

CARACTERIZAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS E SUA INTERFERÊNCIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO EM SÉRIES INICIAIS

Ayane Nazarela Santos de Almeida (M-NPGL-UFS)
Raquel Meister Ko. Freitag (OR-NPGL-UFS)

Resumo

Narrativas costumam ser o primeiro tipo de texto com o qual as crianças têm contato, em todas as culturas, como ato de linguagem para ordenação da experiência, enfocando acontecimentos reais ou fictícios. Diversos autores se propõem a estudar a narrativa, em diferentes perspectivas. Neste estudo, assumimos a proposta de Labov e Waletzky (1967), que apresenta a narrativa como um método de recapitulação de experiências dividida em cinco macroproposições: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Entretanto, nem todas as narrativas apresentam-se como completas; há elementos que compõem uma “narrativa mínima” (LABOV, 2001). Considerando o contexto de aprendizagem inicial de leitura e alfabetização, o tipo de estímulo – oral ou escrito – pode interferir na constituição da narrativa, e, por tabela, na competência comunicativa e letramento do aluno. Para averiguar esta hipótese, buscamos analisar quais os elementos estruturais propostos por Labov e Waletzky (1967) que ocorrem minimamente nas produções narrativas faladas e escritas. Como corpus, tomamos histórias orais e escritas produzidas por alunos do 2º ano do ensino fundamental, divididos em dois grupos de controle: (a) a partir de um texto não-verbal (história em quadrinhos), os alunos criaram suas narrativas; e (b) os alunos foram estimulados a partir de uma narrativa contada pelas pesquisadoras a contar as suas próprias versões. Esta investigação releva a contribuição da narrativa para o desenvolvimento da competência comunicativa, de habilidades físicas, psicossociais e cognitivas, além de permitir analisar e avaliar os principais marcos do processo de aquisição da linguagem, ratificando sua validade teórica e sua utilidade prática e pedagógica.

Palavras-chave: Narrativa; Letramento; Ensino.

Abstract

Narratives often are the first type of text with which the children have contact, in all the cultures, as act of language for ordinance of the experience, focusing real or fictitious events. Diverse authors set out to study the narrative, in different perspectives. In this study, we adopt the proposal of Labov and Waletzky (1967), that presents the narrative as a method of recap of experiences divided in five structural elements: orientation, complication, evaluation, resolution and coda. However, nor all the narratives to present itself as complete; there are elements that make up a “minimal narrative” (LABOV, 2001). Considering the context of initial learning of reading and literacy, the type of stimulus - oral or written - can intervene in the constitution of the narrative, and, as a result, in the communicative ability and literacy of the student. To check this hypothesis, we search to analyze which the structural elements considered by Labov and Waletzky (1967) that occur minimum in the spoken and writing narratives productions. As corpus, we take oral and writings histories produced for students of 2nd year of elementary schooling, divided in two groups of control: (a) from a not-verbal text (history in comic strip), the students had created their narratives; e (b) the students had

been stimulated from a narrative told by the researchers to tell their own versions. This inquiry raises the contribution of the narrative for the development of the communicative ability, of physical and cognitive skills, besides allows to analyze and consider the main landmarks of the process of acquisition of the language, confirming its theoretical validity and its practical and pedagogical utility.

Key words: Narrative; Literacy; Education.

1 Introdução

Falta de investimentos e de ações concretas que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita adiam e caracterizam o processo de alfabetização da população brasileira, apesar das inúmeras discussões teóricas em torno dessa temática. Muitos são eleitos como responsáveis por tamanho fracasso: ora o desinteresse familiar, ora problemas escolares, ou ainda a ausência ou ineficácia de programas de governo que revertam esse quadro ao atribuir-lhe a devida importância social, política e econômica para o desenvolvimento do país.

Considera-se, desse modo, que a escrita e a leitura não são atos solitários, mas sim práticas de linguagem que permite que o indivíduo construa sua formação identitária e compreenda que a sua relação com a palavra é também reflexo da sua relação com os outros e com a própria linguagem. Portanto, o processo de letramento não consiste na aprendizagem solitária do código alfabético, mas sim no uso que faz da linguagem considerando a inserção do indivíduo no seu processo de socialização. Afinal, a leitura e a escrita sofrem interferência direta de tudo e de todos que estão na escola mas, principalmente, fora dela.

Considerando que o contexto de uso é decisivo no processo de alfabetização, conforme Castilho (2000) não deve ser função da escola restringir-se apenas ao ensino da língua escrita sob o pretexto de que o aluno já aprendeu em casa a língua falada, o autor salienta ainda que se houvesse uma reflexão contundente a respeito da língua que se fala seria possível perceber a sua importância mesmo para a aquisição da língua escrita.

Dessa forma, nesta pesquisa, analisam-se narrativas orais e escritas, buscando contribuir para uma compreensão ainda maior do potencial da narração na alfabetização de crianças, observando o que e como elas dizem ou escrevem de acordo com as circunstâncias apresentadas, demonstrando seu conhecimento de um código comum bem como sua habilidade de usá-lo.

