

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**



**QUALIDADE DAS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS NA ALFABETIZAÇÃO: O
EFEITO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CRISTIANE DE ÁVILA LOPES

**PELOTAS
2013**

CRISTIANE DE ÁVILA LOPES

**QUALIDADE DAS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS NA ALFABETIZAÇÃO: O
EFEITO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda

Co-orientadora: Profa. Dra. Gabriele Donicht

Pelotas, 2013

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

L864q Lopes, Cristiane de Ávila
Qualidade das narrativas orais e escritas na
alfabetização : o efeito das experiências na educação
infantil / Cristiane de Ávila Lopes; Ana Ruth Moresco
Miranda, orientador; Gabriele Donicht, co-orientador.
- Pelotas, 2013.
162 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas,
2013.

1.Aquisição da escrita. 2.Metodologia
montessoriana. 3.Qualidade da narrativa. 4.Educação
infantil. I. Miranda, Ana Ruth Moresco , orient. II.
Donicht, Gabriele , co-orient. III. Título.

CDD: 372.6

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) – UFPEL

Profa. Dra. Gabriele Donicht (co-orientadora) – UFPEL

Profa. Dra. Gilsenira de Alcino Rangel – UFPEL

Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira - FURG

Profa. Dra. Liliana Tolchinsky Bermann – Universidade de Barcelona

Ao Silvano,

meu esposo e grande incentivador, que acreditou desde o princípio na realização deste trabalho, trazendo sempre contribuições importantes e demonstrando seu companheirismo, dedicação e amor.

E aos anjos Miguel e Gabriel,

meus filhos amados, que com ternura e carinho me fortaleceram com seus sorrisos e compreenderam as ausências impostas em virtude da realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente a Deus, pela saúde, força e persistência que me foi dada durante este importante percurso acadêmico.

À minha orientadora, professora Dra. Ana Ruth Moresco Miranda pela orientação, dedicação, apoio, carinho e pelas valorosas sugestões e contribuições que concretizaram este trabalho.

À querida Gabriele Donicht, pela co-orientação conduzida sempre com muita amizade, sabedoria, incentivo; pelas leituras criteriosas e pelas sábias sugestões dadas.

Aos meus pais, pela educação que me deram desde a infância, a qual me motivou a seguir adiante sempre, com curiosidade, dedicação e amor em tudo o que faço.

Agradeço, também,

às professoras da banca avaliadora, Dra. Liliana Tolchinsky (Universidade de Barcelona), Dra. Gilcenira de Alcino Rangel (FaE-UFPel) e Dra. Gabriela Medeiros Nogueira (FURG) pela leitura atenta e pelas importantes sugestões oferecidas para o aprimoramento da pesquisa.

À Profa. Dra. Clause Piana pelo auxílio na análise estatística nos dados de vocabulário.

À amiga e colega Rosiani Machado pela revisão final do texto.

Às colegas do Seminário de Dissertação e Tese e do grupo de pesquisa, pela troca de experiências e pelas discussões enriquecedoras.

Às amigas Cristiane Azevedo e Marceli Blank pelas experiências compartilhadas.

Aos meus familiares, especialmente minha sogra Ondina, minha irmã Patrícia e minha tia Gessi pelo cuidado com meus dois anjos.

À amiga Marisa Chaves de Albuquerque pelo grande incentivo, apoio e carinho que me foi dado durante este percurso acadêmico.

À amiga Jussara Haas que acreditou no potencial desta pesquisa antes mesmo que ela se concretizasse.

Aos amigos Gongga, Rosy, Vivi e Carol, pela amizade, compreensão, apoio e carinho com que me acompanharam no decorrer deste percurso acadêmico e por suprirem minha ausência maternal nas tardes de terça-feira.

Aos amigos Mariana, Jéssica, Chico e Fábio por fazerem de suas casas a minha casa, especialmente nas frias noites de inverno.

À amiga Dulce, grande incentivadora, por me acompanhar nos primeiros passos deste percurso e à amiga Tati, pela companhia e compreensão dispensada na fase de conclusão deste trabalho.

Às amigas e colegas de trabalho Giane, Beth, Helma, Liliane, Lucas, Dayane, Melissa, Sandra Machado, Dirlene, Letícia, Priscila e Roberta, por terem contribuído de modo substancial para a realização deste sonho.

RESUMO

Este estudo descreve, analisa e compara a qualidade das narrativas orais e escritas de dois grupos de crianças do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental tomando como critério para análise as quatro categorias discursivas propostas por Tolchinsky (1995), a saber: i) a relação entre o dizer e o dito; ii) a presença e ausência do narrador; iii) as ações das personagens e suas motivações e iv) os acontecimentos e sua interpretação; bem como a extensão e a variedade de vocabulário. O primeiro grupo (G1) é formado por crianças que tiveram contato, na Educação Infantil, com a Pedagogia Montessoriana, e que experienciaram atividades voltadas à linguagem oral e à escrita; e o segundo (G2), por crianças que não vivenciaram tal metodologia e que, de modo geral, não foram expostas a atividades voltadas à prática da linguagem. Os dados de narrativas orais e escritas foram coletados a partir da aplicação de oficinas de produção de narrativas orais e escritas e os dados de vocabulário foram coletados por meio de teste elaborado especificamente para a pesquisa. Primeiramente foi realizada a descrição e análise dos dados de narrativa, (primeira categoria de análise) com base nas características discursivas de Tolchinsky (op. cit) e subseqüentemente foram analisados os dados de vocabulário (segunda categoria de análise), cujos resultados dos dois grupos foram comparados estatisticamente. Os resultados obtidos nas duas categorias de análise foram discutidos e correlacionados. Os resultados mostraram que o grupo que vivenciou a metodologia montessoriana na Educação Infantil apresentou melhores resultados em se considerando as categorias analisadas. Foi possível também estabelecer uma correlação positiva entre o desempenho nas categorias discursivas e aquele observado nos testes de vocabulário, tanto no que diz respeito à extensão quanto à variedade. Comparando os resultados de narrativas orais com os resultados de narrativas escritas, observamos que, no que se refere à qualidade da narrativa, as produções de textos orais, tanto no G1 quanto no G2, apresentam mais qualidade. Além disso, nosso estudo revelou que há uma tendência de as qualidades da narrativa serem aprimoradas e intensificadas com o passar da idade e do processo de escolarização das crianças. Os resultados desta investigação apontam para um desempenho melhor no grupo onde o modelo de ensino é o montessoriano, o que pode estar relacionado ao tipo de atividades oferecidas em sala de aula para um e outro grupo, especialmente aquelas voltadas para o trabalho com a linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: aquisição da escrita; qualidade da narrativa; educação infantil; Metodologia montessoriana.

ABSTRACT

This study describes, analyzes and compares the quality of oral and written narratives produced by two groups of first and second graders. Tolchinsky's four discursive categories (1995) were applied to the analysis: i) the relation among the events and what is said ii) the presence and the absence of the narrator; iii) the actions of the characters and their motivation; and iv) the events and their interpretation, as well as the size and variety of vocabulary. The first group (G1) comprised children that had undergone the Montessori Pedagogy in Pre-school and had experienced activities which aimed at oral and written language. The second group (G2) consisted of children who had neither had contact with such methodology nor taken part in activities which aimed at language practice. Data on oral and written narratives were collected in workshops in which oral and written narratives were produced whereas data on vocabulary were collected by a test that was exclusively designed for the research. Firstly, based on Tolchinsky's discursive characteristics, the description and the analysis of the data on narratives were carried out (first category of analysis). Afterwards, the data on vocabulary (second category of analysis) were analyzed. Results of both groups were then statistically compared. Besides, results of the categories of analysis were discussed and correlated. Results showed that the group that had undergone the Montessori methodology in Pre-school had better results in the categories under analysis. A positive correlation was also established between the children's performance in the discursive categories and the one in the vocabulary tests, both in terms of size and variety. When the results of oral narratives were compared with written ones, the former had higher quality, in both groups, G1 and G2. Furthermore, this study showed that the quality of the narratives is prone to be improved and intensified as children get older and advance in their schooling processes. Finally, the fact that the group whose teaching model is the Montessori one performed better may be related to the kind of tasks the children had to carry out, mainly the ones which aimed at working on oral and written language.

Key words: writing acquisition; quality of narrative; early childhood education; Montessori methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Maria Montessori.....	47
Figura 2 – Sala de aula montessoriana.....	50
Figura 3 – Materiais montessorianos	53
Figura 4 – Alfabeto móvel.....	57
Figura 5 – Teste de vocabulário: Vestuário e Animais	66
Figura 6 - Paráfrase da história “Chapeuzinho Vermelho” produzida por sujeito do G1	73
Figura 7 - Trecho da paráfrase da história “O Tricô” produzido por sujeito do G1	74
Figura 8 - Trecho da paráfrase da história “Os Três Porquinhos” produzido por sujeito do G1	74
Figura 9 - Trecho da paráfrase da história “Pinóquio” produzido por sujeito do G1 ..	74
Figura 10 - Produção escrita de um dos sujeitos do G2 em cada uma das recolhas de narrativas escritas	76
Figura 11 - Trecho da paráfrase da história “Os Três Porquinhos” produzido por sujeito do G1	87
Figura 12 - Paráfrase da história “Chapeuzinho Vermelho” produzida por sujeito do G1	89
Figura 13 - Trecho da paráfrase da história “O Tricô” produzida por sujeito do G1	90
Figura 14 - Paráfrase da história “Os Três Porquinhos” produzida por sujeito do G1	91
Figura 15 - Paráfrase da história “Pinóquio” produzido por sujeito do G2.....	92
Figura 16 - Trecho da paráfrase da história “Os três Porquinhos” produzida por sujeito do G1	103
Figura 17 - Trecho de paráfrase da história “Pinóquio” produzida por sujeito do G2	103

Figura 18 - Trecho de paráfrase da história “Os três Porquinhos” produzido por sujeito do G1	115
Figura 19 - Trecho de paráfrase da história “O Tricô” produzida por sujeito do G1	115
Figura 20 - Trecho da paráfrase da história “Chapeuzinho Vermelha” produzida por sujeito do G1	116
Figura 21 - Trecho de paráfrase da história “Pinóquio” produzida por sujeito do G1	117
Figura 22 - Paráfrase da história “O Tricô” produzida por sujeito do G1	118
Figura 23 - Paráfrase da história “Pinóquio” produzida por sujeito do G1	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distinção entre tipos e gêneros textuais.....	33
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alternâncias na ordem do dizer e do dito nas narrativas orais produzidas pelos Grupos 1 e 2.....	72
Tabela 2 - Inversões realizadas na ordem do dizer e do dito pelos sujeitos do G1 e do G2.....	77
Tabela 3 - Número de textos com incidência de Presença ou Ausência do narrador nas narrativas orais produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2.....	85
Tabela 4 - Número de textos por incidência de Presença ou Ausência do narrador nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos do G1 e G2	94
Tabela 5 - Número de textos por incidência das motivações das ações das personagens nas narrativas orais produzidas pelo G1 e G2.....	100
Tabela 6 - Número de textos por incidência das motivações das ações das personagens nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2	105
Tabela 7 - Modificações realizadas nas narrativas orais produzidas pelos sujeitos dos grupos 1 e 2.....	113
Tabela 8 - Modificações realizadas nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos dos grupos 1 e 2.....	120
Tabela 9 - Produções escritas que ainda não formavam textos nos grupos 1 e 2 ..	124
Tabela 10 - Comparação entre as médias obtidas no teste estatístico para cada campo semântico analisado.....	130
Tabela 11 - Variedade de vocabulário a partir das palavras produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média de palavras reconhecidas pelos sujeitos do G1 e do G2 no teste de vocabulário	127
Gráfico 2 – Extensão vocabular em dados dos sujeitos do G1 e do G2 no teste de vocabulário	128
Gráfico 3 - Número de palavras produzidas por campo semântico nos grupos 1 e 2 (extensão vocabular)	129
Gráfico 4 - Variedade de vocabulário produzida pelos sujeitos do G1 e do G2	131
Gráfico 5 - Distribuição dos textos por categoria discursiva nas narrativas orais produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2 (em um total de 52 textos produzidos por cada grupo)	135
Gráfico 6 - Distribuição dos textos por categoria discursiva nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2 (em um total de 52 textos produzidos por cada grupo)	135

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA	21
2.1.1 A CAPACIDADE NOTACIONAL	21
2.1.2 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	24
2.2 A NARRATIVA INFANTIL	32
2.2.1 NARRATIVA: UM TIPO DE TEXTO	32
2.2.2 A PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO	34
2.2.3 A ESTRUTURA DA NARRATIVA	37
2.2.4 A QUALIDADE DA NARRATIVA	38
2.3 A CONSTITUIÇÃO LEXICAL E A VARIEDADE DE VOCABULÁRIO NA PRODUÇÃO DA NARRATIVA	43
2.4 A PEDAGOGIA MONTESSORIANA	46
2.4.1 A EDUCADORA MARIA MONTESSORI	46
2.4.2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	49
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1 SUJEITOS	60
3.2 COLETA DE DADOS	62
3.2.1 AS NARRATIVAS ESCRITAS	62
3.2.2 AS NARRATIVAS ORAIS	64
3.2.3 OS TESTES DE VOCABULÁRIO	65
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE	67
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS DA CATEGORIA I – AS QUALIDADES DA NARRATIVA	68
4.1.1 A RELAÇÃO ENTRE O DIZER E O DITO	68
I. NARRATIVAS ORAIS	68
II. NARRATIVAS ESCRITAS	73

4.1.2 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DO NARRADOR	79
4.1.3 AS AÇÕES DAS PERSONAGENS E SUAS MOTIVAÇÕES.....	96
4.1.4 OS ACONTECIMENTOS E SUA INTERPRETAÇÃO.....	106
4.2 A VARIEDADE E A EXTENSÃO VOCABULAR.....	127
4.2.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS APRESENTADOS NA SEÇÃO.....	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS.....	148

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz como tema o estudo acerca da qualidade das narrativas (orais e escritas) de crianças que experimentaram diferentes modelos de Educação Infantil. Para tanto, será realizada a descrição e análise das características da narrativa textual de crianças do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental de dois grupos distintos: o primeiro, formado por crianças cuja Educação Infantil segue a metodologia montessoriana; o segundo, por crianças que não vivenciaram tal metodologia.

A escolha pelo tema desta pesquisa deve-se, principalmente, ao fato de existirem poucos estudos que busquem evidências sobre o efeito da Educação Infantil na qualidade das narrativas de escolares em processo de alfabetização. Muitos são os trabalhos que vêm sendo produzidos por estudiosos de diversas áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a psicolinguística e a educação. Contudo, em geral a narrativa infantil encontra-se sob o foco da análise do conteúdo/tema abordado, do desenvolvimento do domínio do esquema narrativo da história, do uso de recursos coesivos ou do estabelecimento da coerência na produção de histórias, enfoques bem diferentes do que estamos propondo nesta pesquisa.

Outro fator de destaque na escolha pelo tema desta dissertação é a pouca produção de trabalhos longitudinais que possam acompanhar a produção de narrativas orais e escritas de crianças em processo de alfabetização formal. Na idade em que ingressam no Ensino Fundamental, as crianças, na maioria das vezes, já apresentam um bom domínio do esquema narrativo na modalidade oral, tal como apontam alguns estudos sobre narrativa infantil realizados por Guimarães (1998), Perroni (1992) e Spinillo (2001). No entanto, é durante o processo de alfabetização que elas iniciam a produção de suas primeiras tentativas de narrar histórias por

escrito, as quais são ensaiadas em poucas palavras, seguindo por pequenas frases para, então, efetivar a escrita de textos com estrutura própria da narração.

É sob essa perspectiva que encontra-se o diferencial do trabalho que propomos: buscamos analisar não somente a qualidade da narrativa oral, como ato de fala, supostamente já estruturada pelos escolares, mas analisar igualmente, a qualidade das narrativas escritas desde seu surgimento na criança que está em processo de alfabetização. Partimos da premissa de que a Educação Infantil tem contribuição relevante no processo de aprendizagem da escrita pelas crianças, sobretudo no que se refere à alfabetização instrucional, no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental. Por essa razão, pensamos que um trabalho capaz de estabelecer tal relação pode contribuir para os estudos relacionados à produção de uma narrativa de qualidade por escolares em processo de alfabetização, tanto no que diz respeito à produção oral quanto à produção escrita deste tipo de texto.

A escolha por investigar a qualidade das narrativas de crianças que experienciaram a pedagogia montessoriana comparando-as com as narrativas de crianças que experimentaram uma Educação Infantil cuja característica mais marcante é o “cuidar” em detrimento do “ensinar”, deve-se ao fato de que esta metodologia tem como uma de suas principais características o desenvolvimento da linguagem desde a Educação Infantil, etapa da Educação Básica pela qual as crianças, nesta perspectiva de ensino, experienciam atividades voltadas a práticas sociais de leitura e escrita desde a primeira infância. Tais práticas podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por parte dos escolares, sendo ainda mais relevantes no processo de escolarização de crianças de baixa renda, oriundas de um contexto familiar em que pouco se lê e pouco se escreve.

Outro fator relevante responsável pela opção em estudar as narrativas de crianças que estudaram em classes montessorianas na Educação Infantil refere-se ao fato de ser este o modelo de ensino adotado em todas as escolas públicas de Educação Infantil do município de Camaquã/RS, desde o ano de 2009. Esta metodologia é norteadora do trabalho pedagógico desenvolvido por todas as escolas municipais que atendem crianças das classes populares que possuem entre zero e cinco anos de idade, bem como das classes de pré-escolas das instituições de Ensino Fundamental desta mesma rede de ensino. Um fato interessante a ser mencionado é que o trabalho fundamentado por esta metodologia nas turmas de Educação Infantil deste município, vem despertando a curiosidade de muitos

educadores da região, que buscam em Camaquã¹ um referencial para a educação de seus municípios, haja vista que professores e representantes de Secretarias Municipais de Educação desses municípios já realizaram visitas a algumas escolas de Educação Infantil desta cidade ou mesmo já participaram de formações continuadas oferecidas pela mantenedora aos professores que trabalham com tal proposta metodológica.

Deste modo, por ter atuado como docente em escola de Educação Infantil desta rede de ensino e, atualmente, na Supervisão Pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental desta mesma rede, tenho acompanhado o trabalho desenvolvido nas turmas de Educação Infantil. Com isso, a cada dia me questionado sobre os possíveis benefícios que este modelo de ensino poderá ou não trazer à alfabetização formal dos alunos que passaram por essas classes de educação, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita dessas crianças.

A Pedagogia Montessoriana nasceu entre o final do século XIX e o início do século XX e carrega o nome de sua mentora, a educadora e médica italiana Maria Montessori (1870 – 1952). Sua proposta tem por objetivo despertar um interesse espontâneo na/da criança pela aprendizagem, por meio da utilização de materiais didáticos multissensoriais, organizados em um ambiente propício à autoeducação em diferentes áreas do conhecimento, a saber: vida prática, educação sensorial, educação matemática, educação cósmica e linguagem (MONTESSORI, 1965). Em todas as áreas, sobretudo na da linguagem, as crianças são favorecidas ao contato e interação com a leitura e a escrita desde muito cedo, já nos primeiros anos da Educação Infantil, tendo à disposição oportunidades de interação com essas habilidades, além do acesso a materiais específicos criados pela educadora para o desenvolvimento da leitura e da escrita, tais como o alfabeto de lixa, o alfabeto móvel e o ditado mudo.

Além dos materiais didáticos recém mencionados, a área da linguagem da escola montessoriana conta, ainda, com um espaço denominado “vida prática”, onde

¹ Estando Camaquã situada a 125 Km de Porto Alegre, capital do estado, e a 130 Km de Pelotas, polo da região Sul do RS, muitas cidades menores situadas ao seu redor (como Arambaré, Sentinela do Sul, Tapes, Dom Feliciano, Amaral Ferrador, Chuvisca, Cristal, etc.) vêm buscar os mais variados subsídios, em função da proximidade, o que fez com que, hoje, esta cidade se destaque como Polo da região Centro-Sul do estado.

as crianças exercitam atividades típicas da vida cotidiana, estreitando suas vivências dentro e fora da escola. É neste espaço, também, que as atividades de práticas sociais de leitura e escrita ocorrem, de forma muito natural, com as crianças em seu dia a dia escolar.

Atividades voltadas ao uso social da língua escrita são importantes potencializadoras para o processo de alfabetização e caracterizam o que Soares (2004, 2010) chama de Letramento. Segundo a autora (que define a alfabetização como a habilidade de ler e escrever e o letramento como os usos e funções da língua escrita nos diferentes contextos sociais), a criança, mesmo antes do processo de escolarização e ainda que analfabeta, não possui grau zero de letramento:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada** (SOARES, 2004, p. 24, grifo da autora) .

A perspectiva de que a aquisição da língua escrita não inicia apenas quando a criança ingressa na escola também já estava posta anos antes por importantes estudiosos que investigam a aquisição da escrita pela criança, tais como Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985), Ferreiro (1989) e Cagliari (1989). Para esses autores, a criança procura compreender o sistema de escrita muito antes da intervenção formal da escola, isto é, antes de ela ser submetida a um processo sistemático de ensino. Mostra disso é que operam com hipóteses de escrita a respeito do sistema alfabético desde muito cedo, ainda em idade pré-escolar.

O conhecimento que a criança traz de sua língua materna antes da escolarização obrigatória pode ser evidenciado também no que se refere ao modo discursivo: estudos como os de Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985), Guimarães (1989) e Tolchinsky [Landsmann] (1995) apontam para a capacidade de as crianças de apenas cinco anos de idade já serem capazes de diferenciar alguns tipos de textos que circulam em seus meios, especialmente os narrativos, pois se fazem presentes desde o nascimento da maioria das crianças, inicialmente escutando e posteriormente constituindo seu próprio discurso narrativo oral. Para Marcuschi (2005), este tipo de texto traz como elemento central a sequência temporal, o que facilita a caracterização e a identificação por parte da criança.

Em seus estudos sobre a narrativa infantil, Tolchinsky [Landsmann] (1995) pôs à prova o fato de que apenas o reconhecimento das restrições próprias de cada tipo de texto não parece ser garantia de boa produção. Segundo a autora, crianças das primeiras etapas de escolarização podem reconhecer e produzir diferentes tipos de textos, mas isso não implica na qualidade dos mesmos. Ainda de acordo com a autora, a qualidade de um texto vai além de uma história com início, meio e fim, mas depende de uma relação especial que existe entre o dizer e o dito, da contraposição entre a presença e a ausência do narrador, das motivações das ações das personagens e da interpretação dos acontecimentos da narrativa. Além dessas características fundamentais para uma boa produção textual, a autora ainda sugere que, para poder ir além da diferenciação, é necessário aprofundar os processos de dessa produção, o que requer não só o contato precoce com diferentes textos, mas a interação e o trabalho explícito com estes, de forma a transformar o conhecimento.

Neste sentido, partindo da premissa de que o trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil montessorianas, especialmente no que se refere às atividades relacionadas à vida prática e à linguagem, podem contribuir para a qualidade dos textos narrativos, este trabalho tem como objetivo geral descrever e analisar a qualidade da narrativa oral e escrita de crianças em fase de alfabetização que experienciaram a metodologia montessoriana na Educação Infantil (grupo um – G1), com base na proposta de Tolchinsky [Landsmann] (1995), bem como comparar tais resultados com aqueles referentes às narrativas produzidas por crianças que não experienciaram tal metodologia (grupo dois – G2).

Contemplaremos, também, nesta pesquisa, um estudo sobre o vocabulário das crianças dos dois grupos recém mencionados, voltado à produção de textos narrativos. Nossa hipótese inicial é de que as crianças que tiveram maior estímulo à variedade de vocabulário desde a Educação Infantil (o que ocorre com os sujeitos do G1) estejam dotadas de um vocabulário variado, podendo se adequar a diferentes situações discursivas e comunicativas, de modo a favorecer a produção de textos de melhor qualidade, conforme as categorias propostas por Tolchinsky [Landsmann] (op.cit).

Desse modo, os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa são:

- a) Descrever e analisar a qualidade das narrativas orais e escritas com base nas categorias propostas por Tolchinsky (*a relação entre o dizer e o dito, a presença e ausência do narrador, as ações das personagens e suas*

motivações e os acontecimentos e sua interpretação) e na extensão e variedade de vocabulário;

- b) Comparar a qualidade das narrativas orais e escritas produzidas pelos dois grupos estudados;
- c) Discutir o efeito da metodologia empregada na Educação Infantil sobre as produções de narrativa oral e escrita nos dois grupos analisados.

Esses objetivos específicos foram traçados para que possamos responder às seguintes questões de pesquisa:

- Considerando o tipo de prática com a linguagem oral e escrita experienciada pelas crianças antes da alfabetização formal, há diferenças na qualidade das narrativas produzidas por elas nos dois primeiros anos do ensino fundamental?
- Há diferença na variedade de vocabulário, se comparados os dois grupos estudados? Em caso positivo, este fato influencia na qualidade da narrativa?
- A metodologia montessoriana pode influenciar na qualidade das narrativas orais e escritas produzidas pelas crianças?

Esta dissertação traz, além deste primeiro capítulo – *Introdução* –, mais cinco capítulos, os quais estarão divididos em seções e subseções. Na nossa introdução, fizemos uma breve apresentação das origens do estudo, do tema, dos objetivos e das questões de pesquisa.

No capítulo 2 – *Fundamentação Teórica* – apresentamos alguns autores, estudos e teorias que serviram de base para a elaboração do suporte teórico que fundamenta este trabalho. O referido capítulo está dividido em quatro grandes seções: a primeira trata da aquisição da escrita pela criança, onde caracterizamos a capacidade notacional, habilidade exclusiva do ser humano, retomamos algumas contribuições primordiais da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985), abordamos aspectos importantes sobre a concepção da escrita pela criança e fazemos algumas considerações sobre a língua em sua modalidade escrita, partindo da premissa de que o letramento deve ser considerado com relevância no processo de aquisição da escrita pela criança.

A segunda seção é dedicada à narrativa infantil, tipo de texto aqui caracterizado à luz dos estudos de Marcuschi (2005), considerando-se peculiaridades das narrativas orais e escritas. Na sequência, são expostos os quatro

pressupostos essenciais para a qualidade da produção da narrativa proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995), a saber: i) a relação entre o dizer e o dito; ii) a contraposição entre a presença e a ausência do narrador; iii) as ações das personagens e suas motivações; e iv) os acontecimentos e sua interpretação.

A terceira seção deste capítulo é destinada a abordar a constituição lexical, a variedade de vocabulário e suas possíveis interferências no processo de produção das narrativas infantis.

A quarta seção destina-se a caracterizar a pedagogia montessoriana, seus pressupostos teóricos e metodológicos.

No capítulo 3 – *Metodologia* –, são mencionados todos os procedimentos utilizados nesta pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados na coleta de dados, além dos procedimentos e categorias a serem adotadas para a descrição e análise de nossos dados.

O capítulo subsequente, intitulado *Descrição e análise*, tem o propósito de descrever e analisar os dados referentes às narrativas orais e escritas produzidas pelos sujeitos dos dois grupos pesquisados, bem como apresentar e analisar os resultados obtidos no teste de vocabulário que propomos aos envolvidos neste estudo. Por fim, no quinto capítulo são feitas as *Considerações finais* a respeito do trabalho realizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

2.1.1 A CAPACIDADE NOTACIONAL

A criança, desde muito cedo, apresenta notável interesse por deixar registros, das mais variadas formas, em superfícies distintas: no papel, na areia, no piso da casa onde mora, no muro da escola. Esses registros podem ser expressos por meio da pintura, de desenhos (que vão desde a garatuja até as formas mais complexas) ou da escrita. Esta pode iniciar com rabiscos que, com o tempo, tendem a se transformar em palavras, frases e textos. A este respeito, Eleanor Gibson (1975)² desenvolveu estudos a fim de demonstrar que crianças muito pequenas – dos 18 aos 24 meses – já manifestam o interesse por instrumentos que produzem marcas, dedicando-se com entusiasmo a cobrir toda a superfície que encontram ao alcance de suas mãos.

A capacidade de utilizar ferramentas para deixar marcas permanentes de atos intencionais diz respeito à capacidade notacional que, segundo Tolchinsky [Landsmann] (1995), é específica da espécie humana. Outras espécies de animais, como os moluscos ou insetos, deixam sinais dos seus deslocamentos espaciais que lhes permitem voltar ao ponto de partida. Contudo, esses sinais, formados por excrementos de seus próprios corpos, não são ferramentas externas a eles, muito menos podem ser caracterizados como comunicativas ou intencionais.

² Para este estudo, Gibson entregou às crianças lápis grossos sem ponta e enormes folhas de papel em branco. As crianças dedicaram-se à tarefa de preencher as folhas com entusiasmo, até perceberem que os lápis não tinham pontas, quando começaram a procurar a ponta do lápis na outra extremidade ou simplesmente abandonaram a tarefa.

Esta capacidade cognitiva e comunicativa, exclusiva de nossa espécie, é tratada por Karmiloff-Smith (1992) como 'notação' (tal como passaremos a designar no decorrer deste trabalho), o que, segundo ela, refere-se às representações externas de registro simbólico que o indivíduo é capaz de produzir de suas imagens mentais, permitindo, através do uso dessas habilidades, tratar a realidade por meio de sistemas simbólicos complexos, como a notação alfabética, a notação numérica, a cartográfica e a musical.

Neste estudo, abordaremos, de modo especial, a *Notação Alfabética*, mais especificamente ligada à área de investigação a que esta pesquisa se propõe.

2.1.1.1 DOS SISTEMAS DE ESCRITA À NOTAÇÃO ALFABÉTICA: UM POUCO DE HISTÓRIA

A escrita foi criada por volta de 3.500 a.c. Seu surgimento, datado de tão longo tempo, veio da necessidade de o ser humano contabilizar os produtos comercializados, os impostos arrecadados o levantamento da estrutura das obras, que exigiam a criação de um sistema de sinais numéricos, ou do controle de posses, relacionado a necessidade de criar símbolos que correspondesse a quantidades, as quais facilitariam a vida em sociedade.

No decorrer da história da humanidade, o *Homo sapiens* também criou diferentes formas de simbolizar a língua oral. Muitas foram as tentativas, idas e vindas para que se chegasse aos sistemas de escrita que conhecemos hoje.

Certamente a escolha das marcas a serem colocadas nas superfícies disponíveis não era tarefa fácil para os nossos ancestrais.

A partir dos estudos de Saussure ([1916] 2006), aprendemos que as palavras de uma língua (ou signos linguísticos) têm dois componentes essenciais: os *significados* (os conceitos) e os *significantes* (imagens acústicas produzidas em nossas mentes pelas sequências sonoras que ouvimos). Logo, a criação de um sistema de notação para a língua oral está fundamentalmente relacionada a uma decisão sobre como registrar a palavra toda (significado) ou as partes sonoras que compõem a palavra (significante).

De acordo com Morais (2005), a história nos revela que a escrita da humanidade privilegiou, por muito tempo, privilegiou o registro do significado das palavras. Mostra disso são os desenhos (ou ícones) encontrados nos sistemas

logográficos mais antigos, onde a escrita privilegiava a forma física externa dos objetos (a palavra peixe poderia ser identificada pelo desenho do contorno de seu corpo, por exemplo). Deste modo, a leitura ocorria pelo traçado do desenho usado para notar e não pelas partes sonoras da palavra. O complicador neste sistema de notação era a escrita de palavras que não poderiam remeter a formas concretas, como amor, felicidade ou dor.

Outra tentativa de registrar as palavras através de seus significados pode ser exemplificada pela escrita ideográfica (ou por ideogramas, ainda usados pelos chineses). Neste sistema, nossos ancestrais foram além das formas físicas externas dos objetos, convencionando símbolos simples ou compostos para substituir as palavras em questão. Assim, a palavra *hoje*, por exemplo, poderia ser composta por uma junção dos caracteres usados para notar as palavras *dia* e *agora*.

No decorrer da história da humanidade, o que pode ser constatado é que, após essas soluções iniciais para a escrita, o ser humano investiu na criação de sistemas que se preocupassem com as partes sonoras das palavras, ou seja, com seus significantes. Conforme Coulmas (1989, *apud* MORAIS, 2005), o sistema *Kana* (ainda utilizado no Japão, onde um caractere corresponde a uma sílaba oral) foi um dos primeiros sistemas a preocupar-se com a escrita por significantes.

Após a criação de vários sistemas que continham consoantes, sobretudo, o ser humano chegou, na Grécia antiga, a um sistema de escrita que, além de notar a sequência de sons menores que a palavra, utilizava tanto sons equivalentes aos vocálicos quanto equivalentes às consoantes pronunciadas. Deste modo, a palavra deixava de ser expressa de forma inteira, através de seu significado, para ser registrada em cadeia ou sequências de sons, por meio do alfabeto, privilegiando o significante e dando origem a um novo sistema notacional: a notação alfabética. Segundo Tolchinsky [Landsmann] (1995), o sistema de escrita alfabética é um sistema de notação que inclui uma série finita de caracteres e é composto por um conjunto de símbolos organizados de acordo com todos os requerimentos sintáticos (disjunção sintática e diferenciação finita sintática) e semânticos (princípios de não ambiguidade, disjunção semântica e diferenciação finita semântica) de um sistema.

Com o sistema de escrita alfabética, a humanidade deixou registros históricos de tempos remotos capazes de contar a história de diferentes povos e culturas, possibilitando, a cada dia, a imortalidade das novas descobertas que emergem na sociedade contemporânea.

2.1.1.2 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA COMO UM SISTEMA DE NOTAÇÃO

Conforme vimos, o sistema de notação alfabética nasceu após muitas tentativas do ser humano em obter formas de expressar, simbolicamente, suas imagens mentais, seus pensamentos e, ainda, como forma de registrar seus feitos às futuras gerações. Hoje, este sistema está presente em nossas vidas, das mais variadas formas, e a criança, desde muito cedo, já está sensível a esta presença.

De acordo com estudos realizados por Karmiloff-Smith, a criança, mesmo em idade pré-escolar, já diferencia alguns sistemas de notação, especialmente o desenho e o sistema de escrita alfabética. Em um de seus experimentos realizado em parceria com Tolchinsky (TOLCHINSKY E KARMILOFF-SMITH, 1992) foi solicitado às crianças pré-alfabetizadas, e que ainda não dominavam o desenho, que desenhassem um cão e que depois escrevessem seu nome. Embora as crianças, em um primeiro momento protestassem com a justificativa de que ainda não sabiam nem desenhar nem escrever, após a insistência das pesquisadoras o fizeram, demonstrando traços diferenciados para o que denominavam desenho e para o que denominavam escrita. Além disso, as pesquisadoras também perceberam que as crianças levantavam o lápis com muito mais frequência quando diziam estar escrevendo do que quando diziam estar desenhando, prova de que concebem o desenho e a escrita como duas formas de notação diferentes.

Estudos desta natureza corroboram com os achados de Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985), Ferreiro (1985 e 1989) e Cagliari (1989), os quais apontam para o conhecimento prévio que a criança traz sobre sua língua materna, tais como os que veremos a seguir.

2.1.2 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A criança que chega à escola, tendo aprendido a falar e a entender a linguagem de seus pares, certamente o faz sem que tenha necessitado de um treinamento específico ou de prontidão para a aquisição de sua língua na modalidade oral. Desse modo, seria ingenuidade pensarmos que o aprendiz, ao iniciar seu processo de alfabetização, não possui conhecimento algum sobre sua língua materna na modalidade escrita (CAGLIARI, 1989).

Estudos como o da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985) contribuíram, de forma substancial, para a proposição de uma teoria para a aquisição da escrita. Segundo as autoras, muito antes de a criança ter contato com a escrita na escola sua vida já está impregnada de oportunidades de interação com o sistema de escrita alfabética e, por isso, ela já possui um certo conhecimento acerca deste sistema com o qual ela tenta escrever usando linhas onduladas, contínuas ou fragmentadas (que se assemelham à letra cursiva), ou de pequenos círculos ou linhas verticais (que se assemelhem à letra de imprensa).

A partir de pesquisa com crianças argentinas com idades entre 4 e 6 anos e que cursavam o jardim e o início da primeira série, as autoras mostraram empiricamente que as crianças operam com hipóteses tais como a da variedade e a do número mínimo de caracteres, existindo uma relação entre a qualidade do pensamento infantil e o modo como as crianças se apropriam de um sistema notacional como o da escrita. Segundo os resultados obtidos por meio de observações e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, as autoras puderam documentar a evolução da escrita das crianças e determinar que as mesmas passam por cinco estágios sucessivos que estão relacionados ao nível de conceituação da escrita.

De acordo com esta proposta, nos níveis 1 e 2, que se sustentam por uma hipótese pré-silábica, as crianças não relacionam a escrita com a fala, produzindo grafismos ondulados e contínuos ou separados entre si (lembrando as escritas cursiva e de imprensa, respectivamente). No primeiro nível, a relação entre a forma gráfica e o que se quer dizer está estreitamente relacionada ao que as autoras denominam Realismo Nominal. Isto quer dizer que a palavra “urso”, por exemplo, deveria ser graficamente maior que a palavra “pato” porque este é de tamanho menor que aquele. Já no segundo nível, as crianças dispõem de formas gráficas que se assemelham a letras e primam pela variedade e número mínimo de caracteres, geralmente utilizando combinações exaustivas das letras de seus nomes para suas produções escritas, contando com um número relativamente fixo de caracteres que variam de três a cinco.

No nível 3, a criança já opera com a hipótese silábica, a estabelecer relações entre os níveis fônico e gráfico da língua em suas escritas, representando cada sílaba por um grafema que pode ter ou não valor sonoro convencional.

Nos níveis seguintes, 4 e 5, a escrita produzida passa a estabelecer valor sonoro convencional entre grafemas e fonemas, ainda que se observe a alternância entre o valor silábico e o valor fonético/fonológico para as diferentes letras. Essas etapas sucessivas que a criança passa até aprender a escrever, utilizando-se do sistema de escrita alfabética, são consideradas reveladoras, pois, na concepção de Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985, p.26), a criança

não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Deste modo, podemos perceber que, para as autoras, o sujeito que aprende é o centro do processo de aquisição do conhecimento. Para uma melhor compreensão deste sujeito aprendiz, alguns esclarecimentos da teoria piagetiana fazem-se necessários.

2.1.2.1 O APRENDIZ COMO SUJEITO COGNOSCENTE

A contribuição inovadora da Psicogênese da Língua Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985) foi, sem dúvida, uma discussão sobre a aquisição da língua escrita alicerçada em uma concepção nova de sujeito aprendiz, onde as autoras relacionaram aspectos relevantes da psicologia genética e da psicolinguística. Essa discussão, fundamentada na perspectiva piagetiana de sujeito, modificou completamente a visão que se tinha, até então, sobre a aquisição da escrita.

