PERFIL DE NARRATIVAS ESCRITAS DE ALUNOS COM QUEIXA ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

Eveline Bonki[1]
Ana Cândida Schier[2]
Jáima Pinheiro de Oliveira[3]

Resumo

No trabalho de intervenção em linguagem escrita, nos ambientes escolares, é necessário enfatizar o processo de aquisição dessa habilidade, inserindo a criança no mundo da escrita e considerando suas interações sociais. Este estudo teve como objetivo traçar o perfil de narrativas escritas de uma amostra de doze escolares com queixa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa investigação objetivou, de modo secundário, buscar subsídios para intervenções educacionais. Tratou-se de um estudo descritivo, no qual participaram doze alunos, de ambos os sexos, com idades variando entre oito e onze anos, todos com queixa escolar. A coleta de dados foi realizada em uma clínica-escola de fonoaudiologia e em uma escola de ensino fundamental, numa cidade do Estado do Paraná. Para obtenção da amostra de narrativa escrita, foi proposta uma atividade metalinguística, na qual os escolares deveriam elaborar uma história oral e, em seguida, sua versão escrita. Essa atividade foi realizada com apoio pictográfico. As amostras de escrita foram analisadas do ponto de vista da presença de elementos da narrativa e do ponto de vista linguístico. Os resultados indicaram que sete alunos produziram histórias coerentes, ou seja, que continham pelo menos enredo e resolução, em sua elaboração. Analisando as histórias do ponto de vista dos elementos que compõem essas variáveis (tempo, lugar, personagens, problema) foi possível observar que, em algumas delas, havia presença marcante desses aspectos, mesmo aquelas que continham esquemas elementares. Por outro lado, cinco alunos apresentaram produções escritas que não continham os elementos fundamentais para se atribuir coerência à história produzida. Outros dados merecem destaque. A história oral de cinco crianças era semelhante à história escrita. Houve variação em relação à produção oral e a escrita, ou seja, algumas crianças produziram uma história escrita mais coerente do que a história oral; em alguns casos, observou-se que, embora a história elaborada apresentasse a introdução de uma cena, personagens e alguns marcadores linguísticos convencionais de começo de história, tratava-se ainda de um esquema elementar, sugerindo apenas descrições das figuras de apoio. Nestes casos, chamou atenção a idade das crianças, pois as três tinham entre nove e onze anos e cursavam o quarto e quinto anos do ensino fundamental. Os dados obtidos permitiram concluir que não houve nenhuma atribuição de dificuldade em relação à emergência de narrativas. Apenas em um caso foi possível observar que um dos participantes não foi fiel em relação às gravuras utilizadas.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Linguagem; Narrativas escritas.

---

[1] Fonoaudióloga; Estagiária Pedagógica Voluntária da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, PR. E-mail: evelinebonki@yahoo.com.br
[2] Fonoaudióloga; Mestranda em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP. E-mail: acsm.fono@gmail.com
[3] Docente Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, PR. E-mail: jaimafono@gmail.com

Algumas considerações sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de narrativas

Do ponto de vista da abordagem psicolinguística, no processo de construção da narrativa estão envolvidas as competências linguísticas e cognitivas. Esse ponto de vista é que será mais explorado em nosso estudo, servindo de base para toda a nossa análise proposta.

Durante o desenvolvimento da linguagem oral, a criança começa a compreender as regras dos planos semântico, sintático, fonológico e morfológico, incluindo também habilidades orais de narrar, explicar, argumentar e justificar, ou seja, aspectos funcionais da linguagem. Dentre essas capacidades adquiridas, a mais notável é a narração. Smith et al. (2009, p.40) ressaltam que:

> A criança ao escutar histórias contadas pelos outros, e ao narrar com o auxílio dos outros e para os outros, constitui-se como narradora, organizando e avaliando sua experiência, e compartilhando e negociando significados. Portanto, pode-se considerar a narrativa como um aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e de transição deste contexto.

Vários estudos realizados com crianças de diferentes idades demonstram que a habilidade de narrar é adquirida gradualmente, não sendo uma tarefa simples de ser realizada. A habilidade narrativa fornece ricas informações sobre as competências linguísticas, cognitivas e sociais, tornando-se um método de avaliação teórica acerca da relação entre linguagem e cognição (BÉFI-LOPES, BENTO, PERISSINOTO, 2009).

A partir do encadeamento das palavras, das percepções do espaço temporal, das experiências vivenciadas dentro da família, escola e sociedade, a criança inicia a sua produção de narrativas.

De acordo com essa abordagem, há etapas a serem ordenadas, no processo de aquisição e desenvolvimento da narrativa (CAVALCANTE, MANDRÁ, 2010). Segundo essas autoras, o desenvolvimento da narrativa oral começa por volta dos dois anos de idade. Nessa idade, as histórias são rudimentares, pois a criança ainda não tem todos os elementos cognitivos e linguísticos adequados para organizar e estruturar uma narrativa. Por isso, dizemos que ela depende da intervenção de um interlocutor para organizar os acontecimentos, contextualizando assim essa narrativa produzida pela criança.

