

Narrativas de alfabetizandos e a competência linguística

Ayane Nazarela Santos de Almeida
Universidade Federal de Alagoas

Raquel Meister Ko. Freitag
Universidade Federal de Sergipe

Title: *Narratives of learner students and the linguistic competence*

Abstract: *In this text, we show the relation between linguistic performance and narrative productions of learners. This study is based on the proposal of Labov and Waletzky (1967), that presents narrative as a method of recap of experiences divided in five structural elements: orientation, complication, evaluation, resolution and coda. In addition, the research methodology is based on the Narrative Scoring Scheme, proposed by Heilmann et al (2010), for the preparation of a matrix of narrative competence through an adaptation between the proposals. As a corpus, we take oral and written stories produced by students of the 2nd year of elementary school at a municipal school in Aracaju. We conclude that the matrix of narrative competence significantly contributes to the improvement of communicative, cognitive, psychosocial competences of the learner student.*

Keywords: *Teaching. Initial reading. Narrative. Competences.*

Resumo: *Visando buscar a correlação entre o desempenho linguístico de alfabetizandos e suas produções narrativas, este estudo baseia-se na 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. Além destes, a pesquisa fundamenta-se na metodologia da Narrative Scoring Scheme, proposta por Heilmann et al (2010), para a elaboração de uma matriz de competência narrativa por meio de uma adaptação entre as propostas. Como corpus, tomamos histórias orais e escritas produzidas por alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aracaju. Concluímos que a matriz de competência narrativa permite contribuir significativamente para o aprimoramento das competências comunicativa, cognitiva, psicossocial e letramento do aluno alfabetizando.*

Palavras-chave: *Ensino. Alfabetização. Narrativas. Competências.*

Introdução¹

Onde há criança, está presente a atividade de contar histórias, promovendo acesso à cultura, incentivando a leitura e despertando a imaginação. O papel dos pais no desenvolvimento da linguagem auxilia no processo de construção da escrita, seja através da leitura seja através do conto de histórias infantis, favorecendo um ambiente no qual a criança desenvolve sua capacidade de produzir textos.

Veneziano (2001) destaca a importância das relações familiares para o desenvolvimento das habilidades narrativas infantis; em seu estudo, a autora constata que as crianças sofrem interferências dos estados emocionais e cognitivos da mãe em seus dispositivos narrativos, destacando o significado das interações entre pais e filhos para avanços no discurso conversacional e no conhecimento pragmático.

Desde o início da vida, as narrativas são apresentadas às crianças através de cantigas de ninar e de músicas que contam histórias. Com isso, as crianças se familiarizam com esta estrutura. Tais práticas propiciam a identificação dos elementos que as compõem e preparam gradativamente as crianças para reproduzi-las em momentos oportunos que permeiam toda uma trajetória, como um processo que ultrapassa as fronteiras da idade. As experiências compartilhadas pelas crianças no contexto social e emocional em que estão inseridas se refletem no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e, conseqüentemente, de suas competências narrativas

¹ Esta pesquisa integra o projeto *Ler + Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*, financiado pelo Programa Observatório da Educação, edital nº 38/2010/CAPES/INEP. O projeto objetiva identificar a concepção de leitura subjacente aos documentos oficiais, indicadores de desempenho e matrizes de competência, a fim de verificar as convergências e divergências e como estas estão relacionadas e influenciam a habilidade de leitura do estudante. A partir da análise descritiva da competência de leitura, da concepção à ação, o projeto tem como objetivo contribuir para a decisão de gestores acerca das ações, ao colaborar com o diagnóstico dos fatores influenciadores nos resultados dos estudantes no que se refere ao desempenho em leitura e escrita nas séries iniciais (FREITAG, ALMEIDA; ROSÁRIO, 2013).

(BAMBERG, 2001). A constituição de um leitor é iniciada ao contar e ler histórias, muito antes dele ingressar no meio escolar; inicia-se na convivência afetiva e prazerosa entre parentes e amigos. Logo, trata-se de uma prática que estreita os vínculos entre os envolvidos, podendo ser amplamente utilizada no ambiente escolar com a finalidade de aproximar o alfabetizando do professor, despertando a atenção e promovendo o entrosamento entre os sujeitos.

