

QUANDO AS CRIANÇAS PASSAM A ENTENDER QUE DOIS TEXTOS *QUEREM DIZER O MESMO*, AINDA QUE AS PALAVRAS NELES CONTIDAS SEJAM DIFERENTES?

WHEN DO CHILDREN COME TO UNDERSTAND THAT TWO TEXTS MEAN THE SAME, EVEN THOUGH THE WORDS CONTAINED ON THEM ARE DIFFERENT?

Onici Claro Flôres *

RESUMO: Este artigo discute quando leitores iniciantes passam a distinguir o texto tal como escrito do(s) seu(s) possível (eis) sentido(s). Inicialmente, reorientou-se a atuação docente, sugerindo-se o “pensar alto em grupo” (ZANOTTO; PALMA, 2008), como instrumento pedagógico e como metodologia de pesquisa. O estudo desenvolveu-se em 2011, envolvendo 57 crianças. As práticas leitoras propostas foram filmadas e transcritas. As conclusões indicam que discutir em grupo e interpretar/produzir paráfrases propicia a construção intersubjetiva do conhecimento, facilitando a emergência da consciência textual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Recepção leitora. Paráfrase. Consciência textual.

ABSTRACT: This article discusses when beginning readers start distinguishing the text as written, from its possible meanings. At the beginning, it's reoriented the teacher's role, and it was suggested the "group thinking aloud" (ZANOTTO; PALMA, 2008), as an educational tool and a research methodology at the same time. The study was developed in 2011, involving 57 children. The reading practices were recorded and transcribed. The conclusions show that group discussions and interpret / produce paraphrases allows intersubjective knowledge and the emergence of textual awareness.

KEYWORDS: Reading. Reading reception. Paraphrase. Textual awareness.

* Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul - RS, Brasil. Doutora em Letras e Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Departamento de Letras. oflores@unisc.br.

QUANDO AS CRIANÇAS PASSAM A ENTENDER QUE DOIS TEXTOS *QUEREM* DIZER O MESMO, AINDA QUE AS PALAVRAS NELES CONTIDAS SEJAM DIFERENTES?

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute os resultados da pesquisa ‘*Textualidade e compreensão de paráfrases*’, que apresentou uma proposta de atuação docente com recepção leitora, baseada na interação professor-alunos, alunos-alunos, ao longo de doze práticas sociais de leitura em sala de aula, visando tanto ao desenvolvimento da consciência textual de leitores iniciantes, frequentadores da Educação Infantil - Pré-Escola, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, quanto à construção intersubjetiva do conhecimento. No estudo foi enfatizada a importância das trocas interativas - nas quais o professor valorize as contribuições dos participantes -, além do estabelecimento de objetivos de leitura prévios que permitam ao professor intervir durante o processo de interpretação de modo pertinente.

Na perspectiva da investigação feita, o processo de alfabetização faz parte das práticas sociais de leitura/escrita e inclui o desenvolvimento da consciência textual, habilidade que exige estabelecer certo distanciamento entre a materialidade do texto e o seu significado. Para que isso ocorra, no entanto, faz-se necessário que o leitor aja sobre a linguagem, manipulando-a e observando como se pode manipulá-la, o que implica postular uma concepção de linguagem que a entenda enquanto atividade.

Uma concepção de linguagem que postule a atividade linguística enquanto trabalho sobre a língua, vê essa atividade do sujeito “como constitutiva da própria linguagem, das línguas e dos sujeitos [e] exige incorporar o processo de produção de discursos como algo essencial.” (GERALDI, 2003, p.667).

A proposição do trabalho tal como feita determinou que os usos sociais da linguagem constituíssem o ponto de partida do estudo, pois segundo Tomasello (2009, p.169): “As habilidades linguísticas que uma pessoa possui em qualquer momento – sob a forma de um “inventário estruturado de unidades simbólicas” – resultam de sua

experiência acumulada com a linguagem ao longo da totalidade dos eventos de uso em sua vida”.

Assim, foram selecionadas para o estudo atividades de leitura comumente desenvolvidas no contexto escolar. Nesse contexto, a leitura em voz alta feita pelo professor da turma, na própria sala de aula ou na biblioteca da Escola (Hora do Conto), é algo corriqueiro. A metodologia de trabalho, contudo, distanciou-se dos procedimentos usualmente utilizados, pautando-se pela indeterminação dos sentidos do texto, deixando de lado a leitura privilegiada do professor, enquanto ‘detentor’ do saber (ZANOTTO; MOURA, 2002). A ênfase foi dada ao processo interativo desencadeado pela leitura e, sobretudo, à troca de ideias entre todos os integrantes do grupo de leitores.