Para as autoras, a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985, p.26), o sujeito cognoscente que a teoria de Piaget apresenta é um sujeito que busca o seu próprio conhecimento.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca... Podemos dizer que

esse sujeito cognoscente está também presente na aprendizagem da língua escrita? Nós achamos que a hipótese é válida.

Se partirmos da premissa de que a criança é um sujeito cognoscente, como proposto na teoria piagetiana, não podemos supor que os aprendizes esperem passivamente até os seus seis anos de idade para ir à escola e que alguém vá lhes ensinar as letras. Ao contrário, o que podemos esperar é que ela busque sua aprendizagem – neste caso a escrita – como objeto de seu conhecimento, como sujeito intelectualmente ativo, “que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza” (FERREIRO & TEBEROSKY, [1979] 1990, p.29).

Essa concepção de sujeito modificou a visão que se tinha sobre a aquisição da escrita, bem como as discussões acerca deste tema, até então relacionadas aos métodos de aprendizagens (qual seria mais ou menos indicado ou as vantagens e desvantagens que cada método de alfabetização poderia oferecer) e às capacidades necessárias ao ato de escrever (capacidades motrizes, de percepção, lateralidade, entre outras).

Assim, graças à aplicabilidade da teoria piagetiana à teoria da aquisição da escrita, hoje podemos falar de um sujeito ativo não apenas em relação à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas, inclusive, à operacionalidade do sujeito com a escrita desde muito cedo, através, também, de diferentes textos e portadores³ que circulam na sociedade.

2.1.2.2 A CONCEPÇÃO DE ESCRITA DA CRIANÇA QUE CHEGA À CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

A criança que chega à classe de alfabetização formal no primeiro ano do ensino fundamental, ainda não tendo passado por nenhum processo de escolarização, decerto já está, independente de sua situação socioeconômica, impregnada de noções sobre o sistema⁴ de escrita alfabética. Mesmo aquelas que

³ Tal como o fazem Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985, p. 156), denominamos portador de texto “qualquer objeto que leve um texto impresso. Sob essa denominação incluímos livros, invólucros de medicamentos ou de alimentos, jornais, cartazes de propaganda, etc.”

⁴ Adotaremos, neste trabalho, a denominação “sistema” e não “código” de escrita alfabética, pois, de acordo com Morais (2005), enquanto os *sistemas de escrita alfabética* referem-se aos *sistemas notacionais*, os códigos nada mais são do que um conjunto de sinais que substituem os sinais de outro sistema notacional, como é o caso do código Morse (empregado nas comunicações

nunca foram à escola, certamente já perceberam algum tipo de notação em suas roupas, nos rótulos dos produtos que têm em casa, nos panfletos recebidos na rua, nas placas e outdoors espalhados pela cidade ou pelas marcas comerciais que nomeiam produtos diversos, como alimentos, bebidas, brinquedos, móveis, carros, entre outros. A este respeito, Ferreiro (1987, p.102) afirma que a escrita existe inserida numa complexa rede de relações sociais e que a criança, “à sua maneira e de acordo com suas possibilidades, tenta compreender que classe de objetos são essas marcas gráficas, que classe de atos são aqueles em que os usuários as utilizam”.

São muitos os estudos que apontam para o conhecimento prévio que a criança tem da escrita de sua língua materna antes da exposição ao ensino instrucional do sistema de escrita alfabética. Conforme os estudos de Karmiloff-Smith (1992), a criança pré-escolar – e que ainda não teve acesso aos rituais de ensino do sistema alfanumérico – já diferencia o desenho da escrita, apesar de seus desenhos não serem mais do que garatujas circulares e de suas escritas não serem mais do que rabiscos lineares e horizontais. Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985) evidenciaram que crianças desta etapa de desenvolvimento reconhecem números, diferenciam as letras nas modalidades cursiva e de imprensa e acreditam que, para uma palavra poder ser lida, necessita de um número suficiente de caracteres, variados e dispostos linearmente.

A sensibilidade da criança em relação à escrita de sua língua materna encontra-se, também, na variedade de textos que transitam na sociedade onde vive. Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985) solicitaram que crianças de quatro a seis anos escutassem o início de uma história de conto de fadas e o relato de um acidente envolvendo um caminhão. As crianças, contudo, fizeram esta tarefa de forma inusitada, causando uma confusão entre o modo discursivo e o portador material desse modo discursivo. Geralmente, as histórias aparecem em livros e os acidentes, nos jornais. Porém, as autoras simularam que liam a história no jornal e o acidente em um livro, fato que causou muito estranhamento aos ouvintes, ainda que nenhum deles soubesse ler e escrever. Como reação a essa “confusão”, causada pelas leitoras, muitas crianças riam, indagando se aquela atividade tratava-se de uma

telegráficas) ou do Braille (código usado por portadores de deficiência visual), que substituem as letras, números e alguns outros símbolos já existentes em outros sistemas notacionais, como o alfabético e o numérico decimal.

brincadeira, ou reagiam com perplexidade dizendo que a leitura estava errada ou que não poderia acontecer daquele modo. O que as autoras puderam concluir com tal atividade é que as crianças esperavam do portador material (livro ou jornal) certo modo discursivo, reconhecendo as diferenças discursivas entre uma notícia jornalística e um relato.

Dados como os que recém mencionados reforçam a ideia de que a criança, quando exposta ao ensino formal de alfabetização, já possui certo domínio de sua língua materna, conferindo-lhe a condição de sujeito ativo de seu aprendizado. Deste modo, tendemos a acreditar que a criança possui mecanismos ou práticas de uso da linguagem que lhe permitem construir esse conhecimento sobre sua língua materna, e, ainda, que a interação em um ambiente letrado pode potencializar a aprendizagem da língua escrita.

2.1.2.3 O LETRAMENTO COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA

O vocábulo *letramento* vem, nos últimos anos, tomando uma grande proporção na fala dos educadores brasileiros, especialmente aqueles que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que ocorre, infelizmente e muitas vezes, de maneira equivocada. A este respeito, Guimarães e Robazkiewicz (2005, p.173) afirmam que “o vocábulo letramento pode parecer mais uma dessas palavras da moda, do pedagogs da ocasião, mas, justamente por ser cada vez mais invocado, precisa ser explicado”.

De acordo com Soares (2004), o termo *letramento* surge no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na metade dos anos 80. Uma das primeiras ocorrências encontra-se no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Ed. Ática) onde a autora afirma que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Dois anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Ed. Pontes, 1988) distingue alfabetização do letramento atribuindo a este o uso social da leitura e da escrita e àquela, a aquisição dos mecanismos de codificação e decodificação.

Para uma diferenciação mais exaustiva entre a alfabetização e o letramento, podemos citar as palavras de Soares (2004):

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. (SOARES, 2004, p.39)

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em **ouvir** a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se **dita** cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocábulo e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p.24)

O mesmo ocorre com a criança pré-escolar. Antes mesmo de conhecer a alfabetização instrucional, que se preocupa com a técnica da aprendizagem da leitura e da escrita, a criança já reconhece a escrita de sua língua materna e faz hipóteses sobre sua estrutura. Conforme vimos em estudos anteriores (FERREIRO, 1987; TOLCHINSKY, 1995; JOLIBERT, 1994; entre outros), a criança que vive na sociedade contemporânea está exposta a uma infinidade de estímulos suscetíveis a lhe chamar a atenção com relação à escrita, tais como as placas de trânsito, os outdoors, os panfletos que circulam pelas ruas, os anúncios televisivos ou mesmo as embalagens dos produtos que ela tem em casa ou que encontra em diversos estabelecimentos comerciais. Quando a criança pede para que um adulto leia para ela essas informações, quando se interessa por esses escritos, finge lê-los, pede que lhe contem histórias, usa da estrutura escrita para contar suas próprias histórias e manifesta interesse pelos diferentes portadores de textos que circulam a sua volta, esta criança pode ser analfabeta, mas, se pensarmos nas práticas sociais de leitura e escrita das quais se apropriaram, podemos dizer que são letradas.

Diante de tal realidade, em que crianças e adultos, ainda que não alfabetizados, possam estar em condição ou estado de letramento, é possível pensar que o este não é um saber exclusivamente escolar. De acordo com Marcuschi (2007), devemos ter imenso cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, pois sofre um mal crônico ao supor que só exista um tipo. Segundo o autor, existem letramentos sociais, que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando, por isso serem depreciados. Além da perspectiva social, o letramento ainda tem uma perspectiva revolucionária, envolvendo um posicionamento político-ideológico em que a leitura e a escrita se tornam

responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e o próprio poder constituído. Nesse sentido, Guimarães e Robazkiewicz (2005, p.175) afirmam que “uma prática escolar que simplesmente se restrinja à alfabetização e, na sequência, à leitura e redação, está, na verdade, mantendo as práticas sociais tradicionais, acomodando os alunos à situação vigente”.

Por esta razão, podemos pensar que, para a criança que chega à escola, ainda em idade pré-escolar, onde o foco da aprendizagem não seja a alfabetização (como o que ocorre em grande parte das classes de Educação Infantil), as práticas de letramento devem acontecer de forma a inserir todos os aprendizes no mundo letrado oferecido pela sociedade contemporânea. Ler⁵ e escrever são atividades comunicativas, devendo ocorrer através de textos reais, onde o leitor ou escritor possa lançar mão dos conhecimentos obtidos de sua língua. Tal como afirma Jolibert (1994, p.14):

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois... Ler é ler *escritos reais*, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que *se precisa realmente deles* numa determinada situação de vida, pra valer, como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler.

Neste sentido, é possível supor que a aprendizagem da língua escrita possa ocorrer em situações em que as crianças realmente sintam a necessidade de escrever, e isso, segundo Tolchinsky [Landsmann] (1995, p. 16), pode acontecer mesmo na Educação Infantil. Para a autora, “as crianças aprenderão a escrever escrevendo, e não só copiando. Assim, é preciso projetar situações nas quais precisem e queiram escrever, embora sejam pequenas e ninguém tenha se dedicado formalmente a lhes ensinar as letras”.

Deste modo, podemos concluir que o letramento está posto à nossa sociedade. A inserção da criança desde a idade pré-escolar em práticas de letramento poderá reforçar suas hipóteses sobre a estrutura e o funcionamento de sua língua materna, podendo, ainda, abrir possibilidades para que, desde cedo,

⁵ Considerando que a leitura não é o foco de nosso estudo, não aprofundaremos aspectos teóricos relacionados a esta temática. No entanto, não podemos deixar de mencionar sua importância para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, bem como para a construção autônoma da narrativa pela criança, razão pela qual a leitura é mencionada/abordada em diversas oportunidades nesta dissertação.

possa participar da vida em comunidade como sujeito capaz de tomar consciência da realidade em que vive.

2.2 A NARRATIVA INFANTIL

2.2.1 NARRATIVA: UM TIPO DE TEXTO

A caracterização do texto narrativo como tipo de texto nem sempre é bem clara para aqueles que trabalham com a leitura e com a produção escrita deste modo discursivo na escola. Por esta razão, antes de determo-nos mais especificamente no estudo da narrativa, foco deste trabalho, pretendemos fazer algumas distinções necessárias entre o que se convencionou chamar *tipo textual* e *gênero textual*.

Para melhor compreensão da distinção entre os gêneros e os tipos textuais, trazemos aqui uma definição proposta por Marcuschi (2005) que, segundo o autor, é compartilhada por estudiosos como Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michael Adam (1990) e Jean Paul Bronckart (1999).

Para Marcuschi (op.cit.), a denominação *tipo textual* refere-se a uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística da composição de um texto, considerando os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Segundo o autor, são poucos os tipos de textos existentes, estes referindo-se a categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Quanto aos *gêneros textuais*, este mesmo autor refere-se como sendo os textos materializados encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Por este motivo, é um número muito elevado de gêneros existentes em nossa língua materna, uma vez que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. (MARCUSCHI, 2005, p. 22)

Para maior distinção do que seriam os tipos e os gêneros textuais, apresentamos o seguinte quadro sinóptico, elaborado por Marcuschi (2005, p. 23):

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Quadro 1 - Distinção entre tipos e gêneros textuais

Fonte: MARCUSCHI, L. A. (2005)

Podemos observar que a distinção aqui apresentada entre os tipos e os gêneros textuais é muito mais operacional do que formal. Enquanto nos *tipos textuais* predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras, nos *gêneros textuais* predominam os critérios de funcionalidade, de conteúdo temático, de estilo e de circulação sócio-histórica.

Por esta proposta, inferimos que a narrativa é um tipo de texto capaz de originar vários gêneros textuais. Por exemplo: quando nos referimos à história “Chapeuzinho Vermelho”, sabemos que se trata de uma narrativa (tipo textual), mas não podemos negar que esta narrativa traz características próprias de um *conto de fadas* (gênero textual). Do mesmo modo, quando lemos um gibi da turma da Mônica (personagem do cartunista brasileiro Maurício de Souza), estamos diante de um texto narrativo, caracterizado pelo gênero textual *história em quadrinhos*. Assim, fica evidente que, em todos os gêneros textuais, também se realizam tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos ao mesmo tempo. A exemplo disso, Marcuschi (2005, p.25) nos diz que uma carta pessoal “pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante”.

Com isso, antes de avançar em nossos estudos sobre a narrativa, podemos concluir que, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. O que está em jogo são os traços comuns formadores de uma sequência de base e não de um texto. Por esta razão, podemos dizer que a narrativa pode ser caracterizada como um tipo de texto por sua sequência de base temporal, um de seus elementos centrais de organização, como veremos no que segue.

2.2.2 A PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

A narrativa é um dos tipos de textos que a criança tem contato desde muito cedo. Não é incomum o relato de crianças que ouvem histórias antes de dormir, ou que solicitam aos seus pais lhes contarem histórias para conhecerem um pouco mais de sua família, de sua própria vida ou do meio em que vivem. Embora o foco de nosso trabalho não incida sobre a estrutura da narrativa, bem como da sua estruturação/elaboração por parte da criança, não podemos deixar de mencionar, mesmo que brevemente, o percurso pelo qual passa a criança que aos poucos elabora o discurso narrativo.

Estudos como o de Guimarães (1989, 1998) dão mostras de que, já na primeira infância, em torno dos dois anos de idade, as crianças são capazes de

produzir textos narrativos, manifestados, em um primeiro momento, na modalidade de texto oral, passando, logo no início da alfabetização, para a modalidade escrita. Para esta autora, a aquisição da estrutura da narrativa constitui-se de um momento de extrema importância na relação da criança com a linguagem, pois ela deixa de depender da interpretação/enunciado imediato do outro/interlocutor para, então, a partir de sua interpretação dos fatos, narrar o que está por dizer. Além disso, “o desenvolvimento da habilidade de contar uma história pelas crianças envolve uma rede complexa de fatores de ordem cognitiva, comunicativa e linguística, além de diferentes tipos de conhecimento: textual, narrativo e social” (Guimarães, 1999, p.92).

Podemos dizer que o texto narrativo é, ao mesmo tempo, o primeiro a ser reconhecido pela criança e também o primeiro a ser produzido por ela. Autores como Rojo (1989), Guimarães (1998), Cardoso (2000), Spinillo (2001), entre outros, afirmam que este tipo textual é reconhecido e produzido precocemente em função de sua estrutura, mais acessível ao iniciante. Gergen e Gergen (1986, *apud* TOLCHINSKY [LANDSMANN], 1995) chegam a afirmar que a organização narrativa constitui-se de um modo discursivo básico, uma metáfora orientadora por meio da qual os fenômenos podem ser compreendidos em quase todas as idades e culturas.

Perroni (1992), que estudou o desenvolvimento do discurso narrativo oral de crianças longitudinalmente, ressalta a importância do interlocutor para o desenvolvimento da narrativa infantil. Segundo a autora, não é possível explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo na criança sem considerar fatores relativos à situação de interlocução envolvendo a representação de seu interlocutor e de si própria como narradora autônoma.

Assim, esta estudiosa também reconhece a produção de narrativas por crianças desde os dois anos de idade, mas as denomina, neste primeiro momento, *protonarrativas*, pois as crianças, nesta fase, nem sempre possuem todos os elementos cognitivos e linguísticos para organizar a estrutura da narrativa, dependendo, assim, da intervenção do interlocutor em co-autoria para contextualizar, ordenar os acontecimentos e fornecer a estrutura de coerência e de coesão textual.

Ainda de acordo com Perroni (op. cit), a criança, por volta dos três anos de idade e ancorada em modelos oferecidos pelos adultos a sua volta, passa a produzir narrativas compostas de um número maior de sentenças encadeadas com a

presença de alguns marcadores da narrativa. Na medida em que vai progredindo no trabalho de construir este tipo de texto, sua função no processo de produção muda de complementar a recíproco constituindo-se como locutor e, mais tarde, como sujeito de enunciação.

Por volta dos quatro anos de idade, há um aperfeiçoamento superior na narrativa por parte da criança que apresenta maior independência em relação aos modelos dos adultos. No entanto, é a partir dos cinco anos que a criança aperfeiçoa sua narrativa e se consolida como narradora, destacando-se como sujeito da enunciação. Nessa fase, passa a narrar histórias (caracterizadas por Perroni como narrativas típicas de nossa cultura e que na ordenação temporal/causal dos eventos apresentam invariabilidade de conteúdo e têm enredo fixo), relatos pessoais (experiências efetivamente vividas, como passeios, viagens, eventos compartilhados, em geral, com pessoas da família) e casos (caracterizados pela autora como a mais livre atividade de criação do narrador, pois ele tem a liberdade de inventar, sem o compromisso com a verdade daquilo que será narrado) de forma detalhada e sem o apoio do interlocutor.

Em torno dos cinco anos de idade, apesar de a criança ter condições de contar com um esquema narrativo já estabelecido para narrar de forma autônoma, esta capacidade tende a ampliar-se com o tempo. Muitos autores tais como Perroni (1992), Spinillo (op. cit) e Rego (1986) afirmam que essa habilidade tende a aprimorar com o avanço da idade, escolaridade, maturação cognitiva e desenvolvimento linguístico da criança que busca consolidar-se como narradora autônoma. Spinillo e Pinto (1994) que estudaram as produções de narrativas de um grupo de crianças de seis a sete anos, afirmam que o processo de alfabetização por que passam as crianças é de fundamental importância para a produção de narrativas mais elaboradas. No entanto, as autoras observaram no referido estudo, que somente a alfabetização não é garantia de uma melhor elaboração na produção narrativa, mas, sobretudo, as experiências e oportunidades que as crianças tiveram em relação ao uso da linguagem.

2.2.3 A ESTRUTURA DA NARRATIVA

Conforme Jean-Michel Adam e Françoise Revaz (1997), o texto narrativo caracteriza-se por uma sequência estabelecida através da presença de personagens, de uma sucessão temporal, de uma transformação entre o estado inicial e o estado final e de uma intriga, que contém o nó (a complicação) e o desenlace (a resolução da complicação).

Para uma melhor compreensão da estrutura da narrativa, Adam (1987) propõe seis componentes indispensáveis à sequencialidade da narrativa, a saber:

- a) ao menos um narrador;
- b) predicados X e X' definindo um ator em um tempo;
- c) uma sucessão temporal mínima;
- d) uma transformação dos predicados X e X' no curso de um processo;
- e) uma lógica singular onde o que vem depois aparece como causa;
- f) um fim-finalidade sob a forma de "moral", que se constitui numa avaliação presente ou inferível.

Em estudo realizado com crianças de quatro a seis anos de idade, Guimarães (1998) submeteu narrativas orais de pré-escolares ao esquema proposto por Adam (1987) com a finalidade de verificar se tais textos atenderiam aos componentes necessários a uma narrativa. A análise dos dados revelou que 66,6% das histórias apresentaram uma estrutura básica da narração, permitindo demonstrar que crianças nas faixas etárias estudadas já têm introjetado um esquema narrativo de que se valem no momento de produzir suas histórias. Um fato interessante a ser mencionado é que as crianças com idades mais próximas dos seis anos demonstraram maior facilidade em atender os componentes básicos da narrativa propostos por Adam (op. cit), fato corroborado pelos estudos de Zilles & Pereira (1998), Perroni (1992), Spinillo (2001) e Rego (1986) quando apontam que a idade e o processo de escolarização podem, de alguma forma, influenciar no desenvolvimento das habilidades narrativas do aprendiz, tornando-as mais complexas e elaboradas.

O fato de a criança aos seis anos de idade já demonstrar a habilidade de narrar fatos respeitando uma estrutura básica deste tipo de texto é de fundamental importância para este trabalho, uma vez que o mesmo é voltado à investigação da

narrativa oral escrita de crianças com idades de seis anos, aproximadamente. Conforme exposto, já sabemos que aprendizes desta faixa etária são capazes de narrar oralmente. Ao final dos dois primeiros anos de escolaridade, verificaremos a habilidade desta narrativa manifestar-se igualmente de forma escrita e, conforme o objetivo desta pesquisa – mencionado no primeiro capítulo –, temos o intuito de averiguar a qualidade da narrativa dos sujeitos investigados. Para tanto, faz-se necessário expor as características discursivas que podem caracterizar um texto como sendo ou não de qualidade, conforme categorias sugeridas por Tolchinsky [Landsmann] (1995).

2.2.4 A QUALIDADE DA NARRATIVA

Conforme mencionamos, a narrativa é um tipo de texto cuja estrutura é de fácil acessibilidade às crianças já em idade pré-escolar, quando estas demonstram a habilidade de diferenciar certos tipos de textos. Contudo, o fato de os aprendizes saberem tal diferenciação ou produzirem narrativas respeitando as características básicas deste modo discursivo não implica na qualidade das mesmas.

De acordo com Tolchinsky [Landsmann] (1995), existem certas características que enriquecem a narração e quando a criança não consegue reproduzi-las em seu relato, a qualidade da narrativa fica comprometida. Para uma melhor caracterização do que seriam essas “qualidades”, Tolchinsky [Landsmann] (op. cit) realizou um estudo com 30 crianças na cidade de Barcelona, com idades entre cinco e sete anos, e que teve como objetivo descobrir se crianças no início da escolaridade eram capazes de produzir formas linguísticas capazes de diferenciar uma narração de uma descrição. Para isso, solicitou às crianças que escrevessem a história de João e Maria e, em seguida, que descrevessem a casa da bruxa. É interessante ressaltar que no relato original desta história apenas duas linhas são destinadas à descrição da casinha da bruxa. Se ainda assim as crianças fossem capazes de produzir um relato e uma descrição, ficaria evidenciado um bom nível de diferenciação destes tipos de textos pelos sujeitos.

Na análise dos textos produzidos, ficou evidente que, desde os cinco anos de idade, narrações e descrições são nitidamente diferenciadas, sendo a primeira reconhecida pelas crianças como relato de tempo enquanto a segunda é

reconhecida como ordem para nomear e qualificar, fora de tempo. Além disso, a diferença manifestou-se na extensão dos textos, na organização sintática, nas relações temporais e no sistema de referência nominal. Os dados analisados revelaram, ainda, que não parece ser necessário dominar a escrita para identificar as diferenças entre uma carta, um poema, um texto jornalístico (gêneros textuais), ou entre uma narração e uma descrição e que as restrições próprias a cada gênero ou tipo de texto parecem fazer parte da bagagem que a criança traz consigo para a escola.

Contudo, apesar da evidente diferenciação entre os textos propostos em tal estudo, Tolchinsky [Landsmann] (op. cit) julgou as produções das crianças “pobres”, uma vez que a grande maioria (21 entre as 30 que integravam a amostra) manifestou grande preocupação em reproduzir o começo, o miolo e o desenlace do relato, mas não conseguiu ir além deste esquema básico, demonstrando maiores dificuldades com as “qualidades” que enriquecem a narrativa. A primeira dessas qualidades é a relação especial que existe entre o *dizer* e o *dito*; a segunda, a contraposição entre a *presença* e a *ausência do narrador*; a terceira refere-se à possibilidade de explicitar as *motivações das ações das personagens*; a quarta, e não menos importante, está relacionada com a *interpretação dos acontecimentos* da narrativa.

Explicaremos a seguir cada uma destas categorias, as quais, de acordo com Tolchinsky [Landsmann] (op. cit), são responsáveis pela qualidade da narrativa.

2.2.4.1 A RELAÇÃO ENTRE O DIZER E O DITO

Quando apresentamos os acontecimentos de uma narração, podemos enunciar-los na ordem em que ocorreram (neste caso, a ordem do dizer corresponde à ordem do dito) ou podemos alterar a correspondência, fazendo uso de retrocessos ou antecipações. No primeiro caso, quando a ordem dos acontecimentos corresponde à da enunciação, os fatos são mencionados na medida em que são lembrados e, nesse caso, tem-se um indicativo de que houve pouco planejamento na produção de um texto.

No estudo realizado por Tolchinsky [Landsmann] (1995), no qual foi proposto às crianças que relatassem a história de João e Maria, muitos dos sujeitos

inverteram a ordem do *input* narrativo para que a ordem do dizer correspondesse à do dito: enquanto o texto-fonte anunciava que os irmãos “começam a regressar para casa pelo caminho no qual Joãozinho jogara as pedras que brilham” (isto é, primeiro anuncia que as crianças regressam para casa e depois que jogam as pedrinhas), muitos sujeitos apresentavam divergências do texto-fonte em suas produções, alterando a ordem do enunciado e afirmando que “Joãozinho jogou as pedras e regressaram para casa” (op. cit, p. 79). Esta superexplicitação da sequência do dizer e do dito é uma das características que contribui para a pobreza dos relatos e dá mostras do baixo índice de planejamento discursivo da criança, que ainda demonstra controle sequencial no nível da sentença ou, conforme Van Dijk (2002), microestruturalmente⁶, sem controle global.

Em contrapartida, quando fazemos usos de antecipações ou retrocessos na ordem dos acontecimentos, certo planejamento discursivo é realizado. Dessa forma, a criança apresenta controle global de sua produção, contribuindo para um texto de qualidade.

2.2.4.2 PRESENÇA E AUSÊNCIA DO NARRADOR

Esta segunda categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995) refere-se à dualidade entre a presença e a ausência do narrador. Podemos reconhecer a presença do narrador através da utilização de agregados linguísticos, como a introdução da narrativa, bem como as frases ou construções que cumprem a função de avaliação e os modificadores verbais. É nestas partes agregadas ao corpo do relato que o autor (aquele que relata os fatos da história) e o leitor (aquele que realiza a leitura da narração) reconhecem-se mutuamente.

Assim, o leitor percebe a mão do escritor quando este se preocupa em dar-lhe detalhes esclarecedores que vão além da mera enunciação dos fatos, expondo descrições, apresentações, opiniões e comentários. Segundo Tolchinsky [Landsmann] (1995, p.80),

⁶ Van Dijk (2002) propõe uma estrutura hierárquica de organização textual. Segundo o autor, os textos, de modo geral, são constituídos por três estruturas básicas: a *microestrutura*, a *macroestrutura* e a *superestrutura*. A microestrutura é a estrutura a nível local, ou da sentença; a macroestrutura é uma estrutura semântica global, enquanto a superestrutura é a estrutura esquemática global, que caracteriza o tipo específico de texto.

esses esclarecimentos são importantes porque indicam um reconhecimento do leitor em potencial e uma presença mais ativa do narrador sobre os fatos. Uma lista de construções verbais 'nuas', sem nenhum modificador verbal, seria suficiente para o *racconto* dos acontecimentos, mas a utilização desses modificadores justifica, explica, aprofunda os fatos.

Desta forma, podemos dizer que a presença do narrador é evidenciada em um texto quando a criança, na condição de narradora, aprofunda a apresentação dos fatos de um relato, enriquecendo-o com detalhes particulares sobre as personagens, suas características físicas ou psicológicas, ou preocupa-se com a descrição dos lugares onde os fatos acontecem. Textos que apresentam tais características podem ser considerados enriquecidos ou de melhor qualidade.

2.2.4.3 AS AÇÕES DAS PERSONAGENS E SUAS MOTIVAÇÕES

A terceira categoria proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995) para aferir a qualidade de um texto narrativo consiste em ir além da mera enunciação das ações das personagens envolvidas no enredo. Para a autora, é necessário que o narrador apresente as motivações que ocasionaram as ações das personagens, e isso exige certo grau de subjetividade.

Os estados mentais atribuídos às personagens de um relato podem desenvolver-se simultaneamente em dois planos: o da ação e o da subjetividade. No plano da ação ocorre a gramática do relato, ou seja, a história é narrada a partir do esquema básico da narrativa. Em contrapartida, no plano da subjetividade os pensamentos ou sentimentos que motivam ou intervêm nas ações das personagens – ao que Tolchinsky [Landsmann] (op. cit) chama de “panorama da consciência” – são apresentados, enriquecendo a narrativa e revelando aspectos que contribuem para uma melhor compreensão do relato.

Na narrativa, a realidade é “subjuntivizada” (BRUNER, 1988, *apud* TOLCHINSKY, [LANDSMANN] 1995), ou seja, o emprego do modo subjuntivo marca gramaticalmente a atitude da personagem, de modo que “fatos ou instruções são expressos em termos de desejos, possibilidades ou obrigações” (op.cit., p.80). Alguns autores falam diretamente das suas personagens, apresentando ao leitor seus desejos, aspirações ou frustrações de modo explícito. Outros, porém, pouco ou quase nada nos falam das personagens, limitando-se a apresentar ao leitor diálogos ou atos que possibilitem inferir características delas.

Muitos processos podem contribuir para mostrar o plano da subjetividade das personagens ao leitor ou ouvinte. Além da verbalização explícita do estado mental ou emocional das personagens ou dos processos discursivos de diálogos e das palavras do autor sobre elas, recursos gramaticais como a utilização de certos tipos ou modos verbais, acréscimos de frases verbais ou modificadores ou, ainda, o discurso direto ou indireto também podem ser usados.

Apesar da grande importância da subjetividade para esta categoria, Tolchinsky [Landsmann] (op. cit) afirma que nem sempre as crianças pequenas estão dotadas de recursos de subjetividade suficientes para melhor explicar os motivos que desencadearam as ações de suas personagens. Tal fato pode ser facilmente percebido em situações onde a criança recorre a formas mediadoras, colocando na “boca” das personagens suas intenções e reflexões através da citação. Segundo a autora, “é provável que, com a idade e uma maior experiência leitora e/ou atividades específicas a esse respeito, possamos observar uma diminuição no uso da citação e um aumento de outros recursos de subjetivismo” (op. cit., p.87).

2.2.4.4 OS ACONTECIMENTOS E SUA INTERPRETAÇÃO

Nos acontecimentos relatados em uma narrativa, sempre se superpõe o plano e a organização do que o relator ou o ouvinte sabe e viveu. O conhecimento do ouvinte filtra o texto, e isso fica evidente tanto naquilo que o leitor ou reproduzidor esquecem como naquilo que acrescentam ou transformam com relação ao texto-fonte. Essas modificações podem ser realizadas tanto ao processar como ao reproduzir qualquer elemento do discurso.

Esta última categoria proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995) trata da maneira como a criança interpreta os acontecimentos de uma narrativa lida ou ouvida por ela. Segundo a autora, as crianças, ao reproduzirem relatos, muitas vezes modificam informações relacionadas ao texto de origem. Tais modificações vão desde inferências razoáveis até tergiversações do sentido geral do relato, as quais atribuem, muitas vezes, outro sentido ao texto.

As inferências referem-se às deduções feitas pelas crianças a partir da informação textual, as quais são completadas por informações extratextuais,

normalmente originadas da experiência de vida ou do conhecimento de mundo da criança. Não importa se é uma informação de boa-fé, o importante é que é uma inferência possível, combinação evidente entre informação textual e conhecimento extratextual, que não modifica o sentido do relato.

As tergiversações, ocasionadas muitas vezes pela falta de interpretação por parte da criança, dos acontecimentos lidos ou ouvidos, referem-se às modificações do sentido do relato. Elas podem manifestar-se sob duas formas: a primeira, do tipo *local*, afeta localmente o sentido do texto sem, no entanto, modificar seu sentido global. No segundo caso, o das tergiversações *generalizadas*, mudanças mais profundas no relato são realizadas, interferindo profundamente na narrativa e alterando completamente o sentido do texto. Tal situação ocorre quando o processo de produção de textos é controlado localmente. “A falta de controle central não permite que a criança perceba a onda expansiva às vezes produzida pela mudança de uma expansão, no sentido total do texto” (op. cit, p. 89).

Deste modo, quando a criança realiza mudanças profundas na estrutura de uma narrativa, alterando o sentido geral de uma história por ela narrada, podemos considerá-la empobrecida.

2.3 A CONSTITUIÇÃO LEXICAL E A VARIEDADE DE VOCABULÁRIO NA PRODUÇÃO DA NARRATIVA

De acordo com Bezerra (1999), o estudo de vocabulário no ensino fundamental baseia-se em princípios da linguística estrutural e volta-se, especialmente, para a compreensão do texto escrito, não havendo preocupação com o vocabulário direcionado à produção textual do aluno. Segundo a autora, o que ocorre, na maioria dos casos, é um estudo voltado para a definição do item lexical como meio de favorecer a compreensão do texto e sua aprendizagem, seja por meio da definição nominal (através dos sinônimos e/ou antônimos), seja pela definição enciclopédica, através do objeto a ser definido.

A contribuição de nosso trabalho no estudo do vocabulário de crianças em processo de alfabetização volta-se justamente à produção dos textos narrativos destas, onde a constituição lexical e o estímulo à variedade de vocabulário foram trabalhados desde a Educação Infantil (como veremos mais detalhadamente na

seção que segue). Nossa hipótese é de que a criança, quando dotada de um vocabulário variado e que possa se adequar a diferentes situações discursivas e comunicativas, venha a produzir um texto de melhor qualidade (conforme características discursivas já mencionadas) e coerência. Contudo, antes de dar continuidade aos nossos estudos, faremos uma breve distinção entre o léxico e o vocabulário, à luz da definição de Vilela (1997).

Para Vilela (1997, p.31), o léxico é, numa representação cognitivo-representativa, “a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística”. Já do ponto de vista comunicativo, “é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam”. Tanto na perspectiva da cognição-representação como na perspectiva comunicativa, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado, fato corroborado por outros autores, tais como Oliveira e Isquierdo (2001), para quem o léxico constitui-se no acervo do saber de um grupo socio-linguístico-cultural.

Vilela (op.cit.) nos propõe, ainda, que o léxico corresponde à totalidade de palavras de uma língua, incluindo as gramaticais (léxico global) ou ao conjunto de palavras conhecidas por uma pessoa (léxico individual). Em contrapartida, o vocabulário remete ao conjunto de palavras realmente existentes num determinado lugar e tempo, utilizadas pelas pessoas ou grupos sociais. Assim, o léxico da língua portuguesa serão todas as palavras dessa língua, registradas ou não no dicionário, enquanto que o vocabulário será constituído pelas palavras efetivamente usadas pelo falante da língua portuguesa em suas atividades comunicativas.

Bezerra (1999) afirma que o domínio do léxico, além de outros componentes, se faz necessário para que se amplie a capacidade de prever e/ou criar a coerência do texto (oral e escrito). Essa coerência é o resultado da associação de sistemas de diversos conhecimentos que os interlocutores fazem: *enciclopédico, sociointeracional e linguístico*. (HEINEMANN e VIEHWEGER, 1991, apud KOCH, 1997, p. 26-28).

O conhecimento enciclopédico refere-se ao conhecimento de mundo que cada um adquire através de suas experiências. Ele favorece a realização de inferências, o levantamento de hipóteses e cria expectativas sobre os campos lexicais explorados em um texto. O conhecimento sociointeracional envolve as ações verbais, aquelas que usamos para interagir uns com os outros. Ele auxilia na identificação de objetos e intenções do falante, indicando normas comunicativas a

seguir, a seleção da variedade linguística a usar, possibilitando o reconhecimento e a distinção entre os tipos de textos existentes. O conhecimento linguístico é aquele relativo à gramática e ao léxico de uma língua. Ele é responsável pelo material linguístico que constitui a superfície do texto (remete aos elementos coesivos, à seleção lexical adequada ao tema, à organização das unidades do texto).

De acordo com Bezerra (op.cit.), esses conhecimentos, quando bem desenvolvidos e utilizados, podem auxiliar na eficácia da produção de textos e da leitura pela criança. Especialmente quando pensamos no conhecimento linguístico do aprendiz, devemos compreender que as informações fonético e fonológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas são cruzadas no léxico. Por isso, deve ser considerado, em relação à linguagem em geral, como uma competência (neste caso, lexical) que o falante necessita desenvolver, a fim de ampliar sua competência comunicativa. Para tanto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte do aprendiz é de fundamental importância para a ampliação vocabular. As estratégias cognitivas, nesse caso, referem-se às estratégias diretas (à língua propriamente dita). Elas correspondem à identificação da palavra-chave, ao desenvolvimento de inferência lexical, à observação de pistas linguísticas deixadas pelo autor, à recuperação de campos lexicais presentes no texto, à identificação de elementos mórficos das palavras, entre outras. Já as estratégias metacognitivas fazem menção às estratégias indiretas (referentes ao processo de aprendizagem como um todo), envolvendo o estabelecimento de objetivos para a aprendizagem, a autocorreção, a autoavaliação e a cooperação com o interlocutor.

Por esta proposta, a autora defende a ideia de que o ensino vocabular deve ser realizado por meio de situações de uso efetivo das palavras e das estratégias que considerem suas associações. Com base em estudos desenvolvidos por Tréville e Duquete (1996, *apud* BEZERRA, 2000), Bezerra afirma que conhecer um item lexical é, além de dar-lhe uma definição, conhecer suas propriedades combinatórias do ponto de vista semântico, sintático e discursivo e que, por isso, um mesmo item deve ser apresentado aos aprendizes em diferentes contextos e oportunidades, para que assim eles possam armazená-lo em sua memória de longo tempo.

Nesta perspectiva, um trabalho diversificado com a língua materna desde a Educação Infantil e/ou no início da escolaridade pode desenvolver, de maneira eficaz, a ampliação do vocabulário dos alunos, pois o contato frequente, significativo

e diversificado com novos vocábulos poderá facilitar a interação entre o conhecimento novo (novas palavras) e o antigo, já armazenado em sua memória. Deste modo, alguns dos objetivos a serem perseguidos na produção textual, tais como a adequação lexical ao tipo de texto produzido, ao tema abordado, ao grau de formalidade e ao interlocutor, poderão ser alcançados de maneira mais eficaz.