Kaderavek e Sulzby (2000) analisam a capacidade de narrar como uma mensuração do desempenho escolar de alfabetizandos, partindo da premissa de que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita estão interligados. Os autores avaliam produção narrativa de crianças pré-escolares com e sem distúrbio específico de linguagem, observando narrativas orais, leitura de histórias em dois grupos de vinte crianças. Os resultados da pesquisa revelam que o início, meio e fim das histórias foram mais marcados significativamente nas narrativas orais do que na releitura de um livro de histórias familiar. Destacam que a exposição a narrativas a que a criança foi submetida no ambiente familiar, bem como o nível de experiências que ela vivenciou influenciam no seu desempenho narrativo em histórias. Kaderavek e Sulzby (2000) concluem, portanto, que a leitura de histórias pode ser um somatório útil para a análise de língua, por revelar competências mais elevadas da linguagem e contribuir para a compreensão da relação entre linguagem e leitura.

A inserção de histórias na prática escolar não se resume à função de entreter; cada novo enredo interfere na forma de externar suas ideias e pensamentos, contribui positivamente para a elaboração escrita de novas histórias, deslança o processo de aprendizagem da leitura e da escrita através de intensos eventos de estimulação.

Como 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, as narrativas representam um envolvimento com a realidade escolar, revelando-se também um

meio de análise do desenvolvimento da linguagem da criança na fase de letramento, seja em produções orais seja em escritas.

Documentos oficiais norteadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, destacam a necessidade de promover nos ciclos iniciais a compreensão e produção da língua escrita. O problema é que, na maioria das vezes, a escola fragmenta o processo educativo, privilegiando exclusivamente como objeto de estudo a escrita. Ao ignorar toda a experiência adquirida pelo aluno antes do seu ingresso na instituição escolar, a escola limita as diversas formas de linguagem. Esta resistência da escola em explorar estímulos variados e inserir na alfabetização a abordagem das múltiplas linguagens restringe a capacidade da criança conquistar o conhecimento por meio de uma aprendizagem motivada.

Sendo o espaço escolar a primeira experiência pública de exposição da criança à interação social, compete à escola favorecer o conhecimento do maior número possível de tipos e gêneros textuais visando o desenvolvimento da produção escrita e de estratégias de leitura. A narrativa agrupa gêneros escritos e orais, fornecendo diferentes acessos a operações indispensáveis ao domínio da linguagem pelo aluno conforme as finalidades sociais. É inegável a importância de saber como funciona o sistema de escrita, mas a escola deve considerar igualmente a importância de contemplar as diversas manifestações escritas provenientes das comunidades dos alunos, ressaltando o seu envolvimento com as práticas sociais.

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. Por ser encontrada nas mais diversas culturas, possuir uma diversidade de funções e formas, estar sempre associada à experiência humana, despertando ideias, sentimentos e aguçando sensações, é o gênero tido como o mais universal (BARTHES, 2001). As narrativas são gêneros interessantes à prática escolar por permitirem o direcionamento adequado da fala ou da escrita em vista das variadas situações de comunicação.

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, ao acesso à cultura, ao desenvolvimento da imaginação, da leitura e da escrita. Além disso, desenvolve sua competência narrativa, a partir do reconhecimento de sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo, organizando eventos cronologicamente. Por ser inerentemente cultural, a narrativa possibilita a observação na criança da sua evolução linguística e cognitiva.

Entretanto, apesar de sua importância 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 atestada por estudos acadêmicos, os documentos norteadores das práticas educativas não apresentam protocolos de avaliação padronizados, que possibilitem ao professor acompanhar o desenvolvimento linguístico de seus alunos; é patente a necessidade da proposição de instrumentos de avaliação que auxiliem ao professor explorar os benefícios do trabalho com narrativas em sala de aula, ratificando sua validade teórica e sua utilidade prática e pedagógica.

Apresentamos uma proposta de protocolo de avaliação de produções narrativas orais e escritas de alfabetizandos, a partir das propostas de Labov e Waletzky (1967) e de Heilmann et al. (2010). Este estudo é relevante para o processo de alfabetização e letramento por seu objeto envolver elementos linguísticos e práticas sociais, além de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de condições que motivam as crianças durante a exposição a contextos narrativos em que juntos, aprendizes e professores, buscam uma aprendizagem culturalmente envolvente e ampliam as experiências na comunicação com os outros.

