

Manuela Francisca Dias
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo:

Este artigo tem como objeto de estudo a construção do discurso narrativo oral e escrito de crianças em processo de letramento. Sendo o principal objetivo a análise da construção destes discursos nas produções de crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. A metodologia utilizada faz uso da abordagem qualitativa/longitudinal. A concepção de linguagem, que sustenta o presente trabalho e orienta os procedimentos metodológicos, é baseada na perspectiva interacionista sócio-discursiva, via Bronckart (1999, 2006, 2008) e Vygotsky (1998).

Palavras – chave: escrita, oralidade, interacionismo sócio-discursivo.

Analysis of Narratives of Children Undergoing Literacy

Abstract:

This article has as object of study the construction of oral and written narrative discourse of children in the literacy process. Since the main objective analysis of the construction of these discourses in the productions of children in 1st and 2nd grades of elementary school. The methodology makes use of qualitative research/longitudinal. The conception of language that supports this work and guides the procedures, is based on the socio-interactionist perspective discursive via Bronckart (1999, 2006, 2008) and Vygotsky (1998).

Key – Words: writing, speaking, socio-discursive interactionism.

Introdução

Este artigo visa apresentar as análises realizadas em relação ao desenvolvimento da escrita em crianças em fase de letramento. Essas análises iniciaram em março de 2007, quando os sujeitos acompanhados estavam ingressando à primeira série do ensino fundamental. Este trabalho terá continuidade até 2012, quando esses mesmos sujeitos estarão concluindo a quarta série do ensino fundamental.

Este trabalho, sendo uma ação do projeto “A construção do discurso da [e sobre a] escrita por crianças e fase de letramento”, analisou o processo de construção e desenvolvimento do discurso da escrita e da oralidade de crianças da primeira e da segunda séries do ensino fundamental.

Os sujeitos escolhidos são da Escola Marista Santa Marta, em Santa Maria, RS. Este artigo apresenta dados da análise da produção de um dos sujeitos, considerando as principais diferenças entre a narrativa oral e a narrativa escrita do mesmo.

A concepção de linguagem, que sustenta o presente estudo e orienta os procedimentos metodológicos, é baseada na perspectiva interacionista sócio-discursiva, via Bronckart (1999, 2006, 2008) e Vygotsky (1998).

A metodologia adotada é qualitativa e longitudinal, pois acompanha o desenvolvimento da escrita e da oralidade da criança durante os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Os dados são obtidos em duas coletas anuais, uma a cada semestre, nas quais o pesquisador solicita ao sujeito a elaboração de uma narrativa oral e escrita a partir do suporte: história em quadrinhos, (segue anexo).

Os dados relatados neste artigo pertencem à primeira coleta do ano de 2008, quando o sujeito encontrava-se na segunda série do ensino fundamental.

Linguagem: Sistema Simbólico

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. A mediação é um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; com isso, a relação deixa de ser direta e passa ser mediada por esse elemento.

Quando um sujeito se aproxima de uma vela e põe sua mão na chama, é queimado e retira imediatamente a mão. Aí se estabelece uma relação direta entre o calor e a retirada da mão. Já, se o sujeito retirar a mão porque lembrou a dor sentida pela outra queimadura, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Sendo assim, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado

Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Portanto, nesta concepção, o instrumento é entendido como um elemento externo ao indivíduo.

Os animais também usam instrumentos. Todavia, Vigotsky considera os instrumentos utilizados por eles de natureza diferente da dos instrumentos humanos. Os animais transformam o ambiente num momento específico, não desenvolvendo sua relação com o meio num processo histórico-cultural como o homem.

Já o signo, por sua vez, na concepção de Vygotsky (1998), age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Neste sentido, o signo é orientado para o próprio sujeito. Dessa forma, o signo é interpretável como representação simbólica da realidade e pode, dessa forma, referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presente.

Para o autor, os processos de mediação sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Assim, os processos mediados vão ser constituídos ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presentes nas crianças pequenas.