2.4 A PEDAGOGIA MONTESSORIANA

2.4.1 A EDUCADORA MARIA MONTESSORI

A Pedagogia Montessoriana nasceu entre o final do século XIX e o início do século XX em um período de grande expansão industrial da Europa, oportunizando às mulheres, em sua maioria, ingressarem no mercado de trabalho. Com isso, as instituições de ensino voltadas ao atendimento de crianças pequenas proliferaram, principalmente em grandes distritos industriais (fato que se reproduziu no Brasil neste mesmo período).

Neste contexto, a médica italiana Maria Montessori (1870-1952) propôs um novo modelo de ensino destinado às crianças pequenas da época: uma educação que, além das tarefas de cuidá-las e alimentá-las, tivesse por objetivo explorar as potencialidades de cada criança inserida na escola.

Maria Montessori chegou à educação por intermédio de seu trabalho na medicina, e não pela via da pedagogia, como professora. Nascida em 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, próximo à Ancone, na Itália, foi, em 1896, a primeira mulher italiana a concluir o curso de medicina, com um estudo sobre neuropatologia. Durante os dois anos seguintes, trabalhou como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde estudou o comportamento de um grupo de crianças e jovens com retardos mentais.



Figura 1 – Maria Montessori

Fonte: <http://www.woodlandhill.org/> disponível em 04 de janeiro de 2012

O tempo passado com essas crianças lhe permitiu perceber que o desejo de brincar estava vivo em cada uma delas, levando-a a buscar meios para educá-las. Foi nessa época que Maria Montessori adquiriu um interesse particular pelos estudos do médico francês Jean Marc Gaspard Itard – que tentou civilizar a criança selvagem⁷ encontrada nas florestas de Aveyron, estimulando e desenvolvendo seus sentidos –, e de Édouard Séguin, discípulo de Itard, que seguiria nos estudos relacionados à educação para crianças com atrasos mentais (MONTESSORI, 1965).

A partir do contato e das observações que fez de suas crianças na clínica psiquiátrica, tendo-as visto brincar no assoalho com pedacinhos de pão por falta de brinquedos, e pelos exercícios postos em prática por Séguin para refinar as funções sensoriais, Maria Montessori decidiu se dedicar à educação e à Pedagogia.

Em 1900 ela trabalhou na Scuola Magistrale Ortofrenica, instituto encarregado da formação dos educadores das escolas para crianças deficientes e retardadas mentais. Decidiu ela própria trabalhar diretamente com algumas dessas crianças, criando materiais específicos para que aprendessem a ler e a escrever. Qual foi a surpresa de todos que, ao serem submetidos aos exames das escolas públicas da época, juntamente com as crianças de desenvolvimento típico, chamadas normais,

⁷ Victor de Aveyron foi um menino de cerca de 12 anos encontrado em 1798 perto da floresta de Aveyron, sul da França, aparentemente abandonado pelos pais. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava. O menino, a quem deram o nome de Victor, foi levado a Paris e cuidado pelo médico Jean Marc Gaspar Itard, que durante cinco anos dedicou-se a ensiná-lo a falar, a ler e a se comportar como um ser humano (LEITE e GALVÃO, 2000).

suas crianças obtiveram aprovação e, em alguns casos, com desempenho superior às demais. Tais resultados eram tidos como miraculosos pelos observadores. Montessori, ao contrário, não demonstrava surpresa ao afirmar:

Eu, porém, sabia que se esses deficientes haviam alcançado os escolares normais nos exames públicos era, unicamente, por haverem sido conduzidos por uma via diferente: tinham sido auxiliados no seu desenvolvimento psíquico, enquanto as crianças das escolas normais haviam sido, pelo contrário, sufocadas e deprimidas... Enquanto todos admiravam o progresso dos meus deficientes, eu meditava sobre as razões que faziam permanecer em tão baixo nível os escolares sãos e felizes, a ponto de poderem ser alcançados pelos meus infelizes alunos nas provas de inteligência. (MONTESSORI, 1965, p.33).

A partir de sua experiência com os alunos da escola Ortofrênica, Montessori aprofundou seus estudos em pedagogia e filosofia. Em 06 de janeiro de 1907, fundou sua primeira escola, *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças). Localizada em um quarteirão do bairro italiano San Lorenzo, esta escola recolhia crianças entre três e seis anos de idade, filhas de moradores de um conjunto residencial, que perambulavam pelas ruas enquanto seus pais trabalhavam. Foi nesta escola que Montessori iniciou a maior e mais significativa experiência de sua vida, onde começou a aplicar suas ideias na educação de crianças normais de três a seis anos de idade⁸. “Solicitaram-me que me encarregasse dessa instituição que poderia ter um belo futuro. Tive a indefinível impressão de que iria nascer uma obra grandiosa” (MONTESSORI, s/d a, p.109).

A atuação de Maria Montessori em relação às crianças normais trouxe-lhe uma série de surpresas e resultados surpreendentes, levando-a a descobrir, na criança, caracteres novos, antes desconhecidos. De acordo com o historiador de educação comparada, o alemão Hermann Röhrs (2010), as Casas das Crianças que foram criadas nos anos seguintes tornaram-se, algumas vezes, verdadeiros locais sagrados para onde os educadores se rendiam em peregrinação; elas se constituíram como modelos, sempre, mostrando como resolver os problemas pedagógicos.

⁸ Desde sua primeira escola, Montessori organizou as turmas de suas instituições em “agrupadas”, com idades de zero a três anos, três a seis anos, seis aos nove anos, e assim por diante. Ainda hoje suas escolas organizam as crianças desta maneira, pois, segundo Montessori (1965), a criança em contato com outras de idades diferentes da sua tende a desafiar-se aperfeiçoando seus trabalhos escolares por si mesma e progredindo na medida de suas possibilidades.

Maria Montessori morreu em 06 de maio de 1952, em Noordwijk aan Zee, na Holanda. Seus colaboradores mais próximos (Anna Macheroni e, por algum tempo, Helen Pakhurst) se dedicaram completamente à tarefa educacional idealizada por ela, bem como seu filho, Mário, e em seguida seu neto, Mario Montessori Júnior. Suas obras foram espalhadas por todo o mundo e as escolas que adotam seus pressupostos teóricos e filosóficos estão, ainda hoje, presentes em vários países.

2.4.2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.4.2.1 A SALA DE AULA

Maria Montessori caracteriza seu método como sendo educação científica (MONTESSORI, 1965), pois se fundamenta na observação e na experimentação. Para a educadora, o amadurecimento intelectual da criança se dá na relação com o mundo na medida em que sua maturação biológica evolui.

Um diferencial desta metodologia é de que ela se desenvolve a partir daquilo que as crianças fazem naturalmente, não havendo a necessidade de instruções sistemáticas de um adulto, como nas classes tradicionais. Por este motivo, as salas de aulas montessorianas são estruturadas de uma maneira diferente das salas que seguem outras propostas de ensino: de acordo com Montessori, quanto mais livre para seus movimentos a criança estiver, mais informações de seu desenvolvimento e personalidade poderá dar ao seu educador ou educadora que a acompanha.

De acordo com a autora:

Um ponto fundamental da pedagogia científica deve ser a experiência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Se deve surgir uma pedagogia do estudo individual do escolar isto somente será possível graças à observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento (MONTESSORI, 1965, p. 25).

Para atender a necessidade de uma observação dos caracteres naturais das crianças, Maria Montessori criou um padrão de mobília escolar que fosse proporcional ao tamanho delas e correspondesse às suas necessidades de agir inteligentemente (Figura 2).



Figura 2 – Sala de aula montessoriana

Fonte: <http://www.headstartmontessori.ca/method.html>. Disponível em 16 de julho de 2011.

Assim, as escolas montessorianas contam com móveis pequenos, leves (para que sejam transportados de um local para outro pelas próprias crianças, conforme a necessidade), bonitos e simples. São poltronas, cadeiras, mesas, pia, prateleiras, armários... Tudo deve ser o mais bem apresentável possível, para que constitua um ambiente agradável. Conforme indicações de Montessori (s/d a, 1965, 1985), além da mobília, pequena, leve e limpa, a sala de aula montessoriana deverá, também, oferecer quadros à altura dos olhos dos pequenos, folhagens, uma pequena penteadeira com pentes e escovas para que todos cuidem da aparência e, conseqüentemente, da autoestima.

Ainda no interior da sala, deverão existir prateleiras com materiais minuciosamente organizados em áreas de conhecimento específicas: vida prática, educação sensorial, educação matemática, educação cósmica e linguagem. Todos esses materiais são coloridos e chamativos, como um convite à interação com a criança.

A parte externa deste tipo de sala de aula deve, sempre que possível, trazer um gramado, árvores, areia, elementos que aproximem a criança da natureza. Neste ambiente, todos podem transitar e realizar movimentos espontâneos; o objetivo é o aprendizado, a independência e a disciplina, entendida por Montessori (s/d a; 1965) não como forma de aniquilação de movimentos, mas como forma de respeito à liberdade do outro e do trabalho coletivo.

2.4.2.2 O PERFIL DA EDUCADORA

Maria Montessori sempre atribuiu muita atenção à formação das professoras⁹ que trabalhavam nas classes montessorianas. Segundo ela (1957, 1965), para o exercício da docência com crianças pequenas, especialmente em se tratando desta metodologia, a educadora deverá ter duas características fundamentais: i) deverá renunciar à tirania, educando com amor e paciência todos e nunca castigando ou premiando os escolares por seus feitos; e ii) deverá ter o instinto observador, visto que a observação é um dos pontos fundamentais desta metodologia. Porém, não apenas a observação do desenvolvimento da criança, mas de suas atitudes para consigo e com os outros, e da observação do ambiente escolar, que deverá estar sempre muito organizado.

Além do cuidado com a observação, a educadora montessoriana considerou, também, a emissão de comentários desnecessários durante o trabalho em sala de aula com as crianças. De acordo com Montessori (1965, p. 48) “o trabalho da mestra não está na instrução, mas na observação e incentivo à criança para a experimentação e análise, nas quais as dificuldades aparecem”. Por esta razão, a professora não deverá conversar ou chamar a atenção dos escolares durante seus trabalhos, pois isso prejudicaria a concentração estabelecida. Quando for requisitada pela criança, a educadora responderá com exatidão, evitando informações supérfluas; quando sua interferência for necessária, seja em algum trabalho ou na relação com as crianças, esta deverá agir de forma firme e esclarecedora, não

⁹ Montessori caracteriza em suas obras o perfil da educadora da Educação Infantil, uma vez que, na época de sua criação teórica, a presença do sexo feminino era mais marcante. Sendo ainda hoje o corpo docente da Educação Infantil constituído por mulheres, em sua grande maioria, fazemos referência, também, sempre no feminino, nomeando estas profissionais como “professoras” ou “educadoras”.

inibindo as possibilidades de as próprias crianças lidarem com seus conflitos de ordem cognitiva e social.

2.4.2.3 APRENDIZAGEM COM LIBERDADE DE ESCOLHA

A liberdade de escolha é um dos pilares fundamentais da pedagogia montessoriana. Ao chegar à escola, cada criança deixa seus pertences em um armário com chave, a sua altura ou em um cabide exposto na entrada da escola ou sala de aula, para que possa se movimentar à vontade em seu ambiente de estudo. Em geral, a professora organiza a turma em linha¹⁰ para uma palestrinha no início da aula, que poderá ser sobre um projeto estudado por algumas crianças ou a apresentação de algum material de trabalho.

No período em que segue, em conformidade com suas preferências, cada criança escolherá, espontaneamente, algum dos objetos já conhecidos, anteriormente apresentados. De acordo com Montessori (1965, p.85), “o material está ali, exposto; a criança só precisa estender a mão para pegá-lo. Poderá, em seguida, levá-lo e colocá-lo onde quiser... Ou ficar com ele o tempo que quiser.”

Cada objeto ou material de trabalho é único na sala, garantindo, assim, que as crianças exercitem a paciência e não realizem os exercícios por imitação. As salas de aula dispõem de pequenos tapetes, nos quais as crianças distribuem o material a ser utilizado no local que considerem mais apropriado. Quando uma criança está utilizando um material, deverá organizar-se no espaço delimitado pelo tapete, não perturbando outros colegas e não sendo perturbada. Assim, “as crianças resolvem por si mesmas os problemas da vida social que a atividade individual livre e pluriforme suscita a cada passo” (MONTESSORI, 1965, p.59).

Os materiais, inclusive os quebráveis, podem ser transportados de um lado para outro, desde que esta atividade não seja realizada com demasiado barulho a ponto de chamar a atenção da turma, prejudicando, assim, a concentração e a harmonia de trabalho. Após ter sido usado, cada material deve ser recolocado no

¹⁰ A linha a que Montessori (1965) se refere é o desenho de uma elipse traçada no chão na qual as crianças podem sentar ou andar sobre sem sair fora ou pisar no colega. É um recurso para atividades de normalização.

local em que estava de modo organizado para que uma próxima criança possa usá-lo.

De acordo com Montessori (s/d a), os materiais oferecidos à criança devem contemplar as seguintes características, tidas por ela como fundamentais: devem ser atraentes e estéticos; com grau de dificuldade gradativo; modificáveis (montados e desmontados, podendo ser utilizados em várias fases do aprendizado); proporcionais ao tamanho da criança e autocorretivos, ou seja: a criança percebe que errou quando as peças não encaixam adequadamente, como ocorre, por exemplo, nos cubos da escala marrom ou da torre rosa, onde os blocos vão do menor ao maior tamanho (Figura 3).



Figura 3 – Materiais montessorianos

Fonte: <http://earlychildcare.wordpress.com/2009/09/03/want-your-children-to-reach-their-fullest-potential---the-montessori-method/> Disponível em 23 de dezembro de 2011.

Os materiais oferecidos em sala de aula contemplam três tipos gerais de exercícios, a saber: i) da vida prática; ii) para o desenvolvimento sensorial; e iii) para a aquisição da cultura.

Os exercícios da vida prática referem-se àqueles exercícios vivenciados no cotidiano da criança, tais como varrer o chão em um certo ritmo, lavar louças, versar líquidos de um recipiente para outro sem derramar, lavar e passar roupas (normalmente das bonecas), consertar objetos, calçar sapatos amarrando-os, pentear-se, dobrar roupas observando suas divisões, molhar as plantas, dar banho no bebê (normalmente uma boneca) ou preparar lanches ou refeições simples.

Estes exercícios privilegiam os movimentos adequados à coordenação motora e, embora possam parecer banais, contêm uma série de movimentos importantes que, de acordo com Montessori (1957), preparam a criança para a aquisição da leitura, da escrita e da aritmética. Além disso, tais exercícios possibilitam o conhecimento e utilização do próprio corpo, fazendo com que a criança crie interesse e atenção pela atividade que está sendo desenvolvido no momento, o que, segundo a autora (s/d a), ajudará a desenvolver a concentração e as capacidades mentais.

Nos materiais que dizem respeito ao desenvolvimento sensorial, a criança percebe as diferentes gradações de cores, tons, espessuras, temperaturas, sons, etc. Nestes exercícios, todo o corpo é contemplado a fim de que a criança enriqueça ainda mais sua sensibilidade. Assim, a educação sensorial deve contemplar todos os sentidos e, para um melhor desempenho, os materiais devem ser apresentados gradativamente. Também fazem parte os exercícios de *andar na linha* (onde, por exemplo, a criança pode andar sobre uma elipse traçada no chão, equilibrando-se para não pisar fora do traço demarcado ou, ao ouvir a voz de comando, parar para ouvir as orientações da professora, ou, ainda, conforme a música ou seu ritmo, andar mais depressa ou mais devagar) ou de *sentar na linha* em silêncio para ouvir os sons do ambiente, como, por exemplo, o canto dos pássaros ou o tique-taque de um relógio. Exercícios como estes valorizam a concentração e o domínio do próprio corpo, habilidades julgadas importantes, nesta perspectiva, para a aprendizagem.

Em relação aos exercícios para a aquisição da cultura, podemos dizer que estes se constituem de materiais que propiciam e/ou favorecem a aquisição da cultura propriamente dita, pela criança. Deles, fazem parte os materiais relativos à educação cósmica (ciências, história e geografia) como mapas, atlas, globos,

maquetes, livros, revistas, amostras de diferentes solos, conchas do mar, plantas, etc., aqueles relativos à matemática, como blocos (cubos), prismas (barras), cilindros coloridos, e aqueles relativos à linguagem, tais como livros, jornais, revistas, manuais, discos com músicas diversas (CD's).

Nos exercícios para a aquisição da cultura (especialmente na área da linguagem) as práticas de letramento podem ser observadas nas salas de aula montessorianas de forma muito presente, de modo a colaborar com o desenvolvimento da linguagem dos escolares. Nestes exercícios, as crianças têm contato sistemático com diferentes materiais escritos que são lidos pelas professoras com o intuito de auxiliá-las no conhecimento e compreensão do mundo que as cerca. Estes momentos configuram-se, também, em oportunidades que podem propiciar o entendimento sobre o funcionamento da escrita, bem como de sua função social, ao passo que esta se apresenta viva às crianças, em atividades que partem, na maioria das vezes, de seu interesse em melhor compreender o mundo, favorecendo, assim, desde cedo nos escolares, o desejo de apropriar-se do sistema de escrita alfabética a fim de participar dos exercícios de aquisição da cultura de modo mais autônomo frente aos colegas de trabalho.

2.4.2.4 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Podemos afirmar que a metodologia montessoriana incentiva o desenvolvimento da linguagem oral em diversas atividades, em especial nos exercícios relacionados à vida prática, em que as crianças, ao simularem situações diversas da vida cotidiana, trocam receitas, falam ao telefone, colocam a mesa para servir um chá aos amigos, reproduzem um noticiário visto na televisão, recontam a notícia de jornal lida nos exercícios de aquisição da cultura aos seus colegas ou simplesmente retratam o dia a dia de suas vidas. Atividades como estas contribuem de modo substancial para a organização do discurso oral da criança diante de diferentes situações comunicativas, o que, a nosso ver, diante do que vimos expondo nas reflexões teóricas que apresentamos nesta dissertação, tende a contribuir para o desenvolvimento narrativo oral (e posteriormente escrito) das crianças.

A área da linguagem privilegia, da mesma forma, a escrita desde a Educação Infantil. Visando uma preparação direta para a escrita, a criança passa por uma etapa de discriminação de forma, dimensão e tamanho por meio do encaixe de letras confeccionadas em ferro, das letras em lixa e do alfabeto móvel (materiais específicos criados por Maria Montessori para a preparação da escrita). As letras confeccionadas em ferro permitem vencer dificuldades como contornar o traçado das mesmas ou limitar seu comprimento e forma na medida em que vão sendo encaixadas. Nas letras em lixa¹¹, a criança passa os dedos sobre a superfície áspera, especialmente os da mão que escreve (ou apresenta tendência para escrever) associando seu som e nome ao movimento que faz para grafá-la.

Com o alfabeto móvel (Figura 4), a criança pode formar algumas palavras, de acordo com sua preferência. Assim, livre das cartilhas e/ou das palavras escolhidas arbitrariamente, a criança inicia seu processo de alfabetização em seu tempo e com as palavras de seu universo, a partir de temáticas de seu interesse e de modo significativo. De acordo com Montessori (1965, p. 190),

criar palavras é, em princípio, mais apaixonante que lê-las! E também muito mais fácil que escrevê-las, porque para escrevê-la é necessário trabalho de mecanismos que não estão ainda bem fixados. Como exercício preliminar oferecemos, pois, à criança um alfabeto; escolhendo as letras desse alfabeto e pondo-as umas ao lado das outras, a criança chega a compor palavras. Seu trabalho manual consiste em pegar as formas numa caixa e depositá-las sobre um tapete. A palavra é composta letra por letra, correspondentemente aos sons que representam. Como as letras são objetos deslocáveis, será fácil a corrigir a composição obtida;

¹¹ Para uma melhor distinção entre vogais e consoantes e seus respectivos sons, todos os modelos de alfabetos idealizados por Montessori (s/d b) trazem as vogais na cor vermelha e as consoantes na cor azul.



Figura 4 – Alfabeto móvel

Fonte: <http://www.chueiri.com.br/outros/montesso.html>. Disponível em: 16 jul. 2011.

Atividades como as que recém mencionamos são importantes no que diz respeito a uma melhor compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, uma vez que, a partir destes exercícios, as crianças se apropriam de uma série de conhecimentos julgados importantes para a aquisição da escrita. Conforme Leal e Morais (2010, p. 35-36), tais conhecimentos podem ser assim descritos:

- se escreve com letras, que não são inventadas, mas que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos.
- as letras têm formatos finos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p, P...).
- a ordem de letras é definidora da palavra; juntas, as letras se configuram, sendo que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras.
- as letras representam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- todas as sílabas do português contêm uma vogal;

- as sílabas podem variar quanto as combinações entre consoantes (C), vogais (V) e semivogais (Sv) em palavras diversas (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

A partir dos exercícios propostos na área da linguagem, os quais contemplam não apenas o manuseio dos materiais criados por Montessori, mas também atividades sistemáticas e diversificadas voltadas a escrita e a leitura, as crianças podem vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades reais de escrita de diferentes textos.

O mesmo ocorre com a leitura, incentivada, nesta proposta, desde o ingresso na Educação Infantil. As salas de aula montessorianas contam com um acervo variado de portadores de textos, e na medida em que as crianças se interessam pela leitura, ela pode ser realizada. Se houver na sala um grupo de crianças que está interessada pelo aprendizado dos dinossauros, por exemplo, e levar uma revista sobre este assunto à escola, a professora poderá sentar com elas na linha, ler os escritos que interessam a elas ou produzir um texto coletivo a partir desta temática, enquanto outras crianças estiverem ocupadas em outros afazeres.

Atividades voltadas às práticas da linguagem como as que permeiam a Educação Infantil montessoriana são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança. Por esta razão, acreditamos que as experiências pelas quais passam os escolares que vivenciam esta metodologia podem contribuir não apenas para o processo de aquisição da escrita, mas também, e sobretudo, para a produção de narrativas de qualidade.

Relatados os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia montessoriana, apresentaremos, no próximo capítulo, a metodologia adotada na pesquisa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa, apresentada neste capítulo, é caracterizada como quali-quantitativa. A análise qualitativa dos dados pretende focalizar a qualidade das produções narrativas das crianças, a partir das categorias propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995). A análise quantitativa tem por objetivo fazer um levantamento da quantidade e da variedade de palavras presentes no vocabulário dos sujeitos da pesquisa.

Na primeira seção, caracterizaremos os sujeitos envolvidos nesta investigação. Em seguida, será descrita a forma de coleta de dados, bem como a definição das amostras que serão utilizadas na análise. Finalizando o capítulo, apresentaremos as categorias de análise adotadas neste estudo.

Para a constituição do *corpus* que compõe esta pesquisa, escolhemos crianças que frequentaram, durante o ano de 2011, o primeiro ano do Ensino Fundamental de quatro escolas. Destas, duas situam-se no município de Pelotas e duas, no de Camaquã. Ambas as cidades pertencem ao estado do Rio Grande do Sul.

A opção por essas escolas deve-se, sobretudo, pelas semelhanças de seus projetos político-pedagógicos para os anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, foram analisados documentos dessas instituições de ensino que comprovaram a similaridade didática em período anterior à escolha dos sujeitos. A escolha se deu, também, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹² das quatro escolas (cujo valor ultrapassava a meta estabelecida no país para os anos iniciais do

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

Ensino Fundamental em 2011, que era de 4,6) e pela estrutura de recursos humanos e pedagógicos das escolas: todas contavam com direção, vice-direção, supervisão escolar, orientador educacional e professoras alfabetizadoras licenciadas em Pedagogia. Como este estudo compara crianças que tiveram uma proposta diferente no que se refere à metodologia aplicada na Educação Infantil, levamos em consideração, também, as diretrizes curriculares e o plano de atividades previsto para o ensino da Educação Infantil da rede pública municipal de Pelotas e Camaquã.

Para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, consideramos como principal critério a frequência na Educação Infantil da rede pública municipal no ano de 2010. Foram definidos como critérios de exclusão crianças com comprometimento de natureza cognitiva, neurológica, visual e/ou auditiva, fatores que poderiam influenciar no desempenho destes alunos se comparados a outras crianças, com padrão de desenvolvimento típico.

Para a caracterização dos sujeitos, foi enviado um questionário¹³ aos pais e/ou responsáveis dos alunos (Anexo 1) a fim de obtermos informações referentes aos critérios supramencionados, bem como aspectos relevantes para o emparelhamento de variáveis tais como idade das crianças, renda familiar e escolarização dos pais, uma vez que entendemos ser a semelhança destes fatores importantes para fins de comparação entre os sujeitos.

Aos responsáveis pelas crianças envolvidas na pesquisa, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), tendo sido assinado e a nós devolvido, permitindo a realização deste estudo.

3.1 SUJEITOS

Esta pesquisa é composta por 28 sujeitos¹⁴, com idades entre seis e sete anos (completos até a primeira recolha de dados), matriculadas no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental da rede pública municipal no ano de 2011 e

¹³ Os questionários foram, inicialmente, enviados aos pais ou responsáveis por todas as crianças de cada uma das turmas onde os sujeitos da pesquisa estudavam. Após a entrega – e seguindo os critérios já informados –, foram escolhidos os informantes para esta investigação.

¹⁴ Iniciamos a pesquisa com 28 sujeitos, os quais se mantiveram durante todo o primeiro ano da pesquisa. Contudo, devido a transferências para outras escolas, no decorrer do segundo ano tivemos a perda de dois sujeitos em cada grupo, razão pela qual os dados obtidos no primeiro ano da pesquisa foram de 14 sujeitos e, no segundo ano, de 12 sujeitos em cada um dos grupos pesquisados.

2012, respectivamente, e que frequentaram a Educação Infantil desta mesma rede de ensino no ano de 2010.

Os sujeitos envolvidos nesta investigação constituem dois grupos: o primeiro, denominado (G1), é formado por crianças da cidade de Camaquã/RS, onde as escolas de Educação Infantil da rede pública municipal adotam os pressupostos da metodologia montessoriana, privilegiando atividades relacionadas à leitura e à escrita, tal como apresentamos na seção 2.4 deste trabalho. O segundo grupo, denominado (G2), é composto por estudantes da cidade de Pelotas/RS onde a Educação Infantil, de acordo com as diretrizes curriculares da rede de ensino, não adota uma metodologia pré-definida e, de modo geral, não prioriza atividades voltadas para a explicitação do sistema alfabético ou para o letramento em sala de aula. Como exemplo do que estamos mencionando, podemos salientar que, de acordo com o que temos observado¹⁵, nas escolas a que pertencem os sujeitos do G2 o ambiente de sala de aula não se constitui em um ambiente letrado, alfabetizador. Nessas salas há poucos – ou quase nada – portadores de textos que convidem as crianças à leitura e à escrita. Os materiais pedagógicos, em sua maioria, ficam nos armários da professora, sem acesso livre às crianças. O que pode ser observado nas paredes são as letras do alfabeto na ordem de A a Z, cartazes com a ilustração do tempo na cidade (ensolarado, nublado ou chuvoso), cartazes com uma “chamadinha” (lista com nomes dos alunos) e trabalhos das crianças, os quais ilustram alguma atividade realizada em sala de aula, cuja proposta é a mesma para todos os alunos da classe.

Apresentaremos a seguir um quadro-resumo com as principais características dos sujeitos pesquisados, construído a partir das informações coletadas nos questionários enviados aos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

¹⁵ Por atuarmos junto ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, o qual é coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda, temos tido contato com muitas escolas da cidade de Pelotas, grande parte delas que atendendo crianças em turmas de pré-escolas. Nas visitas que temos realizado a estas instituições, o que temos percebido é que, de modo geral, não priorizam atividades sistemáticas de leitura e escrita e atividades com vistas ao letramento, não fazendo parte da realidade de muitas das escolas que atendem esta primeira etapa da Educação Básica.

Grupos	G1	G2
Número de sujeitos	14	14
Cidade	Camaquã	Pelotas
Média de idade na primeira recolha de dados (em setembro de 2011)	6 anos e 10 meses	6 anos e 11 meses
Escolaridade dos pais	Ensino Médio (6 declararam estar cursando)	Ensino Médio (5 declararam estar cursando)
Média salarial da família	1 a 2 salários	1 a 2 salários

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados estendeu-se do mês de setembro de 2011 (ocasião em que as crianças cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental) até o mês de dezembro de 2012, quando concluíam o segundo ano desta mesma etapa de escolarização. Durante tal período, foram realizadas as oficinas de produção de narrativas (orais e escritas) e o teste de vocabulário, como podemos acompanhar com mais detalhes no que segue.

3.2.1 AS NARRATIVAS ESCRITAS

As produções de narrativas escritas pelas crianças dos dois grupos foram coletadas nas salas de aula onde estudavam e em quatro momentos distintos: a primeira narrativa foi coletada na última semana de setembro de 2011; a segunda, na última semana de novembro deste mesmo ano; a terceira, na última semana do mês de abril de 2012; por fim, a quarta coleta de dados ocorreu na primeira semana de novembro de 2012.

Com o intuito de motivar a produção escrita das crianças, foi aplicada, em cada coleta, uma oficina de produção textual previamente pensada e organizada. Na primeira coleta, promovemos uma conversa informal com as crianças, a fim de

informar-lhes o que aconteceria naquela aula. Em seguida, apresentamos às crianças cinco imagens ampliadas, fora de ordem, da história “Chapeuzinho Vermelho” (Anexo 3) para que as mesmas ordenassem. Enquanto ordenavam as figuras, as crianças faziam comentários sobre o enredo da história, momento que chamamos de “aquecimento”, o qual teve por objetivo estimular a espontaneidade e a criatividade dos alunos. Em seguida, narramos a história às crianças, com o intuito de assegurar o mesmo texto-fonte (anexos 7 a 10) a todos os sujeitos e, por fim, solicitamos às crianças que escrevessem a narrativa que lhes foi contada. Ao término desta atividade, recolhemos os textos para posterior análise.

De igual modo – e seguindo a mesma sistemática –, propomos aos alunos as demais oficinas de produção textual, as quais contemplaram a narrativa das seguintes histórias:

- oficina 2 (realizada em novembro de 2011): história “O Tricô”, da escritora brasileira Eva Furnari (1994);
- oficina 3 (realizada em abril de 2012): história “Os Três Porquinhos”;
- oficina 4 (realizada em novembro de 2012): história “Pinóquio”.

Assim como na primeira oficina de produção textual, em todas as outras foram apresentadas imagens ampliadas que representavam pontos-chaves das histórias narradas (as quais estão reproduzidas nos anexos 4, 5 e 6 respectivamente).

A opção por mantermos a mesma metodologia na recolha de dados de narrativas escritas em todas as oficinas deve-se ao fato de que a alternância de estímulos para a produção de textos narrativos pode influenciar no relato das histórias. De acordo com Spinillo (2000), quando se quer comparar textos com um mesmo propósito, o ideal é que se mantenham as mesmas condições de escrita, para todos os sujeitos em todas as recolhas, uma vez que o tipo de proposta para a produção narrativa (a partir de gravuras, da leitura de um texto, da audição de uma história, de um desenho que o sujeito faz, etc.) pode influenciar nos fatos que a criança tende a lembrar para narrar.

Em relação à escolha das histórias a serem oferecidas para as crianças, optamos por aquelas devido, principalmente, ao fato de a primeira, terceira e quarta histórias pertencerem aos contos de fadas tradicionais e, por isso, já serem bastante conhecidas pelos escolares, ao contrário da segunda, desconhecida por elas e com

um final um pouco diferente do esperado¹⁶. De acordo com Tolchinsky [Landsmann] (1995, p.88), quando pensamos em trabalhar com produções de narrativas em sala de aula, “podemos começar propondo a redação de roteiros conhecidos, nos quais tudo está previsto, e depois propor algo insólito, que provoque a ruptura de roteiro”. Deste modo, poderemos conhecer um pouco mais da qualidade da narrativa das crianças, frente a diferentes situações.

3.2.2 AS NARRATIVAS ORAIS

Esta pesquisa contou com quatro coletas de narrativas orais, realizadas individualmente, na própria escola, em sala disponível ou indicada pela direção ou coordenação pedagógica da instituição.

As recolhas de narrativas orais ocorreram no mesmo período em que as recolhas de narrativas escritas (setembro e novembro de 2011 e abril e novembro de 2012). Para a produção das histórias orais, apresentamos as mesmas imagens fornecidas nas oficinas de produção escrita, porém desta vez digitalizadas e organizadas em slides no computador. As crianças poderiam repassar os slides da história enquanto a narravam, avançando ou retrocedendo conforme achassem necessário. Essas narrativas foram produzidas nas quatro recolhas foram gravadas por meio do software *audacity* (editor e gravador de áudio), para que fossem transcritas posteriormente. Todos os sujeitos estavam cientes de que suas histórias seriam gravadas. Após cada gravação, reproduzimos as narrativas para que as crianças pudessem ouvi-las, atividade que pareceu muito prazerosa a todas.

¹⁶ Nesta história, o roteiro apresenta um final inusitado: uma das personagens, a bruxinha, tricota um blusão para seu gato. Ao final do tricô, a peça fica muito grande. A bruxa então decide fazer um feitiço para consertar esta situação. Contudo, ao invés de diminuir o blusão, a bruxinha aumenta o tamanho do gato, que fica gigantesco, fato que geralmente provoca muitas risadas entre as crianças.

3.2.3 OS TESTES DE VOCABULÁRIO

Uma das hipóteses que norteiam esta pesquisa é de que a variedade de vocabulário pode ser um fator relevante para a qualidade da narrativa. A fim de por à prova tal hipótese, elaboramos um teste de vocabulário a ser aplicado com as crianças participantes deste estudo, o qual teve por objetivo principal investigar a extensão/variedade de vocabulário referente aos seguintes campos semânticos: animais, vestuário, brinquedos, alimentos (refeições), frutas & verduras, meios de transportes, elementos da natureza e móveis & utensílios.

A escolha destes campos conceituais deveu-se ao fato de serem os mais usuais e reconhecidos entre as crianças e teve como referência testes que visavam o estudo da competência lexical e/ou a variedade de vocabulário, tais como os propostos por Befi-Lopes et al (2000) e Viana (2004). O diferencial do teste que elaboramos é que, além do reconhecimento de determinados itens lexicais, oportunizamos, ainda, a nomeação de outras palavras relacionadas ao campo semântico que estamos apresentando, possibilitando verificar a variedade de vocabulário de cada sujeito participante da pesquisa.

Nosso teste dividiu-se em quatro módulos, aplicados em duas sessões individuais de dois módulos cada, na própria escola, em sala disponível e designada pela direção ou coordenação pedagógica da instituição. No momento que antecedeu a aplicação, conversamos com as crianças sobre um “jogo de vocabulário” com o objetivo de, além de reconhecer o nome de cada “peça” que o constituía, pensar em outros nomes que poderiam compor novas peças a cada módulo, ocasião em que as crianças citavam outros nomes/palavras para cada campo conceitual apresentado. Essas sessões foram gravadas por meio do software *audacity* (editor e gravador de áudio), para que fossem transcritas e analisadas posteriormente.

Todos os módulos foram apresentados, para todos os sujeitos da pesquisa, na seguinte ordem: i) vestuário e animais; ii) brinquedos e alimentos; iii) elementos da natureza e meios de transporte; iv) frutas & verduras; e v) móveis & utensílios.

Na aplicação do primeiro módulo, foram entregues duas folhas de papel cartona de cores diferentes com as seguintes indicações: “vestuário” na primeira e “animais” na segunda. Junto a estas, foram entregues pecinhas em madeira com gravuras que ilustravam animais (vaca, pássaro, urso, galo, onça, cão, elefante, peixe, aranha e cobra) e vestuário (botas, sapatos, tênis, chinelos, casaco, vestido,

boné, cueca, camisa, blusão, pijama e calça). As crianças deveriam colocar as pecinhas de madeira sobre as folhas de papel cartona de acordo com o campo semântico de cada gravura, nomeando-as, para, após, sugerir outras “pecinhas” que poderiam colaborar para “enriquecer” este jogo com novas palavras (conforme Figura 5).



Figura 5 – Teste de vocabulário: Vestuário e Animais

Fonte: Autoria própria, 2012.

O segundo módulo foi aplicado ainda na primeira sessão, sendo a forma de aplicação semelhante a do primeiro. Entretanto, desta vez as peças do jogo traziam brinquedos (bola, apito, patins, quebra-cabeças, balanço, gangorra, boneca, pipa, escorregador e peteca) e alimentos (carne, hambúrguer, feijão, pão, massa, arroz, pizza, sorvete, ovo, pastel).

Seguindo a mesma metodologia de aplicação dos módulos I e II, na segunda sessão apresentamos às crianças o terceiro módulo – referindo-se aos elementos da natureza (sol, flores, rio, nuvem, lua, estrela, montanha e árvore) e aos meios de transporte (jipe, navio, avião, trem, carro, ônibus, caminhão, bicicleta, moto e helicóptero) – e o quarto módulo – referindo-se às frutas & verduras (cenoura, milho, beterraba, moranguinho, alface, banana, melancia, maçã, abacaxi e couve-flor) e

aos móveis & utensílios (xícara, telefone, garfo, cama, televisão, sofá, geladeira, pia, mesa e panela).

Na aplicação das tarefas de todos os módulos não houve controle experimental de tempo, ou seja, as crianças tinham o tempo que desejassem para realizar cada tarefa. Os testes de vocabulário foram realizados no período de 15 de novembro a 15 de dezembro de 2011 com todos os sujeitos, com intervalo de uma semana entre a primeira e a segunda sessão.

As respostas de reconhecimento e de produção de vocabulário dos sujeitos foram transcritas e organizadas em planilhas criadas especificamente para o teste, sendo que, para a etapa de reconhecimento de palavras, a planilha produzida apresenta números relativos (percentual de palavras reconhecidas pelo aluno) e, para a etapa de produção de vocabulário, a planilha apresenta números absolutos (quantidade de novas palavras produzidas pelo aluno).

Os valores obtidos para ambas as etapas foram submetidos ao teste *t* de *Student*, calculado por meio do *Software SPSS*, a fim de verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre as médias das amostras dos grupos analisados.

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise utilizadas para a análise dos dados desta pesquisa foram as seguintes:

- Categoria 1: a qualidade das narrativas produzidas sob o ponto de vista das características propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995): *o dizer e o dito*, a contraposição entre a *presença e a ausência do narrador*, as *motivações das ações das personagens e a interpretação dos acontecimentos* da narrativa, conforme apresentadas na seção 2.2.4.
- Categoria 2: a variedade de vocabulário dos sujeitos da pesquisa, a qual pôde ser verificada no teste de vocabulário que, após aplicado, teve seus resultados quantificados para fins de análise e comparações estatísticas entre um e outro grupo, bem como de cada sujeito com relação a qualidade de sua respectiva narrativa.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Dividido em duas seções, este capítulo tem o propósito de apresentar a descrição e análise dos dados referentes à qualidade das narrativas orais e escritas produzidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como dos dados referentes à extensão e à variedade de vocabulário dessas crianças.