De três a quatro anos de idade, as sentenças narrativas produzidas passam a ser compostas por um número maior de sentenças encadeadas com a presença de alguns elementos que caracterizam a narrativa. Porém, ainda há o auxílio do interlocutor relacionando elementos de coerência e coesão ao discurso produzido pela criança.

A aquisição completa da estrutura de narração só ocorre a partir dos seis anos de idade, momento no qual as crianças começam a narrar histórias conhecidas com coerência, relatos pessoais e histórias inventadas de forma detalhada e sem ajuda do interlocutor. Após essa idade, todas as estruturas da língua já estão formadas e está iniciando o processo de aprendizagem da escrita (CAVALCANTE; MANDRÁ, 2010).

Por meio de uma narrativa é possível fazer uma representação da linguagem, podendo também representar algo do passado, em termos de tempo e espaço (HANKE, 2005). Dadalto e Goldfeld (2009) afirmam que “narrar serve a necessidade cognitiva, estruturando e processando a experiência pessoal e necessidades sociais, compartilhando tais experiências” (p. 43).

De acordo com Smith, Bordini e Sperb (2009) a narrativa pode ser considerada um modo de pensamento discursivo, que organiza, num discurso temporal, personagens e situações, envolvendo tanto a comunicação quanto a ludicidade da criança. Desse modo, a narrativa pode apresentar uma estrutura convencional, mas ao mesmo tempo, uma estrutura aberta e flexível, podendo assim ser organizada e reorganizada pela criança quantas vezes ela quiser.

Diante dessas considerações, podemos inferir que narrar permite à criança, a organização das dimensões lógicas que seria noção de tempo, espaço, causalidade e noções normativas que estão relacionadas às regras que devem ser seguidas para produção da mesma. Possibilita, também, uma compreensão das ações e intenções dos seres humanos inseridos em um mundo físico e sociocultural (SMITH, BORDINI, SPERB, 2009). Estes autores concordam também que a capacidade de narrar histórias oralmente, vai gradativamente passando para a narrativa escrita.

A narrativa escrita, de acordo com Silva, Kauchakje e Gesueli (2003), é um dos principais tipos de textos produzidos pelas crianças dentro do espaço escolar. Por isso, essa modalidade de texto é bastante utilizada para verificar como as crianças assumem o papel de contadores de história, autores da sua própria história, correlacionando aspectos de oralidade e de escrita.

Lins Silva e Spinillo (1998) concordam com essa noção, ou seja, afirmam que da mesma forma que ocorre o desenvolvimento da narrativa oral, sendo essa habilidade gradativamente adquirida, dá-se o desenvolvimento da narrativa escrita, ocorrendo de modo progressivo. No entanto, ambos os processos de aquisição dependem da idade e da escolaridade. As autoras ainda ressaltam que o desenvolvimento dessas habilidades vai depender também do contato que a criança tem com textos no contexto familiar, contato esse que varia entre as classes sociais.

Como afirma Milher e Ávila (2006), da combinação de letras, pouco a pouco, o aprendizado da escrita vai se concretizando, produzindo elaborações com coesão e coerência.

> O desenvolvimento da capacidade de narrar histórias por escrito relaciona-se a experiências prévias com o modelo oral e a estimulação de capacidades narrativas, pelo ensino da identificação de categorias estruturais da história, pode induzir mudanças no repertório da linguagem escrita (p. 177).

Com o passar da idade, o aumento da escolaridade, o amadurecimento das habilidades cognitivas e o desenvolvimento linguístico da criança, as estruturas narrativas vão se tornando familiares e, em suas produções escritas, vão diminuindo a frequência de pausas e interjeições, produzindo uma narrativa mais elaborada e complexa.

Por outro lado, para que uma narrativa possa estar “completa”, ou seja, organizada, ela deve conter uma estrutura básica, com início, meio e fim, com uma introdução, (momento, local), personagens atuantes e uma situação na qual se desenvolve constituída de eventos que se liguem entre si, ou seja, ela deve manter uma coerência. De acordo com Splinillo (1997) a coerência seria o processo responsável pela formação do sentido que garante a compreensão de um texto.

Para que haja coerência em uma narrativa escrita, a criança deve relatar/escrever alguns fatores que estão envolvidos nesse processo, tais como: o cenário, que seria o local que se passa a história, o tempo e os personagens envolvidos; o tema, que seria o problema a ser resolvido pelos personagens; o enredo, que é a ação tomada pelo personagem para resolver o problema e, a resolução, que seria o momento em que os personagens mencionam resolver o problema (MORROW, 1986).

A estrutura proposta por Morrow (1986) vai ao encontro da que Labow e propuseram em seu estudo. Porém, o que Morrow (1986) classifica como cenário Waletzky (1967, apud Bitar 2002), Labow e Waletzky (1967, apud Bitar 2002) comentam que seria a orientação que envolve os personagens e local em que se passa a história e, assim por diante, com as outras estruturas das narrativas, ou seja: o tema, chamado de complicação, estaria relacionado ao problema da história; o enredo, como resolução, envolvendo a resolução do problema e, a resolução, como coda que é a situação na qual a história termina. De acordo com os autores a complicação, ou seja, o problema da narração seria a única parte da história que não poderia estar ausente, pois esta configuraria a narrativa, propriamente dita.

