

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Débora Frigotto Henrique

Jogo de Narrar “O sanduíche da Maricota”:
práticas de oralidade na Educação Infantil

Porto Alegre
1. Sem. 2010

Débora Frigotto Henrique

Jogo de Narrar “O sanduíche da Maricota”:
práticas de oralidade na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Luciana Piccoli

Porto Alegre
1. Sem. 2010

*Com carinho, a todos que marcaram
minha trajetória como acadêmica e
professora, me incentivando e propondo
desafios.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Luciana Piccoli, pela disponibilidade na realização das reuniões de orientação e pelo carinho com que as conduziu.

Às colegas e amigas da UFRGS, em especial ao Trio Ternura, sem as quais certamente as aulas teriam menos graça.

Às companheiras da Escola Sonho de Infância que compartilham comigo o sonho por uma infância mais feliz.

A meus alunos, não só aos que participaram de minha pesquisa, mas a todos que já passaram por minha vida, por me ensinarem a cada dia a arte de amar antes de educar.

A todos da minha família que se preocuparam com minha formação acadêmica, em especial a minha mãe e suas deliciosas invenções culinárias.

*Sentir primeiro, pensar depois
Perdoar primeiro, julgar depois
Amar primeiro, educar depois
Esquecer primeiro, aprender depois*

*Libertar primeiro, ensinar depois
Alimentar primeiro, cantar depois*

*Possuir primeiro, contemplar depois
Agir primeiro, julgar depois*

*Navegar primeiro, aportar depois
Viver primeiro, morrer depois.*

Mario Quintana

RESUMO

Esta pesquisa trata das produções linguísticas orais de crianças a partir da interação com livros de literatura infantil, buscando identificar quais são elas e compreender como se constituem como práticas de letramento na relação com professora e colegas. A pesquisa é permeada pelos estudos da aquisição da linguagem oral e do letramento. Perroni (1992) trata da linguagem oral através das narrativas infantis e os estudos de Street (1995, 2003) são produtivos através de uma conceituação de letramento que abrange a oralidade e por meio da diferenciação dos conceitos de práticas e eventos de letramento. O trabalho de campo foi realizado através de um estudo de caso de cunho etnográfico em uma turma de educação infantil com crianças de dois a três anos. A partir do livro de literatura selecionado, foram propostos eventos de letramento – através da contação da história – registrados em vídeo. Também foram realizadas observações das interações entre as crianças a partir de elementos da narrativa, registradas em diário de campo. As produções orais das crianças apresentaram características marcantes, tais como a presença da professora e dos colegas como eliciadores no jogo de narrar. A leitura de imagens, a participação na hora do conto através da linguagem não-verbal e a relação estabelecida entre as experiências pessoais das crianças e a história também foram aspectos destacados.

Palavras-chave: **Oralidade. Letramento. Jogo de narrar.**

HENRIQUE, Débora Frigotto. **Jogo de narrar “O sanduíche da Maricota”:** práticas de oralidade na Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Cartaz construído pela turma a partir da história..... | 33 |
| Figura 2 – Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”..... | 37 |
| Figura 3 – Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”..... | 40 |
| Figura 4 – Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”..... | 41 |
| Figura 5 – Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”..... | 42 |
| Figura 6 – Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”..... | 43 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 PRA COMEÇO DE CONVERSA..... | 9 |
| 2 ADICIONANDO TEORIA AO SANDUÍCHE DA MARICOTA..... | 13 |
| 3 DUAS FATIAS DE METODOLOGIA..... | 19 |
| 4 MONTANDO O SANDUÍCHE: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES LINGUÍSTICAS... 24 | 24 |
| 4.1 JOGO DE NARRAR E O PAPEL DO ADULTO..... | 24 |
| 4.2 TENTATIVAS DE NARRAR..... | 29 |
| 4.3 ESTRUTURA DA NARRATIVA..... | 34 |
| 4.4 LEITURA DE IMAGENS..... | 37 |
| 4.5 LINGUAGEM NÃO-VERBAL..... | 43 |
| 4.6 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS..... | 46 |
| 4.7 OBJETOS DESENCADEADORES DE LEMBRANÇAS..... | 48 |
| 5 O QUE PODEMOS DIZER... VOLTAREMOS?..... | 50 |
| REFERÊNCIAS | 52 |
| APÊNDICE..... | 53 |
| ANEXO..... | 54 |

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA

A contação de histórias fez, e por que não dizer faz, parte da vida de muitas pessoas. Desde a mais tenra idade, muitos de nós participamos de situações de leitura através das quais pais, mães, tias e avós narravam histórias infantis. Alguns clássicos podem nos remeter a esta época de nossa infância: Chapeuzinho Vermelho, que nos afligia por não obedecer a sua mãe e ir pelo caminho errado, as princesas Cinderela, Branca de Neve e Bela Adormecida, que, além de inspirarem o sentimento de coragem, intrinsecamente, nos remetiam a questões mais profundas, como as de gênero, deixando-nos à espera por nosso próprio príncipe encantado, além de muito preocupadas para que nosso cabelo se parecesse com o delas, nosso corpo fosse magro e esbelto como o delas; enfim, acabávamos à mercê desses estereótipos desde muito cedo. No final, tudo acabava bem, menos para as bruxas, é claro!

A entrada do livro infantil nas escolas gerou várias discussões, dentre elas o papel dessa literatura para o desenvolvimento das crianças, os conceitos e valores morais sorrateiramente inseridos (ou nem tanto assim!), a visão estigmatizada de muitos fatos e personagens; enfim, havia e há muito a ser dito.

O uso das histórias infantis em momentos de hora do conto, por exemplo, muitas vezes apresenta objetivos definidos e definitivos: ensinar algo. A leitura como fruição, o ler por ler, aos poucos, vai sendo deixada de lado em prol de um estudo sobre a narrativa e quais questões podem ser trabalhadas a partir dela. Os livros sobre as diferenças são usados para mostrarmos às crianças que devemos respeitar as pessoas que são diferentes de nós; os livros sobre a natureza são utilizados para ensinar a cuidar do meio ambiente e, assim, vamos propondo leituras com objetivos pré-estabelecidos, ou com fichas didáticas a serem feitas a partir delas.

Dessa forma, a leitura passa a ser pedagogizada, haja vista as inúmeras atividades que são oferecidas às crianças e que, geralmente, restringem-se a questões como “Qual o título da história?”, “Quem são os personagens?”, dentre outras, cujas respostas pressupõem apenas a seleção de informações no livro, bastando a cópia das mesmas.

Esse homérico arsenal de questões impunha-se diretamente ao trabalho em sala de aula. Mas, então, qual livro escolher? Basear-se em que critérios para descartar ou enaltecer a contação de uma ou outra história? Quais as reações e relações que as crianças passam a estabelecer a partir de determinados contos?

Como professora e futura pedagoga, estas questões também estiveram presentes durante várias etapas de minha vida profissional e acadêmica. Atuando como docente junto a turmas de pré-escola, meus objetivos durante a escolha de quais livros seriam usados me pareciam bem claros. Nada como uma boa reflexão para deixar-nos com uma pulga atrás da orelha sobre nossas certezas tão absolutas... A simultaneidade do estudo acadêmico e de meu trabalho como professora permitiu visualizar inúmeras possibilidades com relação aos livros infantis, por isso, então, no estágio obrigatório do sétimo semestre, optei pelo trabalho com eles, escolha essa que até hoje me acompanha, fomentando mais e mais questionamentos, sem dúvida, irrespondíveis em apenas algumas linhas.

Durante meu estágio obrigatório, tive a oportunidade de estar em contato com uma turma de berçário, composta por crianças de 0 a 1 ano e 5 meses de idade. Neste período, procurei direcionar meu olhar para as necessidades da turma, desenvolvendo um projeto sobre literatura infantil, visando ampliar o contato das crianças com os livros. Na sala em que realizei minha prática docente, os livros ficavam dispostos em uma estante, totalmente fora do alcance das crianças. Os mesmos só eram disponibilizados em momentos de espera, como a hora do almoço, para que as crianças se mantivessem calmas enquanto aguardavam pela refeição.

A partir da observação dessa situação, desenvolvi o projeto "Um cantinho especial", ambiente este composto por um tapete confeccionado pelas crianças, em que ficava disposta uma caixa com livros. Este cantinho trouxe-me muitas descobertas e surpresas, como, por exemplo, os balbucios e as primeiras palavras emitidas pelas crianças enquanto folheavam os livros, atentando para algumas ilustrações a partir de minhas intervenções. A atenção durante a contação de histórias também me provocou no sentido de procurar investigar como ocorriam as produções linguísticas das crianças quando interagiam com os livros.

Durante minha trajetória como acadêmica, estive sempre vinculada ao trabalho com crianças de educação infantil. Durante três anos, atuei como professora de crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, em turmas de jardim B. Mais tarde, fui docente de uma turma de maternal I, composta por crianças na faixa etária

dos 2 aos 3 anos, grupo este com o qual trabalhei durante a realização desta pesquisa.

Nos momentos de roda, para contações de histórias, percebia, em meus alunos de 2 a 3 anos, uma grande curiosidade quanto aos personagens e uma frequente tentativa de nomeá-los e de reproduzir os sons por eles emitidos. Através da realização de perguntas de predição durante a leitura de uma história, observava a variedade de produções linguísticas das crianças e, frequentemente, a ampliação do vocabulário de muitos de meus alunos, que passavam a agregar, em momentos cotidianos, expressões e palavras ouvidas durante a hora do conto.

Procurei, então, identificar as produções linguísticas orais de meus alunos, buscando compreender como se constituem como práticas de letramento na relação comigo e com os colegas. Para isso, utilizei aportes teóricos no campo da linguagem, através de autores que discorressem sobre a aquisição da linguagem e práticas de letramento.

Os estudos sobre a aquisição da linguagem oral e as etapas em que ocorre, segundo Helen Bee (2008), foram de grande ajuda em meu trabalho enquanto professora para avaliar as atividades propostas em minha prática e auxiliar meus alunos no desenvolvimento da oralidade. A partir dessas leituras, então, algumas questões começaram a me inquietar: Augusto, aos 2 anos, oscila entre momentos em que faz uso de superampliação, agregando a apenas uma palavra vários significados, como por exemplo, “pé”, que é usado para referir-se ao próprio pé, a sapato e para dizer que o tênis está desamarrado. Em contrapartida, em outros momentos, Augusto formula frases com artigo e verbo no tempo adequado, como “U gatu chegô”.

A partir destas constatações, percebi que os estudos de origem psicológica que tratam das etapas de aquisição da linguagem oral não eram suficientes para compreender o que ocorria em sala de aula com meus alunos, como no exemplo acima citado. Busquei, então, apoiar-me nos estudos de Maria Cecília Perroni (1992), que trata da oralidade em uma perspectiva sociointeracionista, analisando as produções linguísticas das crianças a partir da interação entre os interlocutores (crianças e adultos) e o texto em si. Os estudos de Brian Street (1995, 2003) também contribuíram para esta pesquisa através de uma conceituação sobre letramento que abrange a oralidade. Este mesmo campo teórico propõe ainda os conceitos de práticas e eventos de letramento, que auxiliaram na compreensão de

situações mediadas por material escrito, como as que foram proporcionadas às crianças.

Estas questões instigaram-me a pesquisar sobre as produções linguísticas das crianças, procurando compreender quais são elas, como elas ocorrem na relação com a professora e com os colegas e qual a relação dessas produções linguísticas com os livros de literatura. Optei, então, pela realização de um estudo de caso, de cunho etnográfico, com a turma de Maternal I em que atuo como professora. A escola em que a turma está inserida é uma instituição particular, localizada na cidade de Porto Alegre.

Durante a realização desta pesquisa, vi-me em uma situação particular, vivenciando duas identidades de maneira imbricada: fui pesquisadora na sala de aula em que atuo como professora. Dada esta situação, os registros e gravações foram realizados paralelamente a minha atuação junto às crianças.

A coleta de dados ocorreu através da gravação, em vídeo, de momentos de contação da história "O sanduíche da Maricota". As contações ocorreram em dias distintos, sendo que utilizei materiais como o varal, o próprio livro e fantoches dos personagens para propiciar às crianças vários momentos para que pudessem conhecer a história e a narrativa.

Outra estratégia metodológica utilizada foi a observação, cujos registros foram feitos através do uso de um diário de campo, em que anotei as interações das crianças em momentos cotidianos, durante aproximadamente 3 semanas, período este em que ocorreram as contações de história.

