

## Da abóbora à carruagem: a construção do letramento

Terezinha Cristina Campos de Resende (UFRJ)\*

**RESUMO:** Este estudo analisa o processo de construção de narrativas orais de duas crianças de cinco anos, de diferentes inserções culturais, descrevendo e interpretando seus recursos lingüístico-discursivos. Busca o referencial teórico e as categorias de análise, principalmente, em Bakhtin (1895-1975) e Vygotsky (1896-1935), visto que ambos vêem o sujeito como um ser que se constrói no social, na cultura e na história, por meio da interação com o outro, como confirmam os resultados desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Letramento; Movimentos lingüístico-discursivos; Interação.

### Introdução

Este estudo<sup>1</sup> é fruto de uma pesquisa individual, realizada entre os meses de janeiro a junho de 2000, com duas meninas de 5 anos de idade (Isabela e Laura), de diferentes inserções culturais<sup>2</sup>, que se encontram na fase imediatamente anterior à leitura e à escrita. Nosso objetivo é analisar o processo de construção<sup>3</sup> de narrativas orais dessas duas crianças, descrevendo e interpretando os principais movimentos discursivos e os recursos lingüísticos utilizados nesse processo.

A motivação maior para a escolha do discurso narrativo oral como tema deste estudo justifica-se por ser esse o lugar privilegiado para a análise da construção da linguagem no processo inicial do letramento.

## 1 Pressupostos teóricos

### 1.1 Entre contos e fadas: as narrativas maravilhosas

Contos de fadas e contos maravilhosos são duas formas de narrativas muitas vezes tratadas como se fossem da mesma natureza. Os contos de fadas, segundo Coelho (1991, p. 13), “têm como eixo gerador uma problemática existencial, ou seja, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína”. Tal realização está, via de regra, ligada à união homem-mulher, que se dá por meio do auxílio das fadas (Rapunzel, A Bela Adormecida e Cinderela). Por sua vez, os contos maravilhosos são narrativas que se dão sem a presença das fadas e têm como núcleo problemático uma questão social, ligada à vida prática, concreta. “Trata-se do desejo de auto-realização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riqueza, poder, etc.” (*idem*, p. 14).

\* [teca.resende@oi.com.br](mailto:teca.resende@oi.com.br)

Nessas narrativas, de uma forma geral, é a miséria ou a sobrevivência física que dão a partida para as aventuras da busca (O Gato de Botas, João e Maria e Chapeuzinho Vermelho). Como a análise dessas diferenças foge ao escopo deste trabalho, estamos denominando indistintamente, essas duas formas, de narrativas maravilhosas, por pertencerem ambas ao universo maravilhoso. Elas serão nosso objeto de atenção por fazerem parte do material de análise desta pesquisa.

Em seu início, as narrativas maravilhosas eram transmitidas de boca-ouvido pela tradição oral. A sua origem se perdeu no tempo. Sabemos que as mulheres têm papel de destaque na sua propagação. Eram as servas, de um modo geral, que as contavam para as crianças. Habitualmente, as mais idosas passavam às mais jovens as histórias<sup>4</sup> que haviam aprendido com suas avós. Entretanto, no final do século XVIII, os contos foram para as cortes e lá as mulheres mais jovens começaram a narrá-los. Dependendo da classe social do narrador, versões diferentes eram dadas aos contos.

Tendo sua origem na tradição oral, as narrativas maravilhosas passaram à forma escrita e receberam uma roupagem diversa daquela: mais poética, mais laboriosa, de acordo com cada época. No entanto, mesmo sofrendo modificações, elas não deixam de revelar sua origem sociológica, como que salienta Zilberman (1982):

Explicando a discrepância entre o estado de penúria econômica, afetiva ou intelectual do agente da narrativa – um soldado pobre, uma enteada rejeitada pela família, um filho mais moço e pouco inteligente – e a onipresença do auxiliar mágico, Dieter, Richter e Johannes Merkel aludem à origem sociológica destes contos. Provinham das classes mais pobres e inferiorizadas da pirâmide social da Europa central: os camponeses e os artesãos urbanos, de modo que, embora revoltados, não podiam transformá-la. (ZILBERMAN, 1982, p. 15)

Assim é que o poder das forças sobrenaturais reverte uma situação muito complicada, dando lugar ao poder compensatório da fantasia. A criança vale-se desse recurso para preencher lacunas relacionadas a seu desconhecimento do real fragmentário e descontínuo e afeiçoa-se a esse tipo de narrativa. O prazer que encontra, ao ouvir os contos de fadas, não é gratuito. Ele é fruto dos instrumentos que o imaginário recebe para a simbolização dos conflitos e angústias de castração, vividos pela criança depois dos três anos, na fase em que Lacan (apud BETTELHEIM, 1980) chama de “estágio do espelho”, ou seja, da descoberta de seu “ego-corporal” (je) que leva à vivência da “castração primária”, estruturante de seu Édipo. Ao ouvir histórias que lidam com problemas humanos universais e particularmente os que mais preocupam o pensamento da criança, a resolução de tais conflitos se desencadeia no seu psiquismo. Segundo Bettelheim (1980):

Estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes [...] começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende. (BETTELHEIM, 1980, p. 72)

A criança, ao ser reportada para um mundo imaginário, onde encontra instrumentos que a aliviam de tensões vividas no mundo real, busca alternativas para a resolução de seus problemas, geralmente ligados a restrições sociais a ela impostas. Isso explica o prazer e o interesse que acompanham seu ingresso nesse mundo fantástico.