Além de todos estes aspectos, no trabalho de intervenção em linguagem escrita em ambiente escolar, é necessário enfatizar o processo de aquisição dessa habilidade, inserindo a criança no mundo da escrita e considerando suas interações sociais, pois estas aquisições não ocorrem somente de modo sistematizado.

Considerando isso, este estudo teve como objetivo traçar o perfil de narrativas escritas de uma amostra de doze escolares com queixa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa investigação objetivou, de modo secundário, buscar subsídios para intervenções educacionais.

Alguns estudos atuais sobre essa temática

Diversos estudos já foram realizados, a fim de investigar fatores que podem influenciar o desenvolvimento das narrativas escritas. Descreveremos alguns deles, a seguir.

Em estudo recente, Ferreira e Correia (2008) analisaram a influência de contextos de intervenção que envolviam atividades de natureza metatextual sobre a produção escrita de histórias. De maneira particular, as autoras examinaram a eficácia de situações de intervenção que levassem a criança a identificar, analisar e refletir sobre os componentes estruturais característicos de histórias, no que tange à produção escrita. Na primeira situação de intervenção, foram realizadas atividades que destacavam a estrutura narrativa das histórias, além de incentivar as crianças a refletirem sobre as características próprias desse gênero textual, por intermédio de duas histórias-exemplo. No segundo contexto, além da atividade de reflexão acerca da organização hierárquica da narrativa de história realizada a partir de uma única história-exemplo, foi ainda feito um levantamento de temas para a escrita de novas histórias. Os resultados mostraram um desenvolvimento significativo na qualidade da escrita de histórias das crianças que participaram dos contextos de intervenção, em comparação àquelas que não participaram das atividades.

Os resultados encontrados por Ferreira e Correia (2008) possibilitaram concluir que fornecer instruções explícitas sobre a estrutura narrativa de histórias parece ser uma forma eficiente de ajudá-las na produção de histórias mais elaboradas. Além disso, confirmou-se a ideia de que a realização de atividades de

natureza metatextual auxilia na promoção e no desenvolvimento do esquema narrativo de histórias, tanto na produção oral quanto na escrita. E, por fim, as autoras concluíram que essas atividades de natureza metatextual poderiam ser empregadas também com crianças que encontram dificuldades relacionadas à escrita de histórias.

Em sua dissertação de mestrado, Correia (2007) estudou a progressão de narrativas escritas de crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em três condições distintas: condição 1 (produção livre); condição 2 (produção a partir de apresentação de gravuras); condição 3 (produção a partir do conto e reconto de uma história) e condição 4 (produção a partir da leitura de um livro ilustrado). Participaram do estudo 160 escolares, cada um dos quais produziu uma narrativa escrita em cada uma dessas situações. As narrativas foram analisadas através da categorização proposta por Rego (1985). Os resultados do estudo evidenciaram uma progressão na elaboração das narrativas, em função do avanço da escolaridade. As condições que suscitaram narrativas mais elaboradas foram distintas em relação aos grupos: os alunos de escolas particulares elaboraram narrativas melhores, a partir da leitura do livro ilustrado, enquanto os de escola pública tiveram desempenho melhor, a partir do conto e reconto de histórias. As diferenças entre os escolares foram estatisticamente significativas.

Um estudo realizado por Ferigolo (2005) com duas crianças de idades e sexos diferentes, teve como objetivo avaliar a aquisição da linguagem, levando em conta a construção de narrativas. Foram observados fatores que podem influenciar nessa construção, tais como: idade, nível de escolaridade, afinidade pela leitura, escolaridades dos pais, contato com a leitura de histórias infantis e outros.

Para a análise, foram utilizadas histórias infantis como a história da “Cinderela”, “O Gato de Botas”, “Branca de Neve”, dentre outras. Observou-se que a criança mais velha, apesar de ter pouco contato com a leitura e, de seus pais possuírem pouca escolaridade, produziu uma narrativa com maiores detalhes em relação àquela produzida pela outra criança. A autora justificou tal resultado, comentando que a criança com menor idade, ainda encontrava-se em processo de aquisição de linguagem. Ferigolo (2005) concluiu que o ambiente e a socialização em que as crianças estão envolvidas são fatores determinantes na aquisição da linguagem, consequentemente na produção de narrativas. Devemos, no entanto, ter o cuidado com as generalizações, em função da pequena amostra do estudo da autora.

Outro estudo envolvendo o desenvolvimento de narrativas foi realizado por Lins Silva e Spinillo (2000) com oitenta crianças, a fim de examinar o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Os participantes do estudo deveriam ter de sete a dez anos, e frequentar de primeira à quarta série do ensino fundamental. Durante a coleta de dados foi solicitado que escrevessem histórias em quatro situações distintas: produção livre; produção oral/escrita; produção a partir de sequência de gravuras, e reprodução de uma história ouvida. Antes, porém, da aplicação das sessões, avaliou-se a memória de curto prazo dos participantes através de um teste de memória verbal. Inicialmente, 320 histórias foram classificadas por dois juízes, cujos índices de concordância foram de 85%. As crianças foram classificadas em categorias hierárquicas de organização textual. Num segundo momento, cada criança foi analisada ao longo das quatro condições. Pôde-se observar que as narrativas mais elaboradas eram aquelas produzidas a partir da sequência de gravuras e a partir da história ouvida. Este efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas, cujas histórias

apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições.