A execução do projeto teve início com a leitura de um livro, selecionado especialmente para cada um dos três grupos de participantes. Do livro escolhido para cada nível foram feitas três paráfrases, as quais, nas três semanas subsequentes, também, foram lidas em voz alta para cada um dos três grupos.

A recepção leitora de alunos foi registrada, cotejando-se as reações, comentários e respostas das crianças e dos professores à leitura oral do texto original e de suas paráfrases. Os registros permitiram flagrar manifestações tanto da concepção de linguagem enquanto rótulo, como daquelas que traduziam uma visão mais centrada no conteúdo temático do texto.

Por outro lado, as práticas leitoras propostas requeriam uma atuação docente diferenciada daquela do professor como leitor privilegiado, pois ao professor caberia orquestrar a atividade interpretativa dos alunos, valorizando seus apertes e respostas e orientando-os através de perguntas e comentários, para que se envolvessem ativamente na leitura (ZANOTTO; PALMA, 2008). O processo implicava raciocinar e argumentar, verbalizando os pensamentos e trocando ideias. Esse papel foi desempenhado pela pesquisadora que mediou às práticas.

Na verdade, o trabalho buscou suprir uma lacuna nas investigações sobre o processo de alfabetização. Estas, de modo geral, não analisam de que modo a leitura de textos poderia ou deveria ser encaminhada no período e nem mostram como o professor poderia atuar, estabelecendo objetivos prévios à leitura. Sem dúvida as crianças, em geral, ouvem o professor ler e também costumam ir à biblioteca escolar, acompanhados ou por conta própria etc. Contudo, o que aqui se aponta é a ausência de práticas de leitura em que a voz do aluno seja qualificada (O’CONNOR; MICHAELS, 1996; LEMOS, 2011), além de se reiterar a necessidade de o professor estabelecer objetivos de leitura prévios à atividade a ser desenvolvida.

Concluindo, então, os resultados obtidos tanto possibilitaram reunir evidências de reorganizações linguístico-cognitivas realizadas pelas crianças (sem a intervenção dos adultos) quanto identificar manifestações da construção intersubjetiva do conhecimento, o que será relatado, a seguir, na seção de análise dos dados.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A hipótese de Tomasello (2009) sobre como se dá a aquisição e o desenvolvimento das competências linguísticas humanas baseia-se em uma concepção da aquisição e desenvolvimento como processos de natureza sociobiológica, envolvendo habilidades sociocognitivas de compreensão e compartilhamento de intencionalidade bem como a participação em atividades sociocomunicativas

historicamente situadas. Para o autor, a habilidade de se comunicar simbolicamente com indivíduos da mesma espécie é uma adaptação biológica específica dos seres humanos. Tomasello, como visto, rejeita o inatismo e enfatiza os processos de aprendizagem, dando destaque especial a duas habilidades cognitivas gerais: a identificação de padrões e a leitura de intenções (FERRARI, 2011).

Esta perspectiva teórica realça a construção intersubjetiva do conhecimento, pois segundo Davidson (2003, p.20) “[...] – el conocimiento de otras mentes – es esencial para cualquier otro conocimiento, pero el conocimiento de tercera persona es imposible sin el conocimiento de un mundo compartido de objetos em momentos de tempo y em espacios compartidos.” Em vista disso, “la adquisición de conocimiento no se basa en la progresión desde lo subjetivo a lo objetivo; emerge holísticamente y es interpersonal desde el principio.”

Assim, como o presente estudo propôs-se a abordar aquisição e desenvolvimento do conhecimento linguístico fez-se imprescindível que a relação do sujeito com a língua e com o “outro” não fosse tida apenas como um epifenômeno, ou simplesmente desconsiderada, o que demandou que as análises feitas considerassem não só o dito da criança (produto) mas também o processo, ou a relação com o “outro” (COSTA SILVA, 2009).