Vital para o psiquismo infantil, a audição de leitura desse tipo de história desenvolve a capacidade de dar seqüência lógica aos fatos, aguça a criatividade, estabelece relação entre a fantasia e o real, instiga a busca de soluções para problemas apontados ou vivenciados pelos personagens, amplia o vocabulário, educa a atenção e a concentração, e, principalmente, desenvolve o gosto pela leitura. Nesse sentido, desde cedo, a criança deve ser exposta às histórias infantis e principalmente às narrativas maravilhosas.

Aquela que, em maior ou menor grau, tiver oportunidade de ingressar no mundo da leitura, ainda antes de dominar a escrita, terá, certamente, maior facilidade de chegar ao conhecimento da linguagem e de sua estrutura de forma mais consciente, no que diz respeito não só à apropriação do domínio do código gráfico, mas, principalmente, das capacidades lingüístico-discursivas. A audição de histórias é de grande importância para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

## 1.2 Bakhtin e Vygotsky: uma interlocução

Trabalharemos aqui a definição de algumas categorias e construtos teóricos que nortearão nosso trabalho e, para tanto, estabeleceremos interlocução com dois autores russos: Mikhail Bakhtin (1929/1992, 1953/1997) e Lev Semenovitch Vygotsky (1934/1993, 1930/1994, principalmente).

### 1.2.1 A natureza dialógica da linguagem

Bakhtin (1895-1975), grande pensador russo, no conjunto de suas idéias, abordou temas fundamentais para o estudo da linguagem e, por meio dela, do sujeito e de suas relações com o outro. Para o autor, é impossível pensar o homem isoladamente, isto é, fora das relações que o ligam com o outro, pois é este que o constitui.

Em Bakhtin (1929/1992), o termo linguagem é definido como produto social humano, constituído na interação verbal entre os sujeitos. Por ser um produto social, não individual, pressupõe relações dialógicas, fruto da interação eu-outro. Em tal definição, encontramos o seu pressuposto de base: o sujeito se constitui em suas relações com o outro por meio da linguagem. O termo interação verbal diz respeito ao modo pelo qual apreendemos o discurso: na interação dos enunciados próprios e alheios.

Entretanto, a interação verbal vai além das noções de troca e partilha que implicam estabelecimento de significados comuns aos interlocutores. A noção bakhtiniana de interação verbal pressupõe, nos enunciados próprios e alheios, uma atitude responsiva perante a relação descrita. Ao adotarmos uma *atitude responsiva ativa* diante de um enunciado, quer com ele concordando ou discordando, quer complementando-o ou não, realizamos uma ação capaz de tornar o receptor um locutor, ainda que esta resposta não seja falada ou escrita. O receptor, de

alguma forma (através de uma adesão, concordância ou objeção à execução de uma ação, etc.), estará mantendo um diálogo recíproco com o seu interlocutor.

Para o autor, o discurso comporta a bipolaridade do enunciado, ou seja, ele é ao mesmo tempo processo e produto da interação verbal e tem como unidade os gêneros do discurso, cuja definição é fundamental para nossa pesquisa. Eles definidos como as formas mais ou menos estáveis dos enunciados que retratam a cristalização das interações sociais entre os sujeitos. Podem receber inúmeras classificações conforme o aspecto que for privilegiado (réplica do diálogo cotidiano, relato familiar, carta, ordem militar, documentos oficiais, exposição científica, modos literários, etc.). No entanto, todos eles apresentam um ponto comum: sua natureza verbal e interacional.

Bakhtin (1953/1997, p.281) subdivide os gêneros em primários (simples), secundários (complexos) e intercalados. Os gêneros primários estão relacionados aos diferentes tipos de diálogo cotidiano e é através desses diferentes tipos que as relações com a realidade imediata e a realidade empírica dos enunciados alheios são mantidas. Os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica e sócio-política”. Servem como exemplos, além de outros, o romance, o teatro, o discurso científico, etc. Os gêneros intercalados emergem do processo de formação dos gêneros secundários. Os gêneros primários, quando utilizados para compor os secundários, perdem a sua característica principal, que é a relação com a realidade imediata e com a realidade dos enunciados alheios, mas conservam sua forma e significado na medida em que se integram à realidade do gênero secundário.

No enfoque acima, podemos dizer que a criança começa a fazer a sua leitura do mundo, num processo de construção conjunta (adulto/criança), através das perspectivas (lugar de participação enunciativa) que são veiculadas nas suas interações enunciativas. No momento inicial do desenvolvimento da linguagem, a construção de perspectivas pode ser efetivada através da constituição das diferentes vozes do discurso narrativo, mediada, em nossa pesquisa, pela audição e recontagem de histórias e pelo conhecimento de mundo dos sujeitos investigados. Na constituição dessas diferentes vozes, presentes no desenvolvimento do discurso narrativo da criança, entram a dialogia e a monologia como pano de fundo da questão. Todo enunciado, ainda que monológico (discurso uníssono, representado por uma única voz), pressupõe um interlocutor e uma compreensão ativa. Nesse sentido, um monólogo, enunciado por uma única voz, apenas estará indicando a ilusão de um produto único de um sujeito, podendo ser entendido como o discurso próprio, individual, mas nunca como o discurso de uma voz única. O que ocorre é o apagamento que distingue as vozes e as marcas explícitas dos interlocutores; no entanto, ainda assim, ele continua representando “as réplicas a um diálogo”, e por isso é também dialógico. Nesse ponto, destacamos a visão sociointeracionista de Bakhtin (1953/1997) sobre a linguagem, a que muitos nomeiam de dialogismo.