Após esta breve apresentação da pesquisa, explico a organização textual deste trabalho de conclusão de curso. No capítulo intitulado "Adicionando teoria ao sanduíche da Maricota", escrevo sobre os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa, entrelaçando os Estudos do Letramento à discussão realizada por Perroni (1992) acerca das narrativas orais infantis. No terceiro capítulo, descrevo a metodologia utilizada bem como a situação particular em que me vi envolvida, atuando como professora e pesquisadora. No quarto capítulo realizo a análise dos dados, propondo um olhar sobre as produções das crianças relacionando-as à construção da estrutura narrativa. No quinto capítulo, exponho algumas considerações elaboradas durante a pesquisa.

2 ADICIONANDO TEORIA AO SANDUÍCHE DA MARICOTA

Esta pesquisa insere-se no campo da linguagem, sendo permeada pelos estudos acerca da aquisição da linguagem oral e pelos estudos do letramento. Para o delineamento do campo teórico, é necessário que sejam feitas algumas escolhas e esclarecidos os pontos referentes a cada aporte conceitual que considero importante para a análise das produções linguísticas das crianças.

No campo dos estudos da aquisição da linguagem oral, Helen Bee (2008) faz uma compilação das teorias do desenvolvimento da linguagem, apontando algumas “evidências confirmatórias” e outras “evidências-problema” dos estudos que tentam explicar a aquisição da linguagem. As teorias que constam nesta compilação são as da imitação, do reforço, de caráter inato, construtivistas e outras teorias ambientalistas. A análise que a autora faz dos dados mostra, contudo, a dificuldade existente na opção por uma das teorias, considerando-se que todas podem ter contribuições para a compreensão dos processos de aquisição da linguagem oral. Algumas dessas teorias, como é o caso das construtivistas, organizam o desenvolvimento da linguagem oral em etapas, nas quais as produções orais das crianças são enquadradas.

Quanto à linguagem escrita, esta disposição por etapas também ocorre, como é o caso da psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1991), que ordena os processos e as formas através das quais as crianças embrenham-se no universo da leitura e da escrita a partir de níveis psicogenéticos.

É importante destacar que ambas as teorias de aquisição da linguagem, oral ou escrita, fundamentam-se na psicologia e caracterizam-se como estudos desenvolvimentistas, da mesma ordem dos estudos piagetianos, os quais, buscando explicar o desenvolvimento humano por um viés cognitivo, propõem a organização das condutas dos sujeitos através dos estádios de desenvolvimento.

Sem entrar nestes debates, chamo a atenção para o fato de que tal organização das condutas dos sujeitos em etapas e níveis, de acordo com a faixa etária em que os indivíduos se encontram, fomentou diversas discussões. Apesar de as teorias do desenvolvimento terem admitido a impossibilidade de fixar os sujeitos

em determinadas etapas de acordo com o fator idade, estabeleceu parâmetros para se esperar certas condutas em função da faixa etária.

Quando pais ou familiares, preocupados com o desenvolvimento das crianças, têm acesso a leituras¹ que, de alguma forma, “regulam” a infância, cria-se um clima de expectativa ou apreensão, atentando-se apenas para o que se espera de determinada etapa, desconsiderando-se o circuito cultural em que a criança se encontra, além de diversos outros aspectos que podem estar envolvidos no desenvolvimento de cada indivíduo.

Esses estudos de origem psicológica que tentam explicar o desenvolvimento humano por etapas ou níveis podem ser considerados “metanarrativas”, para utilizar aqui o conceito de Jean-François Lyotard apresentado por Silva (2000, p. 78) como “[...] qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes do mundo ou da vida social”.

Diante disso, sinalizo que este Trabalho de Conclusão de Curso pretende, ao utilizar alguns conceitos acerca da aquisição da linguagem, realizar uma análise contextual e cultural das produções linguísticas, desligando-se, assim, da classificação das crianças em etapas ou níveis de desenvolvimento da linguagem oral e utilizando os estudos do letramento para buscar compreender como essas produções ocorrem a partir de momentos proporcionados por contações de história.

No campo teórico dos estudos do letramento, Brian Street (1995, 2003) inclui a oralidade ao letramento, defendendo sua colocação sob o mesmo patamar que a leitura e a escrita, rompendo assim com a grande divisão entre oralidade e escrita, base das discussões acerca dos modelos autônomo e ideológico de letramento. Assim, entendo, para esta pesquisa, o letramento como constituído por três elementos: oralidade, leitura e escrita. Através desta concepção de letramento, foi possível identificar e analisar as produções linguísticas das crianças, buscando compreendê-las enquanto imersas em práticas orais de letramento.

O fato de a escrita haver tornado-se fundamental para nossa sociedade, sendo necessária para a realização de tarefas cotidianas, como a elaboração de um bilhete, pode ter ocasionado sua supervalorização com relação à oralidade. Tanto a escrita quanto a oralidade possuem, entretanto, características específicas. A escrita, segundo Marcuschi (2008b), não seria capaz de reproduzir o que o autor

¹ Alguns livros, como “Estimulando a mente do seu bebê”, escrito pelo Dr. S. H. Jacob (2005), propõem-se a ser-uma espécie de manual aos quais pais e familiares têm acesso.

conceitua como “fenômenos da oralidade”, representados pelos movimentos do corpo, pela gestualidade, pela entonação e pelas demais propriedades acústicas da fala. Em contrapartida, a oralidade não dispõe de recursos da escrita tais como os diferentes tamanhos e formatos de letras que podem ser utilizados.

A partir dos anos 80, operou-se uma mudança de visão em relação aos estudos que concebiam oralidade e letramento, entendido como leitura e escrita, de forma dicotômica, enaltecendo a escrita em detrimento da oralidade. Street (1995, 2003) conceitua este modelo que atribui à escrita valor superior ao da oralidade como “modelo autônomo de letramento”. Os principais expoentes deste modelo são Walter Ong e Jack Goody que argumentam em favor das qualidades inerentes à escrita, abrandando aquelas referentes à oralidade. Alguns dos principais argumentos utilizados para esta diferenciação referem-se à oralidade enquanto conversação, atribuindo-lhe a falta de planejamento e a maneira informal como é empregada. Kleiman (1995, p. 28), então, afirma que “[...] nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento”. A autora utiliza ainda os exemplos de cartas pessoais, cujo estilo de escrita aproxima-se de conversações, e de palestras inaugurais, que requerem planejamento e certa formalidade.

Buscando um consenso entre estas duas visões teóricas, David Olson propõe a relação entre os domínios da escrita e da oralidade como um *continuum*. Street (2003), entretanto, reafirma a ideia da oralidade estar atrelada ao conceito de letramento, discordando de que Olson, através do *continuum*, rompesse com a grande divisão entre oralidade e escrita. Street, então, numa tentativa de rompimento dessa grande divisão, propõe o “modelo ideológico”, afirmando que as práticas de letramento são determinadas pela cultura e pelas relações de poder presentes numa sociedade, sendo constituídas, então, pela oralidade, leitura e escrita.

Esta distinção entre os modelos autônomo e ideológico de letramento talvez tenha sido interpretada de maneira inadequada, como em uma relação de oposição. Em entrevista recente, Street (2009, p. 86) caracteriza a relação entre os modelos de maneira que o autônomo encontra-se inserido no ideológico:

Isto é dizer que todos os modelos são ideológicos e o autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento do outro.

Outra explicitação importante de ser feita refere-se aos termos “evento” e “prática” de letramento. O conceito de evento de letramento está presente em um estudo de Heath (1982 *apud* Street, 2003, p. 78) que o define como “qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”². Street e Lefstein (2007 *apud* PICCOLI, 2009, p. 86) caracterizam os eventos de letramento como “[...] uma atividade na qual um texto escrito desempenha determinado papel”.

Texto é entendido, nesta pesquisa, segundo a ampliação que Gee (1996 *apud* PAULINO; COSSON, 2009, p. 65) sugere, indo além do “escrito”, considerando “[...] outros tipos de textos e tecnologias: pintura, filmes, televisão, computadores, telecomunicação [...]”. Silva (2000, p. 107) também propõe uma definição mais ampla de texto, afirmando que:

[...] nas análises educacionais considera-se como “texto” uma gama ampla e diversificada de artefatos lingüísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral – docente ou discente - em sala de aula.

Os eventos de letramento organizados durante o trabalho de campo incluem esta perspectiva de texto, abrangendo a leitura de imagens que é feita pelas crianças.

Street busca uma ampliação do conceito de evento para a noção de práticas de letramento, atentando para os contextos sociais, culturais, políticos e históricos em que os eventos de letramento estão inseridos, além das relações de poder pelos quais são regidos. Dessa forma, os eventos de letramento seriam observáveis e as práticas representariam uma visão mais ampla destes eventos, abrangendo os contextos envolvidos.

Mais uma compreensão dos conceitos de evento e prática de letramento é feita através do exemplo de Kleiman (1995, p. 18):

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir).

Estas discussões acerca dos termos eventos e práticas de letramento são produtivas para esta pesquisa, pois as situações de hora do conto propostas às

² A tradução desta citação foi obtida através da tese de Piccoli (2009, p. 84). A citação original encontra-se no texto de Street (2003, p. 78): “*any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes*”.

crianças e as interações que as mesmas fizeram com o livro foram possibilitadas pela inserção deste grupo de crianças em práticas de letramento que decorrem de eventos de oralidade. As crianças da turma protagonista desta pesquisa participam de situações que envolvem a leitura em casa, realizada principalmente por pais, avós e babás. Geralmente às segundas-feiras, são comuns relatos dos familiares sobre atividades ligadas à leitura de histórias que foram realizadas em casa. Nos momentos cotidianos, as crianças costumam contar aos colegas e às professoras as histórias ouvidas, inclusive quando livros semelhantes são explorados coletivamente. Comumente os livros são trazidos à escola no dia do brinquedo livre, o que pode ser compreendido como uma valorização pelas crianças destes objetos, em detrimento dos outros brinquedos de que dispõem em casa. O trabalho que é realizado na escola em que foi feita esta pesquisa também está pautado pelo uso de livros de literatura infantil, utilizados tanto em momentos de atividades livres, em que ocorre a leitura por fruição, quanto em momentos de leitura em que os livros atuam como desencadeadores para exploração de determinados temas. Estas situações fazem parte de práticas de letramento em que as crianças estão inseridas. Suas produções linguísticas, presentes durante a realização dos eventos de letramento que propus, estão, portanto, relacionadas a este contexto de leitura característico do cotidiano dessas crianças.

Durante a busca por aporte teórico, uma constatação interessante ocorreu no sentido dos estudos sobre a oralidade encontrarem-se comumente atrelados às relações com a escrita, o que podemos perceber ao atentarmos para os títulos dos livros utilizados neste trabalho³. Focalizando as produções linguísticas das crianças, enquanto inscritas em práticas orais de letramento, busquei, então, um referencial teórico que tratasse apenas da oralidade, encontrando os estudos acerca da aquisição da linguagem oral propostos por Maria Cecília Perroni (1992), que trata do assunto sob uma perspectiva sociointeracionista.

Esta visão interacionista possibilita a análise de aspectos surgidos durante o trabalho de campo que se mostram relevantes para o enfoque que procuro dar a este trabalho. Durante os momentos em que a história era contada, as crianças interagiam entre si e comigo, enquanto professora, tecendo comentários sobre a

³ Títulos como “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, de Marcuschi (2008b) e “Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento”, organizado por Inês Signorini (2001), exemplificam esta relação.

narrativa relacionados às suas experiências pessoais, como quando as crianças revelam ter medo do cachorro da história. Questões sobre as imagens também estiveram presentes durante os momentos de hora do conto. Perguntas sobre o desenho do mel – que foi comparado ao xixi – ou acerca das características do bode marcaram as produções linguísticas das crianças.

O papel do adulto enquanto interlocutor também é analisado segundo o sociointeracionismo. Tratando das primeiras tentativas das crianças de narrar histórias, a seleção de dados analisados parte também das contribuições da professora enquanto “eliciadora”, termo este trazido por Perroni (1992) ao explicar sobre o “jogo de narrar” que geralmente ocorre durante a contação de histórias.

