

O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EM SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO BICULTURAL*

SYLVIA BUENO TERZI
UNICAMP

1. INTRODUÇÃO

Conflitos interpretativos devidos a diferenças culturais entre os participantes de uma interação têm sido foco de estudo em vários trabalhos recentes sobre letramento (Kleiman, 1992; Signorini, 1994). Ainda se o conflito for constitutivo de interações biculturais, ele pode ser ou não revelado.

Neste trabalho analisamos uma situação de interação na qual conflitos interpretativos com relação ao texto escrito foram permitidos emergir e foram usados pelo participante adulto para desenvolver habilidades de leitura em grupo de crianças de meios iletrados. Como será mostrado, a administração dos conflitos é uma condição necessária mas não suficiente para que a aprendizagem se dê. A negociação interpretativa em relação ao sentido indicado pelo autor não é sempre bem sucedida, podendo criar um novo foco de conflito na interação face a face.

Os dados aqui utilizados fazem parte de um estudo mais amplo onde se buscava analisar o processo de construção da leitura por crianças de meios não letrados. Três crianças de uma favela, no momento cursando a segunda série do primeiro grau, participaram do estudo. Oriundas de famílias iletradas, elas tinham tido uma exposição muito limitada à escrita e nenhuma participação em eventos de letramento (Heath, 1982, 1983) no período pré-escolar. A fim de que pudéssemos averiguar a construção da leitura pelas crianças em uma situação que propiciava essa construção, baseada numa orientação de letramento oposta à da escola, foram realizados encontros semanais de leitura com a pesquisadora durante um período de nove meses, fora do ambiente escolar. O trabalho com os textos e as interações com as crianças foram orientados por um estudo prévio do letramento e dos sistemas axiológicos das crianças e da comunidade a que pertencem. Os encontros não seguiram uma metodologia preestabelecida, isto é, a tarefa de leitura não foi previamente segmentada em habilidades a serem sequencialmente trabalhadas. Ao contrário, buscou-se respeitar a trajetória de aprendizagem de leitura sinalizada pelas crianças.

* Pesquisa financiada pelo CNPq e pela FAPESP

Ao falarmos em interações biculturais, alguns pressupostos devem ser considerados. Primeiro, cremos que há e sempre haverá diferenças culturais entre os participantes. Também acreditamos que essas diferenças influenciarão o desenvolvimento do letramento, principalmente o desenvolvimento da leitura, o foco de nosso estudo, devido a conflitos entre as perspectivas interpretativas do adulto e dos autores dos textos, e aquelas das crianças. Finalmente, cremos que os conflitos devem ser permitidos emergir a fim de que possam ser focalizados e trabalhados durante a interação, de forma a oferecer o suporte (Bruner, 1976) necessário para o desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças. Subjacente a esses pressupostos está uma visão do uso da linguagem como função social (Mey, 1987), uma visão de aprendizagem como construção de conhecimento (Vygotsky, 1962, 1978) e uma visão de leitura como recriação, pelo leitor, do texto do autor em sua relação tanto ao contexto imediato como ao social (Terzi, 1992).

2. CONFLITOS E A CRIAÇÃO DE UM MUNDO TEMPORARIAMENTE PARTILHADO

Quando se consideram interações biculturais voltadas para a promoção da aprendizagem, a noção de se criar um mundo temporariamente partilhado, conforme proposto por Wertsch (1984), como uma maneira de mais tarde alcançar um mundo realmente partilhado onde os participantes teriam aproximadamente a mesma definição da situação focalizada na interação, ou seja, dos eventos, objetos, pessoas e ações a ela pertinentes, se torna muito importante. Considerada de maneira geral, a noção é interessante pois “fazer de conta” que adulto e crianças pertencem a um mesmo mundo e, portanto, partilham um mesmo conjunto de conhecimentos é uma forma de se conseguir um grau mais alto de intersubjetividade na interação. Entretanto, cremos que essa generalização deva ser restringida, uma vez que a criação, mesmo que simulada, de um mundo totalmente partilhado nos parece impossível. Preferimos, então, falar de um mundo parcialmente partilhado.