Vygotsky considera a linguagem como o sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos ao longo da história desse grupo social. Para ele o domínio da linguagem promove mudanças fundamentais nos processos psíquicos humanos como, por exemplo, recuperar mentalmente objetos ausentes; possibilitar o processo de abstração e generalização, e garantir a preservação, transmissão e, além disso, assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Nesse sentido é através da mediação simbólica que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, entendido como o “lugar” onde os indivíduos interagem no sentido de recriar e reinterpretar informações, conceitos e significados.

Todo esse processo é realizado a partir do momento em que a criança aprende a linguagem do seu grupo social, dominando aspectos culturais e regras sociais da sua comunidade.

Em relação à escrita, Vygotsky declara ser um sistema complexo que constitui um simbolismo de segunda ordem, que se transforma, gradualmente, em simbolismo direto. Os símbolos de primeira ordem representam objetos ou ações.

Para Vygotsky a aquisição da escrita não ocorre da mesma forma que a aquisição da oralidade. Enquanto nesta a aquisição se dá de forma natural, naquela se dá de forma artificial visto que exige um treinamento do aluno e do professor.

Para ele, o sistema escolar visa estabelecer um ideal de unidade lingüística e unidade cultural, tendo como principal instrumento a língua escrita. É por isso que Vigotsky diz que o ensino da escrita se caracteriza em ensinar as crianças a desenhar letras e constituir palavras, enfatizando-se a mecânica de ler o que está escrito. O que acaba obscurecendo a linguagem escrita.

Essa situação pode ser explicada por fatores históricos, afinal a pedagogia prática necessita de um procedimento científico efetivo para ensinar a linguagem escrita às crianças. Já a aquisição da linguagem falada se dá naturalmente na interação do sujeito/criança com a sua comunidade, sem, com isso, necessitar de um treinamento artificial e de uma intervenção de um professor.

A psicologia também tem considerado a escrita como simplesmente uma habilidade motora, desconsiderando o que ela é realmente, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Para Vygotsky, a compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança, já explicitada anteriormente, é o único caminho para que se entenda o verdadeiro sentido da escrita.

O Processo de Letramento Segundo Alexander Romanovich Luria

Segundo Luria, 1998, quando uma criança entra na escola ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitam a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou algumas técnicas que preparam o caminho para o letramento, deixando mais fácil a aprendizagem do conceito e da técnica da escrita. É possível supor também, que a criança já tenha desenvolvido algumas técnicas primitivas, semelhantes àquilo que

chamamos escrita e capazes de desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado.

Luria afirma que a escrita pode ser definida como uma função realizada por mediação, percebe-se que no momento que a criança é capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase algum estímulo é empregado como um signo auxiliar, cuja percepção leva a criança a recordar a idéia, a qual se refere.

Portanto, o escrever pressupõe a habilidade para usar alguma insinuação como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar.

Para o autor, uma criança se torna apta ao escrever, quando duas condições são preenchidas:

I. As relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas, de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais:

- ou as coisas representam algum interesse para a criança.

- ou os objetos são instrumentais, ou seja, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e por isso, possuem apenas um significado funcional para ela.

II. A criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios.

Do momento que a criança começa a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período. Há o limite entre as formas primitivas de inscrição, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo.

O desenvolvimento da escrita depende das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. No começo a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita, escrever é apenas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto. Mais tarde, o

símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.

Nesse estágio, a criança começa a aprender a ler, pois conhece letras isoladas, sabe como essas letras registram algum conteúdo e, finalmente, aprende suas formas externas e também a fazer marcas particulares.

Luria afirma que não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão, ou seja, antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.

No topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói novas e complexas formas culturais, as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma.

Processo de Análise da Construção Narrativa

Segundo Bronckart, 1999, todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação ou de leitura, a qual incide sobre três conjuntos de observáveis: de ordem semântica, de ordem léxico-semântica e de ordem paralinguística.

Observáveis de ordem semântica correspondem à leitura que fornece índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto. Já as observáveis de ordem léxico-semântica correspondem à leitura que mostra as modalidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, isto é, as escolhas efetuadas dos paradigmas de lexemas disponíveis em língua para se indicar um mesmo referente.