Outro aspecto relevante refere-se ao contexto em que ocorreram as interações das crianças com os colegas, com a professora e com o livro. Perroni (1992) chama atenção para a necessidade de descrever o “contexto da interação” não somente como o local em que ocorreram as produções linguísticas, mas também a relação da interação social das crianças com o desenvolvimento da linguagem. Visando estabelecer esta ligação, as produções das crianças foram analisadas de acordo com os elementos característicos da estrutura de uma narrativa relacionados às práticas de letramento em que as crianças estão inscritas, considerando-se, portanto, o circuito cultural em que estão envolvidas.

3 DUAS FATIAS DE METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, configura-se como um estudo de caso de cunho etnográfico, pois busca analisar as produções linguísticas que um determinado grupo, em um contexto específico, neste caso, a turma de maternal I com a qual trabalho, apresenta ao interagir com livros de literatura infantil. Este grupo de crianças, na faixa etária dos 2 aos 3 anos, frequenta uma escola particular de educação infantil localizada na cidade de Porto Alegre. Focalizando as produções linguísticas orais das crianças a partir de situações de interação com livros de literatura infantil, foram propostos eventos de letramento, durante os quais se realizaram gravações em áudio e vídeo. Buscando identificar as práticas de letramento através de eventos cotidianos, as interações entre as crianças a partir de questões surgidas durante as contações de história foram observadas e registradas em diário de campo.

À medida que ocorriam as observações, as ideias iniciais foram sendo relacionadas aos dados e muitas outras problematizações a respeito do tema da pesquisa passaram a ser formuladas.

A história utilizada, “O sanduíche da Maricota”, escrita e ilustrada por Avelino Guedes (Anexo A), traz a tentativa da galinha Maricota de preparar um sanduíche. Entretanto, esta não será uma tarefa fácil, tendo em vista que vários animais aparecem, propondo a incorporação de seus alimentos prediletos no recheio do sanduíche. Ao propor os eventos de letramento, baseados em uma história cujos personagens são animais, criei expectativas quanto às imitações e relações que seriam feitas pelas crianças. As produções linguísticas que elas apresentaram, entretanto, contribuíram para a ampliação de meu olhar enquanto pesquisadora, no sentido de observar as ligações que as crianças passaram a estabelecer com a narrativa.

É importante esclarecer que, durante a realização da pesquisa, vi-me em situação particular, atuando como professora e pesquisadora na turma em que foi realizado este estudo. As discussões travadas em sala de aula traziam à tona contribuições, opiniões e observações feitas pelas crianças que – mais do que instigavam – exigiam um olhar mais focado, um olhar de pesquisador. A partir das

reuniões de orientação e das experiências que vinha vivenciando em sala de aula, optei pela realização de um estudo de caso para análise das produções orais das crianças a partir da interação com livros de literatura infantil.

Por ser um estudo qualitativo, as descrições das produções infantis são detalhadas, bem como dos momentos e locais em que estas ocorreram. A descrição dos materiais utilizados durante o trabalho de campo e as próprias produções linguísticas das crianças, presentes neste trabalho através de transcrições, reafirmam esta pesquisa como um estudo de cunho etnográfico, pois os detalhes presentes nas descrições do contexto e os dados em grande quantidade apresentam-se como marcas deste tipo de investigação (Lüdke; André, 1986).

No momento inicial da pesquisa, o contato com os dados que iam sendo levantados através do trabalho de campo conduziram-me às teorias da aquisição da linguagem oral, através de Helen Bee (2008) que descreve uma cronologia da aquisição da fala, organizando-a através de etapas. A diversidade de produções linguísticas apresentada pelas crianças, entretanto, indicava a necessidade de uma mudança conceitual, pois muitas transitavam por essas etapas de aquisição da linguagem descritas por Bee (2008). O aporte teórico dos estudos do letramento, através de Brian Street (1995, 2003) e os apontamentos de Maria Cecília Perroni (1992) acerca do desenvolvimento da narrativa oral foram extremamente produtivos para as análises das produções linguísticas surgidas durante o trabalho de campo. Com relação a este caminho percorrido pelos diversos campos teóricos, Lüdke e André (1986, p. 18) afirmam que: “Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”, como ocorreu ao se perceber o uso feito pelas crianças da linguagem não-verbal como forma de participação da contação de história, além das leituras de imagens, cuja intensidade não estava prevista.

Embasada na concepção de Street (2003) de que os eventos de letramento são observáveis, organizei quatro eventos, a fim de identificar as práticas orais de letramento das crianças. Para a realização destes eventos, utilizei diferentes recursos pedagógicos. O primeiro contato das crianças com a narrativa ocorreu através de uma contação de história utilizando um varal. As imagens eram penduradas à medida que a história ia sendo narrada por mim. A segunda situação de interação com o texto ocorreu em um momento de roda, em que atuei como

eliciadora, ao realizar perguntas de predição e incentivar as crianças a falar o que viam nas imagens enquanto folheava o livro.

No terceiro momento de interação com o livro, contei a história utilizando as mesmas palavras do autor, realizando a leitura diretamente do livro. O conhecimento da narrativa já podia ser notado e as questões que as crianças faziam acerca da história eram mais pontuais, relacionadas a aspectos que já haviam sido discutidos durante os outros momentos, como é o caso de perguntas mais específicas como “Qui é sardinha?” – na página do livro em que o gato coloca sardinha no sanduíche – e observações a respeito dos nomes dos animais.

O quarto evento de letramento ocorreu através da contação da história com o uso dos personagens e objetos. Com o objetivo de mudança de suporte a que as crianças estavam acostumadas, a história foi contada por mim paralelamente à colagem dos personagens na janela da sala de aula. Nesta situação, elementos como o som de batidas na porta, por mim reproduzido ao bater com a mão na mesa, propiciaram a observação de formas de participação na contação da história através da linguagem não-verbal, quando ocorre a tentativa de uma das crianças de reproduzir o mesmo som batendo com as mãos.

Os eventos de letramento ocorreram durante o período de três semanas. A flexibilidade do planejamento destas atividades merece ser comentada, pois em muitos momentos sua realização conforme organização prévia não foi possível, devido à necessidade de recuperação de aulas especializadas, por exemplo. Mesmo assim, todos os dias eram realizadas atividades referentes à história, pois este trabalho fazia parte do planejamento organizado dentro do projeto “Comer, comer, é o melhor para poder crescer”, que vinha sendo desenvolvido na turma.

Paralelamente a estes eventos de letramento, registrei em um diário de campo as produções linguísticas das crianças relacionadas à história que ocorriam em momentos independentes de minhas propostas, buscando, assim, identificar as práticas orais de letramento através de eventos cotidianos. Situações como a hora do lanche e interações nos momentos de brinquedo livre, por exemplo, são algumas das ocasiões em que estas produções ocorreram.

Por estar ocupando, simultaneamente, o papel de professora e pesquisadora nesta turma, as observações ocorreram vinculadas às atividades cotidianas da escola, tendo inclusive minha participação respondendo a perguntas ou fazendo comentários. O registro destas observações, bem como das gravações de áudio e

vídeo realizadas durante os eventos de letramento e momentos de interação individuais com o livro, estão acessíveis através de transcrições.

Quando se fala em transcrição, novamente entra-se na questão anteriormente abordada da distinção que muitas vezes é feita entre fala e escrita. Sem retomar este debate, sinalizo meu entendimento de transcrição enquanto passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, estando de acordo com Marcuschi (2008b, p. 47) ao dizer que: “[...] *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem*”.⁴

Na tentativa de aproximar o leitor das produções linguísticas das crianças, as transcrições realizadas consideraram as variações dialetais características da fala do grupo, aspecto este relativo à forma das expressões, situada entre “a forma do grafema (a grafia usual) e do fonema na realização fonética (a pronúncia)” (MARCUSCHI, 2008b, p. 50). Exemplo desta natureza é o caso das palavras peixe /pexi/ e sanduíche /sanduíchi/.

As conversações estão organizadas por turnos, conceito definido por Marcuschi (2008a, p. 89) como “[...] a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão *ter o turno* equivaleria então a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a”. Os eventos de letramento estão organizados, então, por turnos, compondo sequências de falas numeradas.

As transcrições foram realizadas de acordo com um quadro de convenções criado com base nos dados de Silveira (1995) e Marcuschi (2008a):

| Convenção | Significado |
|------------------|--|
| P | fala da professora |
| ? | entoação interrogativa |
| ! | entoação exclamativa |
| , | entoação associada à vírgula |
| . | entoação associada a ponto |
| ... | suspensão da enunciação, pausa |
| [...] | texto omitido |
| [rindo] | escrevem-se entre colchetes observações relevantes |
| (inint) | incompreensível |
| (PÃO) | escreve-se entre parênteses o que se acredita ter ouvido |
| (= gelo) | escreve-se o que se acredita que a criança tenha dito |
| { } | falas sobrepostas |
| { } | |
| a:: | alongamento de vogal precedente |

⁴ Grifo do autor.

| | |
|-------------------|---|
| [[]] | todos falam a mesma palavra ao mesmo tempo |
| (5') | período de tempo sem fala; marcação do tempo em segundos no interior dos parênteses |
| MAIÚSCULAS | ênfase na pronúncia |
| sí-la-ba | palavras pronunciadas silabadamente |
| sublinhado | o que é lido |

Quadro 1: Convenções de transcrição

Buscando manter a identidade dos sujeitos da pesquisa sob sigilo, tendo em vista os aspectos éticos a que este estudo está submetido, as falas das crianças são indicadas por nomes fictícios. Para a realização deste trabalho, os pais/responsáveis autorizaram a participação das crianças por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), em que constam os dados da pesquisa bem como seus objetivos e delineamento metodológico.

As crianças da turma em que a pesquisa ocorreu estão habituadas a participar de situações envolvendo oralidade e leitura, tanto em casa, quanto na escola. Suas produções linguísticas são bastante diversificadas. Como já sinalizei, há crianças que utilizam uma palavra para referir-se a diversos objetos e ações, como por exemplo, o uso da palavra “pé” para referir-se aos sapatos, ao próprio pé e à necessidade de amarrar os tênis. Em contrapartida, há crianças que produzem frases complexas, compostas por questionamentos e conclusões um tanto criativas, como quando Magda justifica o recorte da figura de um telefone para colar no sanduíche que estava montando, pois “É pra dona Maricota ouvir as pessoas que estão em casa”.

Ao longo da pesquisa, outras peculiaridades de cada criança foram sendo percebidas. Exemplo disso são as participações através da linguagem não-verbal e as produções linguísticas em momentos de interação individual com o livro que serão apresentadas no decorrer desta pesquisa.

4 MONTANDO O SANDUÍCHE: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES LINGUÍSTICAS

Neste capítulo são analisadas as produções linguísticas apresentadas pelas crianças durante a realização desta pesquisa. A organização dos dados ocorreu através da construção de categorias analíticas, sobre as quais irei discorrer a seguir. A interação das crianças com os colegas e com a professora, a importância do adulto enquanto interlocutor e as diversas formas de participação das crianças durante a contação da história, são alguns dos pontos discutidos neste capítulo.

As produções linguísticas das crianças a partir desses momentos de hora do conto foram organizadas ao longo do *corpus* analítico desta pesquisa em categorias intimamente relacionadas.

4.1 JOGO DE NARRAR E O PAPEL DO ADULTO

A leitura de histórias que contêm texto e imagens possibilita a interação entre quem conta e quem ouve a história. A partir de um ponto de vista pedagógico, Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003) chamam esta interação de "leitura compartilhada". Segundo as autoras, a leitura compartilhada ocorre quando o adulto direciona a atenção da criança para o livro, denominando as ilustrações e produzindo perguntas que estimulem as respostas das crianças. A contação da história durante os eventos de letramento organizados a partir do livro "O sanduíche da Maricota" desenvolveu-se através do "jogo de narrar" em que as crianças interagem comigo e com os colegas. A expressão "jogo de narrar", que é utilizada ao longo desta pesquisa, deriva dos estudos de Perroni (1992) que também utiliza o termo "jogo de contar" em seu trabalho para descrever a interação entre a criança e o adulto que ocorre através da formulação de perguntas, feitas pelo adulto, e de respostas, dadas pelas crianças. Este "jogo" apresenta-se como uma construção coletiva da narrativa, como explicita Perroni (1992, p.53-54) ao dizer que:

Se as perguntas sobre a origem dos objetos podem ou não obter como resposta uma tentativa de narrar, o surgimento de um "jogo de contar" desde os primeiros meses dos 2;0 de idade, paralelo àquelas primeiras questões, por outro lado pode ser visto como um típico procedimento de construção conjunta de narrativas.