Modelos de Narrativa

Diversos autores se propõem a estudar a narrativa, em diferentes perspectivas. Neste estudo, assume-se a proposta de Labov e Waletzky (1967), que apresentam a narrativa como um método de recapitulação de experiências. O modelo de Labov e Waletzky (1967) estabelece a caracterização formal e funcional de narrativas orais de experiência pessoal, visando definir uma estrutura geral para as narrativas. Para tanto, os autores utilizaram textos produzidos por falantes de 10 a 72 anos de idade, de ambos os sexos, origem étnica e que não concluíram o ensino médio, em duas situações: uma em que o falante foi entrevistado em particular e outra em que a entrevista se deu em grupo, por meio de perguntas tais como “Você já esteve em situação de perigo? O que aconteceu?”.

Os autores consideram a narrativa “como uma técnica verbal para recapitular a experiência, em particular uma técnica de construir unidades narrativas que compartilham a sequência temporal daquela experiência” (LABOV; WALETZKY, 1967). Enfatizam a narrativa como discurso, considerando-a como uma técnica de construção de unidades que recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais. A partir da descrição formal de narrativas, Labov e Waletzky (1967) delineiam a narrativa em cinco macroproposições: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda (quadro 1). Para os autores, esses cinco elementos apresentam a mesma relevância, já que contribuem de igual maneira para a organização da estrutura narrativa.

Tal estrutura de narrativas espontâneas, proposta pelos autores, tem sido utilizada em diversas pesquisas nas áreas de prosódia (OLIVEIRA JR, 2000; 2012), de educação (ALMEIDA, 2012), e também para o ensino de língua numa perspectiva semântico-discursiva (RODRIGUES-JÚNIOR, 2010), o que ratifica a nossa escolha em aliar esse modelo ao de Heilmann *et al.* (2010) para a elaboração da matriz de competência proposta neste estudo.

O estudo desenvolvido por Heilmann *et al.* (2010) objetivou avaliar o esquema de pontuação narrativa e sua utilidade clínica enquanto índice de macroestrutura narrativa no desenvolvimento de crianças em idade escolar. Foram coletadas 129 produções de crianças com idades entre 5 e 7 anos a partir de reconto oral de um livro ilustrado sem palavras.

Para Heilmann *et al.* (2010), as narrativas orais constituem uma rica fonte de dados por consistirem em documentos produzidos pelas crianças a partir de uma linguagem espontânea. Consideram que a análise da narrativa é uma ferramenta altamente eficaz por permitir, a partir de uma pequena amostra, análises micro e macroestruturais. Os autores ressaltam que as narrativas são um importante componente do currículo escolar, pois as crianças entendem e usam a narrativa de forma apropriada e eficaz, e a sua documentação permite a avaliação de qualquer tipo de dificuldade de linguagem. Para prever as pontuações *Narrative Scoring Scheme* (NSS), realizaram correlações e equações de regressão hierárquica utilizando medidas microestruturais de vocabulário e gramática, de modo a atender ao objetivo de documentar a relação entre o vocabulário da criança, gramática e habilidades da organização narrativa. Estabeleceram relações entre as características apresentadas pelas narrativas elaboradas em proficiente, emergente ou imatura, com as categorias constituintes de uma narrativa.

Heilmann *et al.* (2010) concluíram que estabelecer um conjunto de base de dados de referência para analisar narrativas de crianças foi uma medida útil para identificar as habilidades na organização da narrativa infantil. A análise revelou que os dados não foram distorcidos e que os critérios do NSS constituíram uma medida sensível para análise da competência narrativa de crianças em idade escolar. As análises confirmaram a relação existente entre a produtividade das crianças, vocabulário, gramática e habilidades macroestruturais na narrativa. Ressaltam que a correlação entre a idade e NSS foi a mais fraca correlação observada. Quanto ao desenvolvimento sociocultural, afirmam que as crianças que têm mais experiência com histórias terão uma maior competência narrativa.

