VERA FELLIPIN

O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental.

São Paulo
2015

VERA FELLIPIN

O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Silvia de Mattos Gasparian Colello

São Paulo
2015

FELLIPIN, Vera.
O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Silvia de Mattos Gasparian Colello

Aprovada em: 10 / 08 / 2015

Banca Examinadora

Prof[a]. Dr[a]. Silvia de Mattos Gasparian Colello Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof[a]. Dr[a]. Idméa Semeghini-Siqueira Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof[a]. Dr[a]. Lilane Maria de Moura Chagas Instituição: UFSC

Julgamento: _____

Assinatura: _____

São Paulo 2015

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...

Guimarães Rosa

Dedico esse trabalho aos meus muito queridos:

Celso (*in memoriam*),
que me deu régua e compasso, para tudo nessa vida.

Izabel,
a doçura, o aconchego e o apoio, para tudo nessa vida.

Douglas,
meu amor e companheiro, para tudo nessa vida.

Guilherme e Giulia,
que me mostraram o amor infinito, vocês são minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof[a]. Dr[a]. Silvia Gasparian Colello, por acolher o meu projeto de pesquisa, pela orientação dedicada, pela amizade e, principalmente, pelo estímulo em me introduzir na pesquisa acadêmica.

A Douglas, meu marido, que nesses três anos de mestrado me apoiou e ajudou com todas as pequenas e grandes coisas que regem a vida familiar e que, com seu amor e parceria, possibilitou a concretização deste trabalho.

Aos meus filhos, Guilherme e Giulia, pela inspiração, pela paciência nos dias de trabalho intenso e palavras amigas em todas as horas.

Ao companheiro inseparável de estudos e conversas introspectivas, meu querido Zeus.

Às amigas do GEAL (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento - USP), pelas conversas e discussões, especialmente às minhas "irmãs" Elaine Vidal e Catarina Kim, pelas risadas, lágrimas e palavras de incentivo nas horas difíceis.

À direção e aos assessores do Colégio Marista Arquidiocesano, pela motivação e pelo apoio constante para o aperfeiçoamento profissional, e às amigas professoras do Arqui, minhas companheiras nesse caminho.

À Prof[a]. Cristina Yambanis, pela revisão precisa e carinhosa!

À equipe da secretaria da pós-graduação da FEUSP, pela atenção e pelo profissionalismo.

À equipe da EMEF "Sylvia Martin Pires", especialmente a professora Sandra Midori Yoshihiro Shimizu e a coordenadora Rosa Maria Bartalini, que, generosamente, abriram as portas da escola e possibilitaram a realização da pesquisa.

Finalmente, aos alunos do 3º ano da professora Sandra, que me permitiram conhecer, de forma concreta, aquilo que aprendemos nos livros. Cederam-me seu tempo valioso com generosidade e carinho, fomentando ainda mais meu amor pela Educação!

Meu muito obrigada!

V.F.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

Antônio Cândido (1995)

RESUMO

FELLIPIN, V. **O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental.** 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O trabalho tem por objetivo investigar como crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo produzem textos narrativos orais e escritos a partir de um livro de imagem. Amparado pelo referencial teórico de Vygotsky, Bakhtin, Ferreiro, Soares, Colello, Geraldi, Kato, Fiorin e Rojo, entre outros, o estudo partiu de uma concepção sócio-interacionista de educação e dialógica de língua, apresentando também considerações acerca da literatura infantil, da necessidade de investimento na formação do leitor e da importância de se pautar o ensino da língua na escola como um processo reflexivo, particularmente no que diz respeito à compreensão dos gêneros textuais. Para a coleta do material, dez crianças foram convidadas, individualmente, a produzir um texto oral e outro escrito, após leitura de um livro de imagem. A análise dos textos foi realizada com base nos estágios da estrutura narrativa propostos por Fiorin e Savioli. O estudo comparativo das produções confirmou a relevância pedagógica do uso do livro de imagem, evidenciando que o uso de variadas modalidades de expressão pode favorecer a aprendizagem de crianças com diferentes competências. Também foi observada a pouca variação entre as produções orais e escritas, ao mesmo tempo em que se identificou que as crianças apresentam dificuldades em pontos específicos da narrativa, dependendo do estágio em questão. Com isso, destacamos a importância de se conhecer o processo de construção na produção dos textos narrativos, a fim de se ajustar o ensino às necessidades das crianças.

Palavras-chave: escrita, literatura, livro de imagem, narrativa, oralidade, produção textual.

ABSTRACT

FELLIPIN, V. **The picture book as a basis for oral and written texts of elementary school children**. 2015, 180 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The objective of this study is to investigate how children in the 3rd grade of elementary cycle of a public school of São Paulo produce narrative texts – both in oral and written form - using a picture book (not containing written text). Supported by the theoretical framework of Vygotsky, Bakhtin, Ferreiro, Soares, Colello, Geraldi, Kato, Fiorin and Rojo among others, the study was based on a socio-interactionist concept of education and dialogical language, also aspects about the children's literature, the need of improvement in the readers formation and the importance of guided language teaching in schools as a reflexive process, particularly regarding the understanding of textual genres. Ten children were invited individually to produce one oral and written text after reading a picture book. The analysis of each text was based on the stages of the narrative structure proposed by Fiorin and Savioli. The comparative study of the productions confirmed the pedagogical relevance of the use of a picture book, showing how the use of various modes of expression can promote the learning of children with different skills. It was also observed a little variation between the oral and written productions. However, within the vast range of children´s capabilities, each had difficulty in different sections of the narrative. Thus, we highlight the importance of understanding the construction process in the production of the narrative texts in order to adjust the teaching to the needs of children.

Keywords: literature, narrative, oral, picture book, textual production, writing.

LISTA DE SIGLAS

Faculdade de Educação (FEUSP)

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)

Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento (GEAL)

Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)

Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ)

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Produto Interno Bruto (PIB)

Programme for International Student Assessment (PISA)

Universidade de Campinas (UNICAMP)

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxo do trânsito pensamento-linguagem 37
Figura 2: Fluxo do trânsito linguagem-pensamento 38
Figura 3- Capa 98
Figura 4- Contracapa 99
Figura 5 100
Figura 6 107
Figura 7 113
Figura 8 113
Figura 9 114
Figura 10 114
Figura 11 114
Figura 12 115
Figura 13 115
Figura 14 115
Figura 15 116
Figura 16 130
Figura 17 143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Manipulação: situação inicial 107
Gráfico 2- Manipulação: ruptura 112
Gráfico 3- Competência: trio 123
Gráfico 4- Competência: galinha e raposa 129
Gráfico 5- Performance: trio 137
Gráfico 6- Performance: galinha e raposa 142
Gráfico 7- Sanção 148
Gráfico 8: Texto completo 153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Manipulação: situação inicial 101
Tabela 2-Manipulação: ruptura..... 108
Tabela 3-Competência do trio (galo, urso e coelho) 118
Tabela 4- Competência da raposa e da galinha..... 124
Tabela 5- Performance do trio (galo, urso e coelho)..... 131
Tabela 6- Performance da raposa e da galinha 138
Tabela 7- Sanção..... 144
Tabela 8- Desempenho individual nas categorias: todas as crianças. 150

SUMÁRIO

Introdução **15**

I - Ensino da língua: concepções de escrita e aprendizagem. **21**

1. Empirismo 22

1.1 A linguagem e o empirismo 24

2. Inatismo 25

2.1 A linguagem e o inatismo 25

3. Interacionismo 27

3.1 Construtivismo 28

3.1.1 A linguagem no construtivismo 30

3.2 Sócio-interacionismo 33

3.2.1 A linguagem no sócio-interacionismo 36

4. Construção das práticas escolares no ensino da língua escrita 45

4.1 Os modelos ascendentes (*bottom up)* e descendentes (*top down)* e práticas de ensino..... 46

4.2 Modelos interacionistas e práticas de ensino 48

4.2.1 Aprendizagem da escrita: contribuições do construtivismo e do sócio-interacionismo 49

5. A abrangência da alfabetização 52

6. A abrangência do letramento 53

7. Unindo os fios: pressupostos do trabalho 56

II- A Literatura Infantil e a Escola **59**

1. Ascensão da literatura: dos gêneros narrativos orais à forma escrita. 60

2. O surgimento da literatura infantil 62

3. A literatura infantil na escola: aprendizagem ou fruição? 65

4. Formação de leitores literários: dilemas e perspectivas 68

5. O livro de imagem: história sem palavras 70

III- Produção de narrativas: relações entre o oral, o escrito e o visual. **75**

1. Papel da oralidade na construção da fala letrada e escrita 76

2. A leitura de imagens e o letramento visual 83

IV- A pesquisa **88**

1. Objetivo do trabalho 88

2. A literatura e o livro de imagem: escolhas que importam 90

3. Sujeitos da pesquisa 92

4. Procedimentos metodológicos 93
5. Eixo de investigação: a estrutura narrativa 94
V- As crianças e seus textos: tecendo histórias a partir da narrativa visual 97
1. A estrutura narrativa 97
1.1 Manipulação 99
1.1.1 Situação inicial 99
1.1.2 Ruptura da harmonia 107
1.2 Competência 112
1.2.1 Competência do trio (galo, urso e coelho) 117
1.2.2 Competência da raposa e da galinha 123
1.3 Performance 129
1.3.1 Performance do trio (galo, urso e coelho) 130
1.3.2 Performance da raposa e da galinha 137
1.4 Sanção 142
2. Das partes ao todo: apontamentos e considerações 149
VI- Conclusão 154
1. Produção de narrativas e a literatura 154
2. Produção de narrativas, o livro de imagem e o letramento visual 157
3. Produção escrita e oral 159
4. Para finalizar... 161
Referências bibliográficas 164

Introdução

Já se tornou domínio público afirmar que a educação no Brasil vai mal, principalmente quando comparamos o desempenho dos alunos brasileiros em pesquisas internacionais com o de outros alunos ao redor do mundo. Constatamos que, longe dos números alcançados por países desenvolvidos ou em desenvolvimento, equiparamo-nos aos índices de países em condição econômica bem menos privilegiada que a brasileira. Para justificar essa afirmação, recorreremos a dois programas de avaliação da educação: o *Programme for International Student Assessment* (PISA), e o *Indicador de Alfabetismo Funcional* (INAF).

O PISA é realizado a cada três anos pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) nos países membros. Atualmente a entidade é formada por 30 países, inclusive o Brasil, que participou como membro convidado pela terceira vez consecutiva.

O PISA analisa o desempenho dos alunos nos países selecionados nas áreas de ciências, matemática e leitura, através de provas com questões escritas e de múltipla escolha. O principal objetivo é obter indicadores para orientar governos no desenvolvimento de políticas públicas, seja promovendo estudos comparativos entre ações bem sucedidas dos diferentes países, relacionando-as a sua posição no ranking, seja no levantamento de dados para futuras investigações sobre discrepâncias regionais internas.

Como o presente estudo terá como foco o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura, apenas as informações e os resultados relativos a essa área serão evidenciados e discutidos, isso sem desconsiderar que o sistema educacional é um todo e que ler e escrever, além de um conhecimento em si, também são ferramentas fundamentais para a aprendizagem em todos os campos do conhecimento.

A avaliação realizada pelo PISA verifica as habilidades de leitura e escrita sob diferentes óticas e contextos. Segundo os documentos da OCDE, “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade” (OECD, 2013).

Sob esse ponto de vista, o domínio da leitura é visto para além de decodificar/codificar a escrita, estabelecendo a necessidade de habilidades múltiplas em contextos variados. Para cumprir esses propósitos, na avaliação do PISA, os textos aparecem em diferentes formatos,

como gráficos, pinturas, filmes e outros portadores. Espera-se do aluno uma postura ativa diante da leitura, que ele a use não só para atender às necessidades pessoais, mas também para promover o seu engajamento na sociedade. Algumas habilidades avaliadas e medidas nessa pesquisa são: compreensão de textos longos e com múltiplas informações, capacidade de relacionar e avaliar informações presentes ou implícitas nos textos, reconhecimento de diferentes portadores etc.

O Brasil, na avaliação geral do PISA/2012, ficou em penúltimo lugar, apenas à frente da Indonésia. Na análise comparativa entre os resultados de 2009 e 2012, o país manteve-se estável no desempenho de ciências, apresentou um declínio na área da leitura e obteve uma melhora significativa na área de matemática, a ponto de receber destaque da OCDE.

O baixo desempenho dos brasileiros também se repete nas pesquisas nacionais. Dados de 2011/2012 obtidos pelo INAF mostram que 45% dos alunos que estudam até o 5º ano encontram-se no nível rudimentar de alfabetismo[1], além de alarmantes 8% de alunos que permanecem de 1 a 5 anos no sistema escolar e ainda são considerados analfabetos absolutos. Apenas 35% dos alunos que concluem o ensino médio atingem o nível pleno de alfabetismo, quando o esperado seria algo próximo a 100%.

Esse quadro preocupante mostra que ainda há muito por fazer no que diz respeito à organização de políticas públicas eficazes; por isso, setores do poder público têm se mobilizado para aumentar os investimentos financeiros na educação. Segundo o relatório da OCDE "Education at a Glance 2012", o gasto brasileiro por aluno no ensino fundamental (nível primário e secundário) cresceu 149%, o que coloca o país entre os quatro primeiros no *ranking* entre os países membros no quesito investimento; porém, ainda ocupa uma das últimas colocações quando se compara aos outros, com o preconizado pela própria OCDE, quanto ao gasto anual por aluno: enquanto o recomendado seria USD$ 7,719 por aluno, o Brasil dispende apenas USD$ 2,403. Ainda segundo dados da OCDE, em termos de investimento, a educação no Brasil vem conquistando crescente participação no PIB desde 1995, passando de 3,7% para 5,5% em 2009 e, em 2014, foi aprovado, pelo Plano Nacional de Educação, um investimento de 10% do PIB no setor.

---

[1] A UNESCO adota atualmente os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional, considerando alfabetizada a pessoa que consegue utilizar habilidades de leitura e matemática no seu cotidiano e usa essas ferramentas para continuar aprendendo. Os níveis de alfabetismo correspondem à capacidades assim descritas: - analfabeto: não realiza tarefas simples que envolvem leitura e escrita; - rudimentar: localiza informações simples em textos familiares, realiza pagamentos de pequenas somas de dinheiro, lê e escreve números simples; - básico: domina textos de média extensão, localiza informações nos textos, mesmo que por inferências, conhece os números na casa dos milhões; - pleno: compreende quaisquer tipo de textos, compara informações e opiniões, realiza operações matemáticas mais complexas e com várias etapas. Fonte: Instituto Paulo Montenegro. http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=po visualizado em 18/09/2014

Apesar de as estatísticas mostrarem investimentos na educação nos últimos 10 anos, o desempenho geral dos alunos do país ainda está longe de atingir níveis satisfatórios ou mesmo indicar uma elevação constante e significativa, que possa fornecer um quadro mais otimista a longo prazo. O enfrentamento do problema do analfabetismo e do baixo alfabetismo exige uma visão ampliada da questão e apenas promover a escolarização maciça das crianças não tem garantido que recebam uma educação de qualidade.

Para Ferreiro (1992), as dificuldades enfrentadas no ensino da língua também estão relacionadas à forma como ela é trabalhada na escola, pois, conforme a pesquisadora, a escrita tem sido tratada como um código a ser "decifrado", favorecendo a manutenção de práticas que se apoiam no ensino artificial, com exercícios mecânicos de discriminação fonética, treinos de coordenação motora, leituras de textos artificiais descolados da realidade, desvalorização da oralidade etc.

Esse conjunto de práticas pouco tem contribuído para a formação de um usuário fluente da língua escrita e da leitura, principalmente porque o aluno vê adiada por anos a possibilidade de encontrar na escola o texto vivo e eficaz para as práticas sociais, o que pode justificar seu baixo desempenho nas avaliações acima citadas. (GERALDI, 1993; FERREIRO, 1992, COLELLO, 2010). Constata-se que a simples permanência do aluno no sistema de ensino não tem garantido um grau de alfabetismo aceitável, e o que se observa hoje é um contingente de alunos que avança pelos anos escolares sem adquirir conhecimentos consistentes sobre a língua e seu uso. Os poucos alunos que conseguem se manter no sistema até atingirem o ensino médio, finalizam o ciclo ainda mal alfabetizados e com grandes dificuldades na leitura e escrita, como acusam os índices do INAF e PISA.

Ferreiro (1992) ainda aponta para a preocupante estatística de que a repetência das crianças nas escolas latino-americanas e caribenhas, para os três primeiros anos, é uma das altas do mundo.

Colello também anuncia a necessidade de uma mudança de paradigma para o ensino da língua, apontando para o fato de que não se trata apenas de dominá-la para tornar-se usuário, mas de entendê-la como prática cotidiana indispensável para a inserção na sociedade atual e para o desenvolvimento humano:

> Refiro-me ao rol de experiências lingüísticas (incluindo as situações institucionais de ensino) que ampliam as possibilidades de expressão e de comunicação, incrementam o uso da língua nas suas diversas funções ou objetivos, determinam modos de inserção social, interferem na formação de mentalidades e influem na organização do pensamento, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (tipicamente humanas). Mais do que um recurso técnico, o efetivo aprendizado lingüístico possibilita o acesso ao uso inteligente da língua e à

> "aventura da comunicação", requisitos indispensáveis para a emancipação do homem e para a convivência democrática. Em síntese, fazer da alfabetização um meio para o ingresso diferenciado em nossas sociedades representa o salto qualitativo entre a "escrita do dizer" e a "escrita do transformar"[2], um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos educadores" (COLELLO, 2007c, p 39).

Por isso, além dos investimentos necessários na área do ensino básico, cabe uma discussão sobre qual tipo de ensino queremos e o que significa promover uma alfabetização de qualidade. Nesse sentido, urge uma reflexão para que as práticas de ensino da língua se aproximem dos seus usos sociais, pois, como nos lembra Ferreiro, " [...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso" (1992, p. 20).

Na discussão sobre os usos sociais da língua, queremos trazer à cena o papel da literatura como um elemento fundamental nessa construção, tanto pelo aspecto de fruição, como pela sua dimensão política e instrumento para o exercício da cidadania:

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

Cândido (1995, p. 186) vai além e aponta a fruição da literatura como um direito humano, destacando seu caráter humanizador e político e, uma meta indiscutível para a educação:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador.

A partir dessa perspectiva de alfabetização, a tarefa da escola amplia-se para a formação de um indivíduo participante das múltiplas situações que a leitura e escrita podem oferecer, além de ser um elemento fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade democrática. Diante desse leque tão extenso de ações, queremos, para o presente trabalho,

---

[2] "Utilizam-se as expressões "escrita do dizer" e "escrita do transformar", buscando justamente distinguir diferentes níveis do domínio lingüístico que se traduzem em possibilidades mais ou menos qualitativas de expressão." (COLELLO, 1998). Explicações da autora.

fazer um recorte e contribuir para o debate sobre as práticas da leitura e a produção de textos nos anos iniciais.

Neste estudo, será mostrado como crianças do 3º ano do ensino fundamental produzem textos orais e escritos a partir de um livro de literatura infantil. As características do livro utilizado serão exploradas nos capítulos seguintes, por se tratar de um tipo específico, conhecido como "livro de imagem", porém, podemos antecipar algumas das inquietações que nortearam a investigação:

- o livro de imagem pode contribuir para a construção da leitura e escrita, mesmo sem trazer diretamente um texto escrito com palavras?

- em caso positivo, esse potencial se estende às crianças que já têm algum domínio da escrita e da leitura, ou seja, as consideradas "alfabetizadas"?

- quais são as possíveis contribuições desse tipo de livro para a formação do leitor/escritor e para o processo de letramento literário?

Na análise dos resultados da pesquisa, pretendemos discutir algumas implicações acerca do uso da literatura na sala de aula, em especial do livro de imagem. Nesse exame, verificaremos aspectos da produção de textos narrativos orais e escritos na escola, algumas questões didáticas envolvidas nessa produção, as possibilidades de trabalho com o uso do livro de imagem e as implicações para a formação do leitor literário.

A respeito do uso da literatura na escola, aproximar-nos-emos das críticas feitas por Lajolo (1982; 2001) e Lajolo e Zilberman (1986; 1991; 1996; 1999) quanto à apropriação dos textos literários com finalidade exclusivamente instrumental, para o ensino da gramática ou para a transmissão de determinados valores e de como isso pode afastar os alunos da fruição, ao mesmo tempo em que pretendemos apontar as possibilidades de leitura literária na escola, com o apoio das pesquisas desenvolvidas por Paulino (1998; 2004; 2005) e Colello (2003).

Sobre as especificidades do livro de imagem e a questão da ilustração no livro infantil, uma abordagem multidisciplinar se faz necessária, por se tratar de um objeto produzido a partir de variadas linguagens. Para tal, recorreremos aos referenciais teóricos levantados por Camargo (1995), Palo e Oliveira (1992), Góes (2003) e Benjamin (2002), assim como contribuições apresentadas nas teses de Doutorado de Pedro Luís Campos Sagae (USP, 2008) e Selma Botton (USP, 2014).

Para a discussão sobre a produção de textos narrativos, recorreremos ao referencial teórico desenvolvido por Fiorin e Savioli (2003) e Fiorin (2009) e, sobre as questões que

envolvem a importância do discurso narrativo para desenvolvimento da linguagem, recorreremos a Rojo (1997, 2010), Marcuschi (1997), Perroni (1992) e Kato (1990).

Realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual participaram dez crianças do 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sylvia Martin Pires, do distrito Sacomã, situado no município de São Paulo, estado de São Paulo.

Para a organização deste estudo, no capítulo 1, foram explicitadas as principais concepções de ensino e linguagem que hoje circulam no Brasil e as suas implicações pedagógicas. A apresentação desse quadro teórico mais amplo nos permite reconhecer a origem de algumas das práticas de ensino atualmente consolidadas mais pela tradição do que como opção didática, ao mesmo tempo em que fornece os subsídios para fundamentar a crítica e apresentar, como contraponto, o referencial teórico que sustenta o estudo em questão.

No capítulo 2, será apresentado um breve percurso histórico, que vai do surgimento dos livros narrativos de ficção por volta do século XIX, até a criação do livro infantil, assim como uma apresentação de como os "modos de leitura" vão se alterando concomitantemente com as modificações dos suportes da escrita.

Essa primeira parte comporá o pano de fundo para expor o surgimento da literatura infantil, cujo contexto, ainda hoje, influencia a atual produção de livros para a criança. Neste percurso, também esperamos esclarecer seus vínculos com a escola e com a tradição das narrativas, assim como tecer algumas considerações sobre o papel da ilustração e sua função dentro dos livros infantis, até chegarmos à caracterização dos livros de imagem narrativos, do tipo utilizado no estudo.

No capítulo 3, serão retomadas algumas considerações teóricas a respeito do ensino da língua, com o foco na oralidade, escrita e linguagem visual, com a intenção de apresentar as bases para a discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

No capítulo 4, serão apresentadas a metodologia da pesquisa e a fundamentação teórica utilizadas para a análise dos textos produzidos pelas crianças, assim como aspectos mais gerais sobre os sujeitos pesquisados e a escola.

No capítulo 5, as produções orais e escritas das crianças, realizadas a partir do livro de imagem narrativo, e as análises correspondentes serão os focos de abordagem, discutidos à luz do referencial teórico adotado.

Finalmente, a título de conclusão, pretende-se discutir as contribuições do presente estudo para as práticas do ensino da língua, com o objetivo maior de ampliar os níveis de alfabetismo e a formação de leitores.

I - Ensino da língua: concepções de escrita e aprendizagem.

Desde que o homem passou a se constituir socialmente, precisou definir mecanismos de transmissão dos saberes do grupo às gerações mais jovens. Como explica Iturra (1994, p. 29), "[...] todo o grupo social, como condição da sua continuidade, precisa transmitir à geração seguinte a experiência acumulada no tempo".

O conhecimento da leitura e escrita é um desses saberes que foram sendo construídos ao longo do tempo e constitui-se, nas sociedades letradas, em um instrumento indispensável para o acesso a outros saberes acumulados pela humanidade. Por isso, hoje, para a completa inserção cultural dos indivíduos e sentimento de pertença social, a alfabetização é reconhecidamente uma frente fundamental no processo de educação. Inserido na escola com esse duplo objetivo, o ensino da língua escrita, tomado na sua sistematização e direcionalidade, fez dessa instituição a principal agência de letramento.

Nesse contexto, os alarmantes índices de baixo alfabetismo ou de analfabetismo na população brasileira, mesmo entre os que já frequentaram a escola, apontam para a necessidade de reflexão sobre as práticas de alfabetização, o que, por sua vez, remete a considerações mais amplas sobre as tendências de ensino e as relações com os aprendizes.

Muitos pesquisadores e teóricos têm se dedicado a estudar o ensino sob diferentes perspectivas e, principalmente, a compreender o cenário educativo que se desenha atualmente no Brasil como parte de um contexto maior de descaso do poder público para com a educação, como identifica Colello (2007, p. 57):

> Trata-se de uma problemática maciça, que não pode ser compreendida senão como um subproduto do quadro educacional brasileiro, no qual impera a escassez de recursos e de condições de trabalho, a desvalorização do professor, a burocratização do sistema, o distanciamento entre as escolas e as esferas de produção do saber, a formação precária dos educadores, o pouco conhecimento a respeito dos processos de desenvolvimento e cognição, além da inadequação e baixa qualidade de ensino.

Diante dessa conjuntura que se mostra tão extensa e complexa, o presente trabalho visa discutir algumas questões ligadas ao ensino da língua propriamente dito, buscando fundamentação em Vygotsky (1991), Bakhtin (1997), Colello (2010), Ferreiro (1992), Soares (2003), Rojo (2001), Geraldi (1998), entre outros pesquisadores, como uma forma de contribuir para o debate sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na apropriação dos conhecimentos de leitura e escrita. Do nosso ponto de vista, um dos aspectos cruciais para

promover essa discussão é a compreensão das concepções de ensino, de aprendizagem e de linguagem, pois são elas que embasam, direcionam e promovem as práticas escolares.

Por essas concepções estarem profundamente vinculadas às visões de mundo e de homem, interessamo-nos em buscar as bases que orientam a compreensão filosófica acerca da natureza do homem e de como ele se constitui e se insere no mundo que o cerca.

A linguagem, por sua vez, constitui-se como produção da humanidade e é objeto de investigação em diferentes campos do conhecimento, como a filosofia, a psicologia e a linguística. Além dos estudos sobre a sua natureza, o interesse pelos processos de aquisição sempre estiveram presentes nos estudos em educação, constituindo-se como um tema relevante aos pesquisadores que atuam na área, particularmente, àqueles que se ocupam do ensino da língua. Assim, seja pelo viés linguístico, seja pelo pedagógico, justifica-se também o interesse em discutir o tema da linguagem.

As concepções de ensino, aprendizagem e linguagem estão sempre influenciando, de forma explícita ou implícita, os materiais didáticos utilizados na escola, os planos de ensino, as práticas pedagógicas etc. A falta de clareza acerca dessas concepções e a assimilação parcial de constructos teóricos variados contribuem para que, no vasto campo dos sistemas educativos e até mesmo dentro de uma única instituição, sistemas de ensino contrapostos e de linhas diversas coexistam, gerando, muitas vezes, modos de trabalho pedagógico justapostos e contraditórios. Em outras palavras, na tentativa de cumprir a multiplicidade dos desafios cotidianos, nem sempre as práticas de ensino são construídas de modo coerente ou significativo para o aluno (COLELLO, 2014).

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dessa problemática, apresentaremos, nos tópicos abaixo, um breve panorama sobre as concepções de ensino - empirismo, inatismo e interacionismo, as concepções de linguagem e as implicações para o ensino da língua.

1. Empirismo

O empirismo encontra raízes no pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.) e se fundamenta na visão fixista de mundo. Segundo Matui (1995), nessa concepção, a realidade é considerada imutável e, por trás da aparente dinâmica de transformação histórica, os objetos, as pessoas e as relações entre eles mantêm a mesma essência.

Devido a essa visão, a possibilidade de conhecimento está depositada na apreensão do mundo exterior através dos sentidos; assim, do ponto de vista da aprendizagem, aquilo que deve ser aprendido já pode ser previamente determinado pelos educadores (ou pelos livros didáticos); cabe ao aluno absorver o conhecimento através da intervenção pedagógica.

A criança é comparada a uma "tábula rasa" ou a um espaço vazio a ser preenchido, ainda que se reconheça a capacidade natural do homem para a aprendizagem. Desse modo, o ensino depende de um professor, que é responsável por transmitir as informações ao aluno e a única capacidade do ser humano a ser considerada é a de formar associações através de estímulos e respostas do ambiente exterior (DEL RÉ, 2006).

A crença de que a criança adquire conhecimento através de estímulos positivos ou abandona comportamentos não desejáveis com estímulos negativos subsidiou um ensino calcado na repetição e serviu como base teórica para práticas que se consolidaram na tradição escolar, como: cópias de texto, atividades repetitivas dadas como reforço para apreensão da "forma correta", listas extensas de exercícios com a mesma lógica, exposição do mesmo assunto por portadores diversos, exercícios de prontidão para a alfabetização etc. Como a aquisição do conhecimento depende do ambiente e dos estímulos externos, desconsidera-se a ação da criança sobre o objeto de aprendizagem, tratando-a como simples receptáculo. As escolas que abraçaram essa concepção acreditavam que o conhecimento seria melhor adquirido se fosse organizado para ser exposto paulatinamente; dessa forma, muitos procedimentos didáticos buscaram uma progressão de apresentação dos conteúdos, indo daquilo que era considerado mais simples para o supostamente complexo.

Outro aspecto do empirismo absorvido pelas práticas escolares foi a concepção de *comportamento observável*, que é a ideia de que todo conhecimento adquirido precisa se manifestar concretamente em ações. Isso resultou no controle do progresso dos alunos balizado pelo desempenho em atividades previamente definidas pelos gestores, visando a alcançar um comportamento padrão, tido como o mais desejável. Descartaram-se, assim, singularidades, variáveis individuais ou interpretações pessoais diante dos conteúdos escolares.

Ainda que possamos destacar a concepção empirista de linguagem, cabe observar que, do ponto de vista desse modelo, todos os conhecimentos têm a mesma natureza e, portanto, podem ser aprendidos da mesma maneira.

1.1 A linguagem e o empirismo

A Psicologia Comportamental, criada em 1913, também conhecida como "behaviorismo", fortaleceu o empirismo na escola. Seus mais importantes representantes foram Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990).

No modelo behaviorista, a linguagem, como qualquer outro conhecimento, é apreendida a partir do contato do indivíduo com os modelos do mundo exterior. Nessa concepção, a criança é exposta à linguagem e, de modo passivo, aprende através do incentivo aos acertos ou da repressão aos erros, além da repetição como forma de interiorização (KENEDY, 2008).

Bloomfield (1933, p. 29 *apud* KENEDY, 2008), um destacado linguista da corrente behaviorista, afirmava que a aquisição da língua nada mais é do que uma aquisição de hábitos:

> Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. [...]. Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. [...] Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz *doll* [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, *da*. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. [...] A visão e o manuseio da boneca e a audição e a produção da palavra *doll* (isto é, da) ocorrem repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito. [...] Ela tem agora o uso de uma palavra.

Para os behavioristas, a aquisição da linguagem é comprovada por um comportamento completamente previsível e observável, se o indivíduo for submetido ao estímulo certo.

As teorias behavioristas para a aquisição da linguagem dominaram o cenário da linguística até por volta da metade do século XX, quando passaram a ser criticadas fortemente pelos inatistas chomskyanos, por não explicarem, de forma convincente, como a criança consegue apreender a complexidade da língua materna em tão pouco tempo se, na prática, não tem contato com tamanha variedade linguística; ou seja, a teoria não explicava como a criança se torna capaz de criar frases que nunca ouviu. Por sua vez, os behavioristas criticavam as concepções inatistas, sugerindo que não seria possível estudar a mente de forma objetiva e, assim, obter comprovação científica das suas proposições.

2. Inatismo

Da mesma forma que o empirismo, o inatismo compartilha a visão fixista de mundo; porém, pressupõe que o homem possui, desde o nascimento, uma natureza racional e com capacidades de "saber fazer". Cabe ao meio e, particularmente, à escola, dar vazão às habilidades inatas ou organizar esses saberes para que se tornem conhecimento.

Platão (427-347 a.C.) representa uma das mais conhecidas linhas do inatismo no pensamento ocidental. Para o filósofo, o homem já nasce com a razão e com o conhecimento, embora eles se configurem como potencialidades. Segundo Ferreira (2009), o fundamento de cognição apriorística de Platão encontra-se no conceito de *anamnesis*, que se traduziu por "reminiscência". Assim, ele defende o papel da educação, especialmente da filosofia, no "despertar da razão" do aprendiz.

No inatismo, a criança é vista como portadora de uma natureza imutável que emergirá com os estímulos do meio. Como consequência dessa visão, a possibilidade de aprendizagem é depositada em suas capacidades inatas.

Tal como o empirismo, o inatismo também se faz presente na escola, ainda que de forma mascarada. Como consequência disso, podemos citar as práticas de ensino espontaneistas, nas quais se valoriza a manifestação das aptidões e da criatividade natural, a implementação de atividades pouco desafiadoras, cuja intenção é respeitar a natureza do desenvolvimento da criança, seu "amadurecimento" etc.

Duas das mais conhecidas influências dessa tendência sobre a escola são a manutenção do "mito do mérito" e a da "pedagogia dos dons", que, além de darem subsídio às práticas acima citadas, também são usadas como justificativa para explicar o fracasso escolar, atribuindo ao aluno essa responsabilidade, como se se tratasse de falta de aptidão individual. Essa postura procura isentar a escola de uma reflexão aprofundada acerca de suas práticas equivocadas (MATUI, 1995).

2.1 A linguagem e o inatismo

Conforme dito anteriormente, uma nova visão sobre a aquisição da linguagem foi desenvolvida pelo linguista americano Noam Chomsky, na segunda metade do século XX, como resposta ao esgotamento das concepções empiristas, que afirmavam que a aquisição da linguagem dependia da repetição, dos estímulos positivos para os acertos e negativos para os erros. Ele desenvolveu uma teoria de aquisição da linguagem de concepção inatista e ampliou as bases do que chamou de G*ramática Gerativa* (ROCHA, 1998).

Chomsky postulou que a criança já nasce com uma gramática universal interna, como uma capacidade da espécie. Essa gramática é acionada assim que a criança nasce e permite a aquisição da língua do meio no qual está inserida. Segundo Del Ré (2006, p. 20):

> Chomsky usa a metáfora da fechadura para explicar tal processo: cada criança nasceria com uma fechadura, pronta para receber uma chave; cada chave acionaria a aquisição de uma língua diferente, daí todas nascerem com a mesma capacidade e poderem adquirir as mais diferentes línguas.

A principal justificativa para defesa da existência da gramática universal interna é que a aquisição da linguagem envolve tantos processos complexos, que só é possível para um ser tão inexperiente como a criança, se for inata. A criança seria incapaz de apreender a estrutura necessária e repleta de regras apenas por experiências de imitação, principalmente porque, a despeito de ser exposta a uma quantidade limitada de linguagem, é capaz de produzir textos de modo quase infinito. Devido a esse mecanismo interno, a criança está apta a aprender qualquer língua:

> Cada gramática é uma teoria duma determinada língua, especificando propriedades formais e semânticas de um número infinito de frases. Essas frases, cada qual com a sua estrutura própria, constituem a língua gerada pela gramática. As línguas assim elaboradas são as que podem ser ‘aprendidas’ de modo usual. A faculdade de Linguagem, ao ser estimulada adequadamente, construirá uma gramática; as pessoas conhecem a língua gerada pela gramática construída. Este conhecimento pode ser então usado na compreensão do que se ouve e na produção da fala como expressão do pensamento, dentro das limitações dos princípios interiorizados, de modo adequado às situações, sendo estas concebidas por outras faculdades mentais, livre do controle de estímulos (CHOMSKY, 1976, p. 19).

Desta forma, a aquisição da linguagem parte de uma necessidade natural expressiva e de exteriorização, pressupondo-se, portanto, que esse seja um processo individual. O autor supõe que os sistemas que permitem a construção da linguagem sejam eminentemente biológicos, porém, reconhece a necessidade do meio social para esta se desenvolva.

Nos seus estudos, Chomsky se preocupou com o modo sistêmico de como a linguagem é produzida, tratando-a como um objeto abstrato, sem preocupação com seus usos sociais. O

sujeito investigado também é uma abstração, pois, ao equiparar todos os indivíduos com base em um denominador comum, pressupôs um falante universal, que não é encontrado na vida real.

Apesar de Chomsky (1976) possuir uma preocupação eminentemente teórica, e não se ocupar com desdobramentos pedagógicos da sua teoria, suas conclusões a respeito da aquisição linguística repercutiram no ensino, por se tornarem uma alternativa às concepções behavioristas. A concepção chomskyana, então, traduziu-se na compreensão da língua como expressão do pensamento, não só como uma finalidade meramente comunicativa. Assim, a ênfase na aquisição da linguagem almejou criar condições para a expressão individual, enaltecendo a criatividade e a busca de ideias dentro de si (ROCHA, 1998).

3. Interacionismo

As correntes inatistas e empiristas têm em comum o pressuposto e a implicação da individualização no processo do desenvolvimento ou aquisição da linguagem. Isso porque compartilham a visão fixista de mundo, postulando que a realidade está dada e basta entrar em contato com ela. Ou seja, em ambos os casos, prevalece uma relação passiva do indivíduo com o conhecimento ou o meio.

De modo diverso, os interacionistas pressupõem uma ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, ao mesmo tempo em que o objeto também age sobre ele. É nesse intercâmbio que o indivíduo vai se apropriando de uma realidade de mundo e vai sendo modificado por ele, em um ciclo contínuo de aprendizagens. As concepções de ensino interacionistas compartilham a visão transformista de mundo e relacionista de homem (MATUI, 1995). O universo é visto como uma realidade em constante mudança, construindo-se e reconstruindo-se em uma dinâmica ininterrupta. Para Matui (1995, p. 7), “Todo movimento é **transformação**” (grifo do autor). Correspondendo a essa visão de mundo, a concepção relacionista entende o ser humano no contexto de suas experiências; o homem não nasce homem, mas se constitui, enquanto tal, na relação com os outros homens e com a cultura.

As concepções de ensino interacionistas, portanto, ocuparam uma lacuna existente na Psicologia do desenvolvimento e nos estudos pedagógicos, ao romperem com a dicotomia proposta pelo inatismo e pelo empirismo (SOARES, 2009).

Duas abordagens interacionistas serão apresentadas no presente trabalho: o construtivismo liderado pelos trabalhos de Jean Piaget e o sócio-interacionismo, ancorado, principalmente, nos postulados de Lev Vygotsky.

3.1 Construtivismo

Jean Piaget (1896-1980) desenvolveu a teoria cognitivista, que ficou também conhecida como construtivismo. Fundou a Epistemologia Genética e buscou, através de pesquisas, estabelecer a gênese psicológica do pensamento humano. Para os piagetianos, a epistemologia genética não é uma ciência entre as outras, mas, segundo Macedo (1978, p. vii), é "[...] uma matéria interdisciplinar que se ocupa de todas as ciências".

A formação inicial de Piaget em Biologia marcou indelevelmente sua teoria, pois, ao constatar que a adaptação é um princípio para todo ser vivo, concluiu que não poderia ser diferente para a espécie humana. Embora não tenha invalidado a importância do meio social e físico, enfatizou, em seus estudos, o funcionamento dos sistemas internos do indivíduo. La Taille (1992. p. 110), ao defender a posição interacionista do construtivismo, afirma que Piaget buscou construir uma teoria universal e encontrou na Biologia a inspiração para elaborar ferramentas de análise e pressupostos, não deixando de considerar as relações do indivíduo com o meio social:

> Para ele, a inteligência humana deve ser entendida como um sistema cognitivo, sistema este ao mesmo tempo aberto e fechado; aberto no sentido em que se alimenta, através da ação e da percepção do sujeito, de informações extraídas do meio social e físico, e fechado no sentido em que o sistema em questão não se confunde com uma página em branco, sobre a qual as informações recebidas simplesmente se inscreveriam, mas é, sim, dotado de capacidade de organização (ciclos)".

Para Kamii (1971), o pensamento de Piaget é uma síntese da corrente empirista, que pressupõe que o conhecimento se adquire através dos sentidos em ação no mundo, com a corrente inatista-racionalista, que considera que a única maneira de se adquirir conhecimento é através da razão pura. Mas, segundo a autora, a preocupação racionalista predomina, pois a criança precisa do raciocínio na compreensão da sua ação sensorial. Assim, o interacionismo explica-se pela tônica de construção cognitiva pelo pensamento, o que justifica a importância de encorajar a criança a desenvolver por si própria seu raciocínio, na ação sobre os objetos.

Piaget concluiu que a criança percorre etapas ou estágios de desenvolvimento até chegar ao pensamento tipicamente adulto (KAMII, 1971) e, apesar de ter previsto estágios a serem vencidos cronologicamente, não apontou para uma construção natural do conhecimento, pois, para ele, a criança precisa agir sobre o objeto para que possa assimilá-lo através de processos mentais específicos.

As primeiras estruturas mentais, para Piaget, são formadas com base no sistema sensório-motor do indivíduo e favorecem a emergência de uma "inteligência prática", relacionada à percepção sensorial dada pela exploração do ambiente. Ao explicar como a criança se desenvolve e aprende, também subordina a aprendizagem ao desenvolvimento, ou seja, as estruturas mentais se mobilizam para assimilar o novo e também são modificadas por ele, até estarem prontas para incorporá-lo.

A teoria construtivista não foi desenvolvida com vistas ao incremento da pedagogia, mas teve um forte impacto nas diretrizes da educação e nas formas de ensinar. Segundo Kamii (1971), Piaget não se interessava pela criança em si, mas pela epistemologia, buscando desvelar como se dá a aquisição de conhecimentos pelo homem. Dessa maneira, ainda que criar uma aplicação pedagógica não tenha sido o propósito de Piaget, a autora afirma que algumas implicações podem ser extraídas do seu trabalho, "Dever-se-ia encorajar as crianças a utilizar a sua iniciativa e a sua inteligência no sentido da manipulação activa do meio exterior, porque é somente por uma troca directa com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva a inteligência" (KAMII 1971, p. 32).

Isso significa que os professores devem ficar atentos aos primeiros jogos espontâneos das crianças e incentivar a curiosidade, o levantamento de hipóteses acerca do mundo e a investigação a respeito de cada objeto de conhecimento.

Apesar de não se constituir como um método de ensino, o construtivismo foi largamente difundido e empregado em algumas escolas brasileiras. Por algumas delas, de modo eficiente e ajustado ao esforço de estimular a reflexão da criança e, por outras, de maneira distorcida, ancorada em assimilações deturpadas e reducionistas da fundamentação. (FERREIRO, 1990, 2001c; COLELLO, LUIZE, 2005). Daí o levantamento injusto de muitas dúvidas e críticas ao potencial pedagógico do construtivismo.

Ferreiro (1992), alertou os professores quanto às práticas supostamente baseadas no construtivismo, mas que, após um exame acurado, revelavam concepções inatistas ou empiristas de ensino. Apenas para citar algumas dessas concepções e práticas, há a crença na maturação do sistema interno, como se a aprendizagem fosse parte de um processo "natural" e

não uma ação da criança sobre os objetos; a valorização das hipóteses infantis e das ideias criativas, supostamente "natas" nas crianças, o que justificaria o não planejamento das atividades pedagógicas e, consequentemente, o *laissez-faire* na sala de aula; a criação de atividades para provocar a ação da criança, como se o simples ativismo proporcionasse a aquisição de conhecimentos etc. (COLELLO, LUIZE, 2005)

No conjunto das práticas pedagógicas, o que fica evidente é, pois, um abismo entre os princípios assumidos e a transposição didática que deles se faz. No entanto, se considerarmos os trabalhos científicos subsidiados pelo referencial piagetiano e até mesmo as escolas que se apropriaram de suas diretrizes, pode-se dizer que o construtivismo contribuiu para a reflexão sobre as ações pedagógicas na sala de aula, posicionando o aprendiz no cerne das ações que levam à aprendizagem, pois, até então, muitas das concepções em vigor mostravam o aluno como sujeito passivo.

Com base no referencial piagetiano, houve uma multiplicação de estudos e pesquisas em campos específicos do ensino, como a matemática e a escrita, lançando novas luzes sobre a compreensão acerca dos processos de aprendizagem, isto é, da natureza e dinâmica das construções cognitivas para a assimilação do conhecimento. Como essas construções vão se modificando conforme o aluno explora e age sobre o objeto, surge a preocupação em atrelar os processos de ensino e aprendizagem pela busca de estratégias didáticas, intervenções docentes e organização de ambientes eficientes para a promoção da aprendizagem. A motivação em estudar estratégias didáticas na sua relação com o processo cognitivo do sujeito é uma das preocupações que norteou a presente investigação.