Nos textos analisados sob a ordem paralinguística permitem identificar as unidades semióticas não verbais, imagens, esquemas, quadros, figuras, etc., as quais são

conhecidas de unidades paratextuais. A leitura também permite observar os procedimentos supratextuais de formatação da página, títulos, paragrafação, etc., que traduzem alguns aspectos dos procedimentos enunciativos. A leitura permitindo observar tais procedimentos que parecem equivaler aos procedimentos de formatação e de ênfase dos textos escritos, por exemplo, o silêncio ou a mudança de tom.

Em relação à narrativa, alvo da análise da presente pesquisa, Bronckart (1999), afirma que:

“(...) apesar de cada história contada mobilizar personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga. Por isso estabelece estas cinco fases, em que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão, que desencadeia uma ou várias transformações, no fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido (...)”.

A partir disso, ao analisar a narrativa, Bronckart (1999) propõe também, baseando-se em Labov, um protótipo padrão das sequências da narrativa, que é constituído de quatro fases principais, são elas:

- a fase de *situação inicial*, na qual um estado de coisas é apresentado, estado esse que pode ser considerado “equilibrado”, não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação.
- a fase da *complicação* que introduz essa perturbação e cria uma tensão.
- a fase de *resolução*, na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão.
- a fase da *situação final*, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

As quatro fases foram utilizadas para análise das narrativas orais e escritas, para tanto, foi observado se estas fases estavam presentes ou não nos textos (orais e escritos) do aluno.

Para Bronckart (1999), o contexto sociosubjetivo em que o sujeito se encontra no momento da produção pode influenciar a elaboração de sua narrativa. Como o sujeito se encontrava no ambiente escolar, de certa forma, este lugar social pode vir a interferir nas produções, já que o destinatário é um pesquisador (professor, possível visão do sujeito) as produções da criança se assemelhariam às produções escolares, possivelmente, diferente do escreveria fora do ambiente educacional e com destinatários diferentes. Podendo, o ambiente, interferir também na presença ou ausência das cinco fases nas narrativas.

As marcas lingüísticas mais salientes, que podem ser identificadas na estrutura das narrativas, na fase inicial do letramento, são: a expressão *era uma vez*, ou um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da narrativa; *daí, então, depois, um belo dia*, introduzindo a ação propriamente dita; *fim e foram felizes para sempre*, como formas de fechamento da narrativa.

Análise e Consideração dos Dados

Dar-se-á continuidade com as análises da narrativa oral e escrita de Christopher, 8 anos, que estava cursando a segunda série do ensino fundamental.

Narrativa oral de Cristópher:

SITUAÇÃO INICIAL	A mônica tava levando o coelho dela pra toma banho/ ai depois ela deu banho nele e ela secou e abraçou ele
COMPLICAÇÃO	ai veio o cascão e fez careta pra ela
RESOLUÇÃO	daí ela pego o coelho e joga na cabeça dele

SITUAÇÃO FINAL	daí ela fico brincando//
----------------	--------------------------

Algumas considerações sobre a narrativa oral do sujeito:

Percebe-se que há progressão textual já que o aluno/escritor utiliza os sequencializadores: “*ai*”, “*depois*” e “*daí*”, comumente utilizados na oralidade para encadear sequências de ação.

Esta sequência da narrativa oral está organizada da seguinte forma:

dar banho

secar o coelho

abraçar

“veio o cascão”

“jogo o coelho”

“fico brincando”

Como recurso de coesão, o sujeito primeiramente apresenta as personagens: *Mônica*, *Coelho* e *Cascão*. No decorrer de sua narrativa, retomada a personagem: *Mônica* usando o pronome possessivo: *dela*, uma vez e o pronome pessoal feminino: *ela*, cinco vezes.

Para retomar o personagem *Coelho*, ele utiliza novamente o substantivo, depois emprega duas vezes o pronome pessoal: *ele*, sendo que em uma das vezes ele aparece com a contração da preposição: em + ele - nele O terceiro personagem: *Cascão* é retomado pelo pronome possessivo: *dele*.

