar as diferenças das interações com a mãe. A diferença observada no modo de participação de H., nas duas sequências acima, parece se dar em virtude de uma maior disponibilidade da mãe, no exemplo XIV, em retomar a fala da criança e "emprestar-lhe" um sentido; a partir do momento em que a criança diz "Olha o pé dela!", os turnos da mãe são retomadas da fala de H., há incorporações parciais ou totais da fala da criança (comportamento especular da mãe). Já no caso do pai, ele atenta para a fala de H. quando ela fala em "Dois ladinho". Mas, quando a criança diz "Da mãe dele da mã... lâmpa", o pai apenas concorda com um "Isso", quando H. está, evidentemente, tentando incorporar a fala dele a respeito de "contar à mãe dele que agora ele tem uma lâmpada mágica". São dois turnos de H. ("Da mãe dele da mã... lampa" e "Ma lamba") que o pai não leva em consideração; o pai continua com a história. Parece ficar evidente que a mãe é quem propicia esta maior participação de H., pois, ao retomar a fala da filha e incorporá-la no contexto da narrativa, independentemente desta fala estar diretamente relacionada à história, ela valoriza e incentiva a participação da criança na atividade.

O exemplo XV é também muito interessante para mostrar como é pela linguagem que a criança vai passar a perceber a "continuidade" da história, e que as figuras que ela vê em

páginas separadas são representação de um mesmo personagem (um só Aladim e não dois). E, neste caso, o pai não trabalha com a criança este aspecto, ele concorda dizendo: "E, é dois Aladim" e continua a história.

Seguindo a seqüência cronológica de nossa análise, por um período de aproximadamente dois meses encontramos em nossos dados um momento curioso em que H., com frequência, se recusava a contar as histórias dizendo ser "pequena e não saber ler". De 2;11,15 aos 2;12,29 verificamos que, em nossas transcrições, existem muitos momentos em que H. se nega a contar as histórias dos livros que, até o momento anterior, eram freqüentemente "contadas" por ela. Parece-nos que, neste momento, ela passa a ter uma visão diferente da escrita, como algo a que só os adultos, ou aqueles que já estão maiores que ela têm acesso. Ela ainda é pequena e parece acreditar que só quem é maior que ela em tamanho conhece a escrita que o livro traz e é capaz de narrar a história.

EXEMPLO XVI

GRAVAÇÃO AOS 2;12,29

Contexto: criança, mãe e investigadora sentadas no chão com livros, jornais e gibis em volta. Neste momento o livro do Cachorro Bagunceiro está aberto na frente das três.

I.: (vira a página)

E vai se sujá tudo

de novo.

(vira a página e termina a história)

Legal essa história?

(fecha o livro)

H.: Di novo.

I.: Di novo?!

Conta você agora pra mim?

(entregando o livro à H.)

M.: Conta você pra mim.

H.: Ai, eu não sabe, vai.

(empurrando o livro)

I.: Ah!

M.: Qual que cê sabe?

Olha tem revista...
Cê sabe lê jornal?

H.: (pega um gibi e entrega a I.)

I.: Olha o jornal.

M.: Cê sabe lê jornal?

H.: Não.

I.: Não?

H.: Essi não é jornal.

(referindo-se ao gibi que ha-

via entregado à I.)

I.: Essi é o que?

H.: Cebolinha.

I.: Essi é o Cebolinha...

(folheando o gibi)

E essa história do
Cebolinha, cê sabe
contá?

H.: Não.

I.: Não?

H.: Não, só você que sabe.

I.: Por que só eu
que sei?

H.: Poque você é bem gandi...

dessi tamanho.

(levantando a mão bem alto)

I.: Ah, então eu sei
contar?

H.: (faz sinal de positivo com
a cabeça)

Parece-nos que fica claro, por este exemplo, como H. está encarando a tarefa de "contar história" neste momento e as dificuldades que ela encontra em narrar em decorrência disto. Parece que ela não se satisfaz mais com a narrativa que fazia a partir das ilustrações. Neste momento, pode ser

que, ao recusar-se a contar a história, ela estaria atribuindo à escrita o papel de elemento fundamental para que a narrativa se dê. Essa atitude de recusa de "contar" a história deve ter sido construído nas interações todas que envolviam a escrita (inclusive na escola), mas os nossos dados não nos permitiram traçar a história desta construção.