3.1.1 A linguagem no construtivismo

Piaget estabeleceu que o desenvolvimento humano acontece em etapas mais ou menos delimitadas por faixa etária; então, nos estudos sobre a linguagem, entendendo-a como um produto desse processo evolutivo, procurou relacionar aspectos que observava com as etapas evolutivas.

No desenvolvimento dos processos próprios de aquisição da linguagem, Piaget faz referência às falas egocêntrica e socializada. A primeira é a que a criança pequena fala sozinha, aparentemente consigo, sem dirigir-se a outra pessoa; é própria da criança

autocentrada, ainda com baixa socialização e surge como imitação da fala adulta, mas diferenciando-se desta justamente por representar aspectos do pensamento infantil. Tem uma função específica na atividade prática das crianças pequenas, mas não deixa vestígios após ser abandonada, principalmente porque a criança assume um novo patamar de desenvolvimento, ao estabelecer relações mais avançadas com os objetos, abandonando o egocentrismo. Próxima à idade escolar, à medida em que a criança vai se socializando e amadurecendo, essa fala vai desaparecendo e se extingue, dando lugar, paulatinamente, à segunda, a fala socializada, produzida no esforço de se tornar compreensível a um interlocutor.

As pesquisas sobre a aquisição da língua escrita, sob o ponto de vista construtivista, ganharam força com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos anos 70. Com base na teoria de Piaget, as autoras rejeitam a ideia de que o conhecimento pode ser transmitido ou absorvido mecanicamente e propõem um estudo com base na existência de um sujeito cognoscente ativo. Para elas, "O sujeito que conhecemos na 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" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 26).

Partindo do pressuposto de que as crianças já têm ideias próprias a respeito da escrita, mesmo antes da fase escolar, as pesquisas lideradas por Ferreiro e Teberosky (1986) procuram determinar as regularidades no pensamento infantil no que diz respeito às concepções formuladas pelas crianças ao longo dessa aprendizagem. Em suas pesquisas de campo, ao aceitar que expusessem suas hipóteses, as pesquisadoras descobriram, nos "erros" que as crianças cometiam, uma sucessão de concepções e conflitos que permitiram explicar a psicogênese da língua escrita como um processo universal.

As hipóteses das crianças foram classificadas em níveis de escrita, revelando que a compreensão infantil sobre o objeto se faz progressivamente por uma lógica própria:

> O que move as crianças é o esforço para acreditar que atrás das coisas que elas têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter que reconstruir as ideias lógicas a partir do confronto com a realidade. E exatamente porque nem tudo o que elas têm de aprender é lógico - ou tem uma lógica que esteja ao seu alcance imediato - que constroem ideias aparentemente absurdas, mas que são importantes no processo de aprendizagem (WEISZ , 2002, p. 42).

Independentemente do método de ensino ao qual estejam submetidas, as crianças buscam reconstruir o objeto de conhecimento a partir das suas próprias concepções, que vão sendo testadas, comparadas e confrontadas com as informações obtidas no seu universo de experiências (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986).

A preocupação dos educadores construtivistas em criar situações contextualizadas de ensino para a produção da escrita teve reflexos também nas propostas de ensino da leitura. Configuradas como duas diferentes dimensões da alfabetização, leitura e escrita são processos interligados que devem contemplar propósitos sociais; porém, não podem ser tratadas como uma única atividade, já que implicam estratégias e práticas diversas. À escola, cabe ensinar procedimentos para que o aluno se torne um leitor proficiente, sem cair no mecanicismo da decodificação ou restringindo a aprendizagem ao uso de técnicas. Nas palavras de Solé (1998, p. 70):

> Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Assim, o sujeito se aproxima do objeto não só para apreendê-lo, mas também para modificar-se, de tal modo que todo conhecimento novo passa a ser integrado ao que já está internalizado:

> Poderíamos dizer que, com nossos significados, aproximamo-nos de um novo aspecto que, às vezes, só parecerá novo, mas que na verdade podemos interpretá-lo perfeitamente com os significados que já possuíamos, enquanto, outras vezes, colocará diante de nós um desafio ao qual tentamos responder, modificando os significados dos quais estávamos providos, a fim de darmos conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação (SOLÉ, COLL , 2006, p. 20).

Os estudos sob a ótica construtivista que se sucederam às contribuições das referidas pesquisadoras também reforçaram a importância do meio social e cultural na formação da criança leitora-escritora, reconhecendo a importância do alfabetismo na construção da vida cidadã e como ferramenta de participação na sociedade democrática. Essa postura fica evidente nas seguintes palavras de Ferreiro (2002, p. 17):

> É claro que estar “alfabetizado para continuar no circuito escolar” não garante estar alfabetizado para a vida cidadã. (...) Isso implica reconhecer que a alfabetização escolar, por um lado, e a alfabetização necessária para a vida cidadã (...) por outro, são coisas independentes. E isso é grave: se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho...para que e para quem alfabetiza?

As implicações pedagógicas das pesquisas construtivistas sobre a alfabetização foram imensas, principalmente porque chamaram a atenção para os aspectos cognitivos na

construção da aprendizagem, sem abandonar a sua dimensão social. Desse modo, mesmo que os problemas de aprendizagem da língua sejam atribuídos a fatores múltiplos, que ultrapassam a esfera pedagógica, as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita serviram de base para questionar muitas das práticas inadequadas de alfabetização, ao mesmo tempo em que passaram a discutir o modelo de educação que se oferece aos grupos mais desfavorecidos, principais prejudicados com a baixa qualidade do ensino.

3.2 Sócio-interacionismo

Partindo de princípios também interacionistas, isto é, da relação dialética entre o sujeito e o mundo, encontramos os estudos liderados por Lev Vygotsky (1896-1934). Ele foi professor e pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura e deficiência física e mental e, apesar de ter falecido com apenas 38 anos, foi um intelectual de grande produtividade. Seu trabalho desperta o interesse de vários estudiosos da educação, sobretudo, pela amplitude de seus interesses ter favorecido abordagens interdisciplinares (ANDRADE, SMOLKA, 2009; KOHL, REGO, 2010).

Como afirmam Leontiev (1991) e Geraldi (2006), o trabalho de Vygotsky foi profundamente marcado pelas condições históricas de sua época, pela efervescência intelectual pós Revolução Russa de 1917, pela busca da intelectualidade soviética na reconstrução da ciência sobre bases epistemológicas marxistas e pelo envolvimento dessa elite pensante na procura de soluções concretas para os problemas sociais e econômicos da Rússia soviética.

Em Moscou, no ano de 1925, após defender sua tese sobre “A psicologia da Arte”, Vygotsky se deu conta de que havia necessidade de estabelecer uma nova psicologia, pois as teorias existentes se mostravam insuficientes para explicar a complexidade do pensamento humano.

Vygotsky iniciou suas pesquisas apontando as contradições internas nas correntes da psicologia até então dominantes, ao mesmo tempo em que lançava as bases para a construção da psicologia fundamentada no materialismo dialético. Entre 1927 e 1931, as bases da sua abordagem histórico-cultural foram consolidadas, mas seu trabalho, por motivos políticos, não foi divulgado na época (ANDRADE, SMOLKA, 2009; KOHL, REGO, 2010).

Fiel aos pressupostos teóricos marxistas, Vygotsky partiu das formulações de Engels (1990) sobre a transformação do homem em um ser social e histórico a partir do uso de instrumentos, e levantou a hipótese da existência de instrumentos psíquicos para a construção do pensamento humano. Vygotsky evitou a abordagem tradicional da psicologia, na qual os fenômenos psíquicos são observados isoladamente, e partiu para a análise da atividade prática do homem, relacionando-a ao processo laboral e ao uso de ferramentas. Com base nas suas investigações, como aponta Leontiev (1991), Vygotsky definiu dois níveis de funcionamento mental: um primeiro nível "natural", que é substituído pelo segundo nível, chamado "cultural". O nível cultural nada mais é do que o natural convertido em cultural pelo uso de ferramentas psíquicas específicas, construídas no ambiente social. Nessa perspectiva, toda ação e pensamento humano só são possíveis pela mediação dos instrumentos culturais. Os instrumentos mentais, por sua vez, adquirem características específicas de simbolização e são chamados de signos. A ideia de que o homem só entra em contato com o mundo através da mediação dos signos é central na teoria vygotskyana:

> El signo es cualquier símbolo convencional que tenga un significado determinado. El signo universal es la palabra. La función psíquica superior se constituye de forma mediada sobre la base de la elemental mediante signos en el proceso de interiorización (LEONTIEV, 1991, p. 446).

Do ponto de vista vygotskyano, o contato com a produção cultural através da palavra, mediada pelas interações com sujeitos mais experientes, promove a aprendizagem, sustentando a constituição das funções psíquicas superiores, sofisticando o sistema de representação semiótico dos indivíduos.

Como explica Geraldi (2006, p. 16), a simplicidade dessa formulação esconde uma grande complexidade teórica, pois esclarece não só como o homem se constitui, mas também como constrói sua individualidade no sentido mais singular, o seu núcleo pessoal e sua consciência nas relações com o outro: "(...) a consciência é, no fundo, um contato social do indivíduo com a realidade e consigo mesmo".

Vygotsky sempre mostrou interesse em relacionar as descobertas científicas a questões educacionais e, nessa perspectiva, considerava que um dos objetivos da psicologia era subsidiar práticas escolares. As implicações pedagógicas do seu trabalho são muitas, principalmente porque Vygotsky estava engajado na elaboração de projetos de reabilitação médica, de programas para a eliminação do analfabetismo e em defesa de uma escola onde crianças e jovens pudessem se desenvolver na relação com seu mundo. O olhar

interdisciplinar de Vygotsky aproximou sua teoria da multidimensionalidade dos problemas escolares de sua época, em uma perspectiva que se mantém atual, face aos desafios enfrentados pela educação em nossos dias (GERALDI, 2006).

As preocupações de Vygotsky com o ensino se apoiam na crença de que a escola ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento psíquico da criança, não só pelo planejamento, sistematização e intencionalidade da intervenção pedagógica, mas também porque é lá que a criança terá contato com realidades cada vez mais descoladas da experiência concreta (FREITAS, 1999).

Pela interação com os outros, a criança vive, desde os seus primeiros dias, experiências cultural e historicamente situadas, o que, por si só, já garante um processo de aprendizagem. Os conceitos construídos a partir dessas experiências sociais são chamados de "espontâneos". Preferencialmente na escola, a criança é convidada a construir conceitos mais sistematizados, abstratos e descolados da realidade vivida. Essa sofisticação permite a construção dos chamados "conceitos científicos", e a escola, sob a ação do professor ou de colegas mais experientes, possibilita a reflexão e a interação entre os conceitos espontâneos e os científicos, fazendo com que a criança adquira consciência reflexiva sobre a sua própria construção mental. (VYGOTSKI, 1992).

Assim, a aprendizagem é, para Vygotsky, transformadora da condição humana, porque impulsiona o desenvolvimento. Para explicar essa relação, Geraldi (2006, p. 32) sintetiza a concepção vygotskyana: "A aprendizagem capacita para uma série de processos de desenvolvimento".

Desse modo, não é possível implementar o desenvolvimento cognitivo diretamente, mas somente através de aprendizagens sucessivas. Para isso, Vygotsky (1992) desenvolve o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se explica a partir de dois outros conceitos. As atividades que um indivíduo é capaz de realizar sem ajuda fazem parte do "desenvolvimento real", e o que ainda não é realizável de modo autônomo foi chamado de "potencial". A distância entre um nível e outro é chamada de "zona de desenvolvimento proximal". Na prática, isso se traduz pelos desafios possíveis para o aprendiz, naquele momento específico, mediado pelas aprendizagens já realizadas, pelo desenvolvimento já concretizado e, principalmente, pelo apoio de adultos ou outros membros mais experientes do grupo.

Por isso, a escola torna-se um espaço privilegiado de interação, e o professor passa a ser visto como um facilitador da aprendizagem, aquele que promove e articula as relações interativas em classe (professor-aluno e crianças entre si).

3.2.1 A linguagem no sócio-interacionismo

Vygotsky, cujos estudos acerca da linguagem constituíram-se no bojo da discussão com outras correntes da psicologia, interessou-se, particularmente, pelas ideias piagetianas a respeito do tema, tanto que concebeu a obra *Pensamento e Linguagem* como uma polêmica às teorias de Piaget.

Com o propósito de estudar a formação do pensamento à luz da historicidade da natureza humana, o próprio Vygotsky reconheceu a dificuldade metodológica da tarefa, vislumbrando nas pesquisas de Piaget uma possibilidade sem precedentes: estudar a fala egocêntrica da criança.

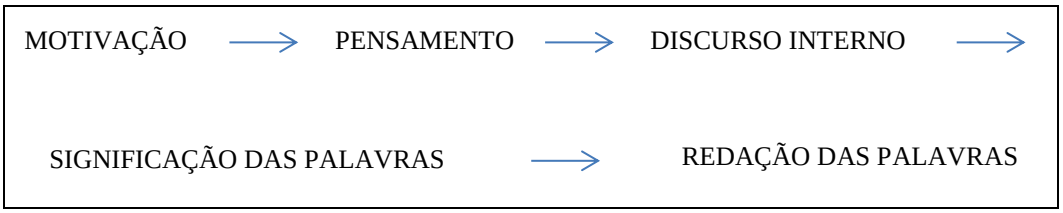
Para Vygotsky, essa fala ocupa um papel fundamental na constituição do pensamento abstrato e não é apenas uma fase própria da imaturidade infantil, como advogava Piaget. Ao contrário dele, o pesquisador russo afirma que o processo de amadurecimento da criança vai caminhando para a individualização: o ser humano nasce e está imerso no mundo social e vai se constituindo enquanto pessoa pela incorporação de elementos do seu mundo. Nessa perspectiva, a “fala para si” não reflete seu egocentrismo, mas o esforço em assimilar a linguagem socializada, usando-a, inicialmente, de forma imitativa e fragmentada, com o objetivo de orientar sua própria ação. No movimento evolutivo que vai do inter para o intrapessoal, a fala consigo vai evoluindo e adquirindo novos contornos, mudando sua estrutura e adquirindo cada vez mais um caráter simbólico. Seu destino é tornar-se fala interior. Essa abordagem soluciona um aspecto que a explicação de Piaget não responde satisfatoriamente: o motivo pelo qual a “fala egocêntrica” tende a se tornar cada vez mais incompreensível com o crescimento da criança e de sua habilidade linguística. Isso ocorre porque a “fala para si” vai se “codificando” e ficando cada vez mais condensada, pois está se interiorizando na forma simbólica e necessita cada vez menos de manifestações vocalizadas. Como explica Vygotsky (1992, p. 313):

> […] la contradicción entre la desaparición de las manifestaciones externas del lenguaje egocéntrico y el incremento de sus particularidades internas hace patente. En realidad, el descenso de coeficiente del lenguaje egocéntrico encubre el desarrollo positivo de una de las particularidades centrales del lenguaje interno: su abstracción del aspecto sonoro y la diferenciación definitiva del lenguaje interno y externo.

Ao acompanhar o abreviamento da linguagem externa na "fala para si" da criança, o autor estabeleceu relações para explicar o fenômeno da linguagem interna, revelando a prevalência do sentido sobre o aspecto fonético no pensamento. Isso justifica por que precisamos de poucas ou nenhuma palavra para pensamentos complexos para nós mesmos e, em contrapartida, precisamos de muitas palavras para expressar nossos pensamentos ao mundo exterior.

O trânsito descrito por Vygotsky na transformação do pensamento em discurso e a transformação do discurso em pensamento abstrato implica uma série de processos mentais, prevendo abreviações, sínteses e construções simbólicas, em uma dinâmica que começa a se constituir a partir da interiorização da fala egocêntrica. Na figura a seguir, Colello (2004, p. 61) apresenta um esquema, procurando representar como essas transformações acontecem:

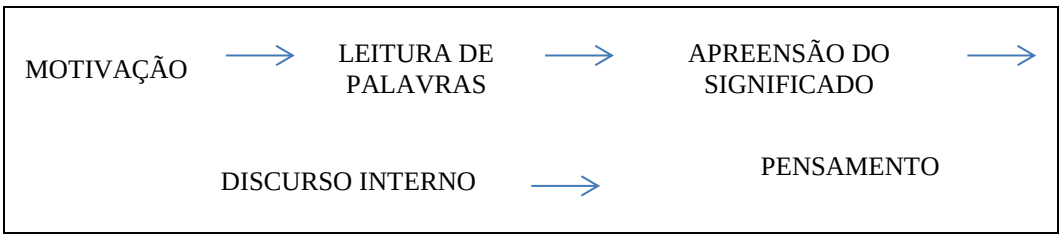
Figura 1: Fluxo do trânsito pensamento-linguagem



Na transposição do pensamento em palavra, o indivíduo resgata uma ideia que não está constituída sob a forma verbal, organiza-a em blocos sintéticos de significado verbal (discurso interno) e, a partir daí, passa a construir o discurso social (oral ou escrito), buscando palavras e estruturas de modo a garantir objetividade, completude e coerência do que se quer dizer.

Na direção inversa (COLELLO, 2004, p. 61), acontece o processo de interiorização, valendo-se de procedimentos mentais de mesma natureza, mas, dessa vez, procurando apreender e lidar com a informação recebida:

Figura 2: Fluxo do trânsito linguagem-pensamento



Ao entrar em contato com um discurso socializado, oral ou escrito, o indivíduo constrói uma ideia e a transforma em um discurso interno, por meio de unidades significativas compactadas de modo predicativo e abreviado. Isso porque seria impossível que apreendesse literalmente todas as palavras ou frases pronunciadas pelo interlocutor. De modo ativo, o sujeito passa a organizar a informação, criando ideias abstratas, que podem ser resgatadas com os procedimentos descritos na Figura 1.

A relação entre pensamento e linguagem é explicada pelo trânsito ininterrupto que vai simultaneamente da ideia à palavra e, desta, à formatação de ideias, conceitos e aprendizagens, constituídos como um amálgama entre o pensamento e a linguagem. Longe de ser um processo linear diretamente ligado a um conteúdo a ser assimilado, o processo de aprendizagem se explica por um mecanismo complexo de progressiva apropriação do mundo, mediado pela prática linguística. Desse modo, o desenvolvimento do pensamento está profundamente vinculado à aquisição da linguagem e se beneficia com a ampliação das possibilidades de produção e interpretação.

Para Vygotsky, a construção da linguagem interior e, consequentemente, a sofisticação dos processos de elaboração mental, só é possível para o homem graças à sua natureza social. Enquanto os animais são dependentes dos programas hereditários de comportamento, as características específicas do humano, como pensamento abstrato, são desenvolvidas culturalmente, a partir das interações do sujeito com o mundo. Nesse sentido, o próprio processo de desenvolvimento depende da internalização da esfera social:

> De fato, podemos identificar internalização como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista (SMOLKA 2000, p. 27).

Para observar construção do pensamento frente aos desafios da linguagem, Vygotsky elegeu a “palavra” e seu significado como a menor unidade de investigação: nomear é conceber uma ideia ou objeto e, nessa medida, diferenciá-lo de outros, ou, como explica o autor:

> Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el *significado de la palabra*. El significado de la palabra, como hemos intentado explicar anteriormente, es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento (VYGOTSKI, 1992, p.288, grifo no original).

Uma palavra sem seu significado não é uma palavra e, já que a atribuição de significado é simultaneamente um fenômeno verbal e intelectual, não faz sentido a decomposição da palavra em letras ou sons desconexos, como foi feito por algumas linhas de investigação e práticas pedagógicas. Em sua crítica às outras correntes da psicologia, o autor questiona as que abordam a relação do indivíduo com as palavras como meramente associativa. Isso porque a experiência repetida do sujeito com a percepção da palavra e a coisa determinada por ela permitem a construção do sentido. Para além dessa construção inicial, a relação da palavra com os objetos aos quais se refere está em constante mutação, até constituir-se em uma forma generalizada, que permite englobar, no seu significado, objetos nunca antes percebidos.

Na psicologia histórico-cultural os significados das palavras são constructos culturais, históricos e em constante transformação e a forma como essa arquitetura de sentidos é construída em cada sociedade humana modifica constantemente os modos de ser e pensar dos indivíduos, tanto das crianças como dos adultos. Por ser culturalmente construído, o desenvolvimento mental pode assumir múltiplas formas de funcionamento, de acordo com o universo social de cada indivíduo (BRAGA, 2010).

Em síntese, Vygotsky (1992, p. 295) defende a ideia de que a relação entre o pensamento e a linguagem explica-se por um processo interligado, que se apresenta em etapas com características próprias. Nesse percurso, o pensamento, que originalmente não se manifestava na palavra, acaba por culminar nela:

> El descubrimiento de la variabilidad del significado de las palabras y de su desarrollo es fundamental para sacar al estudio del pensamiento y el lenguaje del callejón sin salida en que se encuentra. El significado de la palabra no es permanente, evoluciona con el desarrollo del niño.

Assim como Vygotsky, Mikhail Bakhtin (1895- 1975), outro pensador russo, foi um estudioso multidisciplinar da literatura e da arte, que elegeu a linguagem como centro de suas investigações. Embora os dois autores estejam amparados pelo mesmo referencial marxista, eles assumiram diferentes direcionamentos em seus trabalhos, ainda que destaquem a questão da construção da linguagem como um aspecto sociocultural e com caráter mediador. Assim,

> A *mediação semiótica* conforme discutida em Vygotsky, traz implicada a noção de dialogia, dada a natureza social da atividade mental. Mas se Vygotsky focaliza o aspecto constitutivo da mediação semiótica no funcionamento psicológico, Bakhtin enfatiza o *princípio dialógico*, destacando o caráter ideológico do signo que emerge nas interações e interlocuções histórica e culturalmente situadas. (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, p. 84)

Para compreender o enfoque escolhido por Bakhtin, convém lembrar que, desde a época de Platão, buscava-se estabelecer um sistema de categorias, agrupando os textos segundo alguns atributos, mas foi em Aristóteles, com sua *Poética*, que uma classificação foi desenvolvida e se consagrou. Os textos foram agrupados por suas características temáticas ou estruturais, o que possibilitou a criação das seguintes categorias: narrativa, épico/lírico e drama (MACHADO, 2005).

Na proposta de Bakhtin (1992), por outro lado, foram ressaltadas as esferas sociais de uso da linguagem nas quais esses discursos se formaram e circularam, ou seja, são as situações comunicativas e os atores envolvidos no evento discursivo que determinam o tipo de gênero, e assim, todos os discursos produzidos pelo homem podem ser objeto de reflexão. Bakhtin chamou essa esfera do discurso de *Prosaica*, e a esse respeito, Machado (2005, p. 155) explica:

> Exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos, bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Talvez por isso, os gêneros discursivos tenham ficado à margem de estudos mais sistematizados, deixando livre para a abordagem dos gêneros literários a partir da Poética.

Para categorizar os gêneros do discurso, Bakhtin (1997) distinguiu dois tipos: os primários e os secundários.

Os gêneros de discurso primários são os que fazem parte do cotidiano, das situações comunicativas informais e espontâneas e podem ser assimilados na nossa experiência cotidiana:

> Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A

> língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN 1997, p. 301).

Os gêneros de discurso secundários aparecem em situações comunicativas formais e são gerados em domínios específicos, como o artístico, sociopolítico, científico etc., com acentuado predomínio da escrita. Na sua formação, absorvem os gêneros primários, que se descolam da situação comunicativa original, para se colocarem sob formas mais complexas, como o artigo científico, o telejornal, o romance etc.

Apesar dessa distinção, os gêneros secundários não são estanques e podem ser permeados pelos gêneros primários e vice-versa. Isso se dá pelo que Bakhtin (1997) denomina *interações dialógicas*, que são a possibilidade infinita de criação de discursos a partir da práxis social e da atividade humana, fontes inesgotáveis da instância comunicativa. Como exemplo, o autor compara o diálogo em uma situação cotidiana com o diálogo inserido em uma obra literária: ambos têm as mesmas características, mas funções comunicativas, conformações linguísticas e origens diferentes. Enquanto os gêneros primários são adquiridos no contexto de suas práticas sociais cotidianas, os gêneros secundários, por suas características, são prioritariamente adquiridos mediante educação formal.

A comunicação, sob essa perspectiva, é vista como o principal objetivo da linguagem, que se explica pela relação interativa entre os indivíduos, isso é, pela construção e reconstrução de enunciados em situações contextualizadas. Então, se um enunciado só pode ser produzido em condições concretas de interação social, para definir a natureza da língua, Bakhtin indica três conceitos inerentes a sua constituição: a dialogia, a polifonia e a responsividade (COLELLO, 2007).

Para explicar a natureza dialógica da língua, Bakhtin (2004) afirma que, como não há discurso construído fora da vida social, os eventos linguísticos não podem ser tomados como produções ou interpretações individuais de quem emite ou de quem recebe uma informação. Os interlocutores estão inseridos em determinada condição sócio-histórica e em um contexto situacional específico, que definem quais discursos serão produzidos e como o serão, dessa forma, “[...] nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2004, p.79). Em outras palavras, a língua é:

> Dialógica porque não há linguagem em si, desvinculada de um contexto relacional necessariamente singular, no qual se produz a fala ou a escrita. Como produção única, social e historicamente contextualizada, a língua, em cada enunciado, é sempre de alguém para alguém e com alguém. (COLELLO, 2007, p. 77)

Outro aspecto inerente à natureza da linguagem é seu caráter polifônico, pois todo enunciado, por mais original que pareça, tem sua raiz nas falas circulantes, sendo proveniente do grande "simpósio universal" que dá sentido à vida humana. O conceito de polifonia em Bakhtin define-se pelo papel que o "outro" tem na construção dos enunciados, pois, se os signos e a própria consciência são constituídos na esfera das múltiplas vozes sociais, a alteridade estará sempre perpassando os discursos, na medida em que a palavra se estabelece enquanto entidade semiótica socialmente arquitetada. Esse "outro" pode ser definido como uma entidade social abstrata, materializada em um interlocutor real ou imaginário, não se referindo necessariamente a um indivíduo em especial. Segundo Bakhtin (1997), nem sempre ele é reconhecido por quem enuncia, pois, ao internalizarmos os enunciados, nós os assumimos como nossos e esquecemos seus primeiros autores (SMOLKA, 2002). Essa produção de enunciados encerra um ciclo contínuo e ininterrupto, fazendo com que o enunciador torne-se uma das vozes constituindo-se a si mesmo, ao mesmo tempo em que dá continuidade a elas (FREITAS, 1999).

O dialogismo e a polifonia inerentes aos processos de interlocução remetem, necessariamente, a uma ação ou postura de caráter responsivo. Essa resposta não é apenas uma cópia das vozes recebidas inicialmente, mas constitui-se como algo novo, ainda que relacionado aos enunciados que a precederam:

> Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes dentro de um determinado campo (aqui concebemos a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Como consequência dessa concepção de língua, compreende-se que o texto não tem uma natureza monológica e autônoma, mas, ao ser produzido nas esferas sociais de comunicação, está profundamente vinculado a elas.

A língua não é estática ou acabada para ser assimilada passivamente com a decodificação de uma mensagem única, inflexível e pré-determinada; ela pressupõe e implica a construção de uma rede de significação para além do que podemos ver materializado nas

palavras e frases que a constituem. Sob essa perspectiva, todas as possíveis conexões do texto com outras produções e seus vínculos com outros discursos possibilitam uma multiplicidade de interpretações, justificando a crítica que se faz à concepção monológica que prevalece nas escolas (GERALDI, 1998).

No contexto do ensino, a identificação dessa cadeia de significação permite uma importante reflexão sobre a linguagem, porque a leitura, enquanto processo de recriação de sentidos, deve ser balizada por dois eixos: as leituras possíveis feitas pelo leitor, que aparecem como realidades virtuais, e as leituras que necessariamente estão inscritas na obra, dando certa "ancoragem" ao texto (FIORIN, 2009 p. 49). Assim, como afirma Colello (2010, p. 51), "Ensinar a ler não é estimular qualquer interpretação do leitor, mas instituir um verdadeiro diálogo de negociação de sentidos a partir dos indícios do texto".

As ideias de Bakhtin podem indicar um caminho para o ensino da língua na escola, porém, também é necessário admitir que essa é uma tarefa complexa, principalmente quando se reconhece o desafio de articular duas dimensões. Se, de um lado, temos a construção e negociação de sentidos, que os interlocutores trazem das suas experiências culturais de dentro e de fora da escola, de outro, temos a própria língua, que "impõe a qualquer texto as suas convenções e regras, verdadeiras ancoragens dadas pelas palavras, pela estabilidade, das sequências possíveis e pela essência do sistema em questão" (COLELLO, 2007, p.80). Isso posto, como considerar a flexibilidade de interpretação do aluno sem que a escola abra mão do ensino?

Para responder essa pergunta consideramos que, ainda que o ensino da língua não seja conduzido na perspectiva estritamente normativa, reconhecer sua natureza social favorece a compreensão de seu funcionamento sob novas bases, mostrando que assim como as normas e regularidades da língua, as manipulações linguísticas feitas pelo sujeito leitor ou escritor são consequência do seu uso. Ao professor compete o desafio de reconhecer o sujeito na sua condição social, cultural e histórica, e, assim, ampliar a relação do aluno com o mundo letrado, tornando clara a dimensão ideológica que perpassa o discurso. Na proposta de Bakhtin, encontramos fundamentação para que a escola apresente uma abordagem diferenciada quanto ao ensino de textos tradicionalmente vistos como "canônicos" e também para estabelecer uma relação destes os com gêneros produzidos no cotidiano.

Para Teberosky (1997), o estudo dos gêneros oferece referencial para as situações de produção de textos, auxiliando a escola a promover um ensino da língua escrita concatenado com a forma como essa escrita aparece no mundo social, desestabilizando a ideia mais típica

do ensino tradicional, de que os enunciados linguísticos encerram-se em si, como produções autônomas. Na tarefa de compor textos, o aluno, ao reconhecer o gênero e seu uso social, precisa tomar uma série de decisões e lançar mão de conhecimentos de várias ordens:

> [...] o ato de escrever supõe um conhecimento das normas sobre qual é a "linguagem com que se escreve" e sobre como "colocar essa linguagem no texto". Esse conhecimento pode ser denominado "conhecimento letrado" porque implica saber ler ou, pelo menos, "ouvir leituras". [...] devemos considerar também o conhecimento de como colocar o texto em sua forma gráfica. A esse conhecimento podemos chamar de "conhecimento técnico-notacional", que abrange o funcionamento do sistema de escrita, as regras da notação e as normas gráficas e ortográficas TEBEROSKY (1997, p. 87).

Com base no referencial apresentado, justifica-se a necessidade de se resgatar na escola os propósitos do ler e escrever, recriando situações comunicativas capazes de promover um ensino calcado na motivação do dizer e na reflexão sobre a própria língua.

Geraldi (1993, p. 135) já apontava que o ensino da língua deve centrar-se na produção de textos: "Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua". Isso porque, muitas vezes, se observa um cotidiano escolar esvaziado da produção e centrado no estudo normativo. Para se capacitarem na produção, os alunos devem mergulhar nas esferas de comunicação que geram esses textos e se familiarizarem com os modos de produzi-los.

Essa relação de interlocução cria uma responsabilidade para o aluno, agora escritor, diversa daquele que escreve apenas cumprir uma tarefa escolar, sem finalidade objetiva. Em um projeto de produção, o professor deve minimizar as situações artificiais de ensino e criar condições para que o aluno se torne sujeito do seu texto. É nesse sentido que se podem compreender as condições que dão sentido ao escrever, levando em conta cinco aspectos fundamentais e interdependentes:

> a) tenha o que dizer; b) que tenha uma razão para dizer o que se tem para dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)" (GERALDI, 1993, p. 137).

A aproximação da escrita escolar aos contextos de efetivo uso da língua cobram do professor propostas de reflexão sobre as práticas sociais de uso da língua além de mecanismos de compreensão de seu funcionamento. Dessa forma, no ensino da língua escrita devem-se considerar as *atividades linguísticas* (a produção do texto propriamente dito), as *epilinguísticas* (a tomada de consciência da natureza do discurso que se está produzindo, a

quem se destina e quais são as circunstâncias sociais nas quais ele se aplica) e, finalmente, *as metalinguísticas,* (a reflexão acerca dos aspectos normativos da língua como uma ferramenta a serviço do aprimoramento do texto) (GERALDI, 1993).

Implementar na escola práticas escolares contextualizadas, que permitam ao aluno construir um conhecimento significativo sobre a língua e seus usos, remete-nos ao desafio da escola de superar práticas circunscritas à visão da língua como um sistema fechado e autônomo e estabelecer a crítica fundamentada aos modelos de ensino que pouco contribuem para a formação do aluno leitor e produtor de textos.

4. Construção das práticas escolares no ensino da língua escrita

A aprendizagem da língua escrita é uma meta indiscutível da escola, porém, ensinar um número cada vez maior de pessoas e obter sucesso, tornando todos os alunos usuários eficazes, leitores e produtores de textos, tem se mostrado um desafio que não está sendo vencido, principalmente quando verificamos os resultados das pesquisas sobre o nível de alfabetismo dos estudantes brasileiros. Sob esse ponto de vista, a discussão acerca das práticas escolares de leitura e escrita são pertinentes e necessárias. Partimos, portanto, da convicção de que revisitar os conceitos de leitura e escrita pode ajudar a esclarecer aspectos dessa problemática.

Para Colello (2011b, 2014), o enfretamento dessa questão, no âmbito escolar, merece ser considerado a partir de quatro dimensões básicas: linguística, sociocultural, cognitiva pedagógica.

Do ponto de vista linguístico, a leitura e a escrita têm sido conceituadas de diversos modos ao longo do tempo, influenciando as maneiras de ensinar. De fato, a análise das diferentes práticas de leitura e escrita, como se viu no início deste capítulo, permite desvelar a sua base conceitual, sejam elas empiristas, inatistas ou interacionistas.

No que diz respeito à dimensão sociocultural da escrita, importa reconhecer que os atos de ler e escrever só fazem sentido em uma sociedade letrada, constituindo-se como habilidades fundamentais para a inserção cultural do sujeito no mundo que o cerca (COLELLO, 2010, 2012, 2014). Isso justifica as recomendações para que o ensino da língua não se descole dos propósitos sociais e que as práticas escolares incorporem situações de

efetivo uso linguístico, aproximando-se, ao máximo, de atividades que envolvam situações reais de uso.

Colello (2014) explica que a dimensão cognitiva da língua escrita foi trazida à tona, principalmente, pelas pesquisas lideradas por Ferreiro e Teberosky (1986). Elas revelam a necessidade de se compreender o papel ativo da criança diante da construção do seu próprio conhecimento, evidenciando que o processo de aquisição da língua escrita não ocorre de forma linear e fragmentada, mas depende de efetivas experiências linguísticas, a partir das quais os sujeitos possam lidar com suas hipóteses, enfrentar conflitos e rever suas concepções.

Todos esses aspectos estão estreitamente vinculados à dimensão pedagógica, que é a constituição da escola como um "ambiente alfabetizador" (LERNER, 2002), ou seja, devem-se propor práticas escolares que contemplem os usos sociais da escrita, a inserção no universo literário, o desenvolvimento do gosto e hábito de leitura etc., ao mesmo tempo em que promovam a discussão dos seus aspectos normativos, contextualizando essa discussão como uma forma de refinamento do texto (GERALDI, 2003; COLELLO, 2011b).

Nos tópicos a seguir, mostraremos, mais detalhadamente, como se apresentam os modelos de leitura e escrita na escola, estabelecendo suas relações com os princípios de construção da prática pedagógica.

4.1 Os modelos ascendentes (*bottom up)* e descendentes (*top down)* e práticas de ensino.

Uma das concepções mais correntes é a de que a escrita é uma codificação da língua falada ou uma transcrição direta dela. Dessa forma, a leitura e a escrita são vistas como técnicas de passagem do oral para o gráfico (escrita) ou do gráfico para o oral (leitura). Essas abordagens podem ser consideradas empiristas: primeiro, por colocarem o conhecimento fora do indivíduo e, depois, por preconizarem que a forma de se chegar até ele é através de uma correta apresentação do objeto ao aprendiz.

Sob a perspectiva dos modelos *bottom up,* a leitura e a escrita são objetos acabados, imutáveis e sem especificidades, prontos para serem incorporados. Para Blanche-Benveniste (2003, p.13 *apud* Micotti, 2012, p. 17):

> Dentro dessa perspectiva, a língua era considerada implicitamente como um dado prévio, presumivelmente homogêneo, e não sujeito à influência dos "códigos". A escrita era um simples instrumento, desprovido da existência autônoma e encarregado exclusivamente de fazer a transposição da língua, sem fazer nenhuma influência sobre ela.

Esse modelo entende a apropriação da escrita como um processo que vai das letras às sílabas e, destas, às palavras e textos, em uma sequência linear e mecânica de compreensão do funcionamento da língua (MICOTTI, 2012). Como decorrência de tal concepção, como já mencionado anteriormente, surgiram métodos de alfabetização, nos quais o conhecimento é apresentado paulatinamente à criança, em uma suposta evolução de complexidade. Desse princípio, depreenderam-se algumas práticas escolares tradicionais como: os exercícios de repetição de letras, silabação, uso de palavras soltas e de textos descontextualizados e cartilhescos (MICOTTI, 2012).

Com esse tipo de proposição didática, pretende-se que o aprendiz estabeleça as relações entre os grafemas e fonemas, para que adquira a capacidade de ler e produzir escritas, como se o texto pudesse ser traduzido pela correspondência direta entre letras e seus respectivos sons.

Como crítica a essa postura, o argumento apresentado não é a negação do componente fonológico da língua e suas relações com a palavra falada, mas a restrição no que diz respeito à compreensão do fenômeno da leitura e escrita no mundo, principalmente quando se pensa na formação de um usuário da língua eficiente para além dos propósitos estritamente escolares. Ferreiro (2001b) e Colello (2007) advertiram sobre o princípio tipicamente escolar de "primeiro aprender para depois fazer uso da aprendizagem", o que leva a uma situação de ensino descontextualizada e desinteressante, pois o aluno nem sempre vislumbra as conexões entre o saber oferecido pela escola e o mundo social fora dela.

Em contraposição aos modelos sequenciais, surgiram modelos que organizam a aprendizagem do texto de forma global. Nessa perspectiva linguística, o mais importante na leitura é a elaboração de hipóteses a respeito do que está escrito no texto, pois parte-se do pressuposto de que todos os aprendizes, mesmo os inexperientes, têm conhecimentos prévios e podem testar suas ideias. Nesse sentido, a leitura não é vista como uma decifração do oral, mas como uma atividade "ideovisual", no qual se admitem "[...] a existência de milhares de palavras escritas estocadas na memória, como ocorre com milhares de formas orais" (MICOTTI, 2012, p. 14). Chamado de modelo descendente, simultâneo ou *top down*, os alunos, pela observação geral, procuram marcas gráficas no todo que permitem formular

hipóteses a respeito do sentido. Nesse modelo, é muito valorizada a atuação do leitor junto ao texto e o papel dos conhecimentos prévios do aluno, aliviando a obrigação de compreender o texto pela decifração letra a letra.

Em síntese, seja no modelo *botton up*, seja no modelo *top down*, a crítica que se faz é que, na descontextualização da escrita e no abismo entre o ensino e as práticas sociais, a alfabetização, muito frequentemente " [...] aparece na escola como uma meta fechada em si mesma, como se a escrita fosse apenas um instrumental da escola. [...]. Como uma aquisição paralela ao contexto de vida, a língua restringe-se a um conteúdo pré-fixado, enfadonho e pouco significativo" (COLELLO, 2014, p. 172).

Em verdade, tanto os modelos ascendentes quanto os descendentes recebem muitas críticas, uns, por considerarem a simples decodificação da língua como um tipo reducionista de ensino, outros, por entenderem que a busca de informações no texto não é leitura; uns, por considerarem que os vínculos criados pelo modelo ascendente com a oralidade são artificiais e limitadores, outros por considerarem que o modelo descendente não se vale do conhecimento linguístico conquistado na oralidade como parte dos procedimentos de leitura. Presentes nos debates educacionais desde a década de 80, o conjunto dessas críticas, ainda não totalmente assimilados, deram base ao surgimento dos modelos interativos de leitura e escrita (MICOTTI, 2007; COLELLO, 2014).

4.2 Modelos interacionistas e práticas de ensino

Para os interacionistas, o aprendiz, quando se depara com o desafio da leitura, usa uma série de estratégias ascendentes e descendentes simultaneamente. Dessa forma, o ensino deve considerar a complexidade dos processos cognitivos e ainda levar em conta o seu caráter social. Ao se referir a essas concepções, Micotti (2007, p. 33) explica:

> [...] (são elas que) se aproximam mais das que dão ênfase às dimensões culturais, às funções sociais e aos funcionamentos diversos da escrita em relação à língua oral, porém, reconhecendo a existência de vínculos entre elas. Nesta perspectiva, as línguas escrita e oral são vistas como realizações de um mesmo sistema lingüístico.

Diante do pressuposto de que a língua tem uma dimensão cultural que não pode ser ignorada pelo ensino, o enfrentamento didático e a consideração das suas especificidades só

podem ser plenamente realizados com o desenvolvimento da leitura ligada à produção textual, priorizando os contextos sociais reais que dão origem a essas formas, desde a alfabetização.

Essas posturas são tributárias do trabalho de importantes autores, como Ferreiro, Teberosky, Vygotsky e Luria, que passaremos a considerar diretamente, indicando alguns pontos de contato e divergências quanto às suas pesquisas sobre a língua escrita.

4.2.1 Aprendizagem da escrita: contribuições do construtivismo e do sócio-interacionismo

Como já mencionado, as pesquisas sobre a linguagem escrita no construtivismo ganharam destaque com o trabalho desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1986). Sob a perspectiva da teoria piagetiana, para compreenderem a psicogênese dos processos cognitivos das crianças diante da tarefa da aquisição da língua escrita, buscaram esclarecê-los, procurando apreender a lógica dos processos endógenos que, em estreita relação com as experiências vividas, movem a criança na sucessão de suas hipóteses. A abordagem genética construtivista pretende comprovar que esses processos são organizados em uma sequência universal, independente da origem das crianças.

Os estudos sócio-interacionistas acerca da construção da língua escrita foram inicialmente conduzidos pelo colaborador de Vygotsky, Alexander Luria (1902-1917), vinculados ao projeto de investigação de Vygotsky sobre a formação do pensamento e o papel da linguagem. Segundo Micotti (2012, p. 28), os pressupostos de que o conhecimento é psicossocial e de que as condições sociais são sempre muito variadas apontam para a conclusão de que “as atividades cognitivas podem variar de acordo com o contexto”, ou seja, os modos de organização social dos diferentes agrupamentos humanos têm influência direta na forma como os indivíduos organizam seu pensamento.

Ainda que partindo de posturas epistemológicas diferentes, as duas correntes têm alguns pontos de contato na pesquisa sobre o tema.

Em primeiro lugar, os dois grupos de pesquisadores tinham como pressuposto e, realmente o comprovaram na investigação, que as crianças não precisam entrar na escola para elaborar suas primeiras hipóteses a respeito da língua escrita, o que se demonstra pela análise criteriosa de rabiscos, grafismos ou “pseudo-escritas” produzidos por elas. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1986, p.11) “[...] a aprendizagem da leitura, entendida como

questionamento a respeito da natureza, função, valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos". Na mesma linha de argumentação, Luria (1988, p. 143) postula que:

> A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita.

Luria, porém, deteve-se nesse aspecto inicial e anterior à escolarização, interessado pelo que chamou de "técnicas primitivas", que se configuram como "estágios necessários ao longo do caminho" para a aprendizagem da linguagem escrita propriamente dita (LURIA, 1988, p.144). O autor procurou traçar a linha de evolução dos grafismos infantis para determinar as relações que estabeleciam com as proposições vygotskyanas da passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, ou, nas palavras de Luria (1988, p.148),

> Era nossa intenção fornecer uma análise psicológica do desenvolvimento da escrita desde suas origens e, dentro de um curto período, acompanhar a transição da criança desde as formas primitivas e exteriores de comportamento até as complexas formas culturais.

As pesquisadoras piagetianas, por sua vez, definiram essa "pseudo-escrita" como um produto das hipóteses iniciais da criança no processo construtivo, ou seja, era uma produção típica de uma das fases da psicogênese da escrita, na qual a criança, tendo compreendido que a escrita não guarda marcas do objeto (como o desenho), acredita que os movimentos da escrita manuscrita são produzidos aleatoriamente e que quaisquer marcas gráficas podem ser interpretadas como "escrita".

