

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FASE DE LETRAMENTO

ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES
UFRGS

Esta apresentação pretende, antes de tudo, dar conhecimento de um trabalho que começou a ser desenvolvido por três universidades gaúchas (UFRGS, PUC-RS, UFPel), com a finalidade de montar um banco de dados que possa subsidiar trabalhos sobre crianças na fase de letramento. A pesquisa sobre a linguagem da criança provém, em grande parte, de dados coletados em situações, mais ou menos naturais (a esse respeito, falaremos depois) de interação. Entretanto, os processos de coleta e transcrição desses dados demandam um longo tempo e carecem, muitas vezes, de critérios comuns, de tal forma que fica difícil a comparação de trabalhos mesmo que versem sobre assuntos semelhantes. A finalidade desse relato é propor uma metodologia consensual de coleta de dados, para que o banco de dados projetado possa ser realmente utilizado por diferentes pesquisadores.

Com pretensão, compartilhamos o sonho de MacWhinney e Snow (1990), no sentido de estabelecer um arquivo de dados transcritos de linguagem da criança, com base em sistema computadorizado a partir do sistema CHILDES por eles desenvolvido. A importância de um arquivo de tal tipo é entendida por qualquer um de nós que deseja investigar um determinado ponto teórico em amostras espontâneas. São os estudos sobre as diferenças individuais no processo de aquisição da linguagem que talvez melhor caracterizem a necessidade de um banco de dados. Esses casos requerem tanto um estudo longitudinal, com um número amplo de sujeitos, o que é praticamente impossível para um pesquisador isolado ou para um mestrando ou doutorando. O banco de dados pode ser, portanto, o ponto de apoio de projetos de natureza variada.

Todos esses motivos levaram-nos a propor um estudo que dê condições para o estabelecimento mais seguro de um perfil do desenvolvimento da linguagem infantil. Escolhemos uma faixa mais avançada para permitir o cruzamento de informações com a variável escolar. Assim, as crianças pesquisadas devem encontrar-se em fases distintas de escolarização, as quais consideramos, a grosso modo, como: pré-letramento, (dos 5 aos 7 anos), letramento (7 aos 8 anos) e pós-letramento (8 a 9 anos). A seleção etária escolhida tem apoio na literatura sobre a Psicolinguística do Desenvolvimento, que aponta a possibilidade de dividir a aquisição da linguagem em três estágios: 0 a 5 anos, 5 a 8 anos e 9 anos em diante. (Cita-se a esse respeito os trabalhos de Karmiloff-Smith 1979 e 1986).

O projeto propõe-se, pois, a montar um banco de dados sobre a linguagem oral e escrita de crianças de 5 a 9 anos, e deverá fazer parte do CHILDES Data base. O grupo à testa do projeto pretende ainda arquivar computacionalmente as pesquisas resultantes do banco de dados formado, de modo a montar, a mais longo prazo, o perfil da criança em fases de letramento.

METODOLOGIA DESENVOLVIDA

Tem-se plena consciência de que os métodos usados na coleta e análise de dados desempenham papel importante no estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem, a ponto de poderem alterar fundamentalmente os resultados obtidos (Stoel-Gammon e Dunn, 1985; Correa, 1989). Daí a dificuldade de montagem de um banco de dados que permita estudos de diversos aspectos da linguagem sob diferentes enfoques teóricos.

Em razão dessa dificuldade, decidiu-se proceder a dois tipos básicos de coleta de dados: longitudinal e transversal. A coleta longitudinal permitirá a identificação de estágios desenvolvimentais de crianças tomadas na sua individualidade e como grupo. Já a coleta transversal propiciará a verificação de padrões gerais do desenvolvimento.

A coleta longitudinal abrangerá 10 sujeitos, sendo 5 do sexo feminino e 5 do masculino. Procurou-se uma amostra o mais possível homogênea, controlando-se a variável social pelo grau de escolaridade dos pais dos informantes. Para chegar à pretendida homogeneidade, foram escolhidas crianças cujos pais tenham, ao menos, escolaridade completa de 2º grau. No momento, estamos acompanhando um número maior de sujeitos (15, ao todo), para garantir a meta de 10 ao final de 4 anos. As sessões de coleta ocorrem com intervalos entre 30 a 40 dias.