Inicialmente, quando a criança toma as palavras do outro, *palavras-alheias*, o desenvolvimento da linguagem dá-se no nível interpessoal (atividade externa). As palavras vão sendo internalizadas e passam a fazer parte do seu psiquismo interior. À medida que as palavras do outro se tornam para ela *próprias-alheias*, um movimento intrapessoal (atividade reconstituída internamente) começa a ser estabelecido. Ao dar mais um passo, tornando *próprias* as palavras *alheias*, acontece o que Bakhtin denominou de monologização do

discurso, resultado de um processo de interiorização-exteriorização do discurso do outro, convertido em anônimo.

### 1.2.2 Vygotsky: a socioconstrução do conhecimento

A teoria sócio-histórica do conhecimento desenvolvida por Vygotsky (1896-1934) será um dos grandes pontos de apoio nesta pesquisa. Investigaremos, na perspectiva sócio-histórica, como os sujeitos em análise constroem narrativas orais e apropriam-se de instrumentos lingüístico-discursivos, que lhes dão eficiência para tal.

Para Vygotsky (1930/1994), o ser humano, ao contrário dos animais irracionais, apropria-se da experiência social que é veiculada pela linguagem, não se limitando à sua própria experiência individual. Apropriando-se das conquistas realizadas por gerações precedentes, constitui-se como sujeito. Em vista disso, podemos afirmar que o desenvolvimento da criança não é biologicamente determinado, mas sim, socialmente facilitado, pois as experiências sociais revelam-se formadoras de novas e mais complexas funções mentais.

Ao discutir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem das crianças, Vygotsky (1934/1993) cria o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal):

Um aspecto essencial do aprendizado é que ele cria a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 117-118)

De acordo com esse conceito, existe um nível de desenvolvimento real da criança, expresso pelas atividades realizadas sozinha, e um nível de desenvolvimento potencial, expresso nas atividades realizadas com a colaboração do par mais experiente. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) caracteriza-se justamente pela distância entre o nível de desenvolvimento real (DR) e o nível de desenvolvimento potencial (DP). Em virtude disso, a imitação, que sempre foi tida pela psicologia clássica como um processo puramente mecânico, passa a ser reavaliada dentro da teoria vygotskyana:

Uma compreensão plena do conceito de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1930/1994, p. 114)



Segundo Vygotsky (1930/1994, p. 118), “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”.

Ele afirma, de acordo com a Lei da Dupla Formação (1930/1994), que as funções psicológicas superiores<sup>5</sup>, responsáveis pela construção do conhecimento, são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, uma vez que aparecem primeiro entre as pessoas, nas atividades socioculturais (intersubjetiva/ intermental/ interpsicológica) e, posteriormente, nas atividades individuais, no interior do sujeito (intra-subjetiva/ intramental/ intrapsicológica). No seio das relações interpessoais, junto aos adultos ou companheiros mais experientes, a apropriação cultural vai sendo interiorizada pela criança. Como podemos depreender, através da interiorização, que viabiliza a transformação de um processo interpessoal (atividade externa) em processo intrapessoal (atividade reconstruída internamente), a criança vai construindo o seu conhecimento.

A ênfase que Vygotsky dá à dimensão social na construção do conhecimento, associada à importância que Bakhtin dá à soma das múltiplas vozes, norteará constantemente nossa pesquisa. Na interlocução com esses dois autores, que vêem o sujeito como um ser que se constrói no social, na cultura e na história, ou seja, na interação com o outro, desenvolveremos a nossa análise.

### 1.2.3 Letramento

O termo letramento surgiu em decorrência do avanço no desenvolvimento social, cultural, econômico e político das sociedades, que trouxe novas práticas de leitura e escrita. A sociedade está tornando-se cada vez mais grafocêntrica, cada vez mais centrada na escrita. O índice de analfabetismo tem abaixado consideravelmente; no entanto, muitas pessoas aprendem a ler e a escrever, mas não incorporam tal prática. Soares (1998), falando sobre a necessidade de saber fazer uso da leitura e da escrita diz que essa prática precisa responder às exigências que a sociedade faz.

Mantêncio (1994, p.46) propõe a “existência de ‘níveis’ de letramento, decorrentes da familiaridade de falantes com usos, funções e organização textual da escrita, que irão refletir diretamente na oralidade desses sujeitos”. Analisando as estratégias discursivas usadas para organizar a fala, pode-se detectar o “nível” de letramento de um sujeito. Esse nível não se caracteriza pela apropriação de um conjunto de conhecimentos específicos, e sim pelo maior ou menor contato que o sujeito tem com a palavra escrita e, principalmente, pela predominância funcional ou expressiva desse contato.

