

o uso do registro narrativo literário nas estórias orais de alunos de 1ª série

Maria Cristina H. Sampaio*
Alina G. Spinillo*
Marilda F. Chaves**

RESUMO

No enfoque sócio-funcional de Halliday (1973, 1978), a habilidade do uso de diferentes tipos de registros lingüísticos de um indivíduo reflete o acesso que ele teve aos diferentes usos da língua dentro de sua comunidade. Nesta perspectiva, estudos como os de Rego (1976), Wells (1982) e Snow (1983) demonstram que a experiência de crianças não-alfabetizadas com o registro de estórias desencadeia mudanças importantes no uso de sua linguagem, promovendo uma transposição das formas de comunicação orais para formas mais compatíveis com a língua escrita. Todavia, a escola, na alfabetização, não considera estes aspectos sócio-funcionais no ensino da língua escrita, limitando-o a uma mera prática de codificação e decodificação. Neste trabalho, investigamos a habilidade de alunos de 1ª. série de 1º. grau de escolas públicas, submetidos à leitura de estórias pelos professor, de criarem textos compatíveis aos registros narrativos literários. O modelo de análise adotado tomou como referência estudos de Rego (1986), Halliday e Hasan (1976) e Labov (1972) com relação ao uso de características convencionais de estórias, conhecimento de registros de estórias e uso de recursos coesivos e outros. Foram encontradas quatro categorias de textos, indicando variação na habilidade de uso deste tipo de registro. Os resultados sugerem que existe relação entre a exposição à leitura

*Professora do Departamento de Psicologia da UNICAP, Recife.

**Supervisora para a Alfabetização de Adultos da Fundação EDUCAR, Recife.

de estórias e a habilidade de uso do registro narrativo literário. Com relação ao papel desempenhado pelos recursos coesivos e outros na organização dos textos, foi observado que estes incidem acen-tuadamente nas produções com características do registro narra-tivo literário. Foram extraídas implicações pedagógicas e educacio-nais.

INTRODUÇÃO

No enfoque sócio-funcional de Halliday (1973), a natureza da língua está relacionada à função que ela exerce na estrutura social. Segundo o autor, a compreensão dos processos pelos quais passa a criança para se tornar um 'homem social' passa também pela compreensão dos processos lingüísticos relacionados às suas ex-periências dentro de um contexto social. O contexto social é defini-do como "um tipo generalizado de situação que é por si só signifi-cativa em termos de categorias e conceitos de uma teoria social" (HALLIDAY, 1973:63). Tal teoria pode centrar-se em diferentes as-pectos da estrutura social, tais como formas de socialização e transmissão cultural bem como o papel de determinados padrões comportamentais, lingüísticos, etc., na estrutura de poder e controle social.

Nesta perspectiva, a língua assume um papel relevante no proces-so educacional se considerarmos que o 'êxito escolar' depende, em grande parte, do domínio não apenas da variedade lingüística de prestígio, mas de seu uso, que se configura em diferentes estilos de discursos - ou registros lingüísticos, associados às diversas formas como a língua é usada no âmbito social. Saber usar uma língua, por conseguinte, vai muito além do domínio gráfico-fônico, uma vez que pressupõe uma aprendizagem de natureza sócio-funcional. Não se escreve um bilhete, uma carta ou uma receita utilizando-se das mesmas convenções de uma estória narrativa. Da mesma forma, uma estória narrativa infantil pressupõe um conteúdo e uma organi-zação diferente de uma estória narrativa escrita para adultos. Assim, as funções básicas da linguagem oral (HALLIDAY, 1973) que a criança aprende a dominar no desenvolvimento da aprendizagem de sua língua materna evoluem para funções mais elaboradas da linguagem adulta, envolvendo o domínio de convenções léxico-gramaticais, fonológicas e gráficas, relacionadas aos seus diferen-tes contextos de uso. Estudos como os de Rego (1984), Wells

(1982) e Snow (1983) demonstram que a experiência de crianças não-alfabetizadas com o registro de estórias desencadeia mudanças importantes no uso de sua linguagem, promovendo uma transposição das formas de comunicação orais para formas mais compatíveis com a língua escrita.

Todavia, a escola, na alfabetização, não considera estes aspectos sócio-funcionais no ensino da língua escrita, limitando-o a uma mera prática de codificação e decodificação. Como salienta Rego (1986), a língua ensinada na escola é formal, isto é, sua gramática é muito distinta daquela que utilizamos na fala cotidiana; é abstrata, pois não é inserida em situações concretas e significativas de uso e impessoal, uma vez que envolve um distanciamento entre autor e audiência.

Neste trabalho, investigou-se, numa amostra de 60 alunos de 1ª. série do 1º. grau de duas escolas públicas, a habilidade de as crianças criarem textos compatíveis aos registros narrativos literários, sendo que, na escola-experimental, os alunos foram submetidos à prática de leitura de estórias pelo professor ao longo do ano letivo, o mesmo não ocorrendo na escola-controle.



