

A NARRATIVA ORAL E ESCRITA DAS CRIANÇAS NA FASE INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA ATIVIDADE DE ENSINO

CHAGAS, Lilane Maria de Moura – UFAM

GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita

Introdução

O presente texto é um recorte de uma tese de doutorado e circunscreve-se no campo da Linguagem e Educação, especificamente no campo da didática, tendo como eixo as atividades de ensino da língua materna. Compreendemos estas atividades de ensino como uma singularidade que encontram seu sentido em uma concepção de linguagem e de atividade humana. Assim, consideramos a linguagem como uma característica fundamental dos seres sociais e, concomitantemente, uma forma de nos comunicarmos com o mundo e com os outros. Linguagem considerada numa concepção social e histórica que envolve ética e estética e implica formas de relações existentes entre eu/outro que se deixam ver e estabelecer na e pela linguagem.

O conceito de atividade humana é central para os estudos do desenvolvimento do psiquismo a partir da perspectiva histórico-cultural, assim, o conceito de atividade, longe de ser concebido de maneira reduzida, apresenta-se como vital no processo de apropriação do mundo, na reprodução e produção dos sujeitos singulares e da sociedade como um todo. Nessa direção recuperamos, em um primeiro momento, a concepção da categoria narrativa que estamos privilegiando, e posteriormente apresentamos a análise e reflexões teóricas de uma atividade de ensino observada no momento da pesquisa que nos permitiu compreender o lugar que as narrativas, orais e escritas, ocuparam no movimento das atividades de ensino da língua materna.

1. Uma aproximação à categoria narrativa

Cabe destacar que são muitas as possibilidades para abordar a categoria narrativa, ou melhor, são múltiplos os campos do conhecimento que tratam as teorias modernas sobre narrativa. Contudo, neste texto não nos propomos a fazer um percurso sobre as diversas acepções acerca das narrativas, tampouco realizaremos uma análise das estruturas narrativas de um conto ou de uma história, objetos específicos da área da Linguagem e da Teoria Literária. Interessa, sim, realizar uma aproximação à categoria narrativa com o intuito de entender-la circunscrita ao campo da educação, com um

recorte nas atividades de ensino que destacam ou privilegiam o trabalho com a narrativa no ensino da língua materna.

Nessa concepção de atividade humana e linguagem, interessa-nos continuar a urdidura da narrativa lembrando que toda atividade humana envolve a linguagem (oral ou escrita), possibilitando a comunicação, na qual intervêm múltiplos aspectos. O contínuo processo de objetivação, de interiorização e exteriorização do mundo se potencializa pela mediação da linguagem e, nesse patamar, compreendemos também a narrativa como uma mediação no desenvolvimento da capacidade criadora dos homens. Hardy (1977) indica que

[...] sonhamos narrando, imaginamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, fofocamos, aprendemos, odiamos e vivemos por meio de narrativas [...]. (HARDY, 1977, *apud* MCEWAN E EGAN, 1998, p. 9).

Essa concepção ampla de narrativa adota um ritmo singular que manifesta os acontecimentos, as ações, as emoções, as esperanças encarnadas na vida e nos atos dos seres humanos. Em outras palavras, “[...] existe um vínculo vital entre a forma narrativa e a ação humana [...]” (MCEWAN E EGAN, 1988, p.11). A narrativa é uma realização da linguagem como uma mediação e um elemento fundamental para a atividade humana. Evidencia-se aqui, portanto, um conceito inseparável da linguagem e ao mesmo tempo um conceito cercado de múltiplas possibilidades e aspectos que penetram na vida. Segundo Segre (1989, p. 58), as características da narração fazem parte da atividade do homem como “animal falante”, e narrar é uma

[...] realização lingüística mediata que tem como finalidade comunicar a um ou a mais interlocutores uma série de acontecimentos, de modo a fazê-lo(s) tomar parte no conhecimento deles, alargando assim o seu contexto pragmático [...].