As duas linhas de pesquisa concordam, em segundo lugar, que a língua escrita não é a uma codificação da linguagem oral, mas um produto de construção social culturalmente localizado, com características e regras próprias, razão pela qual, ao ser apresentada como um objeto de ensino na escola, deve ter sua natureza respeitada.

Para Vygotsky (1992b), a língua escrita é um sistema particular de signos e símbolos, uma ferramenta criada pelo homem que auxilia nos processos mentais. Esse ponto de vista direciona toda a investigação de Luria, daí o interesse em descobrir o percurso dessa "pré-escrita" e, particularmente, saber como a criança abandona os atos imitativos e o grafismo para atingir um nível mais abstrato, aproximando-se da escrita convencional, e, sobretudo,

compreendendo-a como sistema semiótico de representação da realidade. Como elucida Smolka (1993, p. 67):

> [...] após as investigações de Luria, Vygotsky comenta sobre a pré-história da escrita, delineando um percurso do simbolismo que vai do gesto indicativo, passa pelo jogo, pelo desenho, até que a criança perceba que também se pode "desenhar a fala", aprendendo a função mediadora da escrita.

Enquanto objeto cultural, a aquisição da escrita só é possível através da mediação de um indivíduo mais experiente. Assim, ela não será aprendida pelo simples contato da criança com o objeto, mas pela interação social:

> Este movimento interativo da produção simbólica e material que tem lugar no processo de conhecimento não está ligado apenas a uma direção sujeito/objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito/sujeito/objeto, ou seja, é através da presença do outro que o sujeito estabelece relações com objetos dados ao seu conhecimento. Desse modo, o processo cognitivo envolve uma relação com o outro, no espaço da intersubjetividade (COLELLO, 2011, p. 60).

Ferreiro, por sua vez, reconhece o caráter histórico da língua escrita, pois ela foi construída nas relações culturais e não como uma necessidade de transcrição da fala. Nas suas palavras, "a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação" (2001b, p.10). Por esse motivo, as crianças, quando tentam se apropriar do sistema da escrita, não partem das relações fonéticas entre a escrita e a oralidade, mas reinventam o sistema, com a finalidade de apreender sua lógica interna. Incorporando o referencial piagetiano, a autora comprova, com suas pesquisas, que a criança é uma investigadora diante de um novo objeto de conhecimento e não uma expectadora passiva, uma condição evidente também na aprendizagem da escrita.

A abordagem diferenciada que cada linha de pensamento tem sobre os processos de aprendizagem da escrita é tributária de proposições epistemológicas correspondentes. Para os vygotskyanos, as primeiras atitudes imitativas das crianças são necessárias, principalmente porque são fruto da sua relação com o objeto através de outros sujeitos mais experientes, e as aprendizagens que decorrem desses processos criam novas estruturas mentais. Assim, ao aprender a ler, a criança sofistica seus modos de elaboração mental, porque a linguagem funciona como ferramenta na organização do pensamento. Para os piagetianos, as estruturas mentais das crianças modificam-se na tentativa de assimilar o novo e, assim, sustentam mecanismos cada vez mais sofisticados de se relacionar com o mundo, podendo levantar hipóteses para a compreensão dos objetos culturais.

Diferentemente dos estudos psicogenéticos que se voltaram para a natureza interna dos processos de aquisição da língua, os sócio-interacionistas investigaram como as condições sociais afetam as funções mentais superiores.

Ainda que as pesquisas tenham abordagens diversas, ambas revelam, em terceiro lugar, uma nova postura em relação ao aluno: ao invés de ser visto como um mero receptáculo da informação, o sujeito merece ser considerado a partir da sua relação ativa com o mundo, com os outros e com os objetos em contextos significativos de aprendizagem. No caso do ensino da escrita, isso justifica a promoção de práticas capazes de recuperar a função social da língua.

As pesquisas sobre a aquisição da língua escrita dos piagetianos e vygtskyanos não podem ser vistas como "complementares", mas contribuem para ampliar a compreensão a respeito das possibilidades do ensino da língua escrita em uma perspectiva interativa no que diz respeito à problemática da formação do aluno fluente na leitura e escrita.

5. A abrangência da alfabetização

As pesquisas construtivistas questionaram a concepção da escrita como codificação e confirmaram que a língua escrita, apesar do seu vínculo com a oralidade, é um sistema complexo de representação. Paralelamente ao seu aspecto normativo, é composta por uma série de funções e configurações, definidas pelas situações sociais de uso. Assim, a criança, ao se deparar com a língua escrita, elabora e reelabora uma série de processos reflexivos, em um movimento de recriação linguística, não só em relação ao aspecto fônico, mas também acerca de aspectos vinculados ao uso na sociedade letrada na qual está imersa. Dessa forma, esses estudos, fundados em bases concretas da psicologia, trouxeram uma nova perspectiva de trabalho para a escola, até então centrada no uso de métodos e exercícios de prontidão para a alfabetização. Sem a intenção de criar um "novo método" de ensino, o construtivismo apontou para as inadequações das práticas tradicionais, que, incapazes de lidar com as especificidades do pensamento infantil, não conseguiram realizar o sonho da democratização da alfabetização e tornaram-se, juntamente com outros fatores, uma ferramenta de exclusão escolar e, consequentemente, social.

Ferreiro e Teberosky, mesmo com o foco na aprendizagem do aluno, nunca negligenciaram as questões mais amplas que envolvem a escolarização das crianças, que, vilipendiadas pelo sistema de ensino público, principalmente na América Latina e em outros países de terceiro mundo, acabam sendo responsabilizadas individualmente por seu fracasso escolar. Na consideração desse problema, as autoras afirmam que:

> [...] trata-se mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. Por essa razão, acreditamos que, em lugar de "males endêmicos", deveria se falar em seleção social do sistema educativo; em lugar de se chamar "deserção" ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de expulsão encoberta. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais (FERREIRO, TEBEROSKY, 1996, p. 18).

Ao mesmo tempo, Ferreiro reconhece que não basta a simples ampliação do sistema escolar, sem preocupação com a qualidade do ensino, pois, mesmo com escolarização, o uso funcional da escrita pode não ser garantido.

> [...] a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos os seus habitantes) e países que têm iletrados (porque, apesar de terem assegurado este mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno). (FERREIRO, 2002 p. 16)

Ferreiro desenvolve a ideia de que a alfabetização vai além da simples capacidade de ler e escrever e que propiciar o uso eficiente da língua para a vida cidadã é finalidade da escola. A ampliação dos objetivos do ensino da escrita sustentam a necessidade de ações políticas e pedagógicas de forma coordenada, para elevar o "nível de alfabetização" da população, da infância até a vida adulta, pois alfabetizar-se, em uma perspectiva funcional e contínua, é um direito na sociedade democrática.

6. A abrangência do letramento

Na segunda metade dos anos 80, surge no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas o termo *letramento*, diretamente traduzido da palavra inglesa *literacy*. Segundo Kleiman (1995), o termo começou a ser empregado em uma tentativa de diferenciar os

estudos sobre a alfabetização, no sentido da apropriação das habilidades individuais para a leitura e escrita, das demais necessidades que envolvem essa aquisição, que estão relacionadas à formação do usuário fluente.

A partir dos trabalhos publicados por Soares (1999), o termo *letramento* acabou sendo usado para indicar competências para o uso social da língua, separadamente das práticas de alfabetização que visavam à aquisição do sistema de escrita. A autora aponta que "alfabetismo" poderia ser um bom substituto para o termo letramento, porém ele poderia gerar um entendimento indevido, porque seu antônimo, "analfabetismo", refere-se à pessoa que não lê ou escreve, desconsiderando que todas as pessoas que participam de uma sociedade letrada têm informações sobre a escrita, ainda que não saibam ler ou escrever. Na acepção mais ampla do termo *letramento*, importa reconhecer diferentes níveis de uso da língua ou de participação na sociedade letrada, mas raramente considerando um grau nulo de conhecimento. Isso justifica a importância de se valorizar a condição de indivíduos que, mesmo sem a oportunidade de frequentar a escola formal ou de se alfabetizarem, acabam se inserindo no mundo da escrita, lidando, de alguma forma, com os seus apelos.

Como as práticas de ensino da escrita na escola não são neutras, pressupondo, necessariamente, uma concepção de letramento, Street (1984), definiu dois diferentes modelos: o autônomo e o ideológico.

No modelo autônomo, a língua escrita é vista como um produto em si mesmo, sem conexão com o contexto, os valores ou os propósitos sociais que sustentaram a sua produção, uma condição que justificaria a sua suposta autonomia. A escrita, nesse modelo, é considerada como imutável e universal, mas, acaba por privilegiar as práticas de letramento de um grupo específico. Por trás dessa aparente neutralidade linguística, esconde-se um mecanismo autoritário de dominação e exclusão, esperando que, no processo de aprendizagem, todos os indivíduos se amoldem a esse único formato, em detrimento de seus próprios modos de dizer.

Ao desconsiderar as variantes culturais, a escola transmite a visão de que a dimensão do conhecimento é individual e centrada na aquisição de técnicas, de tal modo que parte dos alunos se vê diante de um sistema escolar incongruente com seus valores e saberes, um sistema no qual as práticas sociais do seu grupo de pertença são ignoradas ou rotuladas como inadequadas, por não fazerem parte do que é socialmente valorizado: a "norma culta". Assim, como subproduto dessa concepção, temos um contingente de crianças que não consegue aprender e acabam por abandonar a escola. (KLEIMAN, 1995; GERALDI 1998; COLELLO 2004, 2007).

Em nome dessa pretensa correção linguística e da meta de universalização dessa modalidade, são produzidos textos artificiais para o uso estrito da escola, onde se destacam elementos específicos da língua padrão, sejam da gramática, da ortografia etc., com o intuito de facilitar a aprendizagem. Porém, esse processo didático, que tantas vezes empobrece e artificializa o texto, rompe com a natureza da própria linguagem e não permite que o aluno apreenda a complexidade dos textos em seu uso social, contribuindo para a visão errônea de que são uniformes, que podem ser classificados de modo estanque e que são passíveis de interpretação única.

No modelo de letramento ideológico, considera-se que a escrita é constituída como uma prática social e, assim sendo, carrega consigo as marcas de sua produção. Como as situações de letramento são reguladas pela especificidade de cada contexto, elas são, necessariamente, variadas, e, assim, sua multiplicidade corresponde à abundância de situações comunicativas cotidianas nas quais estamos inseridos, revelando os diferentes usos da linguagem (STREET, 1984).

Desse modo, ser letrado é poder participar, com diferentes graus de competência, da cultura escrita, o que, na prática, pode depender de diferentes níveis de domínio das habilidades de ler e escrever. De qualquer forma, investir no aprofundamento das práticas de letramento significa ampliar os modos de participação social.

A discussão sobre os modelos de letramento, longe de ser uma mera disputa teórica entre correntes de pensamento, fundamenta e ajuda a elucidar as dificuldades do ensino da língua em uma sociedade que, por ter universalizado o acesso à escola, deve acolher a heterogeneidade dos grupos sociais. Se o objetivo é formar usuários da língua escrita para além dos muros escolares, compreender as possibilidades da amplitude do ensino da língua é o primeiro passo. Dessa forma, o desafio da escola é trazer para a prática pedagógica a escrita tal qual é utilizada na sociedade, inclusive, valorizando as variações linguísticas dos grupos envolvidos (COLELLO, 1998).

Porém, o letramento na escola e fora dela são eventos com características distintas e, nem sempre, podem ser equiparados. Assim, ao nos voltarmos para as práticas e situações que envolvem o uso da escrita, hão de se distinguir as que ocorrem na escola, chamadas de *letramento escolar*, das que acontecem nas demais instâncias sociais, denominadas *letramento social* (SOARES, 2003b). Segundo a autora, o termo *letramento social* não se mostra totalmente adequado, visto que a escola é uma instância social e a natureza do seu letramento

se insere em contextos de produção próprios. Por outro lado, ela também reconhece que há necessidade de se distinguir o letramento que acontece na escola do praticado fora dela:

> Pode-se buscar em Street (1995) suporte para o uso da expressão letramento social: esse autor justifica o uso do adjetivo social no título do seu livro [...]. Aqui, o uso do letramento social tem apenas o objetivo de contrastar o letramento que ocorre no contexto escolar (que, é óbvio, é parte integrante do contexto social e, portanto, é também social) com o letramento que ocorre fora da escola, em situações da vida cotidiana (SOARES, 2003b, p. 105).

A pedagogização da escrita e da leitura, segundo Soares (2003b, p. 107), é inevitável mas, isso não significa que não deve haver um esforço para aproximá-las das situações concretas de uso, sem perder de vista que não terão a mesma vitalidade da situação concreta. A didatização dos eventos e práticas da língua também faz emergir um tipo de letramento que só existe e faz sentido, muitas vezes, apenas no ambiente escolar.

> [...] na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. De certa forma, a escola *autonomiza* as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. (grifo da autora).

A escola não deve abandonar a tentativa de aproximar as atividades escolares das práticas sociais e este se configura como um objetivo altamente desejável. O reconhecimento das dificuldades e limitações dessa transposição pode, contudo, permitir, em um movimento reflexivo, uma aproximação mais efetiva e menos artificial dos textos em seus contextos de origem, assim como a incorporação e a valorização do universo linguístico dos alunos.

7. Unindo os fios: pressupostos do trabalho

Diante do quadro de dificuldades enfrentadas pelos estudantes brasileiros ante a aquisição da língua escrita e a participação efetiva na sociedade letrada, cabe também à academia apontar algumas saídas e propostas que possam contribuir para a transformação dessa situação.

Essa mudança, sob nosso ponto de vista, só será possível diante de um posicionamento coerente e com a construção de práticas de ensino condizentes com a proposição de

democratização do ensino, a fim de que a escola, concreta e objetivamente, possa contribuir para a formação do cidadão. Em uma sociedade letrada, participar de eventos de letramento e mostrar-se um usuário fluente da língua escrita é requisito para uma completa inserção social. Sob essa perspectiva, as opções teóricas do presente trabalho, longe de serem apenas decisões de encaminhamento, refletem essa escolha pela escola democrática, que deve estar preparada para acolher a pluralidade cultural dos grupos sociais, além de promover um ensino de qualidade, no qual os indivíduos sejam instrumentalizados com os conhecimentos necessários ao exercício da vida em sociedade.

Desse modo, como um dos pressupostos do trabalho, adotamos a concepção de educação interacionista, na qual reconhecemos que o mundo é construído e está em constante transformação pela ação humana e, assim, não se configura como um objeto pronto e acabado. Em sintonia com essa postura, partimos do pressuposto do aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, alguém que age sobre os objetos culturais e também é transformado por eles.

A concepção de língua a que aderimos é a dialógica, por compartilharmos da ideia de que a linguagem está sempre, social e historicamente, vinculada a sua situação de produção, razão pela qual não pode ser abordada pela escola como um objeto neutro. Assim, o modelo de letramento ideológico é que subsidia a concepção de produção ou interpretação de textos; com ele, a negociação de significados permite a construção de múltiplas leituras e o reconhecimento de que todos os grupos sociais produzem eventos de letramento legítimos.

Com base no acima exposto, acreditamos que a escola e o professor devem promover experiências significativas e interativas de uso da língua, didatizando processos, sem perder de vista o seu caráter social e histórico, seus usos reais e contextualizados, promovendo o acesso à cultura escrita.

Uma das formas de se acercar do uso real da escrita na escola é abandonar os textos artificiais que só fazem sentido nos modelos ultrapassados de ensino e nas práticas didáticas reducionistas e investir no uso de textos com propósitos sociais, enfatizando o trabalho com os gêneros do discurso, como uma forma de minimizar os processos de didatização inerentes ao letramento escolar e empreender a formação do usuário competente da língua também fora da escola.

Outro aspecto inseparável a essa construção é o uso da literatura em sala de aula e a formação da leitura literária como um tipo especial de letramento, trabalho que não pode ser negligenciado pela escola.

A discussão sobre o papel da literatura como uma forma essencial de acesso à cultura escrita e outros aspectos ligados às particularidades do trabalho com o letramento serão apontadas nos próximos capítulos, com o intuito de complementar o quadro teórico que embasa o presente estudo.

II- A Literatura Infantil e a Escola

No capítulo anterior, procuramos situar as bases teóricas e os pressupostos que fundamentam a presente investigação. É no contexto do ensino interacionista que podemos sustentar a relação professor-aluno na construção de práticas pedagógicas desafiadoras, significativas e eficientes.

Pensando no trânsito entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY 1992b, COLELLO, 2004), justificam-se novas iniciativas a fim de se estimularem os esquemas interpretativos para a construção de sentidos. Com base na concepção dialógica de língua escrita (BAKHTIN 1999, GERALDI 1993), pode-se amparar a perspectiva das múltiplas vozes, na tarefa de produção de textos na escola e, por essa via, transformar o ensino da língua escrita em práticas que realmente contribuam para a formação do cidadão, um sujeito que, efetivamente, constitua-se como usuário da língua escrita de forma plena, experienciando aspectos artísticos, políticos, sociais e culturais do seu mundo.

Discutir essas possibilidades e os mecanismos cognitivos para a sua sustentação faz parte das preocupações que norteiam esse estudo. Além disso, consideramos necessário compreender qual o papel que a literatura assume nesse contexto, não apenas como uma ferramenta, mas como um aspecto inseparável do processo de letramento.

O objetivo deste capítulo é contextualizar o nascimento da literatura infantil e, a partir disso, aclarar os desafios da escola atual para a formação de jovens leitores e produtores de texto, assim como apresentar algumas particularidades do livro de imagem narrativo.

Dessa forma, na primeira parte do capítulo, será apresentado um breve panorama histórico, apresentando os fatos que propiciaram o aparecimento da literatura nos moldes como a conhecemos, sua origem na tradição das narrativas orais e trajetória a partir da ascensão da burguesia no século XVI. O contexto é oportuno para apresentar a ideia de que os modos de ler e a constituição dos sujeitos leitores também se transformam com a própria modificação do artefato livro.

Na segunda parte, voltar-nos-emos ao surgimento do que Ariés (1981) denomina “sentimento de infância”, apresentando como essa nova realidade instaurada a partir desse sentimento contribuiu para o nascimento de uma literatura destinada à criança.

Na terceira parte do capítulo, será mostrado como a origem da literatura infantil, atrelada aos propósitos escolares, colaborou para que os livros, contos e histórias infantis

produzidos dessa relação, fossem considerados pertencentes a um gênero menor de literatura. No mesmo tópico, mostraremos de que maneira parte dessa literatura emancipou-se dos condicionantes da escola e como essa independência favoreceu o aparecimento de literatura inovadora, cujos livros se constituíram legítimos objetos de arte. É nesse cenário controverso que os professores precisam escolher títulos para desenvolver seus projetos de trabalho.

Na quarta parte, serão descritas algumas particularidades da formação do "leitor literário" e os desafios da escola, procurando destacar a importância da permanência desse trabalho junto aos alunos, não só nos anos iniciais, mas em toda a vida escolar.

Na quinta e última parte, algumas características do livro sem textos ou *livro de imagem* serão apresentadas, com o intuito de caracterizar brevemente esse tipo de literatura e suas possibilidades para o trabalho em sala de aula.

1. Ascensão da literatura: dos gêneros narrativos orais à forma escrita.

A literatura como a conhecemos, com livros em circulação e variedade de textos e temáticas, é uma realidade que surgiu com a ascensão da burguesia e com o desenvolvimento tecnológico para a reprodução dos textos escritos em larga escala. Até a Idade Média, apenas a elite tinha acesso à cultura letrada e os livros eram produzidos por grupos restritos, de modo artesanal e monopolizado, principalmente nos mosteiros.

O material escrito estava basicamente ligado à religião e a leitura era vista como uma forma de aproximação com o divino. Nos mosteiros, onde a leitura e a escrita eram cultivadas, nem todos sabiam ler, e muitos apenas memorizavam os conteúdos dos papéis para depois declamá-los. A oralidade ocupava um papel central nessa época, tanto entre a elite religiosa como nas classes populares.

A forma oralizada de leitura, tanto para si como para o outro, era, segundo Mangel (1997), uma prática social nos mosteiros, que permitia a divulgação dos textos em uma sociedade pouco alfabetizada. As leituras nas bibliotecas da Idade Média também eram oralizadas, o que nos faz supor que o ambiente ruidoso e o alarido de vozes eram uma constante. A habilidade da oratória, o talento para fazer as pausas de forma significativa e a expressividade eram profundamente valorizadas, inclusive porque, não havendo marcas gráficas indicativas dessas pausas nos textos escritos, dependiam das habilidades do leitor.

Da mesma forma, entre as classes populares, esperava-se dos contadores de histórias a capacidade de expressão oral, já que a oralidade era um mecanismo importante para a difusão da cultura. Os contadores acrescentavam à narrativa seu estilo pessoal, com gestos, onomatopeias, caretas, variações vocais e toda a teatralidade para cativar o público.

Para se referir à grande massa de camponeses iletrados na França, Darnton (1996) explica que o homem comum do século XVII costumava sentar-se frente à lareira após um dia exaustivo de trabalho, para ouvir as histórias antigas, transmitidas através das gerações. Dessa forma, as narrativas assumiam, simultaneamente, uma tripla função: transmissão de saberes, aconselhamento aos mais jovens e entretenimento.

Esse modelo começou a ser revolucionado com a invenção da prensa de Gutenberg, no século XV, que permitiu a criação do livro no formato que hoje conhecemos: uma sucessão de folhas costuradas pelo centro, com tamanho reduzido e portátil, reproduzido em grande quantidade. Já no começo do século XIX, a leitura passou a ser um gesto habitual na vida urbana burguesa, mesmo que ainda houvesse uma grande massa de analfabetos dentre as classes empobrecidas (CHARTIER, 1995).

Com a popularização do livro impresso, surgiu um mercado consumidor, cada vez mais ávido por novidades, ainda que as leituras tradicionais, de caráter religioso, continuassem presentes. Dessa forma, os gêneros narrativos orais, circulantes entre as classes populares e até então considerados menores pela elite leitora, começaram a ser recolhidos e transcritos. Uma vez adaptados para o formato de livro, passaram a ser respeitados, ganhando o *status* de “literatura”.

A palavra “literatura”, vale lembrar, vem do latim “litteris” e significa “letras”, provavelmente uma tradução do grego “grammatikee”. Ser registrada pela escrita é o primeiro passo para o reconhecimento de uma produção, pois mostra que ela está afastada da narrativa oral e popular. Segundo Lajolo (1995), o que se define como “literatura” nada mais é do que um objeto que passa a ser validado por um grupo de especialistas dotado de alguma autoridade, ou seja, toda uma maquinaria social, cultural e ideológica, que justifica como lícita e proveitosa a leitura de alguns tipos de textos. Em suas palavras (LAJOLO, 1995. p. 17): "a literatura iguala-se a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas".

Foi a compilação dos contos orais populares que circulavam entre as classes mais desfavorecidas, que deu, então, origem à literatura. E foram as novas condições tecnológicas, econômicas e socioculturais que permitiram a valorização dessas narrativas (CHARTIER,

2009). Uma das transformações mais interessantes dos textos orais em textos literários escritos é a atribuição da autoria. Textos orais ou manuscritos, que, anteriormente, circulavam anonimamente, passaram a ter um "autor específico", o que ajudou a agregar um caráter de "autenticidade" à obra. Segundo Chartier (2001), a invenção dos "autores primordiais", principalmente para a literatura grega, foi obra de filólogos, no fim da Idade Média.

O aumento da circulação de livros permitiu um novo modelo de acesso à leitura, pelo menos por parte de uma elite burguesa ascendente. A quantidade de indivíduos alfabetizados ampliou-se e essa popularização do texto escrito aconteceu como parte da modernização capitalista, como explica Lajolo (2002, p.11): "[...] adequando sua tecnologia à produção e distribuição, em escala industrial, de livros, revistas, jornais e veículos similares, convertidos em portadores legítimos de textos escritos".

Assim, criou-se um mercado específico, e os produtos foram postos em circulação por um circuito de editoras, distribuidoras e livrarias. Uma legislação própria foi criada para regular o funcionamento das etapas de produção e controlar a remuneração dos produtores em diferentes níveis, dos direitos autorais aos empregados na tipografia, dos direitos de circulação à exclusividade da publicação etc. (CHARTIER, 2001).

As edições também ganharam encadernações luxuosas, ao mesmo tempo em que começaram a aparecer as primeiras regras de ortografia, pontuação etc. Essas marcas também foram se sofisticando com o desenvolvimento da leitura silenciosa e, dessa forma, a leitura literária passou a adquirir um caráter pessoal, íntimo e a se constituir como passatempo individual (CHARTIER, 2001).

Os livros destinados às crianças surgiram posteriormente, quando o modelo de família, criança e educação, propostos pela ideologia burguesa, consolidaram-se.

2. O surgimento da literatura infantil

O historiador Ariès (1981) em seus estudos sobre a origem social da família, verificou os modos de representação da criança nas pinturas, acompanhando o surgimento do sentimento de infância, que se iniciou por volta dos séculos XII e XIII e teve sua culminância no século XVIII. Ao descrever o nascimento do "sentimento da infância", esclarece que a criança era reconhecida nesse período, porém, "O sentimento da infância não significa o

mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem". (ARIÈS, 1981, p. 99)

Com a introdução cristã do conceito de "criança mística ou anjo": ela passa a ser vista como portadora de uma aura religiosa e sua graça e beleza são comparadas às imagens dos anjos. Jesus Menino passa a ser representado e adorado separadamente da Sagrada Família e a Virgem Maria é vista como mãe modelo. Ariès (1981, p.119) explica a influência desse sentimento na educação:

> O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX.

Entre as mudanças econômicas e de mentalidade que aconteceram com a ascensão da burguesia, está a invenção da própria infância como fase especial da vida do homem. Em meio a diferentes desdobramentos desse novo entendimento e com a consolidação do modo de vida burguês, é forjada uma nova organização familiar, com o núcleo composto pelos pais e seus filhos. A criança não é mais encarada como um adulto em miniatura, e os cuidados especiais com sua saúde e educação ficam a cargo da família, em especial, uma tarefa para a mulher.

Por volta do século XVII, a criança não é mais educada junto ao adulto nas tarefas cotidianas e na lida diária, mas é separada do convívio cotidiano para receber educação formal. Nesse cenário, objetos e materiais específicos para a educação na infância passam a ser criados.

A literatura infantil surgiu, então, como uma ferramenta de educação e foi se modificando ao longo do tempo, atrelada às mudanças do papel da escola. Ao compreendermos essa origem compartilhada, constatamos que os diferentes papéis que os livros infantis foram ocupando ao longo da história também estão relacionados às mudanças na escola.

Com o desenvolvimento da escrita narrativa para os adultos, as primeiras obras produzidas especificamente para as crianças datam de fins do século XVII, quando o escritor François de Salilac Fénelon publicou *Traité de l'education des filles*, destinado às oito filhas

do Duque de Beauvillier. Ele defendia que as meninas deveriam ter leituras específicas para sua idade, e não apenas as que eram destinadas aos adultos, incluindo as de cunho religioso. Posteriormente, como preceptor do filho do Duque de Borgonha, escreveu também livros profanos para crianças, inspirados na mitologia grega e nos contos populares (SANDRONI, 1987).

A despeito dessas primeiras iniciativas, são os contos de fadas, publicados em 1677 por Perrault, que se constituem como referência histórica para assinalar o surgimento da literatura infantil. Escritos para o divertimento das crianças, esses livros alcançaram popularidade nos meios aristocráticos da França no século XVII.

Seus contos, também conhecidos como "Contos da Mamãe Ganso", hoje são identificados como Clássicos da Literatura Infantil, mas, na sua origem, conforme já mencionado, eram histórias de caráter oral e popularesco, difundidas pela Europa desde antes da Idade Média. Charles Perrault começou a coleta com a ama que cuidava do seu filho, porém, modificou os contos, colocando-lhes finais felizes. Introduziu o herói ou a heroína que recebiam recompensas após um período de privações e a punição exemplar aos malfeitores. Ao estudar os contos populares russos, Propp (2006) estabeleceu e detalhou uma tipologia a partir da qual é possível reconhecer a estrutura e marcas típicas desses contos.

A partir disso, iniciou-se na Europa uma época de ouro para os contos populares, que passaram a ser pesquisados, coletados e registrados por estudiosos e filólogos. Além deles, outros autores introduziram temas realistas ou ligados a exploração de terras distantes, como *Robinson Crusoé*, de Daniel Deföe (1719), ou *Gulliver*, de Jonathan Swift (1726).

No século XIX, os irmãos Grimm viajaram pela Alemanha coletando contos e registrando diferentes versões de todo tipo de fonte: velhos, amas, camponeses etc. Buscavam identificar o verdadeiro "espírito alemão", mesmo sabendo que muitas versões tradicionais já haviam sido contaminadas pelas versões francesas escritas. Ainda assim, lançaram várias coletâneas dos contos do folclore alemão, com edições bem cuidadas e bonitas.

Darnton (1996), ao pesquisar as primeiras versões dessas histórias, mostrou-nos as profundas modificações que os contos sofreram ao serem compiladas e transformados em literatura infantil. Com o intuito de oferecer leitura edificante às crianças, a representação da dura vida camponesa e suas privações é amenizada nos contos escritos por Perrault. Assim, a literatura infantil se consolidou como uma atividade pedagógica, atrelada à implantação de valores burgueses no ambiente restrito da elite, mesmo com a existência de uma massa

analfabeta, apartada dessa revolução cultural, que dominava os campos e até mesmo as cidades.

Para Darnton (1996), então, o estudo das versões orais que deram origem aos contos de fada é uma janela para entender a cosmologia do homem comum iletrado daquela época. Os estupros, exploração no trabalho, fome, mendicância, necessidade do uso da desonestidade e esperteza como forma de sobrevivência, incesto, abandono, morte prematura e perda da mãe ainda na infância são realidades retratadas originalmente nos contos tradicionais, com desfechos quase sempre trágicos.

Os contos orais, na função de reveladores sociais, mostravam algumas saídas, mas, a partir da nova moralidade burguesa, seriam condenados e considerados inadequados ao público infantil. As fontes atuais, por sua vez, vindas do registro de Perrault, propiciam uma leitura equivocada, ou pelo menos parcial, dos modos de vida no século XVII e, principalmente, da vida da criança.

Com base no que foi apresentado neste tópico, é possível afirmar, em síntese, que o surgimento da ideia de infância e a nova mentalidade sobre a necessidade de proteção contra os “males” da sociedade possibilitaram o aparecimento de toda uma “maquinaria” destinada aos cuidados da criança, como a pediatria, a puericultura etc. e, nesse contexto, também a literatura infantil.

Assim sendo, a literatura infantil surgiu como uma ferramenta de instrução e foi construída sob determinada visão de mundo e de criança. Sua origem, atrelada à função de transmissão de valores, ainda repercute nas produções literárias atuais.

3. A literatura infantil na escola: aprendizagem ou fruição?

Para Marisa Lajolo (1997), é fundamental compreender que produção literária para crianças e jovens é uma invenção tardia, vinculada ao fenômeno da educação formal e da pedagogia. Seu surgimento como gênero específico deve-se a condições sociais e culturais particulares ligadas à criação da escola e ao conceito de infância. Cada país apresenta sua própria trajetória no que diz respeito à utilização da literatura infantil como recurso didático na escola e sua posterior independência. A abordagem que aqui se faz está circunscrita às especificidades da educação brasileira.

Desde a sua origem, a escola se tornou um agente de transmissão de valores e seu modelo ideológico descobriu, na literatura infantil, um aliado, ao mesmo tempo em que a indústria do livro infantil encontrou público certo, preso às leituras compulsórias e indicações por parte dos professores. Sob o pretexto do ensino da língua materna, conteúdos específicos notadamente moralizantes puderam ser transmitidos indiretamente pela literatura, naturalizando a assimilação pedagógica desses valores pré-determinados.

A literatura infantil esteve, por muitos anos, ligada a essas finalidades escolares, daí seu desprestígio e o motivo de ela nem sempre ser considerada uma manifestação legítima da arte. Não há consenso sobre como a literatura deveria ser utilizada na escola e, assim, surgiram muitos questionamentos sobre seu papel na formação dos alunos e como poderia ser apresentada na escola. Lajolo (2007, p. 75), define bem essa imprecisão:

> Os laços da literatura infantil com a escola [...] são alvo de um incentivo maciço, quando são fortalecidos os ideais da classe média. Para esse grupo, a educação é um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização. Como já se observou, a ficção para a infância engloba um elenco abrangente de temas que respondem a exigências da sociedade, ultrapassando o setor exclusivamente escolar.

Essas não são questões menores, quando pensamos em quantas decisões os professores devem tomar no momento da escolha dos títulos. A formação de indivíduos leitores não é tarefa exclusiva da escola, mas essa é uma das suas metas indiscutíveis. Como explica Chartier (2001, p. 26), toda vez que surge a discussão sobre a crise na leitura, historicamente, é da escola que se esperam as primeiras ações:

> Para deslocar-nos do século XIX para o presente, é claro que os atores do campo do discurso atual são, em primeiro lugar, os pedagogos e todo o mundo da escola e da educação, que por sua vez, lamentam um retrocesso das capacidades ou das práticas de leitura e tentam levar a cabo campanhas de alfabetização não exclusivamente com os analfabetos, mas também com alfabetizados, para assim reforçar as práticas de leitura de pessoas que sabem ler, mas que não leem.

No cenário brasileiro, a literatura infantil começou a mostrar que poderia seguir seus próprios caminhos em torno das décadas de 30 e 40, com as obras de Lobato, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo e Menotti del Picchia, os primeiros que, segundo Lajolo (2007, p. 83), abandonaram o “padrão culto” de linguagem e introduziram as formas de linguagem mais próximas ao cotidiano, reproduzindo situações reais, viabilizando o uso da língua em

situações comunicativas conhecidas, abandonando as pretensões estritamente “educativas” e adentrando ao “reduto prestigiado da arte literária”.

Perrotti (1990), ao estudar as práticas de leitura ao longo da história brasileira, constatou uma mudança na produção editorial para crianças a partir dos anos 70, registrando, além do avanço quantitativo, uma produção com qualidade diferenciada. Segundo o autor, a tradição inovadora do modernismo da década de 20 para a literatura não infantil começou a repercutir na produção de livros para as crianças, acentuando a já progressiva desconexão com a tradição moralizante herdada do século XVIII europeu. Essa produção, mais voltada aos valores estéticos e literários da modernidade, assumiu uma postura crítica e independente da literatura historicamente valorizada nas escolas.

Lajolo também identifica essa mudança de paradigma para a mesma época, inclusive assinalando o surgimento de uma literatura brasileira mais contemporânea, com novas possibilidades de linguagem. Entre elas, a autora (2007, p. 127) aponta para a valorização da ilustração, mostrando os “aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários do texto, e sim como elemento autônomo, praticamente auto-suficiente.[...] abandonando a linearidade peculiar à linguagem verbal, estruturam-se em grafitis e caligramas”.

Esse avanço ininterrupto das perspectivas criativas em torno da produção de livros para as crianças e a abertura do mercado nacional para obras estrangeiras certamente contribuíram para a multiplicidade de títulos, com diferentes propostas conceituais.

Foi ainda por volta dos anos 70 que os ilustradores começam a dar os primeiros passos para a publicação de livros sem texto, com produções exclusivamente visuais. Segundo Camargo (1995), o livro *Ida e Volta* de Juarez Machado, escrito em 1969 e publicado no Brasil em 1975, foi percursor dos livros de imagem no país.

Reconhecendo a existência de uma vertente cada vez mais poderosa na produção de livros sem texto, em 1982, a Fundação Nacional do livro infantil e juvenil (FNLIJ) instituiu o prêmio anual “O melhor Livro de Imagem”, valorizando ainda mais esse tipo de publicação.

Com a diversificação da produção literária para crianças e a necessidade de a escola escolher títulos interessantes para serem utilizados em sala de aula, tornou-se imperiosa a elaboração de critérios para a seleção dos livros, visando melhor atender aos novos objetivos de formação do leitor. Sem a pretensão de fazer um levantamento exaustivo de tais critérios, importa, aqui, apenas apontar as dificuldades dessas escolhas. Ao desprender-se da tradição de escolher títulos que favoreçam a “transmissão de valores” ou de priorizar as “finalidades didáticas”, o momento da escolha tornou-se um desafio para os professores, principalmente

para aqueles que buscam a construção do leitor literário, capaz de se relacionar com os livros enquanto objetos de desejo e fruição. Nesse sentido, a fruição promove a aprendizagem e essa, por sua vez, favorece a fruição, razões pelas quais, se constituem como dimensões inseparáveis do ensino.

Mesmo que a escola não seja o único espaço para a formação de leitores, é certo que há clara expectativa sobre essa instituição para que se torne protagonista nessa tarefa. A democratização do ensino tem possibilitado que segmentos sociais, até então à margem da leitura, comecem a ter contato com os livros e, por que não, tornem-se leitores.

4. Formação de leitores literários: dilemas e perspectivas

A literatura poderia ser considerada apenas mais umas das práticas sociais de escrita a serem contempladas nas atividades de letramento da escola, porém, como defende Paulino (2009), uma peculiaridade a destaca das demais práticas. O letramento literário enfrenta uma dificuldade dada pela própria cultura escolar, que enfatiza demais o conhecimento objetivo, em detrimento da fruição e da abertura para o inusitado. De fato, na maior parte das escolas, o trabalho com a literatura envolve fichas de leitura, perguntas fechadas de interpretação da obra, produção de textos sem destinatário e outras práticas esvaziadas de sentido. Privilegiando a lógica de conferir conteúdos do que foi lido ou de garantir uma única interpretação da obra, observa-se que a escola não consegue lidar com a heterogeneidade de leituras e, assim fecha-se para a multiplicidade e o novo.

Colello (2003) já alertava para a forma como a escola conduz a aprendizagem da língua, valorizando aspectos mensuráveis e deixando para um segundo plano o caráter polissêmico, lúdico, reflexivo e rico nas diversas interpretações dos textos. Ao apontar que a frequência de leituras compartilhadas que acontecem na Educação Infantil vai declinando na medida em que o aluno avança na trajetória escolar, a autora mostra que, ao final da escolaridade, a leitura tende a perder seu caráter de fruição e passa para uma dimensão mais formal, com leituras obrigatórias e sujeitas às avaliações.

Para a modificação desta realidade, é inegável a importância da atuação do professor como mediador na formação do sujeito leitor, assim como, um projeto pedagógico que reconheça as particularidades do letramento literário.

Paulino (2009) apresenta o letramento literário com base em dois grandes procedimentos, de certo modo, incompatíveis com a necessidade de aferir resultados, típica da escola.

O primeiro é o de promover no leitor o desligamento do mundo concreto e integrar-se a um mundo puramente verbal. O segundo, intrínseco ao primeiro, é a incorporação do "outro" pela palavra, da oportunidade que a leitura oferece de vivenciar a experiência alheia e, assim, ser modificado por ela. Em uma postura semelhante, Perroni (1992) também defendeu a relevância da literatura como uma forma de acesso a "mundos possíveis", proporcionado pelo poder que a linguagem tem de construir universos não observados ou de recriar o passado.

Por essas características, não é possível imprimir uma lógica de controle didático, estabelecendo um ponto de partida e outro de chegada para letramento literário.

> Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como andar de bicicleta ou um conhecimento mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa (PAULINO, 2009, p. 67).

Nessa perspectiva, as obras literárias cumprem um papel no desenvolvimento humano, favorecendo o entendimento de relações sociais e a educação dos sentimentos. Por essa razão, a despeito das dificuldades apontadas, o letramento literário deve ser uma prioridade na escola. Para que isso se concretize, Paulino aponta algumas direções.

Em primeiro lugar, o aluno deve ter contato constante com o texto literário, pois, sem vivência, não há possibilidades de o letramento literário se efetivar. O acesso a bibliotecas, livros na sala e em casa deve ser uma meta para os órgãos públicos de educação, para que o ingresso aos textos se dê dentro e fora da sala de aula. Na mesma linha de raciocínio, Colello (2003) situa o contato com os materiais escritos como um dos aspectos essenciais para a formação do leitor, construindo o letramento a partir dos usos sociais dos textos, levando em conta os suportes materiais e os diferentes gêneros.

O segundo aspecto é a criação de uma comunidade de leitores (LERNER, 2002), onde os pontos de vista, indicações literárias etc. circulem livremente familiarizando o contato com a literatura. Sob essa perspectiva, a escola também precisa ressignificar o trabalho com a literatura na escola, direcionando seus objetivos para a formação do gosto e favorecimento do hábito da leitura (COLELLO, 2003).

Em terceiro lugar, é preciso relacionar a literatura ao universo de fora da escola e permitir a amplitude desse contato, com a presença de objetos literários diferentes do livro, como contos orais, filmes, pinturas, internet etc. Trata-se de promover na escola a "inferência crítica", para o acesso ao conhecimento da literatura como um todo, para que cada um identifique suas preferências e gostos, permitindo a criação de um repertório pessoal, relacionado à sua própria história de vida. Sobre esse aspecto, não se trata de formar um "tipo de leitor", estático em um tipo específico de leitura, mas de permitir a formação de diferentes gostos, de variados modos de "ser leitor", em uma atitude reflexiva diante do texto (COLELLO, 2003; TEBEROSKY, COLOMER, 2003, FOUCAMBERT, 2008).

5. O livro de imagem: história sem palavras

Os pesquisadores da área da educação, de um modo geral, tendem a apresentar maior interesse em pesquisar a formação do leitor com base em textos escritos e acabam se referindo à imagem como um aspecto secundário, seja como elemento motivacional, seja como recurso para a interpretação do escrito, provavelmente devido às pressões constantes sobre a escola para garantir a alfabetização.

Ainda que a ideia aqui apresentada não seja redefinir o livro de imagem como uma "nova velha ferramenta", a intenção é propor que a escola se abra para novas possibilidades de trânsito literário que, indiretamente, também poderão contribuir no processo de alfabetização. Colello (2012, p. 66) aponta para a necessidade de a escola ampliar sua ação para além do mero ensino da escrita, expandindo o leque para outras formas de comunicação, como as linguagens "oral, gestual, pictórica e artística" e alerta para o fato de que "[...] a escola, muitas vezes, coloca a escrita como um alvo independente, pretendendo que seu domínio se sobreponha às outras formas de expressão menos valorizadas, embora mais reais e significativas para o aluno."

Essa preocupação apontada por Colello (2012, p. 68) reforça o argumento antes mencionado sobre o modelo de letramento escolar restrito ao uso reducionista da língua, "impedindo decisivamente a 'aventura da comunicação', [razão pela qual] a ação pedagógica ensina a escrever ao mesmo tempo que rouba do indivíduo a possibilidade de intercâmbio, o gosto pela expressão e, acima disso, o direito à palavra".

Para compactuar com a proposição de oferecer uma nova perspectiva para o ensino da língua, sugerimos que os livros infantis sejam apresentados aos alunos também como verdadeiros objetos artísticos e, assim, possam contribuir para enriquecer a experiência do aluno.

A literatura infantil, ainda que sua origem tenha sido construída como uma ferramenta de transmissão de valores morais, atualmente, pelo menos uma parte dela, desligou-se dessa função e consolidou-se como um gênero inovador. Sobre essa múltipla condição, Góes (2003, p. 15) esclarece que, "Na literatura infantil e juvenil tradicional, ligada à pedagogia, a criança é um receptor passivo. A história era vista como um processo de transmissão de informações morais. A concepção atual rompeu com essa ideologia".

Então, recentemente, podemos encontrar no mercado editorial não só obras ainda alinhadas com a tradição historicamente herdada de transmissão de valores morais ou a serviço das demandas escolares em transmitir conteúdos, mas também um fascinante repertório, com publicações mais alinhadas à nova proposta de literatura, com textos e ilustrações voltados aos valores estéticos e literários da modernidade (PERROTTI, 1990).

Ao definir as novas propostas desses livros, observamos que eles podem trazer elementos apropriados para impulsionar o ensino da língua, como explica Coelho (1991, p. 263):

> Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais ativa da ilustração), a invenção literária atual oferece às crianças histórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos.

Como já dito anteriormente, o mercado editorial oferece uma infinidade de obras, e a variedade de livros que usam a ilustração como recurso é imensa. Especificamente sobre o livro que se apresenta unicamente ilustrado, podemos citar os livros-brinquedo, os de imagens não sequenciadas (álbum de figuras), os de arte, os narrativos etc. Diante da multiplicidade de produções infantis que se utilizam da imagem como recurso comunicativo, Camargo (1995, p. 70) considera que só podem ser chamados "livro de imagem" os que "contêm pouca ou nenhuma escrita", livros nos quais a narrativa se desenvolve somente em ilustrações. Para o presente estudo, foi escolhido um livro dessa natureza, o que nos permite adotar essa terminologia.