Procedimentos metodológicos

Objetivando contemplar os elementos estruturais propostos por Labov e Waletzky (1967) na matriz de competência narrativa desenvolvida nesta pesquisa e subsidiada pela *Narrative Scoring Scheme* apresentada por Heilmann *et al.* (2010), algumas adaptações foram realizadas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Matriz de Competência Narrativa (Fonte: elaborado pelas autoras)

Características	Proficiente	Emergente	Imatura
Orientação	Descrição do lugar e das personagens, com detalhes, diferenciando-os. Utilização de palavras que expressam o estado mental das personagens.	Descrição do cenário geral e das personagens, mas não fornece detalhes, sem deixar clara a distinção entre eles. Utilização de poucas palavras para desenvolver o perfil psicológico das personagens.	Desatenção para o cenário e/ou para personagens necessárias ao avanço da trama. Não utiliza palavras de estado mental para desenvolver personagens.
Complicação	Os eventos seguem uma ordem lógica, mostrando de forma clara a sequência de eventos. Ênfase maior em eventos mais importantes, com transição coerente entre	Os eventos seguem uma ordem lógica, com detalhes excessivos em eventos secundários, com transições confusas entre os eventos, desviando o ouvinte.	As transições entre os eventos não são feitas de forma coerente. Nenhum verbo elucidativo é usado. A criança não sabe que o ouvinte está confuso.

	os eventos.		
Avaliação	Apresentação clara do foco central da narrativa, das reações do sujeito do enunciado, do clima emocional e da carga dramática.	Apresentação, sem riqueza de detalhes, do foco central da narrativa, das reações do sujeito do enunciado, do clima emocional e da carga dramática.	Não apresenta, ou apresenta sem ênfase o foco central da narrativa, as reações do sujeito do enunciado, e não utiliza recursos linguísticos para evidenciar a carga dramática.
Resolução	Apresenta claramente todos os resultados dos conflitos.	A descrição dos resultados dos conflitos para o desfecho da trama é subdesenvolvida, nem todos os conflitos são resolvidos.	Os resultados não são apresentados ou os são de forma aleatória, sem mencionar causa ou conflito.
Coda	A história é claramente encerrada usando uma declaração geral.	Um evento específico é concluído, mas não há uma declaração geral, que conclua a história como um todo.	A história é interrompida, e o ouvinte pode precisar perguntar se aquilo é o fim.

Foi possível relacionar as sete categorias propostas por Heilmann *et al.* (2010) a quatro das cinco macroproposições apresentadas por Labov e Waletzky (1967), conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Equivalência entre as Propostas (Fonte: elaborado pelas autoras)

Macroproposições Labov e Waletzky (1967)	Categorias Heilmann et al. (2010)
Orientação	Introdução
	Desenvolvimento da personagem
	Estados Mentais
Complicação	Referenciação
	Coesão
Avaliação	–
Resolução	Resolução de conflito
Coda	Conclusão

As características de *Introdução*, *Desenvolvimento da personagem* e *Estados mentais* são equivalentes ao elemento estrutural *Orientação*, por envolver elementos relacionados ao cenário e às personagens. As categorias *Referenciação* e *Coesão* equivalem à *Complicação*, uma vez que tratam da sequência dos acontecimentos. A *Resolução de conflito* equivale à *Resolução*, pois em ambas o narrador apresenta a resolução dos conflitos e o desfecho da história. A *Conclusão* é equivalente à *Coda*, por apresentar uma declaração geral encerrando a história.

O elemento estrutural *Avaliação* não foi contemplado por Heilmann *et al.* (2010), uma vez que está associada ao foco central da narrativa, ao clima emocional e carga dramática da narrativa e de todos os envolvidos, e à apresentação de eventos inesperados que tornem a trama reportável. Este fato talvez tenha sido o motivo pelo qual Heilmann *et al.* (2010) concluíram que as equações de regressão provenientes da NSS não forneceram prognóstico específico acerca dos elementos macroestruturais — as habilidades das crianças além do nível da linguagem, que transcendem o enunciado — das narrativas analisadas.

Pretendemos não nos ater exclusivamente às análises microestruturais que se concentram nas formas linguísticas (habilidades gramaticais, sintáticas) que são medidas dentro dos

discursos individuais das crianças, assim como às habilidades de vocabulário produtivo das crianças, identificando a diversidade lexical.

Por essa razão, sentimos a necessidade de inserir na matriz de competência narrativa para os alfabetizandos (quadro 1), elaborada neste estudo, as macroproposições propostas por Labov e Waletzky (1967) associadas com as categorias apresentadas por Heilmann *et al.* (2010), no intuito de contemplar o maior número de habilidades possível para o desenvolvimento da competência comunicativa e letramento dos alunos.