No caso da coleta transversal, resolvemos reduzir o número de sujeitos a 20 para cada segmento de faixa etária (tendo 10 meninos e 10 meninas), em vez dos 30 inicialmente propostos, tendo em vista as dificuldades de homogeneização da coleta, que descrevemos a seguir. Os sujeitos foram agrupados em 9 faixas etárias, a partir de 5;0, com o intervalo de 6 meses. Com isso, pretendem-se captar os estágios do desenvolvimento da linguagem a partir de 5 anos, quando, diferentemente de faixas etárias mais precoces, o desenvolvimento se dá com intervalos maiores.

Observe-se que, embora os dados obtidos longitudinalmente evidenciem diferenças individuais e múltiplas estratégias utilizadas na aquisição dos diversos componentes da língua, e dados transversalmente coletados apresentem padrões gerais do processo de aquisição, os resultados de um e de outro se complementam no estabelecimento de possíveis estágios de desenvolvimento e na determinação do perfil da criança em fase de letramento.

O **corpus** coletado será de dois tipos: o oral e escrito. Em cada sessão de coleta, ocorrerá o registro de, pelo menos, duas técnicas no oral e uma no escrito. No caso do escrito, a coleta na fase de pré-letramento servirá para apresentar as hipóteses

que a criança dessa faixa etária pode estar desenvolvendo (cf. Kato, 1988; Ferreiro e Teberoski, 1985). Nessa fase será sempre solicitado que a criança "leia" sua produção escrita, quando será gravada. Com isso, pretende-se permitir a verificação da possibilidade de reestruturação do texto, atendendo às peculiaridades do escrito, nesse evidenciando desde cedo diferenças de planejamento entre oral e escrito (cf. Ochs, 1979; Guimarães, 1990).

As sessões orais serão inteiramente gravadas, devendo posteriormente ser transcritas, de acordo com o sistema CHAT (MacWhinney, 1991), adaptado para o português. Pretende-se ainda que determinadas sessões, sobretudo as de interação criança-criança, sejam também videogravadas.

Em cada uma das coletas, será sempre assinalado o contexto dessa coleta e o "input" recebido pelo informante, ou seja, serão sempre discriminadas as condições de produção dos registros.

Cada coleta registrará obrigatoriamente: diálogo entrevistador criança; relato pessoal oral e escrito; relato de história em seqüência, (a partir de figuras apresentadas em ordem). Um quinto das entrevistas deverá conter ainda recontagem da história em seqüência para outra criança que não a conhece e diálogo entre criança-criança.

A COLETA DO CORPUS: PRIMEIRAS CONSTATAÇÕES

O trabalho até aqui desenvolvido (seu início ocorreu em novembro do ano passado) serviu, sobretudo, para testagem da metodologia de coleta. Essa testagem evidenciou, pelo menos, três problemas de ordens distintas:

- 1 - o papel de estímulos na obtenção de narrativas
- 2 - a dificuldade de obter interações na díade criança-criança
- 3 - a escolaridade das entrevistas

Vejamos um a um

1 - O caso das narrativas

Poder-se-á, após o trabalho desenvolvido, apresentar quatro tipos de arquivos relacionados a narrativas, uma vez que essas são tarefas obrigatórias para todos os informantes. Um arquivo sobre narrativas livres, outro sobre história em seqüência, contadas após apresentação de uma seqüência de quadros, e um terceiro sobre recontagem dessa história. Essa última tarefa não abrange todos os informantes, mas 1/5 da população. Ela pretende observar as modificações introduzidas pelo narrador, quando conta uma história a um coleguinha que não conhece as figuras que a originam. O quarto e último arquivo de narrativas tratará da passagem para o escrito da narrativa livre e será comum a todos os informantes. Nele constará a forma gráfica que a criança

escolheu para seu texto escrito (reveladora da etapa de aquisição de língua escrita em que se encontra) e a leitura (registrada em gravador) que dela fará.

