

Reitor da UFMG	Ronaldo Tadêu Pena
Vice-reitora da UFMG	Heloísa Maria Murgel Starling
Pró-reitora de Extensão	Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Pró-reitora Adjunta de Extensão	Paula Cambraia de Mendonça Vianna
Diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha
Vice-diretor da FaE	Orlando Gomes de Aguiar Júnior
Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Ceris Ribas da Silva

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República - Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação - Fernando Haddad
Secretário de Educação Básica - Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação - Roberta de Oliveira

Caderno do Professor

DESENVOLVIMENTO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA

Roxane Rojo

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG



R741r Rojo, Roxane.

Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança: caderno
do professor / Roxane Rojo. - Belo Horizonte: Ceale, 2006.

64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85 - 99372 - 34-3

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser
trabalhadas em diversas seqüências, de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa - Estudo e
ensino. 4. Linguagem oral. 5. Formação de professores. 5. Educação
continuada. I. Título.

CDD - 372.4

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Maria da Graça Costa Val

Heliana Maria Brina Brandão

Ceres Leite Prado

Leitor Crítico

Juliana Alves Assis

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Patrícia De Michelis

Ilustração de capa

Patrícia De Michelis

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

◆ | SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. INTERAÇÃO: DIÁLOGO E TROCA COMUNICATIVA	11
2. QUE LINGUAGEM ORAL? OS "ORAIS" NA SOCIEDADE	19
3. A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL PELA CRIANÇA O VALOR DO DIÁLOGO	25
4. O DIÁLOGO NO COTIDIANO DA CRIANÇA - MECANISMOS E PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO	29
5. AS NARRATIVAS E RELATOS NO COTIDIANO DA CRIANÇA - SINTAXE VERTICAL E A CONSTRUÇÃO DE GÊNEROS SECUNDÁRIOS	35
6. O ORAL NA ESCOLA - CONSTRUINDO OUTROS ORAIS (E ESCRITOS)	43
APÊNDICE	57
REFERÊNCIAS	63

◆ | INTRODUÇÃO

Uma das principais características do ser humano é que ele é capaz de falar. Pode haver culturas e sociedades sem escrita ou ágrafas – ainda há, por exemplo, grupos indígenas no Brasil que não “inventaram” a própria escrita –, no entanto, todo agrupamento humano no planeta fala. O que varia são as línguas, as maneiras de falar.

Por que o ser humano fala? Como uma criança começa a falar? Como desenvolve a linguagem oral e se apropria da língua que lhe abre as portas da comunicação, do mundo e do conhecimento? Quando acabamos de “aprender” a falar? Acabamos? Ou novas maneiras de falar podem ainda ser dominadas depois que já somos adultos?

Estas e outras questões, ligadas a estas, compõem o tema deste Caderno, dedicado a discutir teoricamente o desenvolvimento da linguagem oral pela criança.

Por que discutir este tema com alfabetizadores e professores das séries iniciais? Que relevância tem este tema para as práticas de sala de aula?

Em primeiro lugar, a linguagem oral, o diálogo e a interação entre professores e alunos é o componente principal do cotidiano das salas de aula. Assim, entender como funcionam essas trocas comunicativas e como, nelas, as crianças vão construindo sua linguagem e seu conhecimento lingüístico é uma das competências necessárias a qualquer professor.

Certas maneiras de falar – como dialogar, fazer pequenos relatos cotidianos – já estão desenvolvidas, pelo menos parcialmente, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. Outras, no entanto, serão (ou não) construídas ao longo da escolaridade e da vida, como as falas mais formais – uma apresentação pública, uma aula, um seminário e outras. Na apropriação dessas maneiras de falar, a escola tem um papel fundamental.

É preciso lembrar ainda que é nessas falas menos cotidianas e mais formais e públicas que usamos a língua padrão; é também nelas que esta variedade valorizada da língua é aprendida.

Por fim, é preciso lembrar que a fala tem relações complexas com a escrita, relações essas que estão sempre envolvidas tanto no processo de falar como no de escrever e que têm um papel importantíssimo no ensino de língua e, sobretudo, na alfabetização.

Veja também o Caderno “As relações entre linguagem oral e linguagem escrita”, desta Coleção.

O campo de estudos que mais desenvolveu esta reflexão foi a Psicolinguística, que oferece muitas respostas diferentes para as questões enumeradas no início desta introdução. Não vamos, neste Caderno, discutir todas as perspectivas de abordagem do desenvolvimento da linguagem oral, mas adotar uma delas – a interacionista –, por parecer mais relevante para o trabalho do professor e, sempre que necessário ou interessante, remeteremos a outros pontos de vista correlatos, indicando inclusive, leituras e materiais adicionais.

Ao longo deste trabalho, objetivamos que o professor seja capaz de:

- ◆ Compreender os conceitos de *interação*, *diálogo* e *troca comunicativa*, seus mecanismos e processos de funcionamento;
- ◆ Compreender a *variedade da linguagem oral* na sociedade, seus *gêneros*, *dialetos* e *registros*;
- ◆ Compreender os conceitos de *apropriação* ou construção da linguagem, *internalização* e *zona proximal de desenvolvimento* – ZPD (VYGOTSKY, 1930);
- ◆ Identificar os *mecanismos de construção do diálogo* pela criança, em situações cotidianas;
- ◆ Identificar os *mecanismos de construção das narrativas pela criança* (relatos e contos);
- ◆ Aplicar esses conceitos ao *funcionamento da interação e dos diálogos* no desenvolvimento da linguagem, inclusive na sala de aula.

Para concretizar esses objetivos e desenvolver estes temas, este Caderno está organizado da seguinte forma:

- ◆ 1ª seção: *Interação: diálogo e troca comunicativa* – discute duas das principais visões sobre como o ser humano adquire ou desenvolve a linguagem – o *inatismo* e o *interacionismo* – e, defendendo a importância da segunda visão para o ensino, define *interação*, *troca comunicativa* e *diálogo*;

- ◆ 2ª seção: *Que linguagem oral? Os “orais” na sociedade* – discute a *variedade de linguagens orais* existente nas sociedades, seja em termos de variações regionais (*dialetos*) ou situacionais (*registros*), seja em termos de formas que os textos orais assumem em sociedade (formais e públicas ou cotidianas e informais), conceito este que denominaremos *gêneros orais*; dito de outro modo, essa seção busca explorar a questão de “que linguagem oral a criança poderá desenvolver?”;
- ◆ 3ª seção: *A apropriação da linguagem pela criança – o valor do diálogo* – apresenta os *mecanismos e processos gerais* que a teoria interacionista indica como responsáveis pelo desenvolvimento e a apropriação da linguagem oral pela criança, nas interações e diálogos com adultos ou companheiros mais capazes;
- ◆ 4ª seção: *O diálogo no cotidiano da criança – mecanismos e processos de apropriação* – discute os *mecanismos e processos específicos* de construção da linguagem oral pela criança nos diálogos cotidianos, enfocando diferentes momentos do desenvolvimento (balbúcio, apropriação do léxico, construção da sintaxe da frase);
- ◆ 5ª seção: *As narrativas e relatos no cotidiano da criança – sintaxe vertical e a construção de gêneros secundários* – enfoca a construção feita, por meio do diálogo, de relatos cotidianos e da capacidade de contar e recontar histórias ficcionais e contos, procurando ressaltar o salto de qualidade que essas interações provocam na linguagem infantil;
- ◆ 6ª e última seção: *O oral na escola – construindo outros orais (e escritos)* – busca mostrar como muitas *interações orais escolares* retomam o procedimento de construção de textos orais mais complexos, como verbetes e definições, por meio do diálogo; busca também tematizar as possibilidades de aplicação desses conceitos explorados no trabalho do Caderno às situações e práticas de sala de aula.

ATIVIDADE 1

Esta atividade pretende levar o professor a pensar quais são seus conhecimentos e crenças sobre o modo como as pessoas desenvolvem linguagem e se apropriam da língua. As respostas e discussões geradas por esta atividade deverão ser registradas, pois serão retomadas ao final dos trabalhos, de maneira a verificar as mudanças propiciadas por esta formação.

1. Muitos primatas superiores – chimpanzés, como Washoe, Lana e Sarah, e uma gorila chamada Coco – aprenderam formas de linguagem simbólica ou de linguagem de sinais, em experimentos realizados por psicólogos. Esses animais, logo que aprenderam formas de linguagem

mais elementares, como símbolos ou gestos isolados, empregaram-nas para criar expressões mais complexas tais como representar por gestos boca+dor = pimenta ou água+pássaro = cisne. Coco, a gorila, que foi ensinada a se comunicar por linguagem de sinais dos surdos, podia elaborar frases complexas e comunicar seus sentimentos e sensações. Certa vez, chegou a pedir “uma voz” e tinha um gatinho de estimação muito querido. No entanto, nenhum desses primatas foi capaz de ensinar seus filhotes a usar a linguagem simbólica comunicativa. Com base nessas pesquisas, você:

- a) Acha que a linguagem comunicativa é um dom, uma dotação biológica exclusiva dos seres humanos? Os animais têm linguagem comunicativa? Qual a diferença?
 - b) Acha que a linguagem comunicativa é ensinada/aprendida ou aparece naturalmente nos seres humanos?
- 2.** Em sua opinião:
- a) Como as crianças “aprendem a falar”? Se você tem filhos ou já viu alguma criança começando a falar, dê uma breve descrição.
 - b) Quando podemos considerar que a criança já sabe falar?
 - c) Todas as crianças sabem reconhecer e contar histórias? Há diferenças entre as crianças?
 - d) A escola “ensina” a falar? Qual o valor e o papel da linguagem oral para a escola?

1 | INTERAÇÃO: DIÁLOGO E TROCA COMUNICATIVA

Por que o ser humano fala?

A pergunta diz respeito à *filogênese*, isto é, à história do surgimento da linguagem na humanidade. Na passagem do macaco ao homem, nos grupos humanos primitivos, na Pré-História, como terá a linguagem aparecido? Quase impossível responder com certeza, pois esta história se perde em nossos primórdios não registrados ou documentados; no entanto, todas as respostas ou conjecturas sobre esta questão apontam para necessidades comunicativas dos grupos humanos. Alguns antropólogos acham que a linguagem verbal, simbólica e significativa surgiu dos ritos fúnebres; considerando que foi o contato com a morte e a consciência da morte que levou os homens a falarem. Outros, acham que foram as necessidades práticas de sobrevivência do grupo humano que levaram a comunicação a se especializar em linguagem: manter o grupo unido em atividades de caça ou de luta com outros grupos, pelo território ou pela sobrevivência.

Na verdade, como nota Vygotsky (1934), muitos outros animais – os golfinhos, as abelhas etc. – e sobretudo os primatas superiores – chimpanzés, babuínos, macacos diversos, gorilas – dispõem de linguagem comunicativa; no caso dos primatas, um repertório limitado de gritos e ruídos que servem para chamamento, aviso, convite etc. São *sinais* ou *índices*, que provocam um certo comportamento de reação dos outros animais do grupo: fuga, aproximação, busca de alimento, rituais de reprodução.

Neste Caderno, vez por outra vamos citar as palavras ou as idéias dos autores em que nos baseamos. Como fizemos acima, quando mencionamos idéias de *Vygotsky*, vamos indicar, nas citações, o sobrenome do autor ou autora, a data de publicação da obra consultada (no caso, 1934) e, quando for necessário, a página onde está o trecho citado.

Para identificar o autor ou autora, basta localizar o sobrenome na lista bibliográfica no final do Caderno; para identificar a obra, é só conferir a data de publicação.

Sinais ou *índices* são aqui entendidos como uma parte de um comportamento que comunicam uma mensagem a outro membro da espécie. Por exemplo, quando um bebê sentado no berço estica os braços e o tronco para o alto em direção a um adulto que se aproxima, isso é interpretado pelo adulto como um *senal* ou um *índice* de que o bebê está “pedindo colo”. Para o bebê, o gesto pode simplesmente fazer parte do movimento de ir ao colo, mas, como o adulto o interpreta como um pedido e pega o bebê ao colo, repetidas vezes, o gesto acaba se tornando um *símbolo* (intencional) do pedido de “ir ao colo”.