Entendemos esse contexto pragmático¹ referido pelo autor como o contexto da cotidianidade, mais imediato, do qual fazem parte as narrativas e a necessidade dos

¹ Perroni (1992, p. 12) indica que o termo “contexto” é um conceito-chave em toda análise lingüística, por isso convém lembrar “que não é de fácil definição”. Assinala que: “o termo é usado tanto para a referência a contexto lingüístico como para contexto físico imediato (em que são relevantes a localização no tempo e no espaço, e a atividade em que os interlocutores estão envolvidos) e para o contexto extra-situacional (que se refere aos conhecimentos e crenças sobre objetos, eventos e estados de coisas), como apontado por Ochs (1979)”. A autora também define o contexto de *interação*, não “apenas funcionando

homens de comunicar “alguma coisa”. Portanto, as narrações se produzem na comunicação cotidiana: narramos o que nos aconteceu (a nós mesmos e a outros), de maneira recente. Mas, o autor também indica que a narração

[...] orienta-se para a artificialidade, e em última instância para a arte, quando a comunicação se ocupa de factos inventados (com o intuito de fingimentos ou por mero prazer), ou, melhor ainda, quando não se verifica uma finalidade imediata, e a narração (verdadeira, tida como tal ou inventada) é retirada do contexto pragmático e se estrutura de modo autónomo. (SEGRE, 1989, p.58)

O autor pontua que o melhor exemplo dessa questão — estágio intermediário da narrativa entre comunicação prática e arte — são os contos maravilhosos ou os mitos, já que eles se transmitem oralmente e são “reformulados com frequência, mas são pré-determinados na estrutura e autónomos no contexto vital” (SEGRE, 1989, p. 58). Indica que os elementos das narrativas que se orientam para a artificialidade têm uma relação com a narrativa literária ou a diegesis (história narrada, texto narrativo literário), e constituem uma “subclasse de todas as narrações possíveis, cumpre, por outro lado, salientar que não existe apenas uma narração diegética” (SEGRE, 1989, p. 58). A ação e outros componentes das narrativas podem estar em uma ou em outra. De tal modo que existe

[...] um conteúdo narrativo (uma fábula, para usar palavras de Aristóteles) e a sua realização, que pode ser diegética ou não, ser verbal, mas também pode ser não verbal ou não apenas verbal. Uma fábula pode narrar-se ou representar-se: pode narrar-se com palavras ou com gestos (mimos), ou como uma instrumentação de palavras, gestos, sons, etc. (filme). (SEGRE, 1989, p. 58)²

Também Van Dijk (1983, p. 153) considera que os textos narrativos são formas básicas globais importantes da comunicação textual. Com o termo “textos narrativos” refere-se às narrações que se produzem na comunicação cotidiana: narramos aquilo que nos aconteceu a nós e aos outros, tanto recentemente quanto aqueles acontecimentos de tempos pretéritos. Essa narração simples e natural, em que o diálogo oral se produz, não perde aquilo que se constitui como a macroestrutura da narração, mesmo quando essa

como o ‘lugar’ especial do aprendizado de certas formas lingüísticas, mas, mais que isso, é preciso relacionar a interação social ao desenvolvimento da linguagem, vistos como processos interdependentes. Cf. Lemos, 1981” (PERRONI, 1992, p. 13).

² Girardello (2003, p. 36) pontua que “Aristóteles explicita o que para ele é a grande missão do poeta: ‘fabricar fábulas, mais do que versos, visto que ele é poeta pela imitação, e porque imita as ações’. Ou seja, a grande missão da poesia, para o autor da *Poética*, é fabricar o que poderia ter acontecido, ou, em outras palavras, imaginar histórias”.

comunicação cotidiana utiliza-se de suportes da escrita (cartas, diários) ou gravações (que os pesquisadores utilizam).

Além dessas narrações simples ou “naturais”, o autor considera que os textos narrativos se apresentam também em outro contexto, como os mitos, os contos populares, as lendas, as sagas. Por último, destaca narrações que são mais complexas, que geralmente se denominam de literárias, como contos, novelas, etc. O autor indica que as narrações literárias derivam das narrações naturais, mediante transformações bastante complicadas.

Van Dijk (1983, p. 154) menciona também que a primeira característica fundamental do texto narrativo refere-se a ações de pessoas e, dessa forma, as descrições dos acontecimentos, dos objetos estão subordinadas a essas ações. Essa característica semântica do texto narrativo se une a outra de ordem pragmática: aquele que narra explicará a ação de uma forma interessante; isso significa que colocará elementos que rompam com o “dizer algo apenas por dizer”. Procurará narrar de maneira a acrescentar-lhe um “algo especial”, uma emoção a mais, dando-lhe cores mais fortes, buscando provocar no ouvinte uma reação também significativa.