Os livros de imagem aparecem inseridos na complexidade temática da literatura infantil e oferecem múltiplas possibilidades de trabalho em sala de aula, desde a apreciação artística até como referência para a produção de textos escritos e orais.

Alinhado à aspiração de oferecer novas leituras às crianças, o presente trabalho pretende explorar as possibilidades pedagógicas do livro de imagem, verificando seu potencial para a formação do leitor e produtor de textos na escola.

Para avalizar a proposta de leitura de um livro que não usa palavras escritas, amparamo-nos no argumento de Chartier (2001) de que as formas de ler e os suportes para os textos estão sempre sujeitos a modificações ao longo da história e, por esse motivo, é possível afirmar que não existe uma forma "pura" a ser preservada ou usada como referência. O ato da leitura não é uma prática social única e, desde a invenção da escrita, tem-se alterado e transformado ao longo do tempo, em uma ação complexa com base em variáveis em constante mudança, acompanhando as transformações sociais, culturais, ideológicas, tecnológicas e econômicas do homem.

Dessa forma, quando recuamos no tempo e observamos as mudanças nos modos de ler, devido, principalmente, às modificações dos suportes do texto, percebemos que o aparente o ato habitual de leitura foi, na verdade, se construindo ao longo do tempo e ainda continua em mutação. Diante de tantos modos de leitura, "ler" um livro de imagem é apenas mais uma das variações possíveis; o avanço da tecnologia e a invenção de novos suportes alimentam essas mudanças e a escola não pode ficar indiferente a elas.

Ainda para justificar a possibilidade de "leitura" em livros que não têm textos escritos, recorremos a Soares (2004, p. 31), pois, como a leitura na perspectiva do letramento é mais alargada e ultrapassa a fronteira da codificação/decodificação, ler se configura como um fenômeno complexo de habilidades:

> [...] ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüência de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Além das mudanças do próprio suporte livro e da multiplicidade dos modos de leitura, vale ainda lembrar que a criança, de posse dos objetos culturais que lhe são oferecidos, pode

ou não dar-lhes o destino que se espera. Walter Benjamim (2009, p. 104) fascinado pelos usos que as crianças fazem dos objetos, observou essa apropriação selvagem e subversiva:

> [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou marceneiro. Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer, entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente.

Se o tempo todo as crianças estão criando e recriando suas narrativas a partir de objetos lúdicos, a leitura fora do programado pode surpreender e redefinir o papel do texto, propondo um novo tipo de leitor: aquele que inventa uma história diferente cada vez que abre o mesmo livro. As imagens nesse tipo de livro podem oferecer um fluxo mais amplo de interpretação do que o texto verbal e permitir uma viagem imaginativa por parte do leitor, que precisaria criar laços de identificação com seu mundo, para construir sentidos para o texto.

Os livros de imagem, certamente, podem atingir um número maior de leitores por prescindir da leitura de palavras escritas, mas isso não significa que sejam sempre compreendidos da mesma forma, dada a sua condição ambígua e polissêmica, livre do governo das palavras. Como explica Camargo (1995, p. 79):

> O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar um ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

Para definir um cenário sobre as possibilidades de discussão a respeito das ilustrações nos livros infantis, Camargo (1995) encontrou seis funções principais exercidas por elas dentro do livro. Essas funções não são excludentes, mas se combinam em variadas proporções, para criar uma infinidade de efeitos no leitor; são elas: descritiva, quando complementa o que está dito no texto ou reproduz graficamente a cena descrita; narrativa, quando traz uma sequência de imagens que evoca uma narrativa; simbólica, quando uma imagem representa uma ideia; expressiva, quando, através do traço ou elementos artísticos, como cor, textura etc., reproduz sentimentos; estética, quando está ligada essencialmente à linguagem visual-artística e, finalmente, lúdica, quando a ilustração interage com o leitor, criando um efeito de jogo ou brincadeira.

Essa variedade de funções também está relacionada à multiplicidade de textos ilustrados, ainda mais quando consideramos que a ilustração não é exclusiva da literatura infantil, ainda que tenha sido fortemente incorporada por ela.

Ao mesmo tempo, além das funções da imagem que podem ser exploradas no trabalho com o livro de imagem, existe uma gama de recursos gráficos já estabelecidos e que trazem consigo sentidos socialmente compartilhados que precisam ser aprendidos, em uma verdadeira construção da linguagem visual. Alguns deles são muito conhecidos nas histórias em quadrinhos, como, por exemplo, quando pequenas linhas são desenhadas como que saindo da boca aberta de algum personagem, significando que ele está falando, ou a compreensão da iconografia para as expressões corporais ou, ainda, a representação de estados de espírito através das fisionomias, dentre outros elementos.

A introdução do livro de imagem na sala de aula demanda a disposição dos professores em lidar com um novo tipo de leitura, que possibilite à criança ampliar seu repertório de interpretações. Cada imagem traz consigo uma infinidade de significados não ditos e, para que a narrativa possa ser abarcada na totalidade, é preciso que a escola invista também em iniciativas para a alfabetização visual (CAMARGO, 1995; BOTTON, 2014).

Ao supor diferentes potencialidades de interpretação das ilustrações, o trabalho com o livro de imagens em sala de aula pode abrir a perspectiva para que cada criança apresente sua explicação, justifique e argumente junto aos colegas com outras ideias sobre o texto. Pautado nesse interesse, o livro de imagem foi adotado como foco deste estudo, para que se verifique seu potencial, principalmente junto a crianças que detém maior domínio da escrita e da leitura.

Para aprofundar essa discussão, no capítulo seguinte, alguns aspectos do letramento visual, oral e escrito serão apresentados, complementando o instrumental necessário para a análise dos textos produzidos pelas crianças, a partir de um livro de imagem.

III- Produção de narrativas: relações entre o oral, o escrito e o visual.

As discussões entre as modalidades de letramento autônomo e ideológico têm favorecido o questionamento da centralidade da escrita nos processos de ensino da língua. Ainda que ensinar a ler e escrever seja um dos objetivos indiscutíveis da escola, ter a visão ampliada de que a escrita é uma das formas de se relacionar com a realidade e interpretá-la legitima a importância de se incluir trabalhar com múltiplas linguagens no âmbito pedagógico. Uma visão limitada ao mero ensino dos aspectos normativos da língua escrita, acaba por comprometer o próprio objetivo e, assim, "[...] perde-se a oportunidade de contar com o letramento como aliado no processo de aprendizagem [...]" (COLELLO, 2012, p. 66).

Ao se compreender que a escrita é apenas mais uma linguagem, ainda que muito relevante para as sociedades letradas, emerge a possibilidade de trabalhá-la de maneira mais integrada com outras formas de expressão, também presentes na vida social. Daí a importância da escola reconhecer e encontrar maneiras de incluir, nas suas práticas, a variedade do repertório infantil em suas diferentes modalidades, como a corporal, a oral, o desenho, a imagética etc., entendendo a linguagem como uma manifestação plural e complexa (COLELLO, 2012).

Nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 44), já se anuncia a importância de a escola utilizar-se das múltiplas linguagens como ferramenta de aprendizagem e forma de expressão, preconizando um ensino no qual se valoriza a cultural local, ao mesmo tempo em que propicia a ampliação do saber e o acesso ao patrimônio cultural da humanidade: "É igualmente importante que ela [a escola] favoreça a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do aluno, como finalidade básica da educação". Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), também encontramos orientações aos professores para que favoreçam o contato do aluno com diversas linguagens e, no caso específico da literatura, que seja possibilitado o contato com diferentes portadores, para exploração das suas características e propriedades.

Dessa forma, justifica-se a inclusão da linguagem oral e visual como parte do processo de ensino da língua, principalmente quando o objetivo é formar um usuário eficaz e participante da vida em sociedade, atento às variadas formas de comunicação. Para a abordagem dessas temáticas, o capítulo foi dividido em dois tópicos, sendo que, no primeiro,

serão levantados alguns padrões da construção da oralidade que contribuem para a constituição dos aspectos formais da escrita, isto é, dos processos relacionados à construção da "fala letrada" e dos discursos secundários, tal como foram denominados por Bakhtin (1997); no segundo, será apresentada a relevância do trabalho com leitura de imagens na escola, tendo em vista a necessidade de se ampliar o trabalho escolar para além da escrita, na perspectiva do letramento visual.

1. Papel da oralidade na construção da fala letrada e escrita

Falar é a natureza do homem, pois, ao longo da história e ao redor do mundo, a oralidade é verificada em todas as sociedades humanas, ao passo que muitas não possuem escrita. Não se trata de criar uma hierarquia entre fala e escrita, mas apenas reconhecer que a primeira tem uma "primazia cronológica" sobre a segunda, além de ser a mais geral e difundida (MARCUSCHI, 1993). Por isso, é preciso saber que, mesmo que a criança venha de um meio no qual ela tenha pouco contato com a linguagem escrita, na condição de falante nativo, ela apresenta, possivelmente, um bom domínio da oralidade, e será capaz de interagir e se comunicar em pelo menos uma modalidade (PERRONI, 1992; GERALDI, 1993, 1998; MARCUSCHI, 1997; COLELLO, 2004; DIAS, 2011; ROJO, 2011).

As relações entre a oralidade e a escrita têm sido amplamente estudadas, mas não há um consenso sobre a natureza e a complexidade de ambas. A polêmica apresentada pelas diferentes concepções alimenta esse debate e acaba por influenciar a forma como o ensino da língua acontece na escola (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2000).

De um lado, há uma forte disposição em se considerar a escrita, especialmente a literária, como a "verdadeira" linguagem e a fala como um sistema de estrutura simples, dependente do contexto e instável. Como consequência dessa prevalência do escrito sobre o falado, os estudos direcionados à oralidade apontam uma tendência em confrontar os sistemas a partir das características formais da linguagem escrita, que acabam por reforçar o caráter secundário da linguagem oral, ao procurar suas supostas inadequações.

Por outro lado, alguns pesquisadores compreendem a oralidade e a escrita como sistemas diferentes, que são gerados em condições específicas e com finalidades diversas e, portanto, não podem ser equiparados diretamente. Como crítica ao ponto de vista que

desconsidera as especificidades da oralidade, eles assinalam que “os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada” (MARCUSCHI, 1993, p. 63).

A dificuldade de consenso e a tradicional valorização da linguagem escrita pode ser a razão de não existir, na maioria das escolas, uma forma sistematizada de promoção do desenvolvimento da oralidade como um tipo de discurso ou o reconhecimento do seu papel na construção da língua escrita. Em muitos sentidos, a fala é quase sempre desprezada, por ser considerada um discurso cotidiano, com pouca afinidade com a “formalidade” que se espera obter no ensino da escrita. Isso não só pode levar ao preconceito em relação a certos padrões da fala, como gerar uma desvalorização do conhecimento linguístico advindo da oralidade (COLELLO, 1998, MARCUSCHI, 1993).

Amparados pela definição bakhtiniana dos gêneros, compreendemos que a formalidade ou não de determinado discurso é gerada pela sua situação de produção. Dessa forma, tanto discursos orais quanto escritos podem ser mais ou menos formais, dependendo da finalidade comunicativa. Nesse contexto, reconhece-se que a língua não é estática e homogênea, sua variedade encontra-se assentada nas formas de uso, a fala é um objeto de estudo relevante e a escola tem um papel a ocupar no ensino da oralidade.

À escola cabe explorar as possibilidades de comunicação, sem hierarquizar um sistema linguístico em relação a outro, apresentando suas diferentes modalidades e a adequação de cada tipo de discurso às situações comunicativas. Ao enfrentar esse desafio, tanto no ensino da língua falada como na escrita, a escola tem a oportunidade de tornar os alunos “poliglotas na sua própria língua” (TERZI, 1995; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2000).

Kato (1990) estudou as relações que as crianças fazem entre a oralidade e a escrita, principalmente quando estão nos anos iniciais de escolarização. Sua pesquisa esclareceu que elas tentam apropriar-se do discurso escrito apoiadas nos seus conhecimentos primários de oralidade. Assim, o que usualmente é considerado “dificuldade de aprendizagem” da língua escrita ou “erro” pode apenas compor o caminho reflexivo na busca pela construção do conhecimento sobre uma nova modalidade.

Segundo a pesquisadora, quando a criança chega à escola ela traz um tipo de oralidade denominada *fala 1*. Quando a criança é convidada a escrever, ela lança mão da *fala 1* e, desse modo, produz uma escrita ligada a esses padrões de fala, que Kato chamou de *escrita 1*.

Em um primeiro momento, principalmente durante o processo de alfabetização, a criança pode até ser incentivada a estabelecer essas relações da fala com a escrita, pois, é um

meio de se chegar ao padrão fonético da língua. Na tentativa de escrever, ela fala em voz alta e pode fazer vocalizações para relacionar os fonemas com os possíveis grafemas. Porém, através das intervenções da escola e ampliação do seu conhecimento sobre o assunto, a criança percebe que, apesar do vínculo fonético, a escrita não é uma transcrição direta da fala; então, passa para outra etapa, em que preocupações alheias à oralidade, como a gramática e a ortografia, começam a fazer parte do seu repertório.

Na medida em que o aluno vai se apropriando dos conhecimentos específicos do discurso escrito, ele vai se distanciando dos padrões coloquiais da fala e passa às formas comunicativas pertencentes aos gêneros secundários, construindo uma *escrita 2*. Esse novo tipo de produção também pode influenciar a oralidade, e o resultado disso é o acesso aos padrões orais que também podem ser formais, chamados de *fala 2*. Com ampliação de vocabulário, novas construções sintáticas e a percepção da formalidade da língua em determinados usos, cria-se um processo inter-relacionado entre oralidade e escrita, em uma dinâmica de contínua retroalimentação, proporcionando novas formas de expressão, assim, a criança começa a construir um novo modo de falar, balizado pelos conhecimentos que adquiriu com sua experiência na escrita (KATO, 1990).

As crianças, ao realizarem suas reflexões no momento de produção, precisam conhecer os variados recursos típicos da escrita que permitem um novo tipo de comunicação, na medida em que não podem mais utilizar-se de alguns expedientes característicos da oralidade. Colello (2004, p. 11) chamou a atenção para os aspectos da fala que não podem ser incorporados diretamente no discurso escrito, pelo menos para o aprendiz iniciante, que são as “expressões fisionômicas, posturas, gestos e atitudes que interferem no quadro semântico da mensagem veiculada”. Por tentarem inicialmente e de forma intuitiva, imprimir esses aspectos da fala em seus textos escritos, as crianças geram padrões de escrita que nem sempre são bem compreendidos pela escola, por serem marcados pela comunicação informal e cotidiana.

O reconhecimento da relação entre a oralidade e a emergência do escrito permite ao professor acompanhar a trajetória da criança e propor situações de aprendizagem condizentes com seu momento de aprendiz e, ao mesmo tempo, valorizar o esforço do aluno diante da apropriação de um novo conhecimento. Dessa forma, os recursos comunicativos trazidos da experiência como falantes fluentes não pode ser negligenciada, como se a escrita fosse um código autônomo de outras formas de expressão. O entendimento desse dilema está relacionado com a compreensão da dupla natureza da escrita, reconhecendo que ela tem seu

próprio sistema de representação, mas também está ligada a outras formas de comunicação, principalmente, à fala.

Como o modelo de Kato (1990) é apenas uma representação, na transposição para a análise das situações concretas, podemos observar que o padrão de *fala 1* referido pela autora não é o mesmo para todas as crianças. Ainda que elas cheguem à escola, na sua maioria, falantes da língua, nem todas têm as mesmas oportunidades de fazer parte de contextos onde a língua utilizada pela família está mais aproximada da forma valorizada pela escola, o que justifica as diferentes configurações de *fala 1*. Dessa forma, observa-se um *continuum* de aprendizagens ao longo das construções da *fala 1* e *escrita 1*, principalmente nos primeiros anos escolares, que deveriam culminar, ao final da escolarização, com a constituição de modos mais formais de discurso, ou como nomeia Bakhtin, no domínio dos *gêneros secundários.*

Durkin (1966 *apud* TERZI, 1995), em um trabalho pioneiro sobre as oportunidades de letramento, verificou que as crianças que obtinham mais sucesso no processo de aquisição da escrita e leitura na pré-escola eram as mesmas que tinham uma maior participação em eventos de letramento fora dela, com destaque para a leitura de contos infantis pelos pais. Outros trabalhos acerca desse mesmo tema foram desenvolvidos, corroborando as suas conclusões e, entre eles, podemos citar Lajolo (1985, 2001), Matêncio (1994), Paulino (1998), Rojo (1995), Abaurre e Abaurre (2007), Soares (1999, 2003, 2004) etc., que também estabeleceram a importância da leitura dos contos infantis como um dos aspectos da construção do letramento.

A criança precisa estabelecer uma série de relações e aprendizagens para reconstruir sua relação com a língua, e, assim, organizar novas estruturas de pensamento para a apreensão do sistema de escrita. É desejável que esse contato aconteça antes da escolarização formal e tenha continuidade ao longo da vida escolar, principalmente porque, mesmo que a alfabetização propriamente dita seja a aquisição de uma tecnologia, ela não se dá sem a participação do aprendiz em eventos de letramento significativos (SOARES, 2003).

A respeito da influência do ambiente doméstico na construção do letramento oral das crianças, Rojo (2010) realizou uma pesquisa qualitativa, cujos resultados, ainda que iniciais, se mostram valiosos. Ao utilizar como referencial teórico as pesquisas de Vygotsky e Bakhtin, seu estudo se ajusta à abordagem deste estudo.

O ponto de partida é a investigação de situações cotidianas que usam a linguagem como situação de “jogo”, uma proposição que é amparada pela noção, desenvolvida por Bakhtin (1999) e seu círculo no início das suas pesquisas, de *Psicologia do corpo social.* Eles

sustentam que a palavra tem a capacidade de registrar noções transitórias das mudanças sociais, ou seja, além da carga ideológica que a palavra carrega (no sentido de signo), ela reflete e retrata a realidade em transformação. Bakhtin também explica que esse conceito já foi observado em outras linhas de pensamento, mas, do ponto de vista da filosofia marxista, é um fenômeno de natureza histórico- cultural, ou, em suas palavras, a definição de psicologia do corpo social é:

> uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte etc.), realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal. Se considerada fora deste processo real de comunicação e de interação verbal (ou, mais genericamente, semiótica), a psicologia do corpo social se transforma num conceito metafísico ou mítico (a 'alma coletiva', 'o inconsciente coletivo', 'o espírito do povo' etc.) (BAKHTIN, 1999, p. 41).

Ainda segundo Bakhtin (1999), a Psicologia do corpo social pode ser estudada em dois aspectos: um, macrossocial (que acabou sendo o foco dos trabalhos de Bakhtin e seu grupo, com os estudos sobre os gêneros do discurso, literatura etc.) e outro, micropsicológico.

O campo micropsicológico, segundo definição de Rojo (2010, p. 94), é o campo da "construção da linguagem, da ação e da pessoa social, na criança em constituição". Como exemplo da aplicação prática dessa visão, em sua pesquisa, ela analisou a rotina de interação de duas crianças com os adultos responsáveis por elas, com o intuito de observar eventos orais de letramento e como esses eventos poderiam se relacionar com a apropriação do discurso narrativo.

A seguir, uma breve descrição dessa pesquisa será apresentada, pelo nosso interesse em destacar algumas situações concretas de construção do discurso oral e letrado em crianças pequenas, cuja apreciação pode contribuir para analisar situações específicas encontradas no presente trabalho.

As crianças da pesquisa eram oriundas de diferentes famílias, com origens socioeconômicas diversas, ambas com idade em torno de 2 anos, para os eventos aqui destacados.

A criança 1 frequentava a escola e fazia parte de um lar com quatro irmãos mais velhos e pais universitários. Sua casa era repleta de livros, e atos de leitura e escrita eram constantemente presenciados por ela. A criança 2 era filha de empregada doméstica e açougueiro e vivia em uma casa com família ampliada, com uma vida comunitária intensa e contato com a vizinhança. Os pais eram alfabetizados e a menina ainda não frequentava a escola. Na casa não havia livros ou outros materiais escritos, além da Bíblia.

Interessa-nos a observação de duas atividades realizadas pelas crianças junto aos seus pais ou cuidadores: os jogos de apontar e nomear figuras ou fotos, realizadas pelas crianças 1 e 2, e os jogos de ação, relacionados à contação de uma história de contos de fadas, realizada pela família da criança 1.

Nos jogos de apontar, a criança 1 apontava para figuras em um livro ilustrado e as nomeava. A pesquisadora observou que, no diálogo com a mãe, ela era incentivada, através de orientações e correções, a nomear o que era visto e, também, responder a perguntas sobre aspectos que não eram mostrados na imagem. A criança era convidada a descrever o visto e também a "fabular" sobre o assunto, inventando algo sobre a imagem em questão.

A família da criança 2 também oferecia jogos de apontar, mas nos álbuns de fotos da família. Foi observado que, diferentemente da criança 1, a criança 2 não era incentivada a extrapolar o universo do álbum de fotos, mas apenas reconhecer e nomear os parentes. Essa atividade era recorrente e não apresentava variações.

Nos jogos de apontar desenvolvidos pelas duas famílias, constatou-se que, na família da criança 1, houve uma intensificação das perguntas de ação durante a atividade, que culminou na apresentação de livro "Branca de Neve", com a repetição de jogos de apontar, identificação de personagens e jogos de ação, com perguntas sobre a história. Os jogos de apontar oferecidos à criança 1 eram, quase sempre, dirigidos à introdução de elementos novos. A criança 2 tinha contato com um grupo mais variado de interlocutores, porém, observou-se que os jogos de apontar não evoluíram e quase sempre se repetiam, inclusive com os mesmos álbuns de fotos. Observando o cotidiano da criança 2, as ações solicitadas a ela eram quase sempre do tipo "normativas", como "tire a chupeta!", "não faça isso!". Raramente eram oferecidos jogos em que a criança pudesse construir uma ação, e as poucas, ainda eram orientadas pelo adulto, como por exemplo, "Chute a bola!", "mande beijos" etc.

Ao comparar a experiência das duas crianças, Rojo (2010) reconheceu que a vivência linguística da criança 1 foi se tornando mais complexa quando os jogos iniciais de apontar foram sendo substituídos, paulatinamente, por relatos de experiência vivida e contação de histórias. Assim, observou-se uma introdução aos gêneros secundários, ainda que entremeados pela fala. O jogo de contação de histórias não se faz antes das atividades de nomeação e, no universo da criança 1, isso já foi oferecido, inclusive pela presença de livros exclusivamente destinados a ela e de um adulto que se propôs a mediar o objeto, mostrando e incentivando a criança 1 a usá-lo. No mundo da criança 2, ocorreram interações de outra ordem, com muito contato com pessoas da comunidade; porém, as atividades propostas não

extrapolaram os jogos de apontar ou indicações normativas. De qualquer forma, percebe-se que é o intercâmbio que possibilita à criança apropriar-se dos gêneros primários e inserir-se nos modos de comunicação típicos do seu grupo.

Rojo (2010) destaca a importância da qualidade da interlocução, pois o contato com um sujeito mais experiente permitiu que a criança 1 alcançasse patamares de construção de um discurso já calcado no ficcional. A intenção do gênero se manifesta na fala do adulto, que, ao dirigir a fala da criança com perguntas, silêncios e solicitações, permite a emergência do novo (BAKHTIN, 1999; ROJO, 2010). Na observação da interação da criança1 com sua mãe, a pesquisadora percebe como a criança vai preenchendo as "deixas" maternas com falas orientadas, em uma aparente imitação; porém, com o tempo, a criança vai ganhando autonomia e passa assumir o discurso da mãe como próprio, criando as "palavras-próprias-alheias" (BAKHTIN *apud* ROJO 2010, p.58).

Ainda que seja precoce afirmar que as diferenças apontadas se devem aos contextos sociais, é possível entender como as interações linguísticas familiares podem ter uma repercussão nas habilidades que as crianças trazem para a escola. O que percebemos é que as interações propostas para a criança 1 estão mais alinhadas com o que se espera de conhecimento considerado apropriado para o universo escolar, e supomos que sua sócio-história favorecerá a aquisição de um "outro modo de falar" ou da fala letrada e até mesmo da escrita.

O gênero história infantil, por sua vez, ocupa um papel relevante na constituição do repertório para a construção da fala letrada e posteriormente, para a escrita. É na experiência de narrar que a criança vai assumindo o discurso do outro e interiorizando-o, tornando-se autônoma das intervenções do adulto, enquanto facilitador desse processo de construção. Nas palavras de Rojo (2010, p. 58), "Os enunciados do par mais desenvolvido (" e daí?", "e aí?") que antes apareciam como negociação do deslocamento de perspectiva para aquela do narrador extraposto ao mundo narrado são recontextualizados pela criança [...]."

Os eventos de letramento não se restringem aos escolares, pois, as crianças, em sua vida familiar, têm experiências variadas de construção da oralidade. Dessa forma, ao estabelecer uma intersecção com os estudos de Kato (1990), justifica-se a existência de diferentes tipos de *fala 1* entre as crianças e, consequentemente, os tipos de escrita de que são capazes de produzir e a variedade de recursos de que elas se utilizam para aproximar-se da formalidade do discurso escrito. O entendimento dessa multiplicidade permite à escola traçar um plano de ação, partindo da compreensão que as crianças têm da língua nos diferentes

gêneros e utilizando a oralidade como uma aliada no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

2. A leitura de imagens e o letramento visual

A palavra “imagem” ocupa nosso vocabulário cotidiano e o ato de ver, para os que não nascem com quaisquer impedimentos físicos para isso, parece ser uma atividade natural, como uma habilidade adquirida sem nenhum esforço. Costa (2009), porém, aponta para o oposto disso e defende que o simples ato de ver implica três sentidos profundos, ocultos nessa aparente naturalidade.

O primeiro deles diz respeito à percepção física, que é um processo oriundo da vivência e da aprendizagem e envolve aspectos mentais e cognitivos. Como exemplo, a autora cita a pesquisa de Sacks (1995) sobre o caso de Virgil, um homem que perdeu a visão na infância e depois a recuperou na vida adulta, com uma cirurgia de catarata. Dentre os vários experimentos feitos por Sacks, Virgil, ao apreciar a fotografia de uma maçã, não soube dizer se era uma imagem ou a maçã real, até tocar a imagem. Esse exemplo ilustra como a visão é um processo de construção mental, e que, só para considerar as habilidades envolvidas no exame acima, a diferença entre o bidimensional e o tridimensional precisa ser aprendida.

O segundo sentido é que nossa imagem mental sobre a realidade não se constitui como um processo de cópia, mas de seleção dos elementos considerados relevantes. Nessa perspectiva, todo ato de ver é subjetivo, relacionado com nossas vivências anteriores e emoções. Assim, para Costa (2009), a experiência de intercâmbio de imagens é também um movimento cultural, de troca das nossas visões de mundo e negociação de sentidos.

O terceiro sentido é o da imagem como *texto visual*, ou seja, das imagens produzidas pelos seres humanos para a comunicação com os outros, cujo entendimento é construído ao longo da vida e constantemente aprimorado, na participação do indivíduo nos símbolos culturais do seu grupo. Desse sentido, depreendemos que as imagens só fazem sentido quando se participa dos contextos nos quais ela é produzida, o que justifica a inexistência de uma linguagem visual universal.

É sabido que o homem, desde os tempos das cavernas, já criava imagens para representar seu cotidiano e a si mesmo; o homem contemporâneo, porém, vive imerso em

uma sociedade imagética: a expansão vertiginosa da tecnologia do séc. XX provocou a produção desenfreada de imagens, e, principalmente, o desenvolvimento e o acesso às tecnologias de informação multiplicaram de forma incalculável essa exposição. Com isso, atualmente, somos sujeitados a conteúdos imagéticos de forma contínua (BOTTON, 2014). Isso se deve ao fortalecimento da indústria cultural, que, através de uma dinâmica de moldar e homogeneizar o desejo e o consumo, bombardeia a sociedade com imagens, principalmente através da publicidade (ADORNO, 2009).

A publicidade, atualmente, cumpre mais funções do que apenas anunciar produtos para serem comercializados; ela constrói visões de mundo, estilos de vida e contribui para a manutenção do sistema capitalista, usando as imagens de forma incessante:

> A publicidade é hoje um princípio negativo, um aparelho de obstrução, tudo o que não porta o seu selo é economicamente suspeito. A publicidade universal não é em absoluto necessária para dar a conhecer os tipos a que a oferta já está limitada. Só indiretamente ela serve à venda [...]. A publicidade torna-se a arte por excelência, como Goebbels, com seu faro, já soubera identificá-la. "L'art pour l'art", propaganda de si mesma, pura exposição do poder social (ADORNO, 2009, p. 40).

Dessa forma, a indústria cultural cria necessidades que apenas podem ser saciadas por ela, criando um eterno consumidor, que, nunca satisfeito, não percebe as armadilhas que lhe são impostas diariamente.

Na crença da naturalidade da visão do homem, a imagem aparece como isenta e neutra, apenas como um dado da realidade; mas, ao contrário disso, ela traz consigo todas as marcas da ideologia e a imposição de modos de vida e valores. Então, ainda que não se possa interferir na forma de acesso, há necessidade de um processo de formação para que essa absorção das imagens e de seu conteúdo ideológico não se dê de forma passiva. Um trabalho de leitura e de desvelamento dos significados das imagens pode ser desenvolvido pela escola, com o intuito de propiciar um entendimento crítico, como explica Bittencourt (2004b, p. 89 *apud* Botton, 2014):

> Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente.

E, ainda, seguindo com a complementação de Dondis (2003, p. 231), a alfabetização visual “eleva nossa capacidade de avaliar acima da aceitação (ou recusa) meramente intuitiva de uma manifestação visual qualquer”.

A leitura das imagens não só propicia o desvelamento do universo cultural e ideológico no qual se está inserido, mas também, na proposta de Botton (2014), promove possibilidades de autoconhecimento, vivência de experiências múltiplas, pois o aluno é levado a se colocar no ponto de vista do outro, transportando-se no tempo e no espaço. Além disso, essa leitura pode oferecer o contato com temáticas que usualmente não são apresentadas às crianças de modo direto e que fazem parte do seu cotidiano, como desigualdades, sonhos, sentimentos e paixões, instaurando-se como uma ferramenta para a construção da individualidade.

Ao reunirmos o letramento visual com a literatura, podemos retornar aos temas levantados no capítulo II, abordados por Paulino (2009) e, assim, vislumbrar o encontro entre as possibilidades de exploração das imagens e o papel da literatura, como: o desligamento do mundo concreto, a experiência de vivenciar o ponto de vista do outro, a ligação com outras realidades e consigo.

Ao vivenciar o ficcional, o sujeito tem uma lente privilegiada para compreender a realidade e aproximar-se do seu próprio mundo e assim, vemos justificada a importância do trabalho com as múltiplas linguagens, pois a atuação em variadas frentes amplia não só a possibilidade de percepção do mundo de forma crítica, como também o autoconhecimento.

Diante de tantas possibilidades no letramento visual através da literatura infantil, discordamos da posição corrente em alguns estudos, representada pela fala de Debus (2006, p. 102), de que os livros de imagem seriam indicados apenas para as crianças ainda não alfabetizadas, devendo ser utilizados especificamente nesse estágio, pois “No período que antecede o domínio do código escrito, a imagem auxilia a leitura e dá à criança a sensação de estar construindo a história”.

Ainda que seja verdade que o livro de imagem confere mais autonomia para a criança não-alfabetizada, liberando-a da leitura mediada pelo adulto, a redução do seu uso minimiza o potencial educativo do letramento visual e coloca novamente a escrita na centralidade da produção escolar.

Castanha (2008), por outro lado, propõe que se supere o preconceito com os livros de imagem e estimula o uso desse tipo de livro também para o adulto, que, caso se encontre “desalfabetizado de imagens”, possa encontrar novos sentidos em uma obra puramente visual.

Segundo a autora, é preciso valorizar a leitura não usual na escola, quebrar e transgredir paradigmas, investindo em novas formas de contato com a literatura:

> É transgressor conceber uma obra aberta, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor propor uma narrativa somente por elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos (2008, p.148).

A transformação da narrativa visual em texto oral ou escrito exige do observador a transmutação dos vários elementos simbólicos ali colocados, para oferecer uma ideia única em um texto linear e explicativo, que contemple, não a descrição item por item dos elementos visuais oferecidos, mas a recuperação ou a reconstrução da proposta pelo autor, em alusão clara ao processo de desvelamento da linguagem visual.

Assim como o texto escrito, o livro de imagem é composto por "vazios" e "intervalos" que precisam ser preenchidos pela experiência individual do leitor, em um processo de interação texto/leitor, que não se encerra na relação direta com o objeto, mas nas vozes que permitem sua criação e recriação.

Muitos livros de imagem produzidos no Brasil e no exterior possuem uma qualidade estética que foge do padrão oferecido pela cultura de massas, oferecendo um contraponto ao universo massificado de imagens a que somos submetidos. Derdyk (2011) já apontava para a necessidade de vislumbrar, no livro infantil, a potencialidade poética da ilustração, que, muitas vezes, até acompanhando textos escritos, descola-se da tradicional relação "imagem representando o texto" e assume sua própria linguagem.

As inovações promovidas pela visualidade nos livros atingem a própria configuração material , alterando formatos, disposição da paginação etc., sem perder a aparência conhecida do livro físico, mas propondo mudanças que surpreendem os leitores e exigem uma nova movimentação para a leitura, como virar o livro de cabeça para baixo ou investigar detalhes escondidos, só para citar algumas novidades. Ao brincar com a própria estrutura do livro, o ilustrador, muitas vezes, desafia o leitor a romper com os modos de ler conhecidos e lineares.

Ainda que a imagem, por si, já possibilite uma leitura, as imagens organizadas em um livro narrativo impõem um novo aspecto, diferente de quando se analisa uma imagem isolada, pois se expressa a ideia da sequência, própria do ato de narrar.

O livro de imagem narrativo pressupõe um encadeamento de imagens que se conectam de várias maneiras. O movimento do tempo, por exemplo, pode ser determinado pela "virada"

de folha, que vai deixando para trás os elementos do passado, ou alusões à passagem dia e noite, estações do ano, envelhecimento ou mudanças físicas nos personagens etc.

Além dessas possibilidades, Derdyk (2011) reconhece uma preocupação dos ilustradores, como artistas, de se aproximarem das discussões da arte contemporânea, colocando o livro como um espaço de realização poética e redefinindo o papel do ilustrador na composição das obras literárias e, assim, podemos considerar,

> A compreensão do objeto livro na concepção e produção do livro infanto-juvenil, como forma poética, como o lugar que recebe palavras e imagens que, de alguma maneira, ressignificam o próprio suporte e se tornam, eles mesmos, o passaporte da narrativa, ressignificando e atualizando igualmente o papel do ilustrador.

Diante de tantas perspectivas, o letramento visual se impõe como uma necessidade, pois quanto mais conhecermos as nuances do mundo imagético e explorarmos suas simbologias, modos de transmissão de valores, cultura e ideologia, mais nossos olhos serão capazes de “ver”.

Em síntese, distinguir as particularidades de cada universo comunicativo, seja ele escrito, oral ou visual, e reconhecer que a relação entre eles pode possibilitar uma ação pedagógica sistematizada e interessante, mostra-nos que a escola, enquanto instância de letramento mais relevante, não pode permanecer apenas voltada para o ensino da língua nos seus aspectos normativos e escritos. Da mesma forma, as possibilidades pedagógicas do uso das múltiplas linguagens também precisa ser melhor investigado, com vistas ao desenvolvimento de práticas escolares mais eficientes e alinhadas aos saberes das crianças, efetivando a ampliação do conhecimento e a democratização real do ensino.

IV- A pesquisa

1. Objetivo do trabalho

O presente trabalho tem por objetivo compreender como as crianças produzem textos narrativos orais e escritos, com base na "leitura" de um livro de imagens narrativo e, a partir disso, extrair possíveis contribuições didáticas para os trabalhos de produção de narrativas na escola. Os pressupostos anunciados nos capítulos anteriores servem como pilares para a organização da pesquisa e também orientam a análise dos dados obtidos.

Um desses pilares é a concepção de que o sujeito é ativo em sua aprendizagem e não adquire conhecimento na relação direta com o mundo material, mas estabelece relações com esse mundo através da mediação, entendida aqui não só como a relação com indivíduos mais experientes, mas também como o uso de ferramentas mentais e psíquicas construídas socialmente. Dessa forma, a atividade proposta para a coleta de dados procurou colocar o aluno como protagonista, propondo um desafio possível, que exigisse reflexão, tomada de decisões e que permitisse a utilização do seu repertório pessoal na produção dos textos.

Amparados pelo ponto de vista de que a aprendizagem da língua é um processo complexo e que envolve variadas habilidades, recorremos a uma proposta que abrangesse a linguagem verbal (oral e escrita) e a linguagem não verbal (no caso, leitura de imagem), para podermos ter uma visão ampliada da produção das crianças, identificando tanto seus pontos fortes, como as possibilidades pedagógicas que se depreendem dessa relação entre as três linguagens.

Apesar de reconhecermos que toda atividade textual didatizada pela escola não reflete totalmente a forma como esse mesmo texto aparece na realidade, deve sempre existir um esforço para que as atividades propostas sejam o mais aproximado possível dos seus usos sociais. Kleiman (1995), Soares (1999), Lerner (2002) e Colello (1998, 2004, 2010), entre outros, já anunciaram a necessidade de a escola transpor o abismo existente entre a prática escolar e a prática social da leitura e da escrita e, assim, encontrar modos de ensino menos artificiais.

Nessa perspectiva, uma discussão apropriada sobre a produção de textos narrativos na escola só se torna possível através da imersão da criança em outras histórias e na sua

experiência enquanto leitora. Sob esse ponto de vista, a literatura é um aspecto inseparável dessa construção, e o trabalho em sala de aula deve considerar uma constante aproximação com livros, textos, eventos de contação de histórias etc. Assim, no trabalho de produção de narrativas, este estudo contou com o uso de um livro de literatura infantil, especificamente, um livro de imagem narrativo, para que os aspectos da literatura e da visualidade fossem contemplados simultaneamente.

A concepção dialógica de língua escrita nos permite uma postura acolhedora diante das produções dos alunos, pois, ao reconhecer que as leituras possíveis de um texto estão relacionadas às múltiplas vozes que o engendram, as experiências individuais das crianças, sua visão de mundo, as formas das quais participam com seu grupo social na sociedade letrada, têm reflexos importantes na maneira como constroem os textos e devem ser reconhecidas como válidas. Assim, longe da tentativa de adequar o texto das crianças a um modelo e compará-lo a ele, no estudo, reconheceu-se que os processos de autoria não podem ser totalmente previstos e que estar aberto a essas variabilidades pode ser um dos pontos fortes desta pesquisa.

Para a etapa inicial da pesquisa, foi realizado um de estudo de caso com dez crianças (escolhidas ao acaso) que frequentam o 3º ano do ensino fundamental de 9 anos, em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, metodologia que consideramos adequada, por permitir a pesquisa em profundidade em um grupo limitado, com coleta qualitativa de dados. A respeito do estudo de caso, vale lembrar as palavras de Fonseca (2002, p.33) acerca de sua natureza e relevância para fins de pesquisa:

> Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo como ele o percebe.

Nessa perspectiva, no presente trabalho, pretende-se analisar como se dá a construção de sentido de uma história visual ao ser transposta para textos orais e escritos; verificar quais são os elementos da estrutura narrativa que as crianças utilizam para produzir um texto; quais são as relações de produção que se estabelecem entre os textos orais e escritos e, a partir dessas análises, extrair possíveis contribuições para o ensino.

2. A literatura e o livro de imagem: escolhas que importam

Conforme exposto no capítulo 2, uma literatura específica à infância surgiu juntamente com o próprio conceito de infância e é muitas vezes atrelada à propagação de valores morais e comportamentais. Atualmente, existem muitos questionamentos sobre o caráter literário das obras destinadas à criança. Andrade (1944, p. 220), na década de 40, já observava:

> O gênero "literatura infantil" tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem-feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?

Não é objeto desta pesquisa debater as questões sobre a validade do termo "literatura infantil", seu mérito artístico ou, se realmente há necessidade de uma terminologia própria para designar esse agrupamento de produções destinado à infância. Essa polêmica sobre o valor artístico de algumas obras escritas também não é exclusiva da literatura infantil; porém, essa é uma discussão pertinente, que mostra a necessidade de se ter uma atenção especial quanto aos objetos de estudo que são levados para a escola, principalmente, quando temos em mente a formação do leitor literário.

Paulino (2009), ao discorrer sobre as práticas que envolvem o contato com a literatura na escola, afirma que todos os textos que existem podem ser explorados, discutidos, lidos, reescritos, debatidos, reformulados, que o contato com os livros deve ser sistemático e programado e, ainda, que o professor tem um papel crucial na formação do gosto, como o responsável pelas primeiras escolhas que irão compor o repertório do aluno.

Assim, se é o gosto do adulto que faz a primeira seleção a respeito do que é pertinente para ser apresentado como literatura para a criança e, ainda, retornando à observação de Andrade, de que a boa literatura agrada também o homem-feito, o livro infantil *Ladrão de*

galinha[3] (RODRIGUEZ, 2011), escolhido para este estudo teve, como primeiro critério, o encantamento que provocou na pesquisadora.

Reescrever uma história a partir de outra não é novidade entre as práticas escolares, porém, escrever a partir de uma narrativa visual tem particularidades que poderiam ser vantajosas, o que espera-se comprovar com este estudo.

O livro *Ladrão de galinha* (RODRIGUEZ, 2011) traz a história do rapto de uma galinha por uma raposa e a jornada de seus amigos para salvá-la. A trama é apresentada através de uma sequência de ilustrações, sem o uso de texto escrito.

Um aspecto particular dos livros narrativos de imagem é que, apesar de serem constituídos com os mesmos elementos das narrativas escritas, a sua estrutura visual apresenta todas as ações dos personagens e os eventos da história de forma simultânea. No texto escrito, essas ações precisam ser elencadas, hierarquizadas e colocadas em sequência lógica para se construir um sentido coerente.

O rapto da galinha é o elemento que movimenta a narrativa; porém, um olhar atento pode captar uma série de outras informações e promover inferências a respeito dos temas que são apresentados ao leitor de forma simbólica nas ilustrações. Como essas inferências só são possíveis a partir do universo de cada leitor, o mesmo "texto" pode oferecer várias leituras, e ainda, todas as crianças, até as que não estão plenamente alfabetizadas, podem "ler" esse tipo de texto e recriar sua narrativa sem a influência das palavras do adulto. Essa vantagem é apontada por Coelho (2000), Furnari (2003) e Cunha (2009), ao afirmarem que as imagens estimulam a imaginação da criança e permitem o acesso às suas experiências pessoais.

Uma especificidade do livro escolhido é a forma como foi organizado o desfecho da trama. A autora surpreende o leitor com um final pouco usual, diferente do que poderia ser esperado nas histórias tradicionais, onde o maniqueísmo impera e os "vilões" terminam com uma punição exemplar.

Outro aspecto interessante do livro é abordar, na sua estrutura profunda, questões atuais de gênero, dominação e sujeição, que poderão ser percebidas ou não pelos leitores. Zilberman (2005, p. 156) aponta a possível substituição da linguagem verbal, sem se perder de vista os elementos próprios à literatura, como "a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista" (op. cit.).

---

[3] Título original: *Le vouler de poule*. Para este estudo utilizamos a edição da *Editora Escala* (2011), cujo título foi traduzido para "Ladrão de galinha". Em 2012, a editora *Livros Raposa Vermelha* lançou o mesmo livro com o título "Ladrão de galinhas".

Assim, após a apreciação das qualidades do livro escolhido, acreditamos que ele cumpra os requisitos para se enquadrar no que chamamos de literatura, por possuir um texto visual interessante e rico, com potencial para promover a reflexão sobre a construção da narrativa e, assim, proporcionar condições para produção de textos variados e autorais, tanto na oralidade como na escrita.

3. Sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sylvia Martin Pires, situada no distrito Sacomã, na zona sul de São Paulo. Segundo dados da Fundação Seade[4] do ano de 2000, 59,83% da população desse distrito concentrava uma renda familiar abaixo de três salários mínimos, e a população jovem da região encontrava-se em um índice de "alta vulnerabilidade social", com 54 pontos no Índice de Vulnerabilidade Juvenil[5]. Esses indicadores apontam para um entorno de baixa renda, inclusive com poucas oportunidades de cultura e lazer, pois não há nenhum equipamento público de cultura à disposição da população.