A primeira seção destina-se à descrição e análise dos dados de narrativas orais e escritas dos dois grupos estudados, levando-se em consideração as quatro categorias discursivas propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995), a saber: i) a relação existente entre o dizer e o dito; ii) a presença e a ausência do narrador; iii) as ações das personagens e suas motivações; e, iv) os acontecimentos e a interpretação da narrativa.

Na segunda seção, apresentamos os dados referentes ao vocabulário dos sujeitos, os quais foram obtidos por meio da aplicação do teste específico elaborado para a pesquisa e, posteriormente, submetidos à análise estatística, bem como estabelecemos algumas relações entre os resultados obtidos no teste e na análise das narrativas orais e escritas.

4.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS DA CATEGORIA I – AS QUALIDADES DA NARRATIVA

4.1.1 A RELAÇÃO ENTRE O DIZER E O DITO

I. NARRATIVAS ORAIS

A relação entre o dizer e o dito refere-se à ordem em que são apresentados os acontecimentos da narrativa, os quais podem aparecer sob duas formas distintas:

ou mencionados na medida em que ocorreram ou apresentados com avanços e/ou retrocessos, alterando-se a ordem.

Quando a criança narra os fatos do modo como os acontecimentos são enunciados, à medida que são lembrados parece produzir textos sem muito controle macroestrutural, o que pode ser considerado como sendo uma das causas do empobrecimento do relato. No entanto, quando ela consegue realizar uma inversão dessa natureza em seu texto, sem apresentar uma coincidência exaustiva entre a ordem do dizer e a do dito, um maior planejamento discursivo é revelado, indicando elevação de qualidade da narrativa.

Na análise dos dados¹⁷ produzidos pelas crianças dos grupos 1 e 2, observamos algumas inversões na ordem do dizer e do dito nos textos. Os exemplos a seguir¹⁸ são excertos de narrativas orais produzidas por sujeitos de ambos os grupos, nos quais estão presentes trechos (sublinhados) onde a ordem do dizer e do dito são alternadas.

(1) *Era uma vez um lobo e a Chapeuzinho. Ela foi entregar uns docinhos pra vovó dela, que tava na cama doente.*

(2) *Era uma vez uma bruxinha chamada Minie e queria fazer uma roupa pro seu gato. Por que era um dia meio frio e então resolveu tricotar uma roupa pra ele.*

(3) *Era uma vez três porquinhos. Eles saíram de casa porque a mãe deles falou que eles eram muito grandes para tarem com a mãe deles morando. Aí eles saíram.*

(4) *Aí o seu Gepeto tava construindo o Pinóquio porque ele estava muito sozinho.*

Os exemplos citados ilustram o planejamento discursivo de algumas crianças, em alguns trechos da narrativa. Em (1), vimos que a criança inverte a ordem dos acontecimentos, informando, primeiramente, a ida de Chapeuzinho Vermelho à casa de sua avó para depois mencionar a causa desta visita – neste caso, a doença da vovó – que teria ocorrido no período antecedente à ida da menina à sua casa.

O mesmo ocorre nos demais exemplos apresentados, nos quais, em pelo menos um dos trechos da narrativa, as crianças modificam a ordem do dizer e a do

¹⁷ Para análise dos dados referentes à categoria “A relação entre o dizer e o dito” levamos em consideração a ordem em que os acontecimentos foram apresentados na narração do texto-fonte (anexos 7, 8, 9 e 10) durante as oficinas de produção textual realizadas em cada recolha, conforme mencionamos no capítulo 3 (Metodologia).

¹⁸ Sendo as histórias coletadas oralmente, a pontuação foi atribuída na transcrição que fizemos dos dados de narrativas orais. O mesmo pode ser dito a respeito de outros exemplos apresentados adiante.

dito: em (2) vimos que o narrador enuncia primeiramente que a personagem, neste caso a bruxinha, desejou fazer uma blusa para seu gato e, em um próximo momento, mencionar que era um dia frio (motivo pelo qual tricotaria o blusão); em (3), vimos que a criança narrou a saída dos três porquinhos da casa de sua mãe e, posteriormente, mencionou que eles já estavam grandes, ocasião em que inverteu a ordem dos acontecimentos (naturalmente, os porquinhos teriam crescido para, depois, serem convidados a sair da casa de sua mãe); por último, em (4), vimos que o narrador da história de Pinóquio enuncia primeiramente que a personagem Gepeto construiu um boneco de madeira para, depois, dizer que ele se sentia sozinho (motivo pelo qual teria construído o boneco).

Em situações como as que recém apresentamos, podemos perceber a habilidade que algumas crianças manifestaram em operar com a contraposição entre o dizer e o dito na narrativa, uma vez que estas alternaram a ordem dos acontecimentos sem que o texto perdesse o sentido, de modo a evitar a coincidência exaustiva entre os acontecimentos da história e sua enunciação.

Ainda que algumas crianças participantes da pesquisa fizessem usos de retrocessos ou antecipações dos acontecimentos da narrativa, percebemos, na análise dos dados, que muitas delas apresentaram uma superexplicitação da sequência do dizer e do dito em seus relatos, demonstrando pouco ou nenhum controle macroestrutural em seus textos. O exemplo (5) a seguir traz uma narrativa oral na íntegra de um dos sujeitos do G2, dando mostras dessa superexplicitação, na qual a ordem dos acontecimentos corresponde exatamente à ordem da enunciação dos fatos narrados.

(5) Era uma vez os três porquinhos. A mãe deles disse que eles já podem ir construir a casinha deles.

Eles foram pela floresta construir as casinhas. Um construiu a casa de palha, outro de madeira e outro de tijolo.

Aí veio o lobo mau e assoprou a casa de palha. Aí depois o porquinho foi correndo pra casa de madeira. Aí o lobo mau foi e soprou a casa de madeira e depois derrubou.

Os dois porquinhos foram pra casa de tijolo. O lobo mau foi, soprou e não derrubou, soprou outra vez, foi outra vez, não derrubou, foi outra vez, não derrubou, foi outra vez, não derrubou, ele decidiu entrar pela chaminé.

Aí os três porquinhos foram ferver uma água. O lobo mau caiu no caldeirão de água. Aí o lobo mau saiu correndo e os três porquinhos formaram uma banda.

Nesse texto vimos que o narrador enuncia os acontecimentos na medida em que são lembrados, sem retrocessos ou antecipações. No último parágrafo da narrativa que transcrevemos, por exemplo, o sujeito poderia enunciar que “o lobo queimou a cauda na água fervente que os porquinhos colocaram no caldeirão”, invertendo a ordem do acontecimento e a do enunciado e, no entanto, a criança manteve a ordem fixa, tal e qual ocorreram. Essa coincidência exaustiva do dizer e do dito acusa a falta de controle global da criança que ainda demonstra controle no nível da sentença em sua produção narrativa, ou, conforme Van Dijk (2002), microestruturalmente.

Alternâncias como as que apresentamos nos exemplos (1), (2), (3) e (4) foram mais recorrentes nos textos narrados pelos sujeitos do G1 desde a primeira recolha de dados, quando as crianças cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental, na qual 36% do total de textos apresentaram alguma inversão na ordem dos acontecimentos e da enunciação na narrativa, enquanto no G2 o percentual de sujeitos que apresentaram alguma contraposição nesta ordem foi de 14% na mesma recolha.

Nas demais narrativas produzidas, as inversões realizadas na ordem da enunciação e na do enunciado também foram mais recorrentes no G1, embora na segunda recolha os dados dos dois grupos apresentem resultados muito semelhantes.

A Tabela 1 indica o número de alternâncias¹⁹ realizadas na ordem do dizer e do dito nos textos orais produzidos²⁰ por cada um dos grupos em cada uma das recolhas.

¹⁹ Os valores percentuais dos dados foram arredondados, razão pela qual não apresentamos as casas decimais.

²⁰ Conforme mencionamos no capítulo 3 (Metodologia da Pesquisa), na primeira e segunda recolhas contamos com dados produzidos por 14 sujeitos em cada grupo, e na terceira e quarta recolhas, com dados produzidos por 12 sujeitos em cada grupo, isso devido à transferência de algumas crianças para outras escolas, justificando a diferença no número de textos produzidos nas duas últimas coletas de dados, as quais foram em menor quantidade.

Tabela 1 - Número de alternâncias na ordem do dizer e do dito nas narrativas orais produzidas pelos Grupos 1 e 2

	Grupo 1						Grupo 2					
	Número de alternâncias na ordem do dizer e do dito encontradas nos textos						Número de alternâncias na ordem do dizer e do dito encontradas nos textos					
	Zero		Uma		Duas		Zero		Uma		Duas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Texto 1: Chapeuzinho Vermelho	9/14	64%	5/14	36%	0/12	0%	12/14	86%	2/14	14%	0/14	0%
Texto 2: O tricô	11/14	79%	3/14	21%	0/12	0%	10/14	71%	2/14	14%	0/14	0%
Texto 3: Os três porquinhos	7/12	58%	5/12	42%	0/12	0%	10/12	83%	2/12	17%	0/12	0%
Texto 4: Pinóquio	4/12	33%	6/12	50%	2/12	17%	10/12	83%	2/12	17%	0/12	0%

Legenda: n=número de textos; %= porcentagem

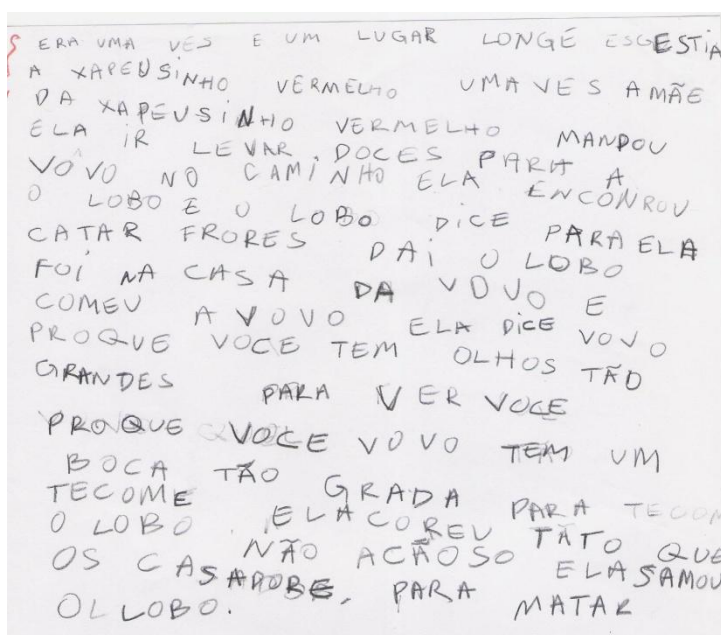
Conforme mostra a Tabela 1, o G1 apresentou um número maior de inversões na ordem na enunciação e na do enunciado quando comparado ao G2, apesar de muitas crianças daquele grupo não conseguirem fazer qualquer tipo de contraposição na ordem do dizer e do dito, em pelo menos uma das quatro recolhas de produção de narrativas orais.

Uma visão mais geral dos dados revela que no G1 houve um aprimoramento da capacidade de lidar com a categoria discursiva que ora analisamos durante o processo de alfabetização, uma vez que os dados recolhidos no segundo ano do ensino fundamental trazem um número maior de alternâncias da ordem do relato do que aquelas observadas em dados recolhidos quando os sujeitos cursavam o primeiro ano desta mesma etapa de ensino. Em se comparando os dois grupos, chama a atenção o fato de no G1 haver textos com mais de uma alternância entre o dizer e o dito no relato, no período em que as crianças estavam concluindo o segundo ano de escolaridade, enquanto no G2 as contraposições presentes nas

narrativas orais se mantiveram constantes no primeiro ano tendo um pequeno acréscimo no segundo ano do ensino fundamental, sendo que nenhum texto trouxe mais de uma contraposição entre o dizer e o dito em uma mesma narrativa.

II. NARRATIVAS ESCRITAS

Na análise da amostra de narrativas escritas, percebemos que as crianças, na maioria dos casos, apresentaram os acontecimentos da história seguindo a sequência em que eles foram ocorrendo. O texto que reproduzimos na íntegra, a seguir²¹ (Figura 6), produzido por um dos sujeitos do G1 na primeira recolha, é um exemplo de coincidência exaustiva na ordem do dizer e do dito.



ERA UMA VEZ E UM LUGAR LONGE EXISTIA
 A XAPEUZINHO VERMELHO UMA VEZ A MÃE
 DA XAPEUZINHO VERMELHO MANDOU
 ELA IR LEVAR DOCES PARA A
 VOVO NO CAMINHO ELA ENCONTROU
 O LOBO E O LOBO DIZE PARA ELA
 CATAR FLORES DAÍ O LOBO
 FOI NA CASA DA VOVO E
 COMEU A VOVO ELA DIZE VOVO
 PORQUE VOCE TEM OLHOS TÃO
 GRANDES PARA VER VOCE
 PORQUE VOCE VOVO TEM UM
 BOCA TÃO GRADA PARA TE COMER
 O LOBO ELA COREU TÃO QUE
 OS CAÇADORES NÃO ACHARAM ELA
 OS CAÇADORES PARA MATAR
 O LOBO.

Figura 6 - Paráfrase da história “Chapeuzinho Vermelho” produzida por sujeito do G1

A Figura 6 nos mostra que, apesar de escrever o texto de forma legível, com estrutura própria da narrativa, a criança seguiu a ordem dos acontecimentos passo a

²¹ Sugestão de leitura: Era uma vez em um lugar longe existia a Chapeuzinho Vermelho. Uma vez a mãe da Chapeuzinho Vermelho mandou ela ir levar doces para a vovó. No caminho ela encontrou o lobo e o lobo disse para ela catar flores. Daí o lobo foi na casa da vovó e comeu a vovó. Ela disse: – Vovó, porque você tem olhos tão grandes? – Para ver você. – Por que você tem uma boca tão grande? – Para te comer. Ela correu tanto que o lobo não alcançou. Ela chamou os caçadores para matar o lobo.

passo. Ao ler o texto produzido por esta menina, seria possível pensarmos, por exemplo, que ela poderia enunciar que Chapeuzinho foi levar uns doces para sua avó a pedido de sua mãe (o que seria uma inversão possível). Mas, em todos os trechos da narrativa, o que a escritora fez foi manter a ordem dos acontecimentos da história, fazendo-os coincidir com a enunciação, demonstrando apenas controle no nível da sentença.

Embora em pequena quantidade, houve, na amostra, textos com alguma passagem em que a ordem do dizer e a do dito não coincidiram. Contudo, as alternâncias realizadas se manifestaram de modo muito superficial, em um ou outro trecho da narrativa, como nos mostram os exemplos extraídos de textos produzidos por sujeitos deste grupo, os quais apresentamos nas Figuras 7²², 8²³ e 9²⁴.

A ROPA DO GATO E ELE NÃO GOSTOU E ELE FICOU GRANDE E ELA MORAVA EM CAMAQUA

Figura 7 - Trecho da paráfrase da história “O Tricô” produzido por sujeito do G1

A MÃE DELES MANDOU ELAS FAZER UMA FACULDADE PORQUE ELAS ESTAVAM ADOLESCENTES E ELAS IRÃO PARA A FLORISTA CADA UMA FAZERÁ UMA CASA

Figura 8 - Trecho da paráfrase da história “Os Três Porquinhos” produzido por sujeito do G1

ERA UMA VEZ O JEPETO O JEPETO QUERIA TANTO UM FILHO MAIS ELE NÃO TINHA UM E AÍ ELE TEVE UMA IDÉIA ELE FEZ UM BONECO DE MADEIRA E AÍ

Figura 9 - Trecho da paráfrase da história “Pinóquio” produzido por sujeito do G1

²² Sugestão de leitura: “A roupa do gato e ele não gostou e ele ficou grande e ela morava em Camaquã.”

²³ Sugestão de leitura: “A mãe deles mandou eles fazer uma faculdade porque eles estavam adolescentes e eles foram para a floresta, cada um fez uma casa”.

²⁴ “Era uma vez o Jepeto. O Jepeto queria tanto um filho mas ele não tinha um e aí ele teve uma ideia ele fez um boneco de madeira e aí...”

Como podemos observar nas figuras apresentadas, houve alternâncias na ordem de enunciação em alguns pontos do relato. No primeiro exemplo, da história “O Tricô”, a criança enuncia, em um primeiro momento, que o gato não gostou do tricô para, logo após, enunciar o motivo: o tricô ficou grande para o gato. No segundo exemplo, o narrador enuncia, primeiramente, que os porquinhos foram para a faculdade para, após, enunciar o motivo: porque já estavam adolescentes. Por fim, no terceiro exemplo, o sujeito enuncia que Gepeto desejava muito um filho para, depois, enunciar que ele não tinha um (o que justificaria seu desejo).

Importante salientar que, conforme já mencionamos, textos com algumas antecipações ou retrocessos na ordem de narrar os acontecimentos foram encontrados em baixos índices, especialmente no G2, o qual contou com apenas uma inversão no total de textos produzidos. Outro fator importante de ser mencionado é que a análise das narrativas escritas do G2 foram muito prejudicadas em razão de que os sujeitos desse grupo não apresentavam a escrita de textos nas primeiras recolhidas de dados, como nos mostra a Figura 10.

Paráfrase da história "Chapeuzinho Vermelho": primeira recolha

1 / 1

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

LOBO VÓ XAPEZINHA PE

Paráfrase da história "O Tricô": segunda recolha

O GATO MIMI.

OGATO MICOO GADEDI.

Paráfrase da história "Os Três Porquinhos": terceira recolha

Os porquinhos: eles saíram de casa e aí o lobo assoprou a casa

Paráfrase da história "Pinóquio": quarta recolha

Gepeto fez um boneco de madeira e pediu um filho para a fada azul. A fada azul realizou o desejo de Gepeto. Depois de manhã o Gepeto acordou e viu o Pinóquio como uma pessoa, o Pinóquio. O Gepeto mandou o Pinóquio...

Figura 10 - Produção escrita de um dos sujeitos do G2 em cada uma das recolhas de narrativas escritas

As escritas que apresentamos na Figura 10²⁵ são produções de uma das crianças do G2 em cada uma das coletas de dados realizadas, a qual somente escreveu um texto que pudesse ser analisado como narrativo na última recolha

²⁵ Sugestão de leitura: Paráfrase da história Chapeuzinho Vermelho: "Lobo, vó, Chapeuzinho"; Paráfrase da história O Tricô: "O gato Mimi. O gato ficou gigante". Paráfrase da história Os Três Porquinhos: "Os porquinhos: eles saíram de casa e aí o lobo assoprou a casa". Paráfrase da história Pinóquio: "Gepeto fez um boneco de madeira e pediu um filho para a fada. A fada Azul realizou o desejo de Gepeto. Depois de manhã o Gepeto acordou e viu o Pinóquio como uma pessoa, o Pinóquio. O Gepeto mandou o Pinóquio...".

ocorrida, quando os sujeitos estavam concluindo o segundo ano do Ensino Fundamental. Neste grupo, muitas crianças produziram textos somente no final do segundo ano de escolaridade (alguns nem chegaram a escrever textos) e, mesmo no caso daqueles que narraram histórias escritas, estas foram recontadas de modo que a ordem de narrar os acontecimentos fosse a mesma em que eles ocorreram.

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos pelo G1 e G2 em cada uma das recolhas realizadas em relação à categoria que por ora analisamos.

Tabela 2 - Inversões realizadas na ordem do dizer e do dito pelos sujeitos do G1 e do G2.

	Grupo 1						Grupo 2					
	Escritas que ainda não formavam textos		Textos sem alternância na ordem do dizer e do dito		Textos com alternância na ordem do dizer e do dito		Escritas que ainda não formavam textos		Textos sem alternância na ordem do dizer e do dito		Textos com alternância na ordem do dizer e do dito	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Texto 1: Chapeuzinho Vermelho	3/14	22%	11/14	79%	0/14	0%	13/14	93%	1/14	7%	0/14	0%
Texto 2: O tricô	0/14	0%	11/14	79%	3/14	21%	10/14	71%	4/14	29%	0/14	0%
Texto 3: Os três porquinhos	0/12	0%	9/12	75%	3/12	25%	7/12	58%	5/12	42%	0/12	0%
Texto 4: Pinóquio	0/12	0%	10/12	83%	2/12	17%	2/12	17%	9/12	75%	1/12	8%

Legenda: n= número de textos; %= porcentagem

A partir de uma visão mais geral dos resultados expressos na Tabela 2, podemos perceber a dificuldade que as crianças, de modo geral, demonstraram em contrapor a ordem do dizer e do dito no relato, manifestada de forma ainda mais acentuada no G2. Na maioria das narrativas escritas produzidas houve uma

coincidência exaustiva entre a ordem da ocorrência dos fatos e a da enunciação, o que, segundo Tolchinsky [Landsmann] (1995), é uma das consequências do processo de produção e controle sequencial dos enunciados. Segundo a autora (op. cit, p.86),

o acontecimento-que-acabou-de-ser-enunciado controla o que-está-sendo-dito-neste-momento, e isso impede antecipações ou retrocessos. A criança controla a produção no nível da frase ou da cláusula, passo a passo, porém a macroestrutura ou ponto alto do relato não controla centralmente a produção.

Deste modo, tendo em vista o baixo índice de inversões realizadas na ordem do dizer e do dito, nesta categoria, as narrativas escritas dos dois grupos analisados foram considerados empobrecidos, apesar de o G1 apresentar alguns sujeitos que avançaram além do controle sequencial em seus textos.

Nossos achados nesta categoria são corroborados pelos encontrados por Campos (2010) que, em estudo longitudinal, buscou, entre outros objetivos, analisar a qualidade da narrativa (conforme categorias propostas por Tolchinsky [Landsmann]) de textos produzidos por crianças ao longo do ensino fundamental (do primeiro ao oitavo ano), avaliando os efeitos do processo de escolarização sobre tais produções. No que se refere a esta primeira categoria discursiva, Campos (op. cit) observou que, na medida em que avançavam no processo de escolarização, as crianças avançavam, igualmente, no modo de lidar com essa contraposição em seus textos, apesar de ter sido esta a categoria em que os escolares demonstraram maior dificuldade.

Conforme Tolchinsky [Landsamann] (op. cit) outros estudos realizados a partir de diversas orientações apontam para a dificuldade que as crianças manifestam ao lidar com a categoria discursiva que ora analisamos. Em seus estudos sobre a qualidade da narrativa, a autora afirma que nenhum de seus sujeitos de pesquisa apresentou algum tipo de contraposição entre a ordem do enunciado e a da enunciação. Ao citar pesquisa realizada por Schneuwly (1988), – que trabalhou a partir de uma perspectiva vygotskyana, na busca de evidências para o fato de que, até os dez anos de idade, aproximadamente, o controle do texto é feito “passo a passo”, mediante uma gestão local –, a autora afirma que o enunciado anterior funciona como base ou ponto de partida para o enunciado seguinte, mesmo entre as crianças consideradas boas escritoras, tendendo a diminuir com o aumento da idade

e com o processo de escolarização. Se observarmos nossos dados de narrativa escritas, (expressos na Tabela 2), podemos perceber ter havido um aprimoramento no modo como as crianças apresentaram os enunciados, uma vez que as inversões realizadas pelos sujeitos do G1 se concentraram nas recolhas do segundo ano do ensino fundamental e que, mesmo no G2 o único caso de inversão verificado ocorreu também no segundo ano do Ensino Fundamental, quando as crianças já haviam avançado na idade e no processo de escolarização.

Assim, levando-se em consideração os dados obtidos nas produções de narrativas escritas analisados nesta subseção, bem como os dados obtidos nas produções de narrativas orais apresentados e analisados na subseção anterior, podemos pensar que o aprimoramento da capacidade de operar com a alternância entre a ordem do dizer e do dito tende a se estender e se intensificar conforme a idade e a escolaridade das crianças acompanhando assim o processo de escolarização.

4.1.2 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DO NARRADOR

I. NARRATIVAS ORAIS

A segunda categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995) para aferir qualidade da narrativa refere-se à dualidade entre a presença e a ausência do narrador no texto. Podemos reconhecer a presença do narrador no relato por meio do uso dos agregados linguísticos, dos modificadores verbais e da presença de detalhes particulares e enriquecedores sobre as personagens ou o cenário em que a trama acontece, fatores que podem elevar a qualidade da narrativa. Deste modo, levamos em consideração na análise dos dados desta categoria, a presença de adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais em construções que apresentassem descrições, avaliações ou opiniões do narrador no texto.

Para nossa análise foi feita uma divisão dessa categoria discursiva, a fim de que pudéssemos apresentar uma descrição mais detalhada da presença/ausência do narrador, a saber: **Nível I**, para os textos que apresentaram até dois trechos em

que a presença do narrador foi evidenciada e **Nível II**, para aqueles que traziam três ou mais trechos que evidenciavam a presença do narrador no relato.

Os textos (1) e (2) produzidos por crianças do G1 e do G2 respectivamente, durante a segunda e terceira recolhas, exemplificam relatos subcategorizados no Nível I, os quais apresentaram até duas passagens em que se pôde perceber a presença do narrador, ainda que em trechos isolados do texto.

(1) *Era uma vez uma bruxa e um gato. O nome da bruxa era Clotilde e o nome do gato Satanás.*

Ela tava fazendo uma roupa pro gato e ficou muito grande e o gato não gostou. Aí ela tentou dar um nó e não conseguiu e usou a varinha mágica dela e o gato ficou maior do que a roupa. Muito estranho.

(2) *Era uma vez a história dos três porquinhos. (...) Aí tinha um lobo mau atrás de uma árvore e o lobo mau pegou e assoprou a casinha de palha. E depois os porquinhos foram correndo pra casa de madeira.*

Em (1), podemos observar duas passagens onde o narrador se faz presente no texto, conforme trechos sublinhados: em um primeiro momento, nos nomes das personagens e, depois, na avaliação do narrador em relação ao “gato” ao final da história: “Muito estranho”. Apesar das construções realizadas pela criança, este texto poderia ser ainda mais enriquecido com a descrição da bruxa, do gato, do tricô feito pela bruxa, ou mesmo de sua casa, local onde se passa a história. De igual modo, em (2) vemos duas passagens onde o narrador se preocupa em esclarecer alguns fatos ao leitor: o lobo estava escondido “atrás da árvore” e os porquinhos saíram da casa de palha em direção à casa de madeira, “correndo”. Entretanto, este mesmo texto poderia trazer detalhes ainda mais enriquecedores se, por exemplo, caracterizasse a casinha de cada um dos porquinhos, apenas mencionadas no relato, sem nenhuma descrição.

Outros textos da amostra trouxeram uma quantidade maior de detalhes esclarecedores nas narrativas, uma vez que contaram com diversas passagens em que se pôde perceber a presença do narrador no relato, sendo, portanto, subcategorizados como sendo de Nível II.

Os textos que reproduzimos em (3) e (4) exemplificam duas narrativas orais produzidas por sujeitos do G1 e do G2 respectivamente, nos quais a presença do narrador no relato aparece sublinhada.

(3) *Era uma vez os três porquinhos. Eles moravam com a mãe deles e os três porquinhos falaram:*

- Por quêêê??? A gente tem que morar cada um numa casa e na outra?

Aí a mãe disse:

- Ah, por causa que vocês já tão grande, vocês já tão adultos, podem morar na sua casa mesma!

Aí todo mundo fez a sua casa. Um gostava de tocar flauta, aí ele dançava, dançava e depois ele parou de tocar. Aí depois, ah, eu gosto mais de tocar flauta, então eu vou fazer a minha casa de qualquer jeito. Aí ele pegou palha e tch... Botou de qualquer jeito. E foi cantar de novo.

Aí, o segundo. O segundo fez uma casa de madeira. Ele era muito preguiçoso e fez uma casa de madeira. Ele pensou que era forte mas se molhasse ela ia ficar muito molhada e ia derreter a madeira e aí o outro que é inteligente pegou massa e tudo que ele era bem inteligente e fez uma casinha de tijolo.

Aí o lobo foi lá e ele sentiu cheiro de presunto... Sentiu cheiro de porquinho.

Aí ele foi numa casa e na outra. Aí quando ele chegou na casa outra ele disse assim, na primeira casinha:

- Abra essa porta, eu vou assoprar essa casinha.

- Não você é muito velho como vai poder assoprar essa casa toda?

- Quer que eu assopre?

- Quero, quero ver!!!

Aí depois ele assoprou. Aí ele saiu voando. Ele saiu pra outra casinha. Ele foi correndo, correndo, correndo pra outra casinha. E aí:

-Irmãozinho, irmãozinho, tem um lobo na minha casa que me derrubou. Aí depois ele (toc, toc, toc). Aí todo mundo se tremia assim. Aí depois o outro que construiu a casa de tijolo tinha a ideia:

- Ah, como você vai poder entrar? A minha casa é feita de tijolos e ninguém pode entrar.

Aí depois ele:

- Ah é, quer ver? (faz barulho de sopra).

Então ele assoprou. Aí:

- Ah, ah, ah, você nunca vai assoprar a minha casa.

Aí eles queriam tomar uma sopa. Aí eles fizeram na lareira. Aí ele tinha ideia e lá eles viram uns pedacinhos de unhas assim, bem pequenininhas. Aí ele viu:

- Que que é isso? – o porquinho – Que que é isso?

Aí o lobo não ouviu nada. Aí ele foi na chaminé e caiu na sopa bem quente.

Aí ele saiu correndo lá.

- Ai, ai, ai, ai...

Aí eles viveram felizes para sempre na mesma casa de tijolos.

(4) *Era uma vez um menino de madeira chamado Pinóquio. O seu pai Gepeto queria muito um filho, mas não tinha. Então ele fez um menino de madeira e uma noite, quando ele terminou de fazer ele desejou muito, muito, muito que ele virasse um menino de verdade. Aí quando ele tava dormindo veio uma fada e disse pra ele:*

- Seguinte Pinóquio: eu vou te transformar num menino de verdade se você for corajoso, obediente e correto.

Aí o pai dele disse:

- Bom, já que você é um menino de verdade eu vou te levar pra escola.

Aí no caminho pra escola ele encontrou uma raposa e um gato. E a raposa falou assim:

- Pra onde você tá indo menino?

Daí o Pinóquio falou:

-Pra escola.

Ele falou:

- Mas a escola é só pra burro, não te disseram ainda?

Aí ele disse assim:

- Vamos, lá perto da minha casa tem um circo.

Aí ele foi junto com ele em vez de ir pra escola. Aí o homem do circo era muito, muito, muito malvado e ele trancou o Pinóquio numa jaula. Aí chegou a Fada Azul e disse pra ele:

- Mas Pinóquio, porque você está aqui?

Aí ele começou a falar um monte de mentira em vez de falar a verdade e o narizinho dele foi crescendo, crescendo, crescendo...

Aí a fada disse assim:

- Vou te tirar daí, mas você tem que prometer pra mim que vai na escola sempre e obedecer o seu pai.

E ele falou "sim".

Aí, antes de ele perceber ele foi assim, ele pegou e saiu. Quando ele tava no caminho, foi assim, sem perceber, ele começou a virar um burro, com orelhas de burro, com rabo de burro, sem perceber ele foi continuando, quando seu pai Gepeto tava muito, muito preocupado procurando por ele, era uma noite chuvosa, muito, muito chuvosa e aí ele saiu remando, remando com seu lampião e aí ele tava muito preocupado ele chamava:

-Pinóquio... Pinóquio... Onde você está?

Quando de repente ele grita muito, muito, muito mais. Sem ele perceber, sai, ele vai sair com seu barquinho a remo, sem ele perceber foi pelo lago, pra lá, pra cá, quando ele viu uma baleia gigante comeu ele, com barco e tudo e quando o Pinóquio foi correndo, correndo, correndo, se atirou no lago e saiu à procura, quando ele viu tava dentro da barriga da baleia também. Aí ele pegou e pediu desculpa pro pai dele e aí ele falou assim:

- Papai eu prometo que nunca mais vou desobedecer o senhor, vou ir pra escola direitinho todos os dias, e vou obedecer o senhor, não vou mais acreditar em raposas muito menos em gatos.

Aí eles tiveram uma ideia:

- Vamos fazer assim Pinóquio: vamos botar fogo nela, na baleia, pra ver se ela espirra.

A fumaça o que que deu: adiantou. Ela deu um baita de um espirrão: Aaaaaatchimmm!!!

Com o papai, seu amigo grilinho e Pinóquio e seu peixinho e seu gatinho saíram de dentro e o Pinóquio abraçado no seu pai. Quando ele viu estavam em casa brincando, cantando e fazendo um monte de coisa com seu amigo grilinho, peixinho e o gatinho e fim.

Na análise de (3), podemos encontrar a presença ativa do narrador em diferentes momentos do reconto. Nele, o sujeito caracteriza a personalidade de cada porquinho justificando o uso dos materiais utilizados na construção das casas (palha para o porco que só queria tocar flauta e dançar, madeira para o porco preguiçoso e tijolos para o porquinho inteligente). Ele explica que o motivo da mamãe porca pedir aos filhos para que saiam de casa é devido ao fato de eles estarem adultos, caracteriza o lobo (dizendo que o lobo já estava "velho"); justifica o motivo pelo qual os porcos tinham água fervente na casa de tijolos quando o lobo chegou para o ataque (era para o preparo de uma sopa, e não fruto do acaso); ainda, finaliza dizendo que, ao final da história, todos os porquinhos ficaram morando na casa de

tijolos, indo além do desfecho tradicional dos contos de fadas: “...e viveram felizes para sempre”, incluindo “na mesma casa de tijolos”.

Também é possível observar a presença ativa do narrador no exemplo (4), no qual a criança fornece ao leitor detalhes capazes de oportunizar uma melhor compreensão da história narrada. Neste texto, o sujeito caracteriza as personagens (o dono do circo era “muito malvado” e a baleia era “gigante”) e o cenário de duas passagens da história (fazendo referência à cena em que Gepeto procura Pinóquio quando chovia muito, fazendo com que Gepeto precisasse de um lampião e, ainda, descrevendo a cena do reencontro de Gepeto e Pinóquio no final da trama, ao saírem do interior da baleia juntos e abraçados). O narrador traz, também, detalhes particulares da história, revelando, por exemplo, que o circo descrito pela raposa ficava perto da casa dela (o que nos possibilita pensar ser essa a causa do conhecimento da raposa sobre a existência do circo próximo de onde Pinóquio passava); declara que Pinóquio transformou-se em burro “sem perceber” (fato que, nessa perspectiva, não parece ter ocorrido instantaneamente); revela que a baleia comeu Gepeto “com barco e tudo”; chama atenção à intensidade do espirro dado pela baleia ao final da história, dizendo que foi um “espirrão”.

Textos como o que apresentamos em (3) e (4) podem ser considerados como mais generosos ao leitor, pois fornecem elementos importantes para uma melhor compreensão do relato, sendo, portanto, considerados textos de melhor qualidade.

Embora muitos tenham sido os textos da amostra em que a presença do narrador foi evidenciada, houve narrativas produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2 que não apresentaram nenhum tipo de descrição, avaliação, opinião ou uso de modificadores verbais. Os exemplos que apresentamos a seguir – (5) e (6) – são excertos de textos produzidos por sujeitos do G1 e do G2, respectivamente, dando mostras do que acabamos de mencionar.

(5) *A Chapeuzinho Vermelho tava levando uma comida para a vovó dela. E ela encontrou o lobo. O lobo bateu na porta da vovó e se vestiu de vovó e aí veio a Chapeuzinho.(...)*

(6) *Era uma vez uma guriazinha chamada Chapeuzinho Vermelho. Colheu umas flor e encontrou o lobo. E aí o lobo bateu na porta da vovozinha. (...)*

Os exemplos (5) e (6) nos permitem pensar sobre a falta de preocupação dos sujeitos em fornecer dados esclarecedores sobre a história narrada. Em nenhum dos trechos aparecem descrições da Chapeuzinho Vermelho, do lobo ou do caminho percorrido pela menina até a casa de sua avó, embora o contexto assim favorecesse. Ambos os sujeitos poderiam ter incrementado o texto com mais informações a respeito da Chapeuzinho Vermelho, do bosque, do lobo, da cesta que a menina levava à casa de sua avó ou das flores que ela encontrou no caminho. No entanto, esses detalhes, tão importantes para a qualidade da narrativa, foram suprimidos, empobrecendo o relato.

Textos como os que recém apresentamos foram encontrados em maior quantidade no G2, especialmente nas duas primeiras coletas de dados, ocasião em que as crianças deste grupo não demonstraram ter muita habilidade de jogar textualmente com a presença/ausência do narrador. Dessa forma, a Tabela 3 expõe o desempenho dos sujeitos estudados em relação à presença e à ausência do narrador nos textos orais produzidos em todas as coletas, propiciando uma visão mais global dos resultados obtidos nesta categoria que por ora analisamos:

Tabela 3 - Número de textos com incidência de Presença ou Ausência do narrador nas narrativas orais produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2

	Grupo 1						Grupo 2					
	Ausência do narrador		Presença do Narrador				Ausência do narrador		Presença do Narrador			
			Nível I		Nível II				Nível I		Nível II	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Texto 1: Chapeuzinho Vermelho	2/14	14%	8/14	57%	4/14	29%	10/14	71%	3/14	21%	1/14	7%
Texto 2: O tricô	8/14	57%	5/14	36%	1/14	7%	14/14	0%	0/14	0%	0/14	0%
Texto 3: Os três porquinhos	4/12	33%	1/12	8%	7/12	58%	6/12	50%	4/12	33%	2/12	17%
Texto 4: Pinóquio	0/12	0%	3/12	25%	9/12	75%	2/12	17%	7/12	58%	3/12	25%
Total em percentuais	27%		73%				62%		38%			

Legenda: n= número de textos; %= porcentagem

Conforme podemos visualizar na Tabela 3, os sujeitos do G1 demonstraram maior preocupação em orientar o leitor da narrativa em todas as recolhas realizadas, desde a primeira coleta de dados, em que apenas duas crianças parafrazearam as histórias sem alguma passagem que não demonstrasse a presença do narrador. Isso ocorreu inversamente com os sujeitos do G2, cujos textos sem a presença do narrador foram em números expressivos já na primeira recolha de dados (73%). Apesar do G1 apresentar resultados mais expressivos do que o G2 no que se refere à presença do narrador no texto, podemos verificar que, na primeira e na segunda oficina de produção textual as crianças daquele grupo pouco falavam de suas personagens ou dos cenários que compunham a história, fazendo uma ou duas menções ao longo do texto, razão pela qual os dados do G1 concentraram-se no Nível I nas duas primeiras recolhas.