Para uniformizar o produto das narrativas livres obtidas, pensou-se propor narrativas do tipo pessoal (cf. Romaine, 1985), esperando-se obter respostas mais espontâneas e mais próximas das realizações quotidianas das crianças.

Quando as crianças contam uma história não pessoal, mas que poderíamos chamar de ficcional (i.e, aquelas que apresentam personagens fantásticos, não podem acontecer na vida real ou que parafraseiam histórias infantis conhecidas), são convidadas a contarem outra história que tenha acontecido com elas. São sugeridas situações do quotidiano, como um susto, briga entre irmãos, festa de aniversário, situação engraçada, um acidente.

Tendo em vista as reflexões sobre coleta de narrativas apresentadas por Peterson e McCabe (1983), o piloto da coleta de narrativas foi realizado por duas mestrandas da UFRGS (Isabel Moreira e Kerumi K. Bonnet), no projeto apresentado para uma disciplina sob minha orientação intitulado "Testando metodologia de coleta de dados". Nele, as autoras testam a produção de narrativas a partir de uma situação - estímulo (ou uma indução), apresentada pela entrevistadora, conforme proposta de Peterson e McCabe em contraste com a produção livre, em duas faixas etárias: 5 e 8 anos.

As produções estão analisadas sob o ponto de vista de sua estrutura (usando-se a nomenclatura do trabalho citado, foram classificadas em padrões: cronológico, término no clímax empobrecido, salto de rã clássico); de sua origem (ficcional ou pessoal) e da facilidade/dificuldade no ato de narrar.

O projeto concluiu que a metodologia da coleta não altera significativamente o padrão de narrativa produzido, nem a facilidade de produção de narrativas. Há, entretanto, uma maior tendência para produção de narrativas ficcionais, sobretudo nas crianças de 5 anos, quando o entrevistador não apresenta uma situação-estímulo inicial. Por outro lado, como essa situação-estímulo é uma narrativa pessoal, se pode pensar que ela, de certa forma, condiciona o padrão de narrativa obtido, crítica que tecemos à metodologia empregada por Peterson e McCabe em sua coleta.

Para evitar essa possibilidade, a metodologia de coleta de nossas narrativas consiste em, inicialmente, deixar a criança livre para contar um fato de que se lembre e que tenha lhe chamado atenção. Se a produção for ficcional, no entanto, a Entrevistadora passa a provocar mais fortemente uma história pessoal, apresentando, então uma situação estímulo, como a transcrita a seguir.

BRUNA (5;9)

Entrevistadora - Vou te contá uma coisa que aconteceu hoje de manhã quando fui no... como é que é... no dentista... Uma mãe tinha ido levá os dois filhos, eram gêmeos, dois irmãos, e aí eles pegaram uma revista, um deles pegou uma revista, e o outro

resolveu que deveria ler a mesma revista. Aí eles começaram a brigar, eles não paravam... até que a mãe resolveu dá um pára-te-quieto. Sabe o que mãe deles fez? Não tem uma idéia? Tirou a revista dos dois. Conclusão: ninguém leu mais nada. Coisa feia, ficar brigando, né? Tu tem irmãozinho?

- Bruna - Tenho uma irmã e uma prima.
Entr. - Uma irmã e uma prima?
Bruna - Duas prima. Depois do Natal eu vou pro Ceará.
Entr. - Que legal! É bom lá no Ceará, vai pra praia...
Bruna - Eu tenho um monte de prima...
Entr. - E a tua irmã que idade tem?
Bruna - Não sei...
Entr. - é maior do que tu ou menos?
Bruna - É mais grande.