No momento seguinte que abrange a idade dos 3;02,07 aos 3;11,28 (última gravação) notamos que H. passa novamente a participar das atividades com livros de histórias ativamente. Ela se refere à dificuldade em contar as histórias por ser pequena e não saber ler mas isto não chega, a impedi-la de narrar como no momento anterior. Observamos que, com o passar do tempo, a narrativa de H. torna-se bastante frequente nas interações dela tanto com a mãe como com o pai ou outros participantes. Ela narra seguindo as ilustrações e usando de seu conhecimento anterior das histórias. Em algumas situações, em que ela não conhece bem a história, ela não se inibe e inventa, baseando sua narrativa nas ilustrações, ou mesmo criando sem se fixar muito nas figuras do livro. Neste momento parece que dá importância à sua participação, independentemente de conhecer ou não o livro. Em várias ocasiões ela reproduz falas de personagens, reproduzindo uma prática bastante comum do pai, que lê a fala dos personagens e as produz modificando a voz. Ela parece incorporar esta prática e

transpô-la para sua narrativa. Vejamos o exemplo abaixo que ilustra estas observações:

EXEMPLO XVII

GRAVAÇÃO AOS 3;02,20

Contexto: mãe, criança e irmão (C.), sentados no chão. O livro da Branca de Neve está aberto no chão de frente para os três.

M.: O que que a rainha
fala, mesmo?

H.: "Espelho, espelho meu!

Quem é mais bonita do
que eu?"

O espelho falava:

"E a bela rainha!"

(vira a página)

O caçadô tá aí, ó.

(apontando o caçador na ilus-
tração)

O tá levando ela pá cida-
de e a mata-as.

M.: A matasse.

Olha o castelo da rainha!

(apontando)

O castelo da rainha.

(vira a página)

Olha os andezinhos.

Ela acodô?

M.: Ela acordô.

H.: E pu causa do pincipe.

(vira a página)

Observem como no exemplo acima H. narra com mais autonomia e como é possível reconhecer em sua fala a fala letrada que ouviu em leituras anteriores. Quando ela fala "mata-as" parece que ela está tentando reproduzir um tipo de fala que tem como suporte a linguagem escrita. Parece-nos possível inferir que, neste momento, ela, ao narrar, está tentando incorporar a fala característica de leituras feitas para ela, sobretudo pelo pai, e incorporando, assim o papel daquele que narra tendo a sua fala sustentada pela linguagem escrita.

Neste mesmo período, ainda, existem alguns indícios de que H. parece reconhecer os diferentes papéis que assumem os diferentes participantes das interações com livros de história. Aos 3;06,02, numa gravação de que participam a mãe, a criança e a investigadora, num determinado momento em que H. pega o livro da Alice e começa a pular as páginas iniciais que só continham escrita, a investigadora pergunta à ela por que ela estava pulando aquelas páginas. Ela responde: "- Essas é só meu pai que lê."

Parece-nos possível inferir que, neste momento, ela parece está atribuindo ao pai o papel daquele que lê, que considera o texto escrito do livro ao narrar. E parece também que, ao pular estas páginas, que "só o pai lê", ela está se identificando mais com a maneira de narrar da mãe, que tem como linha da narrativa as ilustrações e o aspecto visual da história.

Um outro momento que nos dá a possibilidade de desconfiarmos que H. , se não reconhece propriamente, pelo menos identifica algumas diferenças no modo de agir da mãe e do pai, é em uma gravação aos 3;04,02, vejamos:

EXEMPLO XVIII

Contexto: criança e investigadora sentadas no chão com o livro do Aladim aberto no colo da I.

I.: A do Aladim eu não
sei, você sabe?
(abrindo o livro)

H.: (faz sinal que não com a
cabeça)

I.: Cê sabe sim...
(virando a página)

H.: Você que sabe.

I.: Eu que sei?

H.: (faz que sim com a
cabeça)

I.: Eu acho que eu não
sei não.

H.: Sabe sim...

I.: O, eu não sei contá
nada disso.
(folheando o livro)

H.: Sabe.

I.: Eu não sei.
(continua virando as
páginas)

H.: Ele o que?
Fazê o que?

I.: (ainda virando as
páginas)
Eu não sei essa his-
tória, Helena.

H.: Mas ela...
Eu tô te ensinando.

I.: Ah, então tá.
(para numa página)

H.: Ele faz o que?
O que?

I.: Eu não sei, o que
ele faz?