Evidentemente, a interação com o outro pode ocorrer através da leitura, pois ler é interagir com o texto escrito por outra pessoa ou pela própria pessoa, num tempo/espço anterior ao momento da leitura. Esse tipo de interação exige manipular a língua, o que é feito por meio de atividades de dois tipos distintos: (1) epilinguísticas e (2) metalinguísticas. De modo usual, as atividades epilinguísticas precedem as metalinguísticas, não sendo conscientes nem deliberadas. Já na atividade metalinguística o leitor tem de justificar qualquer escolha ou observação feita, explicitando suas escolhas ou opiniões, linguisticamente. Essas duas formas de ação direta sobre a língua são, contudo, indispensáveis, permitindo a tomada de consciência dos elementos linguísticos formais e propiciando o desenvolvimento da consciência linguística. Na verdade, as atividades epilinguísticas preparam o terreno para uma atividade interpretativa mais refletida, a qual passa a envolver metalinguagem. (GERALDI, 2003).

1.1 A importância da leitura no processo de alfabetização

Os estudos sobre alfabetização, em sua maioria, persistem dando ênfase à escrita, o que não pode ser ignorado. Assim, um trabalho que focalize a leitura altera o *modus operandi* comum. Torrance e Olson (1999, 1987), Olson (1997) e Olson e Torrance (2009) interpuseram esse diferencial em suas pesquisas, pois propuseram investigações com leitura, mais especificamente com ‘recepção leitora’, iluminando aspectos até o momento não considerados em relação ao processo de alfabetização. Esses autores alertaram para o fato de que as crianças, além da competência léxica, da capacidade de segmentar a palavra em unidades menores – as sílabas – decompondo-as em seus fonemas constituintes e de gerenciar o andamento do processo através de sua memória de trabalho (PIÉRART, 1997), precisam ainda estabelecer certas distinções sutis, indispensáveis à interpretação leitora, nos primeiros anos de escolarização. Para atingir essa meta, os autores destacaram a importância da recepção leitora, conferindo-lhe uma função destacada.

Assim, além dos quesitos já referidos em outros trabalhos, todos muito vinculados à relação entre fonologia e ortografia, existem, na ótica de Olson e Torrance, certos pré-requisitos referentes à recepção leitora, os quais começam a emergir em decorrência da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo eles, o próprio ir e vir entre os atos de ler e de escrever possibilita essa emergência, porque para escrever a criança tem de relacionar fonema a grafema e para ler ela tem de fazer o oposto, relacionando grafema a fonema. O trânsito contínuo do ato de ler para o de escrever e do ato de escrever para o de ler permitiria, segundo eles, o surgimento de uma habilidade especial – a de captar a diferença entre *dizer* e *querer dizer* – desenvolvimento metalinguístico ocorrido em função do processo de alfabetização.

Desse modo, de acordo com Torrance e Olson, é o estabelecimento da diferença entre *dizer* e *querer dizer* que possibilita o surgimento e posterior desenvolvimento da consciência do texto como unidade de sentido, pois em sua concepção, o texto escrito consegue manter uma *representação menos efêmera* do significado e as crianças apenas paulatinamente vão-se conscientizando de que aquilo que o texto diz pode ter várias interpretações. A variedade de interpretações decorre de que cada leitor faz uma leitura particular, mobilizando o seu conhecimento prévio. No processo, a metalinguagem seria a responsável pelo fornecimento das categorias que expressem essa atenção focal à linguagem, permitindo a tomada de consciência e a nomeação de seus elementos formais (letra, palavra, sílaba, frase, texto etc.). Além disso, a focalização dos elementos linguísticos formais, dizem eles, possibilitaria estabelecer a distinção entre o texto, ou seja, aquilo que está escrito, e o que alguém pretendia dizer com ele – a intencionalidade.

Em prosseguimento, Torrance e Olson (1999) afirmam que a distinção entre *dizer* e *querer dizer* evidencia-se mais claramente em relação ao texto escrito, porque na maioria dos contextos orais não é usual se representar o texto independente da interpretação do ouvinte. No texto escrito, porém, o que seu autor diz e o que ele quer dizer não são diferenciáveis de imediato, podendo o leitor ter dificuldade em descobrir a intencionalidade do texto a partir da leitura.

Além disso, a própria atividade de interpretação propicia certo distanciamento do texto, já que se transforma a cada vez que alguém busca a recuperação dos sentidos textuais. Na verdade, o texto escrito permanece, mas as interpretações variam, abrindo-se novas perspectivas a cada leitura. Dessa circunstância decorre a importância de averiguar em que momento de sua experiência leitora a criança separa a materialidade do texto de seus sentidos possíveis, pois esse momento representa um marco decisivo em sua aprendizagem da leitura.