2 - A dificuldade de obter interações de díades criança-criança

Que estímulo é capaz de determinar o diálogo de duas crianças de faixa etária semelhante, sem que haja indução do entrevistador? O procedimento foi extremamente discutido pelo grupo de pesquisa e decidiu-se que se tentaria à exaustão colher esse diálogo sem interferência de adultos. Ficou combinado então, que o Entrevistador abandonaria a sala onde estivesse sendo realizada a entrevista, sob um pretexto qualquer, e, mantendo o gravador ligado, registrar-se-ia a iniciativa das crianças em interagirem entre si.

Nas entrevistas-piloto, a técnica aparentemente funcionou, mas, no decorrer da coleta, as bolsistas de iniciação científica começaram a manifestar sua preocupação pelo fato de que as crianças muito pouco falavam entre si e até mesmo se mantinham em silêncio. Concluiu-se, então, que a técnica de coleta estava sendo infrutífera e que os resultados do piloto poderiam ser atribuídos à época que foram realizados-final de ano letivo-, em que havia já grande familiaridade entre as díades.

Descartou-se a hipótese de montagem de uma situação de jogo, porque as trocas estariam muito marcadas pelo contexto e evidenciariam um tipo de discurso particular (agora é tua vez, joga logo).

Atualmente, testamos a "técnica da sacola". A entrevistadora abre uma sacola, que contém diferentes e estranhos materiais (tipo caixa de bombom vazia, figuras recortadas, 1 balão, peças de jogo, tipo dominó, bonecos tipo lego, etc). Deixa-os sob a mesa e se afasta da sala sob qualquer pretexto, avisando às crianças que podem manipular os objetos à vontade. Os resultados iniciais são mas alentadores, mais ainda evidenciam ser esta a mais difícil das tarefas de coleta a que nos propusemos.

3 - A escolarização da entrevista

Embora o relacionamento inicial da criança com o entrevistador fosse estabelecido dentro do ambiente habitual da criança (sua sala de aula, pex.) e a entrevista propriamente dita só começasse quando a criança demonstrasse estar à vontade (i.e, falando espontaneamente com o entrevistador já conhecido), foi possível notar nas primeiras entrevistas o que passamos a chamar de "escolarização da entrevista". Veja-se a esse respeito o exemplo a seguir:

ALEXSANDER - 6;8 (1. série)

O menino inicia a entrevista contando uma história ficcional, cujo personagem é um macaquinho)

E: tá, agora conta uma história que aconteceu CONTIGO

A: que eu fiz? (acena com a cabeça afirmamente)

hum, quando eu cheguei da escola, eu fui, eu fui pegá meus bonecos, depois eu fui brincá, e daí caiu a perna daquele boneco do Jaspion e daí depois eu botei aquela perna dele, caiu a outra perna dele e a outra perna caiu de novo, a outra, e daí eu convidou um amiguinho pa i bincá aí, de faze desenho, assim de pintá, e daí o meu pai perdeu o pincel dele, aí eu peguei aquele pincel e daí a mãe deixou cai a faca lá embaixo do telhado, e daí eu fui bincá de pulá o telhado e daí caiu lá embaixo do telhado, e daí eu fui bincá de pulá o telhado e daí caiu a faca e eu quasi cortei e daí..

hhum, hum, quê quê isto? (aponta os desenhos da história em seqüência que a entrevistadora tem em mãos).

E: isto é outra coisa

A: e daí foi a gente foi brincá e só.

E: tá, então agora

A: qué qué isto?

E: eu queria.. isto é uma história

eu quero que tu me conte essa história aqui

A: esa aí?

E: agora o Alex vai contá a história em seqüência (fala para o gravador)

A: em seqüência?

E: é, oh! (E aponta a seqüência dos quadros)

A: os amiguinho tava ali e daí o gurizinho se acordou assim e gritou e nesse aqui ele queria botá no guri e nesse aqui ele foi dormi e aqui, não tem nada. Deu, já fiz.

E: tá.