Em vez de “níveis”, Rojo (1995) fala na existência de diferentes “graus de letramento”. Ela afirma que:

O desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré-)escola, etc. – em que está inserida.[...] E, por outro lado, como ressalta Lemos (1988: 11), seu processo de letramento será também dependente dos seus ‘diferentes modos de participação [...] nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido’. (ROJO, 1995, p. 70)

Sua concepção de diferentes graus leva em conta a categorização de usos e práticas discursivas orais e escritas propostas por Ehrlich (1983, apud ROJO, 1995, pp. 5-6), que define o “grau de letramento” em três diferentes categorias:

1- **Baixo Grau de Letramento** – “de nenhum uso de escrita para funções em práticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas, anotações – e orientações espaço-temporal – rótulos, letreiros)”. Os sujeitos que se incluem nessa categoria lançam mão da oralidade para transmissão do conhecimento acumulado.

2- **Médio Grau de Letramento** – “os usos de escrita incluiriam também as funções homílicas (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos, etc.) e institucional”. Nessa categoria, a profissão dos sujeitos que nela estão incluídos exerce algum tipo de influência no uso da palavra escrita, “na medida em que pode exigir do sujeito contabilidade, livros caixa, relatórios, pareceres, etc.”.

3- **Alto Grau de Letramento** – “todas as funções seriam freqüentemente viabilizadas pela modalidade escrita em compreensão e produção”. O uso do código escrito é funcional, e as possibilidades de acesso independentes de informações aumentam na proporção em que aumenta o grau de letramento. Dados que normalmente poderiam ser obtidos oralmente são adquiridos através de consultas (listas, enciclopédias, livros, etc.).

Todo e qualquer processo pelo qual o usuário da língua passa e que ajuda a promover o domínio da modalidade escrita, de modo a atender funcionalmente às suas necessidades individuais e sociais, constitui uma forma de aumentar seu letramento.

#### 1.2.4 O desenvolvimento do discurso narrativo oral

Pesquisas já realizadas sobre o desenvolvimento de narrativas orais chegam-nos como indício importante de uma nova relação da criança com a linguagem. Levam-nos a ver esse período como um terreno fértil para estudar as mudanças nas relações da criança com a linguagem. O estudo da construção da linguagem não nos coloca apenas diante do sujeito e de sua fala, mas nos faz, sobretudo, refletir sobre a constituição da criança como narrador e sujeito de sua enunciação.

Destacamos alguns dos trabalhos realizados sobre o desenvolvimento do discurso narrativo na linguagem de crianças, sob a ótica das pesquisas sociointeracionistas e, mais recentemente, socioconstrutivistas. Dentre elas, destacamos dois trabalhos de Lemos (1977; 1982): um sobre os marcadores de aspecto e o outro sobre a aquisição pronominal; um trabalho de Perroni (1992), com enfoque no desenvolvimento do discurso narrativo oral de

duas crianças, num estudo longitudinal, que vai dos dois aos cinco anos; e dois trabalhos de Rojo (1992; 1996): um sobre o estudo dos jogos de papéis e suas relações na constituição das perspectivas narrativas e outro sobre a emergência da coesão narrativa, em que a autora estuda o “e d(aí)”.

Observamos que, mesmo não havendo acordo em vários pontos, as pesquisas são unânimes em concordar que a emergência do letramento em crianças, que ainda não dominam o ato de escrever, com certeza, influencia positivamente na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Nesse sentido, a família pode desempenhar um papel de grande importância para o desenvolvimento do letramento da criança, envolvendo-a em diversos tipos de interação, através de eventos de leitura/audição/recontagem de histórias, mediados por portadores de textos diversos. Assim, os pequenos, desde cedo, começam a internalizar as relações existentes entre oralidade e escrita.

## 2 Metodologia

Nossa pesquisa enquadra-se nos parâmetros da pesquisa qualitativa ou interpretativista que, por suas características, permite: (i) investigar o processo e (ii) ter, como sujeitos de investigação, um número reduzido de participantes, pois não busca a generalização.

A questão central deste estudo é como se dá o processo de construção do letramento de duas crianças, de diferentes inserções culturais (uma que está inserida em ambiente de médio grau de letramento e outra, em ambiente de alto grau de letramento) mediada pela audição de narrativas maravilhosas. Dentro dessa perspectiva analisa os principais movimentos discursivos e recursos lingüísticos presentes na recontagem das histórias.

Partimos da observação dos dados coletados em gravações feitas em áudio, que se dá na interação investigadora/sujeitos da pesquisa. Para tanto, selecionamos os eventos, levando em conta o grau de importância e representatividade que eles têm em relação ao objetivo da pesquisa. Dos eventos selecionados, recortamos alguns episódios. Quando não julgamos necessário apresentar o episódio na íntegra, fizemos, ainda, recortes de fragmentos de episódios.

Em nossa análise procuramos: (i) privilegiar os eventos/episódios/fragmentos mais significativos para o conjunto da análise e (ii) descrever, interpretar e analisar os movimentos discursivos e os recursos lingüísticos presentes no processo de construção enunciativo-discursivas das narrativas orais produzidas na interação diádica (investigadora/sujeito).

Como categoria de análise levamos em conta os gêneros discursivos presentes nos dados coletados, quais sejam: (i) o gênero primário, caracterizados por pertencer ao mundo imediato, ou seja, por estar na esfera social do cotidiano, que aqui envolvem os relatos; (ii) o gênero secundário, aqui caracterizado pelas narrativas ficcionais ligadas ao mundo maravilhoso dos contos de fadas e pertencentes a uma esfera cultural mais complexa.