1.2 Entre o literal e o intencional

As pesquisas que abordam a capacidade de a criança entender que aquilo que está escrito em um texto é algo distinto do significado pretendido por esse mesmo texto são conhecidas na literatura como estudos metalinguísticos. Dentre estes, citam-se as investigações de Torrance e Olson (1999). Esses dois pesquisadores entendem que uma das maneiras de investigar a emergência da distinção entre o dizer e o querer dizer seria observar como as crianças apreendem a diferença entre a leitura de um texto e a leitura de uma paráfrase desse mesmo texto. Antes disso, asseguram eles, as crianças partem da assunção de que existe uma leitura única, correta, apoiando-se na ideia de que a forma escrita corresponde à forma oral de modo direto.

A hipótese de Torrance e Olson (1999) fundamentou-se na emergência do conceito de texto. Seus estudos os levaram à conclusão de que esse conceito, independente e distinto daquele de seus possíveis sentidos, não parece se desenvolver até pelo menos os 6 ou 7 anos de idade. Baseados nisso, aditaram que o conhecimento metalinguístico se manifesta em razão da experiência das crianças com a escrita (processo de alfabetização). Uma vez estabelecida a distinção entre texto/significado, a criança estaria liberada para pensar a respeito do próprio discurso.

Assim, a familiaridade com o texto escrito é instrumental para a aquisição de conceitos metalinguísticos como os de palavra, frase e elementos da frase e, ainda, para o desenvolvimento da consciência do texto, enquanto unidade de sentido, pois manuseio/ leitura de textos possibilita o entendimento de que existem diferenças entre texto e repetição textual (paráfrase) e, também, entre significado e intenção.

Em suma, as pesquisas de Torrance e Olson comprovaram que a noção de texto – a consciência textual – é um importante aspecto da competência linguístico-cognitiva desenvolvida ao longo do processo de alfabetização.

2 O ESTUDO

No estudo aqui relatado, o papel do docente foi o de participante efetivo em uma atividade interpretativa em que autor e leitor eram sujeitos ativos, em constante diálogo, sendo o texto o lugar de interação. O *pensar alto em grupo* (ZANOTTO, 2008) foi a um tempo instrumento pedagógico e metodologia de pesquisa, aliado à técnica de ‘revozeamento’, por meio da qual o professor (pesquisador) valorizou as contribuições dos alunos durante a discussão dos textos, em grupo (O’CONNOR; MICHAELS, 1996; LEMOS, 2011).

O objetivo geral da pesquisa foi verificar se, como e em que momento de sua experiência leitora, a criança se dava conta de que já conhecia uma dada história apesar de tê-la escutado (ou lido) com outras palavras. Dela participaram alunos da Educação Infantil - Pré-Escola (14 alunos), e do Ensino Fundamental - anos iniciais - 1º ano (19 alunos) e 2º ano (24 alunos), durante o mês de junho de 2011, em uma escola pública municipal de Santa Cruz do Sul/RS.

Para atingir essa meta, o estudo desenvolveu-se em etapas. Na primeira, foi feita a seleção da escola. Os professores foram consultados, e duas professoras dispuseram-se a participar da pesquisa, sendo convidadas a ler os livros indicados para leitura de cada um dos grupos de alunos. Além disso, julgaram as paráfrases propostas, emitindo comentários e sugestões - a professora regente da Pré-escola e a professora encarregada da Hora do Conto, do 1º e 2º ano – anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ficou estabelecido, então, que de início seria lido o livro selecionado, seguindo-se a leitura de três paráfrases textuais (em folhas digitadas). A cada grupo de crianças investigado coube um livro específico, indicado por meio de consulta a três professores de cada um dos níveis escolares. Após, a escolha foi referendada pelas professoras participantes. Para a Pré-escola foi selecionado o livro ‘*Dorminhoco*’, de Michael Rosen e Jonathan Langley, traduzido por Gilda de Aquino, 2ª ed., São Paulo: Brinque-Book, 2002. O livro selecionado para o 1º ano foi ‘*A história mais longa do mundo*’ de Rosane Pamplona, 1ª ed., São Paulo: Brinque-Book, 2009. Para o 2º ano foi escolhido o livro ‘*Guilherme Augusto Araújo Fernandes*’, escrito por Mem Fox e traduzido por Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Cada livro foi parafraseado três vezes: 1) paráfrase verdadeira que manteve quase as mesmas palavras constantes do original, conservando-se fiel ao texto, sem alterar o significado, apenas tornando o texto mais conciso (resumo); 2) paráfrase verdadeira com alterações formais, nela sendo introduzidas palavras diferentes das do texto base, usando-se sinonímia, hiperonímia/hiponímia, elipses conservando-se, porém, a temática textual; 3) paráfrase falsa (textualidade falsa) que alterou relações textuais significativas, por exemplo, introduzindo antônimos, nomes de personagens trocados e afirmações não existentes no original, em decorrência alterando o significado do texto como um todo.