Existe assim uma idéia de que as narrativas fazem parte da vida, são inerentes ao agir humano, é linguagem, portanto comunicam e constituem o processo de objetivação que permite o conhecimento do mundo circundante — a vida cotidiana — e propicia a inter-relação cada vez mais complexa desse “estar no mundo” *locus* onde o desenvolvimento das capacidades humanas emergem. Quer dizer, as narrativas cotidianas, canônicas, simples, compõem não somente nossa própria constituição de seres sociais, senão também, ao colocar-nos em comunicação com os outros, introduzem novas formas de compreensão.

Neste sentido, uma das perguntas que perpassou a observação e o registro das aulas da primeira série do Ensino Fundamental no momento da coleta de dados na pesquisa foi a de como as professoras organizaram e propuseram as atividades de ensino em que as narrativas literárias e cotidianas se manifestaram ou não?

De todas as horas observadas nas aulas de língua materna, selecionamos, para apresentar neste texto, uma atividade de ensino específica com as crianças que mostrou o trabalho com as narrativas. Cabe destacar que essa atividade se configurou no próprio movimento da tríade didática: estudante, professor e conteúdo e a linguagem oral e escrita imbricada nessa relação. Também apresentamos alguns recursos didáticos ou

suportes narrativos que complementaram a possibilidade da manifestação das narrativas, que denominamos de “elementos potencializadores das narrativas”, por exemplo: livros de histórias, fantoche, vídeo, Cds, entre outros. Além desses, foi igualmente selecionado o próprio relato das crianças uma vez que concordamos com Girardello (1998, p. 203) quando afirma a importância de considerar em sala de aula algumas narrativas oriundas das próprias crianças, narrativas essas que podem ser definidas como: “‘histórias inventadas’; ‘histórias dos livros; TV, etc.’; ‘coisas que aconteceram com a gente’, ‘coisas que se sonhou’; e ‘coisas que outras pessoas contaram’”³.

2. O lugar das narrativas orais e escrita na atividade de ensino da língua materna

A escola observada tem como prática desenvolver durante todo o ano letivo uma determinada temática que deve perpassar, respeitando as singularidades, as diversas áreas do conhecimento. A seleção dessa temática depende da necessidade e dos motivos que o coletivo de professores possui. Esses temas são incorporados no currículo da escola e cada professor, de acordo com a característica de sua turma, encaminha suas atividades de ensino buscando um tratamento didático que contemple a complexidade e a dinâmica da temática. O tema desenvolvido no momento da pesquisa realizada na escola na primeira série F foi “água”. Assim, a professora M, ao planejar as suas atividades, tinha dois aspectos a considerar: o primeiro, a temática geral como eixo norteador daquele ano e o segundo, o ingresso nas salas de primeira série de mais de uma criança portadora de necessidades especiais.

Não temos a intenção de tecer considerações sobre essa questão que se põe tão presente nas escolas hoje, pois requer um estudo aprofundando sobre a complexidade e desdobramentos do assunto e tampouco é o objeto de análise do presente texto. Não obstante, torna-se relevante trabalhar nesse item, do ponto de vista da didática, a atividade de ensino que surgiu em decorrência desses temas. Portanto, a professora M tinha inicialmente uma questão fundamental e um desafio a enfrentar durante todo o ano letivo: como desenvolveria o tema central selecionado (água) e como integraria as crianças portadoras de necessidades especiais ao grupo de crianças. Ela percebia que, a partir desses dois aspectos, outros temas estavam implícitos, como, por exemplo:

³ Essa tipologia surge das crianças que foram os sujeitos em uma pesquisa específica sobre imaginação infantil, da autora. Cf. GIRARDELLO (1998).

respeito à diferença, escassez e poluição da água no planeta, igualdade de direitos, entre outros. Questões que envolviam diferentes dimensões da vida social.

Assim, ela organizou a sua primeira aula utilizando como recurso didático uma bacia de água e dobraduras de papel. O procedimento foi o seguinte:

Então, no primeiro dia de aula, eu trouxe uma bacia grande com água para a sala de aula e com uns peixinhos de papel dobrados..., as crianças jogavam eles na água e eles iam se abrindo⁴. Os peixinhos iam abrindo e ia aparecendo o nome de cada criança da sala. As crianças estavam todas sentadas no chão, e quando ia abrindo os papeizinhos eles iam dizendo (quem sabia ler o nome): “Ah!, esse é o fulano. E quando o papel mal começava a se abrir e aparecia a primeira letra, um ou outro que já reconhecia as letras perguntava: “Ah!, é o fulano?” Quem é?.. eu perguntava. Então eles se apresentavam. Porque a gente ia trabalhar com os nomes. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

O relato da professora revela que a professora utilizou uma estratégia que lhe permitiu realizar uma sondagem inicial, percebendo nesse primeiro contato como as crianças estavam em relação à leitura e à escrita. Quais eram aquelas que já reconheciam as letras do alfabeto, quais as que já liam seu nome. Essa diferença entre as crianças frente à leitura e à escrita é algo bastante comum nas escolas, pois não há uma homogeneização com os grupos de crianças que chegam à sala de aula.