Para mensuração dos dados, assumimos a proposta de classificação de Heilmann *et al.* (2010), em que cada característica recebe notas. Característica Proficiente (P) = 5; Emergente (E) = 3; Imatura (I) = 1.

Para alcançarmos o nível de narrativa a partir da média aritmética dos pesos atribuídos a cada elemento estrutural da matriz de competência narrativa proposta neste estudo, definimos escalas equivalentes aos pesos de cada característica narrativa para auferir a competência narrativa a partir da média. Consideramos então que, quando a média resultante dos pesos de cada característica predominante resultou em um valor entre 4 e 5, a competência narrativa foi considerada proficiente, peso 5; a competência narrativa foi emergente, peso 3, quando o resultado da média aritmética variou entre 2 e 4; e a competência narrativa foi considerada imatura, peso 1, quando a média variou em uma escala de 1 a 2, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Escala de valores (Fonte: elaborada pelas autoras)

Competência Narrativa	Peso	Escala
Imatura	1	1 – 2
Emergente	3	2 – 4
Proficiente	5	4 – 5

Nesta etapa da pesquisa foi realizada uma visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenisson Ribeiro, escola da

rede municipal de Aracaju, Sergipe, objetivando coletar narrativas de alunos do segundo ano fundamental.

A proposta apresentada foi de produção de narrativas a partir de uma história em quadrinhos não-verbal, da personagem de Maurício de Sousa, o índio Papa-Capim, enfocando a questão ambiental. Ressalta-se que, para esta atividade, é preciso valer-se de uma narrativa constituída sobre um evento reportável, 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 interação entre o narrador e a história narrada.

A partir das motivações e solicitações das pesquisadoras, as crianças foram explorando o texto: qual a abordagem, reconhecendo as personagens envolvidas, o que estavam fazendo e por quê. Após estarem inseridos no contexto, foi solicitada a produção das narrativas escritas, cuja elaboração não sofreu interferência das pesquisadoras, visando à fidedignidade dos dados. Em seguida, espontaneamente, as crianças contaram suas histórias, que foram devidamente gravadas e depois transcritas.

Os dados foram coletados, no mesmo dia e local, em duas sessões de aproximadamente quarenta minutos cada. Participaram desta coleta 30 alunos do 2º ano com faixa etária de 7 a 8 anos, dos quais 5 faltaram e 4 não estavam alfabetizados, pois não conseguiram formar palavras nem reconhecer as letras (por isso não participaram da coleta de dados). Portanto, foram consideradas 12 produções, uma vez que 9 crianças não estavam predispostas a contar as histórias por motivos pessoais, tais como, problemas familiares e timidez.

Análise e interpretação dos resultados

Nas narrativas analisadas, de acordo com Labov e Waletzky (1967), manifesta-se a dimensão sequencial ordenando os elementos estruturais 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. Nesse

caso, identificamos os estudantes pelo seu número no diário de classe.

Verificamos a presença do elemento narrativo *orientação* nas narrativas apresentadas, como por exemplo, pelos estudantes 1, 2 e 20, respectivamente, *O Menino estava paseano na floresta i temlha um rio, erauais uidusiho uidusiho eletavapasiano pelaforeita, tinha um intinho que estava ãodano na floresta.*

A complicação também foi elemento presente nessas narrativas, como no exemplo do estudante 8 que conta o seguinte: *de posi uiduzil axou um pxio forado agua éai uidiozio pe gou o pexeo botou o pexio na agua de posi ele foi caniano i icotrou um pasaro ele setava no chuau da i oidiozio pego o pasario i botou nomio.* O trecho vale-se, pois, do elemento *depois* para denotar juntura temporal, como indicativo de sequência de eventos que caracteriza a ação complicadora. Nesse elemento da narrativa aparece o episódio inesperado.

A ação complicadora é tão característica do texto narrado que, na narrativa elaborada pelo estudante 12, o narrador insere na história o questionamento diante do episódio inesperado, *ugeelef, ou seja, o que ele fez?*

Outro elemento estrutural da narrativa, proposto por Labov e Waletzky (1967) e presente nessas produções é a resolução, como verificado nas produções dos estudantes 1 e 2, respectivamente: *jatara a noite seino i eli foi domi, iFanoteseno ieleFoi paracasa idromio iuamairolo ele.*

A coda também é um elemento presente nas narrativas coletadas, sendo acrescida à resolução para garantir que a história acabou, como nos exemplos dos estudantes 8, 14 e 30, em que os narradores encerram a narrativa e sentem a necessidade de finalizar com o termo *Fim*.