Busca-se, portanto, utilizar os saberes produzidos neste trabalho como uma possibilidade de repensar o processo de alfabetização que ultimamente tem apresentado índices indesejáveis nos programas de avaliação nacional e internacional, evidenciando inconsistências entre série e idade e entre as habilidades e os anos de escolarização.

Assim, considerando os diversos fatores envolvidos nesse processo, esta pesquisa integra o Projeto *Ler + Sergipe: leitura para o letramento e cidadania* que por sua vez, integra o Programa Observatório da Educação, edital nº 38/2010/CAPES/INEP. O projeto objetiva, a partir da análise descritiva da competência de leitura, da concepção à ação, contribuir para a decisão de gestores acerca das ações em leitura, de modo a garantir o direito que toda criança, adolescente e jovem adulto têm ao letramento pleno, com isso ampliando o acesso à cidadania e à empregabilidade, contribuindo especificamente na diminuição do analfabetismo funcional no estado de Sergipe.

Tais esforços concentram-se no diagnóstico dos fatores influenciadores nos resultados dos estudantes no que se refere ao desempenho em leitura e escrita. Nesse sentido, busca-se analisar quais os elementos estruturais propostos por Labov e Waletzky (1967) que ocorrem minimamente nas produções narrativas faladas e escritas.

2 Escola, turma e indicadores

A entidade escolar analisada trata-se de uma escola municipal de Aracaju, Sergipe, fundada em 1955, teve seu prédio praticamente reconstruído em 2009, renovando toda sua estrutura física bem como adequando-se às normas de acessibilidade. Atende aproximadamente a 620 alunos, 90 pertencentes à educação infantil, 483 do ensino fundamental e 47 da educação de jovens e adultos.

A turma em análise refere-se ao 2º ano A do ensino fundamental, devido ao fato dos estudantes estarem iniciando o seu processo de leitura e escrita, necessários para o desenvolvimento deste estudo. Tal turma é constituída por 30 alunos, dos quais 18 são do sexo feminino, e a assiduidade é satisfatória.

Um desafio constante em tornar pleno o acesso às habilidades e práticas de leitura e escrita relaciona-se intimamente com o de mensurar a iniciativa rumo a esse objetivo. Nesse sentido, os dados estatísticos tornam-se indispensáveis ao mostrar as metas alcançadas, quais precisam ser revistas e auxiliar na elaboração de políticas e programas educacionais.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem como um dos seus objetivos medir o desempenho dos alunos através dos resultados dos exames nacionais de avaliação de aprendizagem como uma forma de avaliar o ensino público.

Na avaliação do IDEB, a escola pesquisada apresentou resultados próximos ao que havia sido previsto para 2009, quando se estimou média 4,0 e obteve-se média 3,7. A média estimada para 2011 é 4,4, possivelmente alcançável uma vez que a escola vem adotando medidas diversas no intuito de melhorar a qualidade da educação.

A Provinha Brasil, outro indicador da base do INEP, é uma avaliação de diagnóstico que fornece informações sobre o processo de alfabetização de crianças do 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Realizada em duas etapas distintas, no início e no término do ano letivo, possibilita uma análise mais precisa sobre o que foi aglomerado na aprendizagem das crianças, diagnosticando possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

A Tabela 1 mostra o total de acertos na primeira etapa (Teste 1) da Provinha Brasil 2011 de cada aluno da turma analisada, bem como o nível de alfabetização de cada um deles.

Tabela 1 – Resultado da primeira etapa da Provinha Brasil 2011

Nº do aluno no diário de classe	Total de acertos	Nível de alfabetização
1	13	3
2	12	3
3	15	3
4	5	2
5	Faltou	Faltou
6	13	3
7	17	4
8	13	3
9	13	3
10	14	3
11	Faltou	Faltou
12	12	3
13	7	2
14	19	5
15	14	3
16	11	3
17	8	2
18	15	3
19	4	1
20	16	4
21	10	3
22	9	2
23	11	3
24	13	3

25	Faltou	Faltou
26	12	3
27	8	2
28	15	3
29	10	3
30	17	4
Média da turma	12,07	3

Fonte: Dados da pesquisa

A determinação do nível de desempenho dos estudantes no Teste 1 da Provinha Brasil 2011 baseia-se no Quadro 1 apresentado a seguir.

Teste 1 – 1º/2011
Nível 1 – até 04 acertos
Nível 2 – de 05 a 09 acertos
Nível 3 – de 10 a 15 acertos
Nível 4 – de 16 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

Quadro 1 – Níveis de desempenho (Fonte: INEP, 2011)

Aglutinando o número de alunos por nível de desempenho percebe-se que 63% da turma analisada possuem nível 3 de alfabetização, 18,5% nível 2, 11,1% nível 4, apenas um estudante apresentou nível 1 e também somente um apresentou nível 5 de desempenho, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultado aglutinado do Teste 1 da Provinha Brasil 2011

Número de alunos	Nível de alfabetização
1	1
5	2
17	3
3	4
1	5

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos estudantes da turma pesquisada encontra-se no nível 3 de desempenho, segundo o INEP (2011), ou seja, tiveram de 10 a 15 acertos.