Ainda destacamos: a dialogia, a polifonia, a interação verbal, a monologização do discurso, os conceitos de ZDP, DR e DP, a mediação, a Lei da Dupla Formação, a noção de texto intermediário Schneuwly (1988), os mecanismos de complementaridade discursiva (especularidade imediata e especularidade diferida) e a definição de “relato” e de “caso” Perroni (1992, p.75).



Para a transcrição dos dados, utilizamos as convenções de Marcuschi (1997, pp.10-13) escolhendo as mais convenientes e fazendo as adaptações necessárias.

## 2.1 Análise dos dados

Nossa análise está dividida em duas partes. Na primeira, trabalhamos com os dados colhidos nas gravações feitas com Isabela. Desse material, selecionamos, além das narrativas orais de recontagem de histórias, dois relatos: um que surgiu espontaneamente durante a audição de uma história e outro que foi incitado pela investigadora, pois são relevantes para nossa análise. Na segunda parte, trabalhamos com os dados colhidos nas gravações com Laura. Destacaremos neste artigo apenas alguns recortes de nossa análise que possam ilustrar o caminho percorrido para se chegar ao objetivo da pesquisa.

### 2.1.1 Dados de Isabela

Inicialmente, trataremos dos principais movimentos discursivos encontrados nas narrativas orais de Isabela.

1) **Processo de nomeação**: no início de nossas gravações, Isabela ainda não era capaz de compor uma narrativa, limitava-se a nomeações dos personagens que conseguia identificar nas ilustrações, como vemos abaixo.

#### Evento 1/ Episódio 1/ Fragmento 1- 09/01/00

1. I: Um dia Bambi estava deitada... essa aqui é a mãe dele, não é?

2. T: Hum, hum.

3. I: Bambi estava deitada com a mãe dele. **Bambi**, o **coelhinho** tava com o **Bambi**, o **esquilinho**, esse aqui é o **Tambor**, não é?

/.../

7. I: Um dia o **tambor**, **mãe dele**, **Bambi**, o **coelhinho**, **ursinho**, **Tambor**, **coelhinho**, **coelhinho**, **coelh/passarinho**, **coelhinho**, tudo aqui... olha, esse aqui é **esquilinho**, não é?

2) Construção de seqüências “simples”: nos dados apresentados anteriormente, o ato de nomear, nos ts. 3 e 7, principalmente, junto ao ato de apresentar (t.1) e descrever personagens (t.11, abaixo) são responsáveis pela composição do cenário e pela constituição dos participantes da história, usados pelo sujeito como estratégias de querer dar continuidade à história. As ações dos personagens, que sustentariam uma possível trama, só aparecem no t. 11, onde se evidenciam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento, o clímax e o fim da narrativa, criada por Isabela.

#### Evento 1 / Episódio 1/ Fragmento 2– 09/01/00



/.../

11. I: Bambi estava, tantas cores de borboleta! Tinha amarela, vermelha... e tinha/ Bambi não aguentava ficá nessa água, agarrou a perna, na água branca. Bambi::: mãe dele. Os caçadores matou mãe dele, a mãe dele morreu! Fim. /.../

3) Construção de seqüências um pouco mais “complexas”: seus enunciados ainda estão atrelados às ilustrações, as quais sustentam a sua narrativa. No entanto, essas ilustrações estão mais diretamente ligadas a vivências do cotidiano de Isabela (gênero primário) do que às narrativas maravilhosas presentes no portador de texto (gênero secundário).

#### Evento 2/ Episódio 2/ Fragmento 1– 30/01/00

/.../

3. I: O Bambi tava com a Branca de Neve na casinha. Branca de Neve **segurava na cerca senão ela caía dentro do rio**, não caía? /.../

13. I: Toma uma maçã Branca de Neve, come! Branca de Neve... Branca de Neve comeu a maçã, esparramou todas as maçãs no chão. Bruxa saiu fora! Branca de Neve caiu no chão. Então Branca de Neve... **príncipe está indo embora trabalhar**. Branca/ Branca de Neve... tem mais outra aqui da Branca de Neve? /.../

4) Monologização do discurso: no episódio abaixo, ao contrário dos outros, em que as frases eram proferidas de maneira inacabada, tendo no final sempre uma pergunta, notamos que mesmo diante de dificuldades (expressas pelos alongamentos, hesitações, repetições etc.), Isabela dá continuidade à narrativa e, para tanto, vale-se dos mesmos operadores discursivos, repetidos à exaustão. E ainda, das palavras *próprias-alheias* que estão se tornando *próprias*, ou seja, a monologização do discurso. A presença desses operadores parece-nos fazer parte do processo da construção lógico/temporal da narrativa. Ausentes antes, agora eles aparecem, intermediariamente, para, mais tarde, serem substituídos por operadores discursivos que contemplam circunstâncias de tempo, causa, conseqüência etc.