(volta uma página)

Ele é o Aladin.

H.: Aladin, então conta.

I.: Eu não sei, Helena.

H.: (começa a virar várias
páginas para procurar
outra história no livro)

Então vô te ensiná ota.

Nesta seqüência acima reconhecemos, no modo de agir de H., o tipo de questionamento feito à ela pela mãe. Ela reproduz o modo de agir da mãe fazendo perguntas sobre os personagens e as ações da história à investigadora que insistia em dizer que não sabia contar a história do Aladin. Parece que ela identifica o modo de agir da mãe com o papel daquele que ensina a história, agindo como a mãe agia para que H. participasse das narrativas. Ocupando esses diferentes papéis, ou seja, num momento como "leitora" e, neste momento incorporando o modo de agir do pai, tentando reproduzir, na fala, a linguagem escrita do livro e, num outro momento, agindo como aquela que faz perguntas sobre a história para ensiná-la a investigadora e, neste momento, incorporando o modo de agir da mãe, que assume um papel de intermediário entre a criança e a história que o livro traz,

reconhecemos, na prática de H., uma mistura destes papéis. Verificamos que, na sua prática, há uma incorporação tanto de aspectos que observamos na maneira de agir da mãe como aspectos presentes na prática do pai com relação às interações com livros de história.

Esta incorporação de papéis parece dar-se de um modo bastante interessante: H. assume determinados papéis em algumas situações e com determinados participantes; ou melhor, ela incorpora os papéis que ela identifica nas práticas com os adultos, mas não os assume nas interações com aqueles nos quais ela reconhece estes papéis. Notamos que H. incorpora o papel da mãe, assumindo uma postura de "mediadora" entre a investigadora, que alegava não conhecer a história, e o livro, mas não o faz em momento nenhum com a própria mãe, ou seja, não observamos, ainda, a reversibilidade dos papéis. Parece-nos que ela assume este papel diante de alguém que se coloque no lugar dela, como alguém que não conhece a história. Quando a investigadora diz que não sabe contar a História do Aladim, H. se "permite" incorporar o papel daquela que ensina, no caso, a mãe.

Assim, verificamos como a participação e o modo de agir da criança, nas interações com objetos portadores de texto, vai se modificando; em sua prática, reconhecemos, em alguns

momentos, o modo de agir da mãe, em outros a do pai. Verificamos que a criança incorpora esses papéis, que são diferentes, e os reproduz em sua prática interacional com seus interlocutores.

CAPITULO IV

Conclusões

Conclusões

Ao nos aproximarmos do estudo da aquisição da linguagem escrita, levantando alguns aspectos que nos pareciam importantes de serem aprofundados, chegamos a um ponto de onde podemos indicar alguns caminhos deste processo.

Ao tomarmos como dado de nosso trabalho um processo de aquisição de linguagem singular, ou seja, de uma criança, nos defrontamos com a maioria dos trabalhos da área. A literatura sobre letramento tem apontado para a importância de se considerar fatores sócio-culturais no processo de aquisição da linguagem escrita.

Nosso trabalho, investigando mais de perto a história (ou parte dela, uma vez que são, apenas, os momentos gravados em vídeo) das interações da criança com a escrita e os adultos usuários da escrita, no interior de um mesmo grupo sócio-cultural (pai, mãe, investigadora- membros de classe média letrada), aponta para diferenças no modo de participação dos interlocutores da criança. Identificar e analisar estas diferenças nos pareceu fundamental para termos um conhecimento mais aprofundado da aquisição da linguagem escrita. Analisamos alguns aspectos das interações da criança e seus interlocutores com objetos

portadores de texto : a proximidade entre os participantes, a posição e a localização do objeto portador de texto, a leitura ou não do texto que continha o livro, os ajustes prosódicos feitos pelos participantes da interação e como a participação da criança foi se modificando e pudemos observar marcas diferenciadoras que distinguíam o modo de agir dos participantes (sobretudo a mãe e o pai) nas interações com a criança. E dentro destas práticas interacionais que a criança constrói a significação do objeto escrito. Estes diferentes modos de agir, que refletem diferentes concepções que os adultos trazem da escrita, são incorporados pela criança e nos parecem constituir o cerne do conhecimento que a criança constrói sobre a linguagem escrita.