Neste nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. As capacidades reveladas neste nível são:

- ✓ ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos;
- ✓ ler frases curtas;
- ✓ localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas;
- ✓ reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título;
- ✓ identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação. (INEP, 2011, p. 18-19)

A Provinha conteve vinte questões de múltipla escolha, com quatro opções cada. Para a sua aplicação, houve três tipos de comando. No tipo 1, o professor que aplica a provinha ler totalmente a questão; na Teste 1 de 2011, houve apenas uma questão do tipo 1. As questões do tipo 2 foram parcialmente lidas pelo professor; questões com esse tipo de comando prevaleceram na primeira etapa da Provinha 2011, totalizando quinze questões. Além dessas, houve quatro questões do tipo 3, que foram lidas pelos alunos individualmente. A Tabela 3 mostra o número de acertos por tipo de questão no Teste 1 da Provinha Brasil 2011.

Tabela 3 – Número de acertos por tipo de questão

Questões - Tipo 1	Número de acertos
4 ^a	21
Questões - Tipo 2	Número de acertos
1 ^a	23
2 ^a	19
3 ^a	12
5 ^a	24
6 ^a	22
7 ^a	13
8 ^a	22
9 ^a	21
10 ^a	19
12 ^a	13
13 ^a	15
15 ^a	11
17 ^a	9
18 ^a	15
20 ^a	10
Questões - Tipo 3	Número de acertos
11 ^a	22
14 ^a	13
16 ^a	5
19 ^a	17

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se perceber que não houve relação entre o tipo de comando dado pelo professor para cada questão e o número de acertos, uma vez que houve casos em que mesmo não lendo completamente a questão ocorreu mais acertos do que quando isso ocorreu.

Apesar dos indicadores e sistemas avaliativos comporem instrumentos de análise da educação brasileira, Soares (2010, p. 63) alerta para o fato de que “Os processos de obtenção desses dados apresentam, porém, sérios problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política”.

Uma vez que o nível de desempenho da maioria dos alunos alcançou o patamar no qual as crianças já conseguem ler textos curtos e localizar alguma informação durante a leitura, o INEP (2011, p. 19) recomenda “intensificar o trabalho com outros gêneros, tais como: contos, poemas e histórias em quadrinhos”. Desta forma, a narrativa surge como uma possibilidade de ampliar a compreensão dos alunos com relação à leitura.

3 Narrativa

Narrativas costumam ser o primeiro tipo de texto com o qual as crianças têm contato, em todas as culturas, como ato de linguagem para ordenação da experiência, enfocando acontecimentos reais ou fictícios. Representam um envolvimento com a realidade escolar, possibilidade de análise do desenvolvimento da linguagem da criança na fase de letramento, seja enfatizando produções orais ou escritas.

Entende-se por narrativa todo discurso que apresenta uma história que embora imaginária, possui características de realidade, formada por uma ou várias personagens, em tempo e espaço definidos. Devido ao fato de ser encontrada nas mais diversas culturas, é o gênero tido como o mais universal.

Inumeráveis são as narrativas do mundo. É de início uma variedade prodigiosa de gêneros, eles próprios distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para o homem confiar-lhe sua narrativa: a narrativa pode ter como suporte a linguagem articulada, oral ou escrita, a imagem, fixa ou móvel, o gesto ou a mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, no quadro pintado (pense-se na Santa Úrsula de Carpaccio), nos vitrais, no cinema, nas histórias em quadrinhos, nas notícias de jornais, na conversa. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades (...)

internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida. (BARTHES, 2001, p. 103-104)

Assim sendo, a narrativa não se realiza apenas na estética dos textos literários, mas através de situações funcionais variadas e contextos comunicativos verbais, visuais ou mistos, geralmente classificada num quadro diversificado de ocorrências.

Apesar da universalidade e da imensa variedade de narrativas, é necessário encontrar os elementos constitutivos, seu sistema de regras, para identificar os elementos invariáveis, comuns a qualquer tipo de narrativa, e os elementos variáveis, específicos a cada tipo de narrativa.

A atividade de contar histórias para crianças em fase pré-escolar é um incentivo à ampliação do vocabulário, acesso à cultura, desenvolvimento da imaginação, da leitura e da escrita. O contato com histórias desenvolve sua competência narrativa, a partir do reconhecimento de sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo.

Labov (2001) define narrativa como um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência de proposições com a sequência de situações que de fato ocorreu.

Diversos autores se propõem a estudar a narrativa, em diferentes perspectivas. Neste estudo, assume-se a proposta de Labov e Waletzky (1967), que apresenta a narrativa como um método de recapitulação de experiências dividida em cinco macroproposições: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

A orientação consiste na definição de lugar, tempo e características das personagens. Vale ressaltar que, para Labov, os elementos orientadores podem se localizar em pontos estratégicos na narração, e não obrigatoriamente no início. A orientação pode ainda não aparecer ou estar implícita na narrativa.