As produções surgidas deste jogo de narrar são conceituadas pela mesma autora como “protonarrativas”, pois a criança ainda não é capaz de, sozinha, construir textos que possam ser reconhecidos como narrativas. Segundo Perroni (1992, p. 53): “Embora não constituam ocorrências de narrativas propriamente ditas, estas parecem demonstrar um caráter preparatório de um comportamento emergente nos meses seguintes e podem ser vistas como estruturas embrionárias do discurso narrativo”.

Quanto a este conceito, é importante ressaltar que o mesmo é produtivo para esta pesquisa pois auxilia na compreensão da narrativa das crianças enquanto produzidas junto a um interlocutor que participa de sua elaboração. Não é pretensão deste trabalho considerar as produções linguísticas orais das crianças como incompletas ou inacabadas, mas sim analisar os elementos dos quais as crianças dispõem e utilizam para sua construção. Nesse sentido, o termo narrativa é compreendido nesta pesquisa relacionado ao plano das histórias, como a exposição de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados. Costa (2009) sinaliza os componentes da estrutura da narrativa; são eles: apresentação (que consiste na descrição de alguns personagens, do local e do momento), complicação (em que se inicia a ação propriamente dita), clímax (ponto máximo da história) e desfecho ou desenlace (quando é restabelecido o equilíbrio através da resolução do conflito resultante da ação dos personagens). A partir desta estrutura de narrativa é que ocorre a análise das produções linguísticas das crianças, aqui denominadas tentativas de narrar.

Durante os eventos de letramento que organizei, formulava questões de predição dirigidas às crianças, evitando perguntas de respostas simples como “sim” ou “não”, mas instigando as crianças a refletirem e pensarem sobre a história, formulando hipóteses acerca do que estava por vir no livro. Este procedimento de realização de perguntas às crianças sobre a narrativa é conceituado por Perroni (1992) como “eliciação”.

No evento de letramento que apresento a seguir, fica claro o jogo de narrar ocorrendo com minha participação enquanto eliciadora. As produções das crianças são realizadas, muitas vezes, dirigidas a mim ou a algum colega, demonstrando a necessidade de um interlocutor para o desenvolvimento da narrativa. É importante destacar que este foi o segundo contato das crianças com o livro, por isso, algumas

cenas e elementos da narrativa já eram de conhecimento delas. No momento da rodinha, propus que a contação da história fosse realizada pelas crianças.

- 1 P Vocês lembram da história di ontem? Qui era du sanduíchi da Maricota! Lembram? Vamu vê u que qui tinha na história...
- 2 Augusto Pexi, pãoun...
- 3 Bruno Miiu!!! Eu gótu di miiu.
- 4 P Tu gosta di milhu?
- 5 Magda Eu gostu di milhu.
- 6 P Que qui foi qui aconteceu?
- 7 Leandro Eu também gostu di milhu.
- 8 P O que qui tava acontecendu aqui? Hum?
- 9 Augusto Co-có.
- 10 Magda Alguém quiria entra na casa, quiria comê.
- 11 Augusto (inint) Abi póta!
- 12 P Quem qui entrô na casa?
- 13 Magda A vaca.
- 14 P Era uma vaca?
- 15 Magda Uhum.
- 16 Bruno Não, é um cachorru!
- 17 P É um cachorru?
- 18 Magda Não, um gatu.
- 19 P Gatu tem chifres?
- 20 Magda Não.
- 21 P Então não é um gatu.
- 22 P Gatu tem patinhas assim? [apontando para as patas do bode]
- 23 Bianca É, é, é um cachorru.
- 24 P Esse bichu aqui é um bodi.
- 25 Bruno Um bodi!
- 26 P É, aquele bichu qui faz béééé, bééé.
- 27 Magda É igual ovelha.
- 28 P E o que qui eli botô nu sanduíchi da Maricota?
- 29 Magda Não sei.
- 30 P Capim. Bodi comi capim sabiam? Eli gosta muito di comê capim.
- 31 Magda U gatu
- 32 P Ah, agora sim.
- 33 Augusto U gatu chegô.
- 34 P U gatu chegô i colocô u que nu sanduíchi?
- 35 Augusto U gatu chegô.
- 36 Magda Pexi.
- 37 P Pexi.
- 38 Magda U gatu gosta di comê pexi.
- 39 Laura Eu já vi um gatu comendu pexi.
- 40 Daniel Au- au.
- 41 P Au-au é u cachorru.
- 42 Magda O profi, sabia qui pinguim também gosta di pexi?
- 43 P É?
- 44 Bruno Sim, eii móia nu xelu. (=Sim, ele mora no gelo.)
- 45 Magda É um ossu.
- 46 P É um ossu. Muito bem.
- 47 P Quem chegô voandu com suas asinhas?
- 48 Laura A abelha.
- 49 Magda Esse é u cocô da abelha. [apontando para o mel]

| | |
|------------|--|
| 50 P | Será? |
| 51 Leandro | Eu gostu di comê abelha! |
| 52 P | U mel? |
| 53 Leandro | Sim. |
| 54 P | Quem apareceu depois? |
| 55 Magda | Um macacu, i botô banana. |
| 56 P | Botô banana. Será qui ia fica bom essi sanduíchi? |
| 57 Bruno | Não. |
| 58 Magda | U ratu. U ratu botô... queju. |
| 59 P | Queju... |
| 60 Magda | Queju picadu. |
| 61 P | Olha só qui bichu,... |
| 62 Magda | A raposa. |
| 63 P | I olha u que qui a raposa quiria coloca nu sanduíchi! |
| 64 Augusto | Queju, u queju. |
| 65 Magda | A Dona Maricota. |
| 66 P | Quiria coloca a Dona Maricota. I ela ficô brava ou ela ficô feliz? |
| 67 Magda | Ficô braba. |
| 68 P | I fez u que cum u sanduíchi? |
| 69 Magda | Bagunçô. |
| 70 P | Bagunçô todinhu u sanduíchi. |
| 71 Magda | Depois ela vai arrumá. Agora sim. I fim. |
| 72 P | I fim. Muito bem. |

No evento acima transcrito, podemos observar a atuação das crianças como eliciadoras, fazendo observações sobre elementos da história que geram falas dos colegas, como no turno 3, em que Bruno diz gostar de milho, desencadeando uma série de falas dos colegas quanto à preferência por milho, presentes nos turnos 5 e 7, através dos comentários de Magda e Leandro, respectivamente.

Através de perguntas e respostas, a narrativa ocorre coletivamente. No turno 6, em que pergunto “Que qui foi qui aconteceu?”, exigo das crianças o uso de estratégias de seleção de informações para que possam responder a meu questionamento. Outro exemplo ocorre no turno 28, em que realizo a seguinte questão: “E u que qui eli botô nu sanduíchi da Maricota?”, demonstrando minha participação na contação da história enquanto eliciadora, incentivando a participação das crianças.

Segundo Perroni (1992, p. 54): “Nesse jogo verbal, uma situação especial de diálogo, os dois participantes – adulto e criança – assumem turnos e papéis específicos que são instaurados como por regras [...]”.

Surgiu também a interação entre mim e as crianças através da divulgação de informações acerca dos personagens, como no turno 26, em que reproduzo o som comumente feito pelo bode, a fim de que as crianças identifiquem o animal e estabeleçam relação entre este e o som que produz. As próprias crianças atuaram

neste evento de letramento comentando sobre os bichos da narrativa. Essa alternância de papéis da criança com o adulto é trazida por Teberosky e Colomer (2003) ao citarem o “intercâmbio sucessivo”, em que o adulto é questionado pela criança. Essa situação ocorre no turno 42, quando Magda direciona sua fala a mim, perguntando sobre meu conhecimento acerca do fato de que pinguins também comem peixe.

No turno 38, as predileções são agora relacionadas aos animais, através da fala de Magda, que diz: “U gatu gosta di comê pexi”. O mesmo ocorre nos turnos 42 a 44. Magda dirige-se a mim para falar que pinguins também comem peixe. Em seguida, Bruno complementa a informação fornecida pela colega afirmando que pinguins moram no gelo.

No turno 51, Leandro diz: “Eu gostu di comê abelha!”. Ao ouvir os colegas falando sobre suas preferências e tendo entendido a estrutura da história, em que cada animal apresenta seu ingrediente predileto, Leandro parece dizer que gosta de comer abelhas como forma de participar da contação, tornando-se integrante do grupo. A partir disso, lançamos⁵ hipóteses para buscar coerência na fala de Leandro, tentando compreendê-la. Analisando o contexto em que a mesma ocorreu, verificamos que os colegas estavam falando sobre suas preferências e sobre os alimentos que os animais gostavam de comer. Ao chegarmos à página da abelha, Leandro se depara com a interpretação feita pelos colegas de que o mel seria “xixi” ou “cocô”: não é aceitável que se goste de “cocô” ou que alguém goste de comer “cocô”. O menino resolve, então, dizer que gosta de comer abelhas.

A partir da análise das formas de participação das crianças na contação da história, este evento é produtivo para mostrar as diferentes produções linguísticas orais que surgiram, reafirmando a inviabilidade de enquadrar as crianças em etapas rígidas, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral. Durante todo o evento, Magda participa, principalmente, respondendo às perguntas que formulo, como no turno 66, em que pergunto a respeito da galinha Maricota “I ela ficô brava ou ela ficô feliz?” e Magda prontamente responde “Ficô braba”, no turno 67; e na sequência em que pergunto o que a galinha fez com o sanduíche e Magda responde: “Bagunçô”.

⁵ Este exercício de pensar sobre a participação oral de Leandro a foi realizado em conjunto com a professora orientadora.

Augusto também participa da contação da história, mas de outra forma. No turno 8, em que pergunto o que estava acontecendo na imagem em que aparece a galinha Maricota, Augusto responde dizendo “Co-có”. Ao reproduzir o som do animal presente na figura, Augusto demonstra ter entendido a pergunta que fiz e a responde através dos recursos linguísticos de que dispõe. O mesmo ocorre com Daniel que participa dizendo “Au-au”, no turno 40, após uma discussão realizada sobre as características do bode, animal desconhecido pelas crianças por não fazer parte do cotidiano das mesmas e que foi confundido com um cachorro.

A participação durante a contação da história está atrelada à compreensão da narrativa, como nos turnos 54 a 58, em que Magda demonstra ter entendido a forma como transcorre a história. No turno 54, em que pergunto quem apareceu, Magda responde: “Um macacu, i botô banana”, assim como no turno 58, em que responde “U ratu. U ratu botô... queju”. Magda já entendeu que, após o animal, a história conta o ingrediente que foi acrescentado ao sanduíche, como demonstra ao responder às minhas perguntas informando o nome do personagem e o alimento trazido. Para chegar a esta conclusão, a menina utiliza estratégias de predição. Segundo Goodman (1990, p.17): “Os leitores utilizam todo seu conhecimento disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual será seu significado”.

4.2 TENTATIVAS DE NARRAR

À medida que o contato com o livro vai se intensificando, as crianças buscam apropriar-se da narrativa e surgem tentativas de narrar a história. Conforme dito anteriormente, o papel do adulto enquanto interlocutor é importante para esta tarefa, como vemos no evento abaixo, em que Bruno, em um momento individual com o livro, tentou narrar a história direcionando suas falas a mim:

- | | |
|---------|--|
| 1 P | Que qui faltava Brunu? |
| 2 Bruno | Éia,... éia dissi (inint) [...] |
| 3 Bruno | Miio, pão. [...] |
| 4 Bruno | Óia pofi, éia dissi qui falta galinha. |
| 5 P | Ah... |

| | |
|----------|--|
| 6 Bruno | Óia a galinha! Óia a galinha pofi! [apontando para a galinha no livro] |
| 7 P | Coitadinha da Maricota! |
| 8 Bruno | Eia ia comê... (inint) [...] |
| 9 Bruno | Que issu? |
| 10 Bruno | Que não, que'le não tinha abu? (=Que não, por que ele não tinha rabo?) |
| 11 P | Olha ali, ó. Faltô um pedaçu du rabu! |
| 12 Bruno | Mai... Sai daqui! [imitando a voz da galinha ao expulsar os animais] |
| 13 Bruno | Daí ela fazê otu pão daí fim... |

À medida que Bruno folheava o livro, chamava minha atenção para as imagens e ações presentes na história. Nestes momentos, procurei não realizar perguntas, colocando Bruno no papel de locutor, observando seu comportamento e as estratégias que iria utilizar para contar a história.