A grande diferença em relação aos humanos é que, nos humanos, a linguagem comunicativa não se compõe somente de um repertório restrito de sinais não intencionais nem representativos, mas também de um conjunto bastante mais amplo de *símbolos* e *signos*, que representam uma intenção e uma significação.



Um exemplo desta capacidade humana de representar e de comunicar com alguma intenção são as pinturas rupestres em todo mundo, que têm sido datadas em períodos que variam entre 40 mil anos atrás até o presente. As pinturas encontradas nas paredes das grutas e abrigos rochosos inserem-se no contexto arqueológico como um tipo particular de vestígio da humanidade arcaica. Apresentam-se como um sistema de idéias de natureza sociocultural outrora compartilhado dentro do grupo pré-histórico. Diferenciam-se do restante do conteúdo material de um sítio arqueológico justamente por apresentar signos de natureza simbólica, que podem exprimir o cotidiano desses grupos, através de representações isoladas ou agrupadas de cenas de caça, luta, dança, entre outras atividades.



Pinturas rupestres são pinturas feitas nas rochas, que ficaram registradas ao longo de muitos anos, feitas com ocre ('tipo de terra fina que contém argila e óxido de ferro hidratado e que apresenta várias tonalidades pardacentas tirantes a amarelo ou a vermelho', cf. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0.5a), na maioria das vezes, ou com gordura vegetal e animal.

Essas pinturas por vezes também exprimem, de maneira aparentemente estática, imagens humanas, de animais ou de vegetais, sinais geométricos simples ou complexos (quando estão associados vários sinais simples formando um único sinal).



Portanto, nos humanos, a linguagem, além de indicar e comunicar, representa e designa (nomeia).

Qual a diferença entre uma pintura rupestre, como a que vimos, de um touro, e a palavra *touro*? Ou seja, qual a diferença entre um *símbolo* e um *signo*? Nos *símbolos* – como a pintura rupestre, os desenhos, os jogos simbólicos –, os objetos da realidade (*referentes*)

estão mais ou menos realisticamente representados: o significante, para significar, reproduz aspectos (forma, figura, movimento etc.) do referente, do objeto no mundo. Nos *signos*, não. Nada na palavra *touro* reproduz qualquer aspecto físico do animal em questão. A linguagem verbal, os signos, mais que representação, são pura designação, pura convenção. É preciso que o grupo convencie, combine, que o som vocal X vai designar ou significar o objeto Y da realidade. Por isso dizemos que os signos são *arbitrários*, convencionados.

Veja no Caderno “Língua, texto e interação”, desta Coleção, o conceito de significante. Ferdinand de Saussure, em seu Curso de Lingüística Geral de 1916, define a *língua* como um sistema de signos, isto é, formas (sonoras, gráficas) que remetem a um significado, representam um significado. A palavra, falada ou escrita, seria o exemplo mais claro de signo. Todo signo possui, portanto, duas faces: uma forma – o significante – que remete a uma imagem mental – o significado.

Em resumo, diferente da linguagem comunicativa animal, essencialmente composta de *sinais ou índices*, a linguagem comunicativa humana representa e designa, contando também com *símbolos e signos*. Por isso, é consideravelmente mais potente e ampliada. Além disso, esses signos e símbolos, na linguagem humana, podem ser combinados entre si, compondo significados mais complexos, como os de uma frase ou de um texto.

Outro foco, outra pergunta é pensar: por que e como uma criança começa a falar? Esta é uma pergunta que diz respeito à *ontogênese*, isto é, à maneira pela qual a linguagem surge nos indivíduos da espécie – nas crianças. Esta pergunta já é bem mais fácil de responder, pois a história do modo como a linguagem surge nas crianças pode hoje ser documentada.

Duas são as principais respostas que têm sido dadas a esta pergunta: a *inatista* e a *interacionista*.

Estamos aqui enfocando a visão *interacionista* de maneira bastante ampla, de modo a abranger o interacionismo piagetiano, o sociointeracionismo, o interacionismo histórico-cultural vyotskyano. Além dessas duas perspectivas interpretativas importantes – o *inatismo* e o *interacionismo*, temos ainda uma outra visão radical – o *comportamentalismo* – para quem o aprendizado da linguagem é sobretudo resultado de treinamento.

Na visão *inatista*, em algum momento da evolução da espécie humana, muito possivelmente no aparecimento do *Homo sapiens sapiens*, há cerca de 150 mil anos, a capacidade humana de simbolização e de linguagem apareceu como resultante de conexões cerebrais (MITHEN, 2002). Ou seja, uma mutação genética da espécie é responsável pelas características cerebrais, neurológicas e fisiológicas que o homem tem para falar. Para essa corrente, essas características biológicas, em cada criança do mundo, desenvolvem-se por comando genético, por maturação biológica. O que muda é somente a língua que a criança vai adquirir, em cada lugar do mundo – o *input*. Mas as capacidades para adquiri-la são inatas, universais e fazem parte da dotação biológica da criança. No período em que devem ocorrer (*período crítico*), assim como acontece com enxergar e andar, essas capacidades serão acionadas pelo organismo e comandarão as aquisições da fala. Por isso, segundo esta corrente, todos os humanos falamos e, em pouco tempo de exposição às línguas, somos capazes de dominar estruturas muito complexas e de produzir formas lingüísticas nunca ouvidas, de maneira criativa, sem aprendizagem. Por exemplo, as crianças não ouvem os adultos dizerem “eu dizi”, “eu fazi”, ao invés de “eu disse”, “eu fiz”, mas, ainda assim, produzem estas formas de maneira original, por meio do acionamento, inconsciente e instantâneo, de capacidades e regras inatas para a aquisição da língua.

Para o *interacionismo* ou culturalismo, a representação simbólica no ser humano evoluiu da espécie hominídea mais antiga para as formas mais complexas no homem moderno, a partir de necessidades culturais e por meio de interações. Assim também, nas crianças do mundo, são as interações sociais com os falantes de uma língua que possibilitam que elas construam, aos poucos, por mecanismos e processos específicos, a língua falada por sua comunidade. Não se nega, nesta corrente, que haja capacidades biologicamente determinadas, capacidades cerebrais, neurológicas e fisiológicas, que permitam à criança desenvolver a linguagem e falar. Por um lado, é claro que temos capacidades cognitivas (cerebrais e neurológicas) específicas – como a de imitar, a de memorizar, a de representar etc. –, diferentes das dos outros animais, que nos permitem desenvolver a linguagem. Por outro lado, também é claro, que nossos órgãos da fala – conformação da laringe, faringe, cordas vocais e cavidade bucal – e da audição nos permitem articular e perceber sons da fala de maneira muito diferente da de outros animais, mesmo dos primatas superiores. Todas as tentativas de fazer chimpanzés falarem, por exemplo, fracassaram, em muito devido às limitadas capacidades articulatórias destes animais. No entanto, conseguem falar línguas de sinais de surdos, por meio de signos gestuais feitos com as mãos.

O que o interacionismo não aceita é que estejam presentes na criança, desde o nascimento, de maneira inata, as regras e princípios de funcionamento das línguas do mundo, que serão acionadas de maneira instantânea, desde que em contato com uma amostra específica de língua, da mesma maneira como estão determinadas nossas formas de ver (colorido, com

visão panorâmica e não binocular etc.) e de andar bípede. Ao contrário, para o interacionismo, as formas e o funcionamento da língua são desenvolvidos na interação com os membros da comunidade, com base em capacidades cognitivas mais gerais, como memorizar, imitar, comparar, generalizar etc., num processo de *aprendizagem cotidiana*.

Vygotsky (1934) distingue entre *aprendizagem cotidiana*, aquela que se dá de maneira indutiva, nas interações comuns, e *aprendizagem sistemática ou científica*, de orientação dedutiva e que apresenta o conhecimento organizado e sistematizado, muito típica das práticas escolares. Para o autor, a construção de um conceito se beneficia dos dois tipos de aprendizagem, em interação complexa.

Por isso, os conceitos de *interação*, *troca comunicativa* e *diálogo* são tão importantes nessa visão. É que é na ação conjunta, partilhada, social, no seio da comunidade – *interação* – que vão funcionar as *trocadas comunicativas* – de gestos, signos, símbolos, discursos – que provocam transformações no mundo e no outro. Vygotsky (1933) compara o uso de instrumentos para transformar o mundo objetivo – como o machado, para cortar uma árvore ou duas pedras, para produzir o fogo – ao uso dos signos e da linguagem comunicativa para transformar o mundo por meio de outra pessoa e da interação. Uma das formas mais comuns de interação verbal é o *diálogo* ou a *conversa*, onde um diz e o outro responde ou faz.

ATIVIDADE 2

- 1) Escreva, em seguida à alternativa, o que você considera *senal* comunicativo (índice), *símbolo* ou *signo*:
 - a) Choro do bebê
 - b) Gesto de apontar
 - c) Sinal de *água* na língua de sinais
 - d) A palavra *áua* do bebê

2. Nos exemplos abaixo, distinga os índices dos símbolos e signos. Justifique suas escolhas:

	<i>para representar ou indicar</i>	
fumaça	fogo	_____
♂	homem	_____
♀	mulher	_____
↶	curva à esquerda	_____
?	dúvida	_____
?	interrogação	_____
+	adição	_____
-	subtração	_____
☹	triste/aborrecido	_____
☺	alegre/satisfeito	_____

3. Com base em suas respostas, dê uma definição para *índice*, *símbolo* e *signo*.

2 | QUE LINGUAGEM ORAL? OS "ORAIS" NA SOCIEDADE

Diferentes famílias – de grupos culturais e de classes sociais diversas –, em diferentes momentos, conversam, interagem e brincam de maneira diferenciada com suas crianças.

ATIVIDADE 3:

- 1 Compare esses dois exemplos de interação familiar com crianças, onde, no primeiro, uma criança (C. – 2 anos e um mês) e sua mãe (M.) folheiam juntas o livro d'*A Galinha Ruiva* e, no segundo, a mãe (M.), a prima (V.) e a criança (C. – também de 2 anos e um mês) jogam bola:

Exemplo 1

C.: *(Pega o livro "A Galinha Ruiva" e começa a folhear).*
M.: Que livro é este?
C.: A pilu.
M.: Quê?
C.: A pilu.
M.: Que que tem aí?
C.: A au-au!
M.: Tem au-au?
C.: Ó au-au. Pode ele modê au-au?
M.: Mordê? Quem o au-au vai mordê?
C.: Ó au-au.
M.: Cadê o au-au?
C.: Au-au vai modê.
M.: Quem?
C.: O au-au outro vai modê.

Exemplo 2

M.: *(Joga a bola no chão).* Vamos lá!
 Mostra pra Verinha, sua prima.
V.: Chuta, Pri! Chuta pra ela pegar bola!
 Chuta a bola! Chuta! Chuta!
C.: *(Chuta a bola).*
M.: Goooool! Corre! Vai lá pegar a bola!
C.: *(Vai correndo buscar a bola).*
V.: Chuta! Chuta!
M.: Faz gol! Faz! Vamos fazer gol!
C.: *(Chuta a bola).* Goooool!!!
M.: Chuta! Chuta! Chuta lá a bola!
C.: *(Chuta a bola).*
M.: Isso! Assim...
C.: *(Pega a bola e vai para os fundos).*

M.: A é?
C.: É. (*Tira e põe o dedo da figura do cachorro, rindo*).
M.: E cadê o peru?
C.: O pilu tá qui. Ó pilu! (*Aponta no livro*).
M.: E cadê a galinha?
C.: Ó galinha! (*Apontando*).
M.: O que que a galinha tá fazendo?
C.: Galinha tá comendo pão da pipiu.

a) Responda:

- ◆ Quantas palavras a criança do segundo exemplo fala?
- ◆ E a do primeiro?

b) Embora não da mesma maneira que o adulto, a criança do Exemplo 1 fala algumas frases completas. Quais são elas?