As crianças que participaram do estudo faziam parte de uma sala com trinta alunos e, além das aulas com a professora titular, podiam contar com aulas com professores especialistas em Arte, Informática (apesar de não terem ateliê ou sala com computadores) e Educação Física. Tinham aulas semanais na sala de leitura, com professora especializada, em uma biblioteca infantil bem aparelhada. Contavam também com um pequeno parque com brinquedos, no qual podiam brincar por 10 minutos na semana. A escola oferecia cursos extracurriculares de xadrez, flauta e horta, além de aulas de reforço para as crianças com dificuldades específicas em Língua Portuguesa e Matemática.

---

[4] Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados http://produtos.seade.gov.br/produtos/msp/ren/ren1_001.htm (consultado em 12/11/2014)

[5] O Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), criado pela Fundação Seade, é calculado a partir da identificação dos fatores socioeconômicos e demográficos potencialmente capazes de afetar a vida dos adolescentes e jovens residentes nos distritos da capital. O IVJ varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em que o zero representa o distrito com a menor vulnerabilidade e 100 com a maior. Esse índice pode ser resumido em cinco categorias, que agrupam os 96 distritos da cidade segundo níveis de vulnerabilidade: até 21 pontos (vulnerabilidade muito baixa); de 22 a 38 pontos (baixa), de 53 a 65 (alta vulnerabilidade) e mais de 65 pontos (vulnerabilidade muito alta).

A coleta dos dados para o estudo de caso realizou-se com um grupo de 10 crianças de uma classe de 3º ano, e os dados foram coletados entre junho e agosto de 2014, em entrevistas individuais.

O ano foi definido a partir do pressuposto de que alunos que frequentam o 3º ano estão próximos de concluir o ciclo de alfabetização previsto pelo *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) e, portanto, já tiveram contato com textos narrativos orais e escritos em algum momento da sua escolarização.

4. Procedimentos metodológicos

Cada criança foi entrevistada individualmente e participou de três atividades consecutivas.

a) Exploração do livro

O aluno foi convidado a uma livre apreciação do livro de imagem. Por meio de uma conversa informal, a criança deu sua opinião acerca da história, da facilidade/dificuldade de leitura etc. O objetivo dessa etapa, além de apresentar o livro, foi preparar a criança para a execução das seguintes, que seriam registradas para a realização do estudo. De um modo geral, o livro de imagem gerou uma impressão positiva nas crianças, que se entusiasmaram em dar prosseguimento às atividades.

b) Produção oral

Foi solicitado para a criança que contasse a história “como se estivesse lendo”, reforçando a necessidade de uma “contação formal”, com a finalidade de aproximar o texto oral do que cada criança considera apropriado como “texto escrito”. Essa produção foi gravada em vídeo e os textos foram transcritos.

c) Produção escrita

Cada criança escreveu a história logo após a produção oral, usando livremente o livro de imagem para consulta. Foram oferecidos papéis e cada criança organizou a escrita conforme sua preferência.

As crianças aderiram voluntariamente às atividades propostas e se mostraram interessadas no manuseio e exploração do livro apresentado.

5. Eixo de investigação: a estrutura narrativa

Segundo Fiorin (1999), para se compreender como os textos narrativos são feitos, precisamos observar suas características como um todo e buscar um entendimento global a respeito de sua estruturação; para isso, aconselha o contato com a gramática que preside a construção do discurso. Sob esse ponto de vista, um texto pode ser abordado sob duas perspectivas complementares.

A primeira delas é compreender como esse texto se inscreve no fluxo cultural, quais suas condicionantes históricas, como sua linguagem se relaciona com outros textos similares e quais os seus usos sociais.

A segunda perspectiva é o entendimento de como o texto se constitui, pois, ao ser fundado em condições específicas, textos com o mesmo propósito têm uma estrutura similar, portanto, passível de ser extraída e estudada. Para isso, Fiorin e Savioli (2003) propõem uma análise do ponto de vista do percurso gerativo de sentido, que se constitui como uma sucessão de três níveis inter-relacionados.

O primeiro nível se apresenta como o mais concreto do texto, no qual se identificam os personagens e as características de cada um, a temporalidade da história, o narrador, os espaços onde a trama se desenvolverá etc. Esse é o nível da estrutura discursiva.

No segundo nível, observa-se a estrutura narrativa, que é um plano mais abstrato, no qual estão as paixões que causam a ação dos personagens e motivam a ação e o conflito entre eles. Esses sentimentos dão origem ao encadeamento dos enunciados, que formam a narratividade.

No terceiro nível, encontra-se o terreno mais abstrato, onde se antagonizam os grandes valores que movem a narrativa, como: o bem contra o mal, a solidão contra a vida em comunidade, a pobreza contra a riqueza etc. Essa é chamada de estrutura profunda ou fundamental.

Na opinião de Fiorin (1999), quem lê ou escreve já é capaz de ter uma percepção “intuitiva” acerca dessas estruturas, estabelecida principalmente a partir de atividades anteriores de leitura, de audição de histórias, de escrita imitativa feita a partir de uma história já conhecida ou da reescrita de narrativas.

Ao submeter os textos das crianças a um primeiro exame, porém, percebemos duas características importantes. A primeira é que as crianças já dominavam o primeiro nível, o da

estrutura discursiva, ou seja, colocaram os personagens de forma contextualizada no cenário, apresentaram compreensão de elementos de temporalidade e, em todos os textos, havia a presença do narrador, ainda que algumas crianças, esporadicamente, não fizessem o uso desse recurso.

A segunda característica é que não havia uma preocupação consciente de levantar os dois grandes valores que iriam reger a escrita da narrativa e como eles se antagonizariam. Nossa suposição é que, como nas histórias infantis canônicas esses grandes valores emergem logo no início e se mantêm até o final, as crianças ficaram em dúvida quando se depararam com o final pouco usual proposto para a história *Ladrão de galinha* e não conseguiram articular isso nos textos.

Assim, diante dos fatos acima expostos, ficou patente que uma análise produtiva dos textos das crianças só poderia ser feita verificando como realizavam a construção da estrutura narrativa.

Nela, vários enunciados vão se encadeando e possibilitam que exista uma história a ser contada. Para Fiorin e Savioli (2003), raramente a sequência narrativa se sustenta por um único encadeamento; em geral, há uma sucessão deles, que avança em quatro estágios bem delimitados (manipulação, competência, performance e sanção), construindo o que é chamado de *narratividade.*

No presente estudo, os textos das crianças foram analisados tendo em vista se cumpriram ou não os estágios propostos por Fiorin (1999) e Fiorin e Savioli (2003), e como fizeram esses encadeamentos. Observações sobre a estrutura discursiva ou fundamental apareceram esporadicamente, quando se mostrou relevante a análise com esse instrumental. A seguir, segue uma breve explicação dos estágios da estrutura narrativa, que receberão um tratamento complementar sobre suas características no próximo capítulo, no qual aparecerão relacionados ao livro *Ladrão de galinha* e às produções das crianças.

A narrativa começa apresentando uma situação inicial, quebrada por outra circunstância ou personagem, exigindo que os envolvidos saiam do seu estado que se encontram para realizar algo. Essa quebra da situação inicial é chamada de estágio da *manipulação*.

No estágio seguinte, chamado de *competência*, o personagem que saiu para a ação precisa se capacitar, de alguma forma, para superar o desafio, pois, nem sempre “querer” é “poder”. Nesse estágio, ele obtém poderes para chegar ao fim e realizar ou não a tarefa.

No estágio da *performance*, o personagem age e enfrenta o desafio proposto no início da narrativa, com os poderes que adquiriu no estágio anterior, e ele pode ter sucesso ou não.

No último estágio, chamado de *sanção*, os personagens recebem suas recompensas ou punições, finalizando a história em um estado diferente de quando se iniciou a narrativa.

Para a análise, foi feita uma busca de como os estágios da estrutura narrativa, anunciados por Fiorin (1999) e Fiorin e Savioli (2003), apareciam nos textos produzidos pelas crianças, tanto nos orais como nos escritos. Para isso, foram levantados os "aspectos observáveis", nos quais foram elencados os elementos mais importantes da história *Ladrão de galinha* e que deveriam ser percebidos pelas crianças, para aquele estágio.

Com base nos resultados obtidos, os textos foram divididos em categorias (A, B e C), criadas a partir dos próprios textos das crianças e de acordo com a percepção que tiveram dos elementos mais importantes para aquele estágio; com isso, a comparação não foi realizada usando modelos externos, mas baseada no que o grupo de 10 alunos foi capaz de produzir.

Na categoria A, estão os textos que melhor contemplaram os aspectos observáveis elencados; na categoria B, os que contemplaram parcialmente ou não cumpriram algum dos aspectos observáveis e, na categoria C, os que não conseguiram levar em conta os aspectos relevantes. Como se buscou uma análise positiva dos textos das crianças, priorizando a presença de elementos e não a sua ausência, nem sempre a categoria C foi utilizada.

No capítulo 5, as produções das crianças foram analisadas em partes, destacando-se, em cada etapa, um dos estágios da estrutura narrativa. Ao final, foi apresentado um panorama geral, considerando as produções como um todo.

Antes de passar ao capítulo seguinte e à apresentação e análise dos dados, gostaríamos de destacar um problema enfrentado na etapa da coleta, que acreditamos ser comum a outros pesquisadores que desejam efetivar seu trabalho com base na realidade da escola pública, que é a dificuldade de encontrar uma instituição que abra as portas para a realização da pesquisa.

Consideramos necessário um esforço sinérgico para que se aponte saídas e alternativas que conduzam ao enfrentamento dos problemas que assolam a educação nacional e, para isso, consideramos valioso que se instaure uma política consistente, entre governos e a Universidade, que favoreça o acesso dos pesquisadores à rede pública de ensino. O estabelecimento de convênios poderia promover práticas de reciprocidade, que permitissem às escolas receber os frutos desses estudos, gerando um círculo virtuoso de contribuições efetivas para a melhoria do ensino.

V- As crianças e seus textos: tecendo histórias a partir da narrativa visual

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos na pesquisa de campo, evidenciando os caminhos e as alternativas das construções textuais feitas pelas crianças.

Na primeira parte, apresentaremos, com mais detalhes, os aspectos da estrutura narrativa e seus estágios, tomados como eixos de abordagem para analisar as produções dos alunos. Na segunda parte do capítulo, os textos serão enfocados como um todo, observando-se tendências e padrões, mostrando o percurso das crianças na produção das histórias. Na terceira parte, finalmente, procuraremos tecer algumas conclusões.

1. A estrutura narrativa

Segundo Fiorin e Savioli (2003), a estrutura narrativa é composta por enunciados que se encadeiam em quatro estágios bem delimitados e que podem ser observados nas sequências narrativas. São eles a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Embora esses estágios não precisem aparecer necessariamente nessa ordem, as narrativas clássicas mantêm essa estrutura bem definida, como é o caso dos contos de fadas e de muitas outras histórias infantis, que acabam sendo o primeiro repertório apresentado às crianças.

Para um melhor estudo da estrutura do texto narrativo, os quatro estágios serão apresentados em blocos de análise, subdivididos em quatro partes. Na primeira, serão explicitadas as características próprias e peculiaridades de cada estágio. A segunda terá o objetivo de situar cada estágio da narrativa, no livro *Ladrão de galinha*. A intenção desta "leitura" não é criar um parâmetro inflexível para balizar as produções das crianças, mas, apresentar uma possível referência para a interpretação do texto, considerando que elas podem ter as suas próprias leituras, ancoradas nas suas experiências simbólicas, Como afirmam Fiorin e Savioli (2009, p. 4):

> Um texto admite várias leituras mas não qualquer interpretação, pois tem um núcleo de significado possível e não é o leitor que atribui a ele qualquer sentido. Mesmo que o texto fosse uma mensagem cifrada ou tivesse um sentido simbólico, haveria algumas leituras possíveis e outras não. Estudar os mecanismos constitutivos do

> sentido do texto não é impor uma única leitura – é ensinar os limites da interpretação.

Na terceira parte, serão apresentados os textos orais e escritos das crianças em secções, relacionando-as ao estágio em questão e, por último, na quarta parte, pretendemos fazer considerações específicas acerca dos aspectos apresentados nessas produções.

Antes de iniciarmos a exposição dos blocos, convém apresentar a capa do livro utilizado no estudo. Apesar de não fazer parte dos estágios da narrativa acima relacionados, consideramos importante incluí-la, por ser o ponto de partida para a leitura e, certamente, um referencial para possíveis antecipações sobre o conteúdo do livro.

Na capa (Figura 3), o título do livro, editora e nome da autora são as únicas informações escritas. Pelo título e ilustração, pode-se supor que a narrativa seja a respeito de uma raposa que rouba galinhas. No caso, a escolha sutil do termo "ladrão" ajuda a construir a ideia de que a galinha é um "objeto" ou um "bem" que foi roubado de seu dono. Como a raposa, na natureza, é um animal carnívoro, constantemente associado ao ataque de galinheiros, o título da obra e a ilustração escolhida para a capa podem sugerir que a galinha estará em apuros por ter sido levada contra a vontade.

Figura 3- Capa

Na contracapa (Figura 4), temos a outra parte da ilustração, onde há três animais correndo, antecipando que a emoção da narrativa supostamente se dará na perseguição que farão à raposa. O leitor pode começar a leitura com o foco na ação da raposa e na expectativa desse confronto.

Figura 4- Contracapa

A seguir, os blocos com apresentação e análise dos estágios da estrutura narrativa.

1.1 Manipulação

A manipulação, usualmente, aparece no início das histórias, para explicitar a situação inicial e mostrar as condições das personagens antes de passarem pelas aventuras que as esperam. O que está por vir modificará o *status* inicial dos personagens, e uma detalhada apresentação do momento realça a narratividade, ao estabelecer um ponto de partida ou dimensionar o desafio. Segundo Fiorin e Savioli (2003), é típico, na manipulação, que um acontecimento ou personagem induzam o outro a agir para que a história comece, ou seja, essa situação inicial é quebrada. Em uma manipulação eficiente, os personagens desafiados devem "querer" ou "dever" partir para a ação. Assim, podemos subdividir essa etapa em dois momentos: a apresentação da situação inicial e sua ruptura, pela manipulação propriamente dita. Para fins de análise, consideraremos essas duas etapas da manipulação em separado.

1.1.1 Situação inicial

A situação inicial aparece caracterizada pela seguinte imagem:

Figura 5

Cena principal: situação inicial de harmonia.
Elementos constituintes: cenário idílico, reforçado pela borda arredondada da cena. O galo aparentemente tem sua própria casa, onde convive com outras galinhas (uma de cada cor). Uma das galinhas tem pintinhos a sua volta. A cena, típica de galinheiro, mostra um único galo com suas várias companheiras. A situação parece natural, porque é assim no reino animal, porém os animais estão "humanizados", o que se configura pela presença das casas, mobiliário, bicicleta e um coelhinho vestido, segurando brinquedos. Do lado direito, a raposa, que está escondida, observa toda essa cena. Não há clareza sobre suas intenções.

Segundo Barros (2005), existem quatro grandes classes de manipulação: a provocação, a sedução, a tentação e a intimidação. A classe da manipulação que aparece no texto depende das relações entre o manipulado e o manipulador. No caso do livro *Ladrão de galinha*, a manipulação que acontece é da ordem da intimidação.

Para analisar os textos das crianças à luz dessa etapa da manipulação, observaremos a forma como a descrição dessa cena harmônica foi trabalhada nos textos, se há uma tentativa de reproduzir literalmente a ilustração com descrições precisas ou se a criança se utilizou de recursos indiretos para mostrar isso.

Outro aspecto que será observado na produção das crianças, mas que não pertence à estrutura narrativa propriamente dita, são os inícios típicos, como o "era uma vez", "havia" etc. Ferreiro (2002) chamou esses elementos de "fórmula ritual", por fazerem parte da ordem discursiva de alguns gêneros destinados à infância, como é o caso dos contos de fadas e outras histórias infantis. Na mesma linha de argumentação, Eco (1994, p. 15) explica a necessidade de se dar destaque a essas fórmulas:

> Um texto que começa com "Era uma vez" envia um sinal que lhe permite de imediato selecionar seu próprio leitor-modelo [tipo ideal de leitor que o texto prevê ou mesmo cria], o qual deve ser uma criança ou pelo menos uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapola o sensato e o razoável.

Dessa maneira, é esperado que as crianças utilizem essas fórmulas em suas produções, como um recurso conhecido para imprimir uma "certa formalidade" ao texto, além de ser um indicador de domínio de repertório a respeito de histórias infantis.

Com base nesses critérios, para a fase inicial do estágio da manipulação, foram encontradas três categorias. Na categoria A, estão relacionados os textos com os inícios típicos, seguidos de descrições com ênfase na cena inicial harmônica. Na categoria B, estão os textos também com inícios típicos, porém, sem descrição da situação inicial e, na categoria C, estão os textos que não possuem os inícios típicos de histórias e, mesmo com a descrição de cenas, não apresentam indicação clara da harmonia inicial.

A tabela a seguir sintetiza os critérios e categorias para a fase da manipulação e mostra a quantidade de produções orais e escritas para cada categoria.

Tabela 1- Manipulação: situação inicial

			Quantidade de produções	
Estágio da narrativa	Aspectos Observáveis	Categorias	Oral	Escrita
Manipulação: situação inicial	- Emprego de inícios "típicos" das histórias infantis. - Uso de descrições da cena. - Uso de construções textuais que indiquem harmonia.	A- Usa inícios típicos das histórias e apresenta a cena com ênfase à situação harmônica.	5	3
		B- Usa inícios típicos das histórias, apresenta a cena, mas sem mostrar claramente a situação harmônica inicial.	2	4
		C- Não usa inícios típicos das histórias. Apresenta a cena sem indicar claramente a harmonia inicial ou não a descreve.	3	3

Vejamos as produções das crianças, apresentadas por categoria:

Categoria A

I- Produções orais

"Era uma vez um urso com galinhas (...). Um dia eles fizeram um piquenique em casa." (Rafael)[6]

"Era uma vez um urso que estava se preparando para tomar uma bela xícara de chá com seu amigo coelho, enquanto os outros animais estavam brincando no jardim." (Maria Izabel)

"Era uma vez uma casa bem legal, cheia de animais (...)." (Matheus)
"Era uma vez um ladrão de galinhas, uma hora estava tudo bem, (...)." (Felipe)
"Um dia feliz, então começou de novo (...)." (Israel)

II- Produções escritas[7]

"Era uma vez um urso que estava se preparando para fazer um lindo banquete em quanto os bichos estavam no seu jardim porinquanto o coelho e o urso estavam comendo (...)." (Maria Izabel)

"Numa manhã linda os amigos tomavam café (...)." (Felipe)
"Um dia feliz como outro qualquer (...)." (Israel)

As crianças que produziram textos na categoria A organizaram o início da história utilizando-se dos dois principais critérios, usando as fórmulas linguísticas para iniciar a narrativa e expressões ou verbos que lembram uma situação aprazível, sem necessariamente descrever literalmente as ações dos personagens. Frases como "fizeram um piquenique em casa" (Rafael, texto oral) ou "Numa manhã linda" (Felipe, texto escrito), indicam que as crianças estão utilizando repertório pessoal para sinalizar o que lhes seria agradável, sem fugir do contexto apresentado pelo livro.

O mesmo acontece no confronto entre as produções de Maria Izabel, quando comparamos "Era uma vez um urso que estava se preparando para tomar uma bela xícara de chá com seu amigo coelho..." (texto oral), com "Era uma vez um urso que estava se preparando para fazer um lindo banquete..." (texto escrito), que são descrições diferentes para a mesma situação de cena, sem, contudo, modificar a forma.

---

[6] Os nomes das crianças que participaram do estudo foram substituídos por outras identificações para fins de preservação da sua identidade.

[7] As transcrições do texto escrito das crianças foram feitas de maneira literal, respeitando a forma produzida por elas e demarcadas com a fonte manuscrita *Mistral*. Quando houver necessidade de esclarecimentos sobre grafia, sentido das palavras ou frases, estes entrarão entre colchetes, antes do nome da criança.

Isso confirma a afirmação de Nóbrega (1997) acerca dos processos de assimilação dos usos da linguagem e da apropriação das características típicas do gênero, de que não são cópias de modelos já conhecidos, mas que refletem a compreensão de como esses modelos funcionam e se traduzem no texto com a reorganização de uma nova produção baseada nesses parâmetros.

Categoria B

I- Produções orais

"Era uma vez um urso o galo e um coelho (...)." (Claudia) "Era uma vez um urso que estava chamando as galinhas (...)." (Caroline)

II- Produções escritas

"Era uma vei um urso com um coelho (...)" (Rafael) *"Era uma vez o urso estava chamando as galinha quando derepente o urso emtrou dentro de sua casa (...) ."* (Caroline) *"Niumdia uma urço eo cuelho foram tomar café (...)."* (Claudia) *"A via um urso numa casa cheia de galinha cuando foi a hora do cafe da mãnha (...). "* (Victória)

As produções da categoria B têm os inícios típicos e algumas descrições de cena, mas a definição da situação harmônica não foi claramente apresentada nesses textos, havendo apenas a apresentação de personagens, como observamos nos exemplos *"A via um urso numa casa cheia de galinha"* (Victória, texto escrito) e "Era uma vez um urso o galo e um coelho (...)" (Claudia, texto oral).

Os alunos que produziram textos nessa categoria não descartam a necessidade de descrever a cena inicial, porém, a sua construção de modo ineficiente compromete aspectos relevantes da narratividade, como a continuidade e o encadeamento. No caso do início da história, a descrição mais detalhada da harmonia inicial é o que contextualiza a manipulação por intimidação, e isso não foi concretizado nos textos desta categoria.

Categoria C

I- Produções orais

"Tinha um urso numa casa que tinha um monte de pintinhos e galinhas (...)." (Victória)

"O piu piu estava cantando e o coelho abriu a janela, o urso foi abrir a porta e a galinha estava cantando e a raposa estava aqui[x8] e os 4 pintinhos estava[x] , mais três galinhas[x]." (Henrique)

"O urso não estava preocupado com as galinhas e, deixa eu falar que elas estão se divertindo! Aí, o que ele falou assim: 'Urso você não está preocupado com as galinhas ?'Aí o urso falou assim: 'Não, não estou. Deixa ela quieta.' " (Lorenzo)

II- Produções escritas

"O COLELHO ABRIAJANELA O USIO TAVA ABRINO O POTA AGALINHA TAVA CANTANDO A RAPOSA TAVA DIOLO NA GALINHA (...)." (Henrique)

"o urso não tava preocupado com as galinhas e o coelho ele sim estava preocupado com as galinhas (...)." (Lorenzo)

"Estava tudo bem (...)" [9] (Matheus)

Os textos incluídos na categoria C mostram crianças ainda muito ligadas ao padrão da oralidade construída no cotidiano (KATO, 1990). Ainda que todas as crianças do estudo apresentem esses padrões, quando pensamos no *continuum* de aprendizagens, no qual o aluno vai, paulatinamente, aproximando-se de um discurso mais formal e típico da escrita, é na produção da categoria C que encontramos os elementos mais característicos da fala cotidiana.

Como explica Kato (1990), a passagem de uma *fala 1*, para uma *fala 2* é, em grande parte, favorecido pelo contato e percepção da estrutura particular da própria escrita, e, assim, deixa-se permear pelos padrões formais da língua escrita. Podemos supor que Henrique e Lorenzo ainda têm menos repertório quanto às formas escritas, pois seus discursos, tanto os orais como os escritos, ainda estão bem marcados por estruturas típicas da oralidade.

Por outro lado, ainda que de modo rudimentar, é possível encontrar alguns aspectos mais formais do discurso escrito, como:

- introdução dos diálogos pelo narrador: "Aí o urso falou assim: - Não, não estou. Deixa ela quieta." (Lorenzo, texto oral);
- expressões diferenciadas para narrar (ainda que em tom coloquial): "A RAPOSA TAVA DIOLO NA GALINHA (...)." [a raposa estava de olho na galinha] (Henrique, texto escrito);

[8] As letras "x" sobrescrita, indicam o gesto de apontar para as imagens do livro.

[9] Matheus ainda não escreve de forma convencional; assim, para a etapa escrita, a pesquisadora atuou como escriba. Para diferenciar sua produção da das outras crianças que escreveram de próprio punho, seu texto foi reproduzido na fonte Times New Roman.

- uso ocasional da figura do narrador: *"o urso não tava preocupado com as galinhas e o coelho ele sim estava preocupado com as galinhas (...)."* (Lorenzo, texto escrito);
- estabelecimento da situação harmônica de modo genérico, sem descrições literais com o texto: "Estava tudo bem (...)" (texto escrito, Matheus).

Esses exemplos demonstram que há tentativas consistentes de formalização do discurso e, mesmo com a predominância do discurso oral, as crianças percebem que existem outros "modos de dizer", aproximando-se, ainda que de forma incipiente, de uma *fala 2* e *escrita 2*. (KATO, 1990).

Sobre o desempenho geral das crianças na produção de textos para essa etapa da manipulação, observamos que o emprego de inícios típicos dos contos de fadas foi realizado pela maioria das crianças. Esses inícios canônicos podem ser ponto de partida para uma postura mais reflexiva quanto ao desligamento das formas escritas ainda ligadas à fala. Um exemplo sobre esse aspecto está nas produções de Victória, que, no oral, produziu um texto na categoria C: "Tinha um urso numa casa"; mas, na escrita, produziu um na categoria B: *"A via um urso numa casa cheia de galinha (...)"*; reconhecendo, na escrita, o aspecto formal que pode não ter chegado à fala.

Essa discussão sobre os possíveis começos das histórias também possibilita um deslocamento da criança de "quem fala" para a posição de "quem narra", ou seja, da criação da figura do narrador como uma figura em separado de quem escreve a história. Rojo (2010) aponta esse tipo de produção como um ponto de virada na construção da linguagem, que é a adoção da perspectiva narrativa. Mesmo que esse movimento de "virada" não persista ao longo do texto, os inícios canônicos podem ser um recurso didático interessante para a intervenção pedagógica, como "porta de entrada" para essa reflexão. Vygotsky (1934, p.85, *apud* Rojo 1997) também aponta para relevância do distanciamento na produção desses discursos formalizados. Para ele, a escrita:

> [...] é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, a ninguém em especial - uma situação nova e estranha para a criança [...]. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real.

Ainda sobre a produção do início da história, observamos que todas as crianças mostraram conhecimentos sobre a necessidade de apresentar a situação inicial, mas, do ponto

de vista de uma intervenção didática, poderia se propor o acréscimo de maior riqueza de detalhes e descrições, para enfatizar a harmonia.

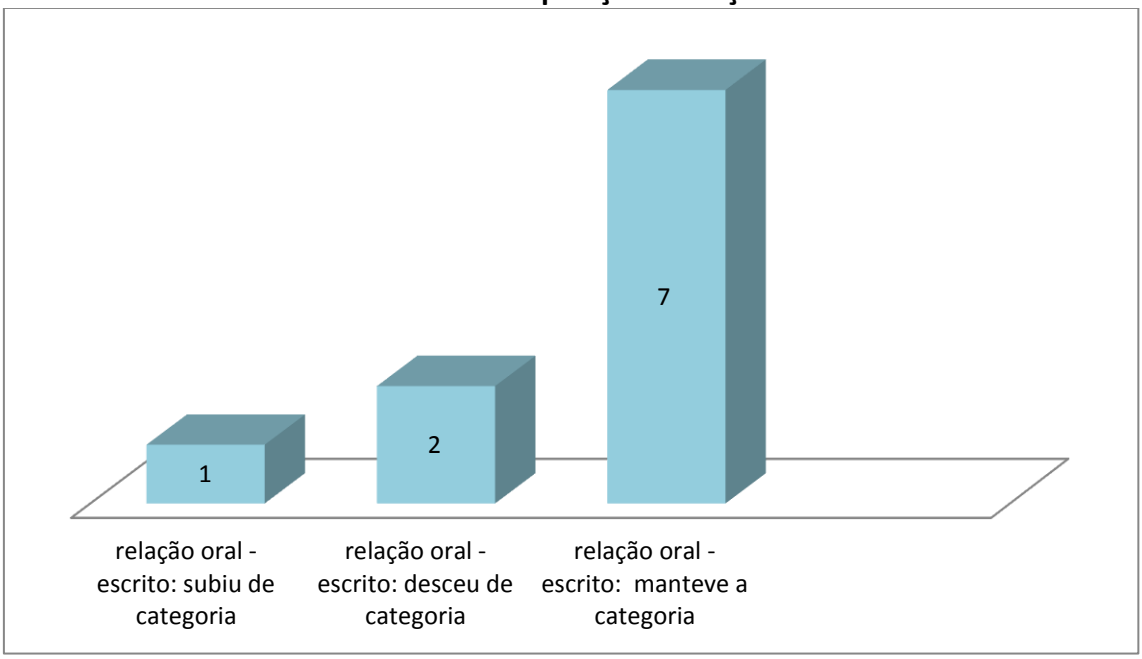
Para esse estágio, também observamos uso de expressões das manifestações da fala cotidiana, como em “Era uma vez uma casa bem legal, cheia de animais...” (Matheus, texto oral), com o uso de gíria, um elemento muito presente na *fala 1*, convivendo com formas mais elaboradas de texto, como o início canônico.

O trânsito das crianças entre as categorias revelou pouca oscilação, mas nem todas que produziram textos orais na categoria A conseguiram manter esse padrão na produção escrita. Um exemplo disso é o caso de Rafael, que produziu o seguinte texto oral: “Era uma vez um urso com galinhas (...). Um dia eles fizeram um piquenique em casa”; e o escrito: “Era uma vei um urso com um coelho tinha uma raposa que queria comer...”. Apesar de manter o início típico das histórias com o “era uma vez”, em ambas as produções, não garantiu que a descrição da harmonia feita no oral aparecesse no escrito.

Na tentativa de explicar a variação nesses casos, podemos supor que as crianças ainda estejam construindo seus conhecimentos acerca de como iniciar o texto e, assim, circulam entre um mais formal ou detalhado e outro menos acabado, pendendo ora para configurações mais típicas da oralidade, ora para produções mais próximas da escrita formal.

Apesar da oscilação na passagem do texto oral para escrito em algumas crianças, houve uma tendência, para esse estágio, de manter o mesmo padrão entre as produções orais e escritas, com uma certa estabilidade entre os elementos apresentados. O gráfico abaixo dá um panorama geral de como as crianças lidaram com a construção da situação inicial nos seus textos.

Gráfico 1-Manipulação: situação inicial

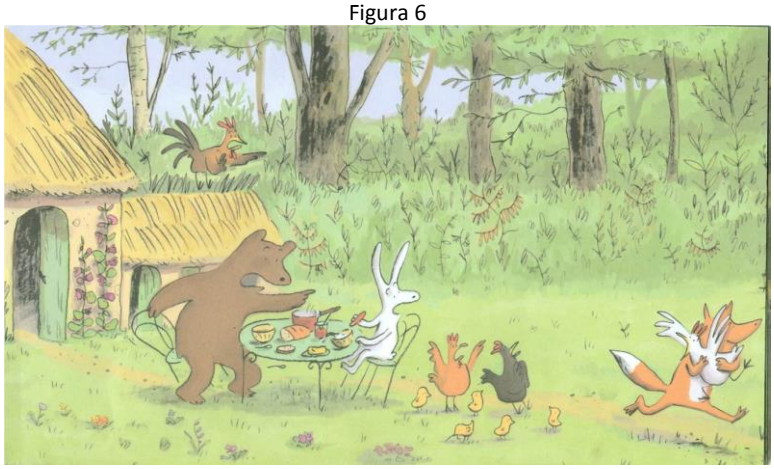


Observamos que a maioria das crianças manteve, no texto escrito, as características que havia apontado inicialmente no texto oral, e que apenas uma delas produziu um texto escrito mais completo que o oral. Pelo menos para esse estágio da narrativa, o conhecimento foi evidenciado na oralidade e mostrou continuidade na modalidade escrita.

1.1.2 Ruptura da harmonia

A ruptura da harmonia aparece no livro bastante caracterizada pela seguinte imagem:

Figura 6



Cena principal: a situação inicial de harmonia é quebrada com o rapto da galinha branca, marcando o início da aventura.
Elementos constituintes: todos os animais percebem a situação e parecem apavorados. A galinha levada pela raposa demonstra pânico.

O segundo aspecto da fase da manipulação é a ruptura da cena inicial é dada pela quebra da situação harmônica e pelo convite à ação. O impacto gerado por essa quebra da harmonia é o que "valora" a missão que se dará a seguir.

No livro *Ladrão de galinha*, a cena bucólica do início é quebrada quando a galinha branca é levada pela raposa, numa ruptura marcada pela oposição entre a cena de tranquilidade e a imagem que sugere a violência, caracterizando a manipulação por intimidação, levando o leitor a algumas perguntas, como: A galinha roubada corre risco de vida? Qual será a reação dos seus amigos diante do fato? Como essa reação prepara para tomadas de decisão?

Nesse estágio, observaremos quais os recursos linguísticos que as crianças usaram para mostrar essa ruptura, como demonstraram a oposição entre duas situações antagônicas e como elaboraram o elemento surpresa nas suas produções. Os textos da categoria A mostraram, de alguma forma, que houve uma oposição entre a situação inicial e a nova, caracterizada pelo rapto e, também, tentaram demonstrar que houve um elemento surpresa. Na categoria B, temos textos que apenas descreveram a cena, sem acrescentar elementos que indicassem surpresa ou ruptura. Segue o quadro-resumo com os elementos da análise e os resultados obtidos por categoria:

Tabela 2-Manipulação: ruptura

			Quantidade de produções	
Estágio da narrativa	Aspectos Observáveis	Categorias	Oral	Escrita
Manipulação: ruptura	- Uso de palavras ou verbos que indiquem a oposição tranquilidade/violência. - Apresentação do elemento surpresa no momento do rapto.	A- Apresenta texto que atende aos dois critérios de análise.	5	4
		B- Descreve a cena, sem mostrar ênfase na ruptura da harmonia.	5	6

Abaixo, temos as produções das crianças em cada categoria:

Categoria A

I- Produções orais

"Era uma vez um urso estava se preparando para tomar uma bela xícara de chá com seu amigo coelho enquanto os outros animais estavam brincando no jardim dele quando ele estava tomando o belo chá dele a raposa se aproveitou e pegou a galinha (...)." (Maria Izabel)

"Era uma vez um ladrão de galinhas... uma hora estava tudo bem até que aconteceu uma coisa! O ladrão roubou uma galinha e saiu correndo." (Felipe)

"Era uma vez um urso que estava chamando as galinhas, de repente, quando o urso entrou apareceu um ladrão de galinhas roubou uma galinha." (Caroline)

"Um dia feliz, então começou de novo e apareceu uma raposa que pegou a galinha (...)." (Israel)

"Um dia eles fizeram um piquenique em casa, aí o coelho estava lá, o urso viu a raposa pegando a galinha, o urso ficou preocupado de tanto ela de tanto pegar." (Rafael)

II- Produções escritas

"(...) A GALINHA TAVA CANTANDO A RAPOSA TAVA DIOLIO NA GALINHA DEREPETE AS GALINHAS GRITANDO (...)." (Henrique)

"(...) quando derepente o urso emtrou dentro de sua casa e o ladrão de galinhas apareceu e roubou a galinha do urso (...)." (Caroline)

"Um dia feliz como outro qualquer uma raposa apareceu e roubou uma galinha (...)." (Israel)

"Estava tudo bem até que apareceu um ladrão terrível e levou a galinha." (Matheus)

As crianças que produziram textos da categoria A usaram expressões para mostrar a ação rápida ou a surpresa do ataque da raposa. Além da ênfase que esse recurso apresenta para a quebra da harmonia inicial, a percepção dessa ação "surpresa" se mostra particularmente interessante, pois a raposa já aparece bem visível na cena anterior, e esses alunos foram capazes de abstrair a presença simultânea da raposa da cena idílica e transportá-la, em uma linha temporal, para a ação posterior.

Ao compararmos os textos orais com os escritos, observamos que as produções orais se mostram um pouco mais estruturadas do que as escritas, quando observamos os inícios que descrevem a situação harmônica, como "uma hora estava tudo bem" (Felipe), ou "um dia feliz" (Israel), para depois mostrarem a ruptura com expressões, com: "até que aconteceu uma coisa!" (Felipe) e "a raposa se aproveitou e pegou a galinha" (Maria Izabel). Essas crianças mostraram um entendimento maior da construção da etapa inicial da história no texto oral,

concatenando adequadamente a construção da situação harmônica inicial com o elemento surpresa da manipulação propriamente dito. Apesar disso, a maioria das crianças que tiveram produções orais dessa categoria não conseguiu manter os textos escritos com as mesmas características, com exceção de Israel, que fez produções bem similares: "Um dia feliz, então começou de novo e apareceu uma raposa que pegou a galinha (...)." (texto oral) e, *"Um dia feliz como outro qualquer uma raposa apareceu e roubou uma galinha (...)."* (texto escrito).

Categoria B

I- Produções orais

"Era uma vez uma casa bem legal cheia de animais, mas, só tinha um problema nessa casa, toda vez a raposa visitava queria pegar a galinha não importa onde estava ele sempre pegava a galinha." (Matheus)

"Tinha um urso numa casa que tinha um monte de pintinhos e galinhas, depois chegou um raposo pegou uma galinha branca (...)." (Victória)

"O piu piu estava cantando e o coelho abriu a janela, o urso foi abrir a porta e a galinha estava cantando e a raposa estava aqui e os quatro pintinhos estavam, mais três galinhas. A galinha olhou para raposa, urso viu, o coelho viu, aí as duas galinhas gritavam e os piu piu olhando (...)." (Henrique)

"Foi lá e pegou minha galinha aí eles estavam comendo o urso eles estavam comendo aí quando surgiu a galinha, fugindo aí ele acreditou na verdade (...)." (Lorenzo)

"Era uma vez um urso o galo e um coelho até que um dia chegou uma raposa porque eles tinham um monte de galinhas chega uma raposa e pegou uma galinha (...)." (Claudia)

II- Produções escritas

"(...) um urso com um coelho tinha uma raposa que queria comer ugalo falou que arapasa pegou uma galinha (...)." (Rafael)

"(...) porinquanto o coelho e o urso estavam comendo o raposo fugiu com a galinha e as outras galinhas estavam falando para o urso e o coelho (...)." (Maria Izabel)

"(...)enquanto uma raposa queria pegar a galinha a raposa Pegou a galinha e fugio (...)." (Felipe)

"Niumdia uma urço eo cuelho foram tomar café até que chegou uma raposa e agalinha por que tinha umonte de galinha" (Claudia)

"(...) o coelho ele sim estava preocupado com as galinhas a rapoza pegou uma galinha e fugio com ela (...)." (Lorenzo)

"(...) cuando foi na hora do cafe da mãnha um raposo passo e pego uma das galinhas (...)." (Victória)

Nos textos da categoria B, observamos que não há destaque da ação surpresa da raposa e, mesmo com o reconhecimento da ação do rapto como crucial para o desenvolvimento da trama, as crianças desse grupo não enfatizaram a situação como uma ocorrência que inaugura a movimentação da narrativa, mas apresentaram o rapto como uma continuidade da situação inicial, sem a ruptura, como observamos nos exemplos de Rafael: "toda vez que a raposa visitava, queria pegar a galinha" (texto oral) ou "*tinha uma raposa que queria comer ugalo falou que arapasa pegou uma galinha..."* (texto escrito).

A falta de ênfase no momento da ruptura pode sugerir menos familiaridade com relação às características do gênero em questão, em especial, com o significado da manipulação para a continuidade da história.

No conjunto das produções para essa etapa do texto, foi nos discursos orais que as habilidades linguísticas para a apresentação da ruptura se mostraram mais presentes, quando comparadas com as produções escritas.

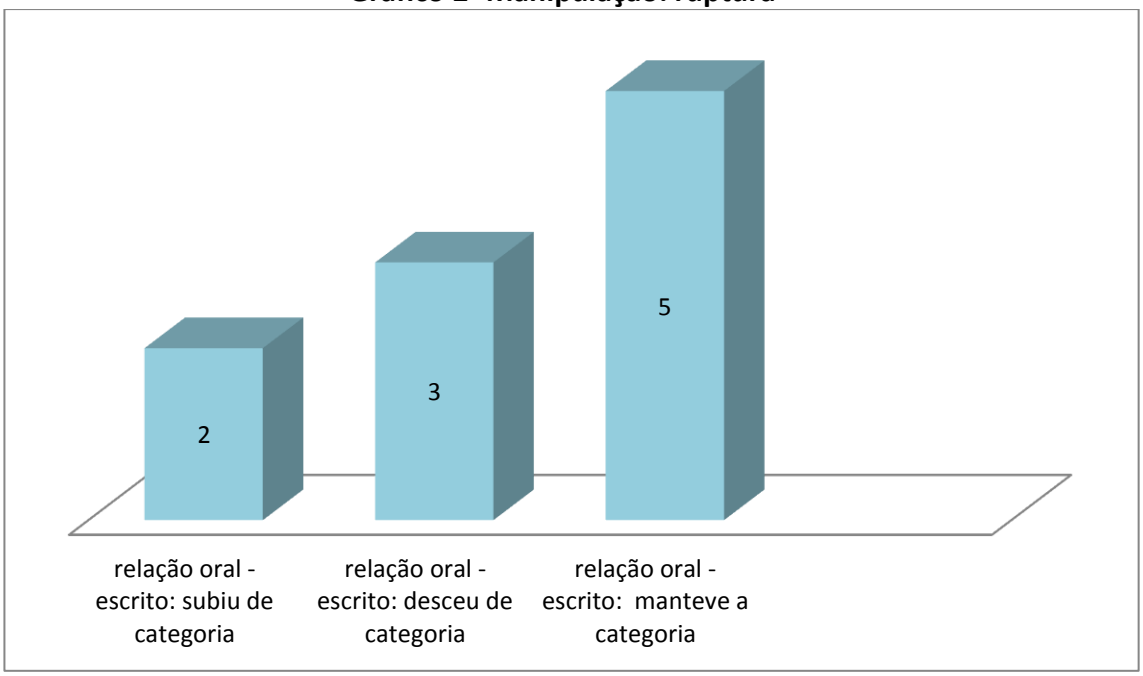
Sob esse aspecto, no estágio da manipulação das histórias infantis, a temporalidade tem um andamento diferente do restante da história. Isso fica explícito no livro *Ladrão de galinha*, pela grande quantidade de informações que é apresentada em apenas duas ilustrações. Considerando que a imagem oferece todos os elementos da narrativa simultaneamente, caberia aos pequenos autores classificar e ordenar os eventos dentro de uma linha de tempo, hierarquizando os elementos de acordo com a sua importância e, ainda, colocar a ação rápida da raposa no rapto da galinha nessa sequência.

A ordenação temporal na oralidade é menos exigente, pois o autor pode retomar a fala quase que imediatamente e recomeçar ou fazer as correções. Na escrita, o fluxo temporal precisa ser organizado previamente. Daí, os lapsos, quando percebidos, passam a ser colocados ao final, comprometendo a ordem cronológica dos fatos, ou são simplesmente abandonados pelas crianças, que preferem omiti-los a criarem esse descompasso temporal com a desorganização das frases.

Para exemplificar essa discrepância entre as produções orais e as escritas, temos, mais uma vez, as produções de Rafael, “Um dia, eles fizeram um piquenique em casa, aí o coelho estava lá, o urso viu a raposa pegando a galinha, o urso ficou preocupado de tanto ela de tanto pegar” (texto oral) e *“um urso com um coelho tinha uma raposa que queria comer ugalo falou que arapasa pegou uma galinha (...)”* (texto escrito).

O gráfico que se segue marca a diferença entre as produções orais e escritas na fase de manipulação/ruptura:

Gráfico 2- Manipulação: ruptura



A distribuição do desempenho dos alunos nas produções orais e escritas reforça a ideias de que a oralidade funciona como base para a composição escrita. Como na elaboração do estágio de harmonia inicial (gráfico 1), apenas uma minoria mostrou, no seu texto escrito, uma melhor compreensão do estágio em questão.

1.2 Competência

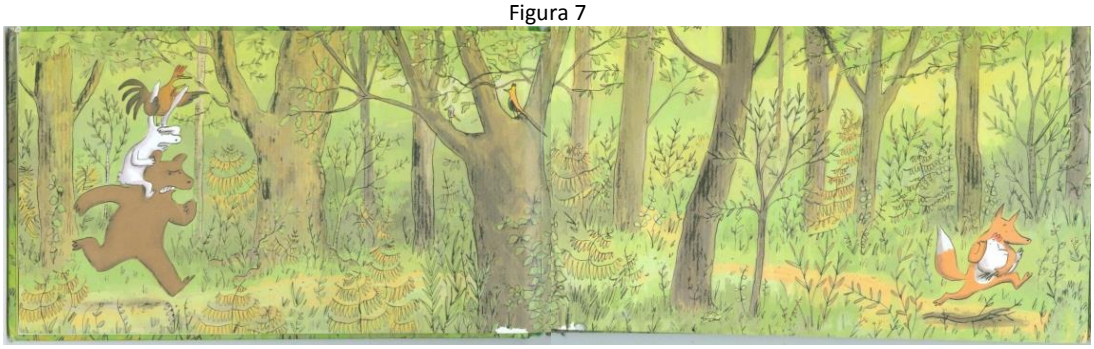
Após o início da história e da ruptura da harmonia, os personagens saem para a resolução do conflito criado; e, como afirmam Fiorin e Savioli (2003), essa é uma parte

importante da narrativa, pois, o “querer” e o “dever” dessas personagens nem sempre são suficientes para capacitá-las ao sucesso, o que justifica a necessidade de adquirir o “poder”, seja por via material (amuleto, poderes etc.), seja por conquistas imateriais (experiência, sabedoria etc.). É na passagem pela competência que os personagens se capacitam para o final.