A criação de um mundo parcialmente partilhado, porém, só será possível se forem oferecidas condições para que os conflitos aflorem revelando as diferenças entre as expectativas do adulto e a produção das crianças. Para isso, é necessário garantir-se a livre participação de todos os integrantes da interação. Constatadas as diferenças, elas deverão ser interpretadas, o que nem sempre é fácil já que vários fatores estão envolvidos na leitura. Neste estudo temos duas interações inter-relacionadas ocorrendo simultaneamente e, portanto, uma potencialidade dupla de conflito. Como seu principal objetivo é analisar o desenvolvimento de habilidades de leitura, o tópico da interação adulto-criança é a interação entre as crianças como leitoras e o autor do texto. Por um lado, serão as características da interação adulto-criança que permitirão que os conflitos interpretativos na interação leitor-autor emergjam e sejam negociados. Essas características incluem, além da procura por uma definição parcialmente partilhada do objeto em foco e da perspectiva sobre ele, e de uma linguagem parcialmente partilhada, dois outros componentes: um que

poderia ser chamado de “afetivo”, envolvendo aceitação, confiança e respeito mútuos entre os participantes (Erickson, 1987) e aquele da valoração (Terzi, op. cit.), o fator socialmente construído que faz com que o envolvimento na interação tenha sentido para seus integrantes. (Os últimos dois componentes não serão tratados neste trabalho). Por outro lado, a interação adulto-criança depende da interação autor-leitor, uma vez que esta última fornecerá o feedback necessário para a construção de um mundo parcialmente partilhado.

Tendo a interação autor-leitor como o tópico principal da interação adulto-criança, diferentes objetos relacionados terão que ser focalizados, pelo menos para serem considerados pelo adulto a fim de neutralizar temporariamente as diferenças culturais entre os participantes. O conhecimento do adulto das diferentes perspectivas de se olhar para esses objetos contribuirá para a criação de um mundo parcialmente partilhado, porém não será suficiente. É imprescindível que ele conheça a história de letramento das crianças, suas experiências vivenciais, seus valores, suas crenças. Os conflitos de interpretação textual não podem ser vistos isoladamente mas sim no processo de desenvolvimento da leitura, levando-se em conta as características individuais. Daí a importância de os estudos serem longitudinais e precedidos por análises de cunho etnográfico, embora muitas vezes esses dados tenham que ser complementados com a colaboração das crianças através da explicação de suas próprias ações.

Todas essas condições, porém, não garantem a negociação satisfatória dos conflitos. Como veremos, às vezes há resistência por parte das crianças em discutir qualquer interpretação que não seja aquela com a qual está compromissada.

3. LETRAMENTO E CONHECIMENTO DE MUNDO COMO DETERMINANTES DE CONFLITOS

No desenvolvimento de habilidades de leitura, dois fatores se salientam como causadores de conflitos: o grau de letramento apresentado no momento pelas crianças e aspectos culturais como experiências de vida, crenças e valores. Os dados selecionados para exemplificar essas influências são representativos de um estágio de desenvolvimento de leitura das crianças, no qual elas ainda não viam o texto como expressão de um autor distante. Como dissemos, essas crianças tinham tido uma exposição muito limitada à escrita no período pré-escolar. Na escola, a ênfase nos processos de codificação e decodificação impediu que construíssem conceitos adequados relativos à escrita - no início dos encontros viam o texto como um conjunto de “palavras” a serem decodificadas sem qualquer envolvimento com o significado. Compreender o texto significava para elas usar a estratégia de pareamento (Terzi, op. cit.), ou seja, utilizando-se de parte da pergunta como pista, localizar no texto o trecho que, por conter a pista, seria uma provável resposta, atividade que também excluía qualquer atribuição de sentido. As práticas de leitura realizadas nos encontros não tinham sido ainda suficientes para perceberem a função comunicativa da escrita, para verem o texto como produto de um autor não presente. Apóiam-se, então, na experiência que têm na oralidade onde a questão de autoria não se

coloca - a criação de um texto é um esforço conjunto dos participantes da interação num processo de resignificação constante de um pelo outro. Reproduzem no grupo a produção oral de textos: a partir de palavras textuais que funcionam como índices de conhecimentos armazenados na memória, as crianças constroem textos coerentes, porém não condizentes com o texto do autor, seguindo uma interpretação estabelecida no início da leitura, de conformidade com seu background interpretativo (Rommetveit, 1985). A seleção e a interpretação das informações textuais a serem utilizadas na construção de sentido parecem ser não reflexivas, isto é, não há um procedimento em que a própria interpretação é continuamente avaliada. O texto é visto por elas como um objeto que na hora da leitura passa a pertencer ao leitor. Elas se apropriam do texto e o normatizam, ou seja, efetuam nele transformações de maneira a adequá-lo à hipótese que construíram sobre seu conteúdo. Os conflitos interpretativos que afloram nesse processo de atribuição de sentido revelam a influência do estágio de letramento e do conhecimento de mundo das crianças, como vemos nos exemplos a seguir.