O fim da narrativa é centrado na *Mônica*, pois o sujeito, na situação final da sua história afirma: “*daí ela (Mônica) fico brincando//*”, não correspondendo com a sequência original da história em quadrinhos.

História escrita por Cristópher:

A monica foi lavar o coelho depois
 ela se ceou o coelho e depois o
 cascão e fez careta para ela
 e ela ficou com raiva e
 e tocou o cascão na cabeça
 dele e ele levou a pior saiu
 machucado
 FIM
 ALTOR CRISTOPHER SEVERO BITENCOURT

Transcrição:

SITUAÇÃO INICIAL	A monica foi lavar o coelho depois ela ia cecar o coelho
COMPLICAÇÃO	e chegou o cascão e fes careta para ela e ela ficou com raiva e
RESOLUÇÃO	e tocou o coelho na cabeça dele
SITUAÇÃO FINAL	e ele levou a pior saiu machucado Fim Altor: Cristópher Severo Bitencourt

Considerações em relação à escrita do sujeito:

Ao observar o texto escrito pelo sujeito, percebe-se que ele apresenta coordenação motora, pois escreve em linha reta. Além disso, a progressão textual se dá através dos conectores: “*depois*” e “*e*”.

A sequência da narrativa escrita está organizada da seguinte forma:

“*foi lavar*”

“*ia secar*”, a qual representa o “ *corte*” das ações.

Em sua narrativa escrita, ele também retoma as personagens, porém de uma maneira mais moderada. Para se referir à *Mônica* o sujeito utiliza o pronome pessoal reto *ela* somente três vezes, diferente da versão oral, quando usou cinco vezes.

Para referir-se à personagem Cascão, usa tanto o pronome possessivo *dele* quanto o pronome pessoal reto *ele*. Já para fazer referência à personagem: coelho, a criança não utiliza nenhum pronome, e sim o próprio substantivo.

O fim da narrativa escrita é centrado na personagem Cascão, apresentando um caráter de avaliação, e que está próximo da história em quadrinhos. Neste aspecto, há uma diferença de encaminhamento/resolução da narrativa entre o texto escrito e oral.

Muitos gêneros narrativos trabalhados na escola, principalmente nos anos iniciais, possuem expressões fixas, marcas lingüísticas mais salientes que tipificam as “estórias” infantis. Como exemplo destas marcas podemos citar: “Era uma vez”, “viveram felizes para sempre”, “fim”. Por isso, pode-se afirmar que as marcas *fim* e *autor* utilizadas na narrativa do sujeito estabelecem uma relação com as histórias tradicionais que o sujeito está habituado a ler. Por exemplo: “João e Maria”, “A Branca de Neve”, etc.

Conclusão

O sistema escolar tem por objetivo estabelecer um ideal de unidade lingüística e cultural, para isso tem como principal instrumento a língua escrita. Nota-se que, neste sistema, há uma desigualdade dos gêneros, pois trabalha preferencialmente com textos argumentativos escritos, deixando, portanto, a oralidade em segundo plano.

Ao analisar os dados do sujeito percebe-se que, na narrativa oral, a seqüência de ações está próxima da história, porém a situação final é apresentada de um modo diferente da história em quadrinhos, e na narrativa escrita a seqüência de ações é diferente da história em quadrinhos, mas a situação final está próxima dela.

Portanto construiu-se uma hipótese para tais diferenças: na escola, predominam modelos escritos sobre os orais. Assim, as crianças reproduzem os modelos já dados pela escola, construindo melhores textos escritos do que orais.

Ainda não há resultados finais, pois para isso é necessário que todas as coletas sejam efetuadas e analisadas. Até o presente momento, há apenas a análise dos dados de duas coletas, os quais apontam somente hipóteses que irão ser confirmadas ou não no acompanhamento da construção dos discursos das [e sobre as] escritas das crianças em fase de letramento.

Referências Bibliográficas

BRONCKART, J.P.. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo : Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas : Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas : Mercado de Letras, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos.-São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo 1998.

Anexos

História em quadrinhos utilizada:



