# NARRATIVAS INFANTIS E O VALOR DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: EXPRESSÕES TEMPORAIS

**Liliana Fraga dos Santos (FEEVALE)**
*(lilyfs2000@yahoo.com.br)*
**Orientadora: Simone Daise Schneider (FEEVALE)**
*(sschneider@feevale.br)*

## Resumo:

O presente projeto, que se encontra em fase de coleta de dados, tem como tema a investigação, em narrativas de crianças de cinco e oito anos, do emprego de expressões que estabelecem relação temporal entre os fatos ocorridos na história contada. Alguns dos objetivos desta pesquisa são: verificar se o letramento escolar influencia no emprego de expressões que estabeleçam relação temporal na narração de crianças de cinco e oito anos, bem como se crianças expostas há mais tempo a atividades que favoreçam este tipo de letramento apresentam uma narrativa mais elaborada do que as crianças que estão iniciando este processo. O problema desta pesquisa é: o fato de crianças de oito anos utilizarem expressões que estabeleçam relação temporal de forma mais elaborada do que crianças de cinco anos é conseqüência do letramento escolar? Para a realização desta pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem e sobre narrativas infantis, com o intuito de verificar possíveis estudos anteriores que demonstrem como crianças de cinco e oito anos expressam a relação temporal em seus relatos. Além disso, está sendo realizada uma pesquisa de campo com crianças de uma escola estadual do município de Viamão, na Região Metropolitana de Porto Alegre. Esta pesquisa possui os seguintes passos: entrevista com as crianças em questão; gravação de seus relatos, que demonstrem como elas expressam a relação temporal; transcrição dos dados gravados e análise dos mesmos. Por fim, os dados obtidos estão sendo comparados com os estudos feitos na área e descritos na revisão bibliográfica.
Palavras-chave: linguagem; letramento; alfabetização.

## Abstract:

This project, which is still in the process of collecting data, has as its subject the investigation, in narratives of children of five and eight years old, of the use of expressions that establish temporal relation between the occurred facts in the story told. Some of the objectives of this research are: to verify if the school literacy influences on the use of expressions that establish temporal relation in the narratives of children of five and eight years old, besides, to check if the children that are more time exposed to activities that favor this type of literacy have a more elaborated narrative than the children who are initiating this process. The problem of this research is: the fact that children of eight years old use expressions that establish temporal relation in a more elaborated way than the children of five years old is a consequence of the school literacy? For the accomplishment of this research, a bibliographical review on language acquisition and development and on children's narrative was done, with the intention of verifying possible previous studies which demonstrate how children of five and eight years old express the temporal relation on their accounts. Furthermore, it's been carried out a fieldwork with children from a public school of Viamão city, in the Metropolitan Region of Porto Alegre. This research has the following steps: an interview with the children in question; a recording of their accounts, demonstrating how they express the temporal relation; a transcription of the recording data and an analysis of them. Finally, the obtained data are been compared with the studies made in the area and described at the bibliographical review, in order to verify the validity of this research.
Key-words: language; literacy; the process of reading and writing.

## 1. Introdução

O presente artigo constitui-se apenas em uma amostra do projeto de pesquisa que está em desenvolvimento para o Curso de Especialização em Processos de

Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, do Centro Universitário Feevale. Tem-se a pretensão de transformá-lo na monografia de conclusão do referido curso.

A todo momento, precisamos empregar expressões que indiquem temporalidade. Dessa forma, é importante que expressemos esta relação de forma adequada, para que nosso interlocutor/leitor nos compreenda, especialmente quando narramos fatos.

Para que desenvolva a habilidade de narrar fatos, a criança precisa ser exposta a este tipo de vivência. E é na escola que a ela começa a construir suas narrativas de forma mais sistemática, valorizando os aspectos necessários para que seja compreendida.

Seguindo essa linha de pensamento, o intuito desta pesquisa é verificar se a variação na exposição das narrativas destes alunos está relacionada ao seu amadurecimento, ao grau de letramento escolar das crianças, ou a ambos os fatores.

Dessa forma, os profissionais da área da educação que estão envolvidos com crianças desta faixa etária poderão planejar a sua prática de maneira a favorecer o desenvolvimento de habilidades que levem à produção de narrativas melhor elaboradas por parte de seus alunos. Além disso, estarão contribuindo para o desenvolvimento da competência lingüística das crianças, o que implicará na formação de cidadãos mais conscientes da função da leitura e da escrita em suas vidas, ou seja, mais bem letrados.

Tem-se como objetivo verificar se o letramento escolar influencia no emprego de expressões que estabeleçam relação temporal na narração de crianças de cinco e oito anos. Além disso, pretende-se observar se as crianças expostas há mais tempo a atividades que favoreçam este tipo de letramento apresentam uma narrativa melhor desenvolvida que as crianças que estão iniciando este processo.

O artigo está subdividido nas seguintes partes: a definição do termo *letramento*; a importância do letramento escolar; alguns estudos teóricos sobre narrativas infantis; a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a metodologia da mesma; uma breve discussão sobre as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa e os pontos de encontro e desencontro entre os dados obtidos e os estudos realizados acerca das narrativas infantis. Tal subdivisão torna-se necessária para que se perceba a interligação entre os estudos teóricos aqui apresentados e a discussão sobre os dados obtidos com a pesquisa.

## 2. O que é letramento?

Quando falamos em processo de aquisição da escrita, precisamos ter em mente a diferença entre os termos *alfabetização* e *letramento.* Esses dois termos são distintos, porém complementares. Um indivíduo alfabetizado é aquele que decodifica o alfabeto, ou seja, é capaz de ler e escrever. Já a pessoa letrada é aquela que "faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita" (SOARES, 2001, p.36).

Sabe-se que um indivíduo letrado não precisa ser, necessariamente, alfabetizado. Entretanto, quando uma pessoa desenvolve essas duas habilidades concomitantemente, será mais independente. Dessa forma, não precisará dispor de alguém que leia suas cartas, o painel do ônibus, a receita do médico, entre outros.

Segundo SCRIBNER e COLE, 1981, apud KLEIMAN (1999, p.19), letramento pode ser definido como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Em outras palavras, é a utilização da leitura e da escrita nos vários momentos de nossa vida, desde o instante que acordamos até a hora de irmos dormir.

No próximo subitem destacaremos a importância do letramento escolar – aquele que é desenvolvido na escola – para a formação de um indivíduo capaz de utilizar a linguagem, tanto oral como escrita, em todas as suas potencialidades, de forma independente e eficaz.

### 2.1. Letramento escolar e sua importância

As palavras fazem parte de nosso cotidiano: nas embalagens dos produtos que usamos, nas placas pela rua, nos endereços, no supermercado, na farmácia, na televisão, nas revistas. Enfim, em todo o momento precisamos ler e/ou escrever coisas para podermos nos comunicar ou receber/dar informações.

FERREIRO (1989) diz que "muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua, títulos, anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, entre outros.)".

Assim, podemos perceber que a leitura e a escrita não são práticas exclusivas da escola. Elas estão presentes em todos os locais e têm várias finalidades. Entretanto, na grande maioria das vezes, a escola apenas prioriza a alfabetização – mera decodificação de código – e não leva em consideração o fato de que os alunos também precisam ser letrados; precisam saber a utilidade da leitura e da escrita. E, acima de tudo, precisam fazer com que esta leitura e esta escrita façam parte de suas vidas em todos os momentos.

Para que isso aconteça, é preciso termos em mente que devemos, como diz SOARES (2001, p.47), "*alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita". É necessário que apresentemos às crianças situações reais (ou muito próximas às reais) de leitura e escrita, para que elas possam compreender qual a função de adquirirem o código (alfabeto).

Nossos alunos devem sentir a necessidade de ler e escrever, pois assim estarão motivados para o processo de alfabetização. E para que sintam essa necessidade, é preciso que sejam inseridos no mundo da escrita, o que muitas vezes só acontece depois que entram na escola.

Muitas crianças só conhecem um livro de histórias infantis, quando ingressam na Pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. Pouquíssimas iniciam sua escolarização sabendo para quê serve um dicionário, um mapa, dentre outros portadores de texto utilizados na escola. E isso se dá porque, em seu dia-a-dia, o manuseio desses materiais não é comum. Existem, ainda, vários alunos que também não reconhecem a função de caixas e bulas de remédios, folhetos de supermercado, embalagens de produtos utilizados por seus pais em casa, notas fiscais, cartões de crédito, entre outros.

Cabe à escola o papel de "unir esses dois mundos". É nosso dever, enquanto educadores, mostrar aos alunos que a escrita está presente em vários momentos de nossas vidas e que tudo o que está em nossa volta pode ser útil para que eles possam desenvolver suas capacidades.

Precisamos mostrar a eles que os livros, dicionários, mapas, enciclopédias são importantes. No entanto, os alunos também devem saber que a leitura é fundamental para chegarmos a um determinado endereço, para fazermos compras em

um supermercado, ou para sabermos utilizar corretamente um medicamento que nos foi receitado, por exemplo.

Uma maneira bastante eficaz de promover o letramento das crianças em idade escolar é o trabalho constante com leitura em sala de aula. O professor deve desenvolver atividades diversificadas que criem ou ampliem no aluno o gosto pela leitura. Mas, acima de tudo, essas tarefas devem fazer com ele evolua no seu processo de aquisição das linguagens oral e escrita.

Entre essas atividades de leitura, consideradas importantes para o processo de letramento das crianças, podemos incluir as leituras individual e coletiva – de vários gêneros textuais – a contação de histórias, a interpretação dos textos lidos, entre outras.

Também não podemos deixar de lado a produção oral e escrita das crianças, pois é através delas, também, que os alunos podem demonstrar quão letradas elas são. As crianças precisam contar histórias, tanto oralmente, quanto na forma escrita. É o conjunto dessas atividades que fará com que nosso aluno consiga desenvolver todas as suas potencialidades e tornar-se independente com relação à leitura e à escrita.

## 3. Narrativas infantis: alguns estudos teóricos

Existem vários estudos sobre narrativas infantis que demonstram, em muitos momentos, como as crianças estabelecem a relação de temporalidade entre os fatos narrados. Dentre eles, podemos citar os trabalhos de Maria Cecília Perroni (1992) e Jenny Cook-Gumperz (1991), pois trazem análises de assuntos muito próximos aos que estão sendo pesquisados neste trabalho.

PERRONI (1992) descreve uma pesquisa longitudinal acerca do desenvolvimento das narrativas de duas crianças dos dois aos cinco anos de idade. Em seus estudos, a autora constata o momento em que aspectos como relação temporal, discursos direto e indireto, dentre outros, aparecem nos relatos das crianças observadas. Além disso, ela compara suas constatações com vários estudos anteriores sobre todos os tópicos por ela levantados.

De acordo com BRUNER, apud PERRONI (1992, p.14), “a aquisição da linguagem [... é] um processo interindividual ou transacional que tem como pré-

requisitos no período pré-lingüístico os esquemas de interação da criança com o adulto interlocutor básico". E é através desta interação com o adulto e também com o meio em que vive que a criança vai descobrindo a leitura e escrita e percebendo sua importância, a fim de que possa tornar-se cada vez mais letrada. Assim, é de fundamental importância que o adulto incentive a criança a produzir narrativas, bem como participe dessa atividade para que ela possa evoluir do período pré-lingüístico para o período lingüístico.

É na interação com o outro que a criança vai desenvolvendo suas habilidades narrativas, transformando-se assim em um sujeito capaz de construir seus próprios relatos, contos ou histórias.

LEMOS (apud PERRONI 1992, p.15) ressalta que, de acordo com a proposta sócio-interacionista, "a linguagem é adquirida na interação criança—interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados". Dessa forma, a interação com o adulto propicia o surgimento de construções cada vez mais complexas no que se refere às narrativas das crianças.

MICHAELS (1991, p. 120) também concorda com o fato de o adulto exercer um papel fundamental na produção de narrativas infantis. Segundo a autora:

> "[...] O professor exerce papel crucial na estruturação do discurso da criança e no oferecimento de um andaime que proporciona à criança uma oportunidade para apresentar a forma de discurso que os professores consideram apropriada. [...]"

É importante salientar que, de acordo com o trabalho em questão, o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças percorre algumas etapas. E, é possível que, mesmo estando em uma fase mais avançada, a criança construa narrativas por vezes classificadas como tendo características de etapas anteriores. Mas, também, segundo PERRONI (1992), os saltos no desenvolvimento parecem não ocorrer.

Além disso, PERRONI ressalta com seus estudos que a aquisição do discurso narrativo também depende do desenvolvimento cognitivo da criança. Pode-se perceber isso através das palavras de CLANCY (1980, apud PERRONI, 1992, p.28):

> "A aquisição de cenários só pode ser esperada quando a criança atingiu um nível cognitivo em que pode realizar as muitas tarefas envolvidas na narração, tais como: recuperar material da memória e verbalizá-lo de acordo com as regras lingüísticas e ainda assumir o ponto de vista do ouvinte."[...] "Para ser

> capaz de levar em consideração o ponto de vista do ouvinte ao contar estórias, a criança deve ter ainda um certo nível cognitivo.”

E é de acordo com este nível cognitivo que perceberemos o porquê de certas expressões de temporalidade não serem utilizadas pelas crianças em seus estágios iniciais do desenvolvimento narrativo. Certamente, nos primeiros anos de vida, a criança ainda não compreende expressões como “ontem”, "amanhã”, “semana passada”, “mês que vem”, “segunda-feira”, entre outras.

Com o passar do tempo, entretanto, e através de suas experiências lingüísticas e cognitivas, ela passa a utilizar, de forma consciente, expressões que indicam temporalidade. Entretanto, antes de chegar nesta etapa de seu desenvolvimento narrativo, a criança passa por várias fases importantes.

A primeira delas, segundo PERRONI, é o “discurso do aqui/agora”, onde, ao ser questionada quando algum episódio ocorreu, a criança utiliza-se de respostas como: “agora”, “já”, “pronto”, “outra vez”, independentemente do real momento em que tal fato tenha acontecido. De acordo com a pesquisa da autora, esta fase ocorre aproximadamente dos dois aos três anos de idade.

Uma segunda etapa na indicação de relação temporal por parte da criança se dá quando ela começa a produzir – próximo aos três anos de idade – construções que contenham expressões como “depois”, “ontem”, “amanhã”, “de noite”. Tais expressões, segundo a autora, “parecem remeter a momentos não contemporâneos ao da enunciação” (PERRONI, 1992, p.42). No entanto, a criança ainda não demonstra a relação de temporalidade através de alguma palavra ou expressão específica que indique o momento exato em que o fato ocorreu. Podemos perceber isto com um trecho da fala de N. (3;2), sujeito da pesquisa de PERRONI (1992, p.43):

> “ N – (dirigindo-se à mãe)
> Amanhã nóis foi no hotel?
> M – Não. O outro dia nós fomos”

As crianças utilizam-se, também, na construção de suas narrativas, de “colagens” de trechos de histórias bastante conhecidas por elas. Essas “colagens” são incorporadas às suas produções, constituindo-se em itens muito importantes em suas tramas. Quanto à “colagem”, PERRONI (1992, p.108) nos traz a seguinte definição:

> “[...] trata-se de incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos de ‘estórias’ conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da ‘estória’ tradicional na narrativa da criança.”

Um exemplo de “colagem” em sua pesquisa pode ser visto no trecho a seguir:

> “...
>
> D – Ela desmaiou!
> F – Ela desmaiou!
> D – Daí, ... todo mundo.
> Daí, cabou a estória e morreu a vitória!
> Agora do Pinóquio.
> ...” (fala de D. 4;3.12 em PERRONI, 1992, p.88)

É importante sabermos que, no desenvolvimento do discurso narrativo, as primeiras construções da criança são as protonarrativas, que, de acordo com PERRONI (1992, p.53), “podem ser vistas como estruturas embrionárias do discurso narrativo”. Elas caracterizam-se como sendo respostas a perguntas feitas pelo adulto interlocutor, de forma a preencher elementos pertencentes a uma estrutura típica do discurso narrativo. Este é o “jogo de narrar”: “um típico procedimento de construção conjunta de narrativas” (PERRONI, 1992, p.54).

No entanto, com o passar do tempo, a criança começa a assumir um papel complementar ao do adulto na construção das narrativas conjuntas. Ela começa a ser mais autônoma e criativa. Logo em seguida, ela se transformará no sujeito principal da enunciação.

A relação temporal entre os eventos de sua narrativa também evolui à medida que a criança desenvolve, com o auxílio do adulto, suas habilidades de criação de histórias. As intervenções do interlocutor, no momento em que este questiona “quando” o fato relatado ocorreu, fazem com que a criança construa “pontos de referência a partir dos quais os eventos podem ser ordenados temporalmente na construção do singular” (PERRONI, 1992, p.99).

> “Na verdade, a criança desde os 3;0 de idade já começa a descrever estados ou processos que servem como pontos de referência concretos para começar a narrar o singular, mas em estruturas sem *quando* [...]” (PERRONI, 1992, p. 99)

Algumas dessas construções das crianças são compostas por elementos justapostos, que têm uma certa relação temporal e causal entre si, mas que não possuem nenhuma expressão específica que demonstre relação temporal entre os fatos narrados. Em outros momentos, essas justaposições são acrescidas de palavras como “[e] daí” ou “depois”. Nessas construções, tais palavras são as únicas demonstrações de que um fato

antecede o outro, ou é conseqüência dele. Na pesquisa de PERRONI (1992, p.99), podemos encontrar o seguinte exemplo dessas construções:

> "D – Eu tava lá fora brincando ca Raquel,
> daí eu caí na escada." (fala de D. 3;2.15)

A autora coloca que, com o passar do tempo, as crianças vão acrescentando às suas narrativas a palavra "quando", indicando, assim, a idéia de tempo em sua produção. Isso se dá aproximadamente por volta dos quatro anos de idade, de acordo com PERRONI (1992, p.152). Em sua pesquisa podemos destacar o seguinte exemplo:

> "...
> D – A Fauna.
> Então... Outro dia, esses daqui foi cuidar do nenê. Cuidado! Pa essa madasta num pegá porque quando ela ficar grande, vai espetar uma agulha e vai... e vai... desmaiar.
> ..." (fala de D. 4;3.12 em PERRONI, 1992, p.153)

Ela sugere que, após os quatro anos e seis meses, a criança já começa a utilizar expressões de tempo como "outro dia", "ontem", "amanhã" em seus relatos. Revela ainda, de acordo com os dados de seus estudos, que também é possível construções com "desde que". Isso demonstra que a criança já está preocupada em indicar ao interlocutor o momento em que os fatos narrados ocorreram.

Entretanto, ainda não existe uma diferenciação entre fatos mais recentes ou mais distantes no passado. De acordo com PERRONI (1992, p.149), "[...] nesta fase [por volta dos 4;6] a 'noção' de passado para a criança ainda é pouco diferenciada; não parece haver distinção entre fatos ocorridos pouco tempo atrás e fatos muito mais antigos". Como exemplo disso, nos dados da autora, podemos citar:

> "...
> N – Foi outro dia.
> Desde que eu era criancinha pequenininha eu esqueci lá. Desde que a Bia dormiu aqui." (fala de N. 4;6.11 em PERRONI, 1992, p. 149)

Por várias vezes, a criança dessa faixa etária utiliza um evento do passado para relacionar outro – também do passado – em seus relatos. Este fato evidencia que ela utiliza um dos eventos como ponto de referência para indicar a temporalidade em suas produções, como no exemplo acima.

> "[...] eventos/ações constituídos como pontos de referência funcionam como uma ponte para a construção de um conjunto de expressões lexicais que por si mesmas já implicam relações temporais, como *ontem*, que expressas anterioridade a *hoje*: *antes de hoje*. Com efeito, parece claro que, para chegar a ordenar temporalmente eventos e para a construção de expressões de passado, a criação de pontos de referência é fundamental, mesmo que remetam a

situações básicas de um passado ainda vago, como: *quando eu era criancinha, pequenininha* [...], e *quando eu nasci* [...].” (PERRONI, 1992, p.151)

Outra forma de indicar a relação temporal em suas narrativas é a criança marcar o tempo através da conjugação verbal, como, por exemplo, “sabia”, “andei”, “fui”. Tais expressões indicam que esses fatos se relacionam ao passado, mas não identificam se é um passado distante ou não.

BEE (1996) relata que por volta dos três anos de idade a criança aprende muitas das inflexões e palavras funcionais. Assim, segundo a autora, “em poucos meses, as crianças passam a usar plurais, tempos passados, verbos auxiliares, preposições e assim por diante” (BEE, 1996, p.238). Esse fato é bastante visível nos dados de todos os sujeitos dessa pesquisa, que, embora já estejam em uma faixa etária mais avançada, ainda parecem estar ampliando seus conhecimentos com relação a este tipo de vocabulário – principalmente no que tange aos verbos no tempo passado. Podemos observar uma amostra disso comparando alguns trechos das narrativas de V. (5;10) e J. (8;2):

(01)
“...
30. **P** – A Branca de Neve... E daí, o quê que ela decide fazê?
31. **V** – **Mandô** o caçador levá ela pra floresta e matá. Daí, ele **ficô** com pena dela e **mandô** ela fugi. Aí ela **achô** uma casa...
32. **P** – E o quê que tinha naquela casa?
33. **V** – Casa era pequena.
...”

**(V., 5;10)**

(02)
“...
16. **P** – Ah! Tá.
17. **J** – Daí, depois no oto dia o espelho **falô** que a Branca de Neve **era** ra- era mais linda do que ela. Daí a rainha **mandô** um caçador pegá ela, s-quando ela se distraí, matá ela. Mais daí o caçador não queria matá ela, **mandô** ela fugi. Daí, depois ela **bateu** na porta e **falô**: que casinha mais pequenina! Daí **bateu**, não **tinha** ninguém. Depois ela **comeu** a comida que tava na mesa e **foi** se deitá. Os três anões **acordô**. O anão **falô** que... alguém **entrô** na casa deles. Um **falô** q-**comeu** a comida dele, o otro **falô** que **tinha** alguém na cama dele. Daí eles **fôro** correndo... eles **fôro** correndo, **achô** a Branca de Neve. A Branca de Neve **acordô**. Depois a rainha **veio**, se **transformô** numa velhinha e **deu** uma, uma maçã mágica. E ela **dismaiô**. E os anões **acharam** que ela **tava** morta. Daí **veio** um rei, **beijô** ela e **sobiu** no cavalo e **foram** felizes para sempre.
18. **P** – Tá, e quando ele beijô ela, o quê que aconteceu com ela?
19. **J** – Ela **acordô**.
...”

**(J., 8;2)**

Próximo aos cinco anos de idade, de acordo com os dados de PERRONI (1992, p.157), a criança “já é capaz de iniciar uma narrativa sob a perspectiva do tempo dos acontecimentos”. Assim, a criança tenta indicar quando os fatos narrados

ocorreram, utilizando expressões que possam localizar temporalmente o interlocutor. Nesse momento, ela pode usar certas expressões, como: “naquela vez”, “depois de X”, “naquele dia”, entre outras. Um exemplo disso é a expressão “no oto dia”, utilizada por J. (8;2) no trecho (02) exposto acima.

Em uma coletânea de artigos de COOK-GUMPERZ (1991), Sarah Michaels descreve uma pesquisa feita em uma sala de aula de primeira série, onde as crianças teriam que contar fatos ocorridos em algum momento do passado e que fossem, de alguma forma, importantes para elas – a chamada “hora da rodinha”. Em seu estudo, MICHAELS demonstra como essas crianças estabelecem relação temporal entre os fatos ocorridos, além de explicar alguns termos importantes nas narrativas infantis, como “andaimento” e “colagem” – os quais também são utilizados por PERRONI (1992).

MICHAELS (1991, p.113) relata que a ordem dos eventos na fala das crianças corresponde à ordem que estes eventos realmente ocorreram:

> “[...] Nos casos em que a criança faz um relato orientado para o evento ou conta onde conseguiu um objeto que está apresentando, a ordem dos eventos relatados está de acordo com a ordem presumível na qual os eventos ocorreram. [...]” (MICHAELS, 1992, p.114

Mais adiante veremos que esse mesmo fenômeno ocorre nas narrativas das crianças que são sujeito da presente pesquisa.

A autora também nos diz que a professora presente em sua pesquisa fazia comentários durante as produções das crianças para que elas pudessem localizar-se em seu discurso, a fim de não perderem o tópico principal da narrativa. Dessa maneira, ela proporcionava andaimes – como citado anteriormente – para que a criança pudesse construir sua narrativa de uma forma mais eficaz, ou seja, favorecendo uma melhor compreensão por parte dos interlocutores. (MICHAELS, 1991, p.118)

## 4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa e metodologia

A amostra dessa pesquisa é composta por quatro crianças de classe média que moram em uma comunidade urbana do município de Viamão, na Região Metropolitana de Porto Alegre. Tal comunidade apresenta os extremos das classes socioeconômicas, bem como seus níveis intermediários. Todas as crianças são alunas de uma escola estadual da localidade e, em sala de aula, convivem com as realidades

citadas acima. A. (5;9) e V. (5;10) freqüentam a turma de educação infantil do turno da manhã; D. (8;7) e J. (8;2) freqüentam uma das turmas de segunda série do mesmo turno.

As crianças da turma de educação infantil – de acordo com o relato das mesmas e das professoras – não costumam ouvir histórias na escola com muita freqüência; porém possuem este hábito em casa. Em contrapartida, as crianças que freqüentam a turma de segunda série têm o hábito de ler em sala de aula, utilizando-se de diversos tipos de portadores de texto. Além disso, as professoras dessa turma costumam ler histórias, poesias e outros textos para as crianças com bastante freqüência.

A pesquisa iniciou-se em setembro do ano de dois mil e sete, com uma entrevista com crianças de cinco e oito anos (um menino e uma menina de cada idade), com o objetivo de verificar quais atividades de leitura e escrita elas costumam desenvolver em casa e na escola. Essa pesquisa está sendo feita individualmente na escola em que as crianças estudam. Durante a entrevista, as crianças foram estimuladas a relatar algumas de suas experiências com portadores de texto, para que seus níveis de letramento fossem evidenciados. Nesse momento, elas foram expostas ao gravador para que não se sentissem constrangidas nas etapas seguintes da pesquisa.

Em uma segunda etapa, as crianças assistiram juntas ao filme “Branca de Neve” – uma versão curta. No terceiro momento, cada criança relatou, individualmente, para a pesquisadora, o enredo do filme. Nesse momento, suas narrativas foram gravadas. Ocorreram intervenções da entrevistadora, a fim de que o relato fosse o mais próximo possível da fala real.

O próximo passo da pesquisa foi a transcrição, seguida da análise das gravações, e a comparação das mesmas com as entrevistas.

Em um momento posterior – como foi dito anteriormente, a pesquisa encontra-se em andamento – as crianças relatarão um fato importante ocorrido em seu final de semana. Tais relatos também serão gravados, para que se faça uma comparação entre a reprodução de uma história e a produção espontânea de uma narrativa.

Pretende-se, ainda, entrevistar os pais e as professoras das crianças em questão para, possivelmente, verificar o nível de letramento dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, serão feitas perguntas tentando identificar quais os tipos de atividades de leitura e escrita realizados com as crianças em casa e na sala de aula.

## 5. Discussão sobre as narrativas transcritas

Podemos perceber que V. (5;10) constrói sua narrativa com o apoio do adulto, em praticamente todos os momentos. A relação temporal entre os eventos se dá através das respostas às perguntas do interlocutor. Raras são as vezes em que a menina utiliza expressões como “aí”, “daí” e “e” para demonstrar que um fato narrado é anterior ao outro. Além disso, é curioso perceber que a menina não se utilizou da expressão “depois”, que costuma ser bastante recorrente em crianças de sua faixa etária.

V. também aglutina fatos temporalmente ordenados sem a utilização de nenhuma expressão específica. Além disso, recorre à indicação de passado através do tempo verbal para relatar os fatos de sua história.

A. (5;9), embora pertença à mesma faixa etária que V., demonstra mais dificuldades em produzir sua narrativa. Ele precisa de muito auxílio do adulto para reconstruir a história assistida no filme e já conhecida por ele. A pesquisadora precisou fazer muitas perguntas para que ele continuasse sua produção oral – e isso se trata do fenômeno de “andaimento”, citado por PERRONI (1992) e COOK-GUMPERZ (1991). Além disso, o menino parece confundir-se em alguns momentos, como, por exemplo, a entrada do “príncipe” na história.

Um outro fato bastante interessante é a ocorrência de “a bruxa deu uma maçã envenenada” (turnos 13, 15, 33 e 69) por quatro vezes em sua construção. Esse fato pode sugerir duas possíveis interpretações: A. poderia não estar interessado na atividade e, por isso, queria terminar a história rapidamente; ou, talvez este fosse o fato que havia julgado mais interessante no conto de fadas.

É importante ressaltar que ele utilizou-se de verbos no tempo passado, da mesma forma que V., para localizar temporalmente os acontecimentos narrados – foram vinte e três ocorrências desse tipo.

Outro ponto que difere de V. é o fato de não fazer colagens do texto original nas falas das personagens. Nesse contexto, A. opta pelo discurso indireto. A única colagem em sua narrativa é a expressão “Viveram felizes para sempre!” (turno 86) finalizando seu relato.

A. utiliza-se, poucas vezes, de expressões temporais em sua narrativa – há apenas três ocorrências de “e aí” e uma de “e”. Da mesma forma que V., não aparece a expressão “depois” em seus relatos. A interligação dos fatos é feita quase com

exclusividade pelo adulto interlocutor. A maior marcação de temporalidade em sua narrativa é feita através da conjugação verbal, já citada anteriormente.

Diferentemente das crianças de cinco anos, D. (8;7) já constrói sua narrativa sem o auxílio do adulto. Apenas utiliza as suas intervenções para se localizar em alguns momentos do relato. Sua construção é baseada em expressões temporais como “depois”, “e” e “aí”, indicando seqüência dos fatos narrados, ou seja, demonstrando que um fato é anterior ao outro. Ainda existe a utilização de uma expressão mais explícita temporalmente – “de dia” (turno 20) – que demonstra em que momento do dia tal evento ocorreu.

Há uma grande semelhança entre as expressões temporais usadas por D. e J. (8;2): o emprego de “depois” e “e” interligando os fatos de forma a demonstrar que um antecede o outro; a utilização de “daí” – onde D. usava “aí”, com o mesmo sentido; e a adição de frases temporalmente ordenadas, mas sem o uso de alguma expressão específica. No entanto, J. emprega expressões como “mais um dia” (turno 9), “no oto dia” (turno 17) e “quando” (turno 17), explicitando mais o momento em que os eventos ocorreram.

É importante lembrar que a menina confundiu-se um pouco com algumas falas, bem como com alguns fatos. Isto se deve, possivelmente, ao fato de J. estar bastante nervosa durante a gravação e com medo de cometer algum erro, embora a pesquisadora tenha tentado deixá-la à vontade.

Ambas as crianças de oito anos também marcam o passado através do tempo verbal. Na fala de J. podemos perceber que há trinta e três ocorrências deste tipo, enquanto na fala de D. encontramos vinte e oito dessas ocorrências. Esse fato pode nos demonstrar que a criança nesta faixa etária já percebe que o verbo pode indicar quando um evento ocorreu e a utiliza com bastante freqüência e correção, salvo trocas devidas à variação lingüística, como “entrô” (turno 17) ao invés de “entrou”, por exemplo.

Há, em vários momentos, nas narrativas de D. e J. – e também de V. – colagens da história original, onde a criança utiliza a expressão exata contida no texto para ilustrar sua narrativa. É curioso perceber que essas expressões representam as falas das personagens em questão.