O primeiro exemplo é a interpretação dada por uma das crianças ao seguinte trecho de um artigo de jornal:

“...um grupo de crianças tentava soltar um balão. O vento encostou o papel nas chamas e o balão incendiou-se nas mãos das crianças”.

A interpretação da criança foi a seguinte:

(1) Tinha um papel na cama, daí ele fez um balão e soltou e daí queimou na mão de uma criança.

A criança lê “cama” por “chama” dando uma interpretação diferente daquela esperada pelo autor do texto e pelo adulto.

Neste caso o conflito interpretativo poderia ser atribuído a diferentes causas: uma má percepção da palavra “chama” poderia ser devido a uma inabilidade de decodificar o dígrafo “ch” ou devido à influência de um fator cultural ou a ambas.

Cientes da utilização do processo de apropriação nesse momento pelas crianças, procurou-se uma causa cultural para o conflito. Questionada sobre porque achava que as crianças mencionadas no texto estavam brincando na cama, a criança responde: “Ué, porque a gente brinca na cama”. Convidada então a voltar ao texto e, tendo sua atenção chamada para a palavra “chama”, ela exclama: “Eu pensei que era cama porque a gente brinca na cama”. Conhecendo a falta de espaço para brincar nos barracos e a necessidade de manter as crianças dentro de casa para protegê-las de elementos perigosos que moram na favela, a influência das experiências de brincar na interpretação foi facilmente entendida: a informação sobre as crianças fazendo um balão deve ter ativado o conhecimento da criança sobre situações de brincar, fazendo-a perceber “cama” por “chama”. A negociação do conflito, feita através de uma discussão das diferentes maneiras de viver e brincar em diferentes grupos sociais, focalizando principalmente as diferenças

entre o grupo a que pertenciam as crianças e aquele reportado no texto, nos pareceu satisfatória: a criança aceita a negociação, faz perguntas, comparações, o que provavelmente contribuiu de alguma forma para que aos poucos fosse construindo a escrita como representação de um mundo distante.

A interpretação conflitiva que foi permitida aflorar em nossos encontros não teria provavelmente acontecido na escola. A cultura das crianças não é relevante para as práticas de ensino institucionais. Na escola, as diferenças culturais são reduzidas a problemas lingüísticos e assim são homogeneizados. Se o texto do qual tiramos o exemplo (1) tivesse sido lido em sala de aula, a produção de “cama” teria sido imediatamente corrigida e interpretada como dificuldade de decodificação. Assim, conflitos culturais não relacionados a práticas de leitura não são permitidos emergir.

Quando se permite que floresçam, as diferenças culturais o fazem constantemente nas aulas de leitura. Na leitura de textos mais longos, diferentes visões conflitivas resultantes da interferência de múltiplos fatores podem ser reveladas, como vemos no exemplo a seguir. O texto, tirado de um jornal local diz:

A CIDADE RECLAMA

Na esquina da rua Antonio Lobo com Paulo Setúbal, há um monte de lixo em frente a um terreno. A área está cercada por tábuas, mas o lixo foi jogado na parte de fora do terreno, ocupando toda a calçada e parte da rua, o que dificulta o tráfego pelo local. Segundo os vizinhos, o lixo toma conta do local há vários dias, sem que qualquer providência tenha sido tomada.

A interação que se seguiu à leitura silenciosa de uma das crianças e que reproduzimos em (2) mostra vários conflitos. (Nos exemplos, P se refere à pesquisadora; F, A e V, às crianças)

(2)P- Então, o que diz o texto?

F- Reclama que tem um monte de lixo na frente deles e a areia tá cheia de tauba por cima. Os vizinhos também reclamam. É na esquina da rua. “

P- Por que reclamam?