Identificou-se três níveis de desenvolvimento quanto à habilidade narrativa na escrita de histórias, desenvolvimento este que ocorre mesmo após a instrução formal da leitura e da escrita. No nível 1 as crianças não produziam histórias completas, nível 2 as crianças conseguiam produzir histórias completas dependendo da função da situação, e no nível 3 as crianças produziam histórias completas bem elaboradas, independentemente da situação.

Esse estudo também levantou os aspectos que podem influenciar a escrita de histórias tais como: os anos de escolaridade, afirmando que o domínio do sistema de escrita não garante o domínio da habilidade de narrar, mas, que essa habilidade parece progredir em níveis escolares mais elevados, já que em níveis mais elevados os textos, de modo geral, estão presentes na vida escolar das crianças em todas as áreas de conhecimento e, desta maneira, podem contribuir para o desenvolvimento de esquemas narrativos. Outro aspecto que pode influenciar seriam as situações de produção, envolvendo o apoio oferecido. As autoras afirmaram que as narrativas com estrutura e organização linguísticas mais sofisticadas, foram as que receberam apoio visual. No entanto, ressaltaram que não seria apenas um mero apoio que contribui para a emergência de histórias elaboradas, mas a sequência de figuras que envolviam situações-problema a serem resolvidos pelos personagens.

Outro aspecto importante apontado pelas autoras foi o domínio de um esquema narrativo de histórias e as situações de produção. Foi possível observar que o desenvolvimento das habilidades narrativas de histórias parece manifestar-se semelhante, tanto na produção oral, quanto na escrita.

As autoras ressaltaram ainda que o desenvolvimento da escrita de histórias no contexto escolar deveria iniciar desde a pré-escola. Porém, os professores deveriam incluir nas gravuras situações problema, metas e obstáculos a serem superados, a fim de proporcionar um melhor desenvolvimento das habilidades narrativas.

Em outro estudo, Lins Silva e Spinillo (1998) compararam a escrita de histórias entre crianças de classes sociais distintas (classe média e baixa renda), porém, já alfabetizadas e com os mesmos anos de escolaridade e de exposição à linguagem escrita no contexto escolar. Cada criança era solicitada a escrever uma história sobre o tema que desejasse, sendo, então, as produções classificadas em função do nível de esquema narrativo que apresentavam. Em ambos os grupos de classe média e de baixa renda, logo após a alfabetização, pode-se observar que é pouco frequente a escrita de histórias bem elaboradas. Essa melhor elaboração surgia com o passar dos anos de escolaridade, após a alfabetização. A principal diferença entre os grupos residia no fato de que o progresso na escrita de história era mais marcante entre as crianças de classe média do que entre as de baixa renda. Este resultado foi discutido em função de fatores sociolinguísticos relativos às diferenças quanto às experiências, oportunidades, contatos e interações que crianças de classes sociais distintas têm em relação à linguagem dos textos no ambiente familiar.

As autoras concluíram que, semelhante ao que ocorre com a produção oral, há uma progressão na escrita de histórias. Esta progressão está relacionada não apenas à idade e à escolaridade, mas também ao contato que a criança tem com textos no ambiente familiar, contato este que varia entre classes sociais distintas.

Lins Silva e Spinillo alertaram, ainda, que além da produção livre, a reprodução escrita de textos é um aspecto importante que merece ser investigado, tanto entre diferentes gêneros de textos como entre crianças com idade/escolaridade

diferentes.

Diante dos estudos ora descritos, podemos observar que vários fatores podem influenciar o desenvolvimento da narrativa escrita, sendo os mais citados, a idade cronológica, pois crianças mais velhas produzem narrativas com mais elementos e o nível escolar no qual a criança se encontra, como pudemos observar em Spinillo (1993), Spinillo e Martins (1997). Essas autoras afirmaram que a escolaridade aparece como fator determinante no processo de construção da narrativa. Outro aspecto bastante importante é o contato com material escrita em casa, o nível social e o auxílio pictográfico, pois em muitos estudos pôde-se observar que as narrativas produzidas com essa estratégia, possuíam mais detalhes, tornando-se mais completas.

Enfim, precisamos considerar estes elementos ao longo desse processo, pois os mesmos remetem-nos, consequentemente, ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, seja em sua modalidade oral ou escrita. Em nosso estudo, enfatizaremos o desenvolvimento da narrativa escrita, descrevendo peculiaridades desse processo entre escolares com queixa de aprendizagem.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Caracterização do estudo

Esse estudo é parte integrante de dois projetos (Pesquisa e Extensão), cujas atividades são desenvolvidas quinzenalmente em uma Escola Municipal Rural. As atividades com os escolares acontecem em grupo, mediadas por um docente e um discente. Os projetos contemplam, ainda, atividades com os professores, também realizadas na escola. Para esse estudo foram considerados dados parciais e o mesmo foi classificado como descritivo de caráter exploratório (MARCONI, LAKATOS, 1996), com a utilização da técnica de nomeação espontânea de figuras para emergência de narrativas.

