

CONTA OUTRA VEZ: A LITERATURA INFANTIL MEDIANDO O DESENVOLVIMENTO DE TEXTOS ORAIS

*Meire Virginia Cabral Gondim**

INTRODUÇÃO

Objetivamos neste artigo, discutir a partir de dados obtidos em nossa dissertação de mestrado, a contribuição da leitura de textos literários infantis na produção de recontos orais de crianças em ambiente escolar. A pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico foi realizada junto a uma turma de 4ª série de uma escola pública municipal de Fortaleza - CE.

O processo de coleta de dados, desenvolvido nos meses de agosto, setembro e novembro de 2003 e março de 2004, constou de duas etapas: observação exploratória na escola e observação participante. Na observação participante realizada na sala escolhida para a pesquisa, inserimos às aulas de Língua Portuguesa, atividades com os livros de Literatura Infantil. Essas atividades realizadas com os alunos se configuraram sob quatro momentos: 1ª Recontação de uma narrativa conhecida pela criança; leitura individual da história completa; 2ª Recontação da história recém-lida; e, em média quatro meses depois, 3ª Recontação da mesma história anteriormente lida e recontada pelo aluno.

O registro dos dados foi efetivado através de anotações em áudio e vídeo. O *corpus* de análise constou de 45 textos orais, coletados nos três momentos - 1ª, 2ª e 3ª Recontação em que participaram 15 crianças da classe. Sistematizamos os dados de nosso *corpus*, considerando a estrutura seqüencial da narrativa estudada por Adam (1992) e Adam e Revaz (1997) que apresentou a: **Orientação, Complicação, Resolução e Situação Final**. Assim, foi possível analisar o desenvolvimento da narrativa focalizando esses quatro elementos integrantes, nos três momentos de coleta, e investigar também, as estratégias de produção de sentidos que se manifestaram a partir da materialidade linguística analisadas nos recontos.

1. A LINGUAGEM EM UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Nos diferentes campos do conhecimento da esfera humana, a linguagem, principalmente a verbal, mostra, ao longo da história a sua relevância para a construção da vida em sociedade e da ciência. Vygotsky (1999a, 1999b), autor da teoria sócio-histórica do conhecimento, para quem a linguagem ocupa um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, memória, atenção, percepção), atribui ao seu uso a condição mais importante para a constituição da consciência humana.

Essa condição, inscrita em sua teoria, é de suma importância para a reflexão da língua como objeto de estudo na escola, instituição social responsável pelo desenvolvimento da

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira- UFC. Bolsista CAPES.

criança em suas múltiplas dimensões: cognitivas, afetivas e sociais. Dessa forma, o tema da presente pesquisa assentou-se no uso da linguagem específica à instituição escolar.

Para o autor em foco, grande parte da atividade mental superior da criança até a idade adulta tem sua origem nas atividades sociais e todas as funções mentais superiores são relações sociais interiorizadas - sua organização, sua estrutura genética e seus meios de ação: em uma palavra, a natureza interior da linguagem é social.

Fundamentado em seus pressupostos, Vygotsky assinalou que o homem torna-se homem a partir das relações que mantém com o meio, que lhe fornece instrumentos para a elaboração do real. Os processos mentais são estruturados e “explicados” na medida em que se analisa a interação do homem com a sua realidade num processo dialético. O principal mediador deste processo é a **linguagem**.

A atividade humana sobre o meio jamais é realizada diretamente, mas sempre mediada pelos instrumentos culturais. O conceito de **mediação** é um dos pilares de sua teoria, uma vez que o autor considera o comportamento mediado como a essência dos processos psicológicos enraizados na cultura.

Outro princípio fundamental nas pesquisas de Vygotsky é que no ser-humano os processos mentais superiores são profundamente influenciados pelos meios socioculturais que os mediatizam (WERTSCH, 1985, p.139).

Dessa forma, acreditamos que dentre as diferentes formas de linguagem presentes em nosso contexto social, o **texto literário infantil**, elemento cultural, proporciona o contato da criança com os signos, explorando tanto os signos verbais, como os visuais em uma atividade de interação com o universo sociocultural. No entanto, esse contato é possível a partir da interferência de um outro, ou seja, na escola ou fora dela a criança terá acesso ao texto literário através de um adulto de modo que tanto o uso de signos, tendo como suporte o texto literário como a sua disponibilização, serão efetuados a partir do processo de mediação.

A nossa pesquisa, realizada em âmbito escolar, cujo objetivo é investigar os recontos de histórias de Literatura Infantil pelas crianças, foi sustentada por esse conceito basilar da teoria vygotskyana: o conceito de mediação. Tal conceito sobressai-se em nossa investigação na medida em que consideramos o **texto literário infantil** como um elemento mediador no processo de desenvolvimento da linguagem e de inserção do sujeito na cultura, e compactuamos com a afirmação de que “a cultura não cria nada, mas ela transforma algo que já existe” (VYGOTSKY, 1960 *apud* WERTSCH, 1985, p.140).

Investigar como uma criança, a partir da leitura de uma narrativa, organiza a história atuando como recontadora, ação que não a prende a interpretações direcionadas, nos induziu a desenvolver essa pesquisa, uma vez que constatamos que a escola ao trabalhar com o literário, limita-se a tarefas e avaliações, “enjaulando” os múltiplos sentidos que o texto literário proporciona em fichas de leitura e questionários padronizados, fazendo da criança um ser passivo, limitando a sua interação com o mundo narrado a respostas pré-estabelecidas e únicas, ditadas muitas vezes pelos encartes das editoras.