Em se tratando dos textos subcategorizados no Nível II, pudemos constatar que a grande maioria está igualmente concentrada no G1 (Tabela 4), especialmente na 3ª e 4ª recolhas. Nestas, os sujeitos produziram textos com diversas passagens em que se pôde perceber a presença do narrador no relato, ao contrário do que ocorreu no G2, em que estes dados se concentraram no Nível I, mesmo nas duas últimas recolhas, quando os sujeitos concluíam o segundo ano do Ensino Fundamental, demonstrando capacidade ainda bastante elementar em operar com esta segunda categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995).

Sendo assim, se observarmos o cômputo geral dos dados de narrativas orais, podemos inferir que, na categoria *Presença e ausência do narrador*, os resultados do G1 obtiveram vantagem sobre os do G2, sendo bastante expressiva. Enquanto o G1 apresentou no mínimo um agregado linguístico de descrição, opinião ou avaliação em 73% do total de textos produzidos pelos sujeitos em todas as recolhas, no G2 esse percentual foi de 38% do total de textos, o que pode ser interpretado como uma menor habilidade dos sujeitos deste grupo em operar com a presença do narrador no texto, mesmo na modalidade oral, ou seja, na narração como ato de fala, a qual, segundo Tolchinsky [Landsmann] (1995), seria mais acessível à criança.

Um fato que nos parece interessante na análise longitudinal dos dados de narrativas orais, em se tratando da categoria *presença e ausência do narrador*, é que as crianças foram qualificando seus textos com detalhes particulares da história (descrições, avaliações, opiniões, etc.) na medida em que as recolhas de dados foram sendo realizadas. A Tabela 3 nos possibilita acompanhar essa evolução no desempenho das crianças dos dois grupos estudados: observamos que, enquanto no G1, Nível I, as crianças iniciaram produzindo textos subcategorizados ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental, nas coletas de dados subsequentes, já no segundo ano desta mesma etapa de escolarização, passaram a produzir uma quantidade expressiva de textos subcategorizados no Nível II.

Podemos observar, ainda na Tabela 3 que no G2 também houve aprimoramento das crianças ao produzirem construções que descrevessem ambientes, cenários, o caráter ou as características físicas das personagens no decorrer das coletas de dados realizadas. Enquanto na primeira recolha apenas quatro sujeitos (29%) do G2, subcategorizadas no Nível I, produziram textos com a presença do narrador, na última, dez crianças (85%) fizeram algum tipo de

construção desta natureza, embora a maioria delas com construções mais simples ou em até dois trechos do texto.

Sendo assim, é possível pensarmos em um aprimoramento das crianças pesquisadas no que diz respeito à habilidade de produzir textos onde a presença do narrador é marcada de modo ativo no relato. A maior habilidade em reproduzir construções, no texto, cuja presença do narrador é reconhecida, pode estar relacionada ao avanço da idade ou ao processo de escolarização por que passaram essas crianças uma vez que, mesmo apresentando diferenças quanto à quantidade ou intensidade, ambos os grupos apresentaram avanços no que se refere à produção de narrativas orais cujas construções de avaliação, descrição ou opinião puderam ser constatadas.

II. NARRATIVAS ESCRITAS

Para uma análise mais criteriosa dos dados de narrativa escrita, adotamos (tal como fizemos na análise dos dados de narrativas orais) a subdivisão da categoria *Presença ou ausência do narrador* em dois níveis: Nível I (para os textos com uma ou duas construções onde a presença do narrador pudesse ser evidenciada) e Nível II (para os textos com três ou mais trechos que cumprissem a função de apresentação, descrição ou avaliação no relato).

A Figura 11²⁶ nos traz um exemplo de presença do narrador subcategorizada no Nível I.

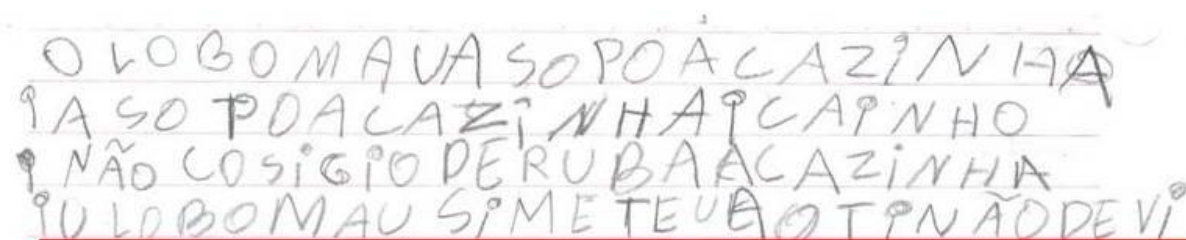


Figura 11 - Trecho da paráfrase da história “Os Três Porquinhos” produzido por sujeito do G1

²⁶ Sugestão de leitura: “O Lobo Mau assoprou a casinha e assoprou a casinha e caiu e não conseguiu derrubar a casinha e o Lobo Mau se meteu aonde não devia.”

Como nos mostra o trecho sublinhado da Figura 11, a presença do narrador se manifestou de modo superficial no texto. Nesse caso, apenas como uma avaliação que a criança fez da atitude de uma das personagens da história, o Lobo Mau (“o Lobo se meteu aonde não devia”). Embora o contexto fosse favorável a descrições (da floresta, das casinhas dos porcos) ou caracterizações (das personagens, por exemplo), o sujeito não emite comentários que possam auxiliar uma melhor compreensão da história narrada, pois isso poderia qualificar ainda mais o texto.

Narrativas escritas como as que apresentamos na Figura 11 estiveram presentes no G1 desde a primeira recolha de dados. Entretanto, no G2 foram encontradas somente na terceira e quarta coletas, quando as crianças já estavam cursando o segundo ano de alfabetização formal e, na maioria dos casos, escreviam textos com estrutura própria da narrativa.

A amostra analisada também foi composta por narrativas escritas subcategorizadas no Nível II por trazerem três ou mais construções em que a presença do narrador pôde ser evidenciada. As Figuras 12, 13, 14 e 15 nos dão mostras de quatro textos escritos por sujeitos do G1 na primeira, segunda e terceira recolhas, e por um dos sujeitos do G2 na quarta recolha, respectivamente, nos quais as construções evidenciando a presença do narrador no relato (sublinhadas) são recorrentes ao longo da narrativa:

chapeuzinho vermelho e o lobo mau
 e uma vez a mamãe de chapeuzinho vermelho
 manda chapeuzinho vermelho levar uns doces
 pra vovó e chapeuzinho vermelho ia ela
cantando umas músicas até a casa da
vovó e quando viu olhou pra trás e viu
o lobo mau e perguntou o que você
tem aí dentro da cesta eu tenho docinhos
pra vovó e o lobo mau foi pra casa da
vovó e fingiu ser o vovó e então
entrou e fingiu ser a vovó e chapeuzinho
vermelho entrou e um tempo depois e perguntou
o porque você tem uma orelha tão grande
pra te ouvir melhor porque tem olhos tão
grande pra te enxergar melhor porque
você tem boca tão grande pra comer e
chapeuzinho saiu desesperada chamando
um caçador e o caçador bateu no lobo mau
e ele nunca mais voltou

Figura 12 - Paráfrase da história “Chapeuzinho Vermelho” produzida por sujeito do G1

Os dados de escrita ilustrados na Figura 12²⁷ nos mostram detalhes esclarecedores da história da Chapeuzinho Vermelho: no texto, a criança escreve ao leitor sobre o modo como a Chapeuzinho ia para a casa de sua avó (“ia bela, cantando umas músicas”), a forma como percebeu a presença do lobo (“olhou pra trás e viu o lobo”), nos dá pistas sobre o caráter do Lobo Mau (ele finge ser a vovó, se faz passar por ela) e chama a atenção para o modo como a menina foge do animal utilizando um modificador verbal (“saiu em disparada”). O mesmo ocorre no texto ilustrado pela Figura 13, no qual o narrador faz revelações que podem auxiliar na compreensão da narrativa.

²⁷ Sugestão de leitura: A Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau. Era uma vez a mamãe de Chapeuzinho Vermelho mandou Chapeuzinho Vermelho levar uns doces para a vovó e Chapeuzinho Vermelho ia bela, cantando umas músicas até a casa da vovó, e quando viu, olhou pra trás e viu o Lobo Mau e perguntou: – O que você tem aí dentro desta cesta? – Eu tenho docinhos para a vovó. E o Lobo Mau foi pra casa da vovó e fingiu ser a vovó e então entrou e fingiu ser a vovó e Chapeuzinho Vermelho entrou um tempo depois e perguntou: – Por que você tem uma orelha tão grande? – Pra te ouvir melhor. – Por que tem olhos tão grandes? – Pra te enxergar melhor. – Por que você tem a boca tão grande? – Pra te comer! E Chapeuzinho saiu desesperada e chamando um caçador e o caçador bateu no Lobo Mau e nunca mais voltou. Fim.

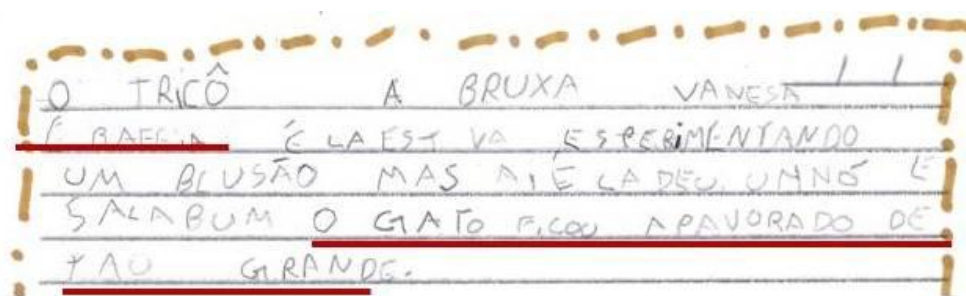


Figura 13 - Trecho da paráfrase da história “O Tricô” produzida por sujeito do G1

No texto ilustrado acima (Figura 13²⁸), o narrador caracteriza a bruxa nomeando-a (“bruxa Vanessa”) e fazendo uma descrição dela (“era feia”). Por fim, ele nos dá pistas do estado psicológico em se encontrava o gato após o feitiço realizado pela bruxa: “o gato ficou apavorado”.

A Figura 14 nos traz mais um texto onde a presença do narrador pode ser reconhecida.

²⁸ Sugestão de leitura: “O Tricô. A bruxa Vanessa era feia. Ela estava experimentando um blusão, mas aí ela deu um nó e salabum... O gato ficou apavorado de tão grande”.

OS TRÊS PORQUINHOS
 OS TRÊS PORCOS QUERIAM
 SAIR DA CASA DA SUA MÃE
 E FOI FALAR PRA SUA MÃE
 ELA DEIXOU TODOS OS PORCOS
 ELAS FORAM FAZER A SUA O PRIMEIRO
 ERA O LUCAS JONATA MARCOS O
LUCAS ERA MUITO CAPRICHOSO
O JONATA ERA MUITO PREGUIÇOSO
O MARCOS BRINCAÇÃO DO LUCAS
 VEZ SUA CASA DE TIJOLO
 O JONATA VEZ DE PENNA
 E O MARCOS VEZ DE MADEIRA
O LOBO ELE CHEIROU
UM CHEIRO DE PORCO O
 O SEGUNDO E O TERCEIRO
 A CASA DOS DOIS FORAM
 DESTRUIDA E CORRERAM PRA CASA
 DO LUCAS E O LOBO ASSOPROU
DUAS VEZ E ARROMBOU A PORTA
ELER OS PORCOS ESCUTARAM UM
BARULHO ESCUTARAM UMA ÁGUA
QUENTE E COLOCARAM PERTO DA PORTA
 E O LOBO VOOU LONGE

Figura 14 - Paráfrase da história “Os Três Porquinhos” produzida por sujeito do G1

No texto ilustrado pela Figura 14²⁹, podemos verificar a presença do narrador no relato através da caracterização das personagens uma vez que o sujeito nomeia e descreve cada um dos porquinhos: Lucas, o caprichoso, Jonata, o preguiçoso e Marcos, o brincalhão. A presença do narrador no relato se manifestou, também, através dos detalhes sobre o ataque do Lobo Mau aos porquinhos: i) o lobo encontrou os porquinhos pelo cheiro (e não ao acaso); ii) o lobo assoprou a porta da casa dos porquinhos duas vezes antes de tentar arrombá-la; iii) os porquinhos ouviram o barulho do Lobo Mau e, por essa razão, colocaram água para aquecer na lareira.

²⁹ Sugestão de leitura: “Os três porquinhos. Os três porcos queriam sair da casa da sua mãe e foi falar pra sua mãe. Ela deixou todos os porcos. Eles foram fazer a sua. O primeiro era o Lucas, Jonata, Marcos. O Lucas era muito caprichoso. O Jonata era muito preguiçoso. O Marcos brincalhão. O Lucas fez sua casa de tijolo. O Jonata fez de pena e o Marcos fez de madeira. O lobo, ele cheirou um cheiro de porco. O segundo e o terceiro, a casa dos dois foram destruídas e correram para a casa do Lucas e o lobo assoprou duas vezes e arrombou a porta ele os porcos escutaram um barulho e esquentaram uma água quente e colocaram perto da porta e o lobo voou longe.”

Por fim, apresentamos a Figura 15, a qual ilustra o texto caracterizado como sendo de Nível II produzido por sujeito do G2 a partir da história “Pinóquio”.

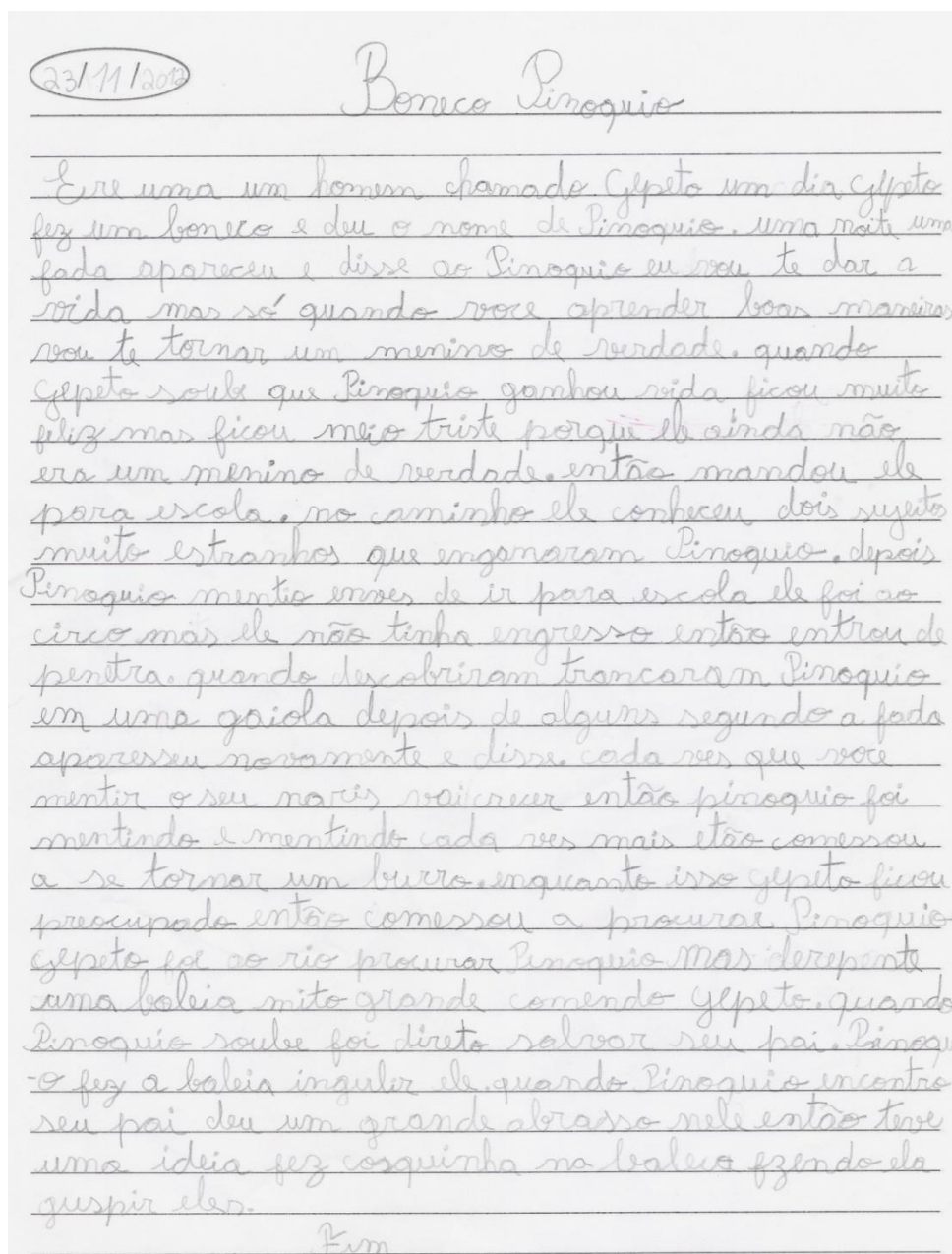


Figura 15 - Paráfrase da história “Pinóquio” produzido por sujeito do G2

Como podemos observar na Figura 15³⁰, a criança nos traz alguns detalhes que tornam a compreensão da narrativa mais fácil ao leitor. Em seu

³⁰ Sugestão de leitura: “Era uma vez um homem chamado Gepeto. Um dia Gepeto fez um boneco e deu o nome de Pinóquio. Uma noite uma fada apareceu e disse ao Pinóquio: – Eu vou te dar vida, mas só quando você aprender boas maneiras, vou te tornar um menino de verdade. Quando Gepeto soube que Pinóquio ganhou vida ficou muito feliz mas ficou meio triste porque ele ainda não era um menino de verdade. Então mandou ele pra escola. No caminho ele conheceu dois sujeitos muito

texto, a criança revela que os sujeitos que abordaram Pinóquio eram “muito estranhos”, informa que Pinóquio ficou pouco tempo enjaulado no circo, uma vez que a fada apareceu “poucos segundos” após sua prisão, caracteriza a baleia que engoliu Gepeto (“muito grande”) e fornece detalhes que auxiliam na visualização da cena em que Pinóquio reencontra seu pai (“deu um grande abraço nele”).

Textos como os que recém analisamos são mais generosos com o leitor na medida em que apresentam “partes agregadas” no corpo do relato. Segundo Tolchinsky [Landsmann] (1995, p. 79),

é nas partes agregadas ao corpo do relato que o autor e o leitor se reconhecem mutuamente. Por que, para quem são apresentadas as personagens, senão para o leitor? Para que descrever certa paisagem ou emitir uma opinião sobre uma personagem, senão para o leitor?

As narrativas que trouxeram uma maior quantidade de passagens em que a presença do narrador pôde ser observada no relato em mais de três trechos (Nível II) foram mais recorrentes no G1, o qual apresentou construções desta natureza desde a primeira coleta de dados.

A Tabela 4 nos dá uma visão geral dos dados de narrativas escritas obtidas pelos sujeitos dos dois grupos, estudados em cada uma das recolhas realizadas.

estranhos que enganaram Pinóquio. Depois Pinóquio mentiu. Em vez de ir para a escola ele foi ao circo. Mas ele não tinha ingresso, então entrou de penetra. Quando descobriram trancaram Pinóquio em uma gaiola. Depois de alguns segundos a fada apareceu novamente e disse: – Cada vez que você mentir o seu nariz vai crescer. Então Pinóquio foi mentindo e mentindo cada vez e então começou a se tornar um burro. Enquanto isso Gepeto ficou preocupado. Então ele começou a procurar Pinóquio mas de repente uma baleia muito grande comeu Gepeto. Quando Pinóquio soube, foi direto salvar seu pai. Pinóquio fez a baleia engolir ele. Quando Pinóquio encontrou seu pai deu um grande abraço nele, então teve uma ideia: fez cosquinha na baleia fazendo ela cuspir eles.”

Tabela 4 - Número de textos por incidência de Presença ou Ausência do narrador nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos do G1 e G2

	Grupo 1								Grupo 2							
	Escritas que ainda não formavam textos		Ausência do narrador		Presença do narrador				Escritas que ainda não formavam textos		Ausência do narrador		Presença do narrador			
					Nível I		Nível II						Nível I		Nível II	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Texto 1: Chapeuzinho Vermelho	3/14	21%	7/14	50%	3/14	21%	1/14	7%	13/14	93%	1/14	7%	0/14	0%	0/14	0%
Texto 2: O tricô	0/14	0%	11/14	79%	3/14	21%	0/14	0%	10/14	71%	4/14	29%	0/14	0%	0/14	0%
Texto 3: Os três porquinhos	0/12	0%	6/12	50%	3/12	25%	3/12	25%	7/12	58%	4/12	33%	1/12	8%	0/12	0%
Texto 4: Pinóquio	0/12	0%	4/12	33%	4/12	33%	4/12	33%	2/12	17%	6/12	50%	3/12	25%	1/12	8%
Total em percentuais	6%		54%		40%				61%		29%		10%			

Legenda: n=número de textos; %= porcentagem

A partir da Tabela 4, podemos observar que os sujeitos do G1 apresentaram detalhes particulares sobre os cenários e as personagens da história, desde a primeira recolha de dados, realizada quando os escolares cursavam o primeiro ano, o que ocorreu inversamente com os sujeitos do G2, pois somente na terceira coleta de dados, quando os sujeitos cursavam o segundo ano do ensino fundamental, é que observamos algum trecho em que se evidenciasse a presença do narrador.

De acordo com o demonstrado na Tabela 4, o G1 apresentou os índices mais altos em todas as recolhas de dados, tanto no Nível I quanto no Nível II, fato que pode ser interpretado como uma maior habilidade das crianças deste grupo em operar com a categoria *presença do narrador*.

Em análise longitudinal dos dados, percebemos um aprimoramento dos sujeitos dos dois grupos na produção de narrativas escritas com a presença do narrador. Mesmo no G2, no qual os resultados obtidos foram menos expressivos,

observamos um aumento no índice dos textos com a presença do narrador (que passou de 0% a 33% da amostra), mesmo observando que, ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, apenas um dos sujeitos daquele grupo apresentou narrativa passíveis de serem caracterizadas como de Nível II, ou seja, que marcasse presença do narrador em três ou mais trechos de sua produção narrativa.

Também conseguimos perceber um aprimoramento na forma com que as crianças do G1 se utilizaram de recursos para marcar a presença do narrador no texto: se observarmos os dados do G1 nas duas primeiras recolhas (Tabela 4) veremos que a presença do narrador já se manifestava em alguns textos escritos, embora ocorrendo em um ou dois trechos do relato (Nível I). Entretanto, pudemos observar que, pelo menos a metade dos sujeitos do G1, fizeram algum tipo de detalhamento das personagens ou dos cenários das histórias na terceira recolha, índice que foi ainda mais elevado na quarta e última coleta de dados, na qual a maioria, ou seja, 66% (33% Nível I + 33% Nível II) das crianças enriqueceram seus textos com algum detalhamento que caracterizasse a presença do narrador.

Importante salientar que, embora os resultados sejam mais expressivos no G1, se compararmos os resultados de presença e ausência do narrador encontrados nos dados de narrativas orais e nos dados de narrativas escritas dos sujeitos deste grupo, perceberemos um decréscimo em relação à habilidade em operar com os modificadores verbais e agregados linguísticos no texto escrito. Isso se deve ao fato de enquanto 73% dos textos orais do G1 marcaram, de alguma forma, a presença do narrador no relato, apenas 40% dos textos escritos pelos sujeitos deste mesmo grupo apresentaram construções próprias da presença do narrador no texto.

Se pensarmos serem nossos sujeitos de pesquisa escolares em fase inicial de aquisição da escrita, podemos supor, neste período, a probabilidade de as crianças terem mais elementos discursivos para produzir a narrativa oral do que para a produção da narrativa escrita. Isso porque, especialmente no primeiro ano de alfabetização formal, o foco da escrita está, muitas vezes, na preocupação com a estrutura do texto e com o que se quer dizer por escrito do que com o roteiro a ser narrado. Lins Silva e Spinillo (1998) mostraram em um de seus estudos sobre a elaboração de textos escritos na infância que durante o primeiro ano de alfabetização existe uma progressão mais tímida em relação à elaboração de histórias. Afirmam, ainda, que esta progressão tende a se intensificar quando as crianças avançam para o segundo ano de escolarização formal, momento em que

progridem, também, em seu processo de aquisição da escrita, tal como temos observado em nossos dados em todas as categorias que analisamos, especialmente nesta referente à presença do narrador no relato em que os sujeitos de ambos os grupos demonstraram maior facilidade quando comparados às outras categorias discursivas analisadas neste trabalho.

4.1.3 AS AÇÕES DAS PERSONAGENS E SUAS MOTIVAÇÕES

I. NARRATIVAS ORAIS

Esta categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995) leva em consideração a dualidade existente entre as ações das personagens e sua motivação.

Para analisarmos esta categoria, observamos nos textos orais que integram a amostra, a verbalização dos estados mentais das personagens, seus desejos, aspirações, intenções, preocupações, etc., os quais influenciaram nas ações das personagens do relato. Tais verbalizações poderiam aparecer: i) de forma **implícita**, categorizadas como **Nível I**, por se apresentarem de forma indireta, ou, como nos diz Tolchinsky [Landsmann] (op. cit. p. 83), “na boca das personagens”; ii) de forma **explícita**, apresentadas em trechos ao longo do texto e categorizadas como **Nível II** por apresentarem de forma clara e objetiva os estados mentais das personagens.

Houve, ainda, narrativas sem nenhum tipo de apresentação das motivações das ações das personagens no relato, razão pela qual elas foram categorizadas como sendo pertencentes ao grupo de textos que não explicitaram as motivações das personagens.

Os exemplos (1) e (2), produzidos por crianças do G1 e do G2, respectivamente, são transcrições de textos que apresentam apenas o esquema básico da narrativa, ou seja, o plano da ação das personagens, sem que suas motivações (sentimentos, desejos ou outros aspectos ligados ao plano da subjetividade) fossem apresentadas ao leitor.

(1) *Era uma vez um menino que se chamava Pinóquio. Um dia seu pai Gepeto fez o boneco Pinóquio. Um dia, Gepeto estava dormindo e Pinóquio estava deitadinho bem em cima da onde ele foi construído. De noite chegou a Fada Azul e transformou e deixou ele como filho e depois ele ia pra escola mas aí chegou dois ladrões, a raposa e o gato*

safado. Aí eles roubaram o Pinóquio e foram embora. Aí o Pinóquio queria ir para o circo mas o dono prendeu ele dentro de uma jaula. Aí a Fada Azul chegou e transformou ele num burro. Enquanto isso o Gepeto estava procurando o Pinóquio com o lampião na mão. Enquanto isso ele foi procurar ele no mar porque eles tinham o mar ali. Então ele estava procurando e foi engolido por uma baleia e depois eles fizeram uma jangada, fizeram uma fogueira e a baleia vomitou tudo. Fim. E depois eles começaram a comemorar com uma festa muito legal.

(2) Era uma vez um marceneiro chamado Gepeto. Ele construiu um boneco de madeira. Aí chegou uma fada e falou:

- Pinóquio, eu vou transformar você em um menino se você ser comportado, inteligente e corajoso.

Aí no caminho da escola ele foi e apareceu um gato e uma raposa. Aí eles disseram:

- Aonde você vai?

Aí ele disse:

- Eu to indo pra escola.

Aí a raposa falou:

- Escola é pra gente burra. Aí ele disse:

- Lá perto da minha casa tem um circo.

Aí Pinóquio chegou no circo e um cara malvado e aí prendeu ele na gaiola. Aí chegou a Fada Azul e falou:

- O que que você está fazendo preso na gaiola Pinóquio?

Aí ele inventou um monte de mentiras. Aí ela disse:

- Vou te soltar, mas essa é a sua última chance.

Aí ela soltou ele, e aí ele foi andando, andando, até perceber que ele tava com orelha de burro, perna de burro, rabo de burro. Aí o pai dele saiu a procurar ele numa noite chuvosa, quando pegou seu barco e o seu lampião e foi nadando pelo mar. Aí a baleia engoliu Gepeto. Aí Pinóquio viu e deu um pulo na água e a baleia engoliu ele. Aí o Pinóquio e o Gepeto tinham uma ideia: botar fogo no estômago da baleia e aí ela soltou eles com um espirro. Aí a Fada Azul transformou ele num menino de verdade e aí eles fizeram uma festa.

Como podemos observar, os textos que apresentamos acima trazem construções nuas de recursos de subjetivismo, uma vez que, em nenhum momento os sentimentos que influenciaram as ações das personagens foram expostos. Mesmo no segundo texto que transcrevemos, no qual o narrador fala de uma “ideia” tida por Pinóquio, vimos que ela não parece fazer parte de um plano psicológico da personagem, pois o narrador não estabelece o fato de Pinóquio ter tido a ideia de colocar fogo na barriga da baleia com o fato de que esta teria sofrido com os efeitos da fumaça e então espirrado, libertando a todos.

O exemplo que apresentamos em (3), de uma narrativa produzida por um sujeito do G1, faz justamente o inverso: nele, o autor apresenta o planejamento psicológico da personagem, ainda que de forma implícita, uma vez que não utiliza de recursos de subjetivismo na narrativa:

(3) (...) Pinóquio teve uma ideia:
 - Vamos pegar e vamos fazer um fogo dentro da baleia, daí ela espirra e abre a boca. Daí eles fizeram, construíram a fogueira e a baleia espirrou, e eles construíram uma jangada pra eles saírem dali, só que a jangada destruiu e o Pinóquio jogou e o pai de Pinóquio viu ele deitado na areia. Daí o pai dele pegou ele no colo e levou ele pra casa. A fada fez ele virar um menino de verdade. Eles ficaram muito felizes e até comemoraram.

O excerto da narrativa (3) foi categorizada como sendo de Nível I e nos dá mostras do planejamento da personagem do texto: enquanto muitas das crianças simplesmente diziam que Pinóquio colocou fogo na barriga da baleia, a criança nos apresenta, através da ideia de Pinóquio, um plano para poder sair do interior do animal, ou seja, uma intenção da personagem, que não agiu por acaso, mas por motivações ligadas a sentimentos e/ou emoções; neste caso, a ansiedade de tornar-se livre novamente.

Os textos categorizados como sendo de Nível I foram encontrados de modo muito semelhante nos dois grupos estudados, uma vez que as crianças de ambos os grupos apresentaram, em alguns trechos de suas narrativas, o planejamento mental de suas personagens não explicitando, entretanto, os pensamentos ou sentimentos que motivaram suas ações no relato.

Na análise dos dados de narrativas orais, encontramos, também, muitos textos onde as motivações das ações das personagens foram apresentadas de forma explícita. Os exemplos que apresentamos em (4) e (5) são transcrições de textos produzidos por crianças do G1 e do G2, respectivamente, e que nos dão mostras da explicitação das motivações das ações das personagens, expressos por meio de sentimentos e/ou emoções (sublinhado).

(4) Era uma vez um menino chamado Gepeto e ele era marceneiro e ele queria muito um filho e ele disse:
 - Já que eu sou marceneiro, vou fazer um boneco de madeira para ser o meu filho.
 Ele fez o boneco de madeira e falou assim:
 - Como é que eu faço para ele falar, viver?
 Aí apareceu a fada Azul e disse para o Pinóquio:
 - Vou fazer você falar, e tem três condições: você tem que ser obediente, corajoso, e justo.
 Seu pai, Gepeto, botou Pinóquio na escola. Pinóquio ficou tão feliz que estava a caminho da escola. Quando vê apareceu dois estranhos, uma raposa e um gato. E a raposa disse:
 - Aonde você está indo?
 - Papai Gepeto mandou eu ir para a escola.
 - Se eu fosse tu eu não ia para a escola, ia para o circo.
 O grilo falou:
 - Não vai para o circo, vai para a escola.

Aí ele viu que o chefe do circo era muito malvado, trancou ele e deixou trancado. E ele chorava, chorava, chorava. E o grilo disse:

- Vou o que tu fez, tu não fez o que eu te mandei!

Seu pai estava muito triste procurando seu filho, foi no mar procurar o seu filho. No mar tinha uma baleia com a boca muito grande e a baleia mordeu Gepeto e Pinóquio ficou muito triste porque não conseguiu achar o seu pai. Foi pro mar e achou seu pai, dentro da barriga da baleia. Eles fizeram uma fumaça dentro da barriga da baleia e ela espirrava, espirrava e eles saíram pelo buraco da baleia.

Eles fizeram uma festa e fim.

(5) *Era uma vez um menino de madeira chamado Pinóquio. O seu pai Gepeto queria muito um filho, mas não tinha. Então ele fez um menino de madeira e uma noite, quando ele terminou de fazer ele desejou muito, muito, muito que ele virasse um menino de verdade. (...)*

Aí, antes de ele perceber ele foi assim, ele pegou e saiu. Quando ele tava no caminho, foi assim, sem perceber, ele começou a virar um burro, com orelhas de burro, com rabo de burro, sem perceber ele foi continuando, quando seu pai Gepeto tava muito, muito preocupado procurando por ele, era uma noite chuvosa, muito, muito chuvosa e aí ele saiu remando, remando com seu lampião e aí ele tava muito preocupado ele chamava:

-Pinóquio... Pinóquio... Onde você está?

Quando de repente ele grita muito, muito, muito mais. Sem ele perceber, sai, ele vai sair com seu barquinho a remo, sem ele perceber foi pelo lago, pra lá, pra cá, quando ele viu uma baleia gigante comeu ele, com barco e tudo e quando o Pinóquio foi correndo, correndo, se atirou no lago e saiu à procura, quando ele viu tava dentro da barriga da baleia também. Aí ele pegou e pediu desculpa pro pai dele e aí ele falou assim:

- Papai eu prometo que nunca mais vou desobedecer o senhor, vou ir pra escola direitinho todos os dias, e vou obedecer o senhor, não vou mais acreditar em raposas muito menos em gatos.

Aí eles tiveram uma ideia:

- Vamos fazer assim Pinóquio: vamos botar fogo nela, na baleia, pra ver se ela espirra.

(...)

Se analisarmos os trechos sublinhados nas narrativas apresentadas em (4) e (5), podemos observar que alguns sentimentos das personagens aparecem de forma explícita, possibilitando ao leitor ou ouvinte da narrativa acesso ao plano mental das personagens, o que nos pode proporcionar um maior entendimento do texto. Nos exemplos supracitados, vimos que os narradores relatam que Gepeto desejou muito ter um filho, fato que justifica a construção de um boneco de madeira na história. Embora esta citação possa parecer óbvia, em um primeiro momento, vale salientar que a grande maioria das crianças apenas relatou, nas paráfrases reproduzidas, que Gepeto construiu um boneco de madeira, nomeando-o como “Pinóquio”, sem revelar seu real motivo. O mesmo ocorreu quando citaram que Gepeto foi pelo mar, lago ou rio procurar Pinóquio: poucos foram os sujeitos que relataram a razão pela qual a personagem o fez; neste caso, devido à preocupação que estava sentido em relação a seu “filho”.

Textos como os que apresentamos nos exemplos (4) e (5), subcategorizados no Nível II, foram encontrados em maior quantidade no G1, com exceção das narrativas produzidas na terceira coleta de dados (paráfrase da história “Os Três Porquinhos”), na qual os resultados do G1 não ultrapassaram os do G2.

A Tabela 5 apresenta o cômputo geral dos resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos investigados, em cada uma das recolhas de dados, levando em consideração as subcategorias que criamos.

Tabela 5 - Número de textos por incidência das motivações das ações das personagens nas narrativas orais produzidas pelo G1 e G2

	Grupo 1						Grupo 2					
	Textos sem explicitação das motivações das ações das personagens		Textos com explicitação das motivações das ações das personagens				Textos sem explicitação das motivações das ações das personagens		Textos com explicitação das motivações das ações das personagens			
			Nível I		Nível II				Nível I		Nível II	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Texto 1: Chapeuzinho Vermelho	6/14	43%	4/14	29%	4/14	29%	10/14	71%	3/14	21%	1/14	7%
Texto 2: O tricô	8/14	57%	0/14	0%	6/14	43%	9/14	64%	1/14	7%	4/14	29%
Texto 3: Os três porquinhos	8/12	67%	3/12	25%	1/12	8%	6/12	50%	4/14	29%	2/12	17%
Texto 4: Pinóquio	2/12	17%	2/12	17%	8/12	67%	6/12	50%	3/14	21%	3/12	25%

Legenda: n= número de textos; %= porcentagem

Conforme a Tabela 5, os textos sem qualquer evidência das motivações das ações das personagens foram mais recorrentes no G2 do que no G1, com exceção dos textos pertencentes à terceira recolha, na qual o G1 demonstrou um pouco mais

de dificuldade de explicitar os pensamentos ou sentimentos que motivaram ou intervieram nas ações das personagens.

Em se tratando das narrativas que apresentaram as motivações que desencadearam as ações das personagens de modo implícito (Nível I), podemos dizer que os resultados obtidos entre os sujeitos dos dois grupos foram semelhantes. A diferença entre o modo com que os escolares operaram com a categoria que ora analisamos se mostrou mais expressiva em relação às narrativas que apresentaram de modo explícito as motivações das ações das personagens, caracterizadas como sendo dados de Nível II. De acordo com a Tabela 5, o G1 obteve maior número de sujeitos operando com esta categoria discursiva, de modo explícito, em quase todas as recolhas, com exceção das narrativas produzidas durante a terceira recolha.

A referida tabela nos mostra, também, um salto qualitativo no modo como as crianças dos dois grupos apresentaram os estados mentais (desejos, aspirações, preocupações, emoções) das personagens ao longo das coletas de dados realizadas. Se observarmos os resultados obtidos longitudinalmente, veremos que houve um aprimoramento no modo de lidar com este tipo de construção pelos sujeitos dos dois grupos, especialmente pelas crianças do G1, no qual 67% dos escolares chegaram ao final do segundo ano de alfabetização, apresentando, de forma explícita, o estado mental ou emocional das personagens envolvidas na história (enquanto no G2 este percentual foi de 25%). Isso pode estar relacionado com o avanço que elas tiveram em relação à idade e/ou ao processo de escolarização pelo qual passaram.

Diante da análise dos dados descritos nesta terceira categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995), vimos que, em geral, as crianças podem apresentar dificuldades na livre expressão linguística de seus sentimentos e, por esta razão, poderão não expor, em seus textos, muitas referências aos estados emocionais das personagens. Contudo, tal dificuldade não pode ser atribuída somente à idade ou ao processo de escolarização destas crianças, uma vez que tivemos diferenças nos resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos investigados.