A complicação ocorre através de uma ação que modifica o estado inicial, provocando o episódio inesperado; se refere à série de acontecimentos que, por meio da junção temporal, efetivamente constituem a narrativa.

A avaliação está ligada ao foco central da narrativa e indica as reações do sujeito do enunciado. Tal elemento estrutural encontra-se presente de forma contínua e diversificada na narrativa.

A resolução trata-se do desfecho da história, quando se tem a informação do fim da complicação, ou seja, quando se estabelece um novo estado, diferente do estado inicial. Essa parte da narrativa encerra o relato.

A coda é representada pela moral da história, elaborada a partir das suas consequências. Consiste em trazer a experiência para o presente.

Todos esses elementos estruturais compõem uma narrativa completa; entretanto, nem todas as narrativas apresentam-se como completas; há elementos que compõem uma “narrativa mínima”. Conforme Labov e Waletzky (1967), a exigência mínima para se caracterizar uma narrativa é uma ligação temporal entre pelo menos duas sentenças, ou seja, a narrativa mínima precisa de ao menos dois verbos na forma finita ligados por uma junção temporal.

4 Análise

O ambiente foi preparado de modo que elas se sentissem à vontade, com pedaços coloridos de TNT espalhados pela sala, simulando tapetes, para que deitassem e pensassem sobre a sequência de gravuras que constituíam a historinha e as tradicionais carteiras organizadas em volta, em círculo largo e aberto, caso achassem melhor produzir o texto escrito sentados.

A proposta apresentada foi de produção de narrativas a partir de uma história em quadrinho não-verbal, da personagem de Maurício de Souza, Chico Bento, enfocando a questão ambiental. Ressalta-se que para esta atividade, é preciso valer-se de uma narrativa constituída sobre um evento envolvente, descrevendo algo que mereça ser contado, que desperte a atenção dos envolvidos e ofereça-lhes algum aprendizado, preferencialmente um acontecimento que proporcione o máximo de bem-estar.

A partir das provocações das pesquisadoras, as crianças foram explorando o texto: qual a abordagem, reconhecendo as personagens envolvidas, o que estavam fazendo e por que. Após estarem inseridos no contexto, foi solicitada a produção das narrativas escritas, cuja elaboração não sofreu interferência das pesquisadoras, visando a fidedignidade dos dados. Em seguida, espontaneamente as crianças contaram suas histórias, que foram devidamente gravadas e depois transcritas com base nas normas propostas por Preti (2006). Os dados foram coletados em duas sessões de aproximadamente quarenta minutos cada.

A turma já vinha sendo observada pelas pesquisadoras que semanalmente acompanharam as aulas da professora titular. A escola adotou um livro didático específico para língua portuguesa, exercícios para casa são cobrados e corrigidos, e a sexta-feira é reservada para atividades de leitura e produção de textos, geralmente realizadas na sala de multimídia.

Participaram desta coleta 30 alunos do 2º ano com faixa etária de 7 a 8 anos, sendo que destes, 5 faltaram e 4 não estão alfabetizados, pois não conseguem formar palavras, não possuem consciência fonológica, não conseguem reconhecer as letras. Portanto, foram obtidos 21 textos escritos e 12 orais, identificados pelo número do aluno no diário de classe, seguido pelo nível individual de desempenho no Teste 1 da Provinha Brasil 2011, no intuito de preservá-los.

Nos exemplos que seguem encontram-se narrativas orais e escritas de cada estudante, respectivamente. Nos exemplos de 1 a 7, encontram-se narrativas completas contendo os elementos estruturais, além de características globais, em que os estudantes demonstram uma consciência da sequência de fatos que constitui uma história.

Narrativas orais	Narrativas escritas
7/4 (Ex. 1): Chico Bento plantou uma árvore para Rosinha ... ele faz um ... um ... balanço ... ele gosta de árvore ... ele sonhou que Rosinha lhe dou beijos ... ele gosta de frutas e Rosinha isso ::: ele gostava de fazer bem para a SAÚDE / para você ... eu já plantei uma árvore BEM bonita e elegante ... e FIM.	Chicobeto platou uma árvore para rosinha eli fez un balaco eli gosta de árvore ele sonhou que rosinha virou vredinha eli gosta de frutas e rosinha isso pode faze bem para saude pra você. Eu já pante uma avore bonita e elegate e fim
6/3 (Ex. 2): Era uma vez ... o Chico Bento aguando a árvore (tossiu) ::: aguou a árvore e Rosinha ... Rosinha brincou na árvore.	Era um zeí o cigBeto aguano unuavore na pota decasa Rosinha goto da avore e ele aguou e Rosinha i soziha na rede bicaro na avore Fin
14/5 (Ex. 3): Era uma vez ... um menino chamado Chico Bento ... um dia ele prantou uma árvore ... ele cavou ... plantou ... deu água ... e um dia ::: a árvore cresceu ... dando fruta ... ele botou um balanço ... ele cuidou com TANTO carinho ... ele prantou num lugar TÃO bonito ... que ::: cresceu ... deu ... deu fruta ... ele a-proveitava todos os dias.	era uma vez um menino xamado xicobeto um dia ele pratou uma avores ele cavou e platou deu água iu dia a avore qureseu dado fruta botou umbalaso ele cuidou cotato carinho ele pratou no luga tão bonito qureseu deu fruta iele aprofitava todos os dias
30/4 (Ex. 4): Era uma vez ... Chico plantou uma árvore ::: P: e o que foi que aconteceu? Pode contar a vontade a história e colocou um balanço ::: e colocou um balanço para se balançar ... e ... comeu frutasss ::: P: qual era o sonho de Chico Bento? Qual era a vontade de Chico Bento plantando essa árvore? Para comer as frutas ... P: só isso? Se balançar e namorar	era uma ves xico plantol uma avore e ele molhou a avore para coloca um balanco e para come a fruta e para namora e para faze um coração e inportante porque da fruto e da sobra
3/3 (Ex. 5)	Era uma árvore que xico bento platou uma árvore que dava frutas e ele soiava que ia da frutas todo os dias e ele soiava que lá na árvore ele podia todos os dia fazer pequenici com a namorada ele agoou a árvore pra ela