Diante dessa situação tornou também necessário pensar sobre as condições sociais e conseqüentemente sobre os diferentes níveis que as crianças têm em relação à alfabetização e ao letramento. No momento, não vamos discutir tais diferentes práticas, mas uma questão deve ser considerada nessa atividade de ensino: as crianças ao chegarem à escola já possuem certos conhecimentos acerca da língua materna decorrentes das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita das quais participou e participa. A esse respeito, Oliveira (1997, p. 68) assinala que, ao ser a escrita uma função culturalmente mediada,

[...] a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento. A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de que não tem significado em si. Os signos representam outra realidade, isto é, o que se escreve tem uma função instrumental,

⁴ A professora está se referindo a uma técnica simples de dobraduras de papel que, ao serem postas na água, vão se abrindo.

funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos

Ampliando essa compreensão sobre a linguagem escrita na perspectiva vygotskiana, Rego (1995, p. 68) também explicita:

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informação, etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de texto). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

Retomando o fio da meada: a professora deu prosseguimento à sua atividade de ensino pensando na questão central: integrar o tema “água” e os conteúdos implícitos que, desse tema, poderiam surgir. Assim, explicou:

Num segundo momento, depois de uma semana, a gente assistiu ao filme “Procurando Nemo”. Então para estar abordando essas questões de respeito às diferenças, a gente começou trabalhando com esse filme do “Nemo”. [...] Porque o Nemo tem uma nadadeira deficiente. É uma história que eu acho maravilhosa [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

Podemos observar, pelo relato da professora M, como uma produção cultural, um filme, pode ser utilizado como um recurso didático para desenvolver a temática de seu interesse. Com o filme “Procurando Nemo”⁵, a professora possibilitou às crianças acesso a uma narrativa com outro suporte, diverso ao suporte livro. E, ao fazer isso, possibilitou pensar sobre o diálogo entre a linguagem visual e a linguagem verbal. Igualmente pensar a “arte narrativa como um mecanismo inerente ao tecido da cultura” (GIRARDELLO, 2005, p. 33).

Dessa forma, muitos foram os desdobramentos após a exibição do filme acima mencionado. A história de Nemo estava motivando as crianças a se expressarem e a falar sobre outras coisas. Assim, surgiu outra ação que pudesse estender e prolongar

⁵ Título original: “Finding Nemo”. Ano de lançamento (EUA) : 2003. Estúdio: Pixar Animation Studios/ Walt Disney Pictures. Direção e roteiro: Andrew Stanton. Produção: Graham Walters. Música Thomas Newman. Desenho de produção: Ralph Eggleston. Edição: David Ian Salter. Outras informações cf. Site oficial: www.disney.com.br/ocinema/nemo. **Sinopse:** Nemo é um pequeno peixe-palhaço, que repentinamente é sequestrado do coral onde vive por um mergulhador e passa a viver em um aquário. Decidido a encontrá-lo, seu tímido pai sai em sua busca, tendo como parceria a ingênua Dory.

mais a relação das crianças com o personagem do filme, permitindo, ao mesmo tempo, que pudessem organizar as suas próprias experiências e desenvolver a capacidade narrativa. Ela trouxe para a sala de aula um elemento-surpresa. Nas palavras da professora M:

Depois de assistir ao filme (eu já tinha comprado um Nemo de pelúcia) chegando à sala eu mostrei para eles uma surpresa: o Nemo de pelúcia. Ao ver o Nemo ali na sala eles ficaram felizes.... [...] Eu havia pensado que eles poderiam levar o Nemo para casa cada um por vez, é claro. Minha intenção era que o Nemo de pelúcia passasse por todas as casas. Aí nós conversamos como íamos fazer para saber quem levaria naquele dia. Também a gente escolheu o nome, e lógico, batizaram de Nemo, mas claro que eles poderiam ter escolhido outro nome. Decidiram que a gente botaria o nome de cada criança numa caixinha e iria ser por sorteio dos nomes [...] Todos os dias ele [o Nemo] vinha para a sala, ia para casa e vinha. Então o primeiro mês foi assim e eles relatavam oralmente o que o Nemo havia feito na casa deles. (ENTREVISTA, PROFESSORA M, 2004)

Muitos elementos férteis saltam à vista a partir desse relato da professora. Vamos por partes: primeiramente, podemos destacar que, além da história de Nemo narrada no filme, a materialização do personagem no boneco de pelúcia constituiu um recurso didático que provocou a produção narrativa oral das crianças. Essa possibilidade concretizou-se a partir do momento em que elas conviviam um tempo com o Nemo e, posteriormente, relatavam oralmente o que “ele havia realizado”.