Embora reconheçamos que a Literatura Infantil, em especial, as narrativas são instrumentos de deleite para grande parte das crianças, a escola, no entanto, geralmente, não tem conseguido formar leitores, fato que nos induz a refletir acerca do processo de escolarização da Literatura Infantil na escola.

Ressaltamos que dentre os recortes da realidade que a instituição escolar organiza para educar a criança como a fragmentação do conhecimento em áreas: física, química, história, geografia, à Literatura Infantil é imposta semelhante fragmentação, servindo como

um instrumento pedagógico para ensinar conteúdos e atitudes adequadas. Esse fato conduz a uma constante tentativa de enquadrar a Literatura Infantil em um fazer pedagógico que admite apenas a perspectiva do professor que intenciona oferecer uma formação “adequada” à criança.

No entanto, ao mesmo tempo em que Literatura Infantil e a escola se convergem em uma mesma função: a formativa, elas se distanciam em suas peculiaridades, pois o que há de singular na literatura não privilegia o pedagógico, mas o polissêmico, o artístico e o sociocultural. Essas peculiaridades poderão contribuir para “romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo com que ele exerça um papel ativo neste processo de transferência” (ZILBERMAN, 1981, p. 22).

Exercer um papel ativo significa que a literatura, por retratar as experiências e os conflitos humanos, privilegia o leitor, dando a ele a chance de através do conteúdo da obra, refletir sua realidade, construir diversos sentidos evocados pela texto literário, tornando possível a fuga de uma certa dominação, espelhada na “arte” pedagógica.

Comentando acerca da linha de tensão estabelecida entre o discurso pedagógico, que exige respostas “certas” e padronizadas e o discurso literário, Evangelista, Brandão e Machado (2003, p.12 - 13) formularam as seguintes questões:

Como dialogariam esses dois discursos [pedagógico e literário], se é da própria natureza do discurso pedagógico a simplificação e a condensação, além da classificação e do enquadramento, de caráter instrucional e regulativo e se é da própria natureza do discurso estético/literário o contato direto com a obra e sua essência, nos processos de recepção e produção de leitura? Como enquadrar, classificar e controlar as possibilidades de abertura da experiência estética e, dentro dela, da experiência literária?

Esse fato pode nos levar a pensar que a Literatura Infantil necessita sair da escola, a fim de não perder de vista a sua identidade artística e cultural. No entanto, Soares (2003, p.16) assinala que é errônea e absurda a afirmação de que é preciso “descolarizar a literatura na escola, (como tornar não escolar algo que ocorre na escola?)”.

Apropriar-se do discurso literário, abundante de sentidos, com apelo estético e cultural como pretexto para ensinar verbos, pronomes, adjetivos e toda a gramática é reduzir a arte literária a um limitado recurso pedagógico. Assim, evidencia-se a necessidade de se pensar uma prática escolar adequada da literatura que “conduza o leitor mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social (...) e inadequada aquela que desenvolve resistência ou aversão a leitura” (*ibidem*, p. 24).

2. A ESTRUTURA DA NARRATIVA

A narrativa é uma modalidade de textos que já foi bastante discutida desde a Antigüidade Clássica. O ato de narrar acompanha a história da humanidade, porque ela envolve a tentativa de o homem compreender as suas ações, considerando as situações atenuantes que as englobam.

Focalizaremos os aportes teóricos acerca da narrativa a partir dos estudos de Adam (1992) e Adam e Revaz (1997), uma vez que esses autores se baseiam em outros

investigadores como: Bremond (1973), Todorov (1979), Ricoeur (1986) dentre outros. Renunciamos, dessa forma, investigar teoricamente os autores que fundamentaram as idéias de Adam e Revaz, porque compartilhamos com o pensamento de Reuter (2002, p. 10) de que os conceitos de análise da narrativa são relativamente simples, perfeitamente explicáveis e muito precisos, e não são tão contraditórios em relação às outras teorias interpretativas.

Adam e Revaz (1997, p.18) admitem que a narrativa é “uma transposição da ação humana no e pelo texto narrativo (...), produto de uma actividade criativa que opera a redescricao da acção humana”. A transposição da ação humana na narrativa é enlaçada pela causalidade: uma ação surge como consequência de outra - há leis que regem o seu desenvolvimento, visto que elas não são construídas aleatoriamente, mas certos comportamentos - ações nascem do meio sociocultural onde foram criadas.

Ao tratar da seqüência da narrativa, Bremond (1976 *apud* ADAM, 1992, p. 1-2) afirma que:

Toda narrativa consiste em um discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão, não há narrativa, mas, por exemplo descrição de ações (...). Onde não há integração na unidade da ação, não há narrativa, mas somente cronologia, enunciação de uma sucessão de fatos não coordenados. Onde enfim não há implicação de interesse humano (...) não pode haver narrativa, porque é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada.

A partir desses pressupostos, Adam (1992) precisou seis constituintes necessários que estariam interligados para a construção de uma narrativa, são eles: sucessão de acontecimentos, unidade temática, predicados transformados, um processo, a causalidade de uma colocação em intriga e uma avaliação final.

Esses constituintes estariam presentes nas macroproposições, formando a partir delas a seqüência da narrativa que envolvidas por um laço de causalidade encaminhariam a história de uma Situação Inicial para uma Situação Final.