O Experimento

Trabalhou-se, em sala de aula, com as crianças, o tema "índio". Foram explorados pelas crianças, com o auxílio de dois animadores e o professor da classe, diversos objetos indígenas, bem como figuras ilustrativas de seus usos e costumes. As crianças ouviram também a leitura de uma estória coletiva sobre o índio, elaborada pelos alunos de uma das classes ao longo do ano letivo. Após, solicitou-se às crianças que fizessem um desenho sobre o índio e contassem a estória do desenho. As estórias foram gravadas individualmente por um entrevistador e, posteriormente, transcritas literalmente.

O modelo de análise adotado tomou como referência estudos de Rego (1986), Halliday e Hasan (1976) e Labov (1972) com relação ao:

- (1) uso de características convencionais de estórias;
- (2) conhecimento do registro escrito de estórias;
- (3) uso de recursos coesivos;
- (4) aparecimento de ocorrências diversas.

Com relação aos dois primeiros aspectos, tomaram-se como base algumas das categorias encontradas no estudo de Rego (1986) na produção escrita de estórias narrativas de crianças pré-escolares.

Em nossa análise, verificou-se que, nas escolas experimental e controle, 46.7 e 80% dos sujeitos, respectivamente, produziram textos com forte ênfase na representação pictográfica (Categoria I), em que a produção da criança se limita a uma mera descrição do desenho, isto é, ela não consegue elaborar um texto com características narrativas, como no exemplo abaixo:

“Aqui é a casa do índio, aqui é o índio que vai dentro da casa dele, o sol, a nuvi, o pé de arve, um negócio pá o índio atirá, aqui é o pau, aqui é a foguera...”

Com relação aos demais sujeitos de nossa amostra, verificou-se que 49% da escola-experimental e 13.3% da escola-controle apresentaram produções com características de estórias narrativas, tais como:

a) textos que se limitam apenas a introduzir a personagem principal e um cenário (Categoria II):

“O índio pegô pexi e butô pá...butô na vasilha e feiz o fogo e butô pá conzinhá o pexi pá cumê. E ... e...saiu pá pegá mais pexi. E pegô duas peda e bateu uma na ota pá acendê o fogo e pegô pau. O fogo subiu, aí o pexi ficarum morrendo, quando eles chegaram eles comerum o pexi. E... e... fizerum uma casa, uma oca e butarum os filho deli dentro e forum caçá pexi ota vez.”;

b) textos que apresentam uma introdução e um desfecho, podendo ou não apresentar os marcadores convencionais de início e final de histórias ('era uma vez' e 'foram felizes para sempre'). Não apresentam, todavia, um problema central, isto é, um evento que contribua para a resolução final da situação-problema que, ao contrário, é resolvida subitamente, sem que o narrador explique os meios para tal resolução (Categoria III), como no exemplo abaixo:

“Era uma vez um jacaré. Aí ele andava muito. Tinha um bocado de índio atrás dele. Então um dos índio lhe viu e matô. Depois mataru um pexinho. O pexinho vivia mutiu alegri. Então um dos índios resolverum matá um bravo animal, o rei das selva, o leão. Então todos ficaru alegre e disse: - vô levá para a cabana.”;

c) textos que apresentam um esquema narrativo mais elaborado, em que a criança, além da introdução da história, esboça um problema central, (1) embora o texto seja inacabado (Categoria IV), como no exemplo abaixo:

“Aqui é a terra dos índio e aquí é a terra dos inimigo dos índio. E aquí táva chvenu aí tá chvenu. Aí entô o menino, eles ficô tudo na caverna dele. Tudinho e os otu ficô dormindo. Aí depois parô de chovê. Aí no dia seguinte veio os inimigo dos índio pá matá os índio. Ele qué matá porque os inimigo dos índio matô a vaca dele. A vaca dele morreu e os inimigo dos índio foi matá ele e não encontrô a casa deles.”

Não foram encontrados textos que apresentassem uma história completa, com começo, meio e fim, incluindo os marcadores convencionais de início e final de histórias, com uma personagem central, uma situação-problema e um desfecho.

Os resultados sugerem que o desempenho dos alunos da escola-experimental foi superior aos da escola-controle com relação à produção de textos que caracterizam um conhecimento do registro escrito de histórias e de suas características convencionais a um nível de significância de $\alpha = 0,01$.

O terceiro aspecto foi analisado segundo a abordagem de Halliday

e Hasan (1976), quanto ao papel desempenhado pelos recursos coesivos na organização de um texto, ou seja, o sistema semântico usado pelos falantes para unir orações umas às outras e relacioná-las ao contexto do discurso, cujos fatores principais são: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. As referências pessoais são representadas pelos pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios indicativos de lugar. A substituição consiste na colocação de um item no lugar do outro. A elipse, na omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por \emptyset , como ilustra o exemplo abaixo:

“Uns índio pescarum um viado e cuzinharum nu fogo. Um \emptyset ficô vigiando a oca, otros \emptyset ficô fazendo uma festa”.