## 6. Pontos de encontro e desencontro entre os dados e os estudos acerca das narrativas infantis

Embora as idades dos sujeitos desta pesquisa não correspondam às idades dos sujeitos dos estudos de PERRONI (1992) e de COOK-GUMPERZ (1991), o que se pretende aqui é uma discussão acerca da aquisição da narrativa. Assim, a comparação de tais estudos com os dados levantados com crianças de cinco e oito anos de idade é importante para que se compreenda como o processo de aquisição do discurso narrativo continua, com o passar dos anos.

Existem algumas características destacadas por PERRONI (1992) E COOK-GUMPERZ (1991) que são semelhantes às verificadas com os sujeitos desta pesquisa. Entretanto, outras características de certas faixas etárias não correspondem aos dados levantados.

Assim, podemos perceber que tanto as crianças de cinco anos, como as de oito anos aglutinaram fatos temporalmente relacionados sem a utilização de expressões de temporalidade. E, além dessas construções, as crianças de oito anos utilizaram-se muito dos vocábulos “daí”, “aí”, “e” e “depois” para interligar os fatos de suas narrativas, ao passo que os sujeitos de cinco anos usaram essas expressões raras vezes.

(03)
“...
13. **P** – Quê que acontece depois que ela morre?
14. **V** – O pai se casa com otra mulher.
15. **P** – E aí, o quê que essa mulher faz?
16. **V** – Ela trata a Branca de Neve mal.

...”

**(V., 5;10)**

(04)
“...
1. **P** – Mas a b... a rainha tava vestida de rainha? Como é que ela tava vestida?
2. **D** – De... di véi-mendiga.
3. **P** – De mendiga.
4. **D** – E **depois** ela ofereceu a maçã, ela deu uma mordida, dismaiô **e** os a-anõezinhos pensaram que ela morreu... **Depois**, ãh, colocaram ela num caixão de cristal, ãh, de ouro, assim... umas flor. **Depois** veio o príncipe encantado, deu um beijo na boca dela, **aí** ela viveu...

...”

**(D., 8;7)**

PERRONI (1992, p.152) demonstra com seu estudo que as crianças incluem a expressão “quando” em suas narrativas por volta dos quatro anos de idade. No entanto, na presente pesquisa, apenas a menina de oito anos utilizou tal expressão

durante sua narrativa. Isso pode indicar que as outras crianças ainda não usam tal vocábulo com freqüência em suas produções orais.

(05)
"...
17. **J** – Daí, depois no oto dia o espelho falô que a Branca de Neve era ra- era mais linda do que ela. Daí a rainha mandô um caçador pegá ela, s-**quando** ela se distraí, matá ela. Mais daí o caçador não queria matá ela, mandô ela fugi. Daí, depois ela bateu na porta e falô: que casinha mais pequenina! Daí bateu, não tinha ninguém. Depois ela comeu a comida que tava na mesa e foi se deitá. Os três anões acordô. O anão falô que... alguém entrô na casa deles. Um falô q-comeu a comida dele, o otro falô que tinha alguém na cama dele. Daí eles fôro correndo... eles fôro correndo, acho a Branca de Neve. A Branca de Neve acordô. Depois a rainha veio, se transformô numa velhinha e deu uma, uma maçã mágica. E ela dismaiô. E os anões acharam que ela tava morta. Daí veio um rei, beijô ela e sobiu no cavalo e foram felizes para sempre.
..."

**(J., 8;2)**

Outro fator bastante importante, citado por PERRONI (1992) e por COOK-GUMPERZ (1991), é a questão do "andaimento", ou seja, do suporte que o adulto interlocutor dá a criança para que ela possa construir sua narrativa de forma mais adequada. No presente estudo, podemos perceber este fenômeno principalmente na fala das crianças de cinco anos de idade, que parecem encontrar dificuldades em construir sua narrativa sem o auxílio da pesquisadora.

(06)
"...
18. **P** – E o espelho?
19. **V** – Ela perguntô pro espelho...
20. **P** – O quê ela perguntô pro espelho?
21. **V** – Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?
22. **P** – E ele respondeu?...
23. **V** – Que não.
24. **P** – Que não. Hurum, e daí?
25. **V** – E daí os-não me lembro...
26. **P** – E daí, outro dia ela pergunta de novo, né?
27. **V** – É.
28. **P** – E aí? Quê que ele responde?
29. **V** – Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu? E ele disse assim: Branca de Neve.
..."

**(V., 5;10)**

(07)
"...
36. **P** – E quê que ela mandô o caçador fazê?
37. **A** – Ãh! Matá.
38. **P –** E daí o caçador matô a Branca de Neve?
39. **A** – Não!
40. **P** – Não? E o quê que ele mandô a Branca de Neve fazê?
41. **A** – Só i pro castelo.
42. **P** – Pro castelo? O pra floresta?
43. **A** – Pra floresta.
44. **P** – Ah! E daí, lá na floresta, o quê que a Branca de Neve encontrô?
45. **A** – Os Sete Anões.

46. **P** – Hum... A casinha deles?
47. **A** – Ahã!
...”

**(A., 5;9)**

A “colagem” de trechos da história original apareceu nas produções de todos os sujeitos da pesquisa, indicando que elas construíram suas narrativas a partir da história original, e, quando julgaram necessário, utilizaram as expressões e/ou frases exatamente como elas haviam aparecido no conto de fadas. Além disso, podemos acreditar que este fato esteja intimamente ligado ao processo de letramento, no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, pois as crianças – principalmente as de oito anos –, costumam desenvolver atividades de leitura com diversos gêneros textuais – dentre eles encontram-se as histórias infantis – com freqüência. Dessa forma, apenas quem tem o conhecimento deste gênero narrativo (contos de fadas) tem a possibilidade de acrescentá-lo as suas produções orais.