O pai exige que a orientação "correta" do livro seja seguida, tem como base de sua narrativa, para a criança, o texto escrito do livro. Já a mãe, não faz questão desta orientação "correta", lê menos o texto do livro, narra com base nas ilustrações. A mãe parece agir como "facilitadora", intermediária entre a criança e a linguagem escrita, enquanto que o pai parece assumir (e modelar para a criança) o papel de leitor, que mantém, na narrativa feita oralmente, os aspectos mais formais da linguagem escrita.

Estas diferenças poderiam ser pensadas como, também, um aspecto sócio-cultural (papel masculino/papel feminino) mas, se compararmos nosso trabalho ao de Mayrink-Sabinson (1987), que tem seus dados coletados na forma de diário de uma criança, cujo nível sócio-cultural familiar pode ser considerado o mesmo que o da família do nosso estudo, verificamos que a mãe (no caso a própria autora) age de forma muito próxima ao pai de H.. A mãe, no trabalho de Mayrink-Sabinson, age, quanto à exigência de "segurar, abrir o livro de forma convencional" e "ler" para a criança de forma muito parecida com o pai de H., nos dados de nosso trabalho.

Por a aquisição da linguagem escrita se constituir num processo de construção conjunta, que se dá na interação, estas marcas diferenciadoras aparecem como base fundamental da elaboração das idéias sobre a escrita pela criança. O modo diferente de agir da mãe e do pai, os diferentes papéis que eles ocupam nestas interações, são identificados na prática da criança, e revelam que este é um processo no qual a criança incorpora estes diferentes papéis e os reproduz na sua prática com a escrita. Em alguns momentos, reconhecemos em H. o modo de agir do pai em relação à escrita; em outros, é o papel da mãe que ela assume. E é interessante notar que, não é qualquer papel que ela assume em qualquer momento: ela

incorpora os papéis que ela identifica nas práticas com os adultos mas, não os assume nas interações com aqueles nos quais ela reconhece estes papéis, ou seja, a reversibilidade de papéis não parece se dar ainda.

Neste processo, notamos e confirmamos a idéia de que o adulto tem um papel constitutivo na aquisição da linguagem pela criança. É ele que atribui significado às ações da criança. É ele que interpreta como significativas as ações da criança em relação à escrita. Ele assume este papel permeado pela sua própria experiência de vida, seus próprios valores e crenças, o que nos parece justificar estas diferenças no modo de agir do pai e da mãe em relação à escrita. Cada um atribui à linguagem escrita e às atividades em torno deste objeto, um determinado significado e função e assim, atribui diferentes significados e valores às ações da criança em relação a este objeto.

Tomando como base de nosso estudo apenas uma história de interação da criança com o mundo da linguagem escrita no contexto familiar, restringimos nosso foco de análise. Porém acreditamos que com estudos nesta linha consigamos levantar diferenças que são fundamentais para um conhecimento mais amplo deste processo de aquisição de linguagem. Ao acompanharmos uma história individual, levantamos algumas

singularidades que estão presentes neste processo e que apontam para diferenças nestas histórias interacionais com crianças que pertençam ao mesmo grupo sócio-cultural . Cada adulto que participa com a criança das interações sobre objetos portadores de texto, trás consigo a sua história com a linguagem escrita, a sua maneira de ver este objeto e reflete isto nas suas interações com a criança. Atribui diferentes significados às ações da criança com relação à escrita e vai, dentro das interações, delineando este objeto junto com a criança; é um processo conjunto em que ambos participam e tem um papel fundamental.

Futuras pesquisas poderiam examinar, mais sistematicamente, outras histórias de contato com a escrita e usuários dela, verificar, até que ponto, membros de um mesmo grupo sócio-cultural variam no modo de participação, no modo de interpretar as ações da criança no que se refere à linguagem escrita. Verificar, também, modos de participação que coincidam, independentemente do grupo sócio-cultural.

Há muito a investigar sobre o processo de letramento e muitas questões a serem discutidas:

Grupos sócio-culturais seriam coesos e homogêneos no seu modo de agir, de interpretar a escrita?

Grupos sócio-culturais distintos teriam também modos de participar, de interpretar a escrita completamente diferentes? Ou ainda, todo indivíduo, membro de um mesmo grupo sócio-cultural, teria sua maneira de ver a escrita totalmente determinada por este grupo?