F- Porque a rua tá cheia de lixo e a areia tá com um monte de tauba.

P- E com isso ficou difícil o quê?

F- Passar.

P- Por que, você acha, que eles publicaram isso no jornal?

F- É que tava ocupando todas as calçadas, ocupando a estrada. Porque a frente deles estava muito suja que a gente ficava jogando lixo.

P- E, publicando no jornal resolve o problema?

F- Resolve.

P- Como?

F- Eles vão lá limpar.

P- Quem cuida disso?

F- Os homens que trabalham em algum lugar.

A interpretação dada pela criança ao texto mostra três instâncias interessantes de conflito interpretativo. A primeira está relacionada aos nomes das ruas - Antonio Lobo e Paulo Setúbal - tomados pelas crianças como nomes de personagens e, no caso, como reclamantes (“...na frente deles”, “os vizinhos também reclamam”). A interpretação do conflito, neste caso, só foi possível através de uma discussão com as crianças, que nos permitiu perceber que elas ignoravam a função do uso de nomes como uma homenagem a pessoas supostamente dela merecedoras, tanto no que se referia a nomes de ruas, entidades, instituições etc. como ao nome da própria escola que frequentavam. Mesmo conhecendo a história de letramento das crianças, esse desconhecimento não era esperado pelo adulto, já que o nome da escola faz parte dos exercícios diários de escrita em sala de aula.

O segundo conflito é similar ao mostrado no exemplo (1). Ele se revela pela leitura de “areia” ao invés de “área”. Tomando o lixo como a causa da reclamação, a criança ativa seu conhecimento prévio e interpreta o lixo como entulho. Calçadas cheias de entulho fazem parte de sua vivência, pois é uma cena comum na cidade e no caminho que ela faz para a escola. Como consequência, ela percebe “área” como “areia” e interpreta “A área está cercada por tábuas” como “A areia tá cheia de tauba por cima”, como numa situação de construção.

O terceiro conflito é também consequência das condições de letramento da criança, pois revela falta de conhecimento do domínio público do jornal. Ela entende a função da reclamação - uma busca para a solução do problema - mas não percebe a publicação como dirigida aos leitores em geral e, neste caso, principalmente às autoridades competentes. Sendo coerente com o modelo de situação que havia construído (entulho na calçada), ela atribui a responsabilidade pela limpeza aos “homens que trabalham em algum lugar” significando, conforme explicitado em discussão posterior, homens sem um emprego fixo. Essa interpretação também reflete suas experiências. Na comunidade onde vive é muito comum homens viverem de pequenos trabalhos, sendo um deles a remoção de entulhos. A negociação desse conflito resultou em um evento de letramento que tinha como base um jornal.

Esses exemplos mostram que dar condições para que os conflitos emergjam é duplamente importante. Em primeiro lugar, ao exporem as diferenças entre as expectativas do adulto e a interpretação das crianças, os conflitos fornecem dados necessários para a criação de um mundo temporariamente partilhado. Em segundo lugar, a negociação dos conflitos constituem momentos propícios para a promoção da aprendizagem.

4. CONFLITO E RESISTÊNCIA

A constatação de que, nesse estágio de desenvolvimento de leitura, as crianças se apropriavam do texto apontava para o fato de que elas precisavam aprender a construir um autor - fisicamente distante, mas presente através do texto -, a imaginar personagens não conhecidos e situações não vivenciadas, e a ver o texto como unidade com existência prévia ao processo de leitura. Essa aprendizagem se dá geralmente em atividades de leitura mediada pelo adulto que ajuda a criança a estabelecer conexões entre o mundo criado pelo autor e seu próprio mundo, permitindo que ela se distancie do texto e interaja com o autor. Para isso a focalização e discussão dos conflitos é essencial. Porém, as crianças muitas vezes mostram resistência em negociar os conflitos e assumir a perspectiva do autor.

Quando da leitura de um texto sobre hidroponia, por exemplo, que reproduzimos a seguir, apesar de os conflitos entre a interpretação que estavam construindo e aquela indicada pelas informações textuais terem sido apontados pelo adulto, as crianças se mantêm presas à visão de cultivo de plantas pela perspectiva da experiência pessoal, reforçada pelo ensino escolar, segundo a qual elas precisam da terra, e da luz e calor do sol para sobreviverem.