Local

Conforme mencionado, nosso estudo foi realizado em uma escola de ensino público de uma cidade do interior do Estado do Paraná. A escola está localizada em uma zona rural, na qual há famílias das mais diversas características socioeconômicas.

Participantes

Participaram dessa coleta, 12 alunos, de ambos os sexos (4 meninas e 8 meninos), com idades variando entre 8 e 11 anos, todos com queixa escolar. A média de idade foi de 8 anos e 10 meses.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Após a obtenção de todas as autorizações necessárias (escola e pais), e a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP), a coleta foi iniciada.

Para a obtenção da amostra de escrita, foi proposta uma atividade metalinguística, na qual os escolares deveriam elaborar uma história oral e, em

seguida, sua versão escrita. Essa atividade foi realizada com apoio pictográfico, com base em Oliveira (2010).

Cada criança era chamada, individualmente, para uma sala disponível na escola. O pesquisador disponibilizava a história ilustrada para a criança, explicava que os desenhos, ao serem colocados em sequência, formavam uma história e, em seguida, fornecia um tempo de dois a três minutos para a criança observar as figuras relacionadas à história. Depois, pedia à criança, para que ela contasse aquela história. As histórias narradas eram gravadas em MP4 e transcritas na íntegra. Num segundo momento, a pesquisadora fornecia ao participante uma folha de papel sulfite e solicitava que escrevesse aquela história que ela tinha acabado de narrar oralmente. As figuras ficavam disponíveis para consulta, caso a criança quisesse manuseá-las, novamente. Essa segunda produção (escrita) é que foi tomada para análise, em nosso estudo.

Essa análise ocorreu levando em consideração a presença dos elementos que estruturam uma narrativa (cenário, tema, enredo, resolução e sequência). Além disso, as histórias foram analisadas também do ponto de vista linguístico (presença de erros de grafia, dentre outros).

De modo específico, os protocolos destinados a medir o desempenho dos participantes foram inspirados nos estudos de Morrow (1986), Silva e Spinillo (2000) e Santos (2007). Tais estudos explicitaram projetos de análise de produções de histórias orais e escritas, em seus níveis qualitativos e quantitativos.

No estudo de Morrow (1986), a autora apresenta uma proposta de pontuação para as características dos elementos das histórias orais produzidas por escolares, sem alteração de linguagem. Trata-se de um protocolo que pontua cada característica, a partir de sua presença na história. Em um estudo piloto realizado anteriormente (OLIVEIRA, BRAGA, 2009), foi usado tal protocolo, seguindo a pontuação sugerida pela autora (1 ponto para cada característica do elemento considerado). É importante destacar que esses aspectos dos elementos das histórias orais e escritas são semelhantes.

As adaptações feitas em relação à pontuação desse protocolo seguiram a estruturação das histórias escritas produzidas pelos escolares e, principalmente, os elementos que eram solicitados durante a produção da história (cenário, tema, enredo, resolução e sequência). Em função de cada um destes elementos apresentar características específicas, a pontuação modificava a partir do que surgia nas histórias. Por isso, estabeleceu-se um escore ideal para esta produção. Exemplo: o ideal é que em um cenário aparecessem: lugar, tempo e mais de um personagem, para que a trama pudesse ser encadeada o mais adequadamente possível, em relação a sua estrutura. E, portanto, sua pontuação ideal era a de 4 pontos. Isso significa que, para avaliar a história produzida era preciso se atentar à sua caracterização e não à soma de pontos apresentados. Mais detalhes dessa análise podem ser obtidos em Oliveira (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização das histórias produzidas

A seguir, serão apresentados resultados da análise de duas histórias produzidas pelos participantes.

Tabela 1 – Desempenho dos participantes em relação à elaboração da história A

Participantes	Elementos da história				
	Cenário	Tema	Enredo	Resolução	Sequência
P1	P	P	P	P	P
P2	P	A	A	A	A
P3	P	P	P	P	P
P4	P	P	A	A	A
P5	P	P	P	P	P
P6	P	P	P	P	P
P7	P	P	A	A	A
P8	P	P	P	A	A
P9	A	P	A	A	A
P10	P	P	P	P	P
P11	A	P	P	A	P
P12	A	P	P	P	A

Legenda – P: presença; A: ausência.

Tabela 2 – Desempenho dos participantes em relação à elaboração da história B

Participantes	Elementos da história				
	Cenário	Tema	Enredo	Resolução	Sequência
P1	P	P	P	P	P
P2	P	A	A	A	A
P3	P	P	P	A	P
P4	P	P	A	A	A
P5	P	P	P	P	P
P6	P	P	P	P	P
P7	P	P	A	A	A
P8	P	P	P	A	A
P9	A	P	A	A	A
P10	P	P	P	P	P
P11	A	P	P	A	P
P12	P	A	A	P	A

Legenda – P: presença; A: ausência.