Acreditamos que nossos dados e nossa análise nesta pesquisa, apontem para algumas direções no sentido de responder à estas questões, mas acreditamos que ainda sejam necessárias novas pesquisas que estudem outros casos singulares, que levantem a variabilidade deste processo complexo que é a aquisição da linguagem escrita pela criança.

Referências Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLOGRAFICAS

ABAURRE, M. B. M. (1990) *Lingua oral, lingua escrita: Interessam; à Linguística, os dados da representação escrita da linguagem?* . Grupo de trabalho IX Congresso Internacional da ALFAL, IEL-UNICAMP 1990.

ABAURRE, M. B. M. (1991) Os Estudos Linguísticos e a Aquisição da Escrita. In *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. PUCRS.

DAVIS, F. A. & PARKER, R. P. (1983) *Developing literacy- young children's use of language*. Ed. Robert P. Parker e Frances A. Davis Editors.

de LEMOS, C. T. G. (1982) *Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original*. In *Boletim da Abralim*, 3 .

de LEMOS, C. T. G. (1986) *Interacionismo e aquisição da linguagem*. In *D.E.L.T.A.* , 2 .

de LEMOS, C. T. G. (1988) Prefácio. In M. A. Kato (orgs.) (1988) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.

DURANTI, A. & OCHS, E. (1986) Literacy Instruction in Samoan Village. In *The acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, Ablex. New Jersey.

FERREIRO, E. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo Veintiuno Editores.

FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo Veintiuno.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985) *Psicogênese da língua escrita*. Editora Artes Médicas.

GARCIA, M. S. S. (1988) *Construção da narrativa infantil oral calcada em livros de estória ilustrados, sob a perspectiva da criação de referências na estória*. Tese de Mestrado. IEL-UNICAMP.

GNERRE, M. (1989) *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes.

MAYRINK-SABINSON, M. L. (1987) Reflexões sobre a psicogênese da leitura. Em *Estudos Linguísticos xiv. Anais do Seminário do GEL*. Campinas .

MAYRINK-SABINSON, M. L. (1989) *Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança*. Comunicação apresentada no II Congresso de Linguística Aplicada, Campinas. (mimeografado)

MAYRINK-SABINSON, M. L. (1990) *Reflexões sobre o processo de Aquisição da escrita*. Apresentado no Primeiro Simpósio de Neuropsicologia. Campinas.

MAYRINK-SABINSON, M. L. (1990) Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler? In *Revista Leitura: teoria e prática n. 16*. ALB Mercado Aberto Editora. Faculdade de Educação-UNICAMP.

MAYRINK-SABINSON, M. L. (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, S.P.

PERRONI, M. C. (1983) *O desenvolvimento do discurso narrativo*. Tese de doutoramento. IEL. UNICAMP.

ROJO, R. H. R. (1989) O papel do jogo no desenvolvimento de linguagem escrita. *Anais do Simpósio "O jogo, o brinquedo, o homem e as repercussões psicossociais na educação*. SP: Casa do Psicólogo.

ROJO, R. H. R. (1989) Jogo de papéis e a ontogênese da escrita. In *Anais do II Congresso Brasileiro do Brinquedo*. SP: USP/FEUSP/LABRIMP.

ROJO, R. H. R. (no prelo) A ontogênese do letramento: uma perspectiva sócio-histórica. In R. H. R. ROJO (org.) *Letramento & Alfabetização: perspectivas linguísticas*. SP/Campinas: EDUC/ Pontes.

SCHIEFFELIN, B. B. & COCHRAN-SMITH, M. (1984) Learning to read culturally: Literacy before schooling. In *Awakening to Literacy*, HEB. London.

SCOLLON, R. and SCOLLON, S. B. K. (1981) *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. In *Advances in Discourse Processes*, ABLEX. New Jersey.

SMITH, C. M. (1982) *The making of a reader: a case of study of preschool literacy socialization*. Tese de Doutorado. University of Pennsylvania.

SMITH, D. M. (1986) The anthropology of Literacy Acquisition. In *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, Ablex. New Jersey.

SMOLKA, A. L. B. (1988) *A criança em fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortéz; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

TEALE, W. M. (1989) Reading to young children: Its significance for Literacy Development. In: H. Goelman, A. A. Oberg & F. Smith (orgs.): *Awakening to literacy*, Londres Editora Heinmann Educational Books .

WAGNER, D. A. & MESSICK, B. & SPRATT, J. (1986) Studying Literacy in Marocco. In *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, Ablex. New Jersey.