Um dos meios de intensificar o uso de recursos de subjetivismos na narrativa é propiciar às crianças, desde cedo, oportunidades em que elas expressem livremente seus sentimentos, o que pode acontecer por meio de variadas

experiências leitoras e/ou de atividades específicas a este respeito. O contato com relatos subjetivados, a leitura de textos variados que explicitem os sentimentos das personagens, suas angústias, medos, receios, alegrias, etc., poderá fornecer formas mediadoras de expressar os afetos através da linguagem. Acreditamos que as situações comunicativas e de ênfase ao desenvolvimento da linguagem proporcionadas nas classes montessorianas podem estar relacionadas aos resultados mais expressivos que os sujeitos do G1 apresentaram em relação aos sujeitos do G2 (em se tratando da explicitação dos sentimentos das personagens no relato).

Os resultados com índices menores de desempenho apresentados pelo G2 nos permitem pensar que a escola, muitas vezes, ao não promover oportunidades que privilegiem o uso da linguagem em sala de aula, favorece o “mutismo das emoções” (TOLCHINSKY [LANDSMANN], 1995, p. 89). Em geral, temas triviais como a fome, o desemprego, o medo, as angústias do crescimento, ou mesmo temas mais polêmicos como o medo da perda, a morte, o sucesso ou o fracasso não são discutidos em sala de aula. Bettelheim (2008) diria que os conflitos básicos estão ausentes do discurso escolar, o que resulta na dificuldade de os escolares criarem mecanismos para falar de seus sentimentos e, conseqüentemente, de explicitar os sentimentos de suas personagens, o que acaba por gerar textos mais empobrecidos, vistos sob a análise desta terceira categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann] (op. cit), ainda que na modalidade oral, a qual seria mais acessível à criança.

II. NARRATIVAS ESCRITAS

A fim de que pudéssemos apresentar uma descrição mais detalhada das motivações das ações das personagens nas narrativas escritas, subdividimos esta categoria em Nível I e Nível II, conforme o grau de explicitação do plano psicológico das personagens do relato, tal como fizemos na descrição dos dados de narrativas orais

As figuras que apresentamos a seguir ilustram trechos das narrativas escritas produzidas por dois sujeitos do G1, classificadas em Nível I e Nível II, respectivamente.

já foi devendo Eu quero uma
coisa que não demore e o dono
 da Loja pensou a palha e
 entregou para o muzilo e o muzico
 começou a construir sua casinha
 de palha e o porquinho pratico
 já foi pedindo Eu quero uma
coisa facil para construir e o
 dono da loja pensou e deu dar
 umas madeiras e o porco pratico
 começou a construir o porco
 construtor já foi pedindo Eu quer
o uma coisa que seja forte e
barata e o dono da loja pensou
 tijolos e o construtor foi com-
 struir a sua casa quando todos

Figura 16 - Trecho da paráfrase da história “Os três Porquinhos” produzida por sujeito do G1

(1 1)

Pinóquio

Em uma loja um senhor que era Merencioso e
ele queria que queria um Filho e ele Ia deli
uma ideia e ele Faleu
- Ia que eu sei Merencioso eu Fui Fazer um
Boneco de Madeira e qpto Fegi um Menino de Madeira
 e qpto Faleu

Figura 17 - Trecho de paráfrase da história “Pinóquio” produzida por sujeito do G2

No primeiro exemplo³¹, vimos – sublinhado na Figura 16 – que a criança justifica a construção de cada uma das casas dos três porquinhos com um ou outro material de construção colocando na boca das personagens a razão pela escolha dos mesmos, ou seja, a motivação que levou os porquinhos a construir as casas de palha (por que não demora em construir), de madeira (por que é mais fácil) e de tijolos (por que é forte e firme). Assim, vimos que a menina expressa o planejamento mental de suas personagens, ainda que não demonstre habilidade de escrever sobre este planejamento de forma autônoma como narradora, sem que necessite colocar as motivações das ações na boca de suas personagens.

Em contrapartida, a Figura 17 nos traz um exemplo³² de explicitação dos sentimentos das personagens do relato, expressos em forma de desejos. Em seu texto, o sujeito revela que Gepeto queria muito ter um filho e, a partir deste desejo, teve uma ideia: construir um boneco de madeira, ou seja, um desejo (motivação) que gerou a ação da personagem, o qual foi explícito, revelado ao leitor da narrativa.

Dados como os que apresentamos nas Figuras 16 e 17, cujas motivações das ações das personagens estiveram presentes no texto (implícita ou explicitamente), só foram observados no G2 quando os escolares deste grupo estavam concluindo o segundo ano de alfabetização formal, ou seja, na quarta recolha de dados, tal como nos mostra a tabela a seguir.

³¹ Sugestão de leitura: “Eu quero uma coisa que não demore e o dono da loja pensou: – Ah, palha e entregou para o músico e o músico e o músico começou a construir sua casinha de palha. E o porquinho pratico já foi pedindo: – Eu quero uma coisa fácil para construir e o dono da loja pensou: – Eu vou dar umas madeiras. E o porco Prático começou a construir. O porco construtor já foi pedindo: – Eu quero uma coisa que seja forte e firme. E o dono da loja pensou: Tijolos. E o construtor foi construir a sua casa.”

³² Sugestão de leitura: “Era uma vez um senhor que era marceneiro e ele queria um filho e ele teve uma ideia e ele falou: – Já que eu sou marceneiro eu vou fazer um boneco de madeira e Gepeto fez um menino de madeira”.

Tabela 6 - Número de textos por incidência das motivações das ações das personagens nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2

	Grupo 1								Grupo 2							
	Escritas que ainda não formavam textos		Textos sem explicitação das motivações das personagens		Textos com explicitação das motivações das personagens				Escritas que ainda não formavam textos		Textos sem explicitação das motivações das personagens		Textos com explicitação das motivações das personagens			
					Nível I		Nível II						Nível I		Nível II	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Texto 1: Chapeuzinho Vermelho	3/14	21%	8/14	57%	2/14	14%	1/14	7%	13/14	93%	1/14	7%	0/14	0%	0/14	0%
Texto 2: O tricô	0/14	0%	6/14	43%	5/14	36%	3/14	21%	10/14	71%	4/14	29%	0/14	0%	0/14	0%
Texto 3: Os três porquinhos	0/12	0%	8/12	67%	3/12	25%	1/12	8%	7/12	58%	5/12	42%	0/12	0%	0/12	0%
Texto 4: Pinóquio	0/12	0%	3/12	25%	3/12	25%	6/12	50%	2/12	17%	6/12	50%	3/12	25%	1/12	8%

Legenda: n= número de textos; %= porcentagem

Com relação aos textos produzidos pelos sujeitos do G2, podemos observar, conforme a Tabela 6, que a dificuldade em operar com esta categoria discursiva pareceu bem mais acentuada na modalidade escrita do que na modalidade oral da produção da narrativa. Enquanto nas produções orais os sujeitos do G2 apresentaram algum tipo de explicitação das motivações das ações das personagens desde a primeira recolha (Tabela 6), nas produções escritas este fato foi observado apenas na última recolha, realizada ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Pelo motivo de muitas crianças (71%) do G2 chegarem ao final do primeiro ano sem a escrita de textos, já esperávamos que as “qualidades da narrativa”, na modalidade escrita, fossem mais difíceis de serem encontradas do que na modalidade oral. Entretanto, vimos que, ao final do segundo ano de alfabetização formal, o que ocorreu foi o inverso, uma vez que a maioria dos sujeitos do G2 (83%) já escrevia textos narrativos. Apesar disso, somente quatro sujeitos deste grupo –

relativo a 33% (25% Nível I + 8% Nível II) – demonstraram habilidade em operar com esta terceira categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann] (1995).

A diferença que encontramos nos resultados obtidos pelo G1 e pelo G2 – nos dados de narrativas escritas e nos dados de narrativas orais (em relação à categoria *Ações das personagens e suas motivações*) – sugere que a narrativa, na modalidade oral, é mais acessível à criança do que na modalidade escrita, especialmente durante o processo de alfabetização.

Apesar disso, é possível que crianças com a mesma idade de nossos sujeitos (seis a sete anos) e que tenham completado dois anos de alfabetização formal já sejam capazes de produzir textos utilizando as “qualidades” da narrativa relacionadas à categoria discursiva que por ora analisamos, uma vez que tivemos dados desta natureza nos textos escritos pelos escolares do G1 desde a primeira recolha. Neste sentido, nossos achados sugerem que, para que a habilidade de explicitar as motivações desencadeadoras das ações das personagens que compõem a narrativa, sejam desenvolvidas e/ou aprimoradas, é necessário que os aprendizes sejam estimulados por meio de atividades que primem pela conscientização, reflexão e/ou explicitação de sentimentos.

4.1.4 OS ACONTECIMENTOS E SUA INTERPRETAÇÃO

I. NARRATIVAS ORAIS

A quarta e última das categorias propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995) para aferir qualidade em um texto narrativo está diretamente relacionada às modificações realizadas pela criança em relação ao texto de referência.

As modificações que não alteram o sentido do relato são chamadas *inferências* e são relacionadas ao texto-fonte, reinterpretadas pela criança e vistas como modificações positivas, pois acrescentam detalhes ao texto. Já as modificações mais profundas, ocasionadas muitas vezes por falhas de interpretação por parte da criança, podem ocorrer de duas formas: *tergiversações locais*, que afetam localmente o sentido do texto sem modificá-lo globalmente, ou *tergiversações generalizadas*, mudanças mais profundas, que alteram completamente o sentido do texto, tornando-o empobrecido.

Em relação às inferências que encontramos nos textos integrantes das amostras, podemos dizer que, em todos os casos em que foram utilizadas, ocorreram como estratégias de melhoria para o relato.

Os exemplos que apresentamos a seguir ilustram algumas inferências (sublinhadas) realizadas pelas crianças do G1.

- (1) (...) – *Chapeuzinho Vermelho pra onde você vai?*
 - *Para a casa da vovó levar esses docinhos.*
Aí o lobo disse:
 - *Chapeuzinho Vermelho, cate essas flores para levar à sua avó.*
 - *Aí Chapeuzinho Vermelho catou, catou, catou as suas flores e aí o lobo mau pegou um atalho para a casa da vovó.*
- (2) *Era uma vez uma bruxinha chamada Minie e queria fazer uma roupa pro seu gato. Por que era um dia meio frio e então resolveu tricotar uma roupa pra ele...*
- (3) *Era uma vez os três porquinhos (...)*
Um gostava de tocar flauta, aí ele dançava, dançava e depois ele parou de tocar. Aí depois...
- Ah, eu gosto de tocar flauta, então vou fazer a minha casa de qualquer jeito.
Aí ele pegou palha e tch... Botou de qualquer jeito. E foi cantar de novo.
Aí o segundo. O segundo fez uma casa de madeira. Ele era muito preguiçoso(...)
Aí o outro que é inteligente pegou massa e tudo que ele era bem inteligente e fez uma casinha de tijolo.
Aí o lobo foi lá e sentiu cheiro de presunto... Sentiu cheiro de porquinho...
- (4) (...) *Aí Pinóquio foi procurar eles. Mas como Pinóquio sabia que madeira boiava ele foi andando, nadando na água. Aí ele achou eles e a baleia engoliu ele também...*

Os trechos que transcrevemos em (1), (2), (3) e (4) são exemplos de inferências que acrescentam informações nas paráfrases que os sujeitos do G1 escreveram sobre as histórias de Chapeuzinho Vermelho, O Tricô, Os três Porquinhos e de Pinóquio, respectivamente. Em (1), podemos observar que o narrador acrescenta um pedido do Lobo Mau à Chapeuzinho: pegar flores para levar à vovó. Este detalhe faz sentido se pensarmos que o lobo tem por intenção chegar antes da menina à casa da vovó, ou seja, é provável que a criança pense em uma forma de “atrasar” a chegada da menina, inserindo, assim, um pretexto para garantir que ela chegue depois do lobo.

Em (2), vemos o narrador buscar um motivo para que a bruxinha tricote um blusão para o gato, pois, de acordo com sua experiência de vida, sabe que no inverno os habitantes do Rio Grande do Sul costumam usar roupas tricotadas devido

ao frio intenso, razão pela qual informa em sua narrativa que a história aconteceu em “um dia frio”.

Por conseguinte, em (3) podemos observar as inferências do narrador que estabelece uma relação entre cada um dos porquinhos da história com o tipo de material utilizado na construção de suas casinhas, justificando, assim, a escolha de cada um dos materiais de construção, os quais não foram escolhidos ao acaso, ao menos na visão deste sujeito. Vale salientar que a criança que parafraseia a história dos Três Porquinhos atribui o fato de o lobo encontrar os porquinhos na floresta devido ao cheiro de presunto, o qual é feito com carne suína, informação originada pelo conhecimento de mundo da criança (dificilmente estará nos livros infantis que relatam esta história).

Em (4) também é possível pensar sobre o conhecimento de mundo da criança que relata a história de Pinóquio. Ela busca uma justificativa para o fato de um boneco (ainda na idade da infância) não se afogar ao jogar-se ao mar. Segundo o narrador, madeiras flutuam no mar, razão pela qual Pinóquio não se afogaria e, portanto, poderia tentar salvar seu pai. Sabemos o quanto nossa sociedade divulga o perigo relacionado ao fato de crianças estarem próximas às águas profundas, principalmente se pensarmos em águas onde habitam as baleias, neste caso, no fundo do mar. Como Pinóquio ainda é um menino, nada mais justo que o narrador procurasse uma justificativa para que esta personagem se jogasse ao mar em busca de seu pai. Sendo assim, uma saída encontrada pela criança foi usar de seu conhecimento sobre as madeiras para justificar um ato tão perigoso de Pinóquio: “Pinóquio sabia que madeira boiava...”.

Inferências como as que apresentamos nos exemplos supramencionados foram mais frequentes nas narrativas produzidas pelos escolares do G1 do que pelos do G2. Essas inferências nos dão pistas da interpretação ativa da história por parte das crianças que, ao parafraseá-la, buscam enriquecê-la com detalhes peculiares, ligados, muitas vezes, às suas vivências ou experiências de vida. Nesse sentido, podemos supor que a criança, ao mesmo tempo em que busca sentido ao que está posto no texto-fonte, procura esclarecer os fatos que, para ela, ainda não estão bem resolvidos em relação ao texto de origem, com o objetivo de facilitar a compreensão do ouvinte de sua narrativa.

Nos dados analisados, encontramos, também, algumas modificações em locais específicos da narrativa de alguns sujeitos, o que Tolchinsky [Landsmann]

(1995) chama de *Tergiversação Local*. Este tipo de tergiversação foi observado tanto na modificação de algum ponto-chave da narrativa (ainda que não compromettesse a compreensão global do texto), quanto por omissões realizadas durante o reconto da história. Estas, sejam por esquecimentos ou por dificuldades na interpretação da narrativa por parte das crianças, empobreceram o texto, pois deixaram de fornecer, na maioria das vezes, informações importantes para melhor compreensão do que os sujeitos queriam narrar.

Os excertos que apresentamos em (5) e (6) ilustram duas tergiversações locais realizadas por sujeitos do G1 e do G2, respectivamente, trazendo exemplos (sublinhados) de modificações locais realizadas no reconto da história “Pinóquio”.

(5) *Era uma vez um menino que se chamava Pinóquio. Um dia seu pai Gepeto fez o boneco Pinóquio. (...)*

De noite chegou a Fada Azul e transformou e deixou ele como filho e depois ele foi pra escola mas aí chegou dois ladrões, a Raposa e o Gato Safado. Aí eles roubaram o Pinóquio e foram embora. Aí o Pinóquio queria ir para o circo, mas o dono prendeu ele dentro de uma jaula.

(6) *Era uma vez um homem chamado Gepeto. Um dia ele fez um menino de madeira chamado Pinóquio. Uma noite uma fada apareceu dando vida ao boneco e disse:*

- Só vou te transformar em um menino de verdade quando você aprender boas maneiras.

Então Gepeto mandou Pinóquio para a escola. No caminho ele encontrou dois sujeitos muito estranhos que enganaram Pinóquio. E aí Pinóquio mentiu e envez de ir para a escola foi para o circo. Só que Pinóquio não tinha ingresso, então entrou de penetra. Quando descobriram, trancaram Pinóquio dentro de uma gaiola.

(...)

Os exemplos apresentados nos dão mostras de modificações locais que não alteram o sentido geral do relato: em (5), vimos a criança relatar que a raposa e o gato roubam Pinóquio, o que não é verdade, uma vez que tais personagens apenas abordam o boneco no caminho da escola, sugerindo que ele mesmo vá para o circo. Em (6), podemos observar que o sujeito modifica a razão porque Pinóquio é preso em uma gaiola: conforme o texto original, o boneco é preso pelo proprietário do circo para que possa trabalhar como marionete, informação modificada pela criança que relaciona a prisão da personagem ao fato dele ter entrado no espetáculo sem posse do ingresso. Apesar das modificações realizadas, vimos que ambos os textos não

modificam os demais pontos-chave do relato, mantendo, dessa forma, o sentido global da narrativa parafraseada.

Se analisarmos o cômputo geral das tergiversações locais realizadas pelos sujeitos dos dois grupos, veremos que a maioria delas (62% do total realizado pelos dois grupos) se concentraram no G2, possibilitando pensar em uma menor falta do controle global do texto pelas crianças deste grupo, pois modificaram vários trechos de seus relatos, ainda que tais modificações não comprometessem a compreensão geral da história narrada.

Em contrapartida, algumas crianças envolvidas na pesquisa omitiram ou modificaram alguns pontos-chave das histórias narradas, ocasionando uma mudança sensível no sentido do texto parafraseado. Nestes casos, podemos dizer que os sujeitos realizaram tergiversações generalizadas, ou seja, mudanças mais profundas na narrativa recontada.

O texto que reproduzimos na íntegra, a seguir, é um exemplo de tergiversação generalizada ocasionada pela omissão de pontos-chave da história de Pinóquio, recontada por um dos sujeitos do G2.

- (7) *O Gepeta construiu um boneco de tábua e o Gepeta pediu que o boneco virasse de verdade e a raposa e o gato enrolaram ele e falaram:*
- Não vai pro colégio, vamos sair.
A fada Azul falou assim:
- Por que você está aí?
E ele disse:
- É que um lobo me pegaram e me colocaram aqui...
E daí ela:
- Chega de mentira! Vai pra casa!
E ele não foi. E o Gepeta foi atrás dele e pegou o barco e a baleia pegou ele e o menino foi atrás do Gepeto e ele fez uma, ele fez cosquinha na baleia e fez fogo e a baleia “atchim!” e eles viveram felizes para sempre e ficaram dançando.

Como podemos perceber em (7), o narrador omite pontos cruciais da história, uma vez que: i) omite a visita da Fada Azul à casa de Gepeto e a transformação da marionete em boneco que fala, ouve, caminha e tem feições humanas; ii) não menciona que Gepeto, feliz por ter um “filho”, se preocupa com seu desenvolvimento e o manda para a escola, recomendando-o não falar com estranhos no caminho (ou seja, compromete a lição moral que esta história traz aos seus ouvintes ou leitores); iii) não explicita que o gato e a raposa convencem Pinóquio a ir ao circo e não à escola (o narrador chega a mencionar o diálogo da fada com Pinóquio na gaiola em que este ficou no circo quando diz: – “Por que você está aí?”, mas não atribui

sentido a esta fala em seu contexto); e, iv) revela que Pinóquio fez “cosquinha na baleia”, mas sequer revela que seu pai Gepeto foi engolido por ela. Assim, vimos que os fatos da história são simplesmente lançados ao ouvinte da narrativa sem uma preocupação efetiva em relação à sua compreensão do relato, certamente ficando comprometida e sem sentido.

As tergiversações generalizadas manifestaram-se, igualmente, por meio de modificações no relato, atribuindo outro sentido à história parafraseada. Os textos (8) e (9) reproduzidos na íntegra, ilustram tergiversações generalizadas realizadas pelos sujeitos do G1 e do G2, respectivamente.

(8) *Era uma vez o Pinóquio. Ele não sabia que ele era de verdade e também não sabia que a fada não existia, ele pediu a Deus que ia ter sua própria casa e ia ser de verdade. E no outro dia a fada veio e transformou tudinho no que ele pediu e depois ele foi para a escola sozinho e depois veio uma raposa e um gato e a raposa respondeu:*

- Aonde é que você vai?

- Meu papai mandou eu ir para a escola.

- O circo é bem melhor. Vá, vamos juntos comigo!

E ele foi e um homem muito mau trancou ele numa jaula e a fada falou:

- Você devia ser obediente, responsável e corajoso.

E ele falou bem assim:

- Ah, foi uns alienígenas que me atacaram...

- Não minta que seu nariz tá crescendo mais...

E ele se transformou num burro. O Gejeto foi procurar ele e ele atravessou o rio para achar e lá tinha o mar. A baleia quase que engoliu ele mas não, ele sabia nadar e nadou, foi até o fim do lago, mas ele encontrou o Pinóquio e o Pinóquio comemorou com ele.

E eles comemoraram com o gato, com o peixe e com o grilo falante.

(9) *Era uma vez uma bruxinha que tricotava para um gato.*

Um certo dia a bruxa fez uma roupa para o gato, mas a roupa ficou muito grande e então a bruxa resolveu fazer um feitiço e o feitiço não deu muito certo porque o gato cresceu e a roupa coube e aí sim o feitiço conseguiu mas o gato também pediu que fizesse calças para a bruxa, que fizesse calças para o gato. E a bruxa então tricotou calças para o gato.

E o gato ficou muito feliz. E a bruxa até fez uns tênis pra ele, ela pegou umas solinhas de uns tênis velhos do filho dela e fez uns tênis, achou umas solinhas na rua, e fez uns tênis, ela fez um tricô e colocou uns cadarços e fez as meias também.

Modificações generalizadas e profundas no relato – tais como as recém apresentadas – podem estar relacionadas à dificuldade de interpretação dos acontecimentos da narrativa por parte da criança ou por razões ligadas ao subconsciente. Segundo Bettelheim (2008), as crianças podem se adaptar aos elementos da história que vão ao encontro de suas necessidades, ou seja, inconscientemente, elas modificam a história, lembrando-se dela de modo diferente da versão original. Nesta perspectiva, podemos pensar, por exemplo, que o sujeito,

ao escrever seu texto, possa estar, mesmo que inconscientemente, expressando seu desejo de ter uma casa própria, modificando a história ainda que sem se dar conta do acontecido.

Houve, ainda, casos de muitos textos da amostra que se mantiveram intactos, podendo ser atribuído à maior capacidade de controle da estrutura da narrativa. No entanto, o fato de tais textos se apresentarem assim não pode ser relacionado, necessariamente, à qualidade do texto narrativo, uma vez que, nestes casos, o que podemos inferir é que as crianças não reinterpretaram a história, ou seja, não fizeram sua interpretação ativa do relato, enriquecendo-a com maiores detalhes esclarecedores da qualidade da narrativa.

No cômputo geral dos dados, observamos que as modificações (locais e generalizadas) estiveram presentes nos textos dos dois grupos estudados, embora o G2 tenha concentrado os índices mais altos em relação às modificações produzidas.

Para uma visualização mais geral dos resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos em relação a todos os tipos de modificações realizadas, organizamos os resultados na tabela que apresentamos a seguir, a qual indica o número de textos orais produzidos por grupo em cada uma das recolhidas, apresentados de acordo com o tipo predominante de modificações ocorridas, estas ordenadas da mais superficial à mais profunda. Os textos que apresentaram mais de um tipo de modificação foram classificados de acordo com o critério de intensidade, ou seja, foi levada em consideração a modificação que mais afetava o enredo original.

Tabela 7 - Modificações realizadas nas narrativas orais produzidas pelos sujeitos dos grupos 1 e 2

	Grupo 1								Grupo 2								
	Inferências		Tergiversações Locais		Tergiversações Generalizadas		Texto Intacto		Inferências		Tergiversações Locais		Tergiversações Generalizadas		Texto Intacto		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Texto 1:																	
Chapeuzinho Vermelho	3/14	21%	3/14	21%	0/14	0%	8/14	57%	0/14	0%	7/14	50%	1/14	7%	6/14	43%	
Texto 2:																	
O tricô	4/14	29%	0/14	0%	1/14	7%	9/14	64%	0/14	0%	0/14	0%	2/14	14%	12/14	86%	
Texto 3:																	
Os três porquinhos	5/12	42%	4/12	33%	0/12	0%	3/12	25%	2/12	17%	3/12	25%	3/12	25%	4/14	29%	
Texto 4:																	
Pinóquio	5/12	42%	2/12	17%	1/12	8%	4/12	33%	3/12	25%	5/12	42%	0/12	0%	4/14	29%	

Legenda: n= número de textos; %= porcentagem

Podemos observar, na Tabela 7, que, no que se refere à categoria *Os acontecimentos e a interpretação da narrativa*, o G1 demonstrou um pouco mais de habilidade em operar com a “qualidade da narrativa”, tanto no que se refere às inferências que contribuíram com a riqueza dos textos (as quais foram maiores neste grupo), quanto no que diz respeito ao número de tergiversações locais e generalizadas realizadas (responsáveis pelo empobrecimento do relato), as quais ocorreram em menor número no G1 quando comparadas às realizadas pelos sujeitos do G2. Contudo, percebemos que muitos textos dos dois grupos estudados ainda se mostraram intactos (embora com maior recorrência no G2), especialmente nas primeiras recolhidas, o que nos possibilita pensar que muitas crianças ainda não realizaram uma reprodução ativa da história, “se entendermos como *ativo* algo interpretado e não apenas repetido mecanicamente” (TOLCHINSKY [LANDSMANN], 1995, p. 85), o que contribui, de certo modo, para o empobrecimento da narrativa.

Os resultados expressos na Tabela 7 também nos possibilitam pensar sobre o aprimoramento que os escolares envolvidos na pesquisa demonstraram em relação à compreensão e à reprodução (reconto) da narrativa ouvida ao longo das recolhas realizadas. Se observarmos os resultados dos dois grupos expressos na tabela longitudinalmente, veremos que houve um aumento na quantidade do uso de inferências (modificações consideradas positivas) nos textos produzidos pelos sujeitos dos dois grupos. No caso do G1, os índices passaram de 21% na primeira recolha para 42% na quarta recolha, ou seja, o número de modificações deste tipo, nos textos orais produzidos, dobrou e, no caso do G2, os índices passaram de 0% na primeira recolha para 25% na quarta recolha de dados, comprovando o aperfeiçoamento que estas crianças demonstraram ao longo da pesquisa, ou seja, a de utilizar-se de inferências como recurso de melhoria em seus textos.

Nesse sentido, vimos que as crianças tendem a avançar no modo com que operam com esta categoria com o passar da idade e do processo de escolarização. Nossos resultados obtidos levam a crer que há um aprimoramento desta capacidade discursiva na criança durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, diante de tais resultados, supomos que, quanto mais desenvolvida estiver esta habilidade na criança – quando em seu ingresso nas classes de alfabetização –, maior será o seu aprimoramento no que concerne a esta quarta categoria discursiva proposta por Tolchinsky [Landsmann], ao menos no que se refere à produção de narrativas na modalidade oral da língua.

II. NARRATIVAS ESCRITAS

De acordo com Tolchinsky [Landsmann] (1995), as inferências são modificações que trazem elementos novos ao texto-fonte, mas que, apesar disso, contribuem para a qualidade da narrativa, pois acrescentam informações que auxiliam o leitor ou ouvinte a compreender o texto.

Apresentamos, a seguir, dois trechos de narrativas escritas produzidas por crianças do G1, em que pode ser observada a existência de inferências (sublinhadas) no texto.

OS TÊRS PORQUIN OS
 OS TÊRS PORQUIN OS ES FAVÃO
 I DO PARA A CASA DE SUA MÃE
 DIA SUA MÃE FALOU PARA
 SEUS PORQUINOS VOSES TERQUE
ARRUMAR UM EMPREGO ELES
FICARÃO MUITO FELIZES
EM TÃO FORÃO EM UMA LOJA

Figura 18 - Trecho de paráfrase da história “Os três Porquinhos” produzido por sujeito do G1

E FEZ U MAMAGICA O TOM FICOU
 GRANDE DE MAIS E PASSOU PARA
COMER RATO E FIM.

Figura 19 - Trecho de paráfrase da história “O Tricô” produzida por sujeito do G1

A Figura 18 ilustra um trecho da narrativa escrita por um sujeito do G1³³ que acrescenta uma informação facilitadora da compreensão do texto por parte do leitor: nele, o menino informa que a mãe dos três porquinhos não pediu que eles saíssem de casa por acaso, mas sim para que pudessem arrumar um emprego, dando sentido ao fato de os porquinhos terem de sair da casa da mamãe.

Outro exemplo de inferência pode ser observado na Figura 19³⁴: no texto fonte, a bruxinha da história tricota um blusão muito grande, que não cabe em seu gato. Ao final, a bruxa faz um feitiço e aumenta o tamanho do gato ao invés de diminuir o blusão, dando um fim à história. É sabido, entre as crianças, que gatos

³³ Sugestão de leitura: “Os três porquinhos. Os três porquinhos estavam indo para a casa de sua mãe. Aí a sua mãe falou para seus porquinhos: – Vocês tem que arrumar um emprego. Eles ficaram muito felizes. Então foram em uma loja...”

³⁴ Sugestão de leitura: “O Tom ficou grande demais e passeou para comer rato e fim”.

perseguem ratos. Assim, a criança acrescenta uma informação à história dizendo, ao final, que “o gato passou para comer rato”.

Conforme já expusemos anteriormente, as inferências são, em geral, modificações que a criança faz no texto a partir de sua interpretação ativa do relato, e, na maioria das vezes, são originadas de seu conhecimento extratextual e de sua experiência de vida. Os exemplos que recém apresentamos nos dão mostras da experiência das crianças perpassando os textos produzidos: elas sabem que, quando ficam adultas, as pessoas saem de casa em busca de emprego, bem como sabem que gatos gostam de sair à procura de ratos e esse conhecimento de mundo aparece em seus relatos, ainda que tais informações não fossem apresentadas no texto de referência no momento da produção da narrativa.

Inferências como as que são ilustradas nas Figuras 18 e 19 foram encontradas somente no G1, sendo que os sujeitos do G2 não realizaram nenhuma modificação deste tipo em suas narrativas escritas.

Em se tratando das tergiversações locais realizadas pelos sujeitos dos dois grupos pesquisados, observamos que, assim como nos dados de narrativas orais, nos dados de narrativas escritas este tipo de modificação foi ocasionado tanto por esquecimento de algum ponto-chave da história quanto por algum tipo de modificação em alguma passagem específica do reconto, ainda que não modificasse o sentido da história a ser narrada.

As Figuras 20 e 21, apresentadas a seguir, exemplificam trechos em que modificações locais foram realizadas nas narrativas escritas por sujeitos do G1 e do G2, respectivamente.

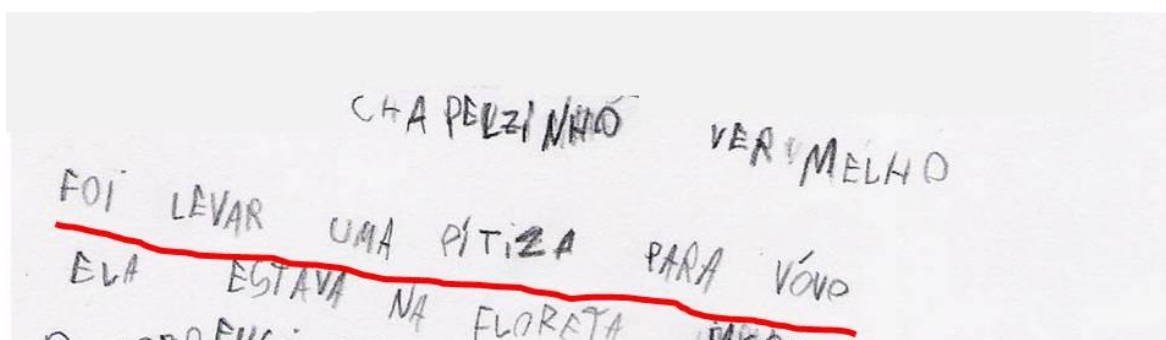


Figura 20 - Trecho da paráfrase da história “Chapeuzinho Vermelha” produzida por sujeito do G1

Pinóquio mentiu em vez de ir para escola ele foi ao circo mas ele não tinha ingresso então entrou de penetra. quando descobriram trancaram Pinóquio em uma gaiola depois de alguns segundos a fada

Figura 21 - Trecho de paráfrase da história “Pinóquio” produzida por sujeito do G1

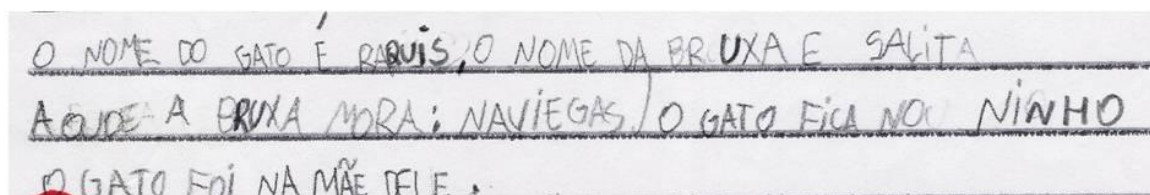
Modificações como as que acabamos de apresentar não tendem a modificar o sentido geral do texto, mas são consideradas, de acordo com Tolchinsky [Landsmann] (1995), modificações que podem empobrecer a narrativa. Se observarmos o primeiro exemplo³⁵, apresentado pela Figura 20, podemos pensar que o sujeito usou de uma dedução feita a partir da informação textual, completada, no entanto, por uma informação extratextual, provavelmente relacionada à sua experiência de vida: a vovó comeria pizza em vez de docinhos – como informa o texto fonte –, uma alteração que pode estar ligada à relação da criança com sua avó (ela pode fazer ou gostar de pizzas e não de docinhos) ou ao seu próprio paladar, preferindo pizzas a doces.

Já no segundo exemplo³⁶, (Figura 21) podemos pensar que a alteração pode ter sido realizada em função da falta de compreensão da história por parte da criança: em seu texto, ela atribui o fato de Pinóquio ser preso à falta de ingresso para entrar no circo, o que não acontece no texto original. Neste, Pinóquio é preso pelo dono do circo que pensa em aprisionar a marionete para usá-la nos espetáculos para, com isso, ganhar mais dinheiro, não havendo relação, portanto, com a falta de posse de ingressos por parte do menino.

Nas amostras analisadas, os índices mais altos de tergiversações locais encontrados concentraram-se, no G1, nos dados referentes à terceira recolha (em que 50% dos textos apresentaram este tipo de modificação) e, no G2, nos dados coletados na quarta recolha (com 83% dos textos produzidos pelos sujeitos deste grupo), sendo que, no cômputo geral, o G2 apresentou os índices mais altos deste tipo de tergiversação.

³⁵ Sugestão de leitura: “Chapeuzinho vermelho foi levar uma pizza para a vovó. Ela estava na floresta e...”

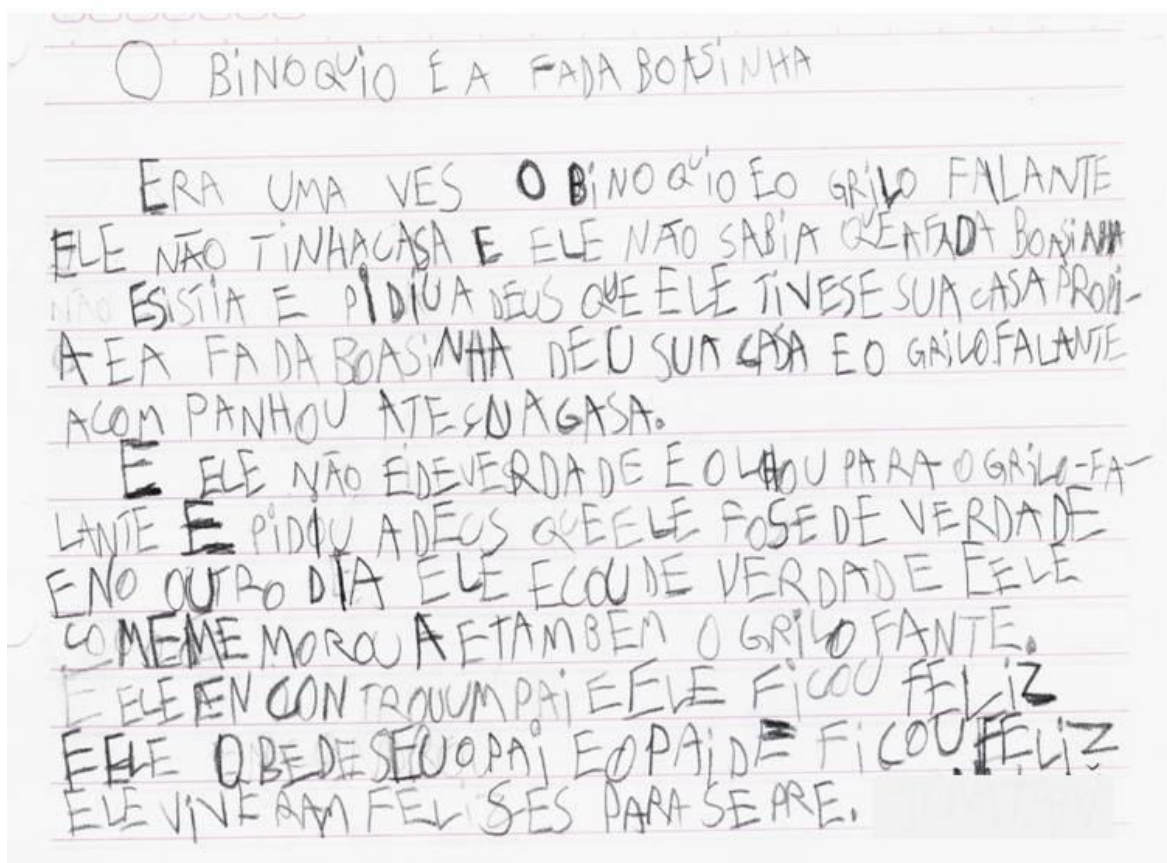
³⁶ Sugestão de leitura: “Pinóquio mentiu em vez de ir para a escola ele foi ao circo mas ele não tinha ingresso então entrou de penetra. Quando descobriram trancaram Pinóquio em uma gaiola...”



O NOME DO GATO É REXIS, O NOME DA BRUXA É SALITA
AONDE A BRUXA MORAR; NAVIEGAS, O GATO FICA NO NINHO
O GATO FOI NA MÃE DELE.