Podemos dizer que as crianças tinham um motivo real para narrarem algo: “contar aos outros o que o Nemo fez”. Elas contavam o que havia acontecido com o seu boneco (o Nemo): as peripécias de Nemo. Desse modo, ilustramos com as palavras de Vygotski (2002, p. 136) a importância do brinquedo, uma vez que, esse não desaparece na idade escolar, mas permeia a atitude em relação à realidade,

Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual — ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Superficialmente o brinquedo tem pouca semelhança com a forma de pensamento e a volição complexas e mediadas a que conduz. Somente uma análise interna profunda torna possível determinar o seu curso de mudanças e seu papel no desenvolvimento.

As histórias das próprias crianças eram mescladas com as de Nemo, como se estivessem “mergulhados na água”. Nesse movimento, o Nemo tornava-se um “ser vivo” para cada uma das crianças, portanto, ele também participou de todos os acontecimentos dentro e fora da escola. Aqui se ressalta a importância de que cada criança conte sua própria história na sala de aula, ainda que seja através de personagem mediador como Nemo. Segundo Dyson e Genishi (1994, *apud* PALUDO, 2006, p. 45)⁶.

[...] os personagens que ganham vida através de imagem pelas palavras e de ritmos verbais, entram na sala de aula e, ao fazê-lo, trazem com eles novas experiências de vida e novos pontos de vistas. Ao mesmo tempo, aquelas mesmas imagens e ritmos reverberam nas lembranças dos membros da audiência que reconstruem a história com a matéria de seus próprios pensamentos e sentimentos. Desse modo, as vidas individuais são tecidas umas às outras através do material das histórias.

Está explícito, nas palavras do autor, que a sala de aula pode ser esse lugar para compartilhar histórias (mesmo essas em que se mesclam elementos da história real com elementos ficcionais – o Nemo materializado). E assim, mais modos de se lidar com a palavra são propiciados. Ao narrarem sua história, as crianças estão dizendo seu mundo para o outro que, ao ouvir, re-elabora o que escuta e pode atuar com quem e com aquilo que ouviu, produzindo significação na acepção assinalada por Bakhtin/Volochinov, (2002, p. 132):

A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.

Rodari (1982, p. 21) também destaca que “não basta um pólo elétrico para provocar uma fâsca, são precisos dois”. Para o autor, “uma palavra ‘age’ [...] apenas

⁶ Cf. texto original em DYSON A. H; GENISHI (1994). Tradução Gilka Girardello para grupo de estudo CED/UFSC em 2003. Cf. também PALUDO (2006).

quando encontra uma outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados”. (grifo no original)

Já para Dyson e Genichi (1999, p.2)⁷ as histórias:

[...] possibilitam aos professores aprender sobre a cultura de seus estudantes, de sua diversidade, de suas famílias e amigos. [...] “Ao compartilharem as histórias, tanto as histórias pessoais como aquelas de autores profissionais, professor e estudante criam um potencial para novas conexões que os ligam dentro de um novo conto” [...]. Percebemo-nos partícipes da cultura ao identificar nossa voz “ecoando” em meio à partilha de histórias; “nós evidenciamos a pertença cultural tanto através dos nossos modos de confeccionar as histórias como no próprio conteúdo de nossos contos”.

Além da narrativa oral que possibilitava a cada criança contar as histórias vividas com Nemo, a professora propôs outra ação didática, o trabalho com a linguagem escrita. Mediante a narrativa escrita apresentava-se um rico material para a professora analisar e conhecer o revelador de outros detalhes, como o universo cultural de seus estudantes, família e amigos. Assim ela explicou:

No segundo mês, veio a proposta de registrar por escrito o que o Nemo fazia na casa deles. Então, eu sugeri um registro em que quem levasse o Nemo, pudesse contar o que o Nemo fez por escrito. Tu não imaginas...esse Nemo fez de tudo! Para eles, era uma pessoa viva. Então começou um processo de registro escrito que denominamos: “O Nemo na minha casa”. E fizemos várias formas para escolher quem levaria o Nemo. Então, escolhemos em ordem crescente, ordem decrescente, números pares, números ímpares, da metade para o começo, depois da metade para o fim. Eles levaram mais de uma vez o Nemo para casa [...] Na realidade, a proposta que eu tinha era de estarmos levando o Nemo só até a metade do ano. Por que depois eu tinha a intenção de trabalhar com o registro o “diário de classe”⁸ [...] mas para não ficar duas coisas... e também porque eles quiseram continuar levando o Nemo... optamos em continuar o registro com o Nemo... e foi assim até o final do ano, inclusive nas férias. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

Mais uma vez, a professora revela que pelo fato de as crianças estarem motivadas a contar as histórias vividas com Nemo, a proposta de escrita não foi em

⁷ Cf também PALUDO (2006).

⁸ O diário de classe é um registro feito pelas crianças a partir do segundo semestre letivo. Elas, a partir da solicitação da professora, registram o plano diário e os acontecimentos que consideram mais relevantes. Esse registro escrito era espontâneo, também com desenhos, pintura, colagem, etc. Esse era também mais um recurso que estimulava a produção narrativa oral e escrita das crianças. Embora o consideremos de grande importância para este estudo, optamos por não analisá-lo nesse momento pelo limite de tempo desta pesquisa. Mas com certeza se constituirá em rico material para futuros trabalhos.

nenhum momento recebida com resistência. O sorteio de quem levaria Nemo naquele dia acontecia justamente porque todos queriam levá-lo para casa e escrever o que eles fizeram. São muitos os relatos escritos, que culminaram com a produção final de um livro. Explica a professora,

Quando chegou julho, a professora da segunda série, a D disse: *ah!, M, quem sabe tu publicas um livro com o que eles produziram*. Eles já tinham levado mais de uma vez... então, pensei e disse, tá bem, então vamos lançar o livro “O Nemo na minha casa”. Juntamos os registros das vezes que eles tinham levado. Eles desenharam e a gente publicou. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

Constam no livro “O Nemo na minha casa” muitos acontecimentos narrativos que destacam situações as mais diversas. Acontecimentos como:

Pela terceira vez o Nemo veio na minha casa. Logo que chegamos, em casa mostrei para minha mãe que ele estava com olho machucado. Fiz os deveres, assistimos TV e fomos dormir. Pela manhã brincamos no sol, hoje amanheceu um lindo dia. Depois do almoço voltamos para a escola. (ESTUDANTE A / 25/05/2004)
[..]

O Nemo indo para minha casa sofreu um acidente. O olho dele caiu. Levei ele para o hospital, que era a casa da minha vizinha. Fiquei preocupada, mas não demorou muito ele chegou. Ela colou o olho dele com cola quente. Ele teve que ficar de repouso. Hoje quando acordei fui ver como ele estava, tive uma surpresa, ele já estava me esperando para brincar. (ESTUDANTE V/ 03/06/2004)

Guardada as devidas diferenças, esse acontecimento narrativo nos lembra as palavras de Rodari (1982, p. 27), ao explicar o desenvolvimento de uma hipótese fantástica⁹, em que “tudo se torna lógico e humano, carregado de significados abertos a diversas interpretações, um símbolo que vive de uma autonomia e que se adapta a muitas realidades”. Aqui, mais uma vez, podemos destacar a fantasia numa relação direta com a realidade e a atividade criadora manifestando-se nos aspectos da vida cultural dessas crianças (VYGOTSKI, 2003, p. 10)

A narrativa escrita também permitiu à professora M captar (mesmo que fosse mediante pequenos registros) a vida das crianças, suas rotinas cotidianas. [...] “dormiu

⁹ Rodari (1982, p. 27 e 28) chamou de “hipóteses fantásticas” a uma técnica simples através de uma pergunta precisa: “O que aconteceria se...”. Segundo o autor, [...] “para se formular a pergunta escolhe-se ao acaso um sujeito e um predicado. A sua união fornecerá a hipótese sobre a qual se deve trabalhar”. Explica ainda que “entre as crianças o divertimento maior deve residir na formulação de perguntas engraçadas e surpreendentes”.

no sofá porque ele tinha que acordar cedo” (ESTUDANTE 13/04/04) [...]; [...] Depois fizemos os deveres e almoçamos, escovamos os dentes, essas coisas, para ir para a escola (ESTUDANTE 13/04/04); [...] O Nemo veio para minha casa. Ele me viu tomar banho [...].