- ◆ Pensando nestes exemplos, assinale as alternativas que achar mais adequadas.

Nas transcrições de fala, neste Caderno, procuramos reproduzir a pronúncia dos participantes do diálogo. Para tornar mais acessível essa reprodução, optamos por usar as convenções da escrita quanto a ortografia e pontuação. Trata-se, portanto, de uma representação aproximada, mas suficiente para os nossos objetivos.

2. As atividades em que as crianças têm mais oportunidades de falar e, conseqüentemente, de desenvolver linguagem, são:

- () jogar bola, andar de patinete, pular amarelinha
- () folhear livros infantis e contar histórias
- () contar o que aconteceu fora de casa (na creche, na escola, na casa dos avós)
- () conversar com adultos e outras crianças (na educação infantil, na escola, na casa de familiares)
- () tomar banho, comer, ver TV.

É verdade que tanto as atividades físicas e práticas como as atividades com a linguagem ou interações verbais são importantes no desenvolvimento das crianças. No entanto, é nas atividades que envolvem linguagem – conversar, contar e recontar experiências vividas, ouvir e contar histórias e contos, imitar adultos ou outras crianças falando ou contando, brincar de casinha – que a criança tem maiores oportunidades de construir sua linguagem verbal e suas capacidades de comunicação. Mais ainda se a criança, ao invés de só ouvir, puder participar. Não somente fazer o que o adulto lhe diz (*Chuta, Pri!, Faz gol! Tira a chupeta da boca!*), mas **falar** de seus medos, descobertas, representações (*Pode ele modê au-au? Au-au vai modê. Galinha tá comendo pão da pipiu. Tenho medo do Lobo Mau, hein?!).*

A criança de nosso primeiro exemplo está tendo oportunidade de expressar seus medos (será que o cachorro da ilustração pode morder?); jogar simbolicamente com eles (dar o dedo para o cachorro da ilustração morder) e, com isso, construir a distinção entre realidade e história ou ficção – representação; aprender a falar palavras e frases (*galinha, cachorro; au-au vai morder*); conhecer uma nova história (a d’A *Galinha Ruiva*); além, é claro, de se divertir. A criança do segundo exemplo também está se divertindo, mas só tem oportunidade de realizar ações práticas (chutar a bola, fazer gol), obedecendo às ordens (ou pedidos) dos adultos ou, em outros casos, de crianças mais velhas.

Portanto, certas rotinas e formas de interação escolares vão ser muito importantes para garantir maiores oportunidades de desenvolvimento da linguagem, em igualdade, para todas as crianças da classe: a “hora da rodinha”, o “canto do livro”, “a hora da história”, o “canto do faz-de-conta ou do teatro”, as cantigas e outras brincadeiras com a linguagem – como os trava-línguas e parlendas –, além, é claro, do diálogo efetivo nas interações de sala de aula, ao invés do padrão *ordem/instrução + resposta ou ação prevista + avaliação*.

E por que a interação escolar é tão importante? Porque nem sempre, no seu dia-a-dia, as crianças têm as mesmas oportunidades de falar, participar de conversas, folhear livros, ouvir histórias. Estas são atividades culturais desigualmente distribuídas na sociedade, que dependem dos *letramentos* diversos da comunidade e do grupo familiar. Muitas famílias não têm condições ou não têm o costume de ler, contar histórias ou cantar para as crianças antes de dormir ou em momentos de diversão. Muitas crianças ficam muito tempo em casa diante da televisão. Nesse caso, ouvem muita linguagem, mas não podem participar, falar com a TV. Em muitos lares, a criança não deve falar: deve apenas obedecer.

O conceito de *letramento* será mais desenvolvido neste mesmo Caderno, mais adiante. Para maior aprofundamento, leia também o Caderno “Alfabetização e letramento”, que faz parte desta mesma Coleção.

Assim, a escola poderá dar às crianças igualdade de oportunidades de linguagem que não têm em casa ou em outros ambientes.

As crianças que têm oportunidade de contar o que fizeram durante o dia, com os avós ou na escola, e que ouvem, recontam e inventam histórias, interagem também por meio de outras formas de texto oral além do diálogo, como veremos adiante neste Caderno. Vamos chamar essas diferentes formas dos textos orais – diálogos ou conversas, relatos do vivido, contos e histórias infantis etc. – de *gêneros do discurso*.

O *diálogo* ou a *conversa* é um gênero oral compartilhado, em que participam pelo menos dois interlocutores, que assumem a fala, cada um a seu *turno*. Por isso, é muito propício à interação imediata e à aprendizagem na interação. Já os *contos* e *histórias*, lidas ou recontadas, que foram antes transcritas e escritas, ocorrem num ritual menos dialogal, mais monologizado, onde um parceiro fala/conta/lê e o outro, ouve e interpreta. São, portanto, gêneros mais complexos, que passaram pela escrita e que ocorrem numa situação mais exigente.

Bakhtin (1952-53/1979) denomina esses gêneros – mais complexos, públicos, que mantêm relação com a escrita e que circulam em circunstâncias sociais mais desenvolvidas – de *gêneros secundários*. Os *gêneros primários* seriam aqueles que circulam em contextos mais simples, privados e cotidianos da interação social, geralmente – mas não necessariamente – em linguagem oral, como as conversas, mas também os bilhetes.

Crianças que não têm oportunidades de interagir com esses gêneros na comunidade, começarão a se apropriar deles na escola, por meio de atividades de recontagem, de leitura ou de produção de textos.

Outra diferença entre esses gêneros e situações é que, nos diálogos cotidianos, as pessoas falam na variedade de língua de sua região (*dialeto*) e de maneira informal (*registro*). Usam-se gírias e registros comuns da comunidade. Nesses contextos, a língua varia muito; nesse sentido, no oral cotidiano, raramente se fala língua padrão.

Os conceitos de *dialeto* e de *registro* são trabalhados no Caderno "Variação lingüística", desta Coleção. Resumidamente, podemos dizer que os dialetos são formas de falar relacionadas ao grupo social a que a pessoa pertence. As pessoas da mesma região, que partilham a mesma classe social e têm o mesmo grau de escolaridade, tendem a se expressar de maneira semelhante. Já os registros são variações

da linguagem que ocorrem em função das diferentes situações sociais. Por exemplo, usamos uma linguagem mais cuidada e cerimoniosa em situações formais, públicas, quando nos dirigimos a pessoas pouco conhecidas, e usamos uma linguagem descontraída, espontânea, quando estamos em situações coloquiais, com familiares ou amigos.

Já as histórias e contos infantis, originalmente orais, foram posteriormente transcritos por autores como os Irmãos Grimm, Andersen e Perrault. Logo, antes de serem contados, passaram pela escrita. A escrita é uma das formas sociais de fixação da linguagem valorizada, do padrão, da norma dita “cultura”, do estilo formal. Portanto, como veremos, no contato com esses gêneros, as crianças estarão também aprendendo novos falares, novas formas da linguagem oral.

É claro que, por meio da escrita, também podem ser representadas as variedades não valorizadas da língua, como é o caso na literatura de Guimarães Rosa ou de Jorge Amado.

O importante é lembrar que não há **uma** linguagem oral, mas muitas variedades do oral – **os orais** –, em muitos gêneros, uns mais elaborados, usados em situações mais formais e públicas, frequentemente relacionados de maneira complexa com a escrita, e outros mais cotidianos, usados em situações privadas e informais.

Sobre essa questão, veja também o Caderno “As relações entre linguagem oral e linguagem escrita”, desta Coleção.

3 | A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL PELA CRIANÇA - O VALOR DO DIÁLOGO

Mas, como será que, nessas atividades de linguagem, as crianças aprendem a falar? Como funcionam essas atividades, que acabam por propiciar às crianças novas possibilidades de se apropriar da linguagem oral de seu meio? O que fazem adultos e crianças nessas situações?

O desenvolvimento da linguagem da criança começa a partir do seu nascimento (talvez até antes), pois, desde o início, a mãe interpreta o choro, as ações, os sons e os gestos do bebê (*índices*), atribuindo-lhes sentido. Com isso, por meio das “conversas” com o bebê, das cantigas e de muitos jogos de linguagem, os adultos vão tornando presentes e perceptíveis para o bebê, processos e ações do mundo/no mundo.

Vygotsky (1930a), por exemplo, comenta o aparecimento do gesto de apontar no bebê. Primeiro, diz ele, trata-se simplesmente de uma ação frustrada de tentar pegar um objeto que está fora de seu alcance. Ao vê-lo, a mãe interpreta esse *índice*, quer dizer, essa ação de pegar falhada, como uma vontade, um querer ou intenção de pegar o objeto. *Você quer a bola?* – diz o adulto, apontando o objeto e alcançando-o para a criança. A partir da repetição destas interações, a criança discrimina o objeto, escuta diversas vezes seu nome (*a bola*) e especializa um gesto significativo, *simbólico* – o gesto de apontar –, para pedir as coisas fora de seu alcance, comunicando-se e passando a usar o outro como instrumento para realizar seus quereres. A ação inicial de tentar pegar não exige representação. Não é uma ação simbólica, como o gesto de apontar.

Um dos jogos de linguagem mais importantes do desenvolvimento é o de *esconder* (*cadê?/achou!*): no trocador, a mãe põe a fralda sobre o rosto do bebê ou sobre o seu, alternadamente, dizendo *Cadê!Acabô nenê? Cadê!Acabô mamãe?*, para depois retirá-la, dizendo *Achou!Ó nenê! Achou!Ó mamãe!* Este é um jogo universal, presente em todas

as culturas. De certa maneira, esses jogos preparam o diálogo, pois o adulto faz uma ação acompanhada de fala, a criança responde com risos ou balbucio, o adulto faz outra ação acompanhada de fala, a criança reage e assim por diante. Como acontece numa conversa, onde um fala, o outro responde, o outro ainda acrescenta (essas alternâncias entre os interlocutores são chamadas *turnos de fala*).

Esse jogo de esconder é muito importante também, pois sinaliza para a criança que as coisas e pessoas estão e não estão, somem e reaparecem, mas continuam existindo. Ou seja, leva a criança a *representar* (manter em mente, ter um significado, uma imagem mental para) as coisas e pessoas do mundo, mesmo na sua ausência. É o que Piaget (1967) chamou de *ausência e permanência dos objetos*. Para ele, esta é uma das construções mais importantes e finais do período sensório motor. Essa representação é construída nesses jogos de linguagem, onde a criança aprenderá também quatro palavras das mais importantes para a sua linguagem inicial: *cadê/achô* e *ó/(ca)bô*. São *palavras operantes*, que servirão para formar as primeiras frases.

Na verdade, os primeiros sons que o bebê faz são aqueles do *balbucio*. No balbucio, todos os sons da fala, de todas as línguas, estão presentes. Depois, esses sons vão se especializando nos sons da língua do lugar onde a criança nasceu e, numa grande variedade de jogos interativos de linguagem – como o de *esconder* e o de *dar e tomar (dá/tô)*, por exemplo – as primeiras palavras vão surgindo. *Palavras operatórias*, que funcionam como verbos (*dá, tó, qué, nã, ó, bô, cadê, achô*, dentre outras) e os *nomes* das coisas e pessoas do mundo (*nenê, mã, pá, ou mamã, papá, bola, áua*, dentre outras).

Para Vygotsky (1934), a *nomeação* das coisas do mundo é o grande salto de qualidade que a criança dá na direção da linguagem humana. Isso porque:

- ◆ a nomeação exige uma *representação*, uma *significação*, uma *imagem mental (significado)* para os objetos do mundo (*referentes*);
- ◆ a nomeação exige, ao mesmo tempo, que se saiba o *nome* do objeto do mundo, isto é, a palavra com a qual o objeto é designado (*significante*);
- ◆ portanto, a nomeação é a passagem do *símbolo* (como o gesto significativo, o gesto de apontar, por exemplo) ao *signo*, que vai compor a unidade básica da linguagem verbal;
- ◆ finalmente, os nomes das coisas permitem que a criança possa falar mais, combinando palavras, formando pequenas *frases*, por exemplo, dizer *meia mamãe* para significar *esta é a meia da mamãe*. Com isso, ela pode passar a dialogar com o adulto.