Ao falar, no turno 3, sobre os ingredientes presentes no sanduíche, Bruno demonstra ter entendido o seguimento da narrativa, pois, no turno 4, afirma: “Óia pofi, éia dissi qui falta galinha”, referindo-se ao fato de a raposa considerar a própria Maricota como o recheio do sanduíche.

Neste evento, evidenciamos a produção da criança como um exemplo do que Perroni (1992) conceitua como “protonarrativa”. Como dito anteriormente, as protonarrativas são produções das crianças que ainda não podem ser consideradas como narrativas no sentido estrito do termo. As falas de Bruno organizam-se dentro da história, ocorrendo na medida em que folheia as páginas do livro. Durante sua tentativa de narrar, encontramos elementos presentes na história, como no turno 4, em que Bruno me diz “Óia pofi, éia dissi qui falta galinha”. Esta é uma referência à fala da raposa, incluída por Bruno em seu reconto. No turno 8, quando Bruno diz “Eia ia comê...”, refere-se ao fato de a raposa querer comer o sanduíche com a galinha Maricota no recheio. Esses elementos presentes nas produções orais de Bruno sinalizam que o mesmo tentou contar a história, porém, de uma forma que não contempla todos os elementos presentes na estrutura de um texto narrativo, conforme descrita por Costa (2009).

No turno 12, quando Bruno imita a voz da galinha mandando os animais saírem, ele incorpora à sua narrativa um fragmento de meu discurso. No momento em que contei a história utilizando apenas as imagens dos personagens, realizei uma dramatização e modulei minha voz para realizar as falas da galinha Maricota. Bruno, neste turno, inseriu em sua história a imitação de minha voz. Perroni (1992,

p. 227) analisa esta incorporação do discurso de outrem como “os primeiros passos da criança em direção a sua constituição como locutor”.

Ao longo da narrativa, Bruno faz uso, no turno 13, da expressão “daí” para dar continuidade a sua fala. Analisando o evento transcrito acima com relação à presença deste elemento de ligação, percebemos o uso que Bruno faz destes como um dos “operadores da narrativa”, conforme denomina Perroni (1992), atuando com a função de dar prosseguimento à fala, de dar continuidade ao fato que vinha sendo narrado.

Outra característica marcante das produções orais que as crianças apresentaram é encontrada nos eventos de letramento de formas variadas. Ao tentar narrar a história, ou mesmo durante o jogo de contar em que eu participava como interlocutora, surgiram marcas linguísticas características da estrutura das histórias. Ao término do primeiro contato das crianças com a narrativa que ocorreu através da contação utilizando o varal pedagógico, Bruno bate palmas para marcar o final da história, apresentando um comportamento culturalmente “válido” nas práticas orais. Perroni (1992, p. 72-73) escreve sobre alguns marcadores de fechamento encontrados em contos, como por exemplo, “Foram felizes para sempre”. Bruno representa o término da contação da história com a palavra “fim”, presente no turno 13.

| | |
|---------|---|
| 1 P | I u que qui aconteceu ali nu fim? (5') |
| 2 P | Todos us bichus ficaram olhandu. Quem qui tava fazendu u sanduíchi di novu? |
| 3 Magda | A Dona Maricota! |
| 4 P | A Dona Maricota. |
| 5 P | I fim. [Bruno batendo palmas] |

Repetimos este mesmo gesto quando uma palestra é finalizada, por exemplo, marcando o término da fala de uma pessoa ou o final de alguma apresentação, demonstrando assim alegria ou concordância. Inserido neste circuito cultural que utiliza as palmas para sinalizar estes momentos, Bruno, ao final da história, manifesta-se aplaudindo.

Em um universo de práticas de letramento em que o adulto é, marcadamente, o interlocutor, a criança passa a identificar os papéis que cada sujeito ocupa neste jogo de narrar histórias. No exemplo abaixo, podemos observar a reação de Laura quando um colega interfere em sua narrativa:

- 1 Laura Ólia, essa é igual aquela dali! A figula.
 2 P Uhum.
 [...]
 3 Laura É u cocô da abelha. [apontando para o mel]
 4 Laura Ah não, é méu.
 5 Laura É méu.
 6 Laura Macacu!
 7 Magda Eli comi banana.
 [...]
 8 Laura Eu qui to olhandu, Brunu! [reação ao ver Bruno a seu lado olhando o livro]
 9 P Depois tu olha, Brunu.
 10 Magda A raposa!
 11 Bruno Ai! [rindo ao colocar o dedo sobre a raposa e retirá-lo rapidamente]
 [...]
 12 Laura A laposa quilia, quilia comê a Malicota!
 [...]
 13 Laura I a laposa botô a Malicota dentu du sanduíchi!
 14 Laura I a laposa dismanchô (2') i a Malicota dismanchô todo u sanduíchi.
 15 Laura Sanduíchi, i tava olhandu ele. [apontando para a raposa na janela]

Laura demonstra compreender o papel que ocupa enquanto locutora, reafirmando sua posição ao repreender seu colega pela interrupção, no turno 8. Sua imposição ao dirigir-se ao colega deve-se à rigidez com que as crianças buscam manter seu papel como enunciatórias. Perroni (1992, p.61) afirma que “a criança parece desde cedo ciente do papel do adulto e de seu próprio na construção conjunta das primeiras narrativas e é rígida quanto à manutenção dos mesmos”.

Street (1995, 2003) também é produtivo neste sentido, ao escrever sobre as relações de poder imbricadas nas práticas de letramento. A reação de Laura ao ver seu colega olhando o livro, no turno 8, ao dizer: “Eu qui to olhandu, Brunu!”, revela o desejo da menina de continuar coordenando a situação, sem ser interrompida.

No início deste evento de letramento, Laura relaciona as imagens do livro àquelas presentes no cartaz construído pela turma anteriormente. No turno 1, quando diz “Ólia, essa é igual aquela dali! A figula”, Laura refere-se à imagem da galinha Maricota, que foi reproduzida e colada no cartaz (figura 1) durante a realização de uma atividade em grupo.



Figura 1: Cartaz construído pela turma a partir da história

A tentativa de narrar de Laura demonstra ainda sua presença durante as discussões acerca da imagem do mel que consta no livro. O assunto surgiu pela interpretação de alguns colegas de que a imagem representaria xixi ou cocô⁶. Após a confrontação de hipóteses formuladas pelas crianças e explicações dadas por mim sobre a origem do alimento com relação à abelha, concluiu-se que a imagem era, de fato, representante do mel. No turno 3, Laura, ao visualizar esta imagem, aponta para o mel e diz: “É u cocô da abelha”, corrigindo a si mesma, em seguida, ao dizer: “Ah não, é méu” e reafirmando sua correção, no turno 5, ao repetir: “É méu”.

No final do evento, Laura conta os últimos fatos da história, corrigindo-se novamente, quando, no turno 14, fala: “I a laposa dismanchô (2’) i a Malicota dismanchô todo u sanduíchi”. Ao fazer uma pausa durante sua fala, Laura se dá conta de que o sanduíche foi desfeito pela galinha Maricota, corrigindo-se neste mesmo turno. Segundo Goodman (1990), os leitores utilizam estratégias para confirmar ou rejeitar suas hipóteses, surgidas a partir de predições e inferências. Como pode ser observado no evento acima transcrito, Laura lembra-se das discussões realizadas em aula acerca da interpretação da imagem do mel, utilizando a estratégia de auto-correção para reorganizar sua fala, no turno 14.

⁶ Esta interpretação da imagem do mel será analisada na subseção 4.4, referente à leitura de imagens.

4.3 ESTRUTURA DA NARRATIVA

Nos momentos de contato individual com o livro, foi possível perceber os elementos da narrativa que cada criança incorporava às suas produções linguísticas. Magda, no evento a seguir, atenta para a necessidade de dar um título à história, iniciando sua narrativa com a frase “A galinha Maricota”.

| | |
|----------|---|
| 1 Magda | A galinha Maricota. [...] |
| 2 Magda | I chegô... u bodi. |
| 3 Magda | Comu qui é u nomi? |
| 4 P | Serafim. |
| 5 Magda | Serafim, u bodi. |
| 6 Magda | {Falta capim! |
| 7 Bianca | {Mais depois mi impresta? [...] |
| 8 Bruno | Chego u catu. |
| 9 Magda | I quau u nomi? |
| 10 P | Kim. |
| 11 Magda | Kim. U gatu Kim prep... eli botô... (inint) |
| 12 Bruno | Eie coocô u gatu u {gatu coocô essi, essis, u ispinhus? |
| 13 Magda | {Não. |
| 14 P | Não. A quirera quem colocô foi a galinha. |
| 15 Magda | I,... u gatu botô um pexi. [...] |
| 16 Magda | U cachorru Juãu (inint) Falta ossu! |

O acréscimo de título à tentativa de narrar evidencia um conhecimento prévio de Magda da estrutura de histórias. Segundo Perroni (1992, p. 60-61):

Nesta fase [...], a criança é exposta a dois modos distintos e ainda não relacionados de acesso à estrutura do discurso narrativo: a) através do jogo de contar, um processo analítico em que não há de antemão uma situação completa a ser narrada e que vai sendo configurada pelas perguntas e respostas; b) através das ‘estórias’ contadas pelo adulto em que, ao contrário do jogo, a criança se defronta com uma situação completa, já previamente construída.

Ou seja, essa presença de elementos constituintes de histórias deve-se ao fato de as crianças estarem inseridas em práticas de letramento que abrangem tanto os jogos de contar, quanto a narração de histórias infantis. O título dado à história representa também o uso de um marcador de abertura da narrativa, reafirmando o contato prévio de Magda com a estrutura de histórias. Como dito anteriormente, uma das características desta turma é a participação, durante momentos extra-escolares,

em práticas de letramento permeadas por materiais escritos, tendo os livros infantis grande destaque nestas situações.

Outro aspecto interessante da tentativa de narrar de Magda diz respeito à sua preocupação em nomear os personagens da história. A partir do turno 3, Magda passa a me questionar quanto ao nome de cada animal, incluindo minhas respostas em sua narrativa. Na estrutura de sua história, é possível perceber uma organização quanto à ordem de chegada dos personagens relacionada aos ingredientes que foram sendo acrescentados ao sanduíche, como visto nos turnos 5 e 6, em que diz: “Serafim, u bodi” e “Falta capim!”. No turno 11, Magda dá continuidade à sequência animal-ingrediente ao dizer: “Kim. U gatu Kim prep... eli botô... (inint)”. Neste momento, ela é interrompida por um colega, que a questiona, no turno 12: “Eie coocô u gatu u {gatu coocô essi, essis, u ispinhus?”. Magda interage com o colega respondendo que não e, após minha explicação de que a quirera – que Bruno chamou de espinhos – havia sido colocada pela galinha, a menina continua sua tentativa de narrar no turno 15, dizendo: “l,... u gatu botô um pexi”. No turno 16, Magda fala sobre o cachorro e o osso trazido por ele. Essa sequência que ela cria ao tentar contar a história demonstra seu entendimento da estruturação da narrativa.

Diferentemente do tom de voz utilizado durante a fala cotidiana, Magda assumiu uma postura de “contadora de história”, falando pausadamente e respondendo à questão do colega. A forma como Magda modulou sua voz para narrar evidencia a importância do interlocutor no jogo de contar infantil e sua postura com relação à presença do colega em sua contação da história. Segundo Perroni (1992), quando os ouvintes da história são colegas mais novos, a criança locutora assume uma “atitude pedagógica”, tornando sua entonação mais marcada e fazendo pausas durante a narrativa, por exemplo.