A segunda etapa do trabalho, a pesquisa, propriamente, desenvolveu-se durante um mês (junho de 2011), período em que foi feita a coleta de dados (filmagens) – compreendendo essa etapa do trabalho 12 práticas sociais de leitura em sala de aula. Após cada leitura eram feitas perguntas (entre 10 e 12) sobre o texto lido, na ocasião, e a interação seguia o curso dado pelo grupo e suas intervenções.

Ao todo, foram quatro práticas leitoras com cada grupo de alunos, as quais ocorreram, semanalmente, uma após a outra.

Como terceira e última etapa do trabalho foi programada para o dia 29/06/2011, a apresentação das filmagens às crianças participantes que protagonizaram o estudo até sua etapa final.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à análise dos dados, fez-se inicialmente a transcrição das filmagens. Em seguida, a leitura de cada prática leitora, turma a turma. Como as práticas foram filmadas uma a uma, a recepção leitora de cada um dos grupos - em cada um dos encontros - ficou registrada nos filmes e na transcrição, podendo-se cotejar as reações, comentários e respostas das crianças e do professor da turma à leitura oral do texto original e de suas paráfrases.

Da análise feita, concluiu-se que o objetivo geral do trabalho foi alcançado plenamente, pois os três grupos de alunos considerados demonstraram distinguir a materialidade do texto de seus possíveis sentidos. Inclusive o grupo de alunos da Pré-Escola reconheceu a diferença entre o texto original, as paráfrases válidas e a não válida, discutindo-as. Quanto ao reconhecimento das *variantes formais* introduzidas, ele também ocorreu, nos três grupos, ainda que de modo incipiente entre as crianças da Pré-Escola.

Quanto à questão linguística formal, as crianças da amostra estabeleceram relações de sentido entre palavras, usando substituições lexicais interessantes como a de *leitoa* por *porca* (pré-escola); *gafanhotos* por insetos, ou *celeiro* por galpão (1º ano) e ‘*ir para a guerra e não voltar mais*’ por morrer (2º ano). Mais do que isso, as crianças agiram sobre o texto, manifestando-se através de observações, de respostas complementares ou divergentes que algum aparte dos colegas ou alguma pergunta da pesquisadora desencadeava, explicitando pontos de vista, retomando observações anteriores, pedindo explicações adicionais ou manifestando discordância.

Quanto à construção intersubjetiva do conhecimento foram selecionadas três interações que, de fato, sintetizaram o modo de construção intersubjetiva do conhecimento de cada um dos grupos, ainda que não pretendam estabelecer uma sequência de etapas sincrônicas necessária.

A primeira delas é representada pela resposta de um dos alunos da Pré-Escola sobre a leitura do texto original (livro). Perguntado sobre quais eram os animais que faziam parte da história que ouvira a professora ler, esse aluno introduziu em sua resposta o nome de um animal (cavalo), que não constava do texto. Ao ser questionado sobre esse animal fazer parte ou não da história anteriormente lida, o menino disse que no sítio do avô dele havia um cavalo, além de porcos, vacas etc., como dizia a história. Ou seja, o menino introduziu em sua resposta uma informação nova, relativa à sua própria experiência, que não constava no texto original. Além disso, justificou a modificação feita, relacionando o texto lido à sua experiência pessoal (contexto pragmático).

No grupo do 1º ano, uma menina fez um aparte à leitura de uma das paráfrases verdadeiras e comentou que havia um *rio* na história lida. Não havia, mas a história envolvia um castelo etc. Quando a investigadora solicitou-lhe que explicasse em que parte da história aparecia o *rio*, a garotinha intimidou-se e não quis responder. Outras crianças, no entanto, assumiram o turno de fala e ajudaram-na a explicar. Segundo as explicações dadas, a turma deles já tinha lido outras histórias em que havia castelos, mansardas (palavra que não constava do texto) etc. e que nessas histórias sempre havia, ao redor do castelo, um *rio* e sobre ele uma ponte que dava acesso ao castelo (ponte levadiça). A resposta trouxe à baila o conhecimento prévio adquirido através de leitura (intertextualidade).