Adam e Revaz (1992) expressam as partes integrantes da estrutura da narrativa contidas nas proposições (Pn), as quais adotamos para análise de nossos dados:

Pn1: **Orientação**: é apresentado os personagens podendo referenciar o lugar e o tempo.

Pn2: Nó desencadeador (**Complicação**): nele encontra-se um conjunto de motivos que violam o equilíbrio da Situação Inicial.

Pn3: Rea(ações): resultantes do nó desencadeador que as incluímos na **Complicação**.

Pn4: **Resolução**: responsável pelo fim do processo transformacional da narrativa.

Pn5: **Situação Final** apresenta a condição de equilíbrio dos personagens após a **Resolução**.

PnΩ: poderá englobar a **Coda**, a **Moral** e a **Avaliação Final**.

A análise de nossos dados nos permitiram acentuar os dois primeiros. A **Coda** que marca o retorno à conversação anterior, o mundo exterior à narrativa (Adam, 1992, p.21), e a **Moral** que apresenta uma lição, um comportamento social que deverá ser seguido ou não pelo interlocutor.

Extraímos as partes descritas acima para fundamentar a análise das narrativas (re)produzidas pelos alunos, com o cuidado de não enquadrar de uma forma rígida os textos das crianças na estrutura completa da narrativa, uma vez que cairíamos no formalismo. Neste artigo, analisaremos a narrativa de Otávio, recontador da história *A Polegarzinha*.

3. PLURIDIMENSIONAL LITERÁRIO: BUSCANDO UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Os pressupostos teórico-metodológicos para a construção deste trabalho, nos motivou a percorrer determinadas estradas, adotar certas posturas. Assim, o nosso “mapa” apresentou alguns elementos importantes para o início da pesquisa de campo como: observar a escola e sua comunidade; não invadir subitamente o ambiente das crianças tampouco da escola e do professor; ocupar o espaço gradativamente de modo a “conquistar” as crianças e a confiança da professora da sala escolhida; lançar um olhar qualitativo, considerando a criança como um ser único inserido na pluralidade institucional e sociocultural.

Optamos, assim, pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico porque entendemos que a nossa investigação tem como referencial importante o contexto em que os recontos foram produzidos. Nesta perspectiva é possível ao pesquisador considerar o universo sociocultural da comunidade escolar- viável a partir da pesquisa exploratória na escola e da observação participante em sala de aula.

De fato, acreditamos que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Segundo Bogdan e Biklen (*idem*, p.16) as questões formuladas em uma pesquisa qualitativa têm o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Os dados são recolhidos em função de um contato aprofundado com os sujeitos porque “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.

Logo, o trabalho de uma investigação qualitativa torna-se ricamente descritivo, valorizando as perspectivas dos sujeitos envolvidos, as inter-relações contextuais, a análise do material escrito produzido em ambiente natural. Observa-se como e em que circunstâncias este material foi elaborado para revelar os múltiplos significados de uma situação, havendo uma preocupação com o contexto e com o processo de construção dos dados.

4. A ANÁLISE DE NOSSOS RECONTOS

Na primeira parte da análise dos textos orais produzidos pelas 15 crianças que compuseram o nosso *corpus*, trataremos da estrutura da narrativa, focalizando o desenvolvimento da seqüência da narrativa. A leitura de nossos dados, totalizando 45 textos orais, teve como suporte teórico, em especial, os estudos desenvolvidos por Adam (1992) e Adam e Revaz (1997).

Com intuito de facilitar a explanação de nossos dados, delineamos quatro grupos, os quais foram criados a partir de uma análise qualitativa que considerou o desenvolvimento da estrutura seqüencial mínima da narrativa a: **Orientação, Complicação, Resolução e Situação Final**. Porém, chamamos a atenção em nossa análise para a **Coda, Moral e Avaliação**, quando evidenciadas nas narrativas orais.

Dessa maneira para que o texto da criança apresentasse uma estrutura mínima da narrativa, a criança teria que na:

Orientação: situar os personagens, o lugar e o tempo;

Complicação: situar o problema desencadeador de ações;

Resolução: apresentar o desfecho, a solução do problema;

Situação Final: mencionar o estado final dos personagens;

Assim, nossa investigação considerou os elementos acima descritos, objetivando apresentar uma análise global das histórias reproduzidas pelos alunos. Declaramos que muitas de nossas crianças não se limitaram a apresentar apenas a estrutura mínima da narrativa, mas incorporaram a essa estrutura diferentes informações. Esse fato nos levou a ressaltar alguns aspectos que foram introduzidos à estrutura mínima comum a maioria dos textos. Escolhemos os seguintes critérios para diferenciar os textos das crianças, o que nos induziu a dividi-los em quatro grupos em que a criança no:

Grupo Ø: omitiu algumas das partes mínimas da narrativa;

Grupo I: ateu-se somente a estrutura mínima da narrativa;

Grupo II: inseriu informações contidas no enredo à estrutura mínima da narrativa. Essas informações foram denominadas, *nós permanentes*, definidos assim, por se tratar daqueles eventos mais importantes que aparecem em diferentes versões como: as perguntas que o lobo faz a vovó na história *Chapeuzinho Vermelho*, a maçã envenenada de Branca de Neve, a herança deixada pelo pai do amo do Gato de Botas etc;

Grupo III: reproduziu informações do enredo à estrutura mínima da narrativa, e acrescentou *informações pertinentes comuns ao mundo ficcional*: aqueles conhecimentos vinculados ao universo diegético das histórias como: reis, fadas, príncipes, princesas, bruxas e outros que emergiram do mundo simbólico da criança, contribuindo para a reconstrução da narrativa. Esses elementos do mundo ficcional não constavam na história originalmente lida, mas “invadiram” a versão recontada.

Também, nesse grupo III, identificamos a presença de elementos provenientes do meio sociocultural dos sujeitos, suas crenças, sua forma de conceber a realidade, seus valores construídos a partir de seu contexto sociocultural – refletidos nas versões (re)produzidas.

Adiantamos que o conteúdo das narrativas incluídas nesse grupo, sofreram algumas perdas em relação ao conteúdo das narrativas inseridas no grupo II. No entanto, consideramos que a reconstrução dessas narrativas, incluídas no grupo III, foram assimiladas de uma forma particular, uma vez que percebemos o surgimento de uma interpretação mais inferencial e de uma assimilação e integração da cultura da criança acerca dessas histórias. Logo, os critérios para a análise da narrativa foram pensados à medida que as dissimetrias foram evidenciadas nos recontos, o que nos levou a não generalizar os processos de formulação e estruturação da narrativa, visto que as singularidades encontradas superam as possibilidades de universalização.

O quadro abaixo nos permite analisar os resultados obtidos a partir dos critérios por nós assinalados:

Quadro 1: Percurso das crianças nos grupos

GRUPOS/ RECONTAÇÕES	1^a	2^a	3^a
GRUPO Ø	Marcelo; Ronald;		
GRUPO I	Albert; Alexandre; Beth; Chico; Clécio; Edson; José; Maria; Otávio, Watson;	-----	Albert; Chico; José;
GRUPO II	Adriana; Gabriela; Lívia	Adriana; Albert; Alexandre; Beth; Chico; Clécio; Edson; José; Marcelo; Maria; Otávio; Ronald; Watson;	Clécio; Gabriela; Marcelo; Watson; Lívia;
GRUPO III	-----	Gabriela; Lívia;	Adriana; Alexandre; Edson; Maria; Otávio; Ronald

Escolhemos aleatoriamente de nosso *corpus* a história *A Polegarzinha* para organizar a nossa discussão neste artigo. Apresentaremos cada elemento integrante da estrutura seqüencial da narrativa, extraído dos textos da criança, nos momentos de 1^a, 2^a e 3^a Recontação

Iniciaremos com a **Orientação**. Na 1^a Recontação, a parte inicial da narrativa foi exibida de uma forma simplificada, a criança mencionou que a bruxa *fez uma poção que era de uma menina aí teve a menina*. Nessa versão, a bruxa teve a garota, não foi especificado se a bruxa havia bebido a poção, tampouco como ela teve a menina. O aluno não apresentou informações detalhadas acerca do surgimento da Polegarzinha, conforme se vê nos seguintes trechos explicitados no quadro abaixo:

Quadro 2: Comparativo: A Orientação na 1ª, 2ª e 3ª Recontação

<p>O7A1. eu entendi da história... tinha um bruxa que queria ter uma filha...</p>	<p>O7B1. na história... a Polegarzinha... tinha dizendo...que uma bruxa queria...tava ardentemente querendo ter uma filha... O7B2. ela pegou... ela pegou botou...fez um feitiço num grão de éh:: de um grão... um grão... um grão... O7B3. a aí... ela plantou dentro das flores... dentro do jarro com umas flores...</p>	<p>O7C1. eu sei que...a história da Polegarzinha que eu... que eu li... era falando que uma bruxa queria muito ter uma filha... O7C2. aí ela pegou diz que ia fazer uma feitiçaria... O7C3. aí pegou um grão de mostarda... colocou dentro do caldeirão e mexeu... aí mexeu O7C4. aí quando ela foi ver... tinha nascido uma menina mas uma menina bem pequena do tamanho dum dedo polegar...</p>
---	---	--

Observamos que na 2ª Recontação, Otávio evidenciou um detalhamento das ações e dos fatos, relatando que a bruxa fez um feitiço em um grão, o plantou dentro do jarro, esperou e nasceu uma menina do tamanho de um dedo polegar. Nessa parte, a criança mostrou-se fiel à história lida, incorporando informações do texto escrito à sua **Orientação**.

Ressaltamos que, já na 3ª, embora tenha passado um espaço de tempo bastante significativo, a criança conservou da leitura: o desejo da bruxa de ter uma filha e a feitiçaria. No entanto, substitui *o jarro com umas flores*, escrito na versão lida, por *um caldeirão e mexeu aí mexeu* e nasceu a menina.

Merece destaque que as informações contendo detalhes do nascimento da Polegarzinha - o desejo da bruxa e a feitiçaria em um grão são assimiladas pela criança, embora ela utilize para tanto algumas palavras de seu meio sociocultural, o *grão de mostarda*¹, e, elementos do universo ficcional, o *caldeirão*, termo não presente no texto do livro, porém presente no imaginário infantil ao associar bruxas a caldeirões.

O quadro a seguir nos ajuda a analisar a **Complicação**:

¹ Suspeitamos que caracterização do grão tenha a sua origem bíblica, pois é uma explicação plausível, esse pequeno grão de mostarda é mencionado por Cristo, ao aconselhar que a fé dos seus discípulos poderia ser do tamanho de um grão de mostarda.

Quadro 3: Comparativo: A Complicação na 1ª, 2ª e 3ª Recontação

<p>O7A5. <i>ai vem...ai veio um sapo e levou ela pra se casar pra se casar... ai prendeu ela... ai prendeu ela né?</i></p>	<p>O7B6. <i>ai uma rã... pulando caiu em cima do jarro que ela tava...e seqüestrou a Polegarzinha... seqüestrou a Polegarzinha... e levou ela para casar com o seu filho...</i> O7B7. <i>e a Polegarzinha chorando... chorando disse que não ia casar com o seu filho... e os peixinhos tudo vendo.</i></p>	<p>O7C5. <i>ai... um dia a Polegarina se perdeu na floresta... ai ela não conseguiu mais achar o caminho de volta...</i> O7C6. <i>ai ela... ela estava perdida ai dentro de uma folha... num rio ai os peixes... os peixes ajudaram ela a voltar até a margem... até a margem</i> O7C7. <i>ai chegando lá o sapo pegou ela dizendo que queria... que queria ia se casar com ela...</i></p>
--	--	--

Similar ao ocorrido no desenvolvimento da **Orientação**, a **Complicação** da 2ª Recontação contém mais informações que a 1ª. Verificamos uma nítida diferença da primeira recontação com a última, no que se refere aos fatos que encaminham a narrativa para a **Complicação**. Mas em relação à sua estrutura, o que relevamos nesta análise é a presença essencial da proposição desencadeadora da problematização, esta na 3ª, foi delineada quando a menina se perdeu na floresta.

Este fato nos reportou ao livro, que relatou sobre a Polegarzinha: “viu que estava numa grande floresta e começou a andar. Andou tanto que quase morreu de cansaço. A pobre menina passou todo o verão sozinha na floresta (...)”². É a partir desse trecho que suspeitamos, que a criança, ao recontar a história, apesar de ter passado um considerável espaço de tempo de sua leitura, lembrou-se desse fato, acontecido na floresta, adaptando-o para introduzi-lo no começo da **Complicação**, conforme expresso no O7C5.

Ressaltamos que, a narrativa contém eventos e os eventos contêm as tentativas de resolução, pois, para “dar prosseguimento a fábula, introduzem-se motivos dinâmicos que destruam o equilíbrio da situação inicial” (ADAM, 1992, p.07). Em vista disso, na 1ª Recontação, a tentativa de resolução foi protagonizada por um rato que salvou a Polegarzinha da prisão do sapo. Já na 2ª, semelhante ao livro, os peixinhos, assistindo ao sofrimento da pequena menina, empurram a folha para longe da rã. Esse episódio reapareceu na 3ª, em que a criança reconstruiu a história mencionando que a menina estava perdida dentro de uma folha, num rio, e que os peixinhos a ajudaram a voltar até a margem.

Verificamos, portanto, uma similitude da 3ª Recontação com a 2ª, em que os personagens, peixes, não foram esquecidos, e a criança, embora não tenha recontado o episódio contido no livro e expresso na 2ª Recontação, em que a Polegarzinha estava chorando com a rã, este dizendo que ela se casaria com o seu filho, conservou da leitura a tentativa de resolução expressa pela ajuda dos peixinhos.

O próximo nó desencadeador, descrito na 1ª Recontação, referiu-se ao instante em que a Polegarzinha foi para a casa do rato, o seu salvador, e o seguiu até a floresta, onde encontrou um pássaro ferido, que na tentativa de resolução, o ajudou, levando-o para casa.

² A Polegarzinha. Adaptação: Selma Braidó Ilustrações: Fradinho FTD p. 09. s/d.

Esse personagem, pássaro ferido, desapareceu na 2ª, visto que não constava na história recém-lida, mas reapareceu na 3ª. Esse momento da história, na 2ª Recontação, Otávio destaca que a garotinha viu uma borboleta, que a levou para o canto do rio por onde ela podia sair.

Entretanto, na 3ª Recontação, a borboleta não reapareceu para ajudar a menina, visto que os peixinhos assumiram essa tentativa de resolução, afastando a folha, onde se encontrava a Polegarzinha, até a margem. Como o sapo ainda não havia aparecido, eis o momento em que o vilão entrou em cena, pegando a menina para se casar com ele, relato parecido com o da 1ª, em que esse animal a levou para si e não para o seu filho - como indicava a 2ª baseada no livro.

O desenrolar da narrativa, na 3ª versão, mostrou a tentativa de resolução quando inseriu o rato, não citado na 2ª, mas que ressurgiu da 1ª, salvando a menina bem na hora de seu casamento com o sapo, detalhe inventado pela criança nesta 3ª Recontação. Semelhante à 1ª, o rato levou a Polegarzinha para a sua casa, e ela foi passear na floresta e encontrou um pássaro ferido.

Observamos que o aluno reorganizou a 3ª Recontação, no que se refere à **Complicação**, incorporando elementos tanto da 1ª como da 2ª. Assim, notamos haver uma persistência de dados peculiares à 1ª que, embora ofuscados pela leitura e pela 2ª, reapareceram na 3ª Recontação.

Na **Resolução** da narrativa, na 1ª e na 3ª Recontação, a criança procedeu de forma semelhante. A Polegarzinha ajudou o pássaro a ficar bom e ele a levou para a sua casa. A criança retomou, na 3ª, a **Resolução** da 1ª, não fazendo nenhuma referência aos dados da 2ª Recontação, aquela que aconteceu mais próxima à leitura do livro.

Na 1ª Recontação, a criança apresentou a **Situação Final** da menina, indicando que *ela ficou feliz pra sempre com a mãe dela*. Contudo, não apresentou este final na 3ª, momento em que finalizou mencionando apenas a **Resolução**, *levou ela até a casa dela de volta*. A ausência de **Situação Final** poderemos atribuir o fato de que a criança compreendeu que sua menção foi desnecessária, pois se a menina voltou para a sua casa, subtende-se que ela ficou feliz de reencontrar a sua mãe.

A coerência textual, muitas vezes, é vislumbrada na perspectiva da interação. Afirmamos que o recontador estava diante de alguém que, naquele momento, ocupava o papel semelhante ao do professor, uma pessoa que já conhecia o “conteúdo” da história, inclusive por levar o livro *A Polegarzinha* para ser lido. Esse fato nos induziu a pensar que a criança ou esqueceu de finalizar, ou achou desnecessário mencionar a **Situação Final** na última recontação.

Ora, na 2ª Recontação, a **Resolução** e a **Situação Final** são similares às do livro lido, como era “esperado”. Entretanto, na 3ª, a criança recuperou informações que pertenciam ao seu conhecimento prévio da história, delineados, inclusive na 1ª Recontação.

O início da tentativa de **Resolução** da 2ª Recontação, foi assim expressa: *ela passou vários dias comendo coisas das flores e bebendo água das flores*, prosseguindo com a ajuda do pássaro que a levaria para bem longe, *onde tinha tinha assim sólido* para comer, fatos omitidos na 3ª, embora o pássaro, também, ressurgisse nessa com o mesmo intuito, ajudar a Polegarzinha. Assim, o pássaro é um personagem constante nas três versões.

Na 2ª, a **Resolução**, propriamente dita, é apresentada com o encontro da menina com o gnomo pedindo à Polegarzinha para se casar com ele. E na **Situação Final**, fiel ao livro, a criança assinalou que a Polegarzinha ficou sendo a rainha das flores, esta diferente da 1ª e da 3ª, conforme extraído:

Quadro 4: Comparativo da Situação Final

<i>O7A9. aí quando o pássaro ficou bom... levou ela... levou ela para casa... aí ela ficou feliz pra sempre com a mãe dela... pronto</i>	<i>O7B13. aí... aí ela aceitou... aí ela ficou sendo a rainha das flores... aí fim... aí pronto acabou a história...</i>	<i>O7C11. aí o pássaro pegou... quando ele estava curado levou ela até a casa dela de volta... só isso</i>
--	--	--

Destacamos a **Coda**, contida nas três recontações: *Pronto; Aí fim. Aí pronto acabou a história. Só isso*; em que a criança expressou a necessidade não apenas de finalizar o tempo da história, mas indicar o término do contexto enunciativo entre ela e os seus interlocutores.

Desse estudo comparativo, consideramos que na 1ª Recontação, a criança não mencionou muitos detalhes da história. No entanto, esses detalhes não desqualificaram o seu texto como narrativo. Os textos orais da criança, indicam que, na 2ª, ela acrescentou mais informações da história lida ao esquema narrativo, embora houvesse uma quantidade relevante de eventos lembrados, estes se mostraram estreitos ao conteúdo da história escrita no livro.

Havemos de destacar ainda que, na 3ª Recontação, a criança não se limitou a recontar os fatos que compunham o esquema narrativo, ela introduziu não só as informações que lembrou do livro, mas também inseriu outras, não explícitas no texto escrito, bem como dados construídos a partir das inferências produzidas ao longo do tempo decorrido nos três momentos de coleta, fazendo dessas últimas versões, versões particulares. Ela evidenciou a cristalização de algumas informações, como aquelas expressas em suas primeiras adaptações, as quais ressurgiram nas últimas.

5. AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DOS RECONTOS E SUAS MARCAS NA RECONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Ao analisarmos o desenvolvimento dos recontos à luz da estrutura da narrativa, nos deparamos com a produção “ao vivo” desses textos. Essa produção nos revelou marcas capazes de delinear o processo de construção de sentidos dos textos orais, baseados em uma história já conhecida e lida pela criança. Os textos, ao estarem assentados na oralidade, nos permitiram evidenciar a realização de um trabalho elaborado por parte da criança em que ela utilizou várias estratégias lingüístico-discursivas e cognitivas para dar sentido à sua produção oral.

Verificamos, em nosso caminho, que as crianças sintetizavam determinados trechos contidos nas histórias lidas, repetiam palavras, faziam correções no decorrer de sua produção, o que nos levou a destacar algumas histórias com intuito de investigar como essas estratégias de produção se delineavam.

Ressaltamos que as estratégias de formulação de textos escritos e orais requerem de seu produtor a execução de atividades distintas, explícitas no uso da linguagem, cujas manifestações surgem nas duas modalidades. Embora elas estejam inseridas dentro de um mesmo sistema lingüístico, cada uma apresenta características próprias.

Em relação à escrita, ela exhibe como forma de organização da linguagem: a pontuação, a construção dos parágrafos, o recurso de apresentação das fontes (grandes,

pequenas, com negritos, com sublinhados, com itálicos), certo grau de formalidade, além de possibilitar ao escritor momentos de planejamento e revisão.

Por outro lado, a forma de organização da linguagem na modalidade oral, devido à sua natureza altamente interacional, é relativamente não-planejada de antemão, ocorrendo de uma forma simultânea o seu planejamento e a sua verbalização. As atividades de formulação na oralidade podem ser compostas de: repetições de várias ordens, correções simultâneas, entonações, gestos, expressões faciais, pausas e hesitações, explicações imediatas que podem ser solicitadas pelo interlocutor ou pelo próprio falante, ao observar que o seu ouvinte não compreendeu o que foi dito, objetivando a intercompreensão (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2003, p.55).

Evidenciamos que a análise de nossos dados, embora inserida no campo da oralidade, não se baseou em conversações espontâneas. Os textos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa foram sustentados por uma narrativa escrita. As crianças (re)construíram a história, sobretudo, na 2ª e 3ª Recontação, a partir da leitura da história de uma versão levada por nós.

Dessa forma, nós nos servimos desses estudos (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2003; MARCUSHI, 2001; KOCH, 2001), especificamente, como ponto de partida, uma vez que o texto produzido no processo interativo entre dois ou mais interlocutores, apontado nos estudos citados, em que os sujeitos construíram o sentido coletivamente, não foi contemplado em nosso trabalho, pois os ouvintes das histórias, nós, pesquisadoras, e os amigos de classe (em alguns recontos), geralmente, não fazíamos interferências no momento de (re)construção da narrativa, esta acontecida individualmente. Assim, elegemos para essa análise, as seguintes estratégias de construção de sentidos do texto oralizado pela criança: as repetições e as correções.

Em relação à repetição, ela é uma das atividades de formulação mais presentes na oralidade, podendo assumir um variado conjunto de funções. Para Johnston (1987, *apud* KOCH, 2001, p. 95), a repetição é classificada em quatro grandes grupos, de acordo com o interesse do pesquisador: as que examinam as repetições como um mecanismo coesivo; as que as investigam como recurso retórico, as que se voltam para os seus efeitos semânticos, e finalmente as que procuram demonstrar a importância da repetição na aquisição da linguagem, na socialização lingüística e no ensino da língua.

Neste estudo, nos remeteremos as três primeiras, as quais entendemos a repetição como responsável em: manter do tópico discursivo proporcionando à progressão textual, funcionando como um elo de coesão; dar clareza ao enunciado que julgado pela criança como não-claro, repete o enunciado anteriormente dito, acrescentando a ele mais informações, ou reestruturando-o; expressar a continuidade e/ou a sucessão das ações.

Ao tratar da repetição, Koch (2001, p.98) a menciona como uma estratégia relacionada ao efeito semântico que o enunciador deseja produzir em seu enunciado. Assim, com base em nossos dados, chamamos esse tipo de repetição: a favor da clareza e/ou da intensidade do enunciado.

Para exemplificar essa atividade estratégica extraímos um trecho da história *A Polegarzinha*:

O7B1. na história... a Polegarzinha... tinha dizendo...que uma bruxa queria...tava ardentemente querendo ter uma filha...

A repetição das expressões destacadas indicam a manifestação lingüística da criança em expressar a instância do desejo da bruxa, reforçando a intensidade desse desejo, assimilada durante a leitura. Ela sabia que não era apenas uma vontade de ter uma filha, mas algo mais forte e lembrou-se que era um querer ardente. Esse termo, *ardentemente*, mais usado na escrita, inserido à repetição do verbo querer, demonstra que a criança considerou a intensidade do desejo um dado importante.

As repetições ligadas à construção de sentidos dos textos recontados no que diz respeito à continuidade das ações nos fizeram presumir que as crianças, ao (re)construírem as narrativas, utilizaram a estratégia de repetição de palavras com intuito de evidenciar uma continuidade, uma sucessão de ações ou de tempo. Otávio, na (re)produção do fragmento abaixo, utilizou a estratégia da repetição com intuito de enfatizar uma ação contínua:

*O7B7. e a Polegarzinha **chorando...** **chorando** disse que não ia casar com o seu filho... e os peixinhos tudo vendo*

O fato de a Polegarzinha estar chorando para não se casar com o filho da rã, a ponto de os peixinhos ficarem sensibilizados e ajudá-la a fugir, induziu o nosso adaptador a repetir a palavra **chorando...chorando**. Provavelmente, a criança utilizou esse recurso para exprimir a ação contínua de chorar, causando simultaneamente um efeito estilístico e semântico em relação ao choro da menina. Neste caso, a repetição pode assumir também um papel de ênfase, o choro da menina sendo mencionado duas vezes nos indica a intensidade do pesar sentido pela Polegarzinha e transferido para a criança no momento da recontação.

Outro aspecto da repetição relaciona-se a utilização dessa atividade para a recuperar alguma informação da história que, no momento da narração oral, foi esquecida pela criança. Assim, o recontador repete a palavra para resgatar um dado perdido em sua memória, assegurando a interação com o seu interlocutor.

Koch (2001, p.101) denomina essa estratégia como auto-repetição, pois é produzida pelo falante devido a uma exigência de ordem cognitiva-interacional, tendo como principal função ganhar tempo para o planejamento de sua fala.

Observemos o exemplo:

*O7B2. ela pegou... ela pegou botou...fez um feitiço **num grão de éh:: de um grão... um grão... um grão...***

Nesta ocorrência, a criança não lembrava o tipo de grão a bruxa utilizou para fazer o feitiço, este de cevada. Provavelmente, a palavra cevada não fazia parte do contexto da criança, por isso, embora ela tenha se esforçado para lembrar, o que nos faz averiguar devido à repetição da palavra grão, ela não conseguiu especificá-lo.

Para Weiten (2002, p. 195), a memória “envolve mais do que absorver informação e armazená-la em algum compartimento mental”. Segundo ele, há três principais processos envolvidos na memória: a codificação que registra a informação, a armazenagem responsável em manter a informação e a recuperação, cujo objetivo é recuperar a informação da memória.