Ainda tratando da preocupação de Magda com os nomes, durante a contação da história utilizando o livro como suporte, esta questão ressurge.

| | |
|----------|---|
| 1 Daniel | (inint) Ó, cici.(=xixi) |
| 2 P | <u>Sempre zumbindu e agitada,</u> ... |
| 3 Daniel | Ó, cici. |
| 4 P | Huhum, é u méu. |
| 5 Daniel | {Não, cici. |
| 6 P | {... <u>chegou a abelha Isabel. Olhou...</u> |
| 7 Bruno | (inint) |
| 8 P | Méu. |
| 9 P | ... <u>olhou u esquisitu recheiu: “Melhora si puser méu”.</u> |
| 10 Magda | É méu Daniel, é méu! [sacudindo o colega] |

| | |
|------------|--|
| 11 Daniel | Cici. |
| 12 P | É u méu ó qui a abelhinha coloco lá nu sanduíchi. |
| 13 Magda | Mas qual é u nomi dela? |
| 14 P | Isabéu. |
| 15 Bruno | Isabéu? |
| 16 P | Huhum. |
| 17 Magda | Pur que qui u nomi dela si chama Isabéu? |
| 18 P | Purque a mamãe dela deu essi nomi pra ela! |
| 19 Augusto | U cocô. |
| 20 P | É méu. |
| 21 P | A profi vai trazê pra vocês verem u méu. |
| 22 Magda | Mas qual é u nomi dessi? |
| 23 P | Macacu. |
| 24 P | <u>Da janela ouvindu u papu...</u> |
| 25 Magda | Mas qual é u nomi du macacu? |
| 26 P | Só um poquinho. |
| 27 P | <u>... muito metidu a bacana, falou, convencidu, u macacu: “Claru qui falta banana!”</u> |
| 28 P | Aqui na história não diz u nomi du macacu. |
| 29 P | <u>Banana? Sardinha? Méu? – era u ratu Aleixu –</u> |
| 30 Magda | Aleixu, essi tem nomi! |

Este evento de letramento ocorreu como o terceiro contato das crianças com o livro. No turno 13, Magda me questiona sobre o nome da abelha, indagando ainda sobre a origem do nome, no turno 17, perguntando: “Pur que qui u nomi dela si chama Isabéu?”.

Magda já demonstra perceber a pauta recorrente da narrativa, focalizando aspectos da história que não chamavam sua atenção nos eventos anteriores, tal como a necessidade de todos os personagens possuírem um nome. Isto ocorre no turno 22, no momento em que viro a página, deixando aparecer a imagem do macaco. Magda então diz: “Mas quau é u nomi dessi?”, e, não satisfeita com minha resposta alegando chamar-se apenas macaco, pergunta novamente, no turno 25: “Mas quau é u nomi du macacu?”. Segundo Kenneth Goodman (1990, p.17), essa antecipação ocorre pois:

Como os textos possuem pautas recorrentes e estruturas, e como as pessoas constroem esquemas na medida em que tentam compreender a ordem das coisas que vivenciam, os leitores são capazes de antecipar o texto. Podem utilizar estratégias de predição em relação ao final de uma história, à lógica de uma explicação, à estrutura de uma oração composta e ao final de uma palavra.

Após minha leitura da história, dizendo, no turno 29 “era u ratu Aleixu”, Magda comenta: “Aleixu, essi tem nomi!”, confirmando sua expectativa com relação a nomear todos os animais.

4.4 LEITURA DE IMAGENS

Durante praticamente todos os eventos de letramento e principalmente nos momentos individuais de interação com o livro, a leitura de imagens esteve fortemente presente. A primeira grande discussão ocorreu acerca da imagem do mel (figura 2).



Figura 2: Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”, escrito e ilustrado por Avelino Guedes (2002, p. 16-17).

Essa imagem gerou discussões que permearam a pesquisa durante toda sua realização. Hipóteses das crianças foram sendo confrontadas e, ao tentar narrar a história, muitas corrigiam a si mesmas e a seus colegas, reafirmando ser mel o que aparece nesta imagem. No primeiro evento em que as crianças tiveram contato com a história, deu-se a seguinte discussão acerca desta figura:

- | | |
|------------|---|
| 1 P | Depois do cachorru apareceu lá pra fala cum a Dona Maricota um otru bichinhu. |
| 2 Magda | Uma ovelha. |
| 3 P | Isso aqui é uma ovelha? |
| 4 Magda | Abelha. |
| 5 P | Hum. |
| 6 Bruno | Xixi, xixi, xixi... |
| 7 Augusto | Xixi, xixi... |
| 8 Magda | Cocô. [Aponta para o mel] |
| 9 P | Que qui a abelha levô lá na casa da Dona Maricota pra bota nu sanduíchi? (5') |
| 10 Magda | Qui será qui tem nu pexi aqui? |
| 11 P | Qui será qui tem aí? |
| 12 Augusto | Pexi. |

| | |
|------------|--|
| 13 P | Que qui tem em cima du pexi? |
| 14 P | I o que qui tem em cima du ossu? Que qui tem lá? |
| 15 Augusto | Pexi. |
| 16 P | U qui tu acha qui é Brunu? (inint) |
| 17 Laura | Uma tinta. |
| 18 P | Uma tinta? |
| 19 Laura | Sim |

A primeira hipótese acerca da imagem surge no turno 2 e que Magda, ao ser questionada sobre qual animal havia aparecido na história responde: “Uma ovelha”. No turno 3, pergunto a ela, apontando para a abelha: “Isso aqui é uma ovelha?”, e a menina faz uma correção em sua fala, dizendo ser uma abelha a imagem presente no livro. Bruno prossegue a discussão sobre a ilustração no turno 6, ao dizer: “Xixi, xixi, xixi...”.

Neste momento, é válido comentar sobre o projeto que vinha sendo realizado e sobre o uso deste livro junto à turma. O primeiro projeto com o qual trabalhei foi pensado a partir da necessidade das crianças de conversar sobre o controle dos esfíncteres e sobre as questões que estão envolvidas neste processo, tais como o xixi, o cocô, o uso do vaso sanitário, as fraldas, dentre outros. Este assunto fazia parte do cotidiano das crianças e o interesse delas pelas atividades propostas pode ser notado, por exemplo, através da ampliação do vocabulário de meus alunos que passaram a incluir em suas falas palavras referentes ao corpo e comentários sobre este assunto.

O livro “O Sanduíche da Maricota” foi escolhido para dar prosseguimento a um projeto sobre alimentação, que teve início com atividades referentes à relação entre nosso corpo e o papel dos alimentos em nossa vida. A fala de Bruno, no turno 6, repetida por Augusto, no turno 7, quando diz “Xixi, xixi...” são exemplo dessa apropriação das crianças de algumas palavras referentes ao nosso corpo. No turno 8, em que Magda diz “Cocô”, a menina refere-se ao mel como sendo proveniente das linhas paralelas que ilustram o caminho percorrido pela abelha para depositar o ingrediente no sanduíche. Um olhar atento para a imagem possibilita perceber que esta hipótese é plausível, pois este caminho feito pela abelha tem origem em sua parte traseira, tendo sido entendido como “cocô de abelha”. Sobre esta questão surgida a partir de um aspecto do livro que não seria contemplado somente pelo texto, Graça Lima (2008, p. 41) afirma: “A ilustração é uma forma de arte visual que, por sua criatividade, colorido, projeção, estilo ou forma, amplia, diversifica e pode até, por vezes, superar a própria leitura do texto narrado”. Frente às respostas sobre

a imagem, pergunto a Bruno, no turno 16, sobre qual sua opinião a respeito da figura. No turno 17, surge uma nova hipótese, através da fala de Laura que diz: “Uma tinta”. Essas ideias surgidas sobre a imagem do mel deixaram-me bastante curiosa quanto à interpretação que estava sendo feita da figura. Busquei, nos referenciais teóricos acerca da leitura de imagens, coerência para as suposições das crianças. A primeira relação que procurei fazer foi com o texto presente no livro, mas não encontrei margem a interpretações distintas quanto à imagem. Procurei então focalizar meu olhar somente no desenho, percebendo o quanto estava voltado para os signos verbais, para as letras, enquanto que, para as crianças, o que importava era somente a ilustração. Segundo Graça Lima (2008, p. 41), a criança “[...] já é capaz de transpor o mundo real para o mundo de signos visuais e ler o significado de imagens”.

Durante conversas e discussões ocorridas entre os eventos de letramento, explico às crianças a origem do mel. O entendimento delas sobre este alimento pode ser observado no evento a seguir, em que passam a corrigir os colegas.

| | |
|-----------|---|
| 1 Daniel | (inint) Ó, cici.(=xixi) |
| 2 P | <u>Sempre zumbindu e agitada,...</u> |
| 3 Daniel | Ó, cici. |
| 4 P | Huhum, é u méu. |
| 5 Daniel | {Não, cici. |
| 6 P | <u>{... chegou a abelha Isabel. Olhou...</u> |
| 7 Bruno | (inint) |
| 8 P | Méu. |
| 9 P | <u>... olhou u esquisitu recheiu: “Melhora si puser méu”.</u> |
| 10 Magda | É méu Daniel, é méu! [balançando o colega] |
| 11 Daniel | Cici. |
| 12 P | É u méu ó qui a abelhinha coloco lá nu sanduíchi. |

No turno 10, Magda corrige o colega dizendo ser mel o que é visualizado na imagem, balançando o colega na tentativa de fazê-lo compreender sua explicação.

Outra questão surgida quando à leitura de imagens que foi realizada pelas crianças diz respeito à quirera, ingrediente presente no sanduíche da galinha Maricota cujo formato e nome não faz parte do cotidiano das crianças. No momento em que Magda contava a história, Bruno, ao visualizar a quirera (figura 3), refere-se a ela, chamando-a de “ispinhus”, no turno 5.

| | |
|---------|----------------|
| [...] | |
| 8 Bruno | Chego u catu. |
| 9 Magda | I quau u nomi? |

- 10 P Kim.
 11 Magda Kim. U gatu Kim prep... eli botô... (inint)
 12 Bruno Eie coocô u gatu u {gatu coocô essi, essis, u ispinhus?

Essa fala de Bruno, ao comparar a quirera a espinhos, gerou uma explicação, de minha parte, a respeito do processo de trituração pelo qual o milho passa. Dessa forma, forneço à criança informações acerca da imagem presente na narrativa. Teberosky e Colomer (2003) assinalam esta atuação do adulto ao não apenas “dar uma legenda” para o objeto, mas listar suas características como integrante da leitura compartilhada, estabelecida, neste caso, entre mim e Bruno.

Outro elemento da narrativa, até então desconhecido pelas crianças, era o bode (figura 3). No evento de letramento abaixo, em que ocorre o reconto da história através do uso do livro, surgem várias perguntas das crianças sobre este animal.

- [...]
 12 P Quem qui entrô na casa?
 13 Magda A vaca.
 14 P Era uma vaca?
 15 Magda Uhum.
 16 Bruno Não, é um cachorru!
 17 P É um cachorru?
 18 Magda Não, um gatu.
 19 P Gatu tem chifres?
 20 Magda Não.
 21 P Então não é um gatu.
 22 P Gatu tem patinhas assim? [apontando para as patas do bode]
 23 Bianca É, é, é um cachorru.
 24 P Esse bichu aqui é um bodi.
 25 Bruno Um bodi!
 26 P É, aquele bichu qui faz béééé, bééé.
 27 Magda É igual ovelha.



Figura 3: Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”, escrito e ilustrado por Avelino Guedes (2002, p. 10-11).

Em resposta a meu questionamento sobre quem havia entrado na casa, Magda responde, no turno 2: “A vaca”. A partir desta resposta, passo a confrontar as hipóteses das crianças. No turno 3, ao perguntar “É uma vaca?”, Magda reafirma sua resposta, mas Bruno lança outra alternativa: “Não, é um cachorro!”. Novamente, questiono: “É um cachorro?”, e, então, Magda afirma: “Não, um gatu”. A partir de então, começo a fazer uma série de perguntas sobre características próprias de gatos. Após esta discussão, Bruno segue afirmando, no turno 12: “É, é, é um cachorru”. No turno 13, acabo com o mistério ao dizer: “Esse bichu aqui é um bodi”. Bruno, surpreso, repete minha fala: “Um bodi!”. Passo então, a reproduzir o som emitido pelo animal, no turno 15, a fim de que as crianças possam fazer uma relação do som com a imagem e o nome do bicho, como pode ser observado através da fala de Magda, no turno 16, ao comparar o som produzido pelo bode dizendo: “É igual ovelha”.

Um aspecto referente à ilustração do livro que foi alvo de questionamentos por Bruno refere-se a um recurso utilizado pelo ilustrador e autor do livro, Avelino Guedes, para representar o movimento da asa da galinha (figura 4). Os estudos de Graça Lima (2008), são produtivos neste sentido, pois a autora descreve alguns dos principais elementos presentes nas ilustrações, tanto no que se refere às formas básicas, quanto no que diz respeito ao movimento. Para a autora (2008, p. 42), “cada uma das unidades mais simples da informação visual – os elementos – deve ser explorada e aprendida de todos os pontos de vista de suas qualidades e de seu caráter e potencial expressivo”.