No livro *Ladrão de galinha* não há apenas um momento provação, mas a maior parte da narrativa é despendida com a vivência de situações de superação de elementos geográficos e temporais, mostrando que a construção da competência se dará ao longo dessa experiência.

As interpretações acerca da competência podem ser apreendidas da seguinte sequência de imagens:

Figura 7

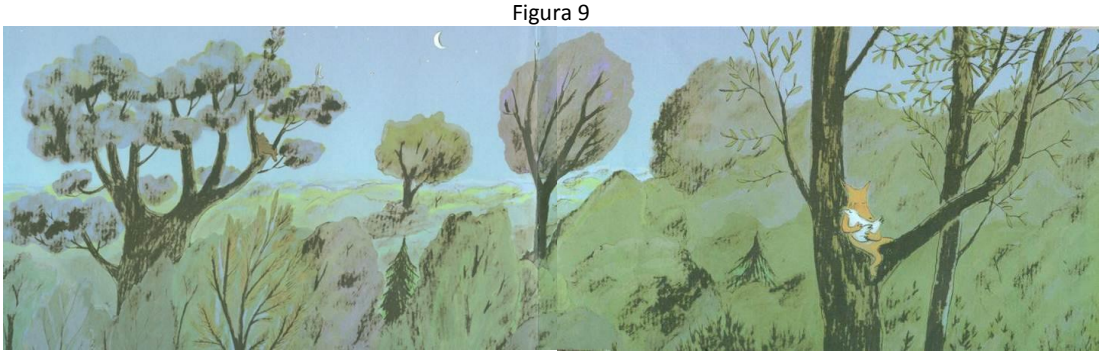


Cena principal: começa uma perseguição e a galinha é dominada pela raposa, para não gritar nem fugir.
Elementos constituintes: Recuperando a cena escolhida para a capa, é mostrado o momento em que alguns animais, todos machos, saem na perseguição. O trio demonstra união e estão determinados, com dentes cerrados, corpos em prontidão e punhos fechados.

Figura 8

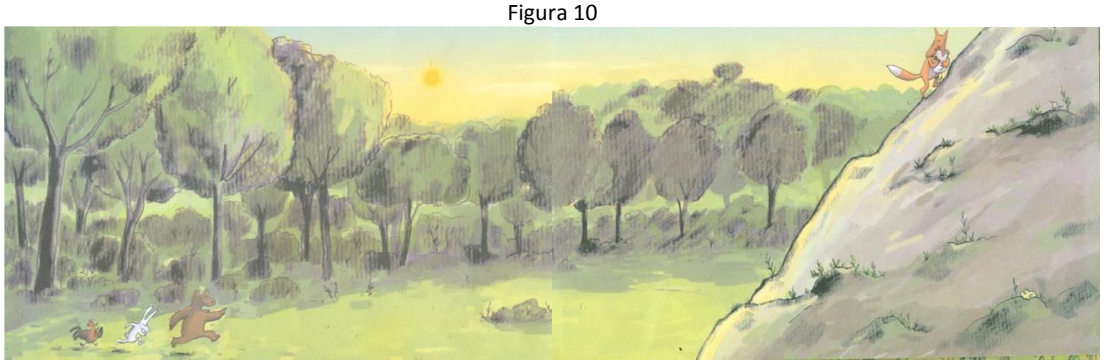
Cena principal: a situação de cansaço é geral, mas não há indícios de que os animais vão desistir.
Elementos constituintes: os animais do trio incentivam-se mutuamente. Está anoitecendo e a floresta parece inóspita. Os personagens que se antagonizam estão sempre nos extremos das páginas.

Figura 9



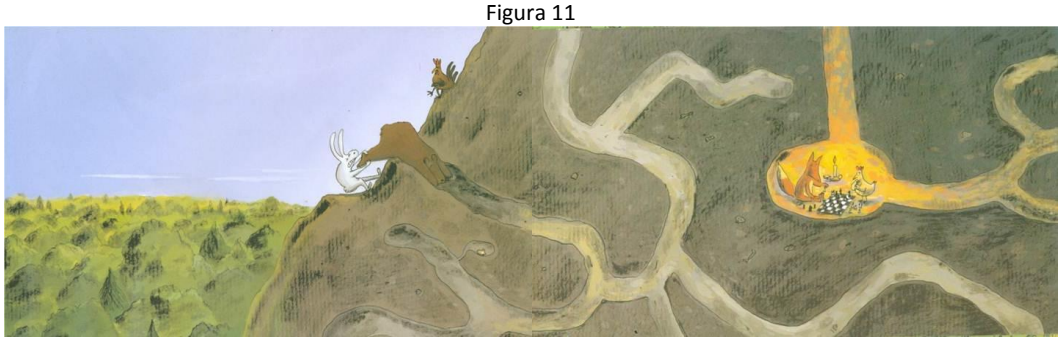
Cena principal: os animais passam a noite na floresta.
Elementos constituintes: o galo e o coelho parecem em vigília. A galinha dorme nos braços da raposa.

Figura 10



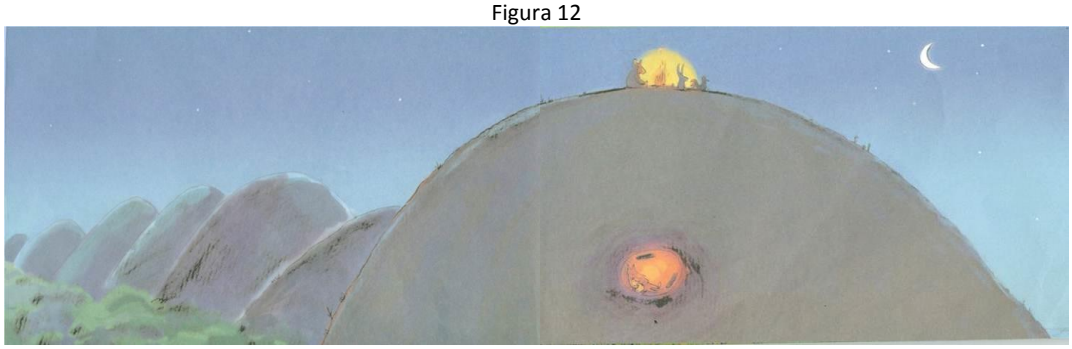
Cena principal: a perseguição continua após o amanhecer.
Elementos constituintes: o cenário modificou-se e apareceram novos desafios, marcados pela geografia do lugar. A galinha acena para seus amigos.

Figura 11



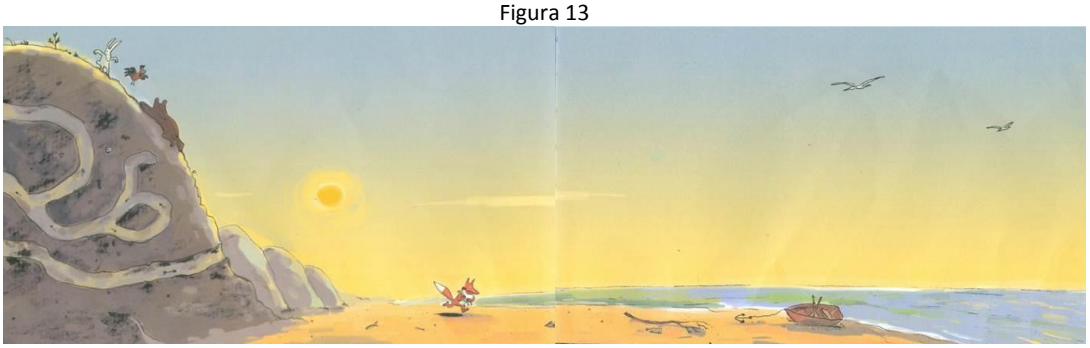
Cena principal: o trio continua envolvido no resgate da galinha.
Elementos constituintes: a galinha está em uma situação de harmonia imprevisível ao participar de uma inusitada partida de xadrez, enquanto seus amigos passam por apuros. O galo demonstra impaciência com a situação. O trio enfrenta maiores dificuldades no cenário que a raposa e a galinha.

Figura 12



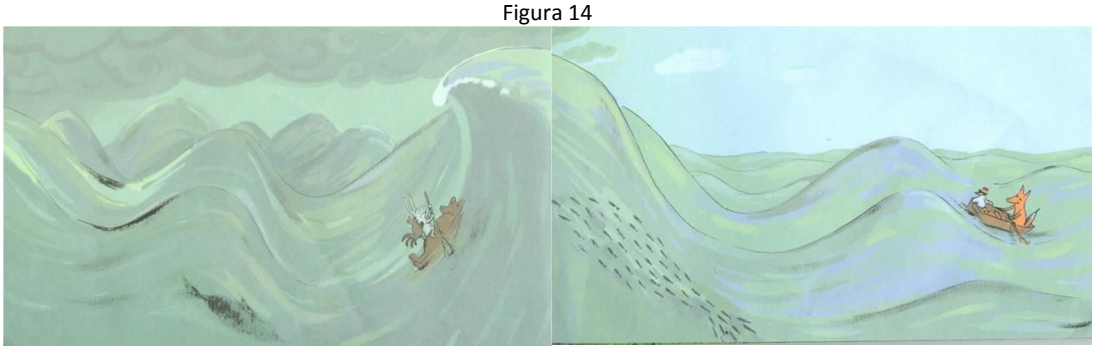
Cena principal: A história continua por mais uma noite.
Elementos constituintes: o trio de animais está ao relento. Os amigos da galinha não demonstram interação. O labirinto de túneis não aparece mais. A raposa e a galinha aparentam estar protegidos, tranquilos, dormindo abraçados.

Figura 13



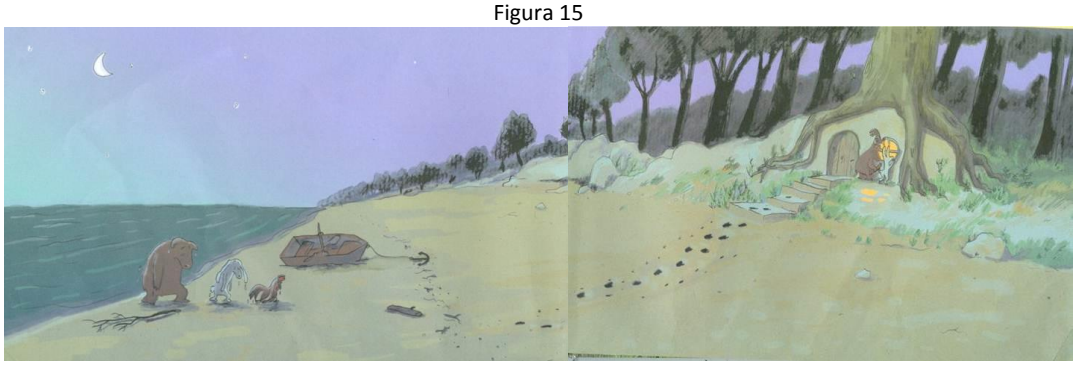
Cena principal: ao amanhecer, a perseguição continua e os novos obstáculos não detêm os animais.
Elementos constituintes: a galinha não oferece resistência. A raposa demonstra conhecer o caminho da toca até o barco, que estava a sua espera.

Figura 14



Cena principal: a raposa avança pelo mar e a perseguição continua.
Elementos constituintes: a galinha está de óculos de sol e em uma postura relaxada. A raposa sorri, de olhos fechados, enquanto rema. Novamente o cenário se impõe sobre os grupos, mostrando-se mais favorável aos fugitivos.

Figura 15



Cena principal: Já anoiteceu novamente e o trio chega à praia, depois que a raposa entrou em casa.
Elementos constituintes: a casa da raposa parece aconchegante e o trio perseguidor espia pela janela. Eles aparentam cansaço e estão sozinhos na cena; as pegadas sugerem que a raposa conseguiu distanciar-se e já está instalada em casa. A mesma ilustração mostra elementos temporais distintos.

Na linguagem visual, podemos perceber as dificuldades e as facilidades do percurso dos personagens, como a escuridão da floresta; a manutenção da vigília, durante a noite, por parte dos animais do trio, observando a Lua; a presença de labirintos intransponíveis, da montanha que se fecha como um útero protetor sobre a raposa e a galinha; do mar revolto e das nuvens negras, apenas acima do trio de animais etc.

Nesse estágio, ao contrário do primeiro, há uma "desaceleração" da construção temporal, pois, além das várias ilustrações para marcar a construção da competência, o estágio acontece no transcorrer de alguns dias e noites. As situações de ação são entremeadas com momentos de descanso, possibilitando diferentes tipos de escrita acerca dessa etapa.

Dos animais que aparecem na cena inicial, somente o urso, o coelho e o galo saem para resgatar a galinha das mãos da raposa; assim, a obtenção da competência se dá estritamente em relação a esses personagens envolvidos. O trio permanece unido até o final, mesmo que, durante a perseguição, tenham mostrado alguns sinais de desentendimento, falta de tolerância e cansaço. A competência que adquirem na transposição dos obstáculos é a união e a capacidade de atuar em equipe em função de um mesmo objetivo.

O final "não canônico" proposto pela autora de *Ladrão de galinha* sugere que a raposa e a galinha também passaram pela competência, pois a galinha não é devorada e aprende a confiar no seu sequestrador; a raposa, por sua vez, não se mantém no papel de "vilão", substituindo a atitude violenta do início pelo modo carinhoso e protetor de tratar a sua nova amiga.

O leitor não tem como saber se a intenção da raposa foi modificada ao longo da história, ou se era seu propósito desde o início a busca por uma companhia. As duas

possibilidades de interpretação ficam a critério da construção de significados feita pelo leitor. A jornada da raposa parece menos penosa que a enfrentada pelo trio, pois ela já conhece o trajeto e está preparada para ele (a toca dentro da montanha, o barco à beira mar). Então, as competências que adquire são a capacidade de persistir no seu projeto original e, sobretudo, de cativar a galinha. Esse momento é bem representado quando estão jogando xadrez dentro de uma caverna na montanha e, depois, aparecem dormindo abraçados; ou quando a galinha usa óculos escuros dentro do barco enquanto a raposa sorri. Nessas cenas, fica explícita a quebra da tensão entre ambas.

A galinha cumpre o trajeto com a raposa, e seu comportamento vai se modificando ao longo dos dias, pois, se estava em pânico no início da narrativa, no meio dela já aparentava estar mais relaxada, a ponto de participar de atividades lúdicas com a raposa. Ao longo do trajeto, ela deixa de ser contida fisicamente, dando indícios de que está aproveitando a viagem. A competência que a galinha adquire pode ser a esperteza de mudar os planos da raposa ou o reconhecimento de que ela não era má, dependendo do que se supõe acerca das intenções da raposa.

Um aspecto importante é que a galinha se desprende do papel de “objeto” ou “bem” de alguém, humanizando-se, a ponto de conquistar a autonomia e decidir seu destino, como se verá adiante.

Na análise dos textos das crianças, será observado se houve a construção da competência das personagens, que está profundamente ligada à percepção da passagem do tempo (a sucessão dos dias e noites) e a transposição dos obstáculos geográficos impostos. Para melhor organização, a competência do trio de animais será considerada separadamente da construção das competências da galinha e da raposa.

1.2.1 Competência do trio (galo, urso e coelho)

Todas as crianças colocaram em seus textos passagens indicativas das dificuldades enfrentadas pelos animais no transcorrer de dias e noites (temporalidade) e na superação dos obstáculos, provavelmente pela ênfase que é dada pela sequência de ilustrações do livro *Ladrão de galinha*, mas nem todas interpretaram a construção da competência do urso, do coelho e do galo da mesma forma. Ao observarmos as propostas das crianças, temos a

categoria A, na qual os textos revelam a união do grupo, sem deixar de destacar a particularidade de cada animal, e a categoria B, cujos textos mostraram a ação centralizada em apenas um animal, ou o "trio de animais" foi tratado como uma única entidade.

Tabela 3-Competência do trio (galo, urso e coelho)

			Quantidade de produções	
Estágio da narrativa	Aspectos Observáveis	Categorias	Oral	Escrita
Competência dos personagens: urso, coelho e galo	- Como observou a construção da competência para cada um desses animais.	A- percebe o trio, mas reconhece a ação de cada animal separadamente.	6	5
		B- centraliza a ação em um personagem ou trata do trio como uma entidade única.	4	5

Abaixo, seguem as produções das crianças e as respectivas categorias.

Categoria A

I- Produções orais

"Então, eles entraram no buraco do morro, então, eles, o urso tentou entrar, mas ficou entalado. O coelho tentou empurrar e o galo estava esperando esperando com raiva, e tinha um ratinho no buraco." (Rafael)

"Então, todos os amigos da galinha correram atrás dele pensando... 'nossa ele está longe ele e rápido, como nós vamos conseguir pegar?' então todos começaram a se cansar e o galo falou: 'vamos, vamos, não vamos descansar dessa vez, a raposa está quase se cansando e a galinha já caiu no sono'. "(Matheus)

"No dia seguinte a galinha*[10], o coelho e o urso estava preparando para ir atrás da raposa e estava em uma montanha junto pela galinha aí a galinha* estava sentada na montanha e o coelho estava puxando a perna dele." (Henrique)

"O urso, o coelho e a galinha* não tinha um barco (...). Fizeram o urso como um barco, quando eles saíram da água estava todo molhado." (Claudia)

[10] A palavra "galinha" marcada com asterisco indica, neste e em outros casos, que a criança se refere ao galo.

"(...) aí eles estavam comendo, o urso, eles estavam comendo (...) ele acreditou na verdade e o coelho falou, aí o coelho e o urso e a galinha* foram até lá a casa buscar a galinha, na casa da raposa. Aí ficou o urso ficou cansado e o galo e o coelho puxaram ele." (Lorenzo)

"(...) os três animais tão furiosos saíram atrás da raposa. (...) e daí quando o urso, o galo e o coelho chegaram na casa." (Israel)

II- Produções escritas

"(...) o urso viu arapasa coagalinha já o cuelho ficou comtantarraiva que nem quis comer mas cenouras já o galo preferia ceassado do que perde suamelho amiga" (Rafael)

"(...) o urço e o cuelho e a galinha mais velha foram a tras da raposa e a galinha (...)"* (Claudia)

"(...) eai emtam o Uurso e o coelho e o galo forão atras da rapoza o urso tava cansado e o galo em purando o urso e o coelho tava poxando o urso (...)" (Lorenzo)

"Os três animais quase alcançando a raposa(...) e o galo e o coelho usando o urso como bote." (Israel)

"NO DIA O SOL A GALINHA* O COELHO TAVA DUMIDO O USO TAVA PACARAFELHA MOTANDO O DEDO PARA A RAPOSA TAVA A GALINHA* COELHO TAVA USO TAVA TENTANDO SAVA USO A GALINHA(...)" [No dia de sol, o galo (e) o coelho estavam dormindo. O urso estava com a cara feia, mostrando o dedo para a raposa. Estavam o galo (e o) coelho (e) estava (o) urso estava tentando salvar(, o) urso(,) a galinha.] (Henrique)

Os textos desta categoria conseguiram manter a individualidade de cada animal envolvido no resgate da galinha. Mesmo agindo em bloco, a construção da competência se dá, na maior parte das cenas, pelo trabalho em equipe; portanto, as ações individuais compõem a percepção indireta dessa proposição.

A construção da competência para cada animal do trio prepara a etapa seguinte, pois, na medida em que a história vai avançando, cada um dos animais terá uma participação mais individualizada, extinguindo a ação conjunta.

A competência é uma fase extensa, na qual os personagens superam várias situações. Isso exige, no momento da produção dos textos, habilidades de síntese e repertório, para implementar a descrição das ocorrências de forma linear, sem repetições de verbos e possíveis descrições sobre o estado (físico, mental ou emocional) dos personagens. Mais uma vez, percebemos que os textos orais estão mais organizados e completos, enquanto, nos textos escritos, a descrição é mais resumida e sem detalhes da cena, o que pode ser observado na comparação do texto oral com o escrito, ambos de Claudia:

- "O urso, o coelho e a galinha* não tinha um barco (...). Fizeram o urso como um barco, quando eles saíram da água estava todo molhado" (texto oral);
- *"... o urço e o cuelho e a galinha mais velha* foram a tras da raposa e a galinha"* (texto escrito).

Categoria B

I- Produções orais

"No dia seguinte, o urso continuou a procurar a galinha." (Victória)

"O urso falou: - Corra atrás esse ladrão de galinhas! E o urso correu, correu, correu, mas não conseguiu alcançá-lo." (Caroline)

"Os ursos desceram da montanha depois no mar." (Maria Izabel)

"Dormiram na montanha até... o urso escorregou." (Felipe)

II- Produções escritas

"(...) eo urso foi atrás o orso esta va muito cansado(...)" (Victória)

"(...) mastarde os outros animais que estavam procurando a galinha já estavam cansados (...) quando amanheceu os animais comtinuaram a procurar a galinha (...)" (Maria Izabel)

"Eles correram até cansar, aí eles correram, correram, até passar a noite e encontrar a galinha. Durmiram, correram correram (...) Ficou entalado. (...) Eles ficaram bravos. Eles ficaram emocionados. Eles ficaram rindo." (Matheus)

"Numa manha seguinte os amigos voltaram a Procurar a raposa e a raposa fugiu Pelo mar mas não conseguio despistar e os amigos muitos cansados o Persiguiu a raposa até a casa da raposa e entrou querendo bate na raposa (...)" (Felipe)

"(...) o urso emtrou dentro de sua casa e o ladrão de galinhas apareceu e roubou a galinha do urso (...) o urso correu e correu mas não conseguio alcançar o ladrão de galinhas derepente o urso ficou sem forças de tanto correr(...)" (Caroline)

Os textos da categoria B não mostram a particularidade da ação de cada animal na construção da competência.

A quantidade de ilustrações mostrando todos os obstáculos motivou mais referências às passagens do tempo do que das ações propriamente ditas. A repetição de palavras, principalmente dos verbos de ação, se mostrou um recurso muito utilizado, como nos exemplos: "o urso correu e correu, mas não conseguiu alcançar o ladrão..." (Caroline, texto oral) ou "Dormiram, correram correram (...) Ficou entalado" (Matheus, texto escrito).

Nos textos da categoria B, há três ocorrências no oral e duas na escrita nas quais o foco está nas ações do urso, como se ele fosse o personagem principal da história no enfrentamento com a raposa. O urso é o maior animal do trio, ao mesmo tempo em que foi apontado no início como o "dono" das galinhas por algumas crianças. Em muitas partes da narrativa, ele se destacou pela comicidade, ao ficar entalado no buraco da toca ou ser transformado em barco durante a travessia pelo mar. Isso pode ter chamado a atenção das crianças para esse personagem em especial. Essa leitura também mostra o ponto de vista da criança a respeito do livro, que é a relação de amizade entre os animais, o que possibilita colocar o urso no protagonismo; afinal ele pode ser apontado como o protetor do grupo. De alguma forma, no livro *Ladrão de galinha*, isso ficou patente para esse grupo de crianças, apontando para a possibilidade de diferentes leituras que podem ser feitas a partir de um único texto.

Sob a perspectiva das variadas leituras, nem todas as crianças identificaram o galo como um personagem de destaque na história, tratando-o como outra galinha ou até mesmo como uma "galinha mais velha". Essa não identificação levou a compreensão das crianças a um desenvolvimento alternativo na trama, já que as questões de relacionamento romântico e de gênero não foram abordadas (ainda que nem todas as crianças que identificaram o galo

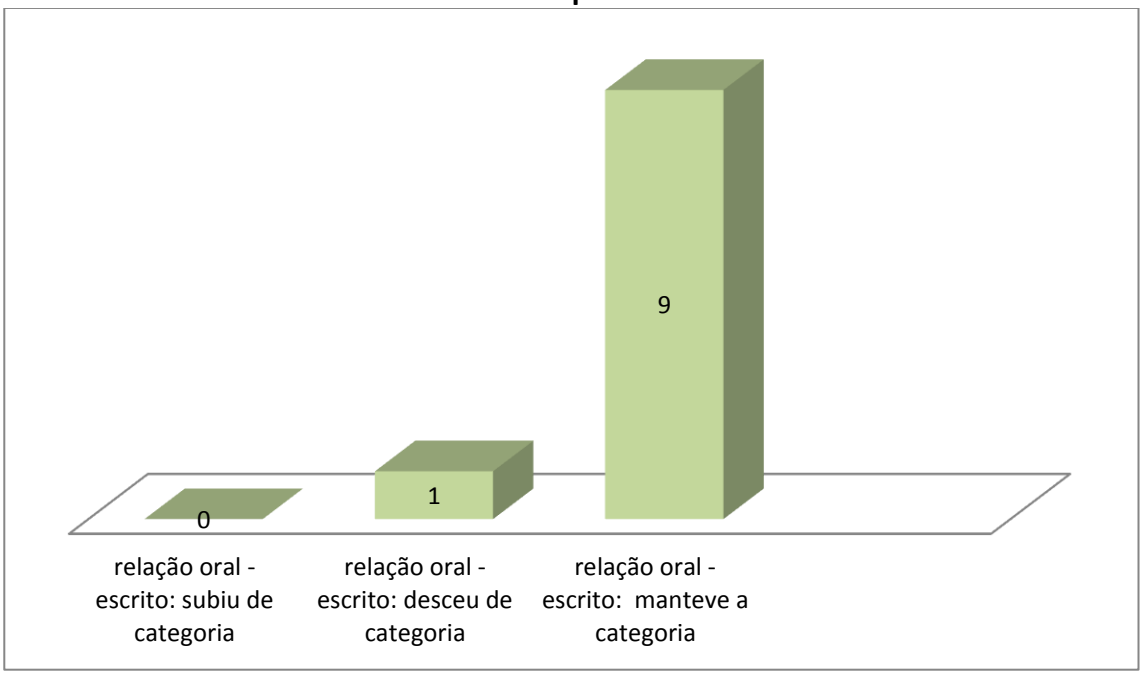
como tal tivessem essa interpretação). No caso de Claudia, que tratou o galo como “a galinha mais velha”, as relações estabelecidas com a galinha sequestrada foram de mãe e filha, algo bem mais próximo a sua experiência pessoal.

Observando os aspectos gerais da construção da competência do trio de animais, os textos produzidos na categoria A se mostram mais descritivos nas ações dos animais e nos desafios que enfrentaram, apresentando a temporalidade como consequência. Os produzidos na categoria B, por sua vez, dedicaram-se mais à passagem do tempo: ao tratarem os animais como um único bloco ou centralizarem a ação no urso, deixaram de produzir detalhes sobre a construção da competência. Comparando os dois grupos de texto, podemos supor que reconhecer a construção da competência como um aspecto a ser desenvolvido possibilita a inclusão de aspectos considerados mais atraentes na produção de histórias (interação e ocasionais desentendimentos entre os animais, descrição do estado dos personagens etc.), além do simples relato da passagem do tempo.

Os textos orais das categorias A e B não sofreram grande variação quando comparados aos da modalidade escrita. Essa congruência pode estar relacionada às tomadas de decisão que as crianças devem fazer ao longo do texto, para garantir o encadeamento até a finalização, e assim, manter a coerência.

No gráfico abaixo, podemos comprovar que quase todos os alunos mantiveram as características dos seus textos orais no texto escrito, com apenas uma ocorrência na variação de categoria.

Gráfico 3- Competência: trio



As ideias que a maioria das crianças propuseram no texto oral tenderam a se manter no escrito, provavelmente, devido às opções de encadeamento escolhidas para o primeiro texto.

1.2.2 Competência da raposa e da galinha

Para a construção da competência da raposa e da galinha, os textos das crianças permitiram o delineamento de três categorias: na A, as interações entre os dois animais foram observadas; na B, as crianças descreveram algumas interações, mas deram ênfase às ações de apenas um dos dois animais. Na categoria C, as ações da raposa e da galinha não foram relatadas.

A seguir, apresentamos a tabela com as categorias e as respectivas quantidades de produções para cada uma.

Tabela 4- Competência da raposa e da galinha

			Quantidade de produções	
Estágio da narrativa	Aspectos Observáveis	Categorias	Oral	Escrita
Competência das personagens: raposa e galinha	- Percepção da presença dos dois animais. - Descrição das interações entre as duas personagens.	A- Relata a construção da competência dos dois animais.	8	7
		B- Relata a construção da competência de apenas um dos animais.	2	2
		C- Não relata a construção das competências.	-	1

Abaixo, temos os textos das crianças e suas respectivas categorias:

Categoria A

I- Produções orais

"(...) já a raposa e a galinha, a galinha estava com óculos, então eles estavam nadando em um barco e os peixes estavam embaixo da água." (Rafael)

"(...) aí o raposo estava indo mais escapando, aí ele subiu numa montanha, o raposo e o seu também se esconderam em um lugarzinho dessa pirâmide e eles começaram a jogar, a galinha e o raposo jogaram damas." (Victória)

"(...) a raposa estava dentro do túnel com a galinha jogando damas, depois eles estavam na... estão dormindo dentro do túnel." (Maria Izabel)

"(...) enquanto aqueciam por baixo da montanha, a galinha e a raposa tendo uma vida tranquila." (Matheus)

"(...) aí é a raposa estava jogando xadrez com a galinha (...) aí, a galinha estava dormindo junto pela raposa." (Henrique)

"(...) foram até onde que a galinha e a raposa estavam, até que abriram a porta e viram a raposa e a galinha tomando chá." (Claudia)

> "A raposa e a galinha também dormiram, amanheceu de novo (...) aí a galinha estava com a raposa fugindo." (Lorenzo)
>
> "E galinha e a raposa em um canto iluminado jogando dama com vela, e a galinha lá... os animais fizeram uma fogueira e a raposa dormiu junto com a galinha dentro de um buraco." (Israel)

II- Produções escritas

> *"(...) arapasa foi na floresta mais escura agalinha dormiu nocolo da raposa (...)"* (Rafael)
>
> *"(...) os dois o raposo e a galinha chagaram uma casa (...)"* (Victória)
>
> *"(...) e depois de tanto andar o raposo e a galinha foram dormir em uma árvore (...)"* (Maria Izabel)
>
> "RAPOSA VALATAVA JOGANDO XADREZ (...) ALU A RAPOSA JUTOS GALINHA DUMIDO" [A raposa estava jogando xadrez (...) na luz, a raposa (e a galinha), juntos, dormindo.] (Henrique)
>
> *"Até que a raposa e a galinha saiu entrou ne uma toca (...)"* (Claudia)
>
> *"(...) a rapoza tava bricando com a galinha"* (Lorenzo)
>
> *"(...) a raposa nadando de boua com a galinha (...)"* (Israel)

Nos textos da categoria A, temos descrições das ações de interação entre a raposa e a galinha, demonstrando que havia algo agradável acontecendo entre essas personagens ou que a tensão inicial estava mais diluída, como "E galinha e a raposa em um canto iluminado jogando dama com vela, e a galinha lá..." (Israel, texto oral) ou "*... a rapoza tava bricando com a galinha"* (Lorenzo, texto escrito), mesmo assim, em nenhum dos textos dessa categoria apareceu afirmação direta sobre a aproximação entre os dois animais ou referência à sua amizade. Sob esse aspecto, as crianças acompanharam o tom do texto visual, que foi de não relevar diretamente no meio da história, que a raposa e a galinha estavam interagindo na direção de consolidar uma amizade. Essa pode ter sido uma decisão das crianças de ordem pragmática, para garantir o encadeamento narrativo e a surpresa no final da história,

principalmente porque as produções foram realizadas após a apreciação do livro todo. Então, elas já sabiam que a galinha e a raposa ficariam juntas no final.

Categoria B

I- Produções orais

"(...) a raposa sai correndo pro bote." (Felipe)

"(...) ladrão de galinhas estava subindo a montanha, o urso não aguentava mais, o ladrão de galinhas estava dormindo." (Caroline)

II- Produções escritas

"(...) a raposa fugiu Pelo mar mas não conseguio despistar(...)" (Felipe)

"e o ladrão de galinhas estava no barco" (Caroline)

Nos textos da categoria B, apesar de as crianças reconhecerem que a galinha e a raposa estavam na trama, não perceberam as interações entre esses dois animais ou mantiveram o foco apenas na raposa.

Nesses textos, a galinha não abandona sua condição de "objeto" ou "bem" e, com isso, há um prejuízo para o encadeamento narrativo quando a história chegar ao final, pois não há elementos para justificar o protagonismo da galinha, tampouco o seu processo de "humanização".

Categoria C

I- Produções orais

Nos textos orais, não se registraram produções dessa categoria.

II- Produções escritas

"Eles correram até chegar na casa. Eles ficaram bravos. Eles ficaram emocionados. Eles ficaram rindo. E viveram felizes para sempre. Eles foram embora." (Matheus)

Na produção escrita, Matheus, que ainda não escreve convencionalmente, destoa das demais crianças ao não incluir referência alguma quanto às ações da galinha e da raposa,

finalizando a história sem fazer a diferenciação do desenvolvimento da competência dos dois grupos de animais ou de mencionar algum antagonismo. Nesse sentido, sua produção escrita terminou sem esclarecer o que aconteceu com a galinha ou a raposa, colocando o foco apenas nas ações do trio de animais, que também apareceu em frases descontextualizadas e soltas, sem encadeamento.

Na produção escrita, desde o começo da construção da competência, Matheus tem tratado das ações do trio de animais em bloco e com frases descritivas ligadas diretamente à observação das imagens, como mostra a sequência a seguir: "Dormiram, correram, correram, até pegar a galinha. Ficou entalado. Passaram a noite. Correram. Bate".

Na produção oral para a mesma sequência, porém, o menino cria um texto mais complexo, com a presença de narrador e a introdução diálogos no texto, como se fossem os pensamentos das personagens, como vemos a seguir: "então todos os amigos da galinha correram atrás dele pensando: 'nossa, ele está longe e rápido, como nós vamos conseguir pegar? '".

Ainda no texto oral, para a competência da galinha e da raposa, Matheus também criou um texto mais direto e com características na categoria A, como se pode observar na seguinte construção: "por baixo da montanha, a galinha e a raposa tendo uma vida tranquila" (texto oral). E, na resolução do enredo, sua percepção de que os dois animais estão em harmonia fica clara com o trecho: "O galo e o urso e o coelho chegaram (...) e foram até uma casa perturbar a galinha e a raposa" (texto oral, grifo meu).

Assim, a simplificação que aparece no seu texto escrito não pode ser atribuída à falta de compreensão da trama nem ao desconhecimento das formas narrativas do gênero, pois percebemos que vários elementos constitutivos do gênero narrativo estão presentes no seu texto oral. Também podemos supor que, mesmo sem escrever convencionalmente, Matheus demostra conhecimentos sobre a língua, similares aos das outras crianças que participaram do estudo, na construção do gênero proposto. Isso fica evidente quando comparamos as produções orais e escritas dos outros com seu texto oral.

Para compreender melhor a discrepância entre as produções de Matheus, convém contarmos um pouco do seu percurso na produção dos textos para o estudo.

Após a gravação do texto oral, Matheus foi convidado a escrever a história de próprio punho, o que resultou no seguinte texto:

"ETATUBI ATETAUTRVT [ESTAVA TUDO BEM ATÉ QUE APARECEU UM TERRÍVEL]
LE GALILHA" [LEVOU A GALINHA]

A continuidade da tarefa de escrever, porém, se mostrou difícil para ele, que desistiu após as primeiras páginas. Em face dessa dificuldade, o menino aceitou a proposta de ditar o texto para a pesquisadora. Nessa segunda tentativa, como contava com o apoio da escriba, ele poderia ter repetido seu texto oral, porém, não o fez.

Ao ditar um texto similar a sua própria escrita e não retomar o texto anterior, produzido oralmente, podemos inferir que Matheus já percebe as diferenças existentes entre os discursos orais e escritos e, assim, concluiu que não poderia apenas "contar" a história para ser transcrita, mas que deveria utilizar-se dos modos de dizer que considera apropriados para serem escritos. Isso explicaria a diferença qualitativa entre seu texto oral e a produção escrita.

Matheus ainda se encontra na construção da compreensão da base alfabética da língua, na qual procura escolher cada letra pelo seu fonema. Enquanto escrevia, observamos que falava em voz alta, prolongando os sons de cada sílaba, para ampliar a discriminação dos sons e relacioná-las ao alfabeto. Por outro lado, quando observamos seu texto oral, ainda que permeado ocasionalmente pelas marcas da fala cotidiana, encontramos muitos aspectos formais de construção escrita, como o início canônico "Era uma vez", a presença do narrador, o uso de elementos de encadeamento, como "Depois disso", "então", "mas depois" etc.

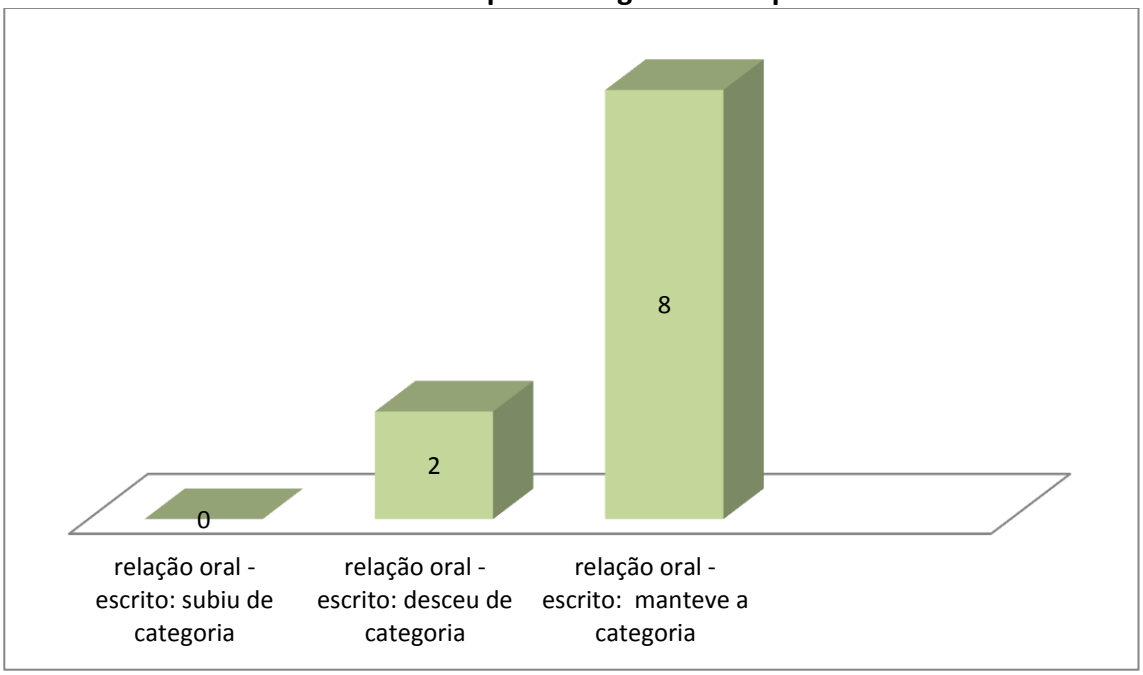
Matheus mostra que já adquiriu habilidades de escrita que, provavelmente, não serão reconhecidas na escola, pois elas aparecem no campo da oralidade. Scarpa (1987b) e Colello (2012) já faziam a crítica sobre o caráter onipotente da escrita como a "única e verdadeira" linguagem na escola.

Analisando o conjunto das produções das crianças para a construção da competência da raposa e da galinha e considerando a quantidade de produções da categoria A, observamos que a maioria das crianças foi capaz de, em algum momento de produção, perceber a ação conjunta da dos animais.

Essa supremacia pode indicar a boa compreensão dos elementos simbólicos visuais propostos pela autora do livro *Ladrão de galinha*, ao perceber os pontos de vista dos personagens a partir de uma mesma imagem. A autora usou alguns elementos que poderiam representar essa mudança de condição no relacionamento de ambas, como usar óculos de sol, adormecer no colo da raposa, participar de jogos de tabuleiro etc., só explicitando o estabelecimento de uma relação de amizade entre eles no final da narrativa, conforme se verá no estágio final.

O gráfico a seguir registra as diferenças entre as produções orais e escritas para o estágio da competência da galinha e da raposa:

Gráfico 4- Competência: galinha e raposa

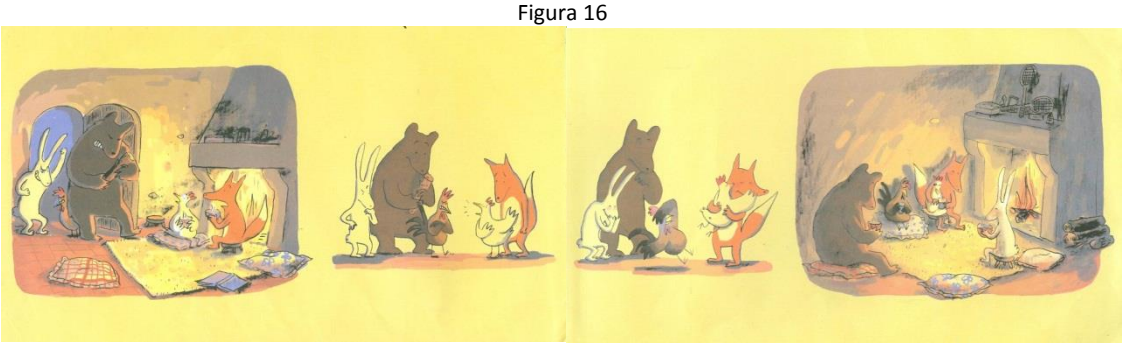


Ao observarmos o gráfico, percebemos que a maioria das crianças manteve no texto escrito as características da sua produção oral. No livro *Ladrão de galinha*, a construção da competência da galinha e da raposa ficou diluída ao longo do texto, sendo evidenciada apenas através de pequenos indícios. Assim, ao produzirem o texto escrito, as crianças não prosseguiram com novas informações, justificando essa estabilidade.

1.3 Performance

A performance, segundo Fiorin e Savioli (2003), é um estágio relacionado à fase anterior, e mostra quando os personagens partem para ação, munidos com suas habilidades adquiridas no estágio da competência. Vejamos como isso acontece no livro *Ladrão de galinha*.

Figura 16



Elemento principal: o trio invade a casa da raposa e encontra a galinha.
Elementos constituintes: expostas em quatro cenas, as imagens evidenciam diferentes ênfases na relação entre os animais. Na primeira e na última, destacadas com bordas arredondadas como no início da narrativa, fica evidente o clima de aconchego entre a galinha e a raposa, pela presença de canecas com bebidas quentes e a lareira acesa. Nas cenas intermediárias, procura-se retratar a negociação entre os animais. As expressões faciais de cada animal procuram demonstrar os sentimentos de cada um. O galo mantém a expressão de desagrado na última cena.

.

No livro *Ladrão de galinha*, o urso, o coelho e o galo conseguem chegar ao seu destino graças à persistência. Eles invadem a casa da raposa e parecem aptos a realizar o resgate. A galinha, por sua vez, defende a raposa na sua performance, e a raposa, que estabeleceu vínculos com a galinha, visivelmente, conquistando sua afeição, se vê protegida pelo seu apoio. Com isso, a atitude do trio de animais muda e há uma quebra dos laços entre eles. Fica patente a "humanização" da galinha, que deixa de ser um objeto roubado. Todas essas variáveis contribuem para o enfraquecimento do galo, que perde o poder conquistado na competência e não consegue levar a galinha.

Essa mudança de roteiro foge da linha dos contos tradicionais, nos quais o maniqueísmo predomina, deixando claro o papel dos vilões e dos heróis do começo ao fim da história. A galinha assume o protagonismo no final, redirecionando as performances das outros personagens. Assim sendo, o urso e o coelho aceitam abandonar o resgate, ainda que seu colega - o galo - permaneça descontente.

Para uma melhor análise dos textos das crianças, os aspectos da performance para o trio de animais serão tomados separadamente da performance da galinha e da raposa.