	pode crescer e ele pode sebalansa todos os dias e ele dise que senpre vai sibalasa la na árvore
28/3 (Ex. 6)	Aavori Eli patoaa vori cieli ciria eligoistosimais namoradeli i eli comemoita fruta i eli parata tira as furuta para fasesoco dilimau i toma mais a namura deli i eli gosta di subi na avori axo iportate di mais eu gustu dimais
22/2 (Ex. 7)	Chiobeto platon iuma arvore para rosinha eli feiz um balaço elgosta de arvore ele sonhou que rosinha viross vredinha eli gosta de frutas é rosinha isso

Quadro 2 – Narrativas globais (Fonte: Dados da pesquisa)

Nos exemplos do Quadro 2, de acordo com Labov e Waletzky (1967), manifesta-se a dimensão sequencial ordenando os elementos um após o outro. Esse emparelhamento de eventos ocorridos é importante ao revelar a competência narrativa que os estudantes começam a desenvolver nos dois tipos de texto, além de estabelecer o sentido da narração.

Ao iniciar os exemplos 1 e 7, respectivamente, “*Chicobeto platou uma árvore para rosinha*”, “*Chiobeto platon iuma arvore para rosinha*” ele insere um elemento que não é considerado essencial por Labov e Waletzky, mas que resume a história geral, é o abstract, que também pode ser percebido no exemplo 6, com o título “*Aavori*”. Um dos elementos presentes em todas as narrativas é a orientação, que apresenta as personagens “*Chico Bento*”, “*Rosinha*”, “*a namura deli*”, e o que ocorre, embora algumas omitam tempo e local, este indicado nos exemplos 2 e 3, respectivamente, “*na pota decasa*”, “*pratou no luga tão bonito*”, e aquele indicado no exemplo 3 “*iu dia*”.

Em seguida, descreve o que aconteceu constituindo a ação complicadora, também presente em todos os textos, e que, conforme Labov (1972), trata-se de um elemento essencial na constituição da história.

Nos exemplos 1, 3, 4, 5 e 6, respectivamente, os narradores apresentam seus pontos de vista, a avaliação, ao declarar “*isso pode faze bem para saúde*”, “*iele aprovetava todos os dias*”, “*inportante porque da fruto e da sobra*”, “*podia todos os dia fazer pequenici com a namorada*”, “*e ele pode sebalansa todos os dias*”, “*eligoistosimais namoradeli*”, “*Eli parata tira as furuta para fasesoco dilimau*”, “*axo iportate di mais*”, sem interromper a ação de narrar.

Nas narrativas orais, é possível perceber a presença de pausas, silabação, “*a-proveitava*”, truncamentos, hesitações “*ele faz um ... um ... balanço*”, entonação enfática “*SAÚDE*”, intensificadores “*TANTO*”, “*TÃO*”, “*BEM*”.

“Eu já pante uma avore bonita e elegante”, no exemplo 1, constitui uma resolução, o fim da ação complicadora. A resolução também constata causa e consequência para o fato, como no exemplo 5, *“ele agoou a árvore pra ela pode crescer e ele pode sebalansa todos os dias”*.

Seguido da moral, coda, que tem a função de finalizar a narrativa, conforme exemplos 1, 2 e 7, quando os narradores encerram com as expressões *“fim”*, *“fin”*, *“isso”*. Além de trazer a experiência para o tempo presente, como no exemplo 4 *“inportante porque da fruto e da sobra”* e no exemplo 6 *“eu gostu dimais”*.

Tanto os textos orais quanto escritos apresentam construção típica do estilo narrativo *“era uma vez”*. Observa-se no exemplo 5 o envolvimento do narrador com a história ao inserir voz para a personagem *“ele dise que senpre vai sibalasa la na árvore”*.