Os dados da Tabela 1 chamam a atenção para o seguinte: mais da metade (67%) das crianças produziram histórias coerentes, isto é, que contém em sua estrutura pelo menos o tema e o enredo.

Para Spinilo e Simões (2003), os elementos tema e enredo são os mais difíceis de surgir nas produções narrativas de crianças. Porém, essas autoras estão se referindo às produções espontâneas. Labov e Waletzky (1967, apud Bitar 2002) e também Silva, Kauchakje e Gesueli (2003), afirmam que o problema da narração que envolve esses dois elementos seria a única parte da história que não poderia estar ausente, pois esta configuraria a narrativa, propriamente dita. Isso significa que a coerência de uma história fica comprometida caso esses elementos não estejam presentes. Spinillo e Martins (1997) também apontam que a presença de desfecho/enredo nas histórias das crianças seria um diferencial de uma história com coerência.

Analisando as histórias do ponto de vista dos elementos que compõem essas variáveis, podemos observar que, em algumas delas, houve a presença marcante desses elementos. É o caso da história do participante 3, a seguir:

O macaco

> Um dia o macaco sapeca gostava de brincar. E gostava de bananas e ele vivia na floresta. E o macaco foi roubar bananas, mas o cão apareceu e o macaco deu comida pra ele. Ele voltou para a floresta e distribuiu as bananas.

Nessa história, observamos que no cenário há personagens e marcadores de tempo (Um dia...), caracterizando o gênero narrativo. Em relação ao tema, aparece a descrição de um problema (...*E o macaco foi roubar bananas e o cão apareceu...)*, e, por fim, a resolução desse problema (...*E o macaco deu comida pra ele...*). É interessante notar também que não há erros de grafia, embora o escolar não utilize o recurso de pontuação.

Observamos, por outro lado, que embora a história elaborada apresente uma introdução de uma cena, personagens e alguns marcadores linguísticos convencionais de começo de história, trata-se ainda de um esquema elementar (SPINILLO, 1991; 1993), sugerindo a necessidade de intervenções.

Por outro lado, observamos na Tabela 2 que 5 participantes (P2, P4, P7 e P9 e P12) produziram histórias incoerentes, ou seja, que não continham em sua estrutura, minimamente, o tema e o enredo. Essa caracterização confere às histórias dessas crianças também um esquema elementar, com apenas frases descritivas das figuras de apoio. É o caso do exemplo, a seguir.

O Totó

> *Totó tava achando osso de manhã na casa dele. E Totó foi tomar banho de lama e a dona dele foi dar banho nele e depois ele foi dormir.*

Nessa história, observamos que não aparece um problema a ser resolvido. São feitas descrições das gravuras com um final simples, sem um desfecho. No cenário há um personagem (Totó), há marcadores de lugar (...na casa dele...), mas não aparece nenhum marcador de tempo, o que não caracteriza de maneira completa o gênero narrativo. Em relação ao tema, não aparece descrição de um problema. E, por fim, como não há um problema, também não há resolução deste. A criança descreve apenas ações para tentar fechar/finalizar sua história. Por outro lado, não são observados erros de grafia.

CONCLUSÕES

Este estudo pretendeu caracterizar histórias escritas, produzidas por escolares com queixa em seu desenvolvimento de linguagem. A coleta priorizou o uso de apoio pictográfico. De modo específico, o estudo pretendeu analisar se estas histórias produzidas, com esse apoio, seriam coerentes. Os dados obtidos em nosso

estudo permitiram concluir que 67% dos participantes produziram histórias coerentes. Não houve atribuição de dificuldades extremas, em relação à emergência das narrativas escritas, mesmo tratando-se de esquemas elementares.

Sugere-se que essa atividade metalinguística seja proposta também em outros contextos, como o de sala de aula, em momentos de produção textual. As atividades confirmaram a contribuição de gravuras em sequência para a elaboração de narrativas, tanto orais, como escritas. Além disso, trata-se de uma atividade simples, com uso de recurso de baixa tecnologia.

Agradecimentos

Agradecemos à Escola Municipal Rural, representada pela sua direção, o transporte fornecido ao coordenador e à estagiária do projeto, ao longo de toda a sua execução.

REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, P.; OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Estágio em Fonoaudiologia Educacional: conhecendo e intervindo na realidade escolar. In: PIETROBON, S. G. (Org.). Estágio Supervisionado Curricular na Graduação: experiências e perspectivas. 1 ed. Curitiba: CRV, 2009, p. 85-96.

BÉFI-LOPES, D.M.; BENTO, A.C.P.; PERISSINOTO J. Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v.20, n. 2, p. 93-98, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 ago. 2010.

BITAR, M. L. Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens. 1 Ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

CAVALCANTE, P. A.; MANDRÁ, P. P. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v.22, n.4, p.391-396, 2010. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 ago. 2010.

CORREIA, J. A. F. Escrita de histórias por crianças de escola pública e particular em diferentes situações de produção - [Dissertação de Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, 2007, 76p.

DADALTO, E. V.; GOLDFELD, M. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização**.** *Rev. CEFAC*. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 42-49, 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 ago. 2011.

FERIGOLO, J. *Fatores determinantes no desenvolvimento da linguagem infantil: comparação entre a narração de uma história realizada por duas crianças*. *Rev. Idéia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 78-91, 2005.