1.3.1 Performance do trio (galo, urso e coelho)

A análise das produções das crianças permitiu a definição de três grupos: a categoria A, reuniu textos que evidenciaram a percepção da ação do trio e ainda puderam destacar a

contrariedade do galo, que fracassou ao realizar a sua performance em recuperar a galinha. A categoria B, congregou textos que mostram a ação do trio com uma única performance, e a categoria C, agrupou textos que não mostram a performance do trio.

No quadro abaixo, observamos as categorias propostas com a quantidade de produções para cada uma.

Tabela 5- Performance do trio (galo, urso e coelho)

			Quantidade de produções	
Estágio da narrativa	Aspectos Observáveis	Categorias	Oral	Escrita
Performance: urso, coelho e galo	- Como descreve a ação de cada animal durante a performance.	A- Mostra a ação conjunta do trio e posterior descolamento da ação do galo.	4	4
		B- Mostra a ação conjunta do trio e a mantém até o final como um bloco ou destaca a performance de apenas um dos animais.	4	5
		C- Não descreve a performance do trio.	2	1

Abaixo são apresentadas as produções das crianças em cada categoria:

Categoria A

I- Produções orais

"(...) o urso, o galo e o coelho quiseram bater na raposa porque roubou a galinha, (...). O galo ficou e falou: ... já o urso ficou um pouquinho a assustado, já o coelho pensou, então o galo ficou envergonhado o urso ficou pensando, o coelho riu." (Rafael)

"(...) foram até onde que a galinha e a raposa estavam até que abriram a porta e viram a raposa, a galinha, tomando chá, mas a outra a galinha* ficou brava, que era a mãe da outra que estava com a raposa, e galinha* que estava com a raposa ficou chocada (...)." (Claudia)

"(...) finalmente chegou na casa da raposa, aí o urso com pau na mão e o coelho bravo e o galo aí bravo também. E eles estavam só tomando café o que ele falou assim: '- Galinha vamos embora!' O coelho falou: '- Galinha vamos embora!' E o galo também: '- Galinha vamos embora!' (...) aí o galo viu que a galinha estava dando um beijo na raposa e ficou com inveja (...)." (Lorenzo)

"E daí quando o urso, o galo e o coelho chegaram na casa, já estavam com madeira pronta para bater na raposa, mas só que o coelho e o urso e o galo ficaram meio assim, estranha.. e o galo bravo, porque a galinha gostava da raposa! E o urso ficou olhando com uma cara de esquisito e o galo desmaiando." (Israel)

II- Produções escritas

"quando eles chegarão querião daum chute notrazero daraposa (...) o galo ficou com pena daraposa o urso ficon com mapena da raposa que pudia chora mas já que ele e um urso ele aguentou o cuelho ficou com vergonha" (Rafael)

"(...) aí o coelho e o urso e o coelho estava de olho na janela. Aí o urso ficou bravo e estava com uma madeira para matar a raposa e o coelho estava concordando e a galinha* também estava. O coelho pensou no caso da galinha e o galo não concordava e a raposa estava com a cara triste. Aí o urso pensou e o coelho estava rindo! E o galo não olhou! A galinha beijou a raposa. Aí a sopa, o urso, o coelho estava com a sopa também, a galinha estava feliz por raposa. O galo estava com uma sopa e fogueira e fogo/madeira. E o urso foi embora feliz e o coelho também. E o galo ficou triste. O urso estava remando. A raposa estava feliz com a galinha e fim!"(Henrique)[11]

"Até que a raposa e a galinha saiu e entrou ne uma toca o colho e o urço ficaram espionando

Até que o a bril a porta a galinha mais velha ficou chocada a galhinha que estava deu um bejonele galhinha mais velha* até fechou o olho aieles ficaram ate que o urço eo cuelho, foram embora"* Claudia

"E enfim eles chegaram na casa onde a raposa estava com a galinha.

[11] Henrique não conseguiu finalizar com escrita de próprio punho, pois estava cansado. Nesta parte final, a pesquisadora atuou como escriba.

O urso o galo e o coelho estavam com a madeira promta mas a galinha gostava da raposa e a a galinha até deu u beijo na raposa e o galo desmaiou e eles comeram juntos e depois o urso o galo e o coelho voltaram para casa e e e Fim" (Israel)

Nos textos da categoria A, observamos que houve uma percepção quanto à ação do trio de animais no momento da performance, que deixaram de agir como um bloco único e tiveram seus comportamentos explicitados separadamente. A maioria das crianças que fez essa diferenciação na oralidade conseguiu mantê-la no texto escrito.

A performance é o ponto alto da narrativa, o momento no qual os heróis confrontam os vilões nas histórias tradicionais. No livro Ladrão *de galinha*, isso acontece até o ponto em que os animais invadem a casa da raposa. As crianças, até essa etapa, elaboraram textos criativos e permeados pelo repertório pessoal, *"quando eles chegarão querião daum chute notrazero daraposa"* (Rafael, texto escrito) e "... aí o coelho e o urso e o coelho estava de olho na janela. Aí o urso ficou bravo e estava com uma madeira para matar a raposa e o coelho estava concordando e a galinha* também estava." (Henrique, texto escrito).

Todas as crianças dessa categoria perceberam a contrariedade do galo e mostraram sua reação pela não realização da performance, como vemos nesses exemplos orais: "... então o galo ficou envergonhado" (Rafael), "... mas a outra a galinha* ficou brava, que era a mãe da outra que estava com a raposa" (Claudia) e "... aí o galo viu que a galinha estava dando um beijo na raposa e ficou com inveja ..." (Lorenzo); e escritos: *"(...) a galinha até deu u beijo na raposa e o galo desmaiou"* (Israel), "E o galo ficou triste" (Henrique) e *"(...) a galinha mais velha* ficou chocada a galhinha que estava deu um bejonele galhinha mais velha* até fechou o olho"* (Claudia).

Como esse estágio está relacionado à percepção do anterior, as crianças que definiram o papel de cada um do trio na construção da competência, conseguiram mostrar as performances também de forma mais individualizada para cada personagem, principalmente o descontentamento do galo.

Categoria B

I- Produções orais

"O urso pegou um pau, chegou todo raivoso numa casa que eles estavam e a galinha, depois ele estava muito bravo e, depois, o coelho e a galinha* também (...)." (Victória)

"(...) finalmente na casa da raposa, aí, depois eles ficaram muito bravos, entrou para matar a raposa e pegar a galinha, mas aí a galinha falou que não precisava: "não mate a raposa, ela é minha amiga". Ela beijou ele e os outros animais ficaram rindo(...)." (Maria Izabel)

"O galo o urso e o coelho chegaram todos molhados e foram até uma casa perturbar a galinha e a raposa. Então, pegaram um galho de madeira para bater na galinha e a raposa." (Matheus)

"O urso saiu da água todo molhado e o ladrão de galinhas estava dentro da casa quando de repente você entrou: '- Me devolva minha galinha! '. Ele não quis devolver e eles foram embora na boa." (Caroline)

II- Produções escritas

"(...) o urso fico bravo a galinha se descupou mas ela falo que ama ele eles tomaram um chocolate quente e o raposo esprentou o barco e o urso foi enbora para casa dele." (Victória)

"(...) depois os animais chegaram com un tronco para matar a raposa so ai a galinha falou parem não mate meu amigo eu gosto dele e depois eles centaram e tomaram uma xicara de chá." (Maria Izabel)

"Eles correram até chegar na casa. Eles ficaram bravos. Eles ficaram emocionados. Eles ficaram rindo. E viveram felizes para sempre. Eles foram embora." (Matheus)

"(...) e os amigos muito cansados o Perseguiu a raposa até a casa da raposa e entrou querendo bate na raposa mas a galinha que foi roubada disse não batem nele ele me Protegeu o tempo inteiro

E a galinha beijou a roso e os amigos fez amizade com a raposa e tomou um chá e na manha seguinte eles foran embora e viveu feliz Para sempre" (Felipe)

"(...) o urso chegou na casa do ladrão de galinhas e bateu na janela ele chegou na casa e abraçou o urso e o urso falo vamos conversar a galinha falo eu quero ficar com o ladrão de galinhas o urso disse tabom eu deixo tchau urso" (Caroline)

Os textos da categoria B apresentaram dois tipos de desenvolvimento de performance: a primeira é a que trata do trio de animais como se fosse uma única entidade, e a segunda é a performance centrada na figura do urso.

No primeiro grupo, tanto para as produções orais como nas escritas, temos as produções de Maria Izabel e Matheus, além da de Felipe, apenas para a produção escrita. No segundo grupo, temos as produções de Victória e Caroline, nas duas produções.

Para o primeiro grupo, Matheus e Felipe já haviam construído a competência do trio de animais como um único grupo, e Maria Izabel, curiosamente, chamou o trio de "os ursos" em um dos momentos da competência. Victória e Caroline também construíram a competência apenas para o urso e finalizaram com a performance deste, não incluindo os outros animais no final da história.

O mesmo fenômeno foi observado na construção dos textos da categoria A, nos quais as tomadas de decisão anteriores ao estágio da performance condicionam o seu desenvolvimento. Essa característica mostra a coerência dessas crianças ao manterem o encadeamento dos enunciados até esse ponto.

Categoria C

I- Produções orais

"(...) até que conseguiram chegar na praia, chegaram na casa, entraram na casa, contaram piadas (...)." (Felipe)

"No dia seguinte o urso e o coelho e a galinha, o urso estava remando o barco e eles foram embora." (Henrique)

II- Produções escritas

"(...) os três tavam molhado e ele chegavam nacasa da rapoza

a galinha e a rapoza tavam tomando xa mas a galinha não quis ir

e el vivemdo felisis para senpre" (Lorenzo)

Nos textos produzidos na categoria C, não há performance do trio, e a história é conduzida diretamente ao final.

As crianças que realizaram produções nessa categoria, produziram textos orais ou escritos, reconhecendo a performance de pelo menos um dos animais na história. Esses são os casos de Henrique, que produziu um texto escrito na categoria A e de Lorenzo, que fez o mesmo, mas para o texto oral.

Felipe, por sua vez, produziu um texto escrito, no qual reconheceu a performance dos animais como um único bloco, ou seja, na categoria B.

Lorenzo realizou sua escrita após a produção oral, e essa ausência pode ser justificada pelo cansaço. Já Felipe e Henrique, podem ter tido a oportunidade de detalhar melhor seus textos escritos após a construção oral, em um movimento de revisão.

Ao observarmos o conjunto de produções das crianças, com exceção das de categoria C, percebemos que os textos mantiveram o plano de ação traçado desde a construção da competência para o trio de animais e produziram performances compatíveis com essas escolhas.

Essa discrepância entre as produções das crianças que produziram textos na categoria C, quando comparadas com suas próprias produções em outra circunstância, sugere várias reflexões sobre as oportunidades didáticas que a prática de produção de textos pode trazer para a sala de aula.

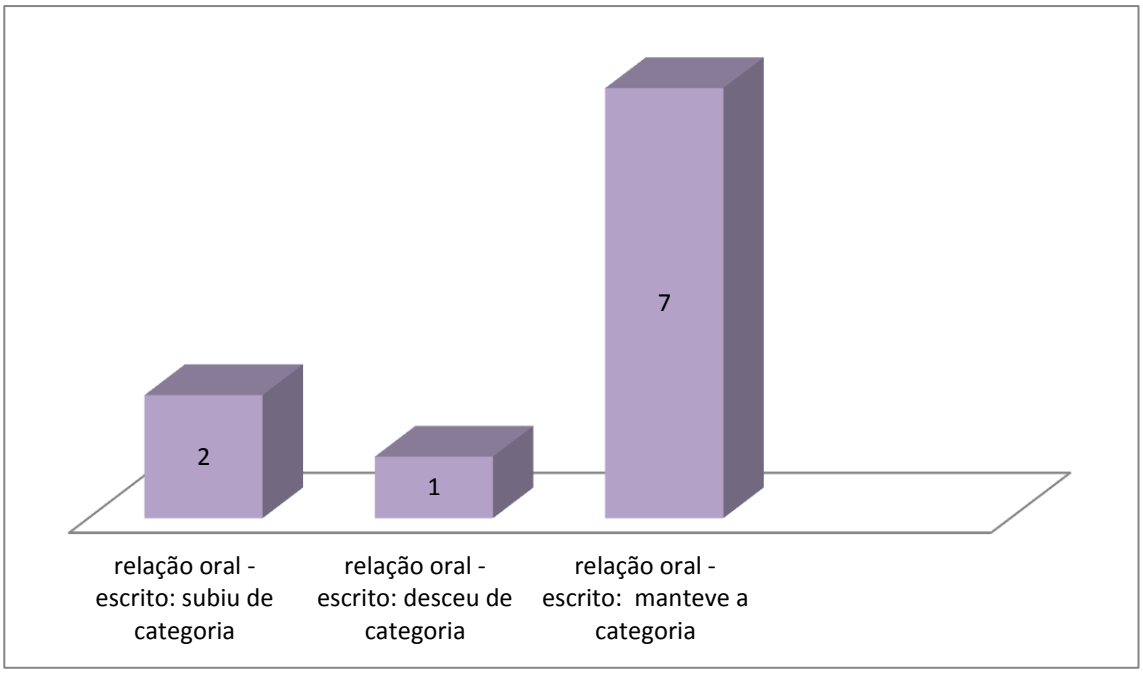
A primeira delas é que a produção de um texto acabado não deve ser uma atividade para uma única aula, pois o cansaço pode não permitir que a criança finalize adequadamente.

A ocorrência de produções orais em conjunto com produções escritas pode ser muito proveitosa para a criança e para o professor. Na perspectiva da criança, é uma oportunidade de estruturar e preparar os elementos que poderão fazer parte do texto escrito e vice-versa e, para o professor, é uma ocasião para distinguir as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos, além de favorecer a intervenção em duas frentes de trabalho, no caso, o oral e o escrito.

Finalmente, importa reconhecer que a interdependência da construção da performance e o estágio da competência permite que se trace uma retrospectiva, juntamente com a criança, para o resgate dessas informações, visando a encaminhá-la a procedimentos concretos de revisão e reescrita.

Ao compararmos as produções escritas com as orais, conforme indica o gráfico abaixo, observamos uma tendência em manter, nos textos escritos, os aspectos conquistados no texto oral: as percepções sobre a estrutura narrativa colocadas no primeiro texto se repetem no segundo, para a maioria do grupo.

Gráfico 5- Performance: trio



1.3.2 Performance da raposa e da galinha

A performance da galinha e da raposa estão entrelaçadas no livro *Ladrão de galinha*, porém, a ação da galinha é mais ativa, quando defende a raposa do ataque dos outros animais. A raposa, que teve uma atitude bastante ativa ao longo da história, tem uma performance mais sutil no final da história ao contar com o apoio da galinha.

A tabela a seguir sintetiza as categorias encontradas, assim como distribuição das produções.

Tabela 6- Performance da raposa e da galinha

			Quantidade de produções	
Estágio da narrativa	Aspectos Observáveis	Categorias	Oral	Escrita
Performance: Galinha e raposa	- Como percebe a performance da galinha e raposa.	A- Reconhece a performance de pelo menos um dos animais.	6	9
		B- Não explicita a performance de nenhum dos animais.	4	1

Abaixo, as produções das crianças nas categorias apresentadas:

Categoria A

I- Produções orais

"(...) mas a galinha falou que ele me protegeu e jogou comigo e brincou comigo (...) já a galinha deu um beijo na raposa (...)." (Rafael)

"a galinha dá um beijo na raposa e a outra a galinha* ficou: "ai meu deus do céu" até que tudo ficou tudo bem e eles tomaram chá (...)." (Claudia)

"(...) aí a galinha falou assim: - 'Mas eu só estava se divertindo com a raposa, eu fico triste'(...)." (Lorenzo)

"(...) mas aí a galinha falou que não precisava: "não mate a raposa, ela é minha amiga" . Ela beijou ele (...) depois, raposa emprestou o bote para voltarem para casa." (Maria Izabel)

"(...) foram até uma casa perturbar a galinha e a raposa. (...) mas, depois, mostraram que eles se amavam e tudo ficou bem (...)." (Matheus)

"(...) ladrão de galinhas estava dentro da casa quando, de repente, você entrou: '- Me devolva minha galinha! '. Ele não quis devolver e eles foram embora na boa." (Caroline)

II- Produções escritas

"a galinha falou que araposa não tenho niguem pracovesa(...) agalinha deu um beicho naraposa (...)" (Rafael)

"a galinha se descupou mas ela falo que ama ele eles (...) e o raposo esprentou o barco (...)" (Victória)

"(...)ai a galinha falou parem não mate meu amigo eu gosto dele (...)" (Maria Izabel)

"(...)mas a galinha que foi roubada disse não batem nele ele me Protegeu o tempo inteiro E a galinha beijou a roso e os amigos fez amizade com a raposa (...)" (Felipe)

"(...) A galinha beijou a raposa." (Henrique)

"(...)e o urso falo vamos conversar a galinha falo eu quero ficar com o ladrão de galinhas (...)" (Caroline)

" (...) a galhinha que estava deu um bejonele (...)" (Claudia)

"(...)a galinha e a rapoza tavam tomando xa mas a galinha não quis ir (...)" (Lorenzo)

" (...) mas a galinha gostava da raposa e a a galinha até deu u beijo na raposa" (Israel)

Os textos da categoria A apresentam a predominância da descrição da performance da galinha, com poucas referências à da raposa. Isso pode ser observado na metade dos textos orais (Rafael, Claudia e Lorenzo) e em sete dos nove textos escritos apresentados (Rafael, Maria Izabel, Felipe, Henrique, Caroline, Claudia e Israel).

A percepção da performance conjunta da galinha e da raposa é uma das mais difíceis de serem observadas, pois há uma inversão de posturas: a galinha, que passou a maior parte da narrativa em uma condição de passividade (ser conduzida pela raposa), assume o protagonismo no final, quando defende o seu sequestrador; a raposa, que se portou de modo ativo ao longo da história (tanto no roubo da galinha como na fuga) fica em uma postura passiva no desfecho da narrativa (contar com a ajuda da galinha). Dessa forma, pelas próprias características do livro, a percepção da performance desses personagens impõe uma elaborada reconstrução de sentidos. A performance da galinha aparece como uma surpresa no jogo de forças dos personagens (algo inesperado nas histórias tradicionais), enquanto a performance

da raposa fica diluída tanto porque sua competência (a conquista da amizade da galinha) não foi objetivamente caracterizada nas páginas anteriores, como pela postura passiva no final.

As alusões feitas nos textos das crianças consideraram a gentileza da competência da raposa como referenciais para justificar a sua performance. Essas menções apareceram nos textos orais de Maria Izabel ("... a raposa emprestou o bote para voltarem para casa") e de Matheus ("... mas, depois, mostraram que eles se amavam e tudo ficou bem...").

Caroline, que não mencionou a performance da galinha, descreveu somente a da raposa: "... ladrão de galinhas estava dentro da casa quando, de repente, você entrou: '- Me devolva minha galinha! '. Ele não quis devolver e eles foram embora na boa" (texto oral) e somente dois textos orais (Maria Izabel e Matheus) e dois escritos (Victória e Lorenzo) descreveram a performance de ambos personagens.

Ao relacionar os textos da performance da galinha e da raposa com os textos produzidos acerca da construção da competência dessas personagens, constatamos que, para as produções orais, com exceção de Israel, todas as crianças que reconheceram a competência de pelo menos um dos personagens e escreveram suas performances, e o mesmo se deu na escrita. Assim, mais uma vez, verifica-se a interdependência do estágio da competência com o da performance. Essa constatação, já observada anteriormente, reforça a ideia de que a interdependência dessas fases pode ser um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas que auxiliem as crianças a organizarem sua produção de histórias, com vistas ao encadeamento.

Categoria B

I- Produções orais

"(...) até que conseguiram chegar na praia, chegaram na casa, entraram na casa, contaram piadas e viveram felizes para sempre." (Felipe)

"O urso está com uma sopa, aqui uma sopa[x] e aqui também[x], aqui parece uma água[x]... e aqui[x] parece um fogo nas madeiras. No dia seguinte, o urso e o coelho e a galinha*, o urso estava remando o barco e eles foram embora." (Henrique)

"Os outros animais ficaram todos tomando uma sopinha e um café com uma fogueira e daí os animais voltaram para casa, a galinha e a raposa, todos felizes e fim!" (Israel)

> "O urso pegou um pau chegou todo raivoso, numa casa que eles estavam e a galinha, depois ele estava muito bravo e depois o coelho e a galinha* também, e eles ficaram juntos ficaram até amanhecer. No dia seguinte, a galinha e o raposo ficaram juntos, e o urso , o coelho e a galinha* foram embora. Fim." (Victória)

II- Produções escritas

> "Eles correram até chegar na casa. Eles ficaram bravos. Eles ficaram emocionados. Eles ficaram rindo. E viveram felizes para sempre. Eles foram embora." (Matheus)

As crianças que produziram textos na categoria B não mostraram a performance da galinha ou da raposa, porém, em suas outras produções, descreveram as performances dessas personagens: Felipe, Henrique, Victória e Israel descreveram a dos dois personagens nos seus textos escritos e Matheus, no seu texto oral, também mencionou as duas personagens.

O que podemos inferir acerca da não descrição das performances nos textos orais foi que, inicialmente, as crianças não lhes deram muita importância, e isso foi reconsiderado na produção escrita. Nesses casos, a produção oral pode ter servido como uma preparação para a produção das escritas e, dessa forma, justificar-se-iam os textos escritos mais completos. O caso de Matheus já foi explorado na performance do trio de animais e aqui, cremos , repete-se a explicação para a discrepância entre o texto oral e o escrito.

A autora de *Ladrão de galinha*, a partir da proposição da competência da galinha e da raposa e da posterior performance, quebra o cânone das histórias convencionais, marcadas pelo maniqueísmo. Assim, a compreensão da ação dessas personagens é fundamental para o encadeamento final da história e justificará a distribuição das punições e recompensas.

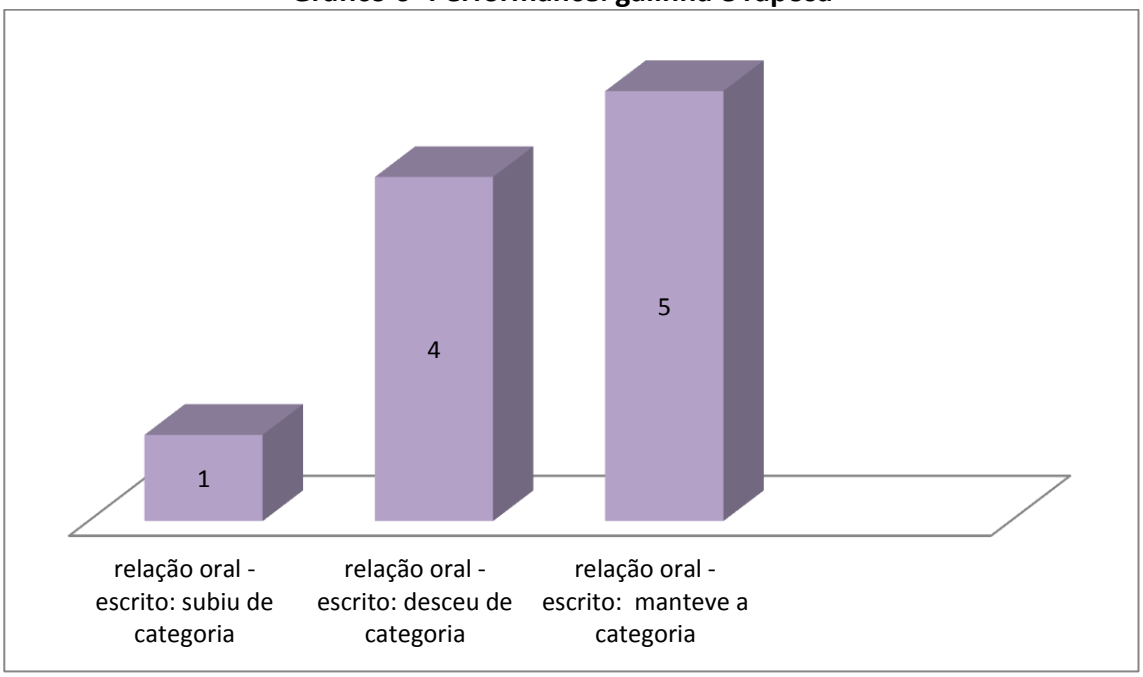
Para manter a coerência no encadeamento, portanto, seria necessário apontar a ação das personagens desde o estágio anterior. Por isso, não foi surpresa constatar que todas as crianças que mostraram a construção da competência da galinha e da raposa nos textos orais ou escritos, mostraram a performance de pelo menos um dos animais na etapa seguinte da história.

As crianças do estudo apresentam uma tendência em dar continuidade às propostas que já fizeram na construção da competência. Por isso percebemos o desenvolvimento da performance tão ligado às observações e percepções que tiveram no estágio anterior. Assim, podemos considerar que as crianças estão sendo fiéis às opções que fizeram; além disso, acrescentar elementos novos sem refazer o que já tinha sido feito anteriormente compromete o

desenvolvimento do encadeamento de fatos. Em uma situação de produção e revisão de textos em sala de aula, esse poderia ser um interessante ponto de discussão.

Quando confrontamos os textos orais com os escritos, percebemos, no gráfico 6, uma variabilidade maior entre as categorias, principalmente quando comparamos com as análises dos estágios anteriores, ainda que a maioria tenha se mantido na mesma categoria. Na escrita, algumas crianças mostraram mais dificuldade em estabilizar os conhecimentos apresentados no texto oral.

Gráfico 6- Performance: galinha e raposa

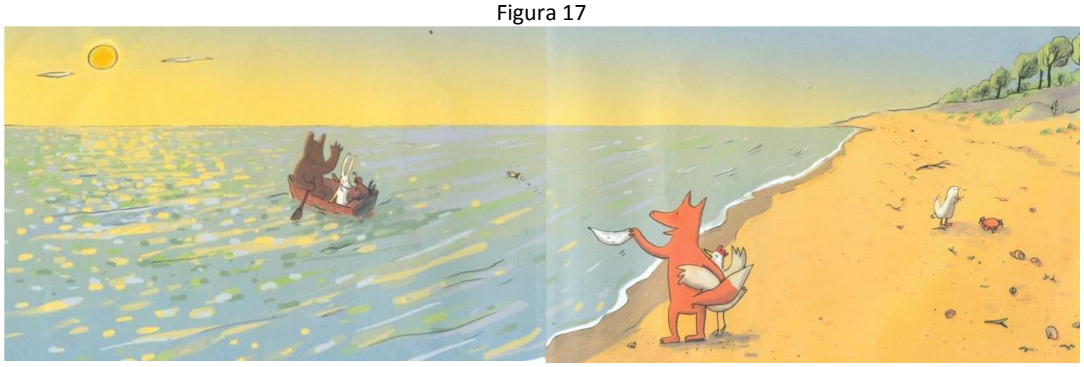


1.4 Sanção

O último bloco da narrativa é a sanção, estágio no qual os personagens são punidos ou recompensados, conforme sua performance. Nesse momento, se um ganha, o outro perde.

No livro *Ladrão de galinha*, com a mudança de roteiro e a amenização do padrão maniqueísta das histórias tradicionais, descobrir a sanção de cada personagem é difícil, pois ela se dá de maneira sutil, mostrando mais uma mudança de *status*, sem conquistas materiais objetivas.

Figura 17



Cena principal: A galinha e a raposa estão abraçadas, acenando para o urso e o coelho, que acenam de volta. O galo está de costas. A cena marca a partida do trio, sugerindo o distanciamento entre os dois grupos.
Elementos constituintes: o galo não se vira para a despedida. O abraço entre a raposa e a galinha insinua intimidade. O sol está se pondo ou nascendo, mostrando que os animais permaneceram um longo tempo juntos.

O trio de animais participou da história como uma unidade, só se separando ao final. O urso e o coelho tiveram como sanção positiva a amizade da raposa e o reconhecimento de que a situação do rapto não era o que parecia.

O galo foi o único personagem que recebeu uma sanção negativa, pois voltou sem o "bem" que veio resgatar; porém, sua sanção não o exclui do grupo e permite que continue com seus amigos, ou seja, é uma punição parcial, quando comparamos com as punições exemplares dos contos de fadas, como, por exemplo, a morte, a deformidade etc.

A galinha, antes indiferenciada dentre as suas companheiras, individualiza-se ao longo da trama e, como consequência disso, o galo não tem mais direito a ela. A galinha, ao ser cativada e compreender a raposa, recebeu uma sanção positiva, que é o direito de escolha, e, assim, preferiu ficar no lugar que considerou mais vantajoso para si, trocando de companheiro.

A raposa fugiu do estereótipo do vilão e se redimiu ou se revelou com boas atitudes durante a etapa da competência. Dessa forma, qualificou-se para a sanção positiva: a companhia da galinha e a amizade do urso e do coelho.

Para analisar a percepção das crianças quanto à distribuição das sanções, observamos a forma como organizam a situação final da história e o destino de cada personagem. Assim, para a categoria A, teremos os textos que apresentam sanções positivas e negativas, mostrando certo reconhecimento entre os papéis dos personagens. Na categoria B, os textos que mostraram apenas a distribuição de sanções positivas e, na categoria C, os textos que partiram diretamente para o fechamento da história, sem distribuir sanções.

Da mesma forma que, no início das histórias canônicas, temos as expressões típicas, para o fechamento dessas narrativas, também encontramos essas fórmulas que pertencem à estrutura discursiva do gênero, como o conto de fadas e outras histórias infantis. Embora elas não façam parte da estrutura narrativa que aqui procuramos analisar, essas fórmulas atestam certo grau de conhecimento linguístico e indicam que as crianças estão cientes da organização temporal necessária à construção de uma história.

Os finais típicos podem ser empregados de duas maneiras: na primeira, como fechamento para uma resolução feliz, descrita anteriormente, funcionando como "coroação" dos fatos finais, ou como uma solução rápida para encerrar a história de modo oficial, quando o autor não conseguiu desenvolver adequadamente as ações que fazem parte da resolução. Por isso, o fechamento dos textos das crianças com a expressão "e viveram felizes para sempre" e outros afins, não será considerado como um sinal de distribuição das sanções, para não mascarar a interpretação dos textos acerca desse aspecto da narrativa.

A tabela a seguir sintetiza os critérios e categorias para a fase da sanção e mostra a quantidade de produções orais e escritas para cada categoria.

Tabela 7- Sanção

			Quantidade de produções	
Estágio da narrativa	Aspectos Observáveis	Categorias	Oral	Escrita
Sanção	- Como distribui as sanções entre os personagens.	A- Distribui sanções positivas e negativas.	1	1
		B- Distribui apenas sanções positivas.	5	2
		C- Não distribui sanções.	4	7

Abaixo, temos as produções das crianças distribuídas entre as categorias.

Categoria A

I- Produções orais

"(...) aí o galo viu que a galinha estava dando um beijo na raposa e ficou com inveja e aí a raposa a galinha e galo e o urso e o coelho viveram felizes para sempre. E aí eles se eles foram lá para casa deles de barco e deixaram a galinha com a raposa e o urso e o coelho e o galo pensavam que a raposa era malvada e viveram felizes para sempre." (Lorenzo)

II- Produções escritas

"(...) Aí a sopa, o urso, o coelho estava com a sopa também, a galinha estava feliz por raposa. (...) E o urso foi embora feliz e o coelho também. E o galo ficou triste. A raposa estava feliz com a galinha e fim!" (Henrique)

Observamos, nos textos inscritos na categoria A, que as crianças finalizaram a história distribuindo sanções a todos os personagens, tanto positivas como negativas.

No texto oral, temos um exemplo de sanção positiva para os animais do trio, com a distribuição do conhecimento de que a raposa não era malvada. A sanção do galo, do ponto de vista de Lorenzo, não foi ficar sem a galinha, mas sentir inveja pelo afeto dedicado à raposa, mostrando uma nova leitura, possível no contexto quanto à sanção negativa que o personagem recebeu. A sanção positiva da raposa e da galinha é dada de forma indireta, quando Lorenzo indica no texto que os animais "deixaram" a galinha com a raposa.

No texto oral de Lorenzo, o uso do final canônico "viveram felizes para sempre" é apresentado como finalização da trama, sendo utilizado de forma adequada ao texto.

No texto escrito de Henrique, há a distribuição de sanções a todos; organizada na forma de lista, todos receberam a felicidade como recompensa, exceto o galo, que ficou com a tristeza. O uso da finalização "e fim!", mesmo não sendo uma forma canônica, mostra-se adequado, pois a raposa recebeu a tristeza como sanção, e não seria compatível finalizar com outra fórmula.

Categoria B

I- Produções orais

"e eles ficaram amigos! Todos eles: o galo, o urso, o coelho e a galinha. A galinha ficou com a raposa, enquanto o urso e o coelho e o galo foram de volta pra casa e eles viveram felizes para sempre." (Rafael)

"e eles ficaram juntos ficaram até amanhecer. No dia seguinte, a galinha e o raposo ficaram juntos, e o urso , o coelho e a galinha foram embora. Fim." (Victória)

"outros animais ficaram rindo, depois eles entenderam e tomaram uma bela xícara de chá, e depois raposa emprestou o bote para voltarem para casa." (Maria Izabel)

"Os outros animais ficaram todos tomando uma sopinha e um café com uma fogueira e daí os animais voltaram para casa, a galinha e a raposa, todos felizes e fim!" (Israel)

"(...) então eles voltaram para casa e a galinha e a raposa viveram felizes para sempre." (Matheus)

II- Produções escritas

"(...) e os amigos fez amizade com a raposa e tomou um chá e na manha seguinte eles foran embora e viveu feliz Para sempre" (Felipe)

"(...)a galinha falo eu quero ficar com o ladrão de galinhas o urso disse tabom eu deixo tchau urso" (Caroline)

Os textos da categoria B finalizam com sanções positivas a todos os personagens, pois, ficaram sem reconhecer quem, ao final, poderia ser o "vilão", posto que o reconhecimento dessa troca de papéis, da raposa para o galo, só seria percebido nos momentos da performance. Mesmo que as crianças tenham percebido o descontentamento do galo, a sua performance negativa foi uma das menos identificadas, e isso resultou no comprometimento quanto à distribuição das sanções.

Das crianças que produziram os textos orais, apenas Israel identificou a frustração do galo, uma constatação feita anteriormente, durante a fase da performance, na frase: "... o galo ficou bravo porque a galinha gostava da raposa". Porém, de modo contraditório, não deixou isso claro na finalização da história, pois não apontou a frustração da personagem ou distinguiu a sua sanção negativa, concluindo com: "todos felizes!".

Categoria C

I- Produções orais

" (...) até que conseguiram chegar na praia, chegaram na casa, entraram na casa, contaram piadas e viveram felizes para sempre." (Felipe)

"O urso está com uma sopa, aqui uma sopa e aqui também, aqui parece uma água... e aqui parece um fogo nas madeiras. No dia seguinte, o urso e o coelho e a galinha*, o urso estava remando o barco e eles foram embora." (Henrique)

"Ele não quis devolver e eles foram embora na boa." (Caroline)

"(...) até que tudo ficou tudo bem e eles tomaram chá, até que amanheceu e eles foram embora e só." (Claudia)

II- Produções escritas

"o galo ficou com pena daraposa o urso ficou com mapena da raposa que pudia chora mas já que ele e um urso ele aguentou o cuelho ficou com vergonha
agalinha deu um beicho naraposa e viverão felizes parasepre" (Rafael)

"(...)tomaram um chocolate quente e o raposo esprentou o barco e o urso foi enbora para casa dele." (Victória)

"(...)depois eles centaram e tomaram uma xicara de chá." (Maria Izabel)

"Eles correram até chegar na casa. Eles ficaram bravos. Eles ficaram emocionados. Eles ficaram rindo. E viveram felizes para sempre. Eles foram embora." (Matheus)

"a galhinha que estava deu um bejonele galhinha mais velha até fechou o olho aieles ficaram ate que o urço eo cuelho, foram embora"* (Claudia)

"(...) os três tavam molhado e ele chegavam nacasa da rapoza
a galinha e a rapoza tavam tomando xa mas a galinha não quis ir
e el vivemdo felisis para senpre" (Lorenzo)

"E enfim eles chegaram na casa onde a raposa estava com a galinha.
O urso o galo e o coelho estavam com a madeira promta mas a galinha gostava da raposa e a a galinha até deu u beijo na raposa e o galo desmaiou e eles comeram juntos e depois o urso o galo e o coelho voltaram para casa e e e Fim" (Israel)

Os textos produzidos pelas crianças na categoria C não apresentam a distribuição das sanções. A despeito do alto índice dessa categoria, somente Claudia manteve essa característica na produção oral e escrita. O restante dos alunos da categoria distribuiu, pelo menos, um tipo de sanção às personagens nas suas outras produções, com prevalência das sanções positivas.

O final não canônico proposto no livro de imagem *Ladrão de galinha* pode ter dificultado a compreensão da distribuição das sanções, e, assim, as crianças dessa categoria partiram diretamente para a finalização do texto, sem se preocupar com o fechamento. Isso

fica evidente no emprego dos finais típicos dos contos canônicos de forma deslocada, pois essa foi a forma que as crianças encontram para anunciar o fim da história.

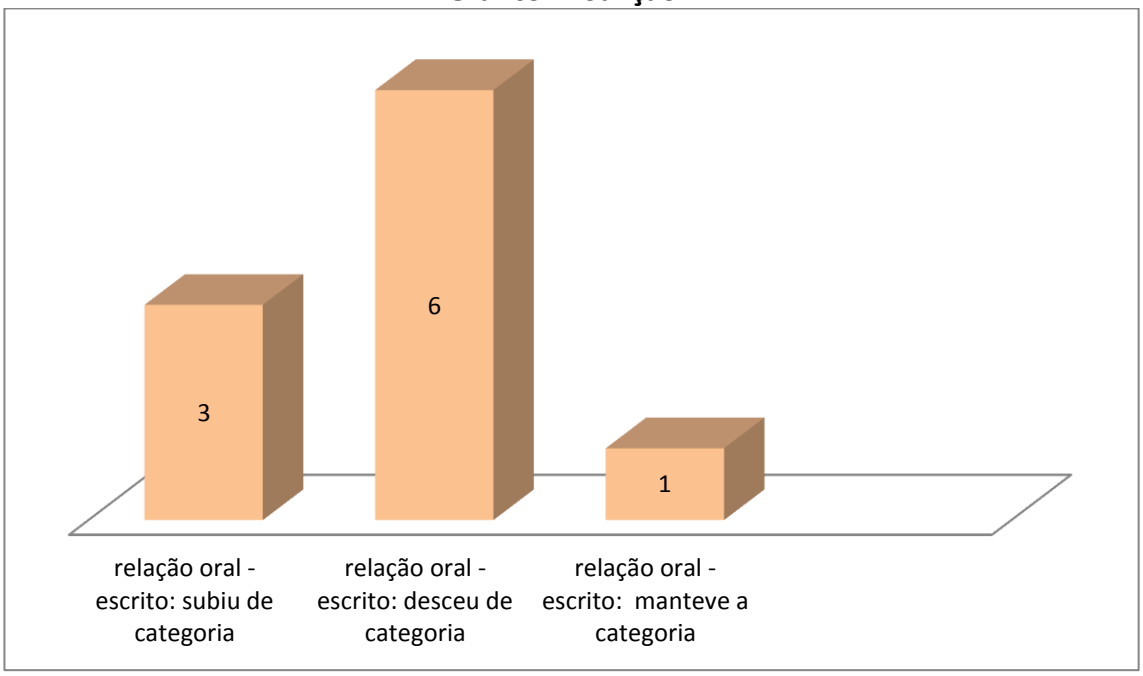
Usualmente, as crianças têm poucas vivências com finais trágicos ou não consideram que a punição dos vilões seja um final infeliz, pois o foco está na trajetória do herói. As histórias são, quase sempre, finalizadas com o final clássico "e viveram felizes para sempre", o que reforça a ideia de que pelo menos uma personagem deve ter um final feliz.

A presença de apenas dois textos com a sanção negativa do galo pode ser justificada pelo tipo de final proposto pela autora do livro *Ladrão de galinha*, que foge do texto tradicional; ao mesmo tempo, também não aplica um castigo tão radical ao galo, o que seria usual nos contos tradicionais. Além da frustração do galo, a história apresentada termina sem a constituição de um vilão de fato.

As crianças perceberam que as sanções foram todas de ordem imaterial, com destaque para a obtenção da felicidade pela maioria dos animais.

O gráfico abaixo evidencia o movimento de categorias na passagem do texto oral para o escrito:

Gráfico 7- Sanção



Na comparação entre os textos orais e escritos, foi nesse estágio da narrativa que as crianças demonstraram maior dificuldade em conservar os conhecimentos apresentados na oralidade, ao produzir o texto escrito. Se até então mostravam uma tendência em manter os

mesmos aspectos para as duas modalidades, foi na finalização da narrativa que as dificuldades apresentadas ao longo da produção se apresentaram de forma mais evidente. Podemos supor que o final pouco tradicional da história *Ladrão de galinha* tenha contribuído para essa dificuldade de estruturar com mais apuro a fase da sanção.

2. Das partes ao todo: apontamentos e considerações

Até aqui, analisamos o desempenho das crianças por estágios da narrativa. Agora interessa-nos compreender como se deu a construção do texto como um todo, com o objetivo não só de abarcar a pluralidade dos processos, mas também de chamar a atenção para alguns pontos significativos desse trabalho.

O desempenho variado entre os estágios da narrativa permite identificar os pontos fortes do conhecimento das crianças, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para intervenções com foco nas dificuldades apresentadas. Isso não significa que a apreciação do texto completo não deva ser feita em sala de aula, pois é importante não perder de vista a coesão e o encadeamento geral.

A observação das linhas da tabela 8 permite conhecer o percurso de cada criança ao longo da construção da narrativa, tanto na oralidade como na escrita. Ao mesmo tempo, quando observamos as colunas, obtemos uma visão geral do desempenho do grupo na produção de texto para aquele estágio.

Tabela 8- Desempenho individual nas categorias: todas as crianças.

	manipulação: situação inicial		manipulação: ruptura		Competência: trio		Competência: galinha/raposa		Performance : trio		Performance: galinha/raposa		Sanção	
	oral	escrito	oral	escrito	oral	escrito	oral	escrito	oral	escrito	oral	Escrito	oral	escrito
Rafael	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	C
Maria Izabel	A	A	A	B	B	B	A	A	B	B	A	A	B	C
Matheus	A	C	B	A	A	B	A	C	B	B	A	B	B	C
Felipe	A	A	A	B	B	B	B	C	C	B	B	A	C	B
Israel	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	C
Claudia	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	C	C
Caroline	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	A	A	C	B
Victória	C	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	A	B	C
Henrique	C	C	B	A	A	A	A	A	C	A	B	A	C	A
Lorenzo	C	C	B	B	A	A	A	A	A	C	A	A	A	C

Analisando as produções como um todo, percebemos a tendência de se mostrarem mais estruturadas e definidas nas partes iniciais, o que pode ser comprovado com as várias ocorrências de categoria A no estágio da manipulação. Conforme foram se desenvolvendo, começaram a perder a coesão, até chegarem, em alguns casos, aos finais praticamente sem conclusão, o que pode ser percebido pela incidência da categoria C no último estágio da narração.

O caso típico está na produção de Israel (vide tabela 8), que, nos estágios da manipulação, construção da competência das personagens e performance do urso, galo e coelho, apresentou construções mais estruturadas e, a partir da performance da galinha e da raposa, deixou de considerar alguns aspectos importantes, como as ações da raposa, e chegou à parte final da distribuição das sanções, principalmente na produção escrita, sem encerrar a narrativa de maneira consistente. Observamos o mesmo padrão nas escritas de Maria Izabel, Felipe e Rafael.

A maioria das crianças que tiveram categoria C no estágio da manipulação (Matheus, Henrique e Lorenzo) também apresentou dificuldade em outros estágios na narrativa. A

exceção ficou por conta de Victória, que apresentou um texto na categoria C da manipulação e só demonstrou maior dificuldade na resolução da narrativa, porém, quase não mostrou produções de categoria A ao longo da sua construção.

Observamos também que as crianças reconhecem o gênero em questão, sem confundi-lo com outros. Esse conhecimento é evidenciado com elementos da ordem discursiva que aparecem ocasionalmente nas produções, como: os "modos de dizer" típicos das histórias infantis, os inícios e finais canônicos e o emprego de figuras que implicam temporalidade, como "e depois", "no dia seguinte" etc. Ao mesmo tempo, percebemos que elas têm um repertório restrito sobre como esse tipo de texto funciona e procuram preencher essas "lacunas" com discursos informais, mais aproximados da fala cotidiana. Como exemplo dessas falas, temos as seguintes características nos textos:

- uso de gírias: "Era uma vez uma casa bem legal, cheia de animais (...)" (Matheus, texto oral), "O piu piu estava cantando" (Henrique, texto oral);

- construção de frases incompletas: "Aí a sopa, o urso, o coelho estava com a sopa também, a galinha estava feliz por raposa. O galo estava com uma sopa e fogueira e fogo/madeira." (Henrique, texto escrito);

- com gestos de apontar, substituindo a escrita: "O piu piu estava cantando e o coelho abriu a janela, o urso foi abrir a porta e a galinha estava cantando e a raposa estava aqui[x] e os 4 pintinhos estava[x], mais três galinhas[x]." (Henrique, texto oral);

- expressões coloquiais: "Tinha um urso numa casa <u>que tinha um monte</u> de pintinhos e galinhas." (Victória, texto oral, grifo meu); *"A RAPOSA TAVA DIOLO NA GALINHA (...)."* (Henrique, [a raposa estava de olho na galinha], texto escrito).