Percebe-se que o narrador do texto 4 apresentou dificuldade em prosseguir com sua narrativa oral, assim, a pesquisadora, no intuito de estimulá-lo, lançou perguntas que resultaram em respostas diretas. Aliás, os exemplos de 5 a 7 referem-se apenas a narrativas escritas porque os respectivos narradores não se disponibilizaram em contar a história oralmente, a timidez foi o principal motivo.

Apesar da maioria da turma estar classificada no nível 3 de alfabetização, um aluno atingiu o nível 5 em que, conforme o INEP (2011, p. 20),

[...] os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do domínio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização.

Demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que o compõem, inferindo o assunto principal e localizando informações que não são evidentes.

No entanto, conforme o exemplo 3, nota-se que as habilidades do aluno não o definem como plenamente alfabetizado, dominando o sistema da escrita ou com consciência fonológica amplamente desenvolvida, uma vez que o mesmo, apesar de identificar algumas relações arbitrárias entre letras e sons, falha ao utilizar letras concorrentes ao trocar *“ch”* por *“x”*, como no caso de *“xamado xicobeto”*, *“r”* por *“l”*, *“pratou”*. Percebe-se, portanto que o aluno não compreende vocabulário complexo,

nem o domínio alfabético como se observa em “*qureseu*”, “*umbalaso*”, “*cotato*”, “*iele*”.

Conforme Lemle (2007, p. 41), falhas desta ordem não negam a alfabetização do sujeito, contudo deverão ser “superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita. Uma expressão espontânea, criativa e cheia de falhas de terceira ordem é preferível a uma escrita correta e atada”.

O Quadro 3 refere-se a narrativas desenvolvidas quadro a quadro, ou seja, presas à sequência rígida de quadrinhos. Apesar de não serem completas, as narrativas escritas apresentadas possuem alguns dos elementos estruturais constituintes, exceto os exemplos 11 e 14 que, embora apresentem quadro a quadro, a sequência de acontecimentos evidenciando a sucessão narrativa, não constituem, conforme Labov e Waletzky, uma narrativa mínima por requerer dois verbos na forma finita, temporalmente ordenados, unidos por pelo menos uma juntura temporal que consiste em um elemento indicativo de ordenação dos acontecimentos no tempo.

Nos exemplos 8, 9, 10, 12, 13, 15 e 16 encontra-se a juntura temporal, equivalente à conjunção “então”: “*dpi*”, “*depo*”, “*dpo*”, “*ai*”, “*d posi*”, “*dposi*”, “*i*”. Já nas narrativas orais, a ordem da sequência das proposições que projeta a ordem sequencial das situações descritas conecta-se através das junturas temporais “*e*”, “*ai*”.

Narrativas orais	Narrativas escritas
4/2 (Ex. 8): Chica Benta ... ele pegou a enxada e fez um buraco e prantou uma árvore e ::: e a árvore ... ela cresceu ... aí ... ele formou um balanço e balançou e ... depois ele ... (ai to esquecida) ... depois ::: depois ele foi no balanço e se balançou e ... depois ele formou um coração na árvore ... assim.	xicocomto pãoto umu ave agcu dpi fgo leledopo aga tato to dpo lele sblãooco
25/F (Ex. 9): Era uma vez Chico Bento ... ele plantou a árvore ::: ele plantou a árvore para a namorada dele ... para ele se balançar ... ele fez um buraco para plantar a árvore ... aí a árvore botou a fruta ... ele ficava se balançando para pegar a fruta pra comer ... aí um dia a árvore cresceu e ele tirou as fruta ... aí botou de novo ... aí ... um dia Chico Bento abraçou a árvore para a namorada dele.	Eraouavicaavoreiaaavorxicoptooaavorexicotemedo daavoreaiudiaxicodisiasiaiuxicopltooaavoreaiodiaa namoraaiodiaxicodisiasiaigoxicoelepecoxicodisiasi gotomutudesaaavoreodixkopotoaavore naavoreanamoradadixico aiaavorebofuta
1/3 (Ex. 10): Chico Bento cavou um buraco ... pra plantar uma árvore ... pra ... a ... namorada dele Florsinha ...	xicobemto cavou com uma e xada pala tou uma avori de posi boto u apatã avori de posi aguou deposi eli pensou que tava