Ao dar voz às crianças, a professora pôde perceber a interação das crianças com o mundo que as rodeia: com os adultos (tios, avós, padrinhos, pais), com as produções culturais (participação em outros espaços formativos, como aulas de dança, de inglês, viagens, visitas a zoológico, festas de aniversário, feira do livro, entre outros; relação com os produtos midiáticos – TV, computador) e com seus grupos de amigos fora da escola.

Selecionamos algumas narrativas escritas que revelam a relação das crianças com a prática da narração de histórias fora da sala de aula ¹⁰:

O Nemo assistiu à aula de ballet, daí ganhou um balão, foi para casa , brincou de aulinha. Daí eu tirei ele da sacola. Ele dormiu no sofá porque ele tinha que acordar cedo, para ir no Barddal¹¹ contar história na feira de livros da Cuca-fresca¹².

(ESTUDANTE J /14/04/2004)

[...]

Cheguei em casa e contei uma história. O nome da história é “João sem medo”. Depois fui tomar banho e o Nemo foi dormir comigo.

(Registro do dia 27/04/04/Estudante R).

[...]

É a segunda vez que trago o Nemo para minha casa. Eu assisti TV. O Nemo me ajudou a fazer os deveres, daí eu contei história para o Nemo, [ele] comeu comigo. Eu dei banho nele de mentirinha e lanchou comigo e eu dormi junto com ele.

(Registro 28/04/04/Estudante. G)

[...]

É a segunda vez que o Nemo vem na minha casa. Eu dei banho no Nemo. Nós comemos. Tomei café da manhã com o Nemo. Eu estudei com o Nemo. Li com ele histórias. O Nemo dormiu comigo.

(ESTUDANTE G 15/06/2004.)

[...]

Pela segunda vez o Nemo veio na minha casa. Eu contei uma histórias, o nome das histórias eram “O piquenique” e “O balaio do

¹⁰ A orientação para a escrita desse texto lembra-nos um dos aspectos (embora em nenhum momento mencionado pela professora) dos textos-livres, técnica de escrita de texto usada na pedagogia de Freinet. Essa técnica, que ficou conhecida como correspondência interescolar, juntamente com os contatos com a comunidade e o texto livre (desenha-se e/ou escreve-se livremente sempre que houver vontade de expressar algo), constitui um dos fundamentos do método natural, criado por Freinet e relatado em uma série de livros belíssimos. As crianças começaram a montar textos em que descreviam seus passeios pela aldeia, seus sonhos, seu mundo. Eles eram compostos e impressos até pelas crianças ainda não alfabetizadas. Logo, os alunos trocavam, pelo correio tradicional, textos, desenhos e poesias.

¹¹ Colégio Barddal S/C. Escola de Ensino Fundamental e Médio.

¹² Editora, Distribuidora e Livraria Cuca Fresca (Florianópolis).

rato” e nós fizemos os deveres juntos e vimos TV dormimos na minha cama nova. (ESTUDANTE R 17/06/2004/)

[...]

Hoje terça-feira o Nemo veio para minha casa, é pela segunda vez que ele veio. Chegando em casa a minha mãe perguntou o que tinha na sacola e eu respondi: é o Nemo. Só que desta vez eu não deixei ele na mochila.

[...] mostrei o parque que tem na frente de minha casa. Agora vou ver um pouquinho de desenho e depois dormir. Dia 19/05/2004 eu e o Nemo dormimos muito bem, acordamos, escovamos os dentes, tomamos café e fomos contar o resto da nossa história. Depois fomos ver desenho, agora vamos tomar banho e almoçar para irmos para o colégio. Gostei muito da companhia do Nemo, até a próxima.

(ESTUDANTE S 18/05/2004 e 19/05/2004.).

Essas narrativas das crianças ilustram que elas contam histórias do que viram e viveram e, ao mesmo tempo, assumem o papel de narrador e contam para Nemo outras histórias. Embora seus repertórios narrativos não sejam totalmente revelados por meio da menção de títulos, de aspectos de determinadas narrativas é importante destacar que, ao narrar, “a criança está também atribuindo significações aos dados da cultura”, e nessa atribuição, a narrativa oral é ponderada como um “material valioso para a reflexão e para a vida imaginativa infantil” (GIRARDELLO, 1998, p. 185). Além disso, podemos ainda dizer com Jobim (1994, p. 148), baseada nas idéias vygotskianas, que

[...] a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observado nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem.