Além disso, a coda pode representar a moral da história, como ocorre no exemplo do estudante 14: *augen irolouele poque ele era Bom.* A moral da história é contada pelo narrador por meio da sua opinião, portanto, nesse caso, a ação avaliativa também se faz presente de forma fundida com outro elemento da narrativa, a coda. Nessa narrativa, além de ocorrer uma avaliação externa, há também uma avaliação interna, uma vez que o

narrador utiliza o conectivo explicativo *poque* para explicar o fato ao leitor de modo a despertar o seu interesse.

Essa fusão pode ocorrer também com a orientação, como nos exemplos dos estudantes 15 e 14, respectivamente: *ele Foi todo Feliz ele saiu de uma toca ele gostou Du passeiu, era uma vez indizenho muito Bomzinho*. Nesses exemplos, percebemos a presença da avaliação externa, quando os narradores expõem sua opinião pessoal para o leitor, demonstrando inferência: *Bomzinho, Feliz, ele gostou Du passeiu*. Nesses trechos, todavia, faz-se visível também, a avaliação interna, uma vez que os narradores utilizam intensificadores todo, muito, para dar a carga dramática, de forma indireta, por meio de recursos linguísticos.

Durante a exposição da sequência de eventos de uma narrativa, a complicação, também é muito comum a presença da ação avaliativa, como no exemplo do estudante 30: *e pulou da árvore feliz e anoiteseu e ele ficou camsado*. Nesse caso, o narrador expressa sua opinião pessoal a respeito da personagem, *feliz, camsado*. A presença do elemento estrutural da avaliação (proposto por Labov e Waletzky, 1967), tanto externa quanto interna, em algumas produções, representa uma melhora na competência narrativa desses estudantes, o que significa uma melhora nas competências comunicativa e cognitiva das crianças.

Nas narrativas elaboradas pelos estudantes 4 e 17, apenas as produções orais possuem sequência narrativa com os elementos estruturais necessários, enquanto nos textos escritos não é possível identificá-los. Percebe-se, portanto, que esses estudantes ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, pois claramente não conhecem nem identificam no alfabeto as suas diferentes formas no intuito de utilizá-las adequadamente.

A análise das produções coletadas nas narrativas orais e escritas 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, além de inserirem elementos estruturais, iniciaram as histórias com a construção característica do estilo narrativo: *Era uma vez.* .

A indicação de temporalidade encontra-se presente em praticamente todos os textos produzidos, percebe-se a utilização de marcadores textuais típicos da oralidade, tais como, *aí, depois*. Outras características típicas da fala, tais como, repetições, marcadores, pausas, truncamentos e intensificadores, estão presentes nas narrativas analisadas.

A esse respeito, Castilho elucida que a construção na língua falada “não é um processo único, pois com frequência retomamos o tópico conversacional para refazê-lo, para descontinuá-lo, para interpolar outros tópicos, ou para omitir aqueles pragmaticamente considerados desnecessários” (2004, p. 57). O autor salienta ainda que se trata de uma forma de processamento através da qual voltamos atrás, retomando e repetindo formas ou conteúdos, por meio de digressões, pausas, hesitações e inserção de elementos discursivos, devido a rupturas na elaboração da sentença.

Ao descrever o espaço da história, percebe-se, nas produções apresentadas, a presença de detalhes embora a maioria tenha se mantido presa ao que cada quadro apresentava. Além disso, a linguagem utilizada nas histórias, apesar de apresentar problemas ortográficos, não dificultou a compreensão do texto a não ser em alguns poucos casos ilegíveis. Os equívocos ortográficos variaram, portanto, entre casos em que há necessidade de mais treino e aperfeiçoamento, e casos mais graves em que o aluno não reconhece as letras, ficando impossibilitado de atribuir significado.