(08)
“...
85. **P** – E daí o quê que aconteceu com a-com a Branca de Neve e com o príncipe?
86. **A** – **Viveram felizes para sempre!**
...”

**(A., 5;9)**

(09)
“...
20. **P** – O quê ela perguntô pro espelho?
21. **V** – **Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?**
...”

**(V., 5;10)**

(10)
“...
10. **J** – A Branc... ela tá grávida, a rainha, daí o rei fica feliz. Daí depois a rainha ganha ela, o rei chama de Branca de Neve. E... daí a rainha morre. Daí ele casa de novo. Daí a Branca de Neve fica crescendo... mais um dia ela fica crescendo. Daí a Bran-daí ela falo: **espelho, espelho meu, existe alguém mais linda do que eu?** Hum, existe. **Tu é a mais linda**.
...”

**(J., 8;2)**

(11)
“...
12. **P** – E quê que o espelho respondeu?
13. **D** – **Tu és a mais bela.**
...”

**(D., 8;7)**

É interessante perceber que apenas as crianças de oito anos acrescentaram as suas narrativas expressões temporais como “mais um dia”, “no oto dia” e “de dia”, embora nos estudos de PERRONI (1992) expressões semelhantes, como, por exemplo, “outro dia”, e “ontem”, tenham ocorrido após os quatro anos e seis

meses. É possível que tal fato tenha acontecido porque as crianças da segunda série já estão mais habituadas a localizar os fatos de uma história temporalmente, pois costumam ler muito em aula ou em casa, bem como ouvir muitas histórias e textos contados e lidos pelas professoras.

(12)
"...
20. **D** – Aí mandô a, a rainha mandô o caçador i matar a Branca de Neve. E o caçador, ãh, segui, segui as ordis, as ordens da rainha. Mas ele não teve coragem de matá a pincesa. Ela... ele mandou pra ela corrê, depois ela encontrô uma piquena casa, depois, dos anoe-anõezinhos. Depois eles vieram pra casa e viram os barulho e foram lá pro quarto e encontraram ela. Aí, aí eles dexaram ela ficá. Depois, **de dia** ela fez um-ah-uma torta. Aí depois pa-apareceu a rainha e deu uma maçã pra ela. Aí ela cumeu, ela dismaiô.
..."

**(D., 8;7)**

Outro ponto bastante curioso é o fato de as crianças de cinco anos nesta pesquisa não utilizarem a expressão "depois" em suas narrativas, para explicitarem a relação temporal nas suas produções. De acordo com PERRONI (1992), em seu estudo, a criança já começa a usar tal expressão desde os três anos de idade. Este fato pode estar relacionado à forma como suas narrativas foram construídas – inteiramente com o auxílio do interlocutor. Assim, suas construções dependiam da relação de temporalidade demonstrada pelo adulto através de suas perguntas, e talvez, as crianças acreditassem que não haveria necessidade de elas demonstrarem tal relação em suas respostas.

## 7. Considerações finais

Ao final desta primeira parte da presente pesquisa, podemos perceber que, para que as crianças evoluam no processo de desenvolvimento do discurso narrativo, vários fatores são extremamente importantes.

O primeiro deles é a interação com o adulto interlocutor, pois é no processo de trocas de experiências que a aquisição da linguagem ocorre. Para isso, é fundamental que este interlocutor incentive a criança, proporcionando-lhe o "andaimento" necessário para que possa produzir suas narrativas com mais autonomia.

Além disso, é de fundamental importância que essa criança esteja inserida em atividades que desenvolvam o letramento. Tais atividades devem envolver a leitura de diversos gêneros textuais e, acima de tudo, devem incluir a contação de

histórias em sala de aula, e, a partir delas, proporcionar a produção de narrativas orais por parte das crianças.

É necessário lembrar que o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, crianças mais velhas compreendem e utilizam expressões – principalmente as que indicam relação de temporalidade tratadas neste artigo – de maneira mais acurada, pois já passaram por certos estágios do desenvolvimento do discurso narrativo que as crianças mais novas ainda não atingiram.

Pode-se perceber, ainda, através dos dados obtidos neste estudo, que nem todas as crianças passam pelos mesmos estágios na mesma idade. Com a comparação feita entre os estudos teóricos e as narrativas analisadas, verificou-se que algumas etapas do desenvolvimento narrativo propostas pelas autoras não correspondem aos sujeitos desta pesquisa.

Entretanto, é fundamental lembrar que a presente pesquisa ainda encontra-se em desenvolvimento, e é possível que, no decorrer dos próximos estudos, e com o acréscimo de mais dados, chegue-se a novos caminhos.

Por fim, não podemos esquecer que, enquanto professores, devemos proporcionar ao nosso aluno diversas atividades e experiências para que ele se torne, cada vez mais, um sujeito consciente do seu processo de desenvolvimento. Assim, ele precisa perceber que a leitura e a escrita – e também a narrativa, seja ela oral ou escrita – estão sempre presentes em nossas vidas e, só através delas podemos adquirir e demonstrar conhecimento, nos tornando assim, sujeitos independentes.

## 8. Referências bibliográficas

BEE, Helen L. *A Criança em Desenvolvimento.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). *A Construção da Alfabetização.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo.* São Paulo:Cortez Editora, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.