Ou seja, saber os nomes das coisas permite-nos diferenciá-las, falar delas, pensar nelas, designá-las.

Ainda para Vygotsky (1935), tudo o que a criança aprende foi feito primeiro na interação com outra pessoa mais desenvolvida. Primeiro, entre as pessoas. Depois, de si para si. Vygotsky distingue dois tipos de desenvolvimento: o *desenvolvimento real*, isto é, as ações e conceitos que a criança já domina, de maneira autônoma, sendo capaz de agir ou pensar/falar com autonomia, e o *desenvolvimento potencial*, isto é, aquelas ações e conceitos que a criança é capaz de desempenhar – ou com os quais é capaz de lidar –, desde que com a ajuda de um parceiro mais capaz, na interação: em colaboração com o outro. A interação com o outro é, pois, o cenário da *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, o espaço das aprendizagens e o conjunto de interações por meio das quais a criança transforma um seu potencial em conhecimento real. O mecanismo por meio do qual essas mudanças acontecem foi chamado por Vygotsky (1930a, p.63) de *internalização – a reconstrução interna de uma operação externa*. Mais recentemente, temos chamado esse mecanismo de *apropriação*: trazer para si próprio o que era compartilhado com o outro; *tornar próprias as palavras alheias*, como diz Bakhtin (1979, p.403).

Veja também o Caderno “A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita”, desta Coleção.

Assim, a criança começa falando uma palavra, depois duas, três, formando frases. Começa a conversar, a dialogar com o adulto e outras crianças. Ela fala as palavras de maneira simplificada (*áua*, ao invés de *água*), pois ainda não se apropriou de alguns sons de sua língua: sons, palavras, frases e o diálogo estão todos sendo aprendidos ao mesmo tempo e o adulto vai dando, e depois exigindo, o padrão mais adequado naquela comunidade. Vejamos um exemplo, da mesma criança do primeiro exemplo visto na Atividade 3, na mesma idade:

Exemplo 3:

C.: (*Pega o livro “O Patinho Feio”*). Qué vê pipiu?

M.: Tem pipiu aí também?

C.: É. (*Abrindo o livro*).

M.: Que pipiu é este?

C.: Esse pipiu, achô!

M.: Ah! Achô pipiu!

- C.: Ó, ó ga... galiáááa... *(Apontando no livro a figura de um pato).*
- M.: Não é um patinho?
- C.: Galiá!
- M.: É um patinho ou uma galinha?
- C.: Galiá, patio.
- M.: É uma galinha?
- C.: Éeee!
- M.: Como faz o patinho?
- C.: Hum-hum. Có, có, có!
- M.: Có, có, có, faz a galinha!
- C.: É! Ó! *(Exclamando quando apareceu a figura da galinha no livro).*
- M.: Ó a galinha! Achô a galinha!
- C.: Achô galinha!
- M.: Cadê galinha?
- C.: Galinha achô! *(Apontando o patinho).*
- M.: Esse aí é o patinho.
- C.: Esse é o patio, achô!
- M.: E a galinha, cadê?
- C.: Galinha achô! Tudo galinha achôoooo! Tudo esse galinha achôooo!
Tudo galinha achô! *(Apontando todas as figuras do livro – galinha e patinhos).* Ó. *(Virando a página do livro).*

4 | O DIÁLOGO NO COTIDIANO DA CRIANÇA - MECANISMOS E PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO

ATIVIDADE 4:

1 Analise o terceiro exemplo e responda:

- a) Que *palavras operatórias*, com valor de verbos, a criança já usa no Exemplo 3?
- b) Quais *nomes* ela usa para se referir a aves? Como ela os usa (espontaneamente, de maneira induzida)? Qual ela ainda não conhece?
- c) Você diria que, neste exemplo, a criança está aprendendo:
- () Os sons da sua língua
 - () A maneira adequada de pronunciar algumas palavras
 - () Algumas palavras (nomes) e representações que ainda não conhece
 - () Maneiras de formar frases
 - () Como participar de um diálogo
 - () Todas as anteriores
- d) Dê um exemplo para cada uma das alternativas que você marcou na questão c.
- e) Assinale, na tabela abaixo, as maneiras como a mãe e a criança participam deste diálogo:

Modos de participação	Mãe	Criança
Perguntando		
Respondendo		
Repetindo as falas uma da outra		
Reorganizando as maneiras de falar		
Completando a fala da outra		
Nomeando as ilustrações		

Como você vê, o *jogo de esconde-esconde* (*cadê?/achô!*) serve de base a outros, posteriores, no desenvolvimento, como o *jogo de nomear*. No nosso exemplo, o par *cadê?/achô!* serve agora para que as duas parceiras do diálogo – a criança e sua mãe – reconheçam e nomeiem as ilustrações do livro de histórias (*O Patinho Feio*):

M.: Ó a galinha! Achô a galinha!

C.: Achô galinha!

M.: Cadê galinha?

C.: Galinha achô! (*Apontando o patinho*).

Assim, pensarmos como a mãe e a criança se comportam no terceiro exemplo é interessante para sabermos como as coisas se passam entre as pessoas. Você deve ter visto que a mãe, essencialmente, pergunta; repete a fala da criança, reorganizando-a; completa a fala da criança e propõe novos temas para conversa e novos objetos para serem aprendidos. Por sua vez, a criança, principalmente, responde às perguntas da mãe; repete suas falas, aproximando-se do padrão; algumas vezes, completa as falas da mãe e, algumas vezes também, propõe novos temas para a conversa.

Esses *modos de participação* (cf. GÓES, 1994) ou *mecanismos de interação* (cf. DE LEMOS, 1986) têm nome na teoria interacionista:

- ◆ *especularidade* – é o mecanismo de repetição das falas – ou de parte das falas – uns dos outros que, no desenvolvimento de linguagem, serve para o adulto dar o padrão adequado e para a criança se apropriar dele, aprendendo. Por exemplo:

C.: Esse pipiu, achô!

M.: Ah! Achô pipiu!

Ou

M.: É um patinho ou uma galinha?

C.: Galiá, patio.

(...)

M.: Ó a galinha! Achô a galinha!

C.: Achô **galinha!**

M.: Cadê galinha?

C.: **Galinha** achô!

- ◆ *complementaridade* – a mãe, ou o parceiro mais desenvolvido, *complementa* as falas da criança, reorganizando-as, seja pela repetição modificada, seja por novos acréscimos. Depois que já se apropriou dos nomes (aprendeu) dos objetos envolvidos na conversa, a criança também é capaz de fazer isso, assumindo uma certa autonomia para a participação no diálogo. Por exemplo:

C.: Ó, ó ga... galiáááaa... (*Apontando no livro a figura de um pato*).

M.: É uma galinha?

C.: Éeee!

M.: Não é um patinho?

C.: Galiá!

- ◆ *reciprocidade* – essa autonomia relativa para a participação no diálogo é chamada de reciprocidade. A criança, assim como o parceiro mais desenvolvido, podem, reciprocamente, utilizar os diferentes modos de participação no diálogo. É o que acontece acima, quando a criança, ao invés de repetir o adulto, discorda dele, corrigindo-o (galiá). Ou quando inicia a conversa com uma pergunta, propondo uma nova atividade:

C.: (*Pega o livro “O Patinho Feio”*). Qué vê pipiu?

Ou

C.: Esse pipiu, achô!

M.: Ah! Achô pipiu!

C.: Ó, ó ga... galiáááaa... (*Apontando no livro a figura de um pato*).

M.: É uma galinha?

C.: Éeee!

Quando a criança já tem essa capacidade de iniciar novos assuntos ou novos diálogos por iniciativa própria (*reciprocidade*), isso indica que está usando as formas de interação e de linguagem que já aprendeu e que, portanto, avançou no desenvolvimento de sua linguagem.

Essas maneiras de tomar parte do diálogo, essas formas de interagir, não apenas permitem à criança participar de conversas, como também são a base para que ela aprenda a contar e recontar suas experiências e outras histórias, inventadas ou não. Ou seja, para que ela aprenda a narrar. Esse processo passa, inicialmente, pela formação de frases maiores, mais detalhadas e mais completas.

Para começarmos a pensar como esta passagem do diálogo à narrativa se dá – coisa que vamos discutir na seção 5 –, vejamos o Exemplo 4, onde uma criança, com dois anos e meio, sua mãe e uma pesquisadora (I.) folheiam o livro *O Primeiro Passeio do Bolinha*:

Exemplo 4:

C.: Esse tataluga.

(Abrindo a janelinha da ilustração)

I.: É. Tartaruga.

M.: Que que a tartaruga come?

C.: Arroiz. Taitaluga come arroiz.

M.: Não! Tartaruga come banana.

C.: Taitaruga... Esse tartaruga come arroiz...

(Apontando a ilustração)

(...)

M.: Mas que bicho é esse?

C.: Sapinho.

M.: Não senhora! É jacaré!

C.: Jacarée...

M.: Éeee.

C.: Jacaré tá duminu, né?

M.: É.

I.: Tá debaixo da cama.

C.: *(Vira a página)* (...)

I.: E aí? Que que é?

M.: Hi... po... pó...

C.: Pé.

M.: Não senhora! Hipopótamo!

C.: Popótamo. O passarinho come, coma ma... semente *(Apontando)*.

M.: Alpiste.

C.: Altiste.

M.: (*Risos*) Altiste.

C.: Passarinho tá dumino tamém. (*Vira a página*)

5 | AS NARRATIVAS E RELATOS NO COTIDIANO DA CRIANÇA - SINTAXE VERTICAL E A CONSTRUÇÃO DE GÊNEROS SECUNDÁRIOS

No último exemplo da seção anterior (Exemplo 4), os mesmos *modos de participação* continuam acontecendo (adultos e criança repetem e complementam as falas uns dos outros; fazem perguntas e dão respostas; indicam novos temas para a conversa, de acordo com as ilustrações do livro) e muitas das aprendizagens anteriores também continuam ocorrendo: palavras novas, como *hipopótamo* e *alpiste*; *fonemas* (“sons”) da língua que ainda estão em desenvolvimento, como *tataluga/taitaluga/tartaluga/tartaruga*.

O que há de novo é que, para além da nomeação e do reconhecimento dos elementos das ilustrações, nos quais a mãe insiste fortemente (*tartaruga, jacaré, hipopótamo, alpiste, passarinho*), nesse exemplo, a cada nomeação, forma-se uma frase sobre alguma ação do bichinho (*comer, dormir, estar* em algum lugar). Sejam os adultos, seja a criança, logo depois de ser nomeado um dos bichos, fazem uma frase com uma ação ou estado desse animal (*Taitaluga come arroz; Tartaruga come banana; Jacaré tá dumino, né?*).

Está-se construindo o núcleo da *narrativa*. Sendo a narrativa um discurso sobre ações encadeadas no tempo, saber contar ações ou coisas que acontecem é central para se poder narrar, seja relatando o que foi vivido (*relato*), seja contando e recontando *histórias* de ficção, como contos de fadas ou histórias da literatura infantil (ver PERRONI, 1992). Nesse período do desenvolvimento da linguagem da criança, a principal pergunta do adulto, nesses diálogos onde se folheiam livros, é *E o que X está fazendo? O que está acontecendo aqui?*

Na medida em que a criança começa a conseguir narrar o que está acontecendo nas ilustrações, os modos de participação dos adultos se modificam. Novas maneiras de participar passam a acontecer. Vamos ver como?

Desta vez, vamos analisar uma história mais longa, contada com a participação da mãe, do pai e da criança, quando ela tinha 2 anos e 10 meses.