Quanto ao 2º ano, observaram-se tentativas de lembrar ‘certinho’ o nome da personagem principal, que era também o título do livro - Guilherme Augusto Araújo Fernandes. O que indicou um comportamento peculiar do grupo, no entanto, foi o comentário de uma aluna que ampliou o horizonte de compreensão do material lido para além do que se apresentava textualmente.

Essa garota fez uma avaliação da história, dizendo que lembrar era bom, porém acrescentou que esquecer também. Na história, uma idosa perde a memória e o protagonista, muito apegado a ela, leva-lhe objetos de que gostava para fazê-la lembrar. A menina que fez o comentário disse ter gostado da história, mas explicou que nem sempre era tão bom se lembrar das coisas, pois ficava triste toda vez que se lembrava da morte do pai. Nesse caso, a experiência emocional foi mobilizada, sendo relacionada à leitura.

Os três exemplos referidos são evidências de que as crianças vão construindo seu conhecimento, intersubjetivamente, a partir do contexto situacional. De acordo com van Dijk (2012, p. 301), “[...] os usuários da língua adaptam as estruturas do discurso à situação social ou comunicativa e, vice-versa, [e] compreendem o texto e a fala como uma função da situação.” Ou seja, para entender a leitura, os participantes de uma dada interação precisam ter uma representação mental da situação comunicativa de que participam, sendo esse modelo de situação, pragmático, e não apenas semântico.

Na ótica desse autor, tal modelo controla o modo como os envolvidos na interação adaptam seu dizer ao entorno comunicativo, por meio da interpretação subjetiva que têm desse entorno. O que se evidenciou com clareza no estudo realizado.

Para finalizar, tem-se a dizer que, de fato, as crianças da amostra ultrapassaram o limite da visão do texto enquanto soma do significado de cada uma das palavras. De início, diferenciaram globalmente paráfrases adequadas de inadequadas, apenas se baseando no significado de palavras específicas. Em seguida, contudo, abstraíram, buscando apreender o *querer dizer* do texto em sua totalidade, que é diferente daquele

da soma do significado de cada palavra individual, pois um texto pode dizer o mesmo com palavras diferentes.

4 PALAVRAS FINAIS

O objetivo primeiro do presente trabalho foi verificar se crianças frequentadoras de escola na Educação Infantil (Pré-Escola) e no Ensino Fundamental (1º e 2º ano) reconheciam paráfrases verdadeiras como textos equivalentes em sentido ao texto original e, o segundo, descobrir que mecanismos utilizavam para estabelecer as equivalências e incompatibilidades entre paráfrases e texto original, o que foi comprovado através de seu manejo das relações de coesão/coerência.

Inicialmente, constatou-se que as crianças investigadas já diferenciavam texto/significado, porque depois da leitura do texto, no suporte livro, as demais leituras perderam o sabor de novidade, é claro, e os alunos reclamaram e disseram que já tinham ouvido aquela mesma história na semana anterior, não conseguindo, no entanto, precisar em que dia da semana.

As leituras posteriores só foram aceitas de boa vontade e passaram a captar o interesse das crianças, depois que a pesquisadora explicou-lhes que a tarefa era descobrir se os textos eram mesmo iguais ou se eram apenas parecidos. Para tanto, a pesquisadora propôs que ouvissem atentamente a leitura de cada texto, para ‘tirarem a teima’, verificando se o texto em questão era ‘*igualzinho*’ ao texto lido no livro. Se era diferente, qual era a diferença, exatamente, e se era mesmo diferente como podia ser a mesma história? Ou seja, a pesquisadora orientou-os a assumirem o papel de *caçadores de significado* através de perguntas norteadoras que lhes indicavam o que comparar e o que rememorar. A partir daí as crianças começaram a estabelecer confrontos entre aquilo de que conseguiam se lembrar da leitura do livro com cada um dos textos parafrazeados. Como já se esperava, algumas crianças deram-se conta das marcas linguísticas similares ou diferentes, rapidamente, e outras não.