A HIDROPONIA

O Japão é um país pequeno com pouco espaço para as plantações. Por isso, os agricultores japoneses desenvolveram a hidroponia.

A hidroponia é um método de cultivo de plantas fora da terra: as plantas crescem na água aonde são misturados nutrientes, isto é, os alimentos que elas precisam para crescer.

As plantações são feitas em lugares fechados e centenas de lâmpadas acesas substituem a luz do sol.

A hidroponia apresenta muitas vantagens: ocupa um espaço pequeno, evita os estragos causados pelo mau tempo e impede o ataque de muitas pragas.

Após uma breve discussão sobre o Japão e suas características, as crianças lêem silenciosamente o texto e entendem que hidroponia é uma maneira de cultivar plantas, porém focalizam o cultivo sob a perspectiva da necessidade de luz direta e calor do sol e mantêm essa perspectiva durante toda a discussão, apesar da insistência do adulto para que considerassem os conflitos interpretativos.

Mesmo após ter sido apresentada às crianças uma foto (reproduzida em um livro sobre hidroponia) onde apareciam as plantas sustentadas na água por grades de isopor, dentro de um barracão, e após a releitura do texto, obtivemos, durante a discussão, ocorrências como as abaixo.

(3) P- Essas plantas ficam em lugar aberto ou fechado?

F- Aberto, porque ela quer ser livre.

A- Não. Ela tá fechada no burquinho de isopor.

P- Mas é num barracão fechado ou lá fora?

A- É lá fora.

F- Mas depois a gente tira dali (do isopor) e coloca em outro canto e ela fica bem grandona porque ela quer ter espaço e sol pra crescer.

4) P- O que vocês entenderam sobre as lâmpadas?

A- Da lâmpada, não entendi nada.

F- Não vi nenhuma lâmpada aqui.

P- Olha aí (no texto).

F- “lâmpadas acesas substituem a luz do sol” (lendo)

P- O que você entendeu, então, F?

F- Ela (a lâmpada) é feita pela luz do sol.

(5) P- Se (a planta) está em lugar fechado

F- Olha lá, ela tá tomando sol (falando em tom irritado e apontando plantas no jardim).

P- Ali ela está tomando sol, mas se estivesse num barracão grande

F- Sem janela, daí ela fica sem sol, daí ela fica murcha.

Vemos em (3) que, apesar da releitura do texto, as crianças insistem na interpretação de que as plantas estão ao ar livre. A apresentação da foto serviu apenas para imaginarem um suporte para as plantas, mas não para perceberem que o cultivo se dá em lugares fechados.

A convicção de que as plantas crescem ao sol faz com que as crianças não se detenham no trecho sobre iluminação interna, conforme mostra o exemplo (4), onde a informação sobre as lâmpadas não é entendida por A, embora não apresente nenhuma dificuldade lingüística que justifique esse fato, e não é sequer percebida por F. Esta, mesmo relendo a informação, normatiza, atribuindo-lhe um significado que mantém a primazia da luz solar: “a lâmpada é feita pela luz do sol”. Desta forma, a criança se nega a admitir a possibilidade de sobrevivência das plantas sem a exposição ao sol.

Quando da produção das falas contidas em (5), F começa a mostrar uma certa irritação e, interrompendo o adulto, apela para um argumento da situação imediata - as plantas que podíamos ver ao sol -, acrescentando, depois, de maneira enfática, as conseqüências que ela vê para a falta de sol.

O conhecimento sobre o cultivo de plantas que adquiriram em suas vivências do cotidiano - plantar flores é uma atividade comum na comunidade - parece ser tão significativo a ponto de impedir que elas aceitem qualquer proposta de interpretação alternativa. Esse grau de resistência se revela nas interrupções de F à fala da pesquisadora, como vemos em (5), e na irritação que ela demonstra.

Nesse momento, a negociação do conflito entre a interpretação dada ao texto pelas crianças e aquela proposta pelo autor cria um novo foco de conflito, agora na

interação face a face. O adulto aceita, então, a interpretação das crianças, encerra a discussão e propõe imediatamente uma outra atividade.

Em outras ocasiões, porém, embora as crianças mostrem resistência em abandonar a interpretação com a qual estão compromissadas, elas aceitam a negociação dos conflitos, num processo complexo de resignificação.