A conjunção estabelece uma relação de coesão em virtude das relações significativas específicas que se estabelecem entre orações dentro do período, entre períodos dentro de um parágrafo e entre parágrafos no interior do texto, cujos elementos principais são: temporais (então, depois, quando, antes...) como ilustrado abaixo:

“Aí o filho preparô logo o caxão prá mãe dele **quando** ela morreu. **Depois** ele sacodiu ela dentro do caxão e tampô.”

aditivas	- representados pelos conectivos “e” ou “o”;
causais	- indicando relações de causalidade, como: porque, assim;
adversativas	- exprimem constraste: mas, todavia, entretanto;
condicionais	- indicando relações de condição entre cláusulas: se, então;
finais	- indicando relação de finalidade (categoria observada neste estudo, não constando de Halliday e Hasan (1976): para;
itens continuativos	- aí, daí.

Com relação ao papel desempenhado pelos recursos coesivos na organização dos textos dos escolares, observa-se uma maior concentração nas categorias II, III e IV, isto é, nos textos que apresentam características de estórias narrativas, em ambas as escolas, sendo que a ocorrência de uma maior variedade de coesivos é mais freqüente na escola-experimental do que na controle.

Foram observadas também outras ocorrências que não se enquadram nos recursos coesivos, salientando-se as cláusulas avaliativas - contendo uma avaliação do narrador do seu ponto de vista sobre o conteúdo de alguma personagem da estória (LABOV, 1972), como ilustrados nos exemplos abaixo:

- a. "Prá que qui servi o apito? O apito serve prá chamá os otros".
- b. "Eu pensei que o índio era muitiu bom".

Inserção de elementos de sua própria experiência; diálogos entre as personagens; integração textual, ou seja, informações novas introduzidas na narrativa marcadas pelos artigos indefinidos e informações previamente introduzidas, marcadas posteriormente pelos artigos definidos (REGO, 1986); inserção de elementos do fantástico/imaginário e de elementos dos contos de fadas.

Observa-se que os elementos acima descritos também ocorrem apenas naquelas produções com características de histórias literárias, em ambas as escolas, sendo que a inclusão de diálogos entre personagens só foi registrada nas produções das categorias III e IV das produções dos sujeitos da escola-experimental.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Os resultados sugerem que existe relação entre a exposição à leitura de histórias e a habilidade de uso do registro narrativo literário, corroborando com os achados de estudos semelhantes realizados por Scollon e Scollon (1981) e Rego (1985). Com relação ao uso de coesivos e outros recursos, sua incidência acentuada nas produções com características literárias é sugestiva de que a aprendizagem de convenções léxico-gramaticais complexas e mais compatíveis com os usos da língua escrita é possível, independentemente do ensino explícito da gramática, tendo em vista que as crianças estudadas cursavam a 1ª série do 1º grau, cujo currículo ainda não inclui o ensino da gramática normativa.

Esta investigação oferece-nos elementos de reflexão importantes sobre a prática de ensino da língua materna na escola, particularmente na escola pública. Considerando que a clientela que frequenta a escola pública é, por sua condição sócio-econômica, a

que tem menores possibilidades de acesso aos bens culturais disponíveis às classes dominantes (tais como jornais, revistas, livros, etc.), não estaria ela, ao não oportunizar o contato das crianças com os usos sociais da escrita desde o início do processo de alfabetização, tornando sem significado a própria aprendizagem da escrita para estas crianças? A apropriação da variedade social de prestígio de nossa língua pelas classes populares, bem como das formas de seu uso na sociedade, legitimadas pela classe dominante, pode, por si só, não garantir a erradicação das desigualdades sociais, mas certamente será um fator a menos dentre aqueles que contribuem para aprofundá-las.

Finalmente, fazem-se necessários estudos que venham esclarecer a maneira como a criança elabora seu conhecimento sobre a língua escrita bem como que tipos de processos de socialização facilitam esta aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnald, 1973.
2. _____. Hasan, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
3. LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
4. REGO, L.L.B. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. Pesquisa de caso. Universidade Federal de PE, 1984.
5. _____. A escrita de histórias por crianças. *Delta*, v. 2, n.2, 1986.
6. SCOLLON R., S.B.K. SCOLLON. **Narrative literacy and face interethnic communications**: Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1981.
7. SNOW, C.E. Literacy and language: relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, v. 53, n.2, 1983. p. 165-189.
8. WELLS, G. Preschool Literacy Related Activities and Success in School. In: Olson, D. et al. (eds.) **The Nature and Consequence of Literacy**. (s.l.:s.n), 1983.

1 - Segundo Labov (1972), apenas a situação-problema é necessária para uma história ser considerada uma narrativa.