Observe-se que o ambiente não era mais a sala de aula do menino, mas uma sala especial da escola, reservada para a gravação e a entrevistadora só liga o gravador após pedido que o informante contasse uma história. De acordo com as dificuldades que

apontamos ao referir o primeiro problema, o informante conta inicialmente uma história de ficção, não pessoal. Após ouvi-la a entrevistadora corta rapidamente a fala do menino, mediante um "tá" (revelador de que estava cumprida parte da tarefa) e faz a ordenação pura e simples do que se deseja obter. A criança, possivelmente por estar em ambiente escolar, já acostumada a cumprir ordens, passa à tarefa solicitada. Antes de terminá-la, entretanto, sua atenção é desviada pela manipulação de figuras pela entrevistadora. Pergunta-lhe do que se trata e recebe uma resposta seca. Compreende, então, que está diante de mais uma tarefa escolar, a qual se apressa em terminar, para poder perguntar o que lhe está interessando. A entrevistadora em vez de aproveitar a atenção do informante sobre as figuras e interagir com ele nesse sentido, volta a ordenar-lhe uma outra tarefa, fala com o gravador, intitulado o tipo de material que obterá e rompe qualquer possibilidade de interação "natural" com a criança. O resultado é a narração rápida dos fatos mostrados pelos quadros, com o cumprimento da última tarefa solicitada.

Observe-se que houvera anteriormente treinamento e discussão de técnicas de coletas com todas as bolsistas de iniciação científica do projeto, em que se enfatizara a necessidade de que a entrevista uma boa interação. As entrevistas-piloto tinham sido ouvidas e discutidas em conjunto. Nelas pouco se notava a escolarização da tarefa.

Passadas as primeiras entrevistas, parece que as bolsistas foram levadas a uma rotinização de seu trabalho, deixando de lado a dinâmica interativa com a criança pra se concentrar na obtenção dos dados.

Constatado o problema, interrompeu-se a coleta, retomou-se o treinamento e a audição dos dados já coletados, para corrigir a distorção apresentada e procurar aproximar o encontro com o informante de uma situação mais natural. Foi então decidido que:

- 1 - a interação inicial adulto-criança (observador) (informante) deveria ser também objeto da coleta;
- 2 - a bolsista procuraria ter mais sensibilidade nas trocas comunicativas, pois o problema se concentrava na relação assimétrica adulto/criança, que afetava a naturalidade do encontro,
- 3 - o ambiente também deveria ajudar a tarefa. Assim, no caso das crianças menores, deveriam ser evitadas mesas e cadeiras, sendo proposto que tanto a bolsista como a criança se sentassem no chão.

Constatadas e vencidas as primeira dificuldades da coleta, passa-se agora a increntá-la, ao mesmo tempo que se inicia o trabalho de sua transcrição, o qual certamente demandará outras reflexões semelhantes às apresentadas agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORREA, Leticia M.S. Por que as orações relativas são de difícil compreensão para as crianças? DELTA São Paulo, 5(2): 133-1248, ago 1989.

- GUIMARÃES, Ana M.M. **O desenvolvimento da coesão: passagem do contexto ao texto.** (Tese de doutorado, PUCRS, 1990)
- INGRAM, David. **First language acquisition.** Cambridge, Um Press, 1989.
- KARMILOFF SMITH, Annette. Language development after 5. In: FLETCHER & P. GARMAN M. (eds) **Language acquisition.** London. Cambridge Um Press, 1979
- _____. Some fundamental aspects of language development after five, In: FLETCHER P(ed). **Studies in first language development.** Cambridge Un Press, 1986.
- MAC WHINNEY, B. **The CHILDES Project: tools for analysing talk.** Hillsdale, Erbaum, 1991.
- PETERSON, Carole L. Mc CABE, Alyssa. **Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative.** New York, Plenum Press, 1983.
- OCHS, Elinor. Planned and unplanned discourse. In: GIVON T. **Syntax and semantics: discourse and syntax.** New York, Academic Press, 1979.
- ROMAINE, Susanne. Grammar and style in children narratives. **Linguistics** 23 (1): 83-104, 1985.
- SNOW, C. The child language data exchange system **Jornal of child language** 12: 271-296, 1985.
- STOEL-GAMMON C. & L. DUNN, c. **Normal and disordered phonology in children.** Baltimore, University Press, 1985.