Figura 4: Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”, escrito e ilustrado por Avelino Guedes (2002, p. 30).

Bruno visualizou esta imagem no cartaz construído pela turma em sala de aula (figura 1). A partir disso, ocorreu o seguinte diálogo:

- 1 Bruno U qui é ichu? [apontando para as linhas paralelas da imagem]
 2 P É u ventinhu di quandu ela fez assim. [professora fez gesto como o representado na imagem, passando a mão sobre os lábios]
 3 Bruno É?

No turno 2, tento explicar para Bruno a representação do movimento que foi feita pelo ilustrador através do desenho de três linhas paralelas. Expressei-me, ainda, repetindo o gesto representado na figura com as mãos. Elementos que não são comumente percebidos ganham destaque em discussões e as ilustrações passam a ser alvo de análise por parte das crianças. No exemplo a seguir, Bruno atenta para o rabo do rato, que aparece incompleto (figura 5).

- [...]
 9 Bruno Que issu?
 10 Bruno Que não, que'le não tinha abu? (=Que não, por que ele não tinha rabo?)
 11 P Olha ali, ó. Faltô um pedaçu du rabu! [apontando para a imagem na quebra de página]



Figura 5: Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”, escrito e ilustrado por Avelino Guedes (2002, p. 26-27).

Nesta ilustração, a ponta do rabo do rato foi encoberta pela orelha do cachorro, justificando a preocupação de Bruno ao dizer: “Que não, que'le não tinha abu?”, que pode ser entendido como “Por que ele não tinha rabo?”.

4.5 LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Além das respostas e dos comentários sobre as imagens e os elementos presentes na narrativa, as crianças apresentaram outras formas de participação durante a contação da história. Em diversos momentos, tanto individuais quanto coletivos, surgiram manifestações através de gestos que evidenciaram o envolvimento das crianças com a história. Helen Bee (2008) explicita que os primeiros gestos surgem através de pedidos feitos por bebês, quando, por exemplo, estendem os braços na direção do objeto que almejam. Neste mesmo período, costumam surgir as palmas e os acenos em sinal de despedida.

Durante momentos da rotina escolar, surgiram ocasiões, não propostas por mim, em que as crianças estabeleceram relação com a narrativa. Após o momento de Hora do Conto, construímos um cartaz coletivo com imagens da história (figura 1), colando no papel pardo os animais e os ingredientes do sanduíche. As crianças puderam brincar livremente pela sala e explorar o produto de nossa atividade dirigida. Ao passar o dedo pelo cartaz, em cima do desenho da raposa, Magda diz: “A raposa quase comeu meu deduzinho!”⁷.

Outro momento significativo em que ocorre o uso da linguagem não-verbal é quando Augusto, em um momento individual com o livro, interage com a imagem (figura 6).

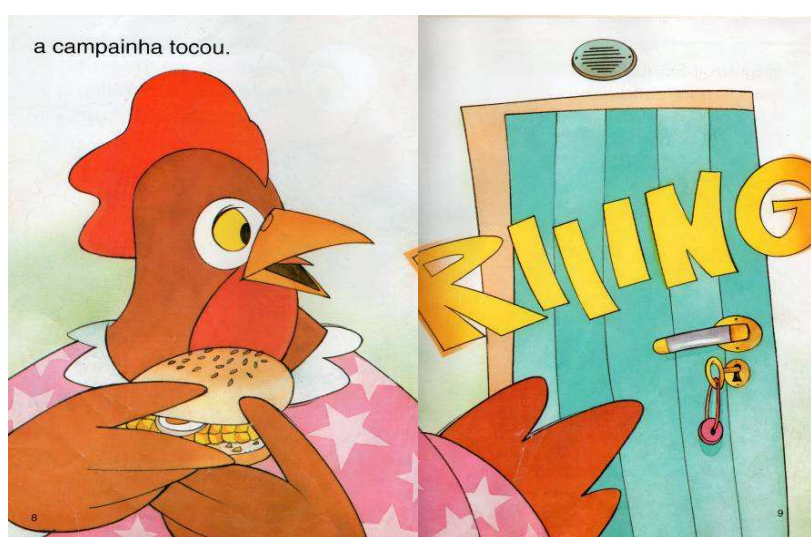


Figura 6: Ilustração do livro “O sanduíche da Maricota”, escrito e ilustrado por Avelino Guedes (2002, p. 8-9).

⁷ A fala de Magda foi registrada em diário de campo, por isso não será transcrita através de turnos.

Ao folhear o livro, quando Augusto chega a esta página, ocorre o seguinte diálogo:

- 1 Augusto Toc, tó, abi póta.[batendo no desenho da porta]
 [...]

2 P A galinha não qué abri a porta, né Augustu?
 [...]

3 Augusto A gainha... (inint)

Durante sua fala, Augusto faz movimentos giratórios com a mão simbolizando a tentativa de abrir a porta e pegar a chave. Este é outro exemplo de um conhecimento cultural. O ato de bater na porta antes de entrarmos em algum local que não é onde transitamos livremente está presente em nosso cotidiano e foi reproduzido por Augusto ao interagir com o desenho da maçaneta e das chaves.

Além de bater no desenho da porta, Augusto diz: “Toc, tó, abi póta”. Geralmente, quando se busca representar o som produzido por batidas na porta, como em dramatizações de histórias, utiliza-se a onomatopeia “toc-toc”, a mesma reproduzida por Augusto em sua fala. Essas figuras de linguagem são comumente utilizadas em histórias em quadrinhos e em desenhos animados, podendo assim ser considerado um conhecimento cultural e, através do uso que Augusto faz dessa expressão, pode-se inferir que a mesma esteja presente nas práticas orais das quais o menino participa.

Na contação da história realizada com o uso da janela como suporte, surge a representação deste mesmo som, o de batidas na porta, sendo reproduzido por mim. No transcorrer da contação, Bianca busca uma forma de imitar este som.

- 1 P Quandu a Maricota ia come u sanduíchi... [professora batendo na mesa, buscando reproduzir o som de batidas na porta]
 2 Magda Otru bichu.
 3 P Quem será? Quem será qui é agora?
 [...]

4 P Pra quem qui ela não quiria abri a porta? Quem tava batendu na porta Daniéu?
 [Bianca bate com as mãos tentando reproduzir o barulho de batidas na porta].
 5 P U macacu! Chegô [póin, póin, póin. Realizando movimentos com a figura do macaco como se estivesse saltando]
 6 P Dona Maricota:: u que qui a sinhora tá fazendu? – pergunto u macacu.
 7 P Có, co, co, có, istô fazendu um sanduíchi!
 8 P I mostrô pra eli qui nu sanduíchi dela tinha milhu, ovu, quirera i capim.

- [Bianca bate com as mãos tentando reproduzir o barulho de batidas na porta].
- 10 P U macacu olhô i dissí: Tá faltandu alguma coisa nessi sanduíchi. Que qui u macacu colocô nu sanduíchi?
- 11 Magda BA- NA-NA:::
- 12 P Banana!
- 13 Bruno Eu não cótu di banana!
- 14 P Tu gosta?
- 15 Bruno Não.
[...]
- 16 Leandro Eu gostu di banana. Eu gostu di banana.
- 17 P Aí u macacu olhô u sanduíchi: Hum, agora essi sanduíchi tá bom. I foi embora.
- 18 P I aí quandu a Maricota ia come u sanduíchi... [professora batendo na mesa]
- 19 Magda Otru bichu.
- 20 P Otru bichu!
- 21 P Miau, miau...
- 22 Magda Gatu.
- 23 P Aí quem apareceu foi u gatu! U gatu falo: Miau, Dona Maricota, miau, u que qui a senhora tá fazendu, Dona Maricota?
- 24 P Có, co, ro, co, có. Estou fazendu um sanduíchi. E u gatu olho pru sanduíchi, viu que tinha milhu, ovu, quirera, capim, banana,... mas tava faltandu alguma coisa. Uma coisa qui eli gostava muito di comê.
- 25 Magda Banan... pexi!
- 26 P Pexi! Hum... U gatu lambeu us bigodis porque eli tava ficandu com muita fomi, e aí eli foi pra casa deli fazê um sanduíchi só di pexi. Mas aí, quandu a Dona Maricota ia comê u sanduíchi... [professora batendo na mesa]
[Bianca dessa vez bate no chão e depois nas mãos, tentando reproduzir o som feito pela professora]
- 27 Magda Otru bicho, que sériu!

Durante esta contação, procurei dramatizar a história, modulando minha voz de acordo com cada personagem, reproduzindo o som emitido por eles e batendo na mesa para representar o som de batidas na porta. Bianca, ao entender minha intenção com as batidas na mesa, busca imitar o som que produz. Após minha fala, nos turnos 4 e 8, Bianca bate na palma de uma das mãos com a outra, fechada. Essa tentativa ocorre duas vezes. Após o turno 26, Bianca utiliza outra estratégia: já que o som que emana das batidas em suas mãos não a satisfaz, passa a bater no chão e novamente nas mãos.

Apesar de não ter feito nenhum comentário ou respondido a nenhuma das questões que realizei, o envolvimento de Bianca com a narrativa fica evidente através das tentativas de imitar o som que produz batendo na mesa, participando da contação por meio da linguagem não-verbal.

4.6 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

Opiniões e vivências pessoais foram ganhando espaço dentre as produções orais das crianças, sendo introduzidas durante a hora do conto. Segundo Perroni (1992), as primeiras tentativas de narrar das crianças surgem a partir de pequenos relatos de experiências pessoais ou de comentários sobre o que está acontecendo, ou sobre as ações que serão realizadas. No evento transcrito a seguir, podemos observar a exposição de algumas preferências individuais das crianças:

- | | |
|-----------|--|
| 1 P | I mostrô pra eli qui nu sanduíchi dela tinha milhu, oву, quirera i capim. U macacu olho i dissí: Tá faltandu alguma coisa nessi sanduíchi. |
| 2 P | Que qui u macacu colocô nu sanduíchi? |
| 3 Magda | BA-NA-NA::: |
| 4 P | Banana! |
| 5 Bruno | Eu não cotu di banana! |
| 6 P | Tu gosta? |
| 7 Bruno | Não. (inint) |
| 8 Leandro | Eu gostu di banana. Eu gostu di banana. |

Neste momento estava sendo realizada a contação da história com o uso dos personagens colados na janela. Em resposta a minha pergunta, “Que qui u macacu colocô nu sanduíchi?”, no turno 2, Magda responde “BA-NA-NA”, com maior entonação na última vogal. Bruno rapidamente associa a fruta a sua preferência pessoal, ao dizer, no turno 5: “Eu não cotu di banana!”. Leandro também participa expondo sua opinião no turno 8: “Eu gostu di banana. Eu gostu di banana”. Essas falas quanto às preferências de cada criança demonstram também a necessidade de participar da contação de história através da exposição de opiniões com vistas ao pertencimento no grupo e também por meio da inclusão neste universo de escolhas pelos alimentos que mais agradam ou não, assim como é feito na história, pelos animais.

Durante esta mesma contação de história, surge outra fala relacionada às experiências pessoais anteriores, que pode ser observada através da fala de Magda, ao revelar ter medo do cachorro da história, no turno 4:

| | |
|-----------|---|
| 1 P | Apareceu... Au, au, au. |
| 2 Magda | {Cachorru! |
| 3 Bianca | {Cachorru! [...] |
| 4 Magda | Eu tenho medu dessi cachorru... |
| 5 P | É? Mas essi é quiridu, olha aqui, já tá até cum a língua di fora! |
| 6 Leandro | Eu tenho medu du cachorru. |
| 7 P | U cachorru faloô: Au, au, Maricota, au, au. Que qui a senhora tá fazendu? Au, au, au, au. |
| 8 Bianca | Eu, eu, eu, eu tamém ficu di língua pra fora! [colocando a língua pra fora] |
| 9 Todos | [[Eu também!]] |

Após a explicação da professora sobre o cão, Leandro, no turno 6, imita a fala da colega dizendo: “Eu tenho medu du cachorru”. O temor sentido pelo animal dá espaço ao comentário de Bianca: “Eu, eu, eu, eu tamém ficu di língua pra fora!”, ao referir-se à minha fala, no turno 5, justificando que o medo do cachorro é desnecessário, pois ele “já tá até cum a língua di fora!”. Em seguida, no turno 9, encontramos um coro de “Eu também!” e o medo dá espaço para muitas línguas colocadas para fora da boca. Essa relação quanto ao comportamento do cachorro não causar medo devido à língua para fora pode ser relacionado a experiências que as crianças tenham tido anteriormente com este animal. Geralmente, o cachorro reage da maneira como descrita no turno 5, em que digo: “[...] já tá até cum a língua di fora!” quando pretende demonstrar alegria, ao avistar, por exemplo, uma pessoa conhecida. Talvez tenha sido esta relação que Bianca e os colegas estabeleceram com minha fala, levando-os a repetir a ação do cachorro.