Van Dijk e Kintsch (1983) sugerem que não há exploração paralela de alternativas interpretativas durante a leitura. Ao iniciar a leitura, o leitor proficiente assume uma perspectiva interpretativa determinada pelo seu background interpretativo; se, durante a leitura, percebe que essa perspectiva é inadequada, ele a abandona a fim de assumir aquela do autor. Nossos dados mostram que as crianças também assumem uma perspectiva interpretativa inicial, mas que, nesse estágio de desenvolvimento de leitura, o redirecionamento da interpretação segue um processo diferente. As crianças não abandonam a interpretação inicial e constroem uma outra proposição orientadora para uma nova interpretação, mas, ao mesmo tempo que estão tentando uma interpretação diferente, elementos da interpretação inicial re-ocorrem. Isto não significa que duas interpretações paralelas estão sendo construídas para uma posterior escolha, mas que elementos de uma interpretação estão ainda interferindo na construção de uma outra. Através de um processo de acréscimos parciais as crianças alteram parcialmente a interpretação original quando notam os conflitos, até que tenham um número suficiente de informações para construir uma interpretação alternativa. Como esse processo não é orientado por uma proposição preestabelecida ele permite inconsistências e contradições, até que uma outra interpretação seja finalmente construída.

O exemplo abaixo mostra esse processo na interpretação de uma das crianças de um texto, discutido por partes. Durante a atividade, estratégias de releitura e de resumo foram utilizadas pelo adulto para ajudar as crianças a notar os conflitos. Reproduzimos aqui apenas as partes relevantes da interação.

PARTE I - O PULÔVER DE MICKEY

Minie tricotou um pulôver tão longo para Mickey, que quase lhe chegava aos joelhos. Mas, para não ofendê-la, vestiu o agasalho e saiu para dar um passeio. Na rua, encontrou Tio Patinhas.

- Esse pulôver está comprido demais! - exclamou o velho sovina.

A interpretação com a qual a criança está inicialmente compromissada pode ser detectada na discussão desta primeira parte.

(6) P- Af ele (Mickey) encontrou o Tio Patinhas e o Tio Patinhas...

F- falou que tava muito grande. Acho que ele queria pra ele.

A criança interpreta o comentário de Tio Patinhas como uma mentira. Afirmando que o pulôver estava longo demais, talvez Mickey não o quisesse mais e decidiu doá-lo. Essa interpretação é coerente com o background interpretativo da criança,

se consideramos episódios de recebimento de roupas doadas. Esses episódios são freqüentes na comunidade em que a criança vive e deles fazem parte justificações, pelo doador, para a doação, como uma maneira de não ofender o receptor, como, por exemplo: “não serve mais para meu filho”, “não gosto da cor” etc. Decidimos não focalizar o conflito naquele momento. Uma vez que em cada uma das partes subsequentes do texto o pulôver ficaria mais curto, esperávamos que a criança notasse o conflito entre sua interpretação e as informações textuais. Pedimos apenas que ela prestasse bastante atenção à parte seguinte.

Após a leitura da Parte II que diz:

Donald ia passando por ali e Mickey lhe perguntou:

- Você acha meu pulôver muito comprido?

- Não - grasnou Donald. - Está na medida.

a criança não concorda com ela e diz:

(7) F- Não tá, não, porque ela não mediu nele, mediu?

Embora em sua interpretação inicial o pulôver estivesse na medida certa, agora ela abandona essa interpretação porque o texto não traz informação sobre medidas. Ela concentra-se na informação textual, provavelmente porque tínhamos pedido que prestasse atenção a ela, mas não a relaciona à informação da parte anterior. Entretanto, sua interpretação original aparece novamente após a leitura da terceira parte:

Mais adiante, Mickey encontrou a Vovó Donalda e ela lhe perguntou:

-Por que você comprou um pulôver tão curto, Mickey?

“Engraçado...- pensou Mickey - a Vovó Donalda está enxergando cada dia pior”.

A criança então comenta:

(8) F- Todo mundo tá admirando (o pulôver). Acho que tão querendo pra eles, né? É, porque um fala que tá grande, outro fala que tá na medida certa e a outra fala que tá curto!