e ::: ele botou / a árvore botou fruto ... na árvore ... ele plantou / ele botou um balanço ... só.	
2/3 (Ex. 11): Era uma vez ... Chico Bento ... ele plantou a árvore e ::: ele molhou ... e a árvore cresceu ... e ele comeu a fruta ... e se balançou na rede ... e ... e ficou com a menina ... acabou.	Xicodto e plta Fansen do iso pra eleconer Plta Come Siblasa Ficacom a minina Bricão a minina
8/3 (Ex. 12): O Chico Bento ... ele vai plantar uma árvore ... vai dar água e vai plantar no jardim ::: ele ... formou um balanço na árvore ... na árvore tinha muitas frutas ... ele começou a comer ... na outra ele está ... com a ::: a namorada dele ... ele está abraçando a árvore e formou um coração.	O Xiqubeto i ta pmartindo um avri um jadi e li ita danu água e li itapnasano e i tapecsnu e i qune afruta é peãs na annorada i na avri qnao do e u to u qucabou porq e ladafruto
24/3 (Ex. 13)	xicobemto cavou com uma e xada palâtou uma avori de posi boto u apalât avori de posi aguou de posi eli pensou que tava balã na avori deposi penso que tava na avori furta eo caraçao na palã na avori par roziha
12/3 (Ex. 14)	cxgobeto tapâtano agoa avori picãno area elitaabacãno eli etaconeno macã eli tana avori
18/3 (Ex. 15)	Era um veis o chico Bem prantana uma avori depois o chico Bem vio a avori creseno iai depois deo água para avori i depois o Chico bem fêis uma...
26/3 (Ex. 16)	Xico Beto eliitavapatau u avor Xicobetto tavapeuaava RielidatopaRanoRa Elie tava joga nuaga Elie tava si balezano E depoeleetavapeseno Eligpicaneanase I eli feocopa seu pa ela
15/3 (Ex. 17)	ChicoBento ta plâtado uma a vore i ele ta fazendo isso pra ele coneser uma minina que ele fica com a minina bricado com aminina pra os minino fica perto da minina i ele ta cibalãçado no balaço que ele sibalãçado i ele ta peiçado que a avere enxeo di fruta i ele ta colocado água na avore pra avore quereçe ele tacavado um boraco pra ele coloca avore i Xico Beto gosta muito da avore

Quadro 3 – Narrativas quadro a quadro (Fonte: Dados da pesquisa)

Neste quadro, as diferenças entre os dois tipos de narrativa são mais acentuadas. Os textos orais apresentam uma narrativa mais estruturada com todos os elementos envolvidos, enquanto nos textos escritos, apesar de possuírem orientação, complicação,

avaliação, resolução, e alguns coda, são bastante fragmentados, desprovidos de conjunções aditivas, temporais, causais, que conectem os acontecimentos, interferindo nas relações coesivas.

O exemplo 17 é iniciado com uma resolução ao apresentar a causa “*ta plâtado uma a vore*” e a consequência “*pra ele coneser uma minina*”. Neste exemplo, apesar dos acontecimentos serem narrados quadro a quadro, a sequência segue ordem inversa a dos quadrinhos, em que a descrição apresenta primeiro as personagens “*cibalâçado no balaço*” para só depois “*ele tacavado um boraco pra ele coloca avore*”.

No exemplo 18, Quadro 4, identifica-se a presença de um marcador específico da oralidade quando o narrador utiliza a expressão “*olhe lá*”, além de demonstrar envolvimento ao inserir comentários avaliativos na fala da personagem “*oh :: ... Rosiinha do meu coração*” e utilizar prolongamento de vogais no intuito de intensificar o efeito sobre o que é dito “*teeempo*”, “*Rosiinha*”. Quando no exemplo 20 o narrador revela “*esqueci*” tem-se a manifestação da espontaneidade no texto oral.

Narrativas orais	Narrativas escritas
29/3 (Ex. 18): Era uma vez Chico Bento ... plantou uma árvore e ficou cuidando o teeempo inteiro ... olhe lá ... aí ... um dia ... a árvore cresceu e deu fruto ... ele fez um balanço para Rosinha ... oh :: ... Rosiinha do meu coração ... Pronto ... Fim.	Eo patê um a avo ela que todia galara tava araiba dela tododi a teqel baqecem qecio qe a te ud qce e um não pudi qolqago não podi gua ela qco inuto nai io gao para qaneafuta itoxb pari nobaco
17/2 (Ex. 19): Chico Bento plantou ... cavou um buraco ... plantou uma árvore ::: ele ... ele plantou a árvore com carinho ... e ... ele botou um balanço ::: a árvore botou fruto pra namorada dele.	axver tavaa liku eat axaedtu elei t i axue baedat axl paradato avivanarote vqaiapruva to cpcrania vai ele i o pauíu axaíba
9/3 (Ex. 20): Era uma vez Chico Bento ... plantou uma árvore ... fez um balanço pra se balançar ... (esqueci) ... eh ... plantou a árvore pra namorar ... plantou a árvore para comer a fruta ... acabou.	Enunnre que oco ra acaulgage gato oco nado sato oco idoli uoco rolo oco sto ve namanata balaca lugotou
20/4 (Ex. 21)	Ema óoto nelplo e avoria paroqueta oou alsso comu nasa nosenvo arssoa uaa vi içãoeeiro ircava iata cōanato dibirco naai

Quadro 4 – Narrativas escritas insuficientes (Fonte: Dados da pesquisa)

Neste quadro, apenas as produções orais possuem sequência narrativa com os elementos estruturais necessários, enquanto que nos textos escritos não é possível

identificá-los. Percebe-se portanto, que esses estudantes não se apropriaram do sistema de escrita pois claramente não conhecem nem identificam no alfabeto as suas diferentes formas no intuito de utilizá-las adequadamente.