#### Evento 5/ Episódio 2 – 21/04/00

1. I: **Um dia...** ele não tinha dinheiro... pra pagar eles ... **aí** a/tinha o pai, a mãe não tava, **aí** o pai não tinha dinheiro. **Aí depois** ele abriu a bolsa pra ver se tinha dinheiro. Num tinha, era cheia de bolinha por dentro. **Aí depois** ele ficou/ o pai e a mãe ficou olhando zele na floresta. **Aí depois** o pai/o pai e a mãe não ficou mais, eles tava pa casa, **depois** eles/eles perdeu o lugar pa i embora. **Ah depois** a mulher/ essa casa era da mulher do gigante. **Aí** a mulher do gigante falou assim: entra meninos! **Aí depois** ele pois no pé dele um tou/um negócio... **aí depois** eles encon/as crianças escondeu no porvão... **aí depois**

eles encontraram o esconderijo delas. **Aí depois** eles tentou fugi pela janela... **e depois** correu atrás deles/o gigante correu atrás deles. **Aí** o gigante comeu tanta/quanta comida **e depois** desmaiou. Tirou a bota/calçou a bota do menino/do menino e depois/do Polegar... pois a bota no Polegar, **depois** saiu fora. **Aí depois** o/aí o moço as/tirou a::::: a::::: a coisa de ouro... ti/chamou eles deu um montão de moeda de ouro pra ele. Fim.

Passaremos agora a alguns dos principais recursos lingüístico-discursivos encontrados nos dados de Isabela.

Inicialmente, queremos chamar a atenção para o amálgama de diferentes gêneros (primário e secundário) e de diferentes tipos discursivos (“relato” e “caso”). O evento abaixo, mesmo contendo algumas pausas, usadas como estratégia para ganhar tempo e rememorar o fato, não apresenta truncamentos, nem perguntas, como em suas recontagens de histórias. Acreditamos que isso se deve ao fato de que o sujeito domina esse tipo de narrativa por estar ligado à esfera do seu cotidiano (gênero primário), o que não acontece em relação às narrativas maravilhosas (gênero secundário), pertencentes a uma esfera social mais complexa e mais distante do seu dia-a-dia.

### Evento 2/ Episódio 1/ Fragmento 1 – 30/01/00

1. I: Um dia eu tava na chácara, tinha três gambás. **Aí** eu, Eduarda, Amanda e... e Camila, tava lá na chácara, só... **Ti** Digo... Flávia tava correndo atrás de gambá. Camila, Adriana...
2. T: **Aí** o que aconteceu com os gambás?
3. I: O **ti** Édimo deu é::::: cerveja pros gambá. **Ti** Édimo pegou todos os gambá, deu cerveja e/e depois acabou. Acabou com os gambá todos./.../

Abaixo, no evento 7, Isabela constrói a narrativa enfileirando seus enunciados na ordem de sucessão dos fatos, mediante a interposição de operadores de narrativa. A presença desses operadores confere ao enunciado uma direção continuativa de modo que a narrativa vai sendo construída de forma linear. Sua estruturação diz respeito a um processo que exige pouco esforço mental, pois a inter-relação das idéias não é expressa pelos seus devidos conectivos. Ela é comum na linguagem falada, em que a situação concreta, isto é, o ambiente físico e social, supre ou compensa a superficialidade dos enlaces lingüísticos. Motivo pelo qual podemos afirmar que ela faz parte do gênero primário, liga-se à esfera do cotidiano e por isso não oferece dificuldade para o sujeito.

### Evento 7/Episódio 1/Fragmento 1 - 18/06/00

1. T: Mais o que que você queria contar?
2. I: Um dia, eu tava no meu vô/ não lá na chácara! Outro dia eu tava na chácara, né, a gente tava ino lá no mato vê

se tava a onça, que a gente ouviu um negócio ingual a onça, e uma cabeça de onça, lá nos mato aí a gente saiu correno, a onça quais pegou a gente, ela saiu correno, a onça quais que pegou a gente, só que aí a gente foi pro nosso vô, ela não sabia a onde a gente tava, a gente/ aí ela não viu a gente mais não.

3. T: A onça correu atrás de você?

4. I: Hum, hum.

5. T: Você viu essa onça?

6. I: Eu vi. Tava eu, a Camila, a Eduarda, a Gabriela...

7. T: Como que ela era?

8. I: Era/ é.. ela/ela/ela tinha uma pintinha tudo nos corpo dela, amarela e preta. /.../

Isabela faz sua narração como se fosse a mais pura realidade e, para imprimir maior valor de verdade, cita outras pessoas, no t. 6, que poderiam confirmar aquilo que estava dizendo (*Eu vi. Tava eu, a Camila, a Eduarda, a Gabriela...*). Sabemos que a onça descrita por ela (*tinha uma pintinha tudo nos corpo dela, amarela e preta*) é a onça pintada, que não existe na região descrita, mas em sua fértil imaginação sim. Isabela mistura fato, ou seja, aquilo que realmente faz parte de uma experiência pessoal (“relato”), com ficção, o não compromisso com a realidade (“caso”).

O evento 6 ilustra a combinação das múltiplas vozes que constituem exemplo de polifonia na narrativa de Isabela.

#### Evento 6/Episódio 1/ Fragmento 1- 07/05/00

/.../

7. I: Um dia Cinderela não/não quis deixar a Cin/a Cinderela saí. Aí outro dia... quando vê ela não deixou do jeito nenhum. Começou a fazê assim: não... não ((gesticulando)). Não vai saí! Aí quando ela ficou chorano... aí depois ela deixô, quando ela ficou grande ...Aí ela foi de sapato de salto, depois foi para casa, sem ser meia-noite. O príncipe a começou dançar com Cinderela! Um dia ela/ela tava descendo correndo e perdeu o sapatinho. O príncipe num/ficou apaixonado na princesa... o príncipe disse que conseguisse/queria esprementá o sapato dela/la. Aí o príncipe/ ficou bão ela saiu de novo. Fim.