Figura 22 - Paráfrase da história “O Tricô” produzida por sujeito do G1

Quanto às tergiversações generalizadas, podemos dizer que são modificações ocorridas de forma mais intensa, de modo a alterar o sentido global da história. As Figuras 22 e 23 ilustram trechos de narrativas escritas por sujeitos do G1, os quais produziram textos com este tipo profundo de modificação.



O BINOQUIO É A FADA BOASINHA
ERA UMA VES O BINOQUIO É O GRILLO FALANTE
ELE NÃO TINHA CASA E ELE NÃO SABIA QUE A FADA BOASINHA
NÃO EXISTIA E PEDIA A DEUS QUE ELE TIVESSE SUA CASA PRÓPRIA
A FADA BOASINHA DEU SUA CASA E O GRILLO FALANTE
ACOMPANHOU A FADA BOASINHA.
E ELE NÃO É DE VERDADE E OLHOU PARA O GRILLO FALANTE
E PEDIU A DEUS QUE ELE FOSSE DE VERDADE
E NO OUTRO DIA ELE ECHEU DE VERDADE E ELE
COMEMOROU A ETAMBÉM O GRILLO FALANTE.
E ELE ENCONTROU PAI E ELE FICOU FELIZ
ELE QUE DE SEU PAI E O PAI DE FICOU FELIZ
ELE VINHA AM FELIZES PARA SE AIRE.

Figura 23 - Paráfrase da história “Pinóquio” produzida por sujeito do G1

No primeiro texto apresentado³⁷ (Figura 22), vimos que a criança não apresenta pontos-chave da história “O tricô”, embora tendo condições de escrever textos, uma vez que já se apropriou de escrita alfabética³⁸. No entanto, o que faz é

³⁷ Sugestão de leitura: “O nome do gato é Rex. O nome da bruxa é Salita. Aonde eles moram: na Viégas. O gato fica no ninho. O gato foi na mãe dele.”

³⁸ Conforme hipótese proposta por Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985).

apenas mencionar os nomes das personagens e o local onde moram, omitindo os aspectos fundamentais da história a ser narrada e apresentando informações que não condizem com o texto-fonte (o gato fica no ninho; o gato foi na mãe dele).

No segundo exemplo³⁹ (Figura 23), vimos que esse narrador manteve as mesmas modificações já realizadas na narrativa oral (apresentada em exemplo da subseção anterior), as quais são elementos novos, não pertencentes ao texto de referência, atribuindo outro sentido à história e distanciando-a do enredo original.

A Tabela 8 apresenta os resultados obtidos pelos sujeitos do G1 e do G2, organizados por tipo predominante de modificações realizadas, ordenadas da mais superficial à mais profunda.

³⁹ Sugestão de leitura: “O Pinóquio e a fada boazinha. Era uma vez o Pinóquio e o Grilo Falante. Ele não tinha casa e ele não sabia que a fada boazinha existia e pediu a Deus que ele tivesse sua casa própria e a fada boazinha deu a casa e o Grilo Falante acompanhou até sua casa. E ele não era de verdade e olhou para o Grilo Falante e pediu a Deus que ele fosse de verdade e no outro dia ele ficou de verdade e ele comemorou e também o Grilo Falante. Ele encontrou um pai e ele ficou muito feliz e ele obedeceu o pai e o pai dele ficou feliz e eles viveram felizes para sempre.

Tabela 8 - Modificações realizadas nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos dos grupos 1 e 2

	Grupo 1								Grupo 2							
	Chapeuzinho Vermelho (1ª recolha)		O Tricô (2ª recolha)		Os três Porquinhos (3ª recolha)		Pinóquio (4ª recolha)		Chapeuzinho Vermelho (1ª recolha)		O Tricô (2ª recolha)		Os três Porquinhos (3ª recolha)		Pinóquio (4ª recolha)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Escritas que ainda não formavam textos	3/14	21%	0/14	0%	0/12	0%	0/12	0%	13/14	93%	10/14	71%	7/12	58%	2/12	17%
Inferências	3/14	21%	3/14	21%	2/12	17%	4/12	33%	0/14	0%	0/14	0%	0/12	0%	0/12	0%
Tergiversações Locais	2/14	14%	1/14	7%	6/12	50%	5/12	42%	1/14	7%	3/14	21%	4/12	33%	10/12	83%
Tergiversações Generalizadas	0/14	0%	1/14	7%	0/12	0%	1/12	8%	0/14	0%	0/14	0%	0/12	0%	0/12	0%
Texto Intacto	6/14	43%	9/14	64%	4/12	33%	2/12	17%	0/14	0%	1/14	7%	1/12	8%	0/12	0%

Legenda: n= número de textos; %= percentagem

Conforme a Tabela 8, nos resultados de narrativas escritas – assim como nos resultados de narrativas orais (conforme Tabela 7 da subseção anterior) – houve um aprimoramento dos sujeitos do G1 no que concerne às inferências realizadas nos textos produzidos pelos escolares. Apesar do decréscimo que pôde ser observado nos índices da terceira recolha, vimos que, na quarta e última coleta, as produções apresentaram um maior número de inferências, modificações consideradas positivas e, por isso, interpretadas como passíveis de elevar a qualidade da narrativa. Em relação aos resultados obtidos pelo G2, observamos que nenhum dos textos escritos produzidos apresentou alguma inferência, embora as crianças já fossem capazes de produzir este tipo de construção na narrativa como ato de fala, ou seja, oralmente, tal como pudemos perceber nos dados de narrativas orais (expressos na Tabela 7).

Sabemos que muitos sujeitos do G2 não escreveram textos quando estavam cursando o primeiro ano de alfabetização formal e que alguns deles ainda não escreviam textos narrativos ao final da pesquisa – quando cursavam o segundo ano –. Esse fato reduz as chances de termos um maior número de textos com inferências neste grupo. Porém, chamamos a atenção para que os dez sujeitos (relativo à 83% da amostra nesta recolha) que já haviam se apropriado da escrita alfabética e que escreveram textos com estrutura própria da narrativa na última coleta de dados, não produziram, da mesma forma, textos com alguma inferência, embora supostamente tivessem condições de escrever textos desta natureza, pois já elaboravam narrativas orais utilizando-se de inferências no texto e já eram capazes de escreverem histórias que pudessem ser consideradas narrativas.

Diante disso, podemos pensar que a habilidade de produzir inferências na narrativa se desenvolva na criança primeiramente na modalidade oral para, depois, se consolidar na modalidade escrita. Tendo em vista que as inferências são consideradas características que aferem qualidades em um texto (TOLCHINSKY [LANDSMANN], 1995), é possível, também, pensar que esta diferença nos resultados obtidos pelas crianças do G2 (entre os resultados de narrativas orais e narrativas escritas) pode estar relacionada ao processo de alfabetização destas crianças, já que só produziram textos no segundo ano do Ensino Fundamental quando eram, ainda, principiantes no uso da modalidade escrita da língua durante as últimas recolhas. Conforme sugerido por Spinillo e Pinto (1994), as crianças avançam no processo de elaboração de seus textos conforme avançam no processo de alfabetização e, por esta razão, supomos que os sujeitos deste grupo não apresentaram inferências nas narrativas escritas por ainda estarem se familiarizando com a produção de narrativas nesta modalidade, mais complexa quando comparada à produção de narrativas orais.

Em se tratando das tergiversações locais, vimos que os maiores índices se concentraram na terceira e quarta recolha em ambos os grupos investigados, sendo que, em muitos casos, estas modificações ocorreram por omissões dos fatos a serem narrados, sendo que isso pode ser atribuído ao esquecimento das crianças ou mesmo à falta de interesse em prosseguir com a produção escrita do texto narrativo.

Os resultados de tergiversações generalizadas expressos na Tabela 8 são referentes a dois alunos do G1 que apresentaram este tipo de modificação apenas

em uma narrativa, cada um deles, sendo que ambos os sujeitos realizaram o mesmo tipo de modificações, tanto na produção da narrativa oral quanto na narrativa escrita, da paráfrase da história “o Tricô” e “Pinóquio”, respectivamente. Sabemos que este tipo de tergiversação pode estar relacionado à falta de interpretação por parte da criança ou a fatores ligados ao subconsciente, conforme Bettelheim (2008). Nossa suposição é que esta última hipótese tenha ocasionado a tergiversação nos dois casos observados, uma vez que estas crianças demonstraram capacidade de compreensão da história narrada e do reconto delas em todas as outras recolhas realizadas no decorrer da pesquisa.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que, conforme a Tabela 8, os textos que se mostraram intactos foram encontrados em maiores índices no G1 do que no G2, o que nos permitiria pensar em uma reprodução mais ativa do relato por parte das crianças deste grupo. No entanto, devemos considerar que o elevado número de textos intactos produzidos pelos sujeitos do G2 pode decorrer do fato de que, neste grupo, houve um índice menor de escritas que pudessem ser consideradas narrativas, e não ao fato de os sujeitos terem realizado uma reprodução mais ativa do relato ou mesmo modificações que pudessem elevar a qualidade dos textos produzidos.

4.1.5 UMA VISÃO MAIS GERAL SOBRE OS DADOS DE NARRATIVAS

Após a descrição e análise das narrativas orais e escritas produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2, as quais foram vistas na perspectiva de cada uma das categorias discursivas propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995), podemos dizer que, em uma visão mais geral dos resultados, as narrativas orais e escritas produzidas pelas crianças dos dois grupos pesquisados corresponderam às imagens apresentadas durante a oficina de produção textual e demonstraram correlações com os fatos narrados pelo texto-fonte.

As narrativas produzidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa também atenderam aos componentes básicos da estrutura da narrativa propostos por Adam e Revaz (1997), os quais caracterizam o texto narrativo como uma sequência estabelecida através da presença de personagens, de uma sucessão temporal, de

uma transformação entre o estado inicial e o estado final e de uma intriga – que contém uma complicação – e, na sequência, sua resolução.

Neste sentido, nossos achados são corroborados pelos estudos de Guimarães (1998), Perroni (1992), Spinillo (2001), Zilles & Pereira (1998) quando propõem que a criança, aos seis anos de idade, já tem formulado um esquema narrativo de que se vale no momento de produzir suas histórias.

Em se tratando das paráfrases produzidas a partir das narrativas apresentadas em cada oficina de produção textual, pudemos observar que os sujeitos dos dois grupos analisados recontaram cada uma das histórias mantendo a mesma versão para a modalidade oral e para a modalidade escrita, não realizando, assim, modificações no relato por se tratar de forma diferente com que narravam suas histórias. Em todos os textos, os sujeitos mantiveram os mesmos pontos-chave na narrativa oral e na escrita, inclusive nos casos em que ocorreram tergiversações generalizadas no relato (modificações profundas que afetam o sentido global da história a ser narrada).

Contudo, apesar de na modalidade oral todas as crianças apresentarem facilidade ao parafrasear as histórias ouvidas, observamos diferença no modo em que estas narravam o texto: no G1, tivemos uma linguagem mais condizente com a linguagem encontrada em textos escritos, ou seja, os textos deste grupo foram narrados com uma linguagem mais formal do que os textos do G2, com respeito a pontuações, à observância do uso de plural e mesmo de pronomes oblíquos, em expressões típicas de textos escritos, tais como “mandou-lhe”, “buscá-lo”, “seguí-lo”, etc. Em contrapartida, nos textos narrados pelos sujeitos do G2, observamos menor preocupação com os aspectos recém mencionados, bem como maior ocorrência de expressões com características típicas da linguagem oral em meio ao texto, tais como “aí né...”, “ah...”, “deixa eu ver o que mais...” (no caso de pausas para estruturar ou reestruturar o texto a ser narrado, por exemplo).

Acreditamos que o tipo de linguagem utilizada pelos sujeitos do G1 pode ser fruto das experiências de letramento a que este grupo foi exposto. De acordo com Kato (1986, p.12), “os letrados concebem a fala segundo o que eles sabem da escrita”, uma vez que, segundo a autora, a fala pós-letramento tende a se diferenciar da fala pré-letramento, sendo aquela uma abordagem mais formal, em que a linguagem falada do sujeito letrado tende a manifestar traços da linguagem escrita, sendo influenciada por ela.

Em relação aos dados de narrativas escritas, o que pudemos observar foi uma maior desigualdade no processo de aquisição da escrita por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que de certo modo dificultou a análise destes textos à luz das categorias propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995). Enquanto no G1 tivemos crianças produzindo textos com a estrutura própria da narrativa desde a primeira recolha de dados, no G2 as crianças, neste mesmo período, na grande maioria dos casos, iniciavam a escrita de suas primeiras palavras. Embora já tenhamos apresentado nas tabelas anteriores o índice de resultados referente às escritas que ainda não formavam textos, organizamos na tabela a seguir estes dados isoladamente, para uma melhor discussão da diferença encontrada nos resultados de produções escritas pelos escolares do G1 e do G2:

Tabela 9 - Produções escritas que ainda não formavam textos nos grupos 1 e 2

Escritas que ainda não formavam textos	A Chapeuzinho Vermelho (1ª recolha)		O Tricô (2ª recolha)		Os Três Porquinhos (3ª recolha)		Pinóquio (4ª recolha)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
G1	3/14	21%	0/14	0%	0/12	0%	0/12	0%
G2	13/14	93%	10/14	71%	7/12	58%	2/12	17%

Legenda: n= número de textos; %= porcentagem

Com base na Tabela 9, podemos perceber que enquanto a minoria (21%) dos sujeitos do G1 produziam escritas que ainda não formavam textos na primeira recolha (ocorrida quando as crianças cursavam o primeiro ano do ensino fundamental), no G2 o que ocorreu foi o inverso, uma vez que neste mesmo período, a grande maioria dos sujeitos (93%) ainda produzia escritas silábico-alfabética, conforme hipótese proposta por Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985). Esta mesma tabela nos mostra que na segunda recolha, realizada ainda no primeiro ano do

Ensino Fundamental, todos os sujeitos do G1 escreviam textos, o que não ocorreu no G2 sequer nas duas últimas recolhas, quando as crianças cursavam o segundo ano desta mesma etapa de ensino.

Importante salientar que em outro estudo (LOPES e MIRANDA, 2011), envolvendo os mesmos sujeitos desta pesquisa, as testagens psicogenéticas⁴⁰, realizadas em maio de 2011 com cada um dos grupos estudados (quando os escolares frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental), mostraram que nenhuma das crianças apresentava escrita alfabética, variável independente que se mostrou neutra neste estudo.

A desigualdade no processo de aquisição da escrita apresentada pelos aprendizes dos dois grupos estudados salienta a importância de atividades voltadas à escrita desde a Educação Infantil, tal como já nos propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 quando propõe a garantia de atividades que “promovam a interação com a linguagem oral e escrita, bem como o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p.29), o que pareceu não ocorrer nas classes em que frequentaram os sujeitos do G2. Conforme os dados recém expostos, os sujeitos do G1 apresentaram a escrita de textos desde a primeira recolha quando os escolares ainda estavam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme apresentamos na seção 2.3, a pedagogia montessoriana, por intermédio dos materiais didáticos oferecidos aos aprendizes e das práticas de letramento a que estes estão inseridos, tende a valorizar atividades de explicitação e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, proporcionando a apropriação de uma série de conhecimentos sobre este sistema, os quais, segundo Leal e Moraes (2010), são de fundamental importância para o domínio da escrita no decorrer do processo de alfabetização.

A menção que ora fizemos sobre o processo de aquisição da escrita dos sujeitos dos dois grupos nos auxilia na compreensão dos resultados referentes às categorias discursivas propostas por Tolchinsky [Landsmann] (op. cit) para aferir qualidade na narrativa escrita. Isso por que, sendo o G2 o grupo que pouco apresentou escritas de textos, foi o grupo que, no cômputo geral dos resultados de narrativas escritas obtidos em cada uma das categorias discursivas que analisamos

⁴⁰ Conforme Ferreiro e Teberosky ([1979] 1985).

neste trabalho, apresentou os menores índices na análise dos dados desta natureza, especialmente nas primeiras recolhas.

É evidente que não atribuímos os índices mais baixos nos resultados obtidos pelo G2 apenas ao fato de ser este o grupo em que os sujeitos escreveram um menor número de narrativas possíveis de serem analisadas. Tal como viemos discutindo ao longo da descrição e análise dos dados de narrativas escritas, em muitas ocasiões, mesmo os sujeitos do G2 que já haviam se apropriado de escrita alfabética, não operaram com as “qualidades” da narrativa. Mesmo assim, não podemos deixar de mencionar o fato de os dados de escrita que puderam ser analisados neste grupo foram em menor número quando comparados aos dados analisados produzidos pelos sujeitos do G1.

Outro fato observado na análise dos dados que merece nossa atenção é em relação às paráfrases produzidas a partir da história “O Tricô” (anexo 4). Conforme já havíamos comentado no capítulo 3 (Metodologia), a escolha deste texto para a produção de narrativas se deu pelo fato de que ele apresenta ao leitor ou ouvinte um evento inusitado, inesperado em seu roteiro: a bruxinha, protagonista da história, tricota um blusão para seu amigo gato. Na ocasião em que vai experimentá-lo no animal, surpreende-se por que o tricô não serve, pois fica muito grande. A bruxinha, então, faz uma magia para, supostamente, consertar a situação e é neste ponto do enredo que um fato inesperado acontece na história: em vez de o blusão diminuir foi o gato quem aumentou de tamanho.

Comparando os resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos na análise de cada uma das categorias discursivas, observamos que muitas crianças demonstraram menos habilidade de lidar com as qualidades da narrativa na produção da paráfrase de “O Tricô” do que nas paráfrases dos contos de fadas tradicionais propostos na primeira, terceira e quarta recolha, respectivamente, cujos roteiros, além de bastante conhecidos, trazem um desfecho previsível: a Chapeuzinho Vermelho reencontra a avó, os três porquinhos espantam o lobo e vivem felizes para sempre e Pinóquio reencontra seu pai, vira um menino de verdade e também vive feliz para sempre.

Diante dos resultados obtidos por alguns sujeitos do G1 e do G2 em cada categoria discursiva em relação à produção da história “O Tricô”, podemos pensar na importância de oferecer às crianças oportunidades de se envolverem com experiências de textos variados que provoquem a ruptura de roteiro. É provável que

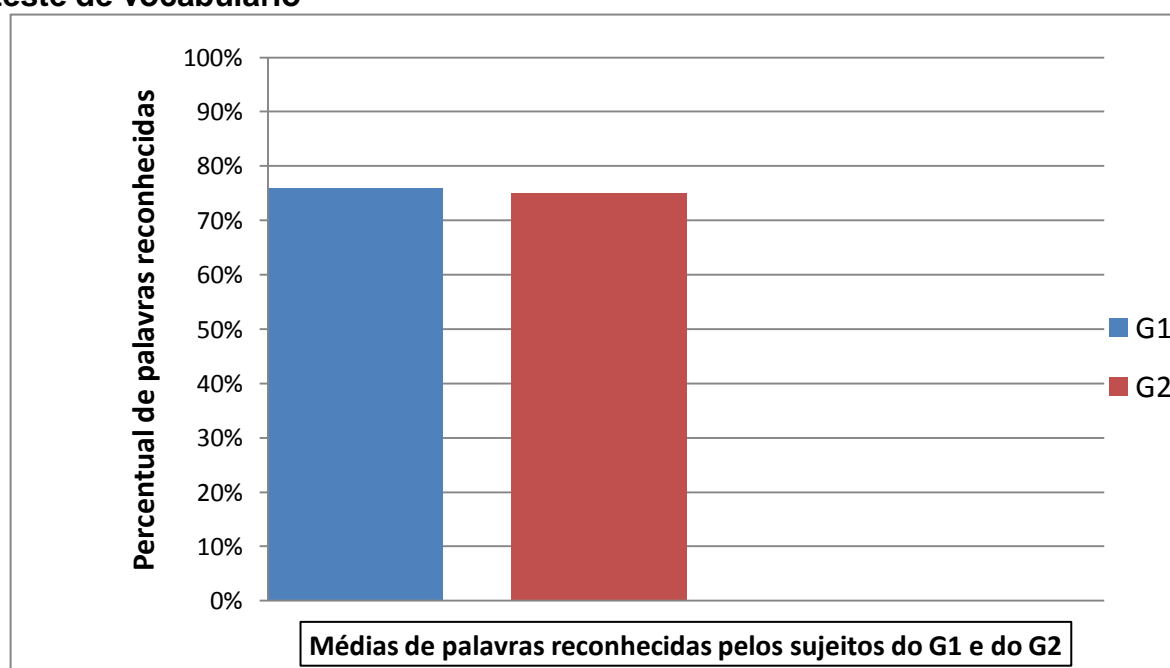
um trabalho nesta perspectiva, com textos que proponham situações insólitas e que transgridam a narração de roteiros conhecidos possa, também, contribuir para a produção de textos narrativos de qualidade.

4.2 A VARIEDADE E A EXTENSÃO VOCABULAR

Uma das hipóteses que nortearam este trabalho é que a extensão e a variedade de vocabulário das crianças podem contribuir para a produção de narrativas de melhor qualidade. Com o objetivo de por à prova esta hipótese, criamos um teste de vocabulário especificamente para a pesquisa com os fins de verificar a variedade e a extensão vocabular das crianças envolvidas neste estudo, o qual apresentou tarefas de identificação (reconhecimento) e de produção de vocabulário.

Nas tarefas de reconhecimento propostas pelo teste, os sujeitos dos dois grupos apresentaram resultados muito semelhantes, conforme ilustra o gráfico a seguir.

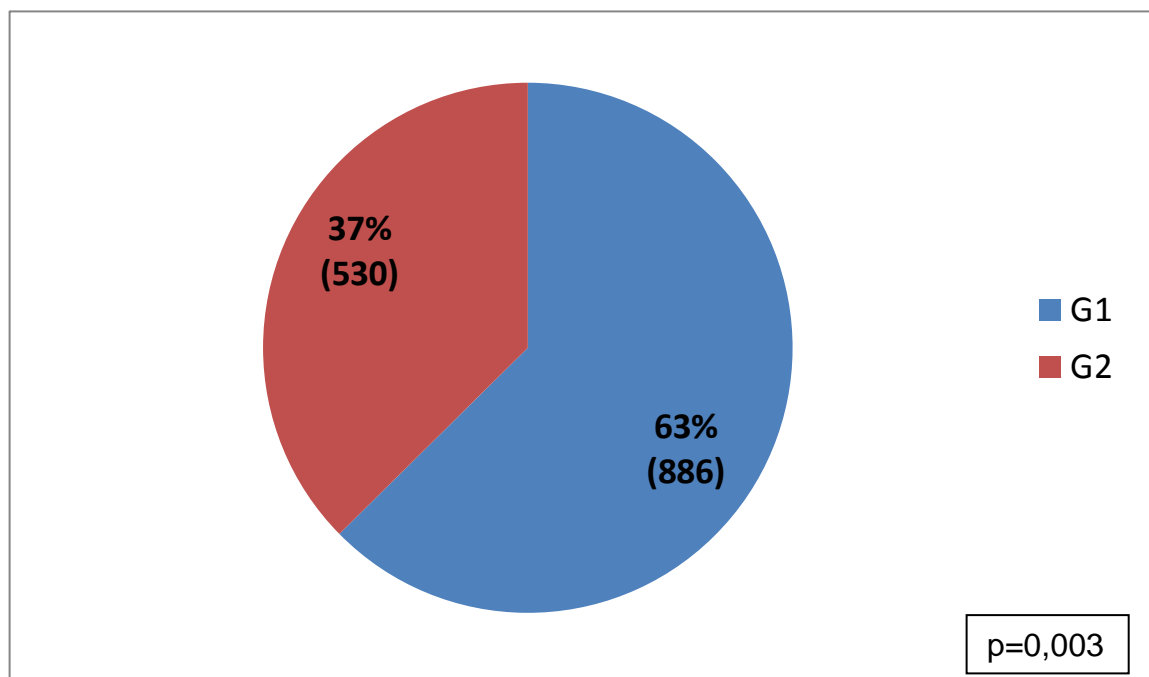
Gráfico 1 - Média de palavras reconhecidas pelos sujeitos do G1 e do G2 no teste de vocabulário



De acordo com os resultados expressos pelo Gráfico 1, observamos que a média de reconhecimento do G1 foi de 76% e a do G2 foi de 75%, não havendo, portanto, diferença significativa entre os dois grupos na análise estatística ($p=0.3216$). No entanto, conforme mencionamos na descrição do teste que elaboramos para esta pesquisa (seção 3.2.3), nosso diferencial consiste em ir além da simples identificação de palavras, tarefa que, conforme os resultados obtidos, não pareceu difícil de ser resolvida pelos sujeitos da pesquisa, ao menos em relação às gravuras que escolhemos para os campos semânticos observados.

Conforme a análise dos dados de produção vocabular, foram nos resultados de extensão e variedade de vocabulário que os dois grupos apresentaram as maiores diferenças nos índices encontrados. O gráfico a seguir apresenta os resultados de extensão de vocabulário obtidos pelas crianças do G1 e do G2.

Gráfico 2 – Extensão vocabular em dados dos sujeitos do G1 e do G2 no teste de vocabulário

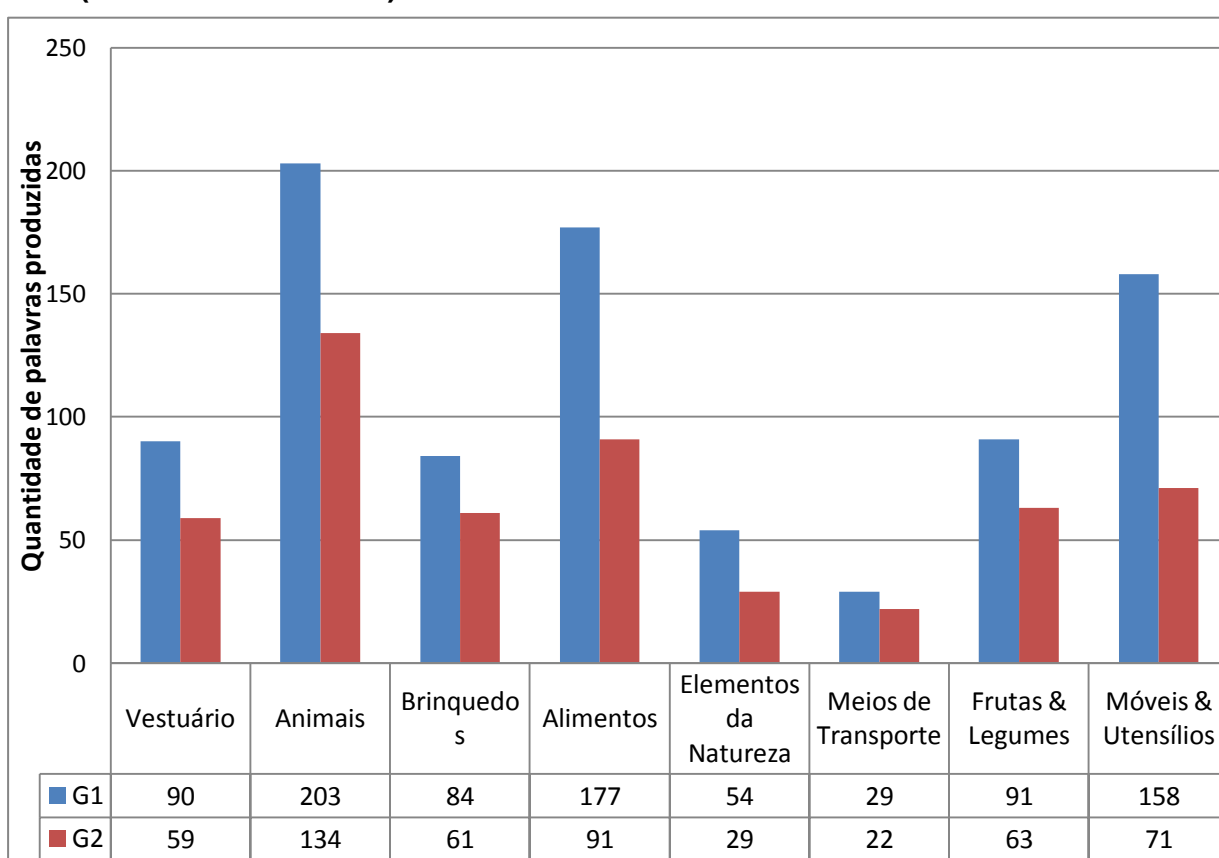


Nas tarefas de produção de palavras, os sujeitos do G1 tiveram desempenho significativamente melhor que os sujeitos do G2, sendo que, no primeiro grupo, foram produzidas 886 palavras, enquanto no segundo, 530 produções. De acordo com a análise estatística realizada por meio do Teste t , o valor p obtido foi de 0,003 para um nível de significância de 5% ($\alpha=0,05$), o que nos permite rejeitar a hipótese nula de que as médias dos dois grupos são semelhantes, sendo um indicativo de

que estas diferenças podem estar relacionadas ao tipo de metodologia a que um e outro grupo foi submetido na Educação Infantil, e não fruto do acaso.

Para uma análise mais detalhada sobre a produção de vocabulário dos sujeitos pesquisados, fizemos, também, a análise por campo semântico, separadamente. O Gráfico 3 apresenta os resultados obtidos pelos dois grupos investigados em cada um dos campos semânticos que compuseram o teste.

Gráfico 3 - Número de palavras produzidas por campo semântico nos grupos 1 e 2 (extensão vocabular)



De acordo com o Gráfico 3, podemos perceber que o G1 apresentou os melhores índices de extensão vocabular em todos os campos semânticos analisados. A fim de comparar estatisticamente os resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos investigados, realizamos a análise estatística em cada um dos campos semânticos cujos resultados estão apresentados na Tabela 10:

TABELA 10 – Médias obtidas para cada campo semântico analisado no teste de vocabulário

CAMPO SEMÂNTICO		MÉDIA	p*
Vestuário	G1	6.4	0.06784
	G2	4.2	
Animais	G1	14.5	0.001
	G2	7.4	
Brinquedos	G1	6.0	0.158
	G2	4.4	
Alimentos	G1	12.6	0.001
	G2	6.5	
Elementos da Natureza	G1	3.8	0.069
	G2	2.1	
Meios de Transporte	G1	2.1	0.368
	G2	1.6	
Frutas & Legumes	G1	6.5	0.072
	G2	4.5	
Móveis & Utensílios	G1	11.3	0.003
	G2	5.1	

Legenda: G1 = Grupo 1; G2 = Grupo 2; * = estatisticamente significativo

Conforme a Tabela 10, a análise estatística revela diferença significativa ($\alpha=0,05$) nas tarefas que envolviam Animais ($p=0.001$), Alimentos ($p=0.001$) e Móveis & Utensílios ($p=0.003$), com o melhor desempenho associado às crianças que vivenciaram a pedagogia montessoriana.

Importante salientar que nas tarefas de produção de vocábulos um dos sujeitos do G2 produziu sozinho o valor equivalente a 28% dos nomes de animais pronunciados neste grupo (38 de um total de 134), razão pela qual a análise estatística entre as médias do G1 e do G2 foram realizadas excluindo-se este valor.

O teste de vocabulário que aplicamos nos possibilitou, também, verificar a variedade de vocabulário dos sujeitos dos dois grupos analisados. No cômputo geral dos dados, pudemos perceber um resultado mais expressivo na variedade vocabular

De acordo com a Tabela 11 assim como na quantidade de vocabulário (dados de produção expressos pelo Gráfico 3), na variedade também pudemos observar maior diferença nos campos semânticos *Animais*, *Alimentos* e *Móveis & Utensílios* em favor dos sujeitos do G1, aprofundando ainda mais a diferença entre os dois grupos analisados para esses campos semânticos.

Os dados obtidos nos permitem pensar na possível relação entre as práticas de ensino de vocabulário em sala de aula e a aprendizagem do vocabulário pelas crianças. Em nosso estudo, percebemos que os sujeitos do G1 submetidos, na Educação Infantil, a uma metodologia voltada a situações sistemáticas de leitura, escrita e expressão oral – obtiveram resultados significativamente melhores que os do G2, os quais não foram submetidos a uma metodologia que, de modo geral, proporcionasse atividades sistemáticas voltadas àquele tipo de linguagem.

Nossos resultados vão ao encontro do que nos propõe Bezerra (1999) ao afirmar que o ensino do vocabulário deve ser realizado em situações de uso real e efetivo das palavras, bem como de estratégias que considerem as associações dessas no dia a dia das crianças.

Se relacionarmos nossos resultados aos fundamentos da metodologia montessoriana, veremos que o uso efetivo de diferentes vocábulos em situações reais em sala de aula poderá influenciar ainda mais a variedade de vocabulário de crianças, ainda que em idade pré-escolar: tomemos como exemplo os campos semânticos *Alimentos* e *Móveis & Utensílios*, dos quais obtivemos diferença estatisticamente significativa em favor dos sujeitos do G1.

No primeiro caso – *Alimentos* –, tivemos um desempenho 100% maior nos índices do G1. Sabemos que as crianças que compõem nosso *corpus* são advindas de realidades bastante similares: de acordo com a caracterização dos sujeitos dos dois grupos estudados, elas têm pais com escolaridade de ensino médio e renda familiar de até dois salários mínimos. Diante disso, sabemos, também, que as condições alimentares dos escolares dos dois grupos podem ser semelhantes em casa, e, no entanto, os resultados foram desiguais. Uma explicação pode estar relacionada ao fato de que a autonomia e a livre escolha fazem parte dos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia montessoriana. Assim sendo, os aprendizes do G1, na hora do lanche (alimentação dada aos pré-escolares de escola pública), têm acesso à refeição por meio de um *buffet*, onde cada criança pode servir-se do que quiser sem auxílio dos adultos. Isso ocorre após a

apresentação dos alimentos dispostos à mesa pela professora da classe, ao contrário do que acontece nas escolas de origem dos sujeitos do G2, em cujas salas de aula a alimentação é servida pelas funcionárias responsáveis pela merenda a cada um dos alunos.

O mesmo ocorre no segundo caso – *Móveis & Utensílios*. Muitas crianças do G1 produziram palavras de móveis e utensílios que não fazem parte da mobília de suas próprias casas, fato comentado durante o teste: “*Eu não tenho, mas fulano tem...*”. O fato de as crianças conviverem em constante interação reproduzindo atividades cotidianas de suas vidas ou reproduzindo situações observadas nos adultos à sua volta – especialmente nos exercícios de vida prática, em que, muitas vezes, reproduzem vivências trazidas de casa –, propicia a ampliação vocabular por meio da troca de experiências que fazem entre si.

Importante ressaltar que, embora os resultados do G1 tenham maior diferença em se tratando dos campos semânticos *Animais*, *Alimentos* e *Móveis & Utensílios*, no cômputo geral dos resultados de variedade de vocabulário os índices mais elevados também estiveram concentrados no G1. Essa diferença pode estar relacionada às atividades de linguagem oral e escrita a que este grupo foi exposto na Educação Infantil, uma vez que as atividades de leitura e de produção de textos orais nesta etapa de escolarização são importantes fontes de ampliação vocabular. No caso do campo semântico *Animais*, por exemplo, muitos sujeitos do G1 diziam, durante a tarefa de produção, nomes como “*anêmonas do mar*”, “*salamanca do jarau*”, “*dromedário*”, ou, no caso das *Frutas & Legumes*, nomes como “*jaca*”, “*caju*”, “*ariticum*”, ou seja, nomes cujos “objetos” não eram conhecidos pessoalmente, mas reconhecidos por já serem vistos em materiais expostos em sala de aula, conforme foi dito por duas crianças do G1 durante a aplicação do teste.

Em uma análise mais qualitativa dos dados, pudemos perceber que, mesmo nos dados de produção julgados iguais para ambos os grupos (ou seja, contabilizados como apenas um vocábulo na análise quantitativa), o G1 se mostrou mais “detalhista” que o G2 nas tarefas de produção. Como exemplo, podemos citar a produção no campo semântico *Elementos da Natureza*: enquanto as crianças do G2, em sua maioria, citavam “*lua*” ou “*flores*” como um elemento da natureza, as do G1 traziam informações complementares, dizendo “*lua cheia, lua minguante, lua crescente, lua nova*”; ou, no caso das flores, diziam “*margarida, rosa, violeta,*

orquídea, onze-horas”, reforçando ainda mais a variedade de vocabulário dos sujeitos do G1, comparando-se aos sujeitos do G2.

Assim, o que pudemos perceber na descrição e análise dos dados de vocabulário é que o G1 parece ter obtido resultados mais expressivos tanto no que se refere à extensão quanto à variedade de vocabulário. Com base nos resultados que apresentamos, foi possível verificar que os dados obtidos convergem para os resultados de estudos que discutem a importância de atividades voltadas à área da linguagem, especialmente na Educação Infantil, momento de descobertas, ampliação e aprendizagem vocabular. Cunha e Castro (1978) ressaltam a importância de uma linguagem verbal adequada ao início do processo de alfabetização e, futuramente, para a comunicação escrita e a fixação de conceitos. De acordo com as autoras, o enriquecimento do vocabulário é indispensável para uma forma de expressão mais eficiente, sendo importante tanto para possibilitar a alfabetização quanto para um bom desempenho social da linguagem, o que pode ser uma realidade presente entre os sujeitos do G1.

4.2.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS APRESENTADOS NA SEÇÃO

Conforme apresentamos nas seções e subseções do capítulo 4 desta dissertação – com o propósito descrever e analisar os dados obtidos na pesquisa –, o G1 apresentou os maiores índices no cômputo geral de todas as categorias discursivas que nos propusemos analisar, conforme ilustram os gráficos a seguir. Estes trazem uma visão geral dos resultados obtidos, considerando apenas os textos da amostra que apresentaram algum trecho correspondente à qualidade da narrativa⁴¹ (sem a subdivisão destes dados nas subcategorias que criamos de acordo com o nível/complexidade de cada um, visto que as tabelas que apresentamos ao longo do capítulo 4 já cumpriram com esta função).

⁴¹ Na categoria *Os acontecimentos e sua interpretação*, apresentamos no gráfico apenas o número de inferências realizadas pelos sujeitos, uma vez que, conforme Tolchinsky (1995), são estas as modificações do texto que podem ser consideradas positivas, ou seja, que tendem a enriquecer a narrativa.