Conforme o INEP (2011, p. 19), os alunos que se encontram no nível 4 de desempenho “demonstram domínio da leitura de textos e a utilização de estratégias diversas para sua compreensão, capacidades possíveis apenas mediante o desenvolvimento de um bom processo de alfabetização”. No entanto, no Quadro 3 encontra-se o estudante 20 que situou-se no nível 4 mas não demonstrou proficiência suficiente na elaboração de textos escritos. Os demais estudantes que constituem este Quadro relacionam-se no mínimo com o nível 2, que conforme o INEP (2011, p. 18)

embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, demonstram ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica
[...] demonstram dominar a natureza alfabética do sistema de escrita, reconhecem que as unidades menores da fala são representadas por letras

No entanto, os estudantes situados no Quadro 4 que se situam dos níveis 2 a 4 não produziram satisfatoriamente textos escritos. De acordo com as produções, os alunos situados no referido quadro estariam classificados no nível 1 proposto pelo INEP (2011, p. 16), “em que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da linguagem escrita [...] começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever”.

Conforme Scliar-Cabral (2003, p. 20), “ninguém pode aprender a escrever sem primeiro ter aprendido a ler; quando se lê, não se está escrevendo, mas quando se está escrevendo é obrigatória a leitura”. Assim, se a leitura antecede a possibilidade de escrita, conclui-se que esses estudantes não sabem ler, pois, conforme a autora, estar alfabetizado consiste em ter competência para usar uma letra ou uma sequência delas processando fluentemente as frases e culminando numa compreensão textual. Ressalta-se porém, que estímulos como o desta pesquisa, em situações contextualizadas, são essenciais para apresentar aos estudantes os usos sociais da leitura e as diferenças entre os diversos tipos de texto.

Scliar-Cabral elege como causa primordial do fracasso no ensino-aprendizagem de leitura e escrita o fato dos educadores não se encontrarem bem fundamentados no

que diz respeito aos processos de decodificação e codificação, vias de mão dupla do sistema alfabético.

Quanto aos sistemas verbais oral e escrito, a autora destaca que onde houver traços de humanidade haverá predisposição para a linguagem verbal oral, sendo portanto, aprendida com maior facilidade, enquanto que a escrita requer treinamento intensivo e sistemático para ser aprendida.

5 Conclusão

A análise das narrativas revelou que a maioria dos estudantes sabe em que consiste uma narrativa, apresentando espontaneamente a sequência de acontecimentos por meio da sequência de proposições. Muitos iniciaram as histórias com a construção característica do estilo narrativo, “Era uma vez”, além de inserirem os seus elementos estruturais.

A indicação de temporalidade encontra-se presente em praticamente todos os textos produzidos, percebe-se a utilização de marcadores textuais próprios da oralidade, tais como, *aí*, *depois*. Apresenta uma série de características típicas da fala tais como, repetições, marcadores, pausas, truncamentos, intensificadores. Ao descrever o espaço da história, percebe-se a presença de detalhes embora a maioria ter se mantido presa ao que cada quadro apresentava.

A linguagem utilizada nas histórias, apesar de apresentar problemas ortográficos, não dificultaram a compreensão do texto a não ser em alguns poucos casos ilegíveis, então, os equívocos ortográficos variaram entre casos em que há necessidade de uma maior consciência fonológica, o que requer apenas mais treino e aperfeiçoamento, e casos mais graves em que o aluno não reconhece as letras, ficando impossibilitado de atribuir significado.

O nível de desempenho, ou nível de alfabetização, definido pelo INEP não foi compatível com o desempenho dos estudantes na realização da atividade sugerida neste estudo, por isso, é preciso repensar os indicadores numéricos do INEP ou ao menos a descrição das habilidades constituintes dos mesmos.

Percebeu-se ainda que contar histórias constitui um tipo de produção textual que motiva a criança para a escrita, pois ela se envolve com o texto de tal forma que se sente a vontade para contar sua narração, o desfecho desenvolvido com características próprias, destinando as suas produções não apenas ao professor para verificar sua escrita mas a todos aqueles interessados em ouvir e se envolver com as suas criações,

estabelecendo um ambiente de trocas completo e motivado através de relações interpessoais.

Nota-se a relevância em considerar, desde as séries iniciais, a complexidade do sistema da língua escrita e oferecer uma multiplicidade de possibilidades e estratégias para que as crianças façam bom uso delas tendo na leitura um desafio interessante, um caminho instigante que precisam desvendar aprendendo o que e como dizer ou escrever.

Referências

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural das narrativas. In: **A aventura semiológica** (trad. Mário Laranjeira). São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 103-152.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

INEP. **Provinha Brasil**: guia de aplicação, teste 1. 2011.

INEP. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados, teste 1. 2011.

LABOV, William. Uncovering the event structure of narrative. **Georgetown University Round Table**. Georgetown: Georgetown University Press, 2001.

_____. **Sociolinguistics patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: J. Helm (org.): **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967, p. 12-44.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PRETI, Dino et al. **Fala e escrita em questão**. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

SCLIAR-CABRAL Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, Maurício de. **Almanaque do Chico Bento**. nº. 26, p. 56. Rio de Janeiro: Panini Comics, 2011.