Analisando as produções narrativas dos alunos, definimos, na Tabela 2, as características de proficiente (P), emergente (E) e imatura (I) a cada uma das macroproposições que compõem as narrativas (Orientação - O, Complicação - C, Avaliação - A, Resolução - R, Coda - Co), comparando as habilidades da matriz proposta com as demonstradas pelos alunos em análise (Estud.), que são identificados pelo seu número no diário de classe.

Os resultados das competências narrativas das produções coletadas (Tabela 2) foram obtidos a partir da média aritmética dos pesos atribuídos a cada macroproposição, de acordo com as características de proficiente (P), emergente (E) e imatura (I),

apresentadas pelos alunos em suas narrativas e que compõem a matriz de competência narrativa proposta (Tabela 1). Desta forma, os resultados consideraram a escala de valores definidas na Tabela 1 e demonstraram habilidades predominantes, e não exclusivas, para a determinação da competência narrativa, uma vez que se utilizou a média dessas habilidades.

Tabela 2 - Competência Narrativa dos Alfabetizados (Fonte: elaborada pelas autoras)

Estud.	O	C	A	R	Co	Resultado
1	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	I (1)	E (3,4)
2	P (5)	P (5)	E (3)	P (5)	I (1)	E (3,8)
4	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)
8	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	P (5)	P (4,2)
12	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)	E (3)	P (4,6)
14	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)
15	E (3)	P (5)	P (5)	P (5)	I (1)	E (3,8)
17	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)
18	E (3)	P (5)	P (5)	P (5)	I (1)	E (3,8)
20	E (3)	E (3)	I (1)	E (3)	I (1)	E (2,2)
26	E (3)	E (3)	I (1)	P (5)	I (1)	E (2,6)
30	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)

As características dos estudantes em cada elemento estrutural da narrativa, portanto, foram determinadas de acordo com a matriz da Tabela 1. Para exemplificar como esses pesos foram obtidos, retomamos como exemplo, no Quadro 3, as narrativas oral e escrita elaboradas pelo estudante 15 nas coletas de narrativas realizadas.

Quadro 3 - Narrativas do Estudante 15 (Fonte: dados da pesquisa)

Narrativa oral	Narrativa escrita
15: O indiozinho tava passeando pela floresta... ele viu o peixe fora d'água e botou o peixe no	um injo tava Pasiando ele anDou ele Foi andando ele Foi todo Feliz ele saiu de uma toca ele gostou Du

<p>lago... ele continuou a passear... viu o passarinho... ele ca/ o passarinho caiu da árvore... ele subiu na árvore para botar no ninho... ele cansado de ajudar os animais... foi pra casa dormir... e foram felizes para sempre</p>	<p>passeiu ele Foi andando i encontrou um peixe fora da água ele Pegou o Peixe e colocou ná água i ele continuou Passiando ele Foi andando i encontrou um Passarinho Fora do seu ninho ele subiu na arvore i colocou o Passarinho no seu ninho ele desseu da arvoré i chegou anoite i ele Foi Pra sua caBana i ele Foi Durmi caBana i Detou i foi durmi i aPareseu uma mão i enrolou ele</p>
--	--

O estudante 15 apresentou, portanto, uma orientação emergente (peso 3), porque o narrador não foi detalhista na descrição dos personagens e do cenário, mas o fez de forma abrangente. No entanto, ao desenvolver a complicação, avaliação e resolução, o fez de forma proficiente (peso 5), uma vez que descreveu os eventos de forma coerente e sequencial, atendendo a um ordenamento lógico e apresentou o envolvimento do narrador ao contar a história, a partir de repetições e impressões em torno dos acontecimentos (*ele anDou ele Foi andando ele Foi todo Feliz ele saiu de uma toca ele gostou Du passeiu*). Além disso, a sequência de eventos foi finalizada através de um desfecho (*chegou anoite i ele Foi Pra sua caBana i ele Foi Durmi*). Ao afirmar que *aPareseu uma mão i enrolou ele*, o narrador não apresentou uma declaração geral de finalização da história e assim demonstrou característica imatura (peso 1) com relação à coda.

Somando os pesos atribuídos (3 + 5 + 5 + 5 + 1) totalizamos 19 que, divididos por 5, o número de elementos estruturais, nos dão como resultado da média aritmética 3,8. De acordo com a escala definida na Tabela 3, esse resultado corresponde a uma competência narrativa emergente.