Aqui vemos que a criança inclui informações textuais conflitantes na sua interpretação sem perceber que isso resulta em incoerência: dizer que o pulôver estava na medida certa não faria com que Mickey não o quisesse mais e o doasse. Ela começa a perceber os conflitos depois de ler a Parte IV, mas, mesmo com a ajuda do adulto, ela ainda não é capaz de redirecionar sua interpretação. A Parte IV diz:

Poxa, Mickey! - gritou Pateta, do outro lado da rua. - Você não sente frio com esse pulôver maluco? Ele só tem mangas e gola! Onde estão as costas e a frente?

De acordo com o background interpretativo da criança ela podia pensar em pessoas mentindo para ganhar uma peça de roupa, mas não na existência de um pulôver feito de mangas e gola somente. Diante do conflito, ela não aceita a informação textual e, num processo de apropriação, apresenta sua própria descrição:

(9) F- Tá errado, então. Esse aqui tá aqui e esse aqui tá aqui (apontando as costas e a frente de sua blusa e querendo dizer que as costas haviam sido costuradas como sendo a frente e vice-versa).

O conflito faz a criança transformar a informação a fim de ajustá-la à interpretação com a qual está compromissada. A posição errada da frente e das costas da blusa não é impedimento para que o pulôver seja desejado. Nesse momento a criança ainda resiste em considerar uma interpretação alternativa.

Entretanto, durante a rediscussão do segmento em sua relação com os fatos já lidos, ela começa a construir uma interpretação diferente enquanto que, ao mesmo tempo, a interpretação original é parcialmente mantida, resultando em incoerências, como vemos em suas produções abaixo. Agora seu conhecimento sobre confecção de roupas é mobilizado.

(10) P- Então o pulôver não tinha frente nem costas.

F- Então a Minie não sabe fazer. É. Porque todos os pulôveres têm frente e costas.

(11) P- O que está acontecendo com o pulôver?

F- Cada um tá admirando.

(12) P- O pulôver está aumentando ou diminuindo?

F- Ele tá diminuindo porque todo mundo tá falando.

Em (10) vemos a primeira reconstrução. A criança aceita a ausência da frente e das costas do agasalho devido à incompetência de Minie. Ao mesmo tempo ela admite em (12) que o pulôver estava diminuindo, o que faz o texto incoerente. Além disso, ela mantém a interpretação de um pulôver desejado como mostra (11). As reconstruções envolvem somente partes do texto e não refletem uma interpretação global. Elas mostram elementos de ambas as interpretações, pois a interpretação original não havia sido totalmente descartada ainda. Os conflitos entre as interpretações parciais são resolvidos somente quando a criança encontra no texto a informação que é relevante para a solução. Isso acontece após a leitura da Parte V, a seguir.

Mickey olhou para baixo e viu que Pateta lhe dissera a verdade. No chão havia um longo fio de lã e ele achou a outra extremidade presa a um arbusto do seu jardim.

Para tornar mais clara a resolução do conflito incluiremos a participação de V e A.

(13) P- O que foi que aconteceu, então?

V- O fio tava desfiando.

P- E você, F, o que acha?

F- Eu também, porque ele viu um fio de lã.

A- Tava diminuindo.

F- Tava diminuindo porque acho que todo mundo admirou. Não. (pausa longa). Acho que porque a Minie fez tudo errado. O fio vai puxando, vai saindo tudo.

A informação sobre o fio que aponta para a causa da diminuição do pulôver confirma, para a criança, sua segunda reconstrução. Ela ainda considera um aspecto de sua interpretação inicial - a admiração do pulôver - mas logo depois nota o conflito e refuta então o último vestígio dela; ela finaliza a construção da nova interpretação mobilizando agora seu conhecimento sobre roupas tricotadas. O momento exato quando a criança descarta totalmente a interpretação inicial e assume a nova interpretação é explicitamente marcado pelo “Não”, produzido como se fosse uma fala interior expressando seu pensamento. A longa pausa após o “Não” foi provavelmente o momento quando ela reconsiderou toda a informação, descartando o que era conflitivo.

A partir da leitura da Parte II, o adulto promove releituras de informações textuais e sínteses dos eventos descritos, focalizando os conflitos. Porém, as experiências vividas pela criança com relação a recebimento de roupas usadas, que além de frequentes são muito significativas em seu cotidiano, parecem ter uma grande força a ponto de gerar uma resistência à interpretação sinalizada pelo conteúdo textual. Isto parece evidência de que desvincular-se de crenças que são próprias de seu grupo social é muito difícil para a criança.