Outro exemplo de relação entre experiências pessoais com a história é observado através de uma pergunta de Bruno:

| | |
|---------|--|
| 1 P | <u>Aí chegou Kim, u gatu, cumprimentou a galinha e vendu u sanduíchi palpitou: “Falta sardinha”.</u> |
| 2 Bruno | Qui é sardinha? |
| 3 P | É u mesmu qui pexi! |
| 4 P | Olha ali u pexão qui eli colocô! Uma sardinha. |

Neste excerto, Bruno me pergunta: “Qui é sardinha?”. A palavra sardinha, pelo que se pode inferir a partir da questão proposta pelo menino, não faz parte de seu cotidiano, portanto, o nome não foi relacionado ao desenho. Essa relação com a imagem é realizada por mim, no turno 4, em que digo: “Olha ali u pexão qui eli colocô! Uma sardinha”, buscando apoiar-me na ilustração para explicar a Bruno que sardinha é um tipo de peixe.

Árdua discussão envolvendo relatos de experiências vividas em um contexto extraescolar ocorreu durante a hora do lanche. Enquanto saboreavam as frutas oferecidas pela escola, melão e banana, Magda e Bruno travaram uma intensa discussão sobre o fato de patos comerem melão.

| | |
|----------|---|
| 1 Magda | Patus gostam di melão. |
| 2 Bruno | Elis não comem. |
| 3 Bruno | Patu não comi melão. |
| 4 Magda | Sim. |
| 5 Bruno | Não. |
| 6 Magda | I deu na TV si eli comi melão, lá na minha casa. |
| 7 P | Pur que tu acha qui eli não comi melão? |
| 8 Bruno | Patu mora nu riu. |
| 9 Magda | As pessoas jogam melão nu riu. Mais eu não jogu melão nu riu. |
| 10 Bruno | Patu gota de banana. |
| 11 Magda | Patu gosta de banana. |

Ao ser confrontada por Bruno que afirma que “Patu não comi melão”, Magda recorre a uma situação vivenciada em sua casa, dizendo: “I deu na TV si eli comi melão, lá na minha casa”. Neste momento, é importante observar também o discurso transmitido pela televisão sendo utilizado como legitimador da opinião de Magda: sua fala marca, portanto, a presença da mídia. Após minha intervenção, em que pergunto a Bruno por que patos não comem melão, o menino responde: “Patu mora nu riu”. Diante desta explicação, Magda reitera explicando como os patos são alimentados com melão mesmo morando em rios: “As pessoas jogam melão nu riu. Mais eu não jogu melão nu riu”. A discussão tem fim quando, nos turnos 10 e 11, os dois concordam com a ideia de que patos gostam de banana.

Além de serem relacionadas à história, as experiências pessoais transformam-se em argumentos para discussões que ocorrem em eventos de letramento não planejados pela professora, apontando para as práticas orais das crianças atravessadas pela “pedagogia cultural” veiculada pela televisão.

4.7 OBJETOS DESENCADEADORES DE LEMBRANÇA

A presença na história de alimentos e animais presentes no cotidiano das crianças foram algumas das características que levaram à escolha do livro “O

sanduíche da Maricota” para o trabalho junto ao projeto sobre alimentação. A presença destes elementos tornou a narrativa significativa para as crianças, que aliaram ao universo trazido pelo livro suas vivências e experiências anteriores.

Através da contação de histórias, é possível que o professor remeta seus alunos a situações já vivenciadas através da presença de objetos que evoquem lembranças às crianças. Perroni (1992) escreve sobre a importância do uso que é feito pelo narrador de objetos sobre os quais tenha “algo a contar”, organizando, dessa forma, lembranças de eventos passados.

Durante momentos da rotina escolar, surgiram situações em que os alimentos remeteram as crianças a fragmentos da história que vinha sendo contada ao longo da semana. Em um momento de lanche, a escola ofereceu às crianças pastéis. Bruno estava com dor de barriga e os pais orientaram, através da agenda, que seria melhor que o menino não ingerisse frituras. Bruno então comeu bolachas salgadas, e colocamos em seu potinho o recheio de um pastel. Ao ver o ovo cozido em seu pote, Bruno disse: “Gainha gota di ovu!”, e passou a realizar movimentos com as mãos como se estivesse “bicando” os pedaços de ovo cozido. Na hora da janta, Magda apontou para o milho presente em seu prato e disse: “Essa é iguau a qui a Dona Maricota colocu nu sanduíchi!”.

Essas relações estabelecidas com a história demonstram a atuação dos alimentos presentes durante as refeições como “objetos desencadeadores de lembranças” (Perroni, 1992). Dessa forma, é possível perceber quão significativa tem sido a narrativa para as crianças, que se remetem à história em momentos cotidianos, tecendo comentários espontâneos, sem direcionamento e influência diretos da professora. Essas práticas orais das crianças, principalmente as surgidas nos momentos de refeição, podem ser relacionadas à minha atuação enquanto professora, ao estimular o estabelecimento de relações em diversos contextos, buscando interligar o que estudamos em sala de aula com acontecimentos e elementos presentes no cotidiano da rotina escolar, como é o caso dos alimentos.

5 O QUE PODEMOS DIZER... VOLTAREMOS?

A realização desta pesquisa possibilitou visualizar as produções linguísticas das crianças sob a perspectiva da construção da narrativa. Inicialmente baseada nas etapas de desenvolvimento da linguagem oral, necessitei apoiar-me em referenciais teóricos que fossem além da classificação das crianças em etapas ou níveis, mas que buscassem compreender como ocorrem e a partir de que vivências ocorrem as produções orais de meus alunos.

Sendo um estudo de cunho etnográfico, a realização da pesquisa buscou abarcar as produções das crianças presentes em um contexto específico, sendo necessário atentar para as peculiaridades deste grupo. Os estudos sobre o letramento permitiram-me perceber as falas dos sujeitos da pesquisa enquanto inscritas em práticas orais de letramento, que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar, atentando assim para a influência destas no trabalho e nas discussões realizadas em sala de aula.

Através das observações e das análises que fiz dos eventos de letramento propostos, busquei compreender as participações de meus alunos, considerando-as imersas em práticas culturais específicas. As tentativas de abrir a porta girando a chave, ao interpretar uma imagem, ou o gesto de bater palmas ao final de uma contação de história, em sinal de alegria, marcaram minha pesquisa.

Outras questões importantes ocorreram ao longo deste estudo. O olhar lançado sobre as produções linguísticas das crianças sob a perspectiva da construção de narrativas possibilitou perceber a importância do adulto enquanto interlocutor e a busca da criança pela manutenção deste papel.

Na medida em que a criança compreende a estrutura que organiza a narrativa, a mesma utiliza em sua fala elementos da história, observados através da análise dos usos dos marcadores de fechamento. O jogo de narrar ocorrido durante as contações de história evidenciou-se através das interações das crianças comigo, enquanto professora e com os colegas, atuando elas também como eliciadoras, ao formularem questões e hipóteses sobre o que acontecia na história.

As diferentes formas de participação das crianças durante os eventos de letramento propostos marcam esta pesquisa como uma nova forma de avaliar as produções dos alunos, buscando compreender as características individuais que

levam cada criança a agir de uma forma diferente. A utilização da linguagem não-verbal durante a hora do conto é um exemplo disso, demonstrando o envolvimento da criança com a narrativa e sua participação efetiva neste momento.

Foi importante para esta pesquisa e para minha prática, enquanto professora, a discussão realizada através da análise desta forma de participação das crianças, que muitas vezes pode ser minimizada com relação ao uso da linguagem verbal. Nos momentos de contação de histórias, geralmente focalizamos nossa atenção para os alunos que respondem verbalmente às questões que propomos, muitas vezes nos esquecendo de considerar as participações através de gestos e de olhares atentos, porém silenciosos.

As falas a partir de objetos desencadeadores de lembranças também demonstram a significação do tema trazido pela história ao cotidiano das crianças, que agregam, a momentos diversos da rotina escolar, elementos e expressões presentes na narrativa.

A interpretação que as crianças realizaram das ilustrações presentes no livro também chamou minha atenção para aspectos que muitas vezes passam despercebidos, como os recursos utilizados para a representação do movimento. A relação que fizeram das imagens com os temas tratados em sala de aula foi observada através de conversas em diversos momentos da rotina escolar, demonstrando a importância do trabalho com assuntos que partem das necessidades das crianças.

A realização desta pesquisa, aos poucos, foi provocando-me inquietações e curiosidades. A realização de estudos com outras faixas etárias também perpassa meu pensar em um aprofundamento teórico sobre o tema. Voltaremos?

REFERÊNCIAS

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora, 2009, P. 63-76.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GOODMAN, Kenneth S. O Processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Tradução de M. L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. P. 11-22.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

JACOB, S.H. **Estimulando a mente de seu bebê**. São Paulo: Madras, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Graça. Lendo Imagens. In: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; Instituto C&A. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2008. P. 36-43.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento**: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem. – Porto Alegre, 2009, 207 f. +Apêndices + Anexos – Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

SIGNORINI, Inês. (Org.) **Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A polifonia na sala de aula**: um estudo do discurso pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, p. 77-91, may 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. **Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 7, p. 84-92, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL RELACIONADO AOS LIVROS INFANTIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem o objetivo de compreender como ocorrem as produções linguísticas das crianças em momentos de contação de histórias.

Para isso, será realizada, no ambiente escolar, uma coleta de dados através da contação de histórias com os alunos cujas famílias se dispuserem a participar deste estudo. Nestes momentos, serão realizadas gravações de voz e de imagem.

Seu filho está convidado a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação, Débora Frigotto Henrique, aluna do Curso de Pedagogia, possa realizar esta coleta de dados através de gravações de voz e de imagem. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do participante e nem apresentada sua imagem ou voz em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, sendo, assim, garantida a privacidade e a confidencialidade das informações.

Eu, _____ responsável por _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que meu filho/a participe da mesma.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso entrar em contato com a pesquisadora Débora Frigotto Henrique através do telefone 9239-1349 ou com sua orientadora Prof^a. Dr^a. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone 3308-4189.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora
Débora Frigotto Henrique

Assinatura da Professora Orientadora
Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/____.

ANEXO A – O SANDUÍCHE DA MARICOTA, DE AVELINO GUEDES

A galinha Maricota
Preparou um sanduíche:
Pão, milho, quirera e ovo.
Mas, quando ia comer...
a campainha tocou.

Era o bode Serafim,
Que olhou o sanduíche
E exclamou: “Vixe!
Falta aí um capim”.

Aí chegou Kim, o gato,
Cumprimentou a galinha,
E, vendo o sanduíche,
Palpitou: “Falta sardinha”.

João, o cão, também veio
Com seu jeito de bom moço.
E, educado, sugeriu:
“Coloquem nele um bom osso”.

Sempre zumbindo e agitada,
Chegou a abelha Isabel.
Olhou o esquisito recheio:
“Melhora se puser mel”.

Da janela, ouvindo o papo,
Muito metido a bacana,
Falou, convencido, o macaco:
“Claro que falta banana!”

“Banana? Sardinha? Mel?”
- era o rato Aleixo –
“Milho? Osso? Capim? Argh!!
Vocês esqueceram o queijo!”

A brincadeira acabou
Quando a raposa Celinha
Olhou bem pra Maricota
E falou: “Falta galinha”.

Maricota ficou brava:
“Fora daqui, minha gente!”
- jogou fora o sanduíche
E começou novamente:
Pão, milho, quirera e ovo.
Como era pra ter sido.
Quem quiser que faça o seu
Com o recheio preferido.