Os resultados das competências narrativas dos estudantes em análise, demonstrados na Tabela 4, revela que os alunos 4 e 17 merecem mais atenção por parte do educador. Já os estudantes 20 e 26, apesar de terem apresentado uma competência narrativa

emergente, tiveram média baixa para as habilidades desenvolvidas. Os demais alfabetizados devem ser observados constantemente pelo professor para que se possa perceber avanços e retrocessos.

Tais resultados são essenciais para que o professor conheça melhor seus alunos, individualmente, não apenas nos aspectos microestruturais linguísticos, mas também com relação ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo. De posse dessas informações, o professor poderá desenvolver sua prática pedagógica na tentativa de elevar a situação educacional dos seus educandos. Os alunos que apresentaram melhor competência narrativa tendem a apresentar uma melhor relação com o ambiente em que estão inseridos.

Considerações Finais

Constatou-se 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 à vontade para contar sua narração e desenvolver o desfecho a partir de características próprias. Ela destina 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 de se 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.

A narrativa favorece análises textuais devido ao interesse que desperta, além de permitir, uma observação processual do desenvolvimento da aprendizagem. O avanço da capacidade de narrar é um prenúncio do êxito escolar de crianças devido à complexidade dos elementos envolvidos na constituição dos textos narrativos permeados por personagens, cenário, sequência

de eventos e finalização. Através de narrativas acontece o evento inesperado, extraordinário, mas também o habitual, ilustrando, argumentando, entretendo, exemplificando.

A matriz de competência narrativa proposta neste estudo consiste em referência que favorece o reconhecimento dos avanços ou retrocessos, o que é muito útil para um acompanhamento individual dos alfabetizados em sala de aula, durante o processo educacional, cognitivo e psicossocial. Além disso, a matriz proposta pode contribuir como modelo para futuras pesquisas, replicada em outros contextos educacionais.

A partir desse instrumento, pudemos perceber que a manutenção ou avanço no nível de desempenho é resultado de fatores diversos que vão desde o desenvolvimento natural dos alunos de um ano letivo para outro, através de atividades que ampliam as competências de leitura e escrita, até condicionamentos em sala de aula que direcionem o treinamento na elaboração de narrativas. Desse modo, nem sempre o aluno que apresenta um bom desempenho em narrativas é igualmente proficiente em sua competência comunicativa, cognitiva e psicossocial.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao projeto “Ler+Segipe: leitura para o letramento e cidadania”, vinculado ao programa Observatório da Educação, o qual propiciou o desenvolvimento desta investigação, com auxílio financeiro e bolsa.

Referências

ALMEIDA, A. N. S. de. A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro – Aracaju/SE. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

BAMBERG, M. Why Young American English-Speaking Children Confuse Anger and Sadness: a study of grammar in practice. In: NELSON, K. E.; AKSU-KOÇ, A.; JOHNSON, C. E. (Orgs.). *Children's Language: developing narrative and discourse competence*. New Jersey: LEA, 2001. p. 55-72.

BARTHES, R. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREITAG, R. M. K.; ALMEIDA, A. N. S.; ROSARIO, M. M. S. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 237, p. 390-416, 2013.

HEILMANN, J. *et al.* Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 19, p. 154-166, 2010.

KADERAVEK, J. N.; SULZBY, E. Narrative production by children with and without specific language impairment oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, v. 43, p. 34 - 49, 2000.

LABOV, W.; WALETZKY, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Org.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washingtons Press, 1967, p. 12-44.

OLIVEIRA JR., M. Prosodic features in spontaneous narratives. 2000. 291 f. Ph.D. Thesis. – Department of Linguistics, Simon Fraser University, Vancouver, Canada, 2000.

OLIVEIRA JR., M. A study on speech rate as a prosodic feature in spontaneous narrative. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 623-651, 2012.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Análise da ideação, avaliatividade e tematização em narrativas de aprendizagem de línguas. *Delta*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 255-288, 2010.

SOUSA, M. de. Papa-Capim: cuidados. *Magali*, Rio de Janeiro, n. 59, p. 29-31, 2011.

VENEZIANO, E. Interactional Processes in the Origins of the Explaining Capacity. In: NELSON, K. E.; AKSU-KOÇ, A.; JOHNSON, C. E. (Orgs.). *Children's Language: developing narrative and discourse competence*. New Jersey: LEA, 2001. p. 113-141.