Em relação às correções, Marcushi (2001, p. 55) afirma que os processos de reformulação da língua escrita e da língua oral apresentam, em relação à produção textual, singularidades. Quando se escreve, sempre existe a possibilidade do escritor efetivar

correções, resultado de uma revisão de sua escrita, sem que receptor da versão final, tenha acesso a essa atividade.

O processo de formulação no qual a criança utiliza a estratégia de construção de sentido, foi evidenciada nos textos das crianças participantes de nossa pesquisa, uma vez que elas procuram ser coerentes com a história conhecida ou lida. Por essa razão, ao organizarem a sua fala, muitas vezes, mencionaram algo não condizente com a versão da narrativa e, imediatamente, faziam as correções, cujas formulações, evidenciaremos nos trechos abaixo:

O7B3. a aí... ela plantou dentro das flores... dentro do jarro com umas flores...

As expressões destacadas, nos mostram a correção textual feita pela criança com intuito de anunciar que a bruxa plantou um grão e colocou-o **dentro do jarro**, evitando, desse modo, possíveis incoerências ou ambigüidades. Plantar um grão **dentro das flores** parece estranho, então, para manter a coerência textual o aluno mencionou que o grão foi plantado **dentro do jarro**. De fato, a correção foi realizada sob o ponto de vista da coerência semântica, respeitando o texto original na medida em que esse desvio poderia causar alterações de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o nosso *corpus*, representado neste artigo pela história *A Polegarzinha* verificamos que a leitura de livros de Literatura Infantil, conduzida pelo adulto em ambiente escolar, propiciou avanços nas produções orais desenvolvidas pelas crianças em relação àquelas (re)construídas antes da leitura, sobressaindo a atuação na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Dessa forma, podemos afirmar que o desenvolvimento das narrativas orais estabeleceu-se tanto a nível cognitivo quanto lingüístico, permitindo a utilização da linguagem escrita, no momento de leitura e da linguagem oral, no momento de recontação de histórias.

Nos recontos (re)produzidos logo após a leitura do livro, verificamos que todas as crianças apresentaram uma narrativa mais completa, incorporando elementos do universo ficcional presentes no livro à estrutura mínima da história. Os dados nos mostraram que nenhuma criança, após ter lido a história completa individualmente em sala de aula, recontou uma narrativa que se limitasse apenas à estrutura mínima.

A interferência da leitura mostrou-se evidente no segundo momento de recontação. Embora renunciássemos investigar em termos quantitativos as informações no âmbito lexical, no uso de conectivos e na forma de organização desenvolvidas após a leitura, ao verificarmos os textos completos, nitidamente, concluímos que a atividade de leitura, mesmo sendo realizada de uma maneira individual e silenciosa, contribuiu para a produção de uma narrativa mais completa.

As últimas recontações evidenciaram que o trabalho de leitura individual dos contos influenciaram as narrativas orais também a longo prazo. Os dados de nosso *corpus* indicaram que após, em média, quatro meses da leitura, das 15 crianças que participaram de nossa investigação, 12 conseguiram produzir um texto narrativo que além de apresentar a

estrutura mínima, incorporaram detalhes referentes às ações dos personagens, ao espaço e ao tempo.

Assinalamos que nossa investigação referente às marcas da oralidade não foi de cunho comparativo; outras pesquisas poderão analisar como as manifestações lingüístico-discursivas mostram-se presentes. Nossa análise objetivou evidenciar que, o trabalho com a oralidade na escola contribuiu para a construção de estratégias de produção que também se mostram presentes na modalidade escrita, mas que são ocultadas no momento de revisão. Assim, ressaltamos que a atividade de recontar oralmente uma história contribuiu para a produção elaborada e crítica reflexiva de um texto narrativo.

O trabalho de recontação de histórias, na perspectiva da oralidade, nos mostrou que a expressão oral vinculada à Literatura Infantil, impulsionou o uso da linguagem, não limitando a sua expressão apenas a um texto escrito, este ainda ocupando um papel privilegiado na escola.

Em vista de todas essas considerações, acreditamos que a escola dispõe de potencial para ampliar as capacidades lúdicas, criativas, discursivas, lingüísticas e cognitivas das crianças. Nesta perspectiva, o texto literário constitui-se em terreno fértil para desenvolver essas capacidades enquanto centra a recepção da obra literária no aluno, foco do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J – M; FRANCOISE, R. **A análise da narrativa**. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva; Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradativa, 1997. (Coleção Memo).
- ADAM, Jean-Michel. Le prototype de la séquence narrative. In: _____. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992. p. 45-74. (tradução de Mônica Magalhães Cavalcante e Vicência Maria Freitas Jaguaribe). Texto inédito.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. Perspectivas de Escolarização da Leitura Literária. In: _____. **A escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Série Linguagem e Educação).
- FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- JOHNSTON, B. Na Introduction. Text 7(3), 1987, p. 205-214. In: KOCH, I. G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Caminhos da Lingüística).
- KOCH, I. G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Caminhos da Lingüística).
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- REUTER, Y. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: Difel, 2002. (Coleção Enfoques Letras).

- RICOEUR, P. Temps et Récit. In. ADAM, J – M; REVAZ, F., R. **A análise da narrativa**. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva; Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradativa, 1997. (Coleção Memo).
- SOARES, M. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H.M.B; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da Leitura Literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979. (Série Debates Literatura).
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- WERTSCH, J. V. La médiation sémiotique de la vie mentale. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J-P *et al.* **Vygotsky aujourd'hui**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1981. (Coleção Educação e Pedagogia).