O sujeito combinou (i) as vozes das narrativas maravilhosas (*Um dia Cinderela*), (ii) as vozes das ilustrações (*Começou a fazê assim: não... não*), (iii) as vozes do cotidiano (*ela deixô, quando ela ficou grande/ ela foi de sapato de salto*), (iv) a voz da investigadora (representada pelo portador de texto - *Fim*) e (v) a do sujeito (*Aí outro dia... quando vê*).

Para finalizar a primeira parte de nossa análise, queremos enfatizar que a interação conjunta, desenvolvida ao longo de vários eventos, compôs-se num processo gradual de constituição de réplicas, em que as *palavras alheias* foram tornando-se *próprias-alheias*, para posteriormente, no momento da produção individual, transformarem-se em *palavras próprias*,

configurando o que Bakhtin (1953/1997) denominou *monologização do discurso* e Vygotsky (1930/1994), de *internalização*, configurada na *Lei da Dupla Formação*.

### 2.1.2 Dados de Laura

Principais movimentos lingüístico-discursivos identificados na construção das narrativas orais de Laura:

#### Evento 6 / Episódio 1 – 09/06/00

1. L. Branca de Neve e os sete anões. Um dia a madrasta pediu para o caçador na floresta rancar o coração de Branca de Neve. De dia ao mal encontrar uma casinha... ela bateu na porta, como ninguém atendeu, decidiu entrar. Na hora que os donos dessa casa viu tudo desarrumado resolveram entrar pra ver quem era... Ao ma/ Branca de Neve acordar viu os sete anões que moravam naquela casa. Morava o Dunga... e muitos amigos de lá. Aí, a menin/a menin/ a Branca de Neve fez uma comida pra e::le comer. De dia os sete anões foi lá na mina de ouro. A bruxa que/que fez de velhinha que vendia maçã, na hora que ele foi embora resolveu ir lá. Lá a ve/ a bruxa deu uma maçã pra e::la prová. Ela falou: “Prove só um pedacinho... pra você vê que tá gostosa!” “Tá bom!” Ela provou depois ela caiu no chão e parecia que tava morta... De dia, na hora que voltá pra mina de /da mina de ouro, passou um príncipe que ele chamou para i lá cordá a Branca de Neve. Depois, beijou a mão de Branca de Neve e Branca de Neve acordou sorrino para o príncipe e viveram felizes para sempre. Fim.

1) Emprego do modelo canônico das histórias infantis: (i) cenário: floresta/ casinha dos Sete Anões, (ii) complicação: maçã envenenada oferecida pela bruxa à Branca de Neve, (iii) desfecho: o beijo do príncipe, responsável pelo final feliz.

2) Padrão entoacional característico de uma leitura (aqui representado pelos sinais de pontuação convencionais): (i) de pausa: vírgula, reticências e ponto (*De dia ao mal encontrar uma casinha... ela bateu na porta, como ninguém atendeu, decidiu entrar.*); (ii) de exclamação (*Prove só um pedacinho... pra você vê que tá gostosa!*).

3) Incorporação de estruturas lingüístico-discursivas próprias do discurso narrativo letrado: (i) no nível lexical (a palavra *floresta*), (ii) no nível sintático (construções que obedecem à norma culta da língua, como: uso do imperativo: *Prove só um pedacinho...*; estabelecimento de concordância verbal: *viu os sete anões que moravam naquela casa. Morava o Dunga...*; criações que se aproximam da modalidade escrita: *ao mal encontrar uma casinha...*), (iii) no nível discursivo (uso dos verbos *dicendi* para introduzir o discurso direto:



*Ela falou...*); (iv) no nível textual: expressão que marca o limite final da história (... e **viveram felizes para sempre.**) e (v) conectores usados com função estrutural (*Um dia a madrasta pediu para o caçador...*).

4) Coesão referencial: referência endofórica (*moravam **naquela** casa* – tem como co-referencial a casa já mencionada em seu discurso).

5) Uso de conectivo que estabelece relação entre os enunciados (*pra você vê que tá gostosa!* – ainda que na sua forma coloquial, estabelece relação de finalidade).

6) Presença de segmentos polifônicos: marcada pelo uso de verbo *dicendi*, já apontado, bem como pela entonação que diferencia a voz do outro – *Tá bom!*

7) Discurso monologizado: recuperação do narrável pela seqüencialidade e causalidade das ações.

### Considerações finais

Os contos de fadas e os contos maravilhosos originaram-se de uma tradição oral, no entanto, foram revestidos de roupagens diversas e deram origem às narrativas maravilhosas que hoje chegam até nós. Por apresentarem sua forma cunhada e recunhada na escrita, no momento em que a criança ingressa nesse universo, começa o seu processo de letramento. Em nossa pesquisa, as narrativas maravilhosas escritas, que mediaram a interação sujeito/investigadora, pertencem ao gênero secundário, cuja forma composicional é monologizada. Ao ouvirem as leituras, os sujeitos recontavam as histórias e, mesmo o fazendo oralmente, buscavam uma aproximação da linguagem do portador de textos.

O resultado da investigação do processo de construção de narrativas orais das duas crianças indica que a sócio-história de leitura de cada uma e o grau do ambiente de letramento influenciam significativamente e de formas diferentes o desenvolvimento desse processo.