FERREIRA, S. P. CORREIA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças, *Estudos de Psicologia*, Campinas, 25(4), 547-

555, out/dez, 2008.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Ver Bras Educ***,** 2006, 11 (33), 450-562.

HANKE, M. Narrativas orais: formas e funções. *Contracampo*, São Paulo, p. 144-189, 2003. Disponível em: http://200.144.189.42/ojs/index.php/contracampo/article/viewArticle/32. Acesso em: 12 out. 2010.

LINS SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 79 (193), p. 5-16, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, analise e interpretação de dados*. 3. ed. Sao Paulo: Atlas, p.231, 1996.

MILHER, L. P.; ÁVILA, C. R. B. Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica,* Barueri (SP), v. 18, n. 2, p. 177-188, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 ago. 2011.

MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior, 18* (2), 135-152, 1986.

OLIVEIRA, J. P. BRAGA, T. M. S. Efeitos de um programa de intervenção com base em apoio pictográfico e consciência metatextual, Anais do IX EDUCERE e III ESBPp, p. 6574- 6586, ISBN: 21761396, PUC Editora, Curitiba, PR, 2009.

OLIVEIRA, J. P.; CRISTO, T.; OLIVEIRA, R. T. O.; BOUGO, G. C.; ZABOROSKI, A. P.; SCHIER, A. C. Promoção Avaliação e Intervenção no Desenvolvimento Infantil. In: MARCOLINO, J.; ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). Perspectivas atuais em Fonoaudiologia: refletindo sobre ações na comunidade. 1 ed. São José dos Campos: Pulso Editora, 2010, p. 167-180.

OLIVEIRA, J. P. Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual Paulista, Marília, 138f, 2010.

REGO, L. L. B. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (DELTA), 2* (2), 165-180, 1986.

SANTOS, M. T. M. Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita - [Tese de Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 295p.

SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S. GESUELI, Z. M. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades.* São Paulo: Editora Plexus, 2003.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A.G. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), pp.337-350, 2000.

SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; SPERB; T. M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 22 (2), p. 181-190, 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 ago. 2011.

SPINILLO, A. G. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. Psicologia: Teoria e Pesquisa,7, 311-326, 1991.