Gráfico 5 - Distribuição dos textos por categoria discursiva nas narrativas orais produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2 (em um total de 52 textos produzidos por cada grupo)

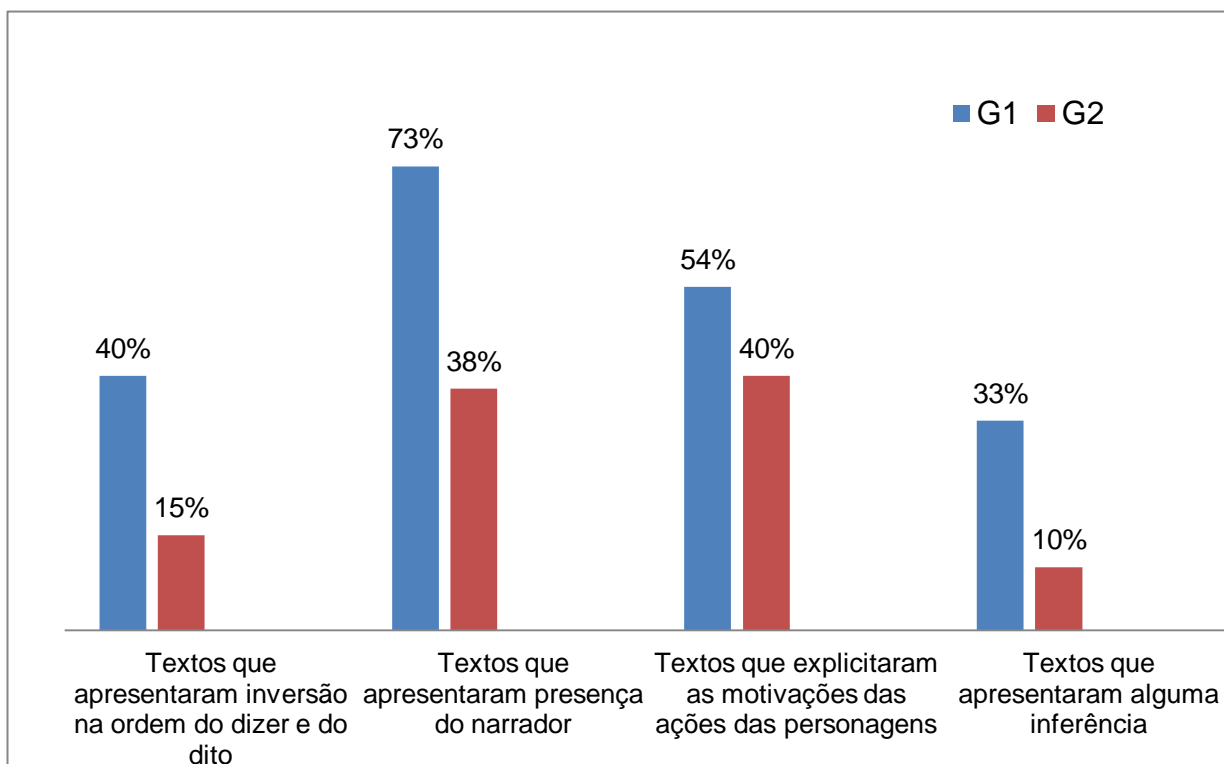
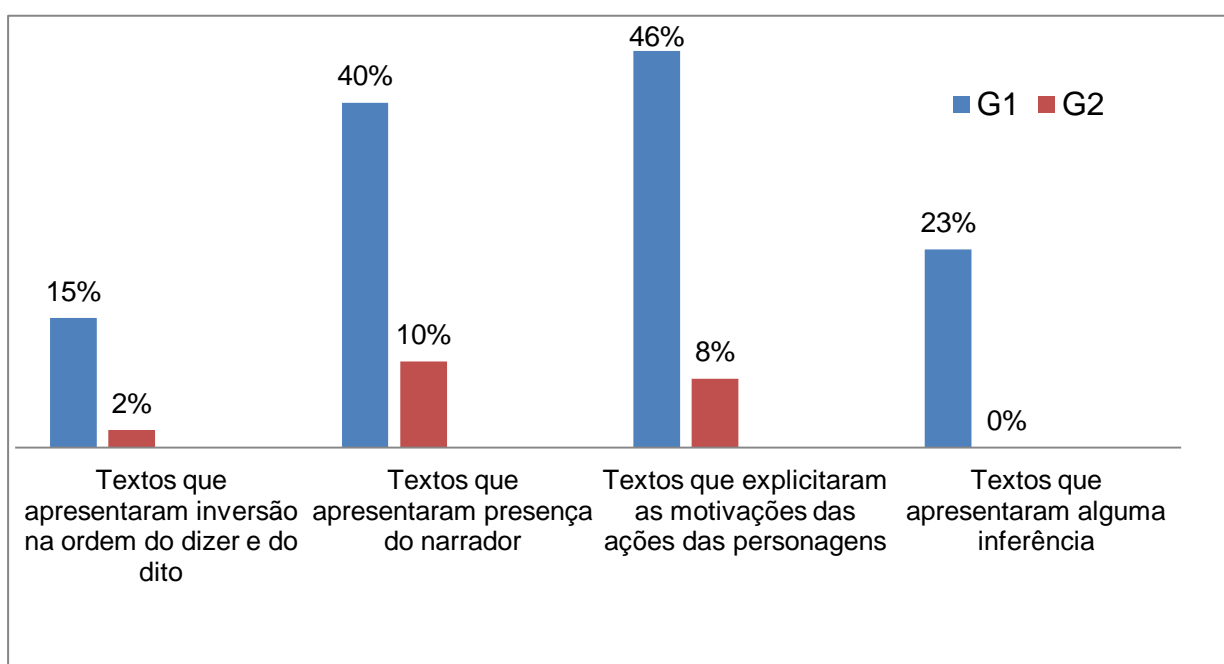


Gráfico 6 - Distribuição dos textos por categoria discursiva nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos do G1 e do G2 (em um total de 52 textos produzidos por cada grupo)



Os Gráficos 5 e 6 apresentam o cômputo geral dos resultados relativos às narrativas orais e escritas, respectivamente, nos possibilitando verificar que os sujeitos que seguem o modelo de ensino montessoriano apresentaram índices mais altos para todas as categorias discursivas analisadas. Mesmo naquelas em que os sujeitos deste grupo demonstraram maior dificuldade, ainda assim os resultados foram-lhes mais favoráveis.

Nesta perspectiva, nossos resultados são corroborados pelos achados por Rego (1985) e Spinillo (1992) no que se refere à importância de experiências precoces com a linguagem, as quais, segundo as autoras, são preditivas do sucesso escolar, promovendo o desenvolvimento de habilidades narrativas. Conforme os dados apresentados no decorrer deste trabalho, os sujeitos do G1 – que vivenciaram práticas sistemáticas do uso da linguagem na Educação Infantil – demonstraram melhor habilidade em operar com as “qualidades” da narrativa e maior facilidade na elaboração de textos desta natureza, fato que, a nosso ver, não pode ser atribuído ao acaso, mas às experiências prévias destes aprendizes com a linguagem oral e escrita vivenciada na escola, no período que antecedeu à alfabetização formal.

Podemos perceber, também – a partir dos Gráficos 5 e 6 –, que os dois grupos investigados na pesquisa demonstraram maior facilidade nas qualidades da narrativa oral do que na escrita. Conforme já mencionamos na descrição dos dados de narrativas escritas, tais resultados eram esperados, uma vez que a tendência é de que a criança já tenha elaborada a narração como ato de fala com maior propriedade no início da alfabetização, quando os escolares começam a construção da escrita e, só então, passam a organizar roteiros nesta modalidade.

Uma das hipóteses norteadoras desta pesquisa é de que a extensão e a variedade de vocabulário possam contribuir para a qualidade das narrativas orais e escritas dos sujeitos pesquisados. De acordo com o Gráfico 1 (apresentado na subseção anterior), os sujeitos do G1 obtiveram os índices mais expressivos no que se refere à extensão de vocabulário tanto no cômputo geral quanto em cada um dos campos semânticos pesquisados. O mesmo pode ser afirmado em relação aos dados de variedade de vocabulário (apresentados anteriormente no Gráfico 4 e na Tabela 11) em que o G1 também obteve os melhores resultados quando comparado ao G2.

Sendo assim, se compararmos os resultados obtidos pelos dois grupos no que se refere à qualidade da narrativa oral e escrita em cada uma das categorias

discursivas analisadas, bem como à extensão e à variedade de vocabulário dos sujeitos pesquisados, veremos que os melhores desempenhos em cada uma das categorias estão concentrados no G1, nos permitindo pensar que a extensão e a variedade de vocabulário podem estar relacionadas à produção de textos de melhor qualidade, de acordo com as categorias discursivas propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995).

Em uma análise mais qualitativa dos resultados obtidos em cada uma das categorias discursivas analisadas, podemos perceber que foi na categoria *Presença do Narrador* que a variedade de vocabulário se mostrou ainda mais eficaz na produção textual: conforme mencionamos na descrição dos dados de vocabulário (seção 4.2), o G1 foi mais detalhista durante a aplicação do teste, característica muito presente nos sujeitos enquanto descreviam os cenários e as personagens de suas histórias, sendo nesta categoria que o G1 apresentou os resultados mais expressivos.

A relação de causa e efeito entre os altos índices na extensão e na variedade de vocabulário para a produção de narrativas orais e escritas de melhor qualidade que estamos propondo a partir dos resultados que obtivemos neste trabalho se sustenta não apenas pelos resultados mais expressivos apresentados pelos sujeitos do G1 em todas as análises que realizamos, mas, também, pela análise qualitativa que fizemos dos resultados obtidos por um determinado sujeito de um dos grupos estudados.

Embora nosso foco não incida na análise do desempenho individual de cada um dos escolares pesquisados, julgamos relevante mencionar que um dos sujeitos do G2 apresentou um índice bem mais elevado no que se refere à extensão e à variedade vocabular, cuja produção foi de 82 palavras diferentes na aplicação do teste. Este índice pode ser julgado alto em se tratando do G2 se levarmos em consideração o fato de que, dos 14 sujeitos deste grupo, a maioria deles (71%) não foi capaz de produzir sequer 50 vocábulos durante a aplicação do teste de vocabulário a que foram submetidos (um índice que demonstra dificuldades nesta tarefa se comparado aos índices do G1, no qual apenas 21% dos sujeitos não ultrapassaram a produção de 50 vocábulos).

Relacionando os resultados obtidos por este sujeito no teste de vocabulário com os resultados obtidos na análise de suas narrativas orais e escritas, observamos que esta criança foi a que mais produziu narrativas que levassem em

consideração as características discursivas capazes de aferir qualidade em um texto, conforme as categorias propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995). Levando em consideração a caracterização que fizemos de nossos sujeitos (apresentados no Quadro 2, capítulo 3), sabemos que a criança em questão – assim como os demais escolares pesquisados – tem pais com escolaridade de Ensino Médio, renda familiar de até dois salários mínimos e estava com seis anos e seis meses de idade na data da primeira recolha. Por esta razão, acreditamos que o diferencial na performance desta criança, em relação aos demais sujeitos do grupo em que estava inserida, esteja relacionada às suas vivências e práticas de letramento fora da escola, fatores que poderiam elevar sua extensão e variedade de vocabulário, bem como qualificar suas narrativas orais e escritas.

Nesse sentido, pensamos que as práticas de letramento podem enriquecer o vocabulário dos escolares que, dotados de maior variedade vocabular, tendem a produzir narrativas orais e escritas de melhor qualidade. Isso parece acontecer nas produções textuais dos sujeitos do G1 em que o modelo de ensino a que as crianças foram submetidas da Educação Infantil foi o montessoriano.

Nossos achados convergem para os resultados de estudos que discutem a importância de atividades voltadas à área da linguagem, especialmente na Educação Infantil, momento de descobertas, ampliação e aprendizagem vocabular. Cunha e Castro (1978) ressaltam a importância de uma linguagem verbal adequada para o início do processo de alfabetização e, futuramente, para a comunicação escrita e a fixação de conceitos. De acordo com as autoras, o enriquecimento do vocabulário é indispensável a uma forma de expressão mais eficiente, sendo importante tanto para possibilitar a alfabetização quanto para um bom desempenho nos diversos usos da linguagem, tal como pudemos observar, por exemplo, na produção de narrativas dos sujeitos pesquisados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos na Introdução, este estudo teve por objetivo descrever e analisar a qualidade da narrativa oral e escrita de crianças em fase inicial de alfabetização que tivessem experienciado a metodologia montessoriana na Educação Infantil, bem como comparar tais resultados com aqueles referentes às narrativas produzidas por crianças que não experienciaram tal metodologia. Para a análise da qualidade das narrativas das crianças, tomamos por base as categorias discursivas propostas por Tolchinsky [Landsmann] (1995) e a extensão e a variedade de vocabulário dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A análise dos dados nos permitiu apresentar algumas considerações gerais:

- em relação às narrativas produzidas pelos sujeitos dos dois grupos, observamos que as crianças, ao ingressarem no Ensino Fundamental, já possuem um esquema narrativo de que se valem no momento de produzir suas narrativas, uma vez que todos os sujeitos apresentaram a habilidade de narrar os acontecimentos apresentados pelo texto-fonte;
- comparando-se as narrativas orais com as escritas dos sujeitos dos dois grupos estudados, percebemos que as crianças demonstraram maior facilidade de elaboração na produção da narrativa na modalidade oral, mesmo quando já haviam se apropriado da escrita alfabética;
- as narrativas dos sujeitos dos dois grupos investigados apresentaram um aprimoramento discursivo quando observadas longitudinalmente, uma vez que as narrativas (tanto orais quanto escritas) produzidas quando os sujeitos cursavam o segundo ano do Ensino Fundamental foram mais elaboradas do que as produzidas quando os escolares cursavam o primeiro desta mesma etapa de escolarização, nos permitindo estabelecer algumas relações entre a importância do avançar da idade e

do processo de escolarização para o aprimoramento da produção de narrativas mais elaboradas.

A respeito das conclusões mais específicas, podemos afirmar, com base nos resultados da Categoria 1, que os sujeitos do grupo cujo modelo de ensino na Educação Infantil é o montessoriano obtiveram os índices mais altos no que concerne a todas as características discursivas propostas por Tolchinsky [Landsmann] (op. cit) para aferir qualidade na narrativa, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da narrativa, o que pode estar associado a maior facilidade destes sujeitos em operar com as "qualidades na narrativa" propostas pela autora.

Em relação a cada uma das características discursivas, podemos dizer que:

a) na análise da primeira categoria discursiva, a qual considera a contraposição entre a ordem do dizer e a do dito, os resultados foram pouco expressivos nos dois grupos investigados, o que pôde ser interpretado como dificuldade dos sujeitos em construções que buscam inverter a ordem dos acontecimentos e de sua enunciação. Na maioria dos textos analisados, observamos que as crianças tendem a narrar os acontecimentos na mesma ordem em que eles ocorreram, sem retrocessos ou antecipações, comprometendo, assim, a qualidade do texto;

b) na análise da segunda característica – que considera a presença ativa do narrador no relato, o qual apresenta detalhes peculiares importantes que podem facilitar a compreensão do relato –, percebemos maior facilidade dos escolares envolvidos na pesquisa, especialmente nas narrativas orais, em que os resultados dos dois grupos se mostraram mais expressivos quando comparados aos resultados obtidos nas demais características julgadas importantes para a qualidade do texto narrativo;

c) na análise da terceira característica – a qual considera as explicitações das motivações das ações das personagens envolvidas na trama –, observamos que as produções apresentaram construções cujo plano subjetivo esteve presente nas narrativas. Com exceção da categoria *Presença/ausência do narrador*, em que os índices foram mais altos nos dois grupos, foi nesta categoria que as crianças demonstraram maior habilidade discursiva para produzir textos de melhor qualidade;

d) por fim, em se tratando da última categoria discursiva – que considera os acontecimentos e a interpretação da narrativa –, percebemos que as crianças pouco avançaram nesta que é considerada uma qualidade do texto narrativo. Os índices de inferências (que são modificações consideradas positivas no texto, por acrescentar informações que podem complementá-lo, facilitando sua compreensão por parte do leitor ou ouvinte) foram em geral baixos, sendo que, mesmo na produção das narrativas orais (nas quais as crianças demonstraram maior facilidade), os resultados foram pouco expressivos.

É importante salientar que, em todas as categorias, pudemos observar um aprimoramento nas produções das narrativas (tanto orais quanto escritas) ao longo do estudo, sendo que os textos produzidos no segundo ano do Ensino Fundamental corresponderam, de modo mais satisfatório, a cada uma das categorias discursivas que analisamos do que os textos produzidos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tratando-se especificamente dos textos produzidos na última coleta, observamos que são mais enriquecidos e complexos discursivamente, com um planejamento mais cuidadoso quando comparados aos primeiros textos da amostra.

Em relação aos resultados obtidos na Categoria 2, referente à extensão e à variedade de vocabulário, observamos que os índices foram mais expressivos estatisticamente entre os sujeitos do G1, os quais experienciaram a metodologia montessoriana na Educação Infantil. Em se tratando da análise de cada um dos campos semânticos estudados, observamos que a diferença estatística se mostrou significativa nos temas *Animais*, *Alimentos* e *Móveis & Utensílios*.

Comparando os resultados obtidos nos dados de narrativas orais e escritas com os dados de vocabulário dos sujeitos, percebemos que pode haver uma relação de causa e efeito entre uma maior variedade e extensão vocabular com uma melhor qualidade da narrativa, uma vez que o G1 obteve os maiores índices em relação à qualidade da narrativa, sendo também o que apresentou os maiores índices em relação à variedade e à extensão de vocabular.

No cômputo geral dos dados, percebemos que os índices mais expressivos, em se tratando das duas categorias de análise estabelecidas para este trabalho, estiveram concentrados no G1. Tais resultados podem estar relacionados à metodologia submetida pelas crianças deste grupo na Educação Infantil, uma vez que, conforme apresentamos no suporte teórico deste estudo, a metodologia

montessoriana tende a propiciar um trabalho sistemático com a linguagem desde muito cedo, já na Educação Infantil.

Embora este não fosse o foco de nossa pesquisa, não podemos deixar de mencionar as diferenças que encontramos entre os sujeitos dos dois grupos estudados no que se refere à apropriação da escrita pelas crianças. Tal como já expusemos no capítulo destinado à descrição e análise dos dados, os sujeitos do G1 estavam todos alfabetizados e escrevendo textos narrativos ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, fato que só foi possível com os escolares do G2 quando estes frequentavam o segundo ano desta mesma etapa de ensino, sendo que, ao final deste período de alfabetização formal, dois alunos deste grupo (relativo a 17%) ainda não tinham se apropriado da escrita alfabética.

A partir dos dados analisados, podemos afirmar que nossos resultados sugerem que práticas voltadas à linguagem oral e escrita, tais como as propostas pela Pedagogia Montessoriana, podem influenciar nas produções de narrativas de melhor qualidade, bem como contribuir para uma maior variedade e extensão vocabular, elementos importantes para a alfabetização formal das crianças que ingressam no Ensino Fundamental. Não podemos deixar de mencionar que, embora o G2 não tenha alcançado os melhores índices, tivemos um dos sujeitos que se sobressaiu aos demais tanto no teste de vocabulário quanto na produção de narrativas de qualidade, o que nos possibilita pensar em um provável estímulo da família à leitura e à linguagem oral em casa, salientando ainda mais a importância de um ambiente letrado não apenas na escola, mas também fora dela.

Do ponto de vista da ação pedagógica, esta pesquisa representa uma contribuição importante aos professores que atuam na Educação Infantil e na alfabetização formal de crianças que ingressam no Ensino Fundamental, uma vez que oferece subsídios para a discussão acerca da importância do trabalho voltado à linguagem e às práticas de letramento em sala de aula como elementos fundamentais para produções textuais bem elaboradas e de melhor qualidade, ainda que no início do processo de alfabetização. Esperamos, também, que este estudo possa servir de apoio a pesquisadores e interessados na área da linguagem dispostos a compreender um pouco mais sobre o processo pelo qual a criança passa no período em que organiza suas produções narrativas, especialmente em um momento tão complexo como o da alfabetização, em que ela passa a manipular sua língua materna em uma nova modalidade: a escrita.

Certamente o assunto que propomos neste trabalho não se esgota aqui. Há muito ainda para desvendarmos sobre as habilidades relacionadas à língua materna das crianças. Nesta dissertação abordamos apenas o ponto de partida dos escolares em fase inicial de alfabetização, mas temos consciência de que muito podemos compreender sobre as habilidades narrativas das crianças, as quais tendem a se intensificar e aprimorar no decorrer do percurso escolar. Acreditamos que muito ainda temos por estudar, para melhor compreender e abordar as especificidades do trabalho com a língua materna em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M., REVAZ, Françoise. **A análise da narrativa**. Lisboa: Gradativa, 1997.

ADAM, Jean-Michel. **Types de séquences textuelles élémentaires**. Pratiques, Metz, n.56, p.54-79, 1987.

BEFI-LOPES, D. M. Teste de Vocabulário. In: ANDRADE, C. R. F. et al. **ABFW – Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática**. Carapicuíba, SP: Pró-fono, 2000.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Ed. Paz e Terra. 22ª edição. São Paulo, 2008.

BEZERRA, M. A. Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos. In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia – O léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. 255p.

_____. A. **Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem [da] PUC v. 8 (1999).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989. 189p.

CAMPOS, C. S. D. C. de. **A evolução dos textos narrativos produzidos no contexto escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2010.

CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita: A Produção do Texto Narrativo no Contexto Escolar**. Cuiabá: UFMT/ INEP/ MEC, 2000.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Contexto, 1989. 144p.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985. 99 p.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985 [1979]. 300p.

FURNARI, E. **O amigo da Bruxinha**. São Paulo: Moderna, 1994.

GIBSON, E. & LEVIN, H. 1975. **The psychology of reading**. Cambridge, MA, Mit Press.

GIUSTI, Lúcia et al. **Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos: Manual de normas da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas: 2006. Disponível em: <http://prg.ufpel.edu.br/sisbi/documentos/Manual_normas_UFPel_2006.pdf> Acesso em 07 de janeiro de 2012.

GUIMARÃES, A. M. de M. A construção de narrativas orais por pré-escolares: análise dos recursos coesivos empregados. **Revista Letras de Hoje [da] PUCRS**, v. 24, n. 4, p. 63-78, dez/1989.

_____. À procura de marcas da narrativa autônoma. **Revista Letras de Hoje [da] PUCRS**, v. 33, n. 2, p. 289-297, junho/1998.

_____. Desenvolvimento de narrativas: introdução de referentes no universo textual. **Revista Linguagem & Ensino [da] Universidade Católica de Pelotas**, v. 2, n. 2, p. 91-108, 1999.

GUIMARÃES, A. M. de M., ROBAZKIEVCZ, M. C. F. Aquisição da escrita: entre a alfabetização e o letramento. In: RICHTER, M. G., CORREA, M. C., NASCIMENTO, S. L. do (Org.). **Aquisição de língua materna: heterogeneidade da pesquisa**. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Letras. N.1 (Jan/jun. 1991).

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**. Madrid, Alianza, 1992.

KATO, M. **No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEAL, T. e MORAIS, A. **O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender**. In LEAL, T., ALBUQUERQUE, E. e MORAIS, A. (Org). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEITE, L. B. e GALVÃO, I. **As experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

LINS E SILVA, M. E. e SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias por alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 79 (193), 5-16, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTESSORI, M. **A criança**. Rio de Janeiro: Portugal, s/d a.

_____. **Formação do homem**. Portugal, s/d b.

_____. **Mente absorvente**. 2. ed. Portugal: Portugal, 1985.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____, M. **Ideas Generales sobre mi método**. Buenos Aires: Losada, 1957.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G. de, ALBUQUERQUE, E. B. C. de, LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de, ISQUERDO, A. N. (orgs.) 2 ed. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

REGO, L. L. B. A escrita de estórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 2, 165-180, 1986.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142p.

ROJO, R. H. R., **Efeitos das narrativas na constituição do sujeito e da linguagem**. Revista Letras de Hoje [da] PUCRS, v. 33, n. 2, p. 175-181, junho/1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916]. 298 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010. 122 p.

_____. **Letramento: um tema em três Gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 125 p.

SPINILLO, A.G. e PINTO, G. (1994). **Children's narratives under different conditions: a comparative study**. In: British Journal of Developmental Psychology, 12, 177- 193, 1994.

SPINILLO, A.G. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J., SPINILLO, A. G. e LEITÃO, S. **Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade**. 1. Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

_____. **Era uma vez... E foram felizes para sempre**. Revista Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem. 1, 67-87, 1993.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Adultos não-alfabetizados: O avesso do avesso**. Campinas: Pontes. 1988.

TOLCHINSKY [LANDSMANN], L. **Aprendizagem da linguagem escrita – processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ed, Ática, 1995.

TOLCHINSKY-LANDSMANN, L. & KARMILOFF-SMITH, A. Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. **Cognitive Development**, 7, 287-300.

VAN DJIK, T. **Cognição, discurso e interação**. 4.ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.

VIANA, F. L. P. **TICL – Teste de Identificação de competências lingüísticas**. V. N. de Gaia: EDIPSICO, 2004.

VILELA, M. O léxico do português: perspectivação geral. In: **Filologia e lingüística portuguesa**, n.1, p.31-50, São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 1997.

ZILLES, A. M. S. e PEREIRA, S. P. K. O desenvolvimento do background em narrativas de crianças de 4 a 9 anos. **Revista Letras de Hoje [da] PUCRS**, v. 33, n. 2, p. 203-211, junho/1998.

ANEXOS

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA
PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa na área de Educação. Seu preenchimento é de grande contribuição! Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

- 1) Iniciais do nome da criança: _____
- 2) Data de nascimento: _____
- 3) Bairro em que mora: _____
- 4) Com quem mora? _____

- 5) A renda da família em que a criança está inserida é, em média:
 1 a 2 salários;
 3 a 4 salários;
 5 salários ou mais.

- 6) A escolaridade do (s) responsável (s) pela criança é:
 Ensino Fundamental incompleto;
 Ensino Fundamental completo;
 Ensino médio incompleto;
 Ensino médio completo
 Ensino superior

- 7) Antes de freqüentar o 1º Ano do Ensino Fundamental a criança:
 Estudou em Escola de Educação Infantil no (s) ano (s) _____
 Estudou em Escola de Ensino Fundamental em pré-escola no (s) ano (s) _____

() Não estudou antes de matricular-se no 1º Ano do Ensino Fundamental.

8) A criança:

a) Realiza algum atendimento psicopedagógico? _____

b) Apresenta algum comprometimento neurológico? _____

c) Apresenta algum comprometimento auditivo? _____

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO

Prezados Pais:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental está oportunizando aos seus alunos a participação em uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela Pedagoga Cristiane de Ávila Lopes, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa tem o objetivo de investigar o processo de aquisição da escrita pela criança e para isso serão realizadas oficinas, que visam à coleta de narrativas orais e escritas, bem como será aplicado um teste, que tem a finalidade de obter dados sobre a constituição do léxico e da variedade de vocabulário das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para um melhor conhecimento dos sujeitos de pesquisa, este trabalho levará em conta informações fornecidas pela família por meio de um questionário a ser respondido pelos pais ou responsáveis das crianças envolvidas, bem como observações sistemáticas da turma, feitas pela pesquisadora.

As testagens e coletas de dados previstas na pesquisa serão realizadas com os alunos previamente autorizados pelos pais ou responsáveis, dentro da própria escola, de modo que não venha interromper as atividades desenvolvidas pela professora da turma.

Com este trabalho, esperamos contribuir para os estudos na área da Aquisição da Escrita e, a partir das observações e coletas realizadas, pretendemos fornecer um retorno aos pais, sempre que se fizer necessário.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
 Mestranda Cristiane de Ávila Lopes
 Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda

Eu, _____, autorizo meu filho (a) _____
 _____ a participar da pesquisa acima descrita no decorrer do ano de 2011.

Pelotas, ____/____/2011

ANEXO 3

Imagens da história “Chapeuzinho Vermelho”



1



2



3



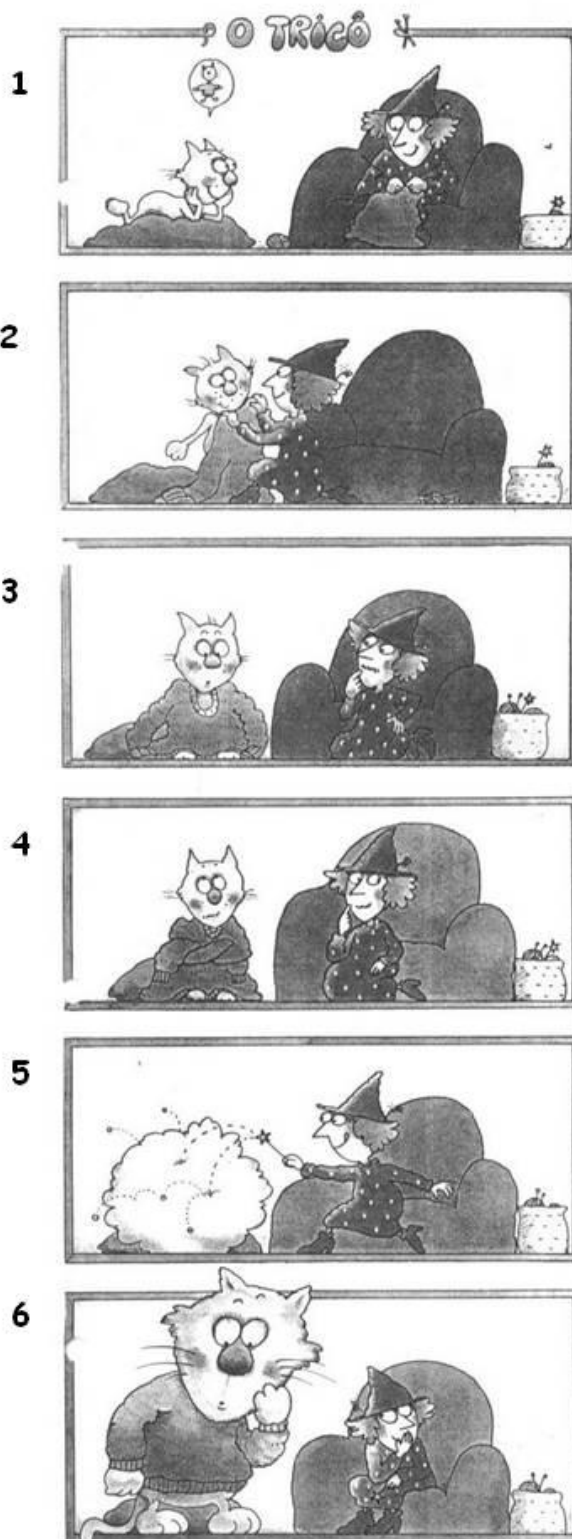
4



5

ANEXO 4

Imagens da história “O tricô” de Eva Furnari



ANEXO 5
Imagens da história “Os Três Porquinhos”



1



2



3



4



5



6

ANEXO 6
Imagens da história “Pinóquio”

1



2



3



4



5



6



7



ANEXO 7

Texto-fonte: “Chapeuzinho Vermelho”

Era uma vez uma linda menina que morava com sua mãe. A garota se chamava Chapeuzinho vermelho devido a um chapéu vermelho que ela sempre usava.

Em um dia sua mãe pediu que ela levasse alguns deliciosos bolos que a mesma havia preparado para a vovó da menina e disse a ela que fosse pelo bosque, pois pela floresta era muito perigosa e que não falasse com estranhos.

No meio do caminho, Chapeuzinho deu de cara com um lobo que perguntou a ela onde ia. A garota explicou que sua avó estava doente e que sua mãe havia feito alguns doces para dar-lhe.

O lobo disse para Chapeuzinho ir pelo atalho da floresta, pois era mais perto. Chapeuzinho ficou em dúvida mas resolveu seguir o conselho do lobo.

O lobo conseguiu chegar à casa da vovó de Chapeuzinho antes que a garota e engoliu a vovozinha. Ele se disfarçou com as roupas da vovó e deitou-se na cama.

Chapeuzinho chegou à casa de sua avó e notou a diferença e perguntou:

-Pra que essas orelhas tão grandes vovó?

E o lobo respondeu:

- São pra te ouvir melhor.

E pra quê estes olhos tão grandes?

- São pra te ver melhor.

E pra que essa boca tão grande?

-É pra te comer!

E o lobo saltou em cima da Chapeuzinho, que gritou. Um caçador que passava por perto socorreu Chapeuzinho. Ele matou o lobo e tirou a vovó de dentro da barriga do lobo.

Chapeuzinho Vermelho e vovó comemoraram e viveram felizes para sempre.

ANEXO 8

Texto-fonte: “O Tricô”

Era uma vez uma bruxinha que estava tricotando um blusão para seu gato.

Ao terminá-lo a bruxinha foi experimentá-lo e percebeu que o mesmo não serviu. Na tentativa de que o blusão servisse, a bruxinha amarrou as mangas do blusão e mesmo assim ficou muito grande no gato.

Para consertar o problema de vez, a bruxinha fez uma magia. Só que em vez de diminuir o tamanho do blusão, ela aumentou o tamanho do gato, que ficou enorme!

ANEXO 9

Texto-fonte: “Os três porquinhos”

Era uma vez três porquinhos que viviam na floresta com a sua mãe. Como já estavam crescidos, a mamãe porca disse que cada porquinho deveria construir sua casa, mas avisou-os: - Tenham muito cuidado, pois na floresta também vive o lobo mau!

Os porquinhos procuraram um bom lugar para construir as suas casas e, assim que o encontraram, cada um começou a fazer a sua própria casa. O primeiro porquinho, que só pensava, fez a sua casa muito rapidamente, usando palha. O segundo porquinho, juntou uns paus e depressa construiu uma casa de madeira. O terceiro porquinho, que era o mais ajuizado, lembrou-se do que a sua mãe lhe tinha dito, e disse:

- Vou construir a minha casa de tijolos. Sei que vai demorar mais tempo, mas assim terei uma casa muito resistente para me proteger do lobo mau.

Um dia andavam os três porquinhos a saltar, muito divertidos, quando apareceu o lobo mau. Ao verem o lobo, os porquinhos fugiram, cada um para a sua casa. O lobo, que estava cheio de fome, chegou ao pé da casa do primeiro porquinho e disse:

- Cheiro de porquinho! Saia daí que eu vou-te comer! Se não saíres, deito a tua casa de palha abaixo...

E vendo a casa de palha à sua frente, soprou tão forte, que fez a casinha ir pelo ar!

O porquinho assustado correu para a casa do irmão do meio, que tinha uma casa de madeira. Quando o lobo lá chegou, gritou novamente:

- Cheiro de porquinho! E eu estou com tanta fome que vou comer os dois...

E com um sopro, conseguiu deitar a casa de madeira abaixo. Os dois porquinhos correram então, apavorados, para a casa do irmão mais velho, que era de tijolo. O lobo, vendo que os três porquinhos estavam todos numa só casa, exclamou, louco de alegria:

- Cheiro de porquinho! Estou com mais fome ainda!

Então o lobo encheu o peito de ar e soprou com toda a força que tinha, mas a casinha de tijolos não se mexeu nem um bocadinho. O lobo não desistiu, e disse:

- Não consegui deitar a casa de tijolos abaixo mas eu tenho outra ideia... Esperem que já vão ver! E começou a subir o telhado, em direção à chaminé.

Os porquinhos colocaram por baixo da chaminé, um grande caldeirão de água a ferver. O lobo, ao entrar pela chaminé, caiu no caldeirão de água quente e queimou o rabo, fugindo o mais rápido que podia para o meio da floresta. Os dois porquinhos agradeceram ao seu irmão mais velho, e aprenderam a lição. Deste lobo mau, nunca mais se ouviu falar...

ANEXO 10

Texto-fonte: “Pinóquio”

Gepeto era um carpinteiro que vivia sozinho, e desejava muito ter um filho para lhe fazer companhia. Um dia, ele decidiu fazer um boneco de madeira para lhe fazer companhia.

Quando chegou a noite, uma Fada visitou a oficina de Gepeto e ao tocar Pinóquio com a varinha mágica disse:

- Vou te dar vida, boneco. Mas, deves ser sempre bom e honesto!

No dia seguinte, Gepeto notou que os seus desejos se tinham tornado realidade. Ele mandou Pinóquio à escola, acompanhado pelo grilo falante Pepe.

Pelo caminho encontraram a D. Raposa e a D. Gata que disseram:

- Porque vais para a Escola se há por aí tantos lugares bem mais alegres?

Pinóquio, para quem tudo era novidade, acabou por dar ouvidos a D. Raposa e conheceu Strombóli, o dono de um teatrinho de marionetes do circo.

- Comigo serás o artista mais famoso do mundo! - sussurrou no ouvido de Pinóquio, o astucioso Strombóli.

Mas era tudo mentira! Aquele homem trancou Pinóquio em uma jaula, para ganhar muito dinheiro com o pobre boneco, que ficou muito triste... Ele chorou muito, e a fada veio para conversar com ele perguntando o que havia acontecido. Pinóquio começou a inventar muitas mentiras, pois não queria que a fada lhe tirasse a vida. Mas sempre que mentia, seu nariz crescia, cada vez mais.

- Não quero este nariz! - soluçou Pinóquio.

- Terás que te portar bem e não mentir! Voltas para casa e vais à Escola. - disse-lhe a fada, que com uma mágica, consertou seu narizinho.

Mas Pinóquio continuou a teimar... Ao ser libertado da jaula pela fada, tornou a falar com a Dona Raposa e a Dona Gata e não foi à escola, como seu pai havia lhe aconselhado. Então aconteceu algo terrível: Pinóquio começou a virar burro! Ficou com rabo de burro, focinho de burro, pés e mãos como burro!

Pinóquio ficou muito assustado, e lembrou do que a fada havia lhe falado! Então, ele correu à casa de seu pai Gepeto, mas ao chegar em casa, encontrou-a vazia. Soube por uns marinheiros que Gepeto tinha ido ao mar num bote, a procura de seu amado filho Pinóquio. Como o grilo Pepe era muito esperto, ensinou Pinóquio a construir uma jangada. Dois dias mais tarde, quando navegavam já longe de terra, avistaram uma baleia.

- Essa baleia vem direita a nós! Gritou Pepe.

- É melhor saltarmos para a água!

Mas não se salvaram... A baleia engoliu-os.

Entretanto, descobriram que no interior da barriga da baleia estava Gepeto, que tinha naufragado durante uma tempestade.

Depois de se terem abraçado, resolveram acender uma fogueira. A baleia espirrou e deitou-os para fora. Eles nadaram, nadaram e conseguiram se salvar.

- Perdoa-me, papai, prometo não mentir nunca mais! - suplicou Pinóquio muito arrependido.

E a partir daí mostrou-se tão dedicado e bondoso que a Fada Madrinha, no dia do seu primeiro aniversário, transformou-o num menino de carne e osso ... Num menino de verdade.

- Agora tenho um filho verdadeiro! - exclamou Gepeto. E eles viveram juntos e muito felizes.