Pelo pouco contato prévio de Isabela com a modalidade escrita da língua, inicialmente demonstrou grande dificuldade de produzir monologicamente o narrável. Nos primeiros eventos ela não chegava a compor uma narrativa, limitando-se a nomeações, a alguns enunciados simples e justapostos, ou mesmo incompletos, sempre presos aos dêiticos. Entretanto, à medida que progressivamente os eventos de letramento iam sendo realizados, observamos que pouco a pouco Isabela avançava qualitativamente em sua produção discursiva.

A análise dos dados constatam uma desenvoltura maior para a narrativa de “relato”/“caso”, pois esta se refere à esfera social do cotidiano (gênero primário). A apropriação dos operadores discursivos (um dia, aí, depois) foi responsável por assegurar ora o início, ora o sequenciamento das ações, ora a mudança de vozes. O avanço qualitativo de sua produção discursiva liga-se a dois fatores principais: (i) contato com a audição das narrativas maravilhosas e (ii) interação constituída na dialogia (internalização de palavras alheias > próprias alheias > próprias). Nas palavras de Bakhtin (1953/1997), houve a

superação dialética da dialogia pela monologia, embora com pouca eficiência, o que nos remete à noção de texto intermediário sugerida por Schneuwly (1985, apud ROJO,1999).

Em relação às narrativas orais de Laura, notamos que desde o início de nossas gravações já eram proferidas monologicamente. A justificativa é apontada pelo ambiente de alto grau de letramento em que está inserida, onde a prática de leitura de histórias infantis tornou possível um ganho maior no seu DR. Os personagens das histórias infantis clássicas já fazem parte do seu universo, bem como suas ações, o cenário onde habitam, suas batalhas, suas conquistas, suas dores, suas alegrias... As atividades interacionais com o par mais experiente, mediadas pelos portadores de texto são responsáveis pela sua maior produtividade discursiva em relação à Isabela.

Suas narrativas orais não se limitaram à construção de enunciados ligados por meio da justaposição de frases simples. Ao contrário, em vários momentos, revelaram o encadeamento dos acontecimentos por meio de enunciados que já trazem uma articulação sintática mais complexa.

Concluimos que as duas crianças ainda se encontram num nível intermediário, entre o gênero primário e secundário, porém mais próximas ao gênero secundário. A pesquisa possibilitou-nos, mais uma vez, constatar a importância das interações do sujeito com o outro na sua construção social, cultural e histórica.

Abstract: The current study analyzes how two five-year old children from different cultural background create their oral narratives (oral story) by describing and interpreting their linguistic-discursive resources. It searches for the theoretical reference and categories for analysis mainly in the literature of Bakhtin (1895-1975) and Vygotsky (1896-1935), considering that both understand the subject as a being who is constructed in the social environment, in the culture and history, by interacting with the other, as confirmed by the results of this research.

Keywords: Literacy; Wonderful narratives; Linguistic-discursive moves; Interaction.

## Notas

- <sup>1</sup> O presente artigo é baseado na minha dissertação de Mestrado em Letras – Lingüística, de mesmo nome, defendida na UFJF em dezembro de 2000 e orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Roberto Costa.
- <sup>2</sup> Consideramos cultura no sentido de “cultura letrada”, que varia de acordo com o grau de letramento (assunto que será abordado mais adiante).
- <sup>3</sup> O termo “construção” foi colocado em circulação pela vertente sócio-histórica ou sociocultural vygotskyana, motivo pelo qual o adotamos aqui.
- <sup>4</sup> Preferimos o termo história a “estória” para nos referirmos às narrativas maravilhosas, pois adotamos a sugestão de Ferreira (1996, s/p) que diz: “Recomenda-se apenas a grafia *história*, tanto no sentido de ciência histórica, quanto no sentido de narrativa de ficção, conto popular, e demais acepções.”
- <sup>5</sup> Ação voluntária, atenção voluntária, memória, percepção, formação de conceitos, consciência, planejamento e deliberação.

## Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 196p.

\_\_\_\_\_. (1953) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-326.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 288p.

COELHO, B. *Contar histórias, uma arte sem idade*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. 78p.

COLEÇÃO 12 FÁBULAS DE OURO. Tradução de Marcelo Toledo. São Paulo: Maltese, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio*. Dicionário Eletrônico. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996. CD-ROM.

LEMOS, C. T. G. *Jogos demonstrativos da estrutura de eventos no período pré-lingüístico: seu estatuto como pré-requisito do desenvolvimento da linguagem*. Encontro Nacional de Lingüística. PUC/Rio de Janeiro, 1977.

\_\_\_\_\_. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIM*, n. 3, Universidade Federal de Pernambuco, 1982. p. 34-49.

MANTENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. p.5-48.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. p.10-13.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 203p.

ROJO, R. H. R. Espelho espelho meu: o jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*, PA: PUC-RS/CEAAL, 1992. p.225-245.

\_\_\_\_\_. Concepção não valorizada da escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.65-90.

\_\_\_\_\_. A emergência da “coesão” narrativa: “E daí” em narrativas infantis. *Revista DELTA*, São Paulo. v. 12. n.1. 1996. p.57-86.

\_\_\_\_\_. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. *II Congresso nacional da ABRALIN*. Florianópolis, 02/1999. (mimeo)

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988. 240p.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. 135p.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.123p.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 187p.



ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 196p.

\_\_\_\_\_; SILVA, E. T. da (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1999.