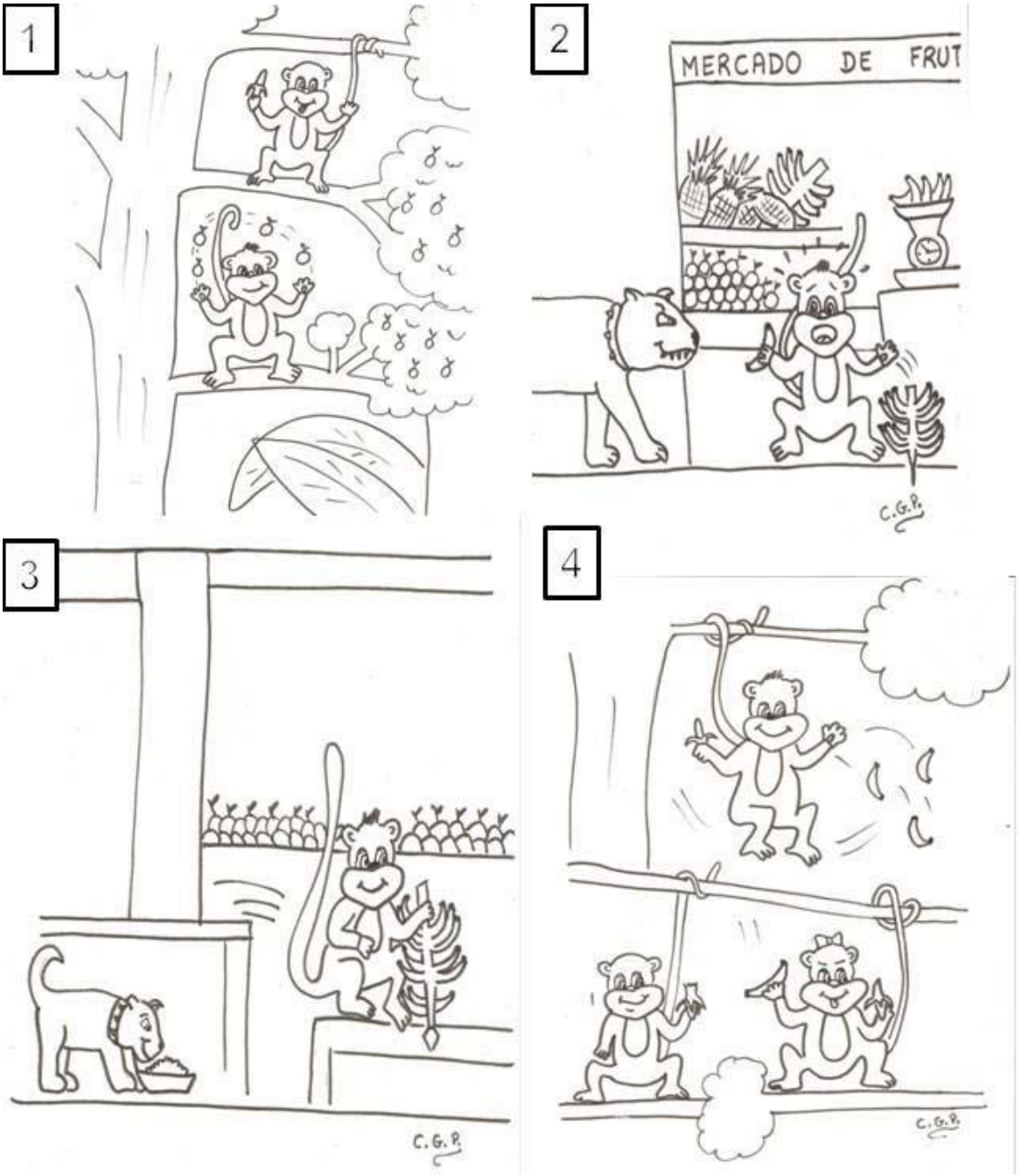
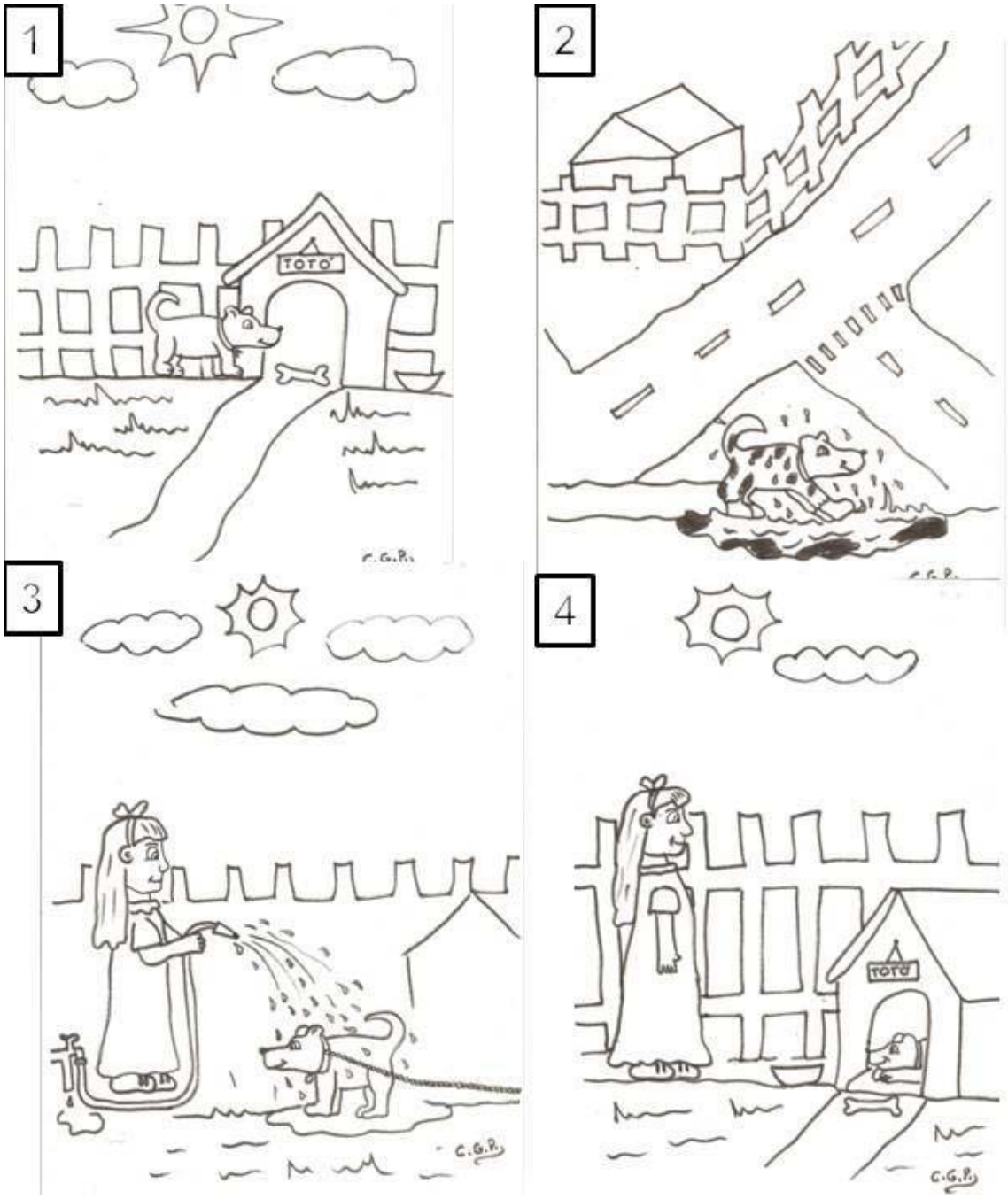
SPINILLO, A. G. Era uma vez... e foram felizes para sempre. Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem, 1, 67-87, 1993.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A . Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 10, 219-248, 1997.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16* (3), 537-546, 2003.

Anexos

História A



História B