Também indicamos que o desenvolvimento da linguagem configura um forte impulso para o desenvolvimento da imaginação. De tal modo assevera Vygotski (2003a, p. 122) que a linguagem “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele”. A criança se distancia das impressões imediatas e é a com ajuda da linguagem que pode ampliar esses limites. Lembremos que já nos primeiros anos da infância encontram-se os processos criadores, que se refletem sobretudo, nas brincadeiras. Nelas, as crianças representam muito daquilo que vêem, através de suas experiências e das experiências alheias, mais também, as re-elaboram criativamente e as combinam de acordo com as necessidades e desejos. Contar histórias a Nemo, não

somente significa que a criança está ampliando sua linguagem, senão também, por mérito da linguagem exterioriza suas experiências e as narra para Nemo e depois volta a narrar para os outros sua experiência vivida com Nemo. Assim, todas as mediações escolares, o contexto mais amplo, são ressaltados na narrativa oral e escrita das crianças..

3. Palavras finais

As intenções educativas para a atividade de ensino descrita puderam tornar-se conteúdo concreto na medida em que a professora — procurando responder a questão inicial: como desenvolveria o tema central (água) e como integraria aquelas crianças portadoras de necessidades especiais ao grupo de crianças — desencadeou uma série de ações que possibilitaram compartilhar significados e aprendizados de fala / escuta das diversas vozes que ecoavam no partilhar das histórias. Não em vão, Vygotski (2003a, p. 122) pontua que é na escola onde a criança pode pensar detalhadamente sobre algo de forma imaginada, antes de efetivar a ação. Durante a idade escolar, segundo o autor, se estabelecem as formas primárias da capacidade de sonhar, isto é, “a possibilidade e a faculdade de se entregar mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista”.

Outra questão também que podemos ainda mencionar é que ao trabalhar a narrativa oral e escrita das crianças, ou melhor, ao estarem motivadas a produzirem textos orais e escritos, a professora M também possibilitou às crianças, no início da alfabetização, a apropriação de algumas habilidades necessárias a esse processo.

São muitas as questões e aspectos que mereceriam ainda serem exploradas na análise dessa atividade de ensino da professora M, no entanto, devido os limites desse trabalho finalizamos destacando que o desenvolvimento dessa prática pedagógica mostrou elementos importantes do processo de aprendizagem, da linguagem oral e escrita, e conseqüentemente do processo de alfabetização e de letramento daquelas crianças.

Podemos afirmar que a professora M criou condições para que as crianças produzissem as narrativas compreendendo-a como fenômeno social da interação verbal, nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida. Também, foi evidenciada a intencionalidade do desenvolvimento da

atividade a partir da compreensão que a sala de aula é um espaço em que é preciso ter objetivos, planejamento por parte do professor com a turma em que os estudantes compreendam e participem ativamente. Assim, a intencionalidade da atividade narrativa realizada com as crianças terá um movimento de expansão e de riqueza que em seu conjunto favorece o ensino e aprendizagem da língua materna.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10.ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002. 196 p.

DYSON A. H; GENISHI, Celia. (edit.) **The Need for Stoy**. Cultural Diversity in Classroom and Community. New York: National Council of teachers of English. 1994. Tradução para estudo em grupo de Gilka Girardello para grupo de estudo. CED/UFSC, 2003.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971.

GIRARDELLO, Gilka . A imaginação infantil e as histórias da TV. Recife. **Revista Construir Notícias**, n. 21, ano 04, p. 33-36, março/abril, 2005.

_____. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: **REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED)**, 26^a, Poços de Calda, 2003. p. 1-12. (CD-ROM). ISBN: 858639209X

_____. **Televisão e Imaginação Infantil: história da Costa da Lagoa**. 1998. 349 f. Tese. (Doutorado em Jornalismo) Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

JOBIM, Solange S. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MCEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. p. 236-259 (Colección Agenda educativa)

PALUDO, Márcio Antônio. **A esperança narrativa: Um ensaio sobre o potencial das narrativas pessoais na educação a partir de Jerome Bruner**. 2006.162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

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

REGO, L. B. Descobrimdo a língua escrita antes de aprender a ler. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, jan/abril, 1985.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. 9. ed. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982

SEGRE, S. Narrativa / Narração. In: **Enciclopédia Enaudi**. Literatura-Texto, v. 17. Porto: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1989, p. 57-69.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. Buenos Aires: Paidos, 1983.

VIGOTSKI, Liev .S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. 6.ed. Madrid: Akal, 2003. 120 p.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.