Comparando as produções orais com as escritas, percebemos que, muitas vezes, o texto oral apresentava mais elementos e descrições; porém, foi no texto escrito que se manifestaram os elementos mais formais do discurso, muitas vezes com tentativas frustradas de sofisticação, como no exemplo: *"Era uma vez um urso que estava se preparando para fazer um lindo banquete em quanto os bichos estavam no seu jardim <u>porinquanto</u> o coelho e o urso estavam comendo (...)."* (Maria Izabel, texto escrito grifo meu), possivelmente devido à hipóteses que as crianças têm sobre os modos de se apresentar a escrita.

Produzir uma história envolve informações acerca da língua, que as crianças do estudo parecem apenas intuir da sua experiência enquanto leitores ou ouvintes de histórias infantis,

um conhecimento ainda pouco sistematizado. Acreditamos que, com base nos resultados obtidos, podemos evidenciar as etapas que já foram melhor compreendidas, apontar os aspectos que ainda estão sendo tateados pelas crianças e os possíveis desdobramentos para uma intervenção interessante, com o intuito de enriquecer a aprendizagem. Com essa preocupação, apresentaremos alguns pontos que merecem destaque na construção de cada estágio.

No primeiro estágio, o da manipulação, as crianças mostraram um bom desempenho e conseguiram apresentar os elementos para iniciar a história. Ainda que em algumas produções não tenham usado os inícios típicos, a maioria delas contou com a presença do narrador, o uso de tempos verbais no passado, a apresentação de personagens, a descrição da situação, do entorno, do momento da ruptura (nem sempre com a mesma ênfase para todas as crianças) etc. A possível intervenção nessa etapa seria a construção mais detalhada da situação inicial de harmonia, destacando aspectos bucólicos da cena, para, posteriormente, criar um impacto maior com a ruptura, que, no texto de muitas crianças, não recebeu o realce necessário.

Como já observado anteriormente, as crianças perceberam a relação entre os estágios da competência e performance, mantendo-se constantes às suas escolhas iniciais, dando sequência a elas na construção da performance das personagens, sem quebras na organização narrativa. Isso indica que uma possível intervenção deveria preservar essa relação, enriquecendo as proposições da construção da competência, enfatizando o desempenho dos animais de forma individualizada, para que se possa chegar à performance de cada um deles separadamente, avaliando os sucessos e os fracassos das personagens de forma mais evidente.

Foi na parte derradeira do texto, porém, que o grupo apresentou maior dificuldade, talvez devido ao final pouco corriqueiro do livro *Ladrão de galinha*. Muitas crianças partiram diretamente para o fim da história, sem desenvolver a rede de sentimentos que estava envolvida no momento em que o trio de animais confrontou a raposa, culminando, em muitos textos, no fechamento sem sanções negativas.

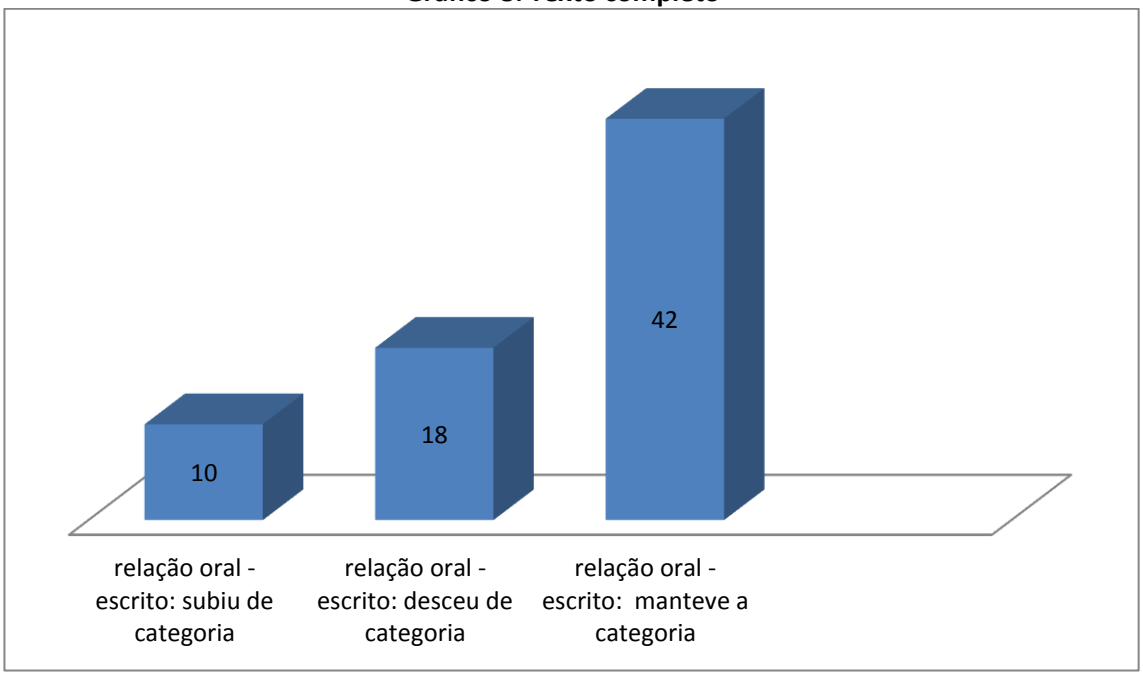
No livro *Ladrão de galinha*, o descontentamento do galo se mantém até as últimas cenas, mesmo diante da felicidade da galinha. Essa informação permite, não só uma retomada do papel do galo ao longo da história, como ainda investigar os indícios deixados pela autora sobre o relacionamento de ambos.

A análise dos textos, estágio por estágio, também permitiu verificar que as crianças têm dificuldades diferentes em cada etapa, o que confirma, do ponto vista didático, a proposição de Fiorin (1999) sobre a importância de se discutir a “arquitetura” dos textos, para

a elaboração de estratégias, cujo objetivo seria resolver as dificuldades de produção, dentro das especificidades de cada estágio.

No gráfico a seguir, podemos observar, no conjunto dos textos, a oscilação entre categorias na passagem do texto oral para o escrito:

Gráfico 8: Texto completo



Ao compararmos as produções orais e escritas, o desempenho das crianças aponta para a necessidade de se investir mais na produção de textos também na oralidade, pois os conhecimentos apresentados nessa modalidade tendem a aparecer também na escrita, sustentando em grande parte essa produção. Em contrapartida, foram menos usuais conhecimentos situados como prerrogativa da escrita.

Podemos supor que, pelo menos no ensino de textos narrativos, o trabalho aprofundado com a produção de textos orais pode se mostrar uma porta de entrada para que os elementos estruturantes, como as principais características dos estágios, passem também a compor os textos escritos.

O ensino da escrita, ainda que foco prioritário da ação da escola, pode compor, com outras modalidades, uma forma mais rica e abrangente de contato com a língua e suas dimensões comunicativas, artísticas e culturais, sem que se descuide do seu caráter normativo.

VI- Conclusão

O objetivo do presente trabalho consistiu em verificar como crianças de um grupo de 3º ano do ensino fundamental produzem textos narrativos orais e escritos, a partir de um livro de imagem. A intenção de realizar esse estudo em uma escola pública foi a de retratar, ainda que de forma parcial, alguns processos cognitivos na construção da prática de contar histórias.

Partimos do pressuposto de que a criança é ativa e aproxima-se progressivamente dos modelos convencionais de escrita com bases nas ideias próprias e também nas aprendizagens adquiridas dentro e fora da escola. Dessa forma, a avaliação dos textos não foi feita pela comparação das produções com modelos prontos e pré-concebidos, mas com base no modo como os alunos perceberam e se posicionaram nas diferentes fases da narrativa. Os critérios de análise das produções usados levaram em conta a variedade de leituras possíveis, advindas dos conhecimentos anteriores dos alunos, no confronto com as marcas de textos canônicos (estágios da narrativa).

O segundo pressuposto foi a própria concepção de língua. A escrita é um sistema de representação e não um código a ser aprendido, tampouco configura-se como mera transcrição da fala, razão pela qual os textos escritos e orais construídos pelas crianças apresentaram múltiplas e inesperadas variações, constituindo-se como ricos objetos de análise. Essa constatação reforça a ideia de que, em um possível trabalho em sala de aula, caberia ao professor reconhecer as ideias que estão sendo apresentadas, valorizar as produções e reorganizar propostas de ensino para que o conhecimento dos alunos sobre o gênero estudado fosse paulatinamente assimilado e expandido.

Os dados coletados com esse grupo e as análises pautadas nos referidos pressupostos evidenciaram que todas as crianças foram capazes de desenvolver a atividade até o fim, comprovando conhecimentos significativos acerca de aspectos da narrativa.

Para abordar a multiplicidade de aspectos encontrada nos textos e extrair algumas reflexões sobre os resultados obtidos, organizamos as principais conclusões por temas, reconhecendo a inter-relação entre eles.

1. Produção de narrativas e a literatura

As crianças do grupo pesquisado têm acesso a variados portadores com a estrutura do gênero *história infantil*, dentre eles, filmes, desenhos na televisão, animações e a própria vivência na escola, com a contação de histórias e a sala de leitura. Isso permite que demonstrem uma série de conhecimentos acerca do gênero, ainda que pouco sistematizados, como foi constatado nos resultados. A maioria das crianças conseguiu produzir textos condizentes com a proposta do gênero *história infantil*, ou seja, fizeram tentativas consistentes de aproximação do que se considera característico nesse tipo de produção, como o discurso em 3ª pessoa, o uso de verbos no passado, o início e o final canônicos.

Os conhecimentos prévios funcionaram como elementos estruturantes na produção textual das crianças. O emprego de formas típicas para iniciar ou finalizar a produção aponta para o conhecimento de que a narrativa precisa ser localizada no passado e em espaço fictícios, contextualizados pelo autor.

O emprego dos finais característicos, embora, muitas vezes, realizado de forma inadequada, sugere a compreensão de que uma narrativa precisa ser finalizada com uma conclusão; unindo os dois elementos, começo e fim, nos permite inferir que a maioria das crianças compreende o princípio básico da construção temporal envolvida no gênero.

Outro reflexo do uso dos inícios canônicos é o esforço para se construir a figura do narrador, que é um expediente importante para estabilizar o discurso dirigido a um interlocutor, no qual se prescinde da situação concreta e presencial.

Nem todas as crianças, porém, mostraram esse conhecimento estabilizado, o que justifica a oscilação entre as produções orais e escritas: algumas mesclando discurso direto, próprio da fala coloquial e outras marcando claramente a figura do narrador Isso nos permite afirmar que esse é um conhecimento em construção, e a continuidade da vida escolar, em especial, a experiência contínua com a leitura de histórias, contação e discussões, poderá consolidar o ajustamento desse recurso já expresso na maioria dos textos, podendo evoluir para a exploração de diferentes tipos de narrador e um avanço nas formas de expressão.

Ao observarmos o conhecimento que as crianças têm sobre as histórias infantis e os usos que fazem desse saber, confirma-se que, para a produção de narrativas, é importante a existência de um repertório. Isso sugere a importância de se colocar a literatura como base das atividades de produção oral e escrita, principalmente quando se trabalha com os gêneros literários.

Essa proposta define um novo patamar para o ensino da língua, no qual o trabalho com textos na escola deve ir além do ensino de letras e regras ortográficas e proporcionar à criança

o contato com diferentes gêneros, abrindo as portas para o mundo da escrita e a compreensão de uma nova linguagem (ROJO, 1997). Nessa visão, além de a literatura ocupar as funções de fonte de inspiração, modelo e repertório, fruição e encantamento, objeto de reflexão etc., também é o pano de fundo para contextualizar a produção, pois é nela que encontramos o embasamento social e cultural para amparar a escrita de histórias.

Ainda que as crianças tenham demonstrado conhecimentos importantes acerca de escrita de histórias, todas elas também apresentaram dificuldades específicas e pontuais para cada estágio da narrativa. Isso confirma as ideias de Colello (2003, 2011b), Ferreiro (2001c), Fiorin e Savioli (2003), Geraldi (1993,1998), Lerner (2002), Teberosky (1997), entre outros, de que a produção de textos e o estudo dos gêneros, merece ser melhor explorada na escola.

Cada área de atividade humana envolve um gênero textual e os textos aparecem no mundo com historicidade e função social próprios, refletindo as situações comunicativas nas quais são gerados. Dessa forma, cada gênero tem propriedades específicas e uma estrutura reconhecível e passível de ser estudada. Ao identificarmos essas características, temos a possibilidade de organizar o ensino e as propostas de produção de textos em outra base, que declina da velha fórmula "começo, meio e fim", muito comum em proposições de escrita na escola (GUEDES e RENZO, 2013). Segundo Fiorin (1999), esse e outros equívocos, como a proposta de se usar "sensibilidade", sem qualquer outra referência para a produção textual (uma clara interpretação inatista de busca do conhecimento "dentro de si"), ou a leitura repetida dos textos sem maiores discussões ou reflexões sobre sua estrutura, geram propostas de produção de textos vazias, nas quais o aluno se vê perdido e sem apoio de saberes e recursos para a produção da escrita.

Abaurre e Abaurre (2007) concordam que se deve oferecer às crianças uma discussão sobre o funcionamento da estrutura dos textos, com a finalidade de garantir, no momento da produção, o desenvolvimento e a articulação dos elementos constitutivos. Na mesma linha de argumentação, Teberosky (1997) afirma que o conhecimento do funcionamento do gênero cria um contexto engenhoso, graças ao qual a criança pode tomar algumas decisões de ordem pragmática, semântica e verbal, tornando a produção de textos um exercício de reflexão sobre a linguagem. Para Fiorin (1999), o estudo desse funcionamento propicia um conhecimento fundamental no momento da escrita, e isso dificilmente pode ser conquistado de forma intuitiva pela criança, razão pela qual deve ser estimulado na escola.

Escrever textos, pensar sobre eles e se apropriar de sua estrutura para colocar suas palavras e sentimentos, vai ao encontro da proposição de Geraldi (2003) de que a produção de textos deve ser o ponto de partida e chegada para o estudo da língua.

Como implicação didática dos resultados desta pesquisa, uma sequência de atividades pode ser construída, conforme as necessidades das crianças são detectadas, com foco na discussão de cada estágio da narrativa. Os resultados sugerem que o professor, partindo do desempenho dos seus alunos, pode verificar pontos já assimilados por eles e aspectos que mereceriam maior investimento, de tal modo que o acompanhamento constante de seus progressos permitiria o planejamento e o replanejamento de atividades.

A posse pelas crianças das informações sobre a compreensão do texto permite que o processo de ensino possa ser conduzido de forma mais eficaz, alternando-se as discussões sobre a estrutura do texto e os estágios da narrativa com as particularidades da língua, como a escolha de palavras, verbos, organização textual, composição de diálogos etc., necessários para compor uma escrita autoral, interessante, expressiva e balizada por escolhas criteriosas das crianças.

O material produzido confirma que as crianças são capazes de fazer diferentes leituras do livro de imagem; assim, a reflexão coletiva sobre o texto de referência permitiria a constituição de uma verdadeira assembleia de debates para a discussão dos aspectos formais, contribuindo para a ampliação do repertório individual e, principalmente, para a compreensão de que o mesmo livro permite uma diversidade de leituras, estimulando a negociação de sentidos, sem perder de vista as ancoragens do texto.

Ao mesmo tempo em que se apresenta a subjetividade dos variados pontos de vista, pode-se propiciar o contato com outros textos do mesmo gênero, com o intuito de trazer à tona os aspectos interessantes da linguagem e a forma como os estágios se concretizam em outras produções, contribuindo para a consolidação de um grande diálogo sobre a produção de textos. Afinal, “(...) escrever dentro de um determinado gênero é construir variações para um mesmo tema.” (NÓBREGA 1997, p.101).

2. Produção de narrativas, o livro de imagem e o letramento visual

A hipótese de que o livro de imagem poderia ser um bom recurso para amparar produção de textos se confirmou. A maioria das crianças do estudo mostrou conhecimentos gerais sobre a estrutura narrativa e o seu encadeamento, porém, foi o livro de imagem que proporcionou as condições para que todos pudessem chegar ao final com uma história completa.

A variedade de elementos que encontramos nas produções das crianças indica uma possibilidade que seria menos provável quando se emprega um texto escrito como referência, pois os alunos tendem a buscar as palavras exatas do texto original, acreditando que assim serão mais bem sucedidos. Com isso, usualmente, tentam se lembrar das expressões do texto e ficam perdidos quando não conseguem recordar a sequência que foi apresentada originalmente. O fato de, no livro de imagem, as crianças não serem dirigidas pelas palavras do autor, permitiu maior liberdade criativa, amplitude na negociação de sentidos, evocação dos conhecimentos individuais e aparecimento de formas de dizer personalizadas. Isso favorece um melhor diagnóstico sobre os conhecimentos prévios, além do contato com a esfera pessoal e a cultura comunitária do aluno. Embora não se possa desconsiderar a relevância do trabalho pedagógico feito com textos escritos, é importante que os professores reconheçam o potencial pedagógico do livro de imagens, um material muito frequentemente desvalorizado pelos professores de ensino fundamental.

O fato de não ter um texto escrito antecipando o sentido das ilustrações permitiu o surgimento de diferentes leituras. Só para citar um exemplo, vale lembrar as impressões sobre o galo: ele foi ignorado em algumas histórias, em outras, foi relegado a um segundo plano, visto como uma das galinhas do grupo ou a mãe da galinha roubada. A construção de vários significados da narrativa e o aparecimento de diferentes leituras poderiam ser feitos através de diversas estratégias: a análise das expressões faciais e corporais das personagens, a sua significação em outras histórias, particularidades na escolha daquelas figuras, a busca de outras imagens para traçar paralelos e comparações etc. Enfim, a exploração do universo visual permite compreender, de forma indireta, como se dá a leitura dos textos e exemplifica como eles podem ser plurais e abertos, mesmo que limitados quanto às interpretações.

Em uma proposta de discussão em sala de aula e de novas produções, as crianças poderiam trocar ideias e assumir variados pontos de vista para conduzir a narrativa, não só nas questões do enredo e motivação de cada personagem, mas também, ao adotar diferentes referenciais para a construção do narrador, que poderia ser qualquer uma das personagens, na medida que o texto visual permite essa flexibilidade.

O contato com o livro de imagem também referenda a utilização de outras linguagens para se contar uma história, possibilitando uma abertura para o trabalho com artes visuais, permitindo, inclusive, que as crianças que ainda não escrevem convencionalmente encontrem formas alternativas de expressão e sintam-se incluídas no grupo de autores da classe.

É nesse contexto de produção que as considerações de Botton (2014) se aplicam, pois, ao discorrer sobre nossa sociedade cada vez mais imagética e sujeita ao consumo passivo de informações visuais, a autora lança o desafio de se desenvolver um trabalho na escola voltado para a "leitura visual", que possibilite o diálogo sobre as sensações que elas podem suscitar ou sobre os inúmeros modos de se ver o mundo a partir de uma mesma imagem (ou sequência de imagens).

3. Produção escrita e oral

O fato de nem todas as crianças terem conseguido finalizar o texto escrito de próprio punho reforça a ideia de que a escola precisa se abrir para formas alternativas de expressão, para que todos os alunos, mesmo os que ainda não aprenderam a ler e a escrever com fluência, possam participar das atividades. Ou seja, ainda que a aprendizagem da escrita e da leitura esteja no centro das preocupações da escola, o conhecimento ainda elementar, não pode se constituir como um impedimento para que o aluno construa e expresse saberes em outras áreas. Inclusive, é no investimento do professor para o desenvolvimento de múltiplas linguagens que pode estar a chave para a superação de dificuldades específicas na escrita. Por isso, entendemos que a escola deve superar o ideal de garantir a alfabetização no sentido restrito e objetivar a formação de um sujeito "senhor das linguagens", capaz de se expressar e de compreender o mundo a partir de canais variados e interdependentes.

O texto oral permitiu revelar as concepções que algumas crianças tinham acerca do modo de se escrever narrativas, ainda que não pudessem registrar isso graficamente, já que ainda não escrevem de modo convencional. Nesse sentido, valer-se do recurso de escrever com um escriba, favoreceu a explicitação de certas concepções e competências das crianças que não ficariam evidentes se escrita fosse feita pelo próprio sujeito.

Utilizar diferentes modalidades do dizer (o oral e o escrito) permitiu um refinamento quanto às formas de expressão, proporcionando duas frentes de reflexão para o aluno e duas

possibilidades de sondagem para o pesquisador, que pôde averiguar quais conhecimentos as crianças já tinham acerca do gênero em questão. Para o professor, o uso do oral e do escrito possibilitaria não só um diagnóstico mais preciso a respeito das habilidades dos alunos, como também a realização de intervenções compatíveis com as dificuldades. Isso foi percebido na comparação entre o texto escrito e o oral de cada criança, mostrando que, em alguma dessas instâncias, os sujeitos foram capazes de introduzir elementos mais elaborados, que poderiam se constituir como importantes objetos de discussão para o aperfeiçoamento dos textos.

As produções orais não apresentaram, de um modo geral, grandes discrepâncias em relação às escritas, o que nos leva a supor que a oralidade dá suporte para a formalização no escrito, visto que as crianças chegam à escola comunicando-se eficazmente através da fala. A presença de um discurso coloquial, presente em todos os textos produzidos, comprova essa relação. Por outro lado, não podemos deixar de dizer que o esforço na direção de uma linguagem mais formal também foi observado em ambas as produções, demonstrando que o conhecimento a respeito de formulações típicas da escrita também modifica os padrões das formas de expressão, auxiliando a construção de uma oralidade formal e estabelecendo um ciclo que se retroalimenta, como foi visto em Kato (1990).

A fala cotidiana é permeada pelos discursos narrativos e, ainda que façam parte da vida da criança, esses discursos não são naturais, mas construídos na infância, a princípio pelo contato com familiares. A criança pequena, através do apoio de um interlocutor, começa a produzir suas narrativas até se constituir como um narrador autônomo. Essa construção está apoiada nas relações da criança com um adulto, que introduz jogos de perguntas, conta histórias e, dessa maneira, vai estimulando nas crianças os primeiros ensaios de narrativa, em um movimento de repetição, colagens e tentativas de apropriação do discurso mais elaborado do adulto. Trata-se de um processo que culmina com a assimilação de um discurso apoiado nas experiências vividas e nos processos cognitivos por eles desencadeados.

Nos textos das crianças do 3º ano, foram encontrados elementos característicos das protonarrativas, descritos por Perroni (1992). São manifestações típicas de crianças menores e não esperadas em crianças mais velhas, como: atos de apontar e nomear figuras, o uso de verbos no presente e o ocasional abandono da figura do narrador (e da narrativa) para assumir discurso em 1ª pessoa. Como é a interlocução com indivíduos mais experientes e a vivência com contação de histórias que permite o surgimento e a consolidação do discurso descentrado de si mesmo (o autor que conquista a condição de se dirigir a um outro virtual e desconhecido), mais uma vez, evidencia-se o contato do aluno com a literatura que, ao

funcionar como mediadora, encoraja e fomenta essa construção, tornando-se o apoio para que essas crianças com manifestações de protonarrativa, tenham a oportunidade de arquitetar discursos linguisticamente mais elaborados.

Rojo (2010), em sua pesquisa comparativa sobre a emergência do discurso narrativo, não soube precisar se a diferença socioeconômica das crianças envolvidas no seu estudo foi determinante na oposição de conquistas entre os seus sujeitos pesquisados. No trabalho aqui proposto, encontramos a mesma variação qualitativa de construção do discurso entre as crianças, tanto nos textos orais como nos escritos, ainda que elas pertençam à mesma classe social. Isso sugere que o estudo sobre a influência do ambiente familiar e comunitário precisa ser ampliado, para que não se caia em estereótipos ou pré-julgamentos a respeito da origem social das crianças e suas supostas implicações (muitas vezes apresentadas como determinismos). A esse respeito, vale lembrar que a escola precisa perceber as diferentes demandas dos alunos e propor formas de ensino variadas, que contemplem a diversidade e contribuam para a aprendizagem de todos.

Para além das implicações pedagógicas, é possível vislumbrar que a riqueza dos dados aqui coletados instiga a continuidade da pesquisa, com o levantamento de várias questões:

- como seria a produção dos alunos, se tivessem a possibilidade de elaborar o texto oral mais uma vez, após a sequência proposta texto oral/escrito?

- quais seriam as contribuições para os textos, se as crianças tivessem a possibilidade de interagir e trocar informações?

- qual seria o impacto na produção textual, se fosse possibilitado o contato com variados títulos do livro de imagem?

- as contribuições do livro de imagem verificadas nesse estudo seriam aplicáveis para outros níveis de escolaridade?

Enfim, esse trabalho se encerra com a abertura de novas e interessantes perspectivas de ação e de investigação, voltadas para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

4. Para finalizar...

A introdução da criança no universo dos textos mais formais não precisa ser feita de modo artificial e descolado de sua experiência linguística. Bakhtin (1997), ao observar que os

gêneros secundários são originários dos *gêneros primários*, abre a oportunidade para um trabalho que possa acompanhar a marcha do *continuum* de desenvolvimento linguístico; por isso, promover um ensino relacionado aos conhecimentos que a criança traz do seu grupo de origem pode contribuir para a potência do ensino da língua e ainda não contraria a perspectiva de uma progressiva ampliação dos recursos; a lógica dessa intervenção pode ser explicitada pelo seguinte princípio: partir de onde o sujeito está e caminhar na direção de um aprimoramento constante.

Modos de ensino organizados para contemplar os diferentes níveis de operacionalização linguística (o *continuum* da fala/escrita 1 para fala/escrita 2) são especialmente oportunos, pois permitem que todos os alunos, de uma forma ou de outra, sejam capazes de avançar na sua aprendizagem a partir das suas competências e demonstrar seus talentos. Isso possibilita o rompimento da dicotomia que separa o "bom" e o "mau" aluno, relativizando as dificuldades e valorizando as habilidades.

Em face da heterogeneidade dos grupos de alunos, da variabilidade dos processos cognitivos e da complexidade da própria língua, a formação de professores, mais do que nunca, pode se configurar como o melhor aval para a promoção do ensino e a superação de eventuais dificuldades. A esse respeito, duas frentes de investimento merecem ser levadas em consideração. A primeira é a aquisição de referenciais teóricos que possibilitem o reconhecimento da potencialidade do discurso da criança e auxiliem os processos de avaliação e replanejamento, visando à oferta de desafios condizentes com as necessidades do grupo. A segunda frente de trabalho seria a de formar o professor para que se torne um verdadeiro pesquisador da sua classe, alguém capaz de identificar a habilidade linguística de cada um dos seus alunos, suas dificuldades e saberes já conquistados, organizando o ensino de forma ajustada ao perfil do grupo de alunos.

Por outro lado, também cabe investir na troca de experiências entre as crianças, que são capazes de contribuir de forma significativa para o debate, compartilhando suas concepções e visão de mundo. Isso exige flexibilidade na organização da sala de aula, permitindo-se a formação de grupos, assembleias e discussões, em um ambiente em que se estimule o conhecimento sobre a língua, o trânsito no universo literário e a produção de texto e no qual a criança perceba que o conhecimento que traz do seu grupo de origem é valorizado.

Muito se diz sobre os perigos da "didatização" dos eventos de letramento. Porém, ainda que aproximar as práticas escolares das práticas sociais seja uma estratégia altamente desejável, não podemos esquecer que a reflexão sistematizada sobre a língua é papel

prioritário da escola. Por isso, ao assinalarmos que a escola é o lugar desse debate, reconhecemos no *letramento escolar*, tal como apresentado por Soares (2003b), uma possibilidade privilegiada de letramento, potente em construir conhecimentos sistematizados, garantindo um ensino da língua com qualidade.

A importância das atividades escolares planejadas também remetem a outro aspecto relevante, que é o apoio que proporcionam ao indivíduo na construção do fluxo entre o pensamento e a linguagem. No caso da experiência deste estudo, ao transformar linguagem visual, carregada de múltiplos sentidos e compactada pela própria imagem, na linguagem verbal, oral ou escrita, a criança precisa realizar um exercício complexo de reconhecimento e seleção de significados, organizando suas opções em um fluxo discursivo coeso, claro e objetivo. Para além do ensino da narrativa, atividades de transposição entre modalidades linguísticas contribuem para a organização pessoal do pensamento e fortalecem o desenvolvimento da fala socializada e da produção escrita. Em outras palavras, é no esforço de "se dizer" para o outro, transitando entre diferentes linguagens que o indivíduo conquista formas mais elaboradas de expressão e comunicação.

Para garantir que o processo de ensino resulte em aprendizagem e consequente desenvolvimento, além do planejamento e intencionalidade do professor, é preciso que o aluno se identifique e se envolva com as atividades propostas, reconhecendo que seus conhecimentos prévios são o ponto de partida e que há a possibilidade de atingir novos patamares.

Olhar a aprendizagem sob a perspectiva do desenvolvimento permite-nos compreender o papel crucial da educação formal e das relações de ensino-aprendizagem como componentes indispensáveis para a constituição do indivíduo; vem daí a importância da democratização do ensino, do acolhimento da diversidade, do reconhecimento das habilidades das crianças, da ampliação do conhecimento e do fomento à formação do professor. O homem é o produtor da cultura ao mesmo tempo em que é produto dela e, na nossa sociedade, reconhecer essa relação passa pela necessidade de se repensar a escola, de modo a assegurar processos de aprendizagem e caminhos para o desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M.B.M. *Produção de texto: interlocução e gêneros.* São Paulo: Moderna, 2007.

ADORNO, T. *Indústria Cultura e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ANDRADE, C.D. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: América Editora, 1944.

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A.L.B. "A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski". Bauru: Revista Ciência & Educação, v.15, n. 2, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n2/a02v15n2.pdf (visualizado em 02/09/2013).

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZENHA, M. G. *Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Ática, 1996.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992. 1993.

_____. "Os gêneros do discurso". In: _____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____. *O freudismo.* São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARROS, D.L. P. *Teoria Semiótica do texto.* São Paulo: Ática, 2005.

BENJAMIN, W. "Visão do livro infantil". In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BOTTON, S. *A escola e as interferências das imagens nas identificações dos adolescentes*. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRAGA, E.S. “A constituição social do desenvolvimento”. Revista Educação- História da Pedagogia. V2. São Paulo: Editora Segmento, agosto/2010.

BRONCKART, J.P. - *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CAMARGO, L. *A ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CANDIDO, A. “O direito à literatura” in: _____ *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTANHA, M. “A linguagem visual do livro sem texto” in: OLIVEIRA, I. (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980.* São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. *Cultura Escrita, Literatura e História.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a Linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1976.

COELHO, N.N., *Literatura Infantil: teoria, análise, didática.* São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, S.M., “A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural”. Acervo digital da UNESP. 2011, Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/simple-search?query=%22A+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+na+Perspectiva+Hist%C3%B3rico-Cultural (visualizado em 13/11/2014).

COLELLO, S.G.; LUIZE, A., “Aventura Lingüística”. Revista Viver Mente & Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia, n. 5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Edição Especial, Nº 5, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Duetto, 2005.

COLELLO, S.G., “O papel da escola na formação de leitores”. São Paulo: FTD, 2003. Disponível em:

https://dl.dropboxusercontent.com/u/172422965/O%20papel%20da%20Escola%20na%20formacao%20de%20leitores.pdf (acessado em 12/02/2015).

_____. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. "Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita". Videtur. Porto: Mandruvá, n. 29, não paginado, 2004b. http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm (acessado em 12/02/2015).

_____. "Para onde vai o ensino da escrita". In: _____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. "A Construção do Conhecimento no Ensino da Língua Escrita: da Teoria à Prática". Revista Internacional d´Humanitats 13 CEMOrOc-Feusp / Núcleo Humanidades-ESDC / Univ. Autónoma de Barcelona, 2007b. Disponível em: http://www.hottopos.com/rih13/silvia.pdf (acessado em 05/12/2014).

_____. "Língua Escrita- para além do ensino: uma questão de mentalidade" In: _____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007c.

_____. "Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas". International Studies on Law and Education. v.5. São Paulo: Mandruvá, 2010. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf (acessado em 05/02/2014).

_____. "Alfabetização e letramento: o que será que será?" In:_____. *Alfabetização e Letramento*. ARANTES, V.A. (org.). São Paulo: Summus, 2011.

_____. "A escola que (não) ensina a escrever". in: ALMEIDA, S. B. G. *et al*.(org). *Alfabetização, letramento, leitura e produção de textos na sala de aula*. Belo Horizonte: Conexa, 2011b, p. 72-87.

_____. "Sentidos da alfabetização nas práticas educativas." In: MORTATTI, M.R., FRADE, I.C.(orgs) . *Alfabetização e seus sentidos - o que sabemos, fazemos e queremos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

COSTA, M.C.C., "A leitura das imagens". In: ZILBERMAN, R., RÖSING, T. M. K. (org.), *Escola e leitura - velha crise novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, v. p. 81-98.

CUNHA, M.Z., *Na tessitura dos signos dos signos contemporâneos: novos olhares para a Literatura infantil Juvenil.* São Paulo: Humanitas/Paulinas, 2009.

DALBOSCO, C. A. "Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau)". Revista Educação, vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2012, pp. 268-276, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil. Também disponível em http://www.redalyc.org/pdf/848/84823364014.pdf (consultado em 09/10/2013).

DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da História cultural francesa.* Rio de Janeiro: Graal, 1996.

DEBUS, E. *Festaria de Brincança: a Leitura Literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEL RÉ, A. *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DERDYC, E. "Trânsitos, aproximações e deslocamentos: Ilustração, design e artes plásticas dentro da paisagem da concepção e produção de livro infanto-juvenil". Revista Emília, dezembro, 2011. In: http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=83 (visualizado em 12/12/2014).

DIAS, G.H.M. "Preconceito linguístico e ensino da língua portuguesa" In: COLELLO, S.M.G. (org.). *Textos em contextos- Reflexões sobre o ensino da língua escrita.* São Paulo: Summus, 2011.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ENGELS, F. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. São Paulo: Editora Global, 1990.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.; AQUINO, Z.G. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna.* São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FERREIRA, A. “O conhecer e o educar em Platão: a anamnesis apresentada no “Menon” como condição de possibilidade da Paidéia Apresentada na “República”.” Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5879-Int.pdf (visualizado em 10/10/2013).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. (org.). *Os filhos do analfabetismo-Propostas para a alfabetização escolar na América Latina.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Com todas as letras.* São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *A Atualidade de Jean Piaget.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Reflexões sobre alfabetização.* 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001b.

_____. *Cultura escrita e educação* - conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa MariaTorres. Porto Alegre: ARTMED, 2001c.

_____. “Ler e escrever em mundo em transformação”. In: _____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever.* São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FIORIN, J.L. *Elementos de análise do discurso.* Editora Contexto (EDUSP). São Paulo, 1999.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P., *Para entender o texto- leitura e redação.* São Paulo: Ática, 2003.

_____. Prefácio à 17ª edição in: _____. *Para entender o texto- leitura e redação.* São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, J.L., “Leitura e dialogismo”. In: ZILBERMAN R.; RÖSING, T.M.K. (org.). *Escola e leitura- velha crise, novas alternativas*. São Paulo: editora Global, 2009.

FONSECA, J.J.S. *Metodologia da pesquisa científica.* Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Apostila.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor- Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental.* Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2008.

FREITAS, M.T. de A, *Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e Educação: um intertexto.* São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. "A perspectiva vigotskyana e as tecnologias". Revista Educação- História da Pedagogia. V2. São Paulo: Editora Segmento, agosto/2010.

FURNARI, E. "Livro Só- Imagem: Propostas de desenvolvimentos de uma linguagem puramente visual" in: GOÉS, L.P. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens.* São Paulo: Paulinas, 2003.

GERALDI,W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação.* Campinas: Mercado de letras, 1998.

_____. "O potencial metodológico do paradigma de Vigostski: uma porta para atravessar e não um lugar para ficar". In: GERALDI, W. *et al*. *Transgressões convergentes.* Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2007.

GOÉS, L.P. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens.* São Paulo: Paulinas, 2003.

GUEDES,I. C. O.; RENZO, A. M. "O texto na relação com a escrita nas práticas linguísticas do ensino fundamental". VI Seminário De Estudos Em Análise Do Discurso- UFRS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/6SEAD/PAINEIS/OTextoNaRelacaoComAEscrita.pdf (visualizado em 13/12/2014).

ITURRA, R."O processo educativo: ensino e aprendizagem?". Porto: Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº1, Afrontamento, 1994, p.29-50.

KAMII, C. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1971.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma abordagem psicolinguística.* São Paulo: Ática, 1990.

KENEDY, E. “Gerativismo”. In: MARMELOTTA, M.T. (org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

KLEIMAN, A.B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.” In: _____ (org.). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 1995. 2008.

KOHL,M. “Pensar a Educação. Contribuições de Vygotsky”. in: CASTORINA, J. *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate.* São Paulo: Editora Ática, 1997.

KOHL, M.; REGO, T.- “Revolucionário Inquieto”. Revista Educação- História da Pedagogia. V2. São Paulo: Editora Segmento. Agosto/2010.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Porto Alegre: Globo, 1982.

_____. *O Que é Literatura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 17ª ed., 1995.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

_____. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Literatura infantil brasileira: História & histórias*, 6.ed. São Paulo: Ática,1999. 2007

LA TAILLE, I.; KOHL, M.; DANTAS, H. *Piaget, Vygostsky, Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, A.N. – Nota de presentación de la edición en ruso- in: VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de La psicologia.* Madri: Visor, 1991 (edição russa: 1982).

LERNER, D. *Ler e escrever na escola- o real, o possível e o necessário.* São Paulo: ArtMed, 2002.

LURIA, A.R. "O desenvolvimento da escrita na criança", in: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone Editora, EDUSP, 1988.

MACEDO, L. de. "A perspectiva de Jean Piaget". Série Idéias, n. 2. São Paulo: FDE, 1994, p. 47-51. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf (visualizado em 15/09/2013).

MACEDO, R. M. S. "Piaget, vida e obra". *Piaget.* Coleção "Os pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MACHADO, I. "Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana". In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin-conceitos chave.* São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MANGUEL, A. *Uma História da leitura.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Análise de Conversação.* Série Princípios. São Paulo: Ática, 1991.

_____. "Oralidade e escrita". Revista Signótica. v. 9, n. 1, Universidade Federal de Goiás, 1997. http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396 (visualizado em 12/03/2015).

_____. *Da Fala para a Escrita- Atividades de Retextualização.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compressão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola. Reflexões sobre o processo de letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MATUI, J. *Construtivismo- teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.* São Paulo: Editora Moderna, 1995.

MICOTTI, M.C. *Alfabetização- propostas e práticas pedagógicas.* São Paulo: Contexto, 2012.

_____. “O Ensino e o Aprendizado da Escrita - novos olhares”. Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática (UNESP)- v. 16, n.28, 2007, p.29-46. In: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106949/ISSN1981-8106-2007-16-28-29-46.pdf?sequence=1 (visualizado em 12/11/2014).

NÓBREGA, M.J.M. de. “A Reescrita e os Caminhos da Construção do Sujeito”. Série Idéias- os desafios enfrentados no cotidiano escolar, núm. 28, pp. 77-108, Fundação para o desenvolvimento da educação- FDE. Governo do Estado de São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, I.M. de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula.* São Paulo: Papirus Editora, 2007.

PALO, M.J.; OLIVEIRA, M. R.. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1992.

PAULINO, G. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

_____. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, nº 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

_____. “Algumas especificidades da leitura literária.” In: PAIVA, A. et. al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. “Letramento Literário: para viver a literatura de dentro para fora” In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo; Global Editora, 2009.

PERRAULT, C. *Contos da mamãe gansa.* São Paulo: L&PM editores, 2012.

PERRONI, M. C. *O desenvolvimento do discurso narrativo.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura.* São Paulo: Summus, 1990.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Fronteira, 2010.

PROPP, V. *A morfologia do conto maravilhoso.* Lisboa: Editora Forense Jurídica, 2006.

RIBEIRO, V.M., *Analfabetismo e Analfabetismo Funcional no Brasil*, Instituto Paulo Montenegro. 2006. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.07.01.01.00&num=24&ver=por (visualizado 22/05/2014).

ROCHA, L. C. de A. *Estruturas Morfológicas do Português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

RODRIGUEZ, B. *Ladrão de galinha.* Coleção História sem palavras. São Paulo: Editora Escala, 2011.

ROJO, R. "Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro jeito de falar"" in: KLEIMAN. A. B. (org.). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. "Garantindo a Todos o Direito de Aprender: Uma Visão Socioconstrutivista da Aprendizagem de Linguagem Escrita no Ensino Básico". Série IDÉIAS- os desafios enfrentados no cotidiano escolar, núm. 28, pp. 37-58, Fundação para o desenvolvimento da educação- FDE. Governo do Estado de São Paulo, 1997.

_____. "Letramento e capacidade de leitura para cidadania". São Paulo: LAEL/PUC, 2001.

_____. *Falando ao pé da letra - a constituição da narrativa e do letramento.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SACKS, O. "Ver e não ver", in: _____. *Um antropólogo em Marte.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAGAE, P.L.C. *Imagens e enigmas na literatura para crianças*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANDRONI, L. *De Lobato a Bojunga*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1987.

SCARPA, E.M. "Aquisição de linguagem e aquisição de escrita: continuidade ou ruptura?". Estudos Linguísticos XIV- Anais de Seminários do GEL. Campinas: UNICAMP/GEL, 1987.

_____. “Ainda há algo a dizer sobre a construção do objeto escrito?”. Estudos Linguísticos XIV- Anais de Seminários do GEL. Campinas: UNICAMP/GEL, 1987b. Disponível em: http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1305632153_8.scarpa_mirian.pdf (visualizado em 12/12/2014).

SMOLKA, A.L.B., “O (im) próprio e o (in) pertinente na apropriação das práticas sociais”. Cadernos CEDES v. 20 n. 50, Campinas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf (visualizado em 12/11/2014).

SMOLKA,A.L.; NOGUEIRA,A.L.H- “O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação”. In: KHOL,M.; REGO,T.(org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana.* São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. Anais da 26º. Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw (visualizado em 12/08/2014).

_____. “Letramento e Escolarização”. In: RIBEIRO, V. M. (orgs.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b.

_____. *Alfabetização e Letramento.* 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. V. “Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens”. Revista gatilho, Rio de janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. in: http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf (visualizado em 02/11/2013)

SOLÉ, I. COLL, C. “Os professores e a concepção construtivista”. In: COLL, C.; MARTIN, E. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Editora Ática, 2006.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. “Perspectivas interculturais sobre o letramento”. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa. N.8- 2006. FFLCH-USP. São Paulo. Disponível em: http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767 (visualizado em 21/07/2014).

TEBEROSKY, A. “Compor textos”. in: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização- a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

TEBEROSKY, A. COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. São Paulo: Artmed, 2003.

TERZI, S.B. “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados.” In: KLEIMAN. A. B. (org.). *Os significados do letramento*.Campinas: Mercado de Letras, 1995.

VIEIRA, R. *Entre a Escola e o Lar: O currículo e os saberes da infância*. Lisboa: Fim de Século, 1998.

VYGOTSKI, L.S. “Problemas teóricos y metodológicos de La psicologia” in: _____. *Obras escogidas I*. Madri: Visor, 1991 (edição russa: 1982).

_____. “Estudio de desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil” In: _____. *Obras escogidas II*. Madri: Visor, 1992 (edição russa: 1982).

_____. “Primera parte: Pensamiento y lenguaje” In: _____. *Obras escogidas II*. Madri: Visor, 1992b (edição russa: 1982).

WEISZ, T., SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: Ática, 2002.

ZILBERMAN. R. *Como e por que ler literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

DOCUMENTOS OFICIAIS

MATRIZ DE AVALIAÇÃO DE LEITURA http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf (Visualizado em 12/12/2014).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf (visualizado em 20/02/2015).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, 2013. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810 (visualizado em 20/02/2015).

Boas notícias e um forte alerta são as principais revelações de Inaf 2009. http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por (visualizado 11/12/2013).