Exemplo 5:

M.: Qual história que você quer?

C.: Du...

P.: *Os Três Porquinhos.*

C.: *D'os Três Porquinhos. (...)*

P.: Dá aqui. Vamos lá contar a história d' *Os Três Porquinhos*. Era uma vez...

C.: *(Mexe numa calculadora).*

P.: ...Três porquinhos...

C.: Ó o Lobo Mau aqui!

P.: É o Lobo Mau.

(...)

P.: Aí, o primeiro foi lá e falou assim pro moço: “- Moço, dá palha pra eu fazê minha casinha?” O moço foi e deu e ele fez uma casinha.

C.: É! De palha!

P.: Quando a casinha de palha ficou pronta, que que aconteceu?

C.: De madeira e de palha.

P.: De madeira e de palha.

M.: Que que aconteceu quando a casa ficou pronta?

C.: Ah... Agora derrubô. “Eu vô sopá e a... e a sua casa derrubá.” (*P. e C. assopram*).

P.: E caiu a casa. E caiu a casa.

C.: O porquinho.

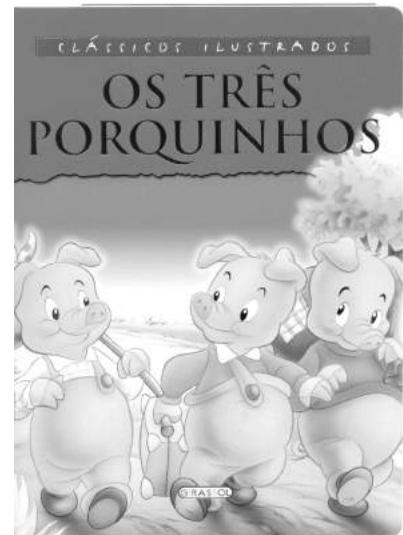
P.: O porquinho saiu correndo e foi pra casa do irmão dele.

C.: É!! De madeira!!

P.: O irmão dele fez uma casa de madeira.

M.: A casa de madeira.

P.: Quando a casa ficô pronta, que aconteceu?



- C.:** Derrubò! (*P. e C. assopram*).
- P.:** O lobo chegou, soprou e a casa caiu.
- C.:** É!...
- P.:** O porquinho.
- M.:** Qual é a outra casa?
- C.:** O porquinho tá, tá soprando a palha!
- P.:** É.
- (...)
- M.:** Que aconteceu?
- C.:** Ele dormiu.
- P.:** Isso.
- M.:** (*Ri*).
- P.:** O lobo dormiu porque a casa...
- P. e M.:** Não caiu...
- P.:** Aí, os porquinhos ficaram lá cantando assim. Como eles cantavam? (*M., P. e C. cantando: "Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau. Quem tem medo do lobo mau, qué, qué, qué, qui, qui."*)

Esse é um exemplo de *diálogo* familiar, no qual se constrói uma narrativa única da história d'*Os Três Porquinhos*, por meio das vozes dos três participantes – pai, criança e mãe. A isso chamamos uma *construção vertical*: diferente dos exemplos anteriores, por meio da fala de cada participante, encadeada à do outro – verticalmente, uma após a outra –, vai-se construindo uma narrativa única, multivocal, com “começo, meio e fim”.

Quando a criança puder contá-la toda sozinha, sendo a única contadora, teremos a narrativa construída, numa *construção horizontal*, toda na voz da criança.

Vamos ver agora o que mudou no modo de participação dos adultos e da criança nesse diálogo.

ATIVIDADE 5:

1) Volte ao exemplo acima e responda:

a) O que fazem os adultos e a criança em suas falas? Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- | | | |
|------------|-------|--|
| 1. ADULTO | _____ | Nomeia personagens da história |
| 2. CRIANÇA | _____ | Solicita as canções da história |
| | _____ | Relata o que aconteceu na página |
| | _____ | Conta trecho da história |
| | _____ | Repete fala de personagem, para contar um trecho |
| | _____ | Pergunta o que aconteceu em seguida |
| | _____ | Insere fala de personagem na voz do narrador |
| | _____ | Descreve aspectos importantes da ilustração |
| | _____ | Estabelece a continuidade da história, por meio de entonação e de <i>palavras de ligação</i> entre as ações (<i>coesivas</i> , como, <i>e</i> , <i>aí</i> etc.) |

b) Quais as palavras utilizadas pelo adulto para ligar as ações entre si e dar continuidade e formato à história? Quantas vezes os adultos as utilizam no exemplo?

Pois é! O adulto vai ficando mais exigente, na medida em que a criança já pode contar mais, e, nesse período, chega mesmo a **ler** trechos inteiros do livro. Com isso, ele vai aproximando a criança do padrão narrativo escrito da nossa cultura e favorecendo o gênero *conto* ao invés do gênero *diálogo*. Trata-se de aprender a contar por inteiro e de falar “ao pé da letra”.

Então, acontece com a criança um fenômeno interessante: ela, que participava sem medo de errar das conversas anteriores, passa a dizer que *não sabe* e muitas vezes se recusa a participar das interações, pedindo que o adulto ou uma criança mais desenvolvida conte ou leia por inteiro. Este período dura bastante e, nele, com frequência, a criança pede que se conte ou leia a mesma história inteira, muitas vezes, se possível, exatamente igual. Ao que parece, está tentando memorizar ou se apropriar das maneiras de falar e de contar do adulto. Veja o Exemplo 6, a seguir, do qual participam a criança, com 2 anos e 11 meses, e a pesquisadora (I.), folheando livros e gibis.

Exemplo 6:

I.: Esse é o Cebolinha... (*Folheando o gibi*). E essa história de Cebolinha, cê sabe contá?

C.: Não.

I.: Não?

C.: Não, só você que sabe.

I.: Por que que só eu que sei?

C.: Porque você é bem gande... desse tamanho... (*Gesticulando*).

I.: Ah, então eu sei contar?

Conforme a criança vai se apropriando de uma ou de outra história, passa novamente a ser capaz de participar das interações como o adulto o faz, de maneira recíproca. Vejamos o Exemplo 7, de novo d' *Os Três Porquinhos*, agora aos 3 anos e um mês, ou seja, três meses depois do episódio do Exemplo 5. Participam do episódio a mãe, a criança, a pesquisadora (I.) e o irmão mais velho (F.). Veja como a criança já se apropriou do que o adulto fazia três meses atrás.

Exemplo 7:

M.: Sabe qual que eu acho que você sabe bem?

C.: Ah?

M.: A d' *Os Três Porquinhos*.

C.: Ah! Ah! Eu vô achá! (*Levanta e vai até a estante*). Cadê? Cadê *Os Três Porquinhos*?

F.: (*Vai ajudar C. a encontrar os livros*).

(...)

C.: Ah! Melhó a d' *Os Três Porquinhos*. (*Volta com o livro e senta*). Lobo vam... vam... (*Olhando a ilustração*).

(...)

I.: Que que tá acontecendo aí? Quem é esse porquinho?

C.: É o de palha.

I.: Ah! É o que faz a casa de palha?

- C.:** (*Vira a página*). E o lobo sopava, sopava, sopava e vuô a casa dele. Vuô, vuô, vuô... (*Fazendo gestos com as mãos*). E...
- I.:** Ele ficô sem casa.
- C.:** (*Vira a página*). Agora outo tava montando de palha. Agora o lobo fazia: “Abe essa pota!” “Não abo, não abo, não abo!” “Então vô sopá, bufá e sua casa derru... sua casa vuá.” (*Assopra*).
- E.:** Não conseguiu porque a casa era de tijolo, não era?
- C.:** É. (*Vira a página*). E o porco falava: “Me dá um pouco de palha que eu vô construí minha casa” e deu um monte de palha e depois ele construiu a... com tijolo, né? E o lobo falava assim: “Toc-toc, toc-toc.” (*Batendo com o punho fechado na ilustração da porta da casa no livro*). “Abe essa pota!” “Não abo, não abo, não abo!” “Então, vô sopá, vô bufá, e sua casa de vuá!” (*Assopra*). Depois ele... (*Vira a página*). Vô virá a página. Depois ele construiu o tijolo... e depois o... o... lobo falava: Eu tenho medo de lobo, hein? (*Dedo em riste*).
- I.:** Cê tem medo de lobo? (*Rindo*).
- C.:** Hum-hum. O lobo falava assim: “Abe essa pota!!” “Não abo, não abo, não abo!!” “Então vô , vô e sua casa vuá!!” (*Assopra*).
- M.:** E vuô?
- C.:** Vuô. (*Vira a página*).
- M.:** Não! A de tijolo não vuô!
- I.:** A de tijolo?
- M.:** E aí? Como é que cantavam os porquinhos quando a casa não vuô?
- C.:** (*Cantando*). “Quem tem medo do Logo Mau, Logo Mau, Logo Mau... Ha, ha, ha, ha, ha...” Os três porquinhos fizeram feliz... feliz para sempe. Cabô! (*Fechando o livro*).
- I.:** Nossa! Essa estória é bonita, né?

Embora esse processo de construção das narrativas também possa ocorrer, com menor intensidade, nos relatos das crianças de experiências vivenciadas em outros lugares, como na creche ou pré-escola, na casa dos vizinhos ou avós ou na “hora da rodinha”, contando o que acontece em casa, ele é muito enriquecido no manuseio de livros infantis e na (re-)contagem de histórias, pelo detalhamento e pelo tipo de linguagem que essas situações propiciam, assim como pelo apoio que as ilustrações oferecem.

Isso quer dizer que as crianças podem chegar à pré-escola e às séries iniciais do Ensino Fundamental em diferentes momentos do desenvolvimento das narrativas e que aquela criança caladinha, que na “hora da rodinha” se recusa ou fica constrangida em contar o que aconteceu com ela, pode ainda não saber fazê-lo. Lembremos do caso da criança do Exemplo 2 (jogar bola), que foi acompanhada por uma pesquisadora durante um ano e três meses (até os 3 anos e um mês), tempo em que foram feitas quinze filmagens. Essa criança – que não estava na creche ou na pré-escola e que permanecia em casa com a avó – nunca foi solicitada pelos adultos, em nenhuma filmagem, a relatar um acontecido ou a folhear livros – que não existiam em sua casa –, mas apenas a nomear parentes e vizinhos, num álbum de fotografias.

Os dados de interação familiar aqui analisados são fruto de uma Pesquisa Integrada do CNPq, de título *Letramento e desenvolvimento de linguagem escrita: construção social, ensino e aprendizagem de língua escrita*, levada a efeito de 1991 a 1996, investigando os processos de desenvolvimento de três crianças com históricos de letramento diferentes.

Isso quer dizer que as crianças não têm sempre desenvolvimentos de linguagem semelhantes. Pode haver muita diferença entre elas e você, professor, nas rotinas diárias de sala de aula, pode contribuir e muito para o seu desenvolvimento.

ATIVIDADE 6:

1 Pensando nas suas rotinas diárias com as crianças, preencha a tabela:

a) Quais as atividades de sala de aula que mais se prestam a desenvolver os seguintes aspectos da linguagem verbal:

Aspectos da linguagem oral em desenvolvimento	Rotinas e atividades diárias
Nomear	
Reconhecer os sons da língua e operar com eles	
Formar frases que relatam ações ou acontecidos	
Fazer e responder perguntas	
Dar ordens e obedecer	
Compreender a diferença entre ficção e realidade	
Construir a narrativa com continuidade (horizontal)	

b) Revendo os exemplos de contar histórias que mostramos até aqui, planeje quais os livros de histórias que você selecionaria para compor o “canto da história” de sua sala, para crianças de 3 anos de idade. Mencione, pelo menos, seis.