Embora neste caso o adulto tivesse conhecimento das práticas culturais que causavam a resistência, a negociação não foi fácil. Entretanto, cremos que ela tenha se constituído em mais um oportunidade para que a criança passasse a perceber o texto como um meio de expressão de um autor distante, o que de fato ocorre num momento seguinte muito próximo.

5. CONCLUSÃO

Pelo exposto podemos concluir, em primeiro lugar, que as dificuldades na negociação dos conflitos interpretativos estão relacionadas aos fatores que os determinam.

Pelos exemplos citados vemos que, quando se trata de mostrar à criança novas funções da escrita para as quais não há conhecimento anterior, como é o caso de atribuição de nomes de pessoas a ruas e o domínio público do jornal, não há problemas na negociação. O mesmo ocorre quando a situação textual contém elementos conhecidos ou próximos aos conhecidos pelas crianças. O lixo era tão familiar à criança quanto o entulho e, embora tivesse que brincar dentro de casa, não foi difícil para ela aceitar que outras crianças brincam em outros lugares. Nesses casos a negociação dos conflitos foi bem sucedida e se constituiu numa ocasião propícia à aprendizagem de leitura.

Já com o texto sobre hidroponia, a situação parece ser diferente, dado o gênero textual, o assunto e as crenças das crianças. Quando da leitura do texto, as crianças tinham sido expostas a apenas alguns exemplares do gênero. Além dessa pouca familiaridade, havia a dificuldade própria desse tipo de texto, maior do que aquela apresentada pela narrativa, onde a criança se apóia na seqüência dos eventos para construir sentido. Uma outra dificuldade seria o assunto - totalmente desconhecido da criança e, ao mesmo tempo, frontalmente contrário a suas experiências vivenciais. Estas provavelmente seriam as causas da total resistência da criança à negociação.

A situação de leitura do texto "O pulôver de Mickey" parece ser bem diferente. No texto "Hidroponia" as informações textuais não faziam nenhum sentido para o significado que as crianças estavam construindo e foram, portanto, descartadas. Isso não ocorre no texto sobre o pulôver. Daí a tentativa da criança de integrar as informações do texto à interpretação que estava construindo, embora mostrando resistência.

Os conflitos podem, então, ser conseqüentes de vários fatores agindo simultaneamente.

Uma outra conclusão que podemos tirar do que foi discutido é que o papel do adulto nas interações biculturais do tipo aqui considerado é muito importante. Cabe a ele criar um mundo temporariamente e parcialmente partilhado, acompanhando o desenvolvimento das crianças, permitindo que os conflitos emerjam, buscando-lhes as causas, focalizando-os e negociando-os de forma a oferecer às crianças o suporte necessário para que aprendam. Cabe a ele, também, conforme a situação, saber aceitar a resistência da criança e respeitar sua recusa à negociação. Finalizando, podemos concluir que não há, pois, como não pressupor conflitos em situações de interação bicultural.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J. S. Early social interaction and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed.) **Studies in Mother-Infant Interaction**. London: Academic Press, 1976.
- Van DIJK, T. A. and KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Antropology and Education Quartely**, 18: 335-356, 1987.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, II: 49-76, 1982.

- _____. **Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms.** New York: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. Cooperation and control in teaching: The evidence of classroom questions. **DELTA** 8 n.2., 1992.
- MEY, J. L. Poet and peasant. **Journal of Pragmatics**, 11: 281-297, 1987.
- ROMMETVEIT, R. Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J. V. Wertsch (Ed.) **Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives.** New York: Cambridge University Press, 1985.
- SIGNORINI, I. Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais. Inédito, 1994.
- TERZI, S. B. Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção de leitura por crianças de periferia. **Tese de doutorado.** Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** Cambridge, MASS: MIT Press, 1962.
- _____. **Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge, MASS: Harvard University Press, 1978.
- WERTSCH, J. V. The zone of proximal development: some conceptual issues. In B. Rogoff e J. V. Wersch (Eds.) **Children's Learning in the "Zone of Proximal Development".** *New Directions for Child Development*, 23. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.