O dado mais saliente e significativo observado nos três grupos foi que, quando faziam o relato do texto lido ou algum comentário sobre ele, as crianças invariavelmente introduziam por conta própria alterações no texto; quando inquiridas, explicavam com clareza de onde os acréscimos feitos provinham, justificando-os.

Assim, tudo indica que a partir do momento em que começam a ouvir a leitura de histórias, seja em casa seja na escola, as crianças passam a gerenciar aquilo que escutam. Porém, devido à grande variedade de maneiras como o sistema da língua propicia dizer, e dado que as crianças não têm a diversidade de experiências de um adulto, elas selecionam e registram o que conseguem apreender do pareamento linguagem-situação de uso, aos poucos.

Gradualmente vão adquirindo familiaridade com o processo de textualização, introduzindo novas possibilidades. Buscam, dessa forma, sistematizar o que vai sendo acrescentado, ao mesmo tempo em que retêm as possibilidades expressivas já conhecidas.

A relação que estabelecem com a língua, contudo, mantém certa proporcionalidade com suas experiências de vida. Assim, elas repetem para gravar, não apenas no sentido de reproduzir, porém de mapear possibilidades, reunindo as novas ocorrências aos exemplos de situações já conhecidos, construindo suas memórias e um sistema expressivo que alia cultura, cognição e linguagem.

De modo geral, foram percebidas certas diferenças entre o modo de se manifestar das crianças de Pré-Escola e daquelas do Ensino fundamental, em cada um dos três níveis escolares investigados, porém a proposta não era intercambiar significados. A questão em pauta dizia respeito ao modo como a criança constitui e é constituída pela linguagem em suas relações com o “outro”, de maneira intersubjetiva, num mundo socialmente compartilhado.

Dessa forma, embora se observassem diferenças de comportamento das crianças frente ao texto e, ainda, que os exemplos selecionados tenham mostrado casos de *expansão dos horizontes de compreensão*, em ordem pretensamente sequencial - pré-escola (Educação Infantil), 1º e 2º ano (Ensino Fundamental), isso não implica que a expansão ocorra ano a ano e nem que não seja possível uma evolução mais rápida ou mais lenta.

Para finalizar, resta acrescentar que o que se observou não foi apenas a ampliação dos elementos linguísticos (léxico) utilizados que, de fato, ficaram mais precisos e numerosos. O que se constatou foi a ampliação das possibilidades de dizer, aliada à inter-relação entre linguagem, pensamento, experiência leitora e experiência de vida, em conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA SILVA, C. L. de. *A Criança na linguagem – enunciação e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

DAVIDSON, D. *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Tradução de Olga Fernández Prat. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

DIJK, T. A. van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino de leitura e escrita. In: Eleonora Albano, Maria Irma H. Coudry, Sírio Possenti e Tania Alkmin (Orgs.). *Saudades da Língua*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

LEMOS, V. Mudando Paradigmas em Leitura de Textos: a Orquestração do Professor, o Pensar Alto em Grupo e a Técnica do “Revozeamento”. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/2, dez. 2011, p. 261-282.

O’CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLSON, D. R. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, D.; TORRANCE, N. (eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

PIÉRART, B. As dislexias do desenvolvimento: uma virada conceptual e metodológica nos modelos dos distúrbios de leitura na criança. In: Grégoire, J.; Piérart, B. *Avaliação dos Problemas de Leitura – os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TOMASELLO, M. Primeiros passos em direção a uma teoria da aquisição da linguagem baseada no uso. Tradução de Cintia Faria Teixeira. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 25, jul-dez., 2009.

TORRANCE, N.; OLSON, D. R. O papel da alfabetização na compreensão da interpretação. *Substratum: Sobre a Interpretação – Temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, v. 2, n. 6.

_____. Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: a progress report. *Interchange*, v. 18, 1987, p. 136-146.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da metáfora em sala de aula: uma complexidade pedagógica e teórica. Relatório de Pesquisa, 2008.

ZANOTTO, M. S.; PALMA, D.V. Opening Pandora's Box: multiple readings of a metaphor. In: Zanotto, M. S.; Cameron, L.; Cavalvanti, M. (Eds.) *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

ZANOTTO, M. S.; MOURA, H. Indeterminacy and negotiation. In: Verschuren, J.; Östman, J. O.; Blommaerst, J.; Bulcaen, C. (Eds.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

Recebido em: 04 de março de 2014.

Aceito em: 07 de maio de 2014.