6 | O ORAL NA ESCOLA - CONSTRUINDO OUTROS ORAIS (E ESCRITOS)

Existem ainda alguns aspectos dessas atividades narrativas que merecem ser comentados. Mencionamos que há crianças em cujas casas não há livros ou materiais escritos que sejam experimentados por elas em conjunto com adultos. Também há crianças com quem os pais não conversam muito, não solicitando narrativas de quaisquer tipos. Isso faz diferença para o desenvolvimento da linguagem oral da criança; além disso, faz diferença também para o desenvolvimento de outros aspectos que também estão envolvidos nessas práticas. Vamos falar de dois, da maior importância: o desenvolvimento emocional e os letramentos – inclusive o letramento escolar.

Vygotsky (1933), em seu texto *A pré-história da escrita*, aponta várias formas de linguagem – os gestos e o jogo simbólico; as imagens e o desenho; a linguagem ou discurso verbal oral; e, poderíamos acrescentar, as cantigas ou canções – que constituem o simbólico, o imaginário e o emocional da criança pequena.

Os *jogos de faz-de-conta* ou *jogos simbólicos* são, universalmente, brincadeiras interativas onde a criança pode vivenciar situações e papéis reservados aos adultos, por meio do faz-de-conta e da imaginação. Vejamos, como ilustração, as brincadeiras de casinha das duas crianças dos exemplos expostos até aqui.

Exemplo 8 (criança do Exemplo 1):

C.: Vamo naná? (*Olhando para a boneca. Põe a boneca no berço.*)
M.: Agora canta uma musiquinha pra ela naná, num qué?
C.: Tá nanano caminha.
M.: Tá nanando na caminha?
C.: (*Pega a mamadeira.*) Minha mamadela do nenê. Cadê áua? (...)
C.: Sem mamadela do nenê. (*Dá mamadeira à boneca no berço.*) Ó! Que linda!
C.: (*Continua.*) Ele num qué mamadela. Ele num qué mamadela. (*Tira a mamadeira e dirige-se à boneca.*) Num qué? Não? Pricisa tomá mamadela!
M.: Precisa? Ela tá falando que num qué mamadeira?
C.: Não. Num qué mamadela.
M.: Tá dano mamá?
C.: (*Para de dar mamadeira e dirige-se à boneca.*) Num qué mamadela? Piliza tomá mamadela. (*Pega outra boneca no chão e joga longe.*) Sai nenê! Sai! (*Bate na outra boneca.*) (*Criança aos 2 anos e 2 meses*)

Exemplo 9 (criança do Exemplo 2, com a avó – A.):

C.: (*Brinca com os ursos*) Filhinha, filhinha, mamãe volta já já. Filho é dose.
A.: Vai trabaíá, mamãe?
C.: (*Silêncio*)
A.: Mãezinha... Troca a fralda do nenê, fez xixi.
C.: (*Dobra a fralda.*) (...)
C.: Tô trocano ele. (...)
C.: Vô fazê janta.
A.: Já? Vai fazê janta já?
C.: Já. Tô filha, come tudo.
A.: Tá mamãezinha. Vô comê tudo.
C.: Mamãe que dá, mamãe que dá. Qué que põe no pratinho? Tô. Come tudo. Tô, come com cué tudo.
A.: Nossa... Que colherzão.
C.: Pronto, já comeu tudo.
A.: Ô mamãezinha.
C.: A mamãe vai fazê miojo.
A.: Miojo... Ah, mamãe quero miojo, mãezinha. (*Criança aos 2 anos e 11 meses*)

Brincar de casinha, de médico ou até de astronauta permite à criança experimentar funções sociais, atividades, emoções imaginadas e, assim, ajuda a simbolizar essas ações sociais, permite elaborar padrões de relação com as pessoas e construir sua identidade enquanto pessoa. Uma criança usa qualquer objeto à disposição para simbolizar elementos da situação de jogo, por meio da imaginação: uma vassoura é o *alazão* do caubói; uma caixa de sapatos é o berço do bebê; um estilingue é o estetoscópio.

Segundo Elkonin (1978), no jogo de faz de conta, o mais importante é *simbolizar* e vivenciar o *papel social* (mãe, marido, médico, caubói). Mas também existem *regras* sociais, maneiras adequadas de se comportar nesses jogos, embora elas não sejam o mais importante. Para Elkonin, conforme a criança vai crescendo, os *jogos regrados*, onde o mais importante é seguir a regra (esportes, como o futebol ou o vôlei; jogos de cartas ou de tabuleiro) vão tomando o lugar dos jogos de faz-de-conta.

No caso das crianças que participam de práticas letradas, os *jogos de faz-de-conta* e as *cantigas e refrões* penetram nas narrativas e nas histórias contadas e são instrumentos ainda mais poderosos de construção da pessoa em vários níveis (simbólico, identidade, ação, movimento, emoções), pois exigem maior dose ainda de imaginação. Vejamos o Exemplo 10, onde pai e mãe, com a criança, recontam *Chapeuzinho Vermelho*:

Exemplo 10:

C.: (*Cantando e gestualizando: junta as duas mãos e faz movimentos sinuosos*).
“Logo mau, logo mau/ pégo a cinha pa fazê migau!” (*Risos*).

P.: Isso mesmo! “Lobo mau, lobo mau. Pega criancinha pra fazê mingau!”

M.: É da escola isso.

C.: (*Cantando, dançando e caminhando como o Lobo*). “Logo mau, logo mau.
péga quian... cinha pa fazê migau!!!”

M.: É o Chapeuzinho? Como é que canta o Chapeuzinho?

C.: Chapeuzi...

M.: (*Cantando*). “Pela estrada afora, eu vou, tão sozinha, levar esses doces para a vovozinha, o caminho é longo, o caminho é deserto, e o Lobo Mau passeia aqui por perto”.

C.: (*Levanta e começa a dançar, entrando no papel de Chapeuzinho. Vai até a estante de livros*). Taize Banca de Neve.

M.: Ah, eu num sei onde tá sua *Branca de Neve*, filha.

P.: Tem desse. (*Pega Chapeuzinho Vermelho*).

C.: (*Senta*). Vamo vê vovozinha? Chapeuzinho? (*Gestualizando, de dedo em riste*).

(...)

C.: (*Levanta e começa a cantar, entrando no papel da mãe de Chapeuzinho*).
“Chapeuzinho foi vá pá vovozinha, pá fazê dozinhu, docinhu!” (*Risos*).

P.: Isso mesmo: “Chapeuzinho, leva estes docinhos pra vovozinha!”

C.: “Pá vovozinha.” (*Anda como se estivesse passeando na floresta*).

P.: “E cuidado com o Lobo!”

M.: “Leva, Chapeuzinho, leva!”

C.: (*Canta*). “Pa fazê migau!”

P.: Isso, e a Chapeuzinho foi pelo bosque cantando:

M. e P.: (*Cantando*). “Pela estrada afora, eu vou tão sozinha, levar esses doces para a vovozinha...”

(*Criança aos 2 anos e 3 meses*)



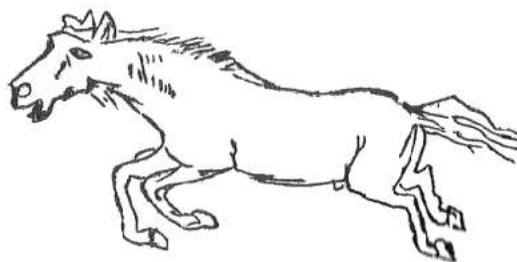
Neste exemplo, a criança assume inicialmente o papel do Lobo Mau, através de sua cantiga típica (*Eu sou o Lobo Mau, Lobo Mau, Lobo Mau, e pego criancinha pra fazer mingau*). A mãe coloca no jogo o papel de Chapeuzinho, também através da canção da personagem. A criança assume o papel de Chapeuzinho e a história passa a ser contada através de seu faz-de-conta e de suas dramatizações.

Vimos também, ao longo de todos os exemplos anteriores, a importância da ilustração para guiar a “leitura”, a interpretação e a contagem das histórias, nas práticas de letramento. As *imagens, ilustrações* e os *desenhos* são também importantes formas de simbolismo, por meio das quais a criança pode compreender e representar o mundo e suas emoções.

Para Vygotsky (1930b, p.53), “o desenho é o modo de expressão típico da idade pré-escolar, principalmente”. Todas as crianças desenharam e as etapas pelas quais seus desenhos passam são mais ou menos comuns para crianças de mesma idade. Ainda assim, Vygotsky, na mesma obra, mostra que também os desenhos das crianças que dispõem de livros ilustrados são mais detalhados e desenvolvidos.



Anotação de Vygotsky: Feito de memória por uma menina de 7 anos que não tem livros ilustrados.



Anotação de Vygotsky: Tentativa de representação plástica feita por um menino de 8 anos, filho de um pintor. Gosta muito de desenhar em casa, estimulado pelo pai.

Todas essas formas simbólicas (imagens, desenhos, cantigas, jogos, linguagem verbal oral e escrita) são importantes na construção do simbólico e do imaginário. Mas também têm grande importância para a construção de vínculos emocionais e da identidade. Os papéis que a criança assume no faz-de-conta, as personagens com as quais a criança se identifica nos contos, servem para ela compreender, aceitar suas emoções e seu lugar social, os vínculos e relações que estabelece com outras pessoas. Bruno Bettelheim escreveu um livro – *A Psicanálise dos Contos de Fadas* – que explica como as personagens e enredos dos contos maravilhosos ajudam a criança a lidar com o inconsciente. Também Vygotsky (1930b, p.23) afirma que:

Tudo o que a fantasia cria influi reciprocamente em nossos sentimentos e, ainda que essa criação não esteja de acordo com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. Imaginemos um simples caso de ilusão: a criança, entrando em seu quarto às escuras, imagina que seu vestidinho pendurado é um homem estranho ou um bandido que entrou escondido na casa. A imagem do bandido, fruto da imaginação da criança, é irreal, mas o medo que sente, seu susto são completamente efetivos e reais para a criança que os experimenta.

O Exemplo 11 mostra como a criança pode elaborar sua relação e suas emoções com seu pai – e, com isso, seu próprio lugar na família –, por meio de ilustrações e personagens dos contos maravilhosos.

Exemplo 11:

P.: Aí, os porquinhos ficaram lá cantando assim. Como eles cantavam? (*M., P. e C. cantando: “Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau. Quem tem medo do lobo mau, qué, qué, qué, qui, qui.”*)

C.: Bába do seu queixo. (*Olha a ilustração e aponta para o pai*).

P.: Barba no meu queixo?... (*Risos*).

C.: Não. É do Lobo Mau.

M.: Ah, a barba do queixo dele é igual a do Lobo Mau?

C.: É!

M.: Ah. E você?...

C.: Não, não é do seu queixo. Viu ô, ô pai. É barba do Lobo Mau. É a barba do Lobo Mau.

- P.:** É. Isso mesmo.
- M.:** E você, o que que é?
- C.:** Um queixinho. (*Olhando para a câmera*).
- M.:** Um queixinho?
- C.:** É. (*Continua olhando*).
- M.:** Você é porquinho ou Lobo Mau?
- C.:** É H.! (*Diz o seu nome*)
- (*Criança aos 2 anos e 10 meses*)

Mas vimos também que todas essas formas simbólicas (imagens, desenhos, cantigas, jogos, linguagem verbal oral) variam na dependência do contexto cultural da criança e participam das práticas de letramento das crianças, constituindo-as.

Definimos *práticas de letramento* como as atividades de linguagem em que *o texto escrito* (no livro, no gibi, no papel ou na memória) está, de uma ou de outra maneira, envolvido, como é o caso do contar estórias folheando livros ou gibis. Magda Soares (1998, p.45-46), pesquisadora que há muitos anos vem investigando as relações entre letramento (em casa, na igreja, na escola), alfabetização e sucesso ou fracasso escolar, define os letramentos como processos de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. Essa autora mostra a diferença entre simplesmente *saber ler e escrever* e poder participar de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita (ter algum letramento):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se firmando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita [os letramentos], não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

As crianças que participam, em casa, na escola ou em outros contextos, dessas práticas que envolvem contar histórias e lidar com escritos, de uma ou de outra maneira, estão construindo seus letramentos. Estão construindo maneiras de se comportar nas práticas de leitura e escrita socialmente aceitas, assim como concepções sobre essas práticas:

- ◆ Conhecimentos sobre o texto e a escrita, que facilitarão a alfabetização;
- ◆ Maneiras de lidar com o livro e outros suportes (a direcionalidade da escrita ocidental – da esquerda para a direita e de cima para baixo, a direção ao se virar as páginas etc.);
- ◆ Maneiras de falar “ao pé da letra”, ou seja, aproximando-se do registro escrito da língua.

Vejam alguns exemplos:

Exemplo 12

C.: Vô virá a página. (*Pegando o livro “Branca de Neve” e virando a página do livro*).

I.: Isso... Como é que começa essa história?

M.: Conta pra gente.

C.: É do isquito como começa.

I.: Do escrito?

M.: É do escrito que começa?

C.: É.

M.: Que que tá escrito aqui? (*Apontando no livro*).

(*Criança com 2 anos e 10 meses*)

Exemplo 13

Um **belo dia de castelo**/ rainha **concedeu** seus/ **seus**/ **oito anos de bela adormecida**/ [...] Eles acordaram as/ as três **flaudas, dizendo**/ Fauna, Flora e Primavera. São as fadinhas/ **aquelas que vão dispertá o seu dedo/ vão chamarem-se o príncipe** pra bejá a Aurora.

(*Criança com 4 anos e meio, fazendo de conta que lê “A Bela Adormecida” para alguns colegas na escola, no “canto do livro”, apoiando-se nas ilustrações*).

Exemplo 14

C.: Sete, oito, nove. **Taize lápis?**

M.: Cê qué um lápis?

C.: É.

M.: Trago um lápis, sim. Péra aí. *(Mãe sai para buscar um lápis).*

(...)

M.: Qué lápis? *(Voltando).* Qué? *(Dá à criança uma caneta “rolerball” e uma folha de papel de computador em branco).* Que cê vai fazê?

C.: Esquevê lápis da papel. *(Começa a fazer marcas no papel).*

M.: Hum. Que cê tá escrevendo?

C.: Nu papel tá isquevendo. Tá iquito.

M.: O quê? Mas o que cê tá escrevendo, H.? Que cê tá escrevendo?

C.: Tá equevendo no papel. Tá iquitu.

M.: Ah, no papel tá escrito.

(...)

C.: *(Volta a pegar o primeiro livro, “O Jabuti e a Flauta”, abre, olha a página em branco e escreve no papel, como se copiasse um texto).*

M.: Que cê vai fazê?

C.: *(Pega um prospecto de Atari em inglês e uma boneca que coloca sob o braço).*
Vô esquevê papel.

M.: Com o nenê no colo?

C.: Nenê no colo. Isso mesmo.

M.: Vai rasgá, num pode rasgá.

C.: ...Rasgá... *(Manuseando o folheto).* *(Volta a escrever no papel, vocalizando baixinho).*

M.: Que que é?

C.: Teisi, quato, cinco...

M.: Ah, tá escrevendo treis, quatro, cinco, sete?

C.: Tá iquito.

M.: Ah?

C.: Tá iquito. Tá iquito quato, cinco, sete.

(Criança de 2 anos e um mês)

Os últimos exemplos mostram que mesmo crianças de pouco mais de 2 anos, quando participam com frequência de práticas de letramento, em casa e na (pré-) escola, já têm uma boa idéia de como se comportar ao ler ou ao escrever; levantam hipóteses sobre “o que está escrito” (Exemplo 14: *tá iquito quato, cinco, sete*); sabem que, quando o adulto lê, usa uma melodia, palavras e frases bem diferentes das do dia-a-dia (Exemplo 13: *belo dia de castelo; concedeu; flaudas; aquelas que vão dispertá o seu dedo; vão chamarem-se o príncipe*).

Possivelmente, mostram estudos como o de Lahire (1995), essas crianças terão maiores chances de sucesso escolar.

Essas maiores chances se devem ao fato de que é também a linguagem oral letrada que faz funcionar as trocas comunicativas e interações em sala de aula. Muitas práticas de letramento escolar e muitos diálogos de sala de aula vão, de certa maneira, repetir o fenômeno de *construção vertical* que discutimos na seção 5, sobre a construção da narrativa. Vimos, então, que é no diálogo e na troca de turnos entre os participantes da interação que, aos poucos, vai se construindo um gênero mais complexo, secundário, ainda não dominado pela criança. Vimos também que esse processo é longo e se entrelaça com as práticas de leitura em voz alta e com outras formas de linguagem simbólica (jogos, ilustrações, cantigas, desenhos).

Também nas atividades de sala de aula podemos encontrar o diálogo entre o professor e seus alunos construindo, por meio da linguagem oral, novos gêneros secundários – notadamente científicos ou escolares, como verbetes, definições, explicações, fórmulas, equações etc. – que também circulam na escola, nos livros, nos materiais, em linguagem escrita, para leitura, reprodução ou produção. Vejamos o Exemplo 15, uma interação de sala de aula na disciplina de Ciências, numa turma de 3ª série de uma escola da rede pública estadual de São Paulo:

No Exemplo 15, a abreviatura **T** significa ‘turno de fala’. Os turnos do diálogo entre o professor e os alunos estão numerados, de 1 a 37.

Exemplo 15:

- T1. Pr.:** Como é formado o solo?
T2. Al.: Solo e rocha...
T3. Pr.: O solo é formado de argila, que mais?
T4. Als.: Areia, humo...

- T5. Pr.:** Humo e...
- T6. Als.:** Calcário!
- T7. Pr.:** Calcário. Gente, argila, ou seja, barro (*Mostra com a mão um pouco de barro*), certo? Areia todo mundo sabe. Areia está aqui dentro. Nós vamos fazer experiência e depois vocês vão ver. Bom. E o cal-cário, certo? Essa é a parte da formação do...
- T8. Als.:** Solo.
- T9. (...)**
- T10. Pr.:** Tá, então, olhando aí no livro. A imagem de solo primeira é qual? Solo arenoso, o que tem bastante no solo arenoso?
- T11. Als.:** Areia!
- T12. Pr.:** Areia. Só que com o nome de ar?...
- T13. Als.:** ...gila.
- T14. Pr.:** É um solo bom pra plantio?
- T15. Als.:** Não!
- T16. Pr.:** Se eu plantar vai nascer de tudo?
- T17. Als.:** Não!
- T18. Pr.:** Como é esse tipo de solo? Ele é...
- T19. Al.:** Seco.
- T20. Pr.:** Seco. Ele é seco. E, outra coisa, vamos ver, testando. Eu tenho nessa garrafa (*Mostra uma garrafa*)... Isso é um copinho de plástico, algodão e areia. Então, nós vamos jogar água pra ver o que que acontece nesse tipo de solo. Vocês vão me dizer o que, o que acontece? (*Pega uma garrafa com água e começa a pôr água no copinho*) Eu tô jogando a água, certo?
- T21. Als.:** Certo.
- T22. (Pr. levanta a garrafa cortada com a areia e o copinho embaixo mostrando aos alunos)**
- T23. Als.:** Ela desce, a água desce muito rápido.
- T24. Pr.:** Muito rápido. Deixa a água passar com facilidade...
- T25. Als.:** ...dade.
- T26. Pr.:** Então, eu digo que esse solo é per...

- T27. **Als.:** ...meável.
- T28. **Pr.:** Permeável, porque deixa...
- T29. **Als.:** ... a água passar com facilidade.
- T30. **Al.:** Como se não tivesse nada...
- T31. **Pr.:** Justamente! Ó lá! Já desceu! (*Levanta a garrafa mostrando o copo cheio de água*) Tá, ó! Que tipo de solo é esse?
- T32. **Als.:** Arenoso.
- T33. **Pr.:** Arenoso, perme?...
- T34. **Als.:** ...permeável.
- T35. **Pr.:** Deixa a?...
- T36. **Als.:** ...a água passar com facilidade.
- T37. **Pr.:** Isso! Alguma dúvida quanto a isso?

Também esse diálogo de sala de aula é uma *construção vertical* – partilhada, de certa maneira, entre professor(a) e alunos – que compõe, no final, um outro gênero de divulgação científica – o verbete. Se pudéssemos juntar todas as contribuições aceitas pelo professor num único turno, num discurso monológico, teríamos algo como o seguinte verbete: “**Formação do solo:** O solo é formado de argila, areia, humo e calcário. O solo arenoso é formado essencialmente de areia e não é bom para o plantio, por ser seco. É um solo permeável, porque deixa a água passar com facilidade. O solo argiloso...” e assim por diante. Talvez também fosse esse o padrão de texto didático que os alunos leram, no livro de Ciências, antes da aula.

Deve-se notar também que o professor valoriza e ressalta especialmente o estilo e o vocabulário científicos julgados adequados (*formação do solo, arenoso, permeável* etc.), comparando registros lingüísticos. Assim como no Exemplo 4, em que a mãe não aceita que o passarinho comesse uma *semente* e troca essa palavra por *alpiste*, aqui também o professor insiste em valorizar o vocabulário especializado da ciência, contrastando-o com o do cotidiano (*Gente, argila, ou seja, barro, certo? Areia todo mundo sabe (...) Bom / e o calcário, certo?*) e destacando a pronúncia do vocábulo que julga desconhecido dos alunos (*cal-cário*).

Também nas interações de sala de aula que estão contribuindo para a constituição de gêneros secundários da esfera científica e escolar operam mecanismos interacionais semelhantes aos que discutimos nas seções 5 e 6. Comprove essa afirmação realizando a Atividade 7, a seguir.

ATIVIDADE 7

1. Assinale, na tabela abaixo, as maneiras como o(a) professor(a) e os alunos participam do diálogo de sala de aula transcrito no Exemplo 15:

Modos de participação	Prof.	Alunos
Perguntando		
Respondendo		
Repetindo as falas uns dos outros		
Reorganizando as maneiras de falar		
Completando a fala dos outros		
Propondo novos temas		

2. Agora, compare a tabela acima com a da Atividade 4. O que você conclui sobre os estilos de interação e diálogo na família e na escola?
3. Retome os conceitos de *especularidade*, *complementaridade* e *reciprocidade* trabalhados na seção 4. Analise os turnos do trecho de aula do Exemplo 15, numerando a segunda coluna de acordo com a primeira e completando a terceira coluna:

Mecanismos interacionais	Turnos	Participante (aluno ou professor)
1. ESPECULARIDADE	T1, T3, T7, T9, T11,	
2. COMPLEMENTARIDADE	T13, T15, T17, T19,	
3. RECIPROCIDADE	T22, T24, T26, T29,	
	T31, T33, T35 (16 turnos de fala)	
	T5, T7, T11, T19,	
	T22, T31 (6 turnos de fala)	
	T20	
	T29	
	T2, T4, T6, T8, T10,	
	T12, T14, T16, T18,	
	T21, T23, T25, T27,	
	T30, T32, T34 (16 turnos de fala)	
	T28	

4. Agora conclua, nessa sala de aula...:
- a) Quem tem mais turnos de fala?
 - b) Quem tem turnos mais longos?
 - c) Quem se utiliza mais de mecanismos de *reciprocidade*, propondo novos tópicos de discussão?
 - d) Quem se utiliza mais de mecanismos de *complementaridade*, respondendo às questões ou temas propostos?
 - e) Quem se utiliza mais de mecanismos de *especularidade* e com que finalidade?
 - f) O que você conclui sobre as semelhanças e diferenças da interação oral escolar e familiar?

Podemos dizer, portanto, que, nas escolas, nas salas de aula, os alunos continuam desenvolvendo a linguagem oral e apropriando-se de novos gêneros secundários e novos estilos formais de fala. Podemos dizer também que a interação e diálogo são, também na escola, alguns dos responsáveis por essa apropriação.

Entretanto, vemos que a interação de sala de aula, como mostram as pesquisas, tem padrões bem menos flexíveis que a interação cotidiana familiar e que os alunos se adaptam a esses novos padrões. Na escola, é muito comum um padrão de interação em que os professores iniciam e mantêm temas previstos em sua agenda; os alunos complementam e respondem, muitas vezes repetindo informações já trabalhadas, e, por sua vez, os professores também repetem as palavras dos alunos ou dos livros, avaliando e padronizando a fala (e a escrita, por decorrência). As pesquisas chamaram esse padrão de interação de *padrão "I-R-A"* (iniciação – resposta – avaliação): o professor inicia um tema, por meio de uma pergunta; o aluno responde; o professor avalia a resposta, reiniciando a seqüência.

Ver, por exemplo, a respeito, Rojo (2001a, 2001b).

Este estilo de ensino, no entanto, permite que se conheça pouco o processo de aprendizagem dos alunos, pois se encontra muito mais ligado à repetição do discurso didático ou da ciência.

No Exemplo 15, o padrão "I-R-A" é sempre mantido e a voz dos alunos só é ouvida, como vimos, para complementar a do professor (que faz ecoar a voz do livro didático e a da ciência). Os alunos funcionam como uma espécie de *boneco de ventríloquo* do professor e

do texto do livro, apenas complementando seus enunciados, somente na linguagem social por ele aceita (a linguagem científica) e representada pela voz do livro didático em sala de aula.

Bakhtin (1934/1975) menciona duas maneiras de se assimilar o discurso do outro, na escola: “*de cor*” e “*com suas próprias palavras*”. Ele valoriza as “*palavras próprias*” como maneira criativa e dialógica de lidar com a “*palavra do outro*”, qualificando de “*autoritário*” o estilo que busca preservar e repetir a todo custo a palavra alheia, sem nela interferir e sem com ela dialogar.

Autoritário, para Bakhtin, tem o sentido de 'ligado à palavra do autor, à sua autoridade, evitando alterar ou interferir com sua palavra'.

Afinal, o discurso autoritário é para ser repetido e não para ser questionado:

O discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras (BAKHTIN, 1934/1975, p.144).

Se esperamos uma aprendizagem criativa e crítica, operacional e flexível, então não podemos almejar o discurso *de cor*; temos de buscar o diálogo e a réplica entre o nosso discurso de professor, os discursos dos alunos – enquanto representantes de suas comunidades – e o discurso da ciência, didatizado pela escola.

É importante que o professor, sobretudo das séries iniciais, tenha esses fatos em mente e que analise as formas de interação que adota junto a seus alunos: Que falas está construindo? Como elas ajudam os alunos a se apropriarem de conceitos e conteúdos? Estará dando voz aos alunos, inclusive para perceber como estão interpretando o ensino? Estará aproximando as concepções e discursos dos alunos dos “discursos-meta” – da ciência, formais, secundários?

Finalizando esta seção e o Caderno, podemos dizer que muitas ações e linguagens contribuem para o desenvolvimento da linguagem e também, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento emocional, social e simbólico das crianças. As imagens, os desenhos, os jogos de faz-de-conta, as conversas, as histórias, os escritos, as aulas, introduzidos no mundo da criança por meio das interações com adultos e outras crianças, são formas de representação e simbolização muito importantes na constituição de um indivíduo ativo, letrado e criativo e, como tal, devem ter lugar de destaque na escola.

Agora, não se esqueça de refazer a ATIVIDADE 1, tentando observar se suas crenças e pontos de vistas sobre o desenvolvimento e apropriação da linguagem nas crianças mudaram ou não e quais são essas mudanças.

◆ APÊNDICE

RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FORMULADAS NAS ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

A resposta da **questão 1** deve levar em conta a natureza da linguagem verbal humana, que, embora dependa de algumas dotações biológicas, tais como a especialização cerebral e dos órgãos da fala, é desenvolvida na interação social com a espécie. Deve-se notar ainda que outros animais – primatas superiores, golfinhos, abelhas etc. – também dispõem de linguagem comunicativa mais limitada que a dos humanos.

A resposta da **questão 2** deve levar em conta o processo de apropriação da linguagem por parte das crianças. Como se trata de um processo que tem lugar na interação social das crianças, ele será diferente dependendo do meio sócio-cultural; assim, o processo de cada criança será diferenciado. Além disso, a resposta deve considerar que a linguagem se desenvolve ao longo de toda a vida: embora boa parte dela seja dominada na primeira infância, há modos de falar em situação formal e pública que só são aprendidos muito tardiamente (por exemplo, como fazer uma arguição numa banca de defesa de tese). Por isso, a escola tem um papel fundamental para o domínio dos gêneros orais usados em situações formais e públicas e da norma culta em língua padrão.

ATIVIDADES 2

Questão 1:

- a) R: Sinal ou índice
- b) R: Símbolo
- c) R: Signo

d) R: Signo

Questão 2:

	<i>Para representar ou indicar</i>	<i>Respostas</i>
fumaça	fogo	Índice ou sinal
♂	homem	Símbolo
♀	mulher	Símbolo
↶	curva à esquerda	Símbolo
?	dúvida	Símbolo
?	interrogação	Signo
+	adição	Signo
-	subtração	Signo
☹	triste/aborrecido	Símbolo
☺	alegre/satisfeito	Símbolo

ATIVIDADE 3**Questão 1:**

- a) A criança do segundo exemplo fala uma palavra: *gol*. A criança do primeiro exemplo fala trinta e sete variadas. Sem repetição, são 18: *a, pilu, ó, au-au, pode, ele, modê, vai, o, outo, é, tá, qui, galinha, comendo, pão, da, pipiu*.
- b) A criança do primeiro exemplo fala cinco frases completas: 1. *Pode ele modê au-au?*; 2. *Au-au vai modê*; 3. *O au-au outo vai modê*; 4. *O pilu tá qui*; 5. *Galinha tá comendo pão da pipiu*.
- ◆ As atividades em que as crianças têm mais oportunidades de falar e, conseqüentemente, de desenvolver linguagem, são:
- (X) folhear livros infantis e contar histórias.
 - (X) contar o que aconteceu fora de casa (na creche, na escola, na casa dos avós).
 - (X) conversar com adultos e outras crianças (na educação infantil, na escola, na casa de familiares).

ATIVIDADE 4

- a) São cinco: qué, vê, é, achô, ó.
- b) *Pipiu, galiã*. *Pipiu* ela usa por si mesma (autonomamente); *galiã* surge na interação com a mãe. Ela não é capaz ainda, no Exemplo 3, de reconhecer ou nomear acertadamente o patinho (*patio*).
- c) (X) Todas as anteriores.
- d) Sons: galinha, patinho (1); *galinha* ao invés de *galiã* (2); patinho (3); *Achou* ou *achei* a *galinha*, por exemplo (4); participa do diálogo, concordando, complementando, discordando, por exemplo.

e)

Modos de participação	Mãe	Criança
Perguntando	X	X
Respondendo		X
Repetindo as falas uma da outra	X	X
Reorganizando as maneiras de falar	X	
Completando a fala da outra	X	X
Nomeando as ilustrações	X	X

ATIVIDADE 5

- a)
1. ADULTO 1 e 2 Nomeia personagens da história
2. CRIANÇA 1 Solicita as canções da história
- 2 Relata o que aconteceu na página
- 1 Conta trecho da história
- 2 Repete fala de personagem, para contar um trecho
- 1 Pergunta o que aconteceu em seguida
- 1 Insere fala de personagem na voz do narrador
- 2 Descreve aspectos importantes da ilustração
- 1 e 2 Estabelece a continuidade da história, por meio de entonação e de *palavras de ligação* entre as ações (*coesivas*, como, *e*, *aí* etc.)
- b) *Era uma vez, aí, e, quando, porque*. Essas palavras (recursos *coesivos*) aparecem 13 vezes.

ATIVIDADE 6

Questão 1

a)

Aspectos da linguagem oral em desenvolvimento	Rotinas e atividades diárias
Nomear	R: Resposta pessoal
Reconhecer os sons da língua e operar com eles	R: Resposta pessoal
Formar frases que relatam ações ou acontecidos	R: Resposta pessoal
Fazer e responder perguntas	R: Resposta pessoal
Dar ordens e obedecer	R: Resposta pessoal
Compreender a diferença entre ficção e realidade	R: Resposta pessoal
Construir a narrativa com continuidade (horizontal)	R: Resposta pessoal

b) Resposta pessoal.

ATIVIDADE 7

Questão 1:

Modos de participação	Prof.	Alunos
Perguntando	X	
Respondendo		X
Repetindo as falas uns dos outros	X	X
Reorganizando as maneiras de falar	X	
Completando a fala dos outros	X	X
Propondo novos temas	X	

Questão 2: Resposta pessoal.

Questão 3:

Mecanismos interacionais	Turnos	Participante (aluno ou professor)
1. ESPECULARIDADE 2. COMPLEMENTARIDADE 3. RECIPROCIDADE	T1, T3, T7, T9, T11, T13, T15, T17, T19, T22, T24, T26, T29, T31, T33, T35 (16 turnos de fala)(3.)	Professor(a)
	T5, T7, T11, T19, T22, T31 (6 turnos de fala) (1.)	Professor(a)
	T20 (3.)	Aluno(a)
	T29 (2.)	Professor(a)
	T2, T4, T6, T8, T10, T12, T14, T16, T18, T21, T23, T25, T27, T30, T32, T34 (16 turnos de fala)(2.)	Aluno(a)
	T28 (3.)	Aluno(a)

Questão 4:

- a) Os alunos e o professor têm quase o mesmo número de turnos de fala: 17 turnos do professor e 18 dos alunos.
- b) O professor detém os turnos mais longos.
- c) O professor domina os temas da aula, propondo as questões a serem discutidas ou respondidas. A exceção é o T28, em que o aluno propõe um tópico, mas relacionado ao tema do professor.
- d) Os alunos complementam os temas da aula, propostos pelo professor, respondendo às perguntas. A exceção é o T29, em que o professor aceita o tópico do aluno e a ele responde (*Justamente!*).
- e) O professor, principalmente, repete o todo ou parte das falas dos alunos, com a finalidade de avaliar positivamente e de dar o padrão. A exceção é o T20, em que o aluno repete parte do enunciado do professor (*Certo!*).
- f) Resposta pessoal.

◆ REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (1979). Metodologia das Ciências Humanas. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003, p.393-410.
- BAKHTIN, M. M. (1934/1975). O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 71-210.
- BETTELHEIM, B. (1975). *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. In: MEISEL, J. M. (Org.) *Adquisición de lenguaje*. Frankfurt: Vervuert, 1986.
- ELKONIN, D. B. (1978). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança. *Revista Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto: SBP, v.1, p.1-5, 1994.
- GRIMM, Jacob; BELINKY, Tatiana; Soares; GRIMM, Wilhelm. *Chapeuzinho Vermelho*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1995. (Clássicos Infantis)
- KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAHIRE, B. (1995). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

- LOMMEL, Andreas. A arte pré-histórica e primitiva. O mundo da Arte: enciclopédia das artes plásticas em todos os tempos. [São Paulo]: Encyclopedia Britanica do Brasil Publicações, 1978. v.1.
- MITHEN, S. J. *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PERRONI, M. C. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIAGET, J. (1967). El lenguaje y las operaciones intelectuales. In: PIAGET, J. *et al. Introducción a la Psicolingüística*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977. p. 61-89.
- ROJO, R. H. R. Enunciação e interação na ZPD: Do ‘non-sense’ à construção dos gêneros de discurso. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2001a. p.89-106.
- ROJO, R. H. R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*, São Paulo: EDUSP, v. 11, p. 235-262, 2001b.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.
- TRÊS Porquinhos. Barueri, SP: Girassol Brasil Edições Ltda, [199-]. (Clássicos Ilustrados).
- VYGOTSKY, L. S. (1930a). Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. *et al.* (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p.59-65.
- VYGOTSKY, L. S. (1930b). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. (1933). A pré-história da linguagem escrita. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. *et al.* (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p.119-134.
- VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. (1935). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. *et al.* (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 1984. p.89-103.