

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
AYANE NAZARELA SANTOS DE ALMEIDA

**A COMPETÊNCIA NARRATIVA NA PROVINHA BRASIL:
UM ESTUDO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA EMEF
TENISSON RIBEIRO – ARACAJU/SE**

São Cristóvão

2012

AYANE NAZARELA SANTOS DE ALMEIDA

**A COMPETÊNCIA NARRATIVA NA PROVINHA BRASIL:
UM ESTUDO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA EMEF TENISSON
RIBEIRO – ARACAJU/SE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Letras da Universidade Federal de Sergipe, como
requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag.

São Cristóvão

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A447c Almeida, Ayane Nazarela Santos de
A competência narrativa na provinha Brasil: um estudo do
desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro –
Aracaju/SE / Ayane Nazarela Santos de Almeida; orientadora
Raquel Meister Ko. Freitag. – São Cristóvão, 2012.
127 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal
de Sergipe, 2012.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Ensino. 4. Narrativa. 5.
Provinha Brasil. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II.
Título.

CDU 808:37

AYANE NAZARELA SANTOS DE ALMEIDA

**A COMPETÊNCIA NARRATIVA NA PROVINHA BRASIL:
UM ESTUDO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA EMEF TENISSON
RIBEIRO – ARACAJU/SE**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Banca examinadora:

Presidente: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

Membro: Profa. Dra. Ana Maria Lourenço de Azevedo

Membro: Profa. Dra. Denise Porto Cardoso

São Cristóvão, 31 de julho de 2012

Cecília Bispo dos Santos (in memoriam)

Maior incentivadora e sempre presente em mim...

*Um lugar abençoado [...]
Para onde os mortais favorecidos pelos deuses eram levados,
Sem provar a morte,
A fim de gozar a imortalidade da bem-aventurança.*

Tia Bela e Tia Sineu

Lágrimas oportunas...
Fidelidade incondicional...

*O que me ama com amor generoso, ama-me mais que tudo
que lhe dou [...]
Tanto na prosperidade como na adversidade, é sempre igual
seu amor para comigo.*

René Alain Santana de Almeida

Compartilhando e superando cruzes...

*Que divina alegria, meu amado,
A das almas irmãs quando se encontram [...]
Como o rio sagrado cuja água
Corre através de grutas subterrâneas, [...]
Para se encontrar com a fonte!*

Agradecimentos

Especiais à *Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag*

*...Uma luz!
Chega até nós o clarão,
Vindo de alguma habitação humilde,
Bem junto com teus raios ofuscantes.
E serás, para nós, [...] o astro.*

À *Jaqueline dos Santos Nascimento*, pela companhia e auxílio constante na pesquisa de campo.

*Vinde [...], amigos. Não é tarde
Para buscar, bem longe, um novo mundo,
Cortando as ondas e vencendo mares.
Quero além do poente navegar [...]
Pode bem ser que o mar nos purifique,
Pode bem ser que à Ilha Afortunada
Consigamos chegar [...]*

À *Mônica de Góis Silva Barbosa* pela confiança, apoio, presteza e incentivo.

Mereces da brisa um doce suspiro!

Ao corpo docente e administrativo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenisson Ribeiro que tanto contribuíram para a consecução desta pesquisa.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa pelas indispensáveis contribuições para a lapidação deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

*Mergulhei, para a vida ou para a morte.
O esforço de vencer o mar bem forte
Seria certamente. Surpreendido
Fiquei, ao me sentir, a vida ilesa,
Cercado pelas águas. A surpresa
Não me abandonou, dia após dia. Como a avezinha, que se inicia
No voo, pouco a pouco, passo a passo,
Até cortar, voando, o alto espaço,
Eu, pouco a pouco, as amplidões marinhas
Fui conhecendo e tendo-as como minhas.
(Bulfinch, 2001, p.77)*

RESUMO

Considerando o contexto de aprendizagem inicial de leitura e alfabetização, questiona-se qual a correlação existente entre o desempenho dos estudantes na Provinha Brasil e o seu desempenho, oral e escrito, em narrativas. Para tanto, parte-se da premissa de que as habilidades desenvolvidas por alfabetizandos na elaboração de narrativas são parcialmente contempladas pelas constantes na matriz de referência da Provinha Brasil 2011. Para averiguar esta hipótese, analisamos, por meio dos resultados obtidos na aplicação da Provinha Brasil 2011 e de uma matriz de competência narrativa, o desempenho dos alfabetizandos na produção de narrativas orais e escritas e sua convergência com o desempenho na Provinha Brasil. Narrativas costumam ser o primeiro tipo de texto com o qual as crianças têm contato, em todas as culturas, como ato de linguagem para ordenação da experiência, enfocando acontecimentos reais e/ou fictícios. Diversos autores se propõem a estudar a narrativa, em diferentes perspectivas. Este estudo baseia-se na proposta de Labov e Waletzky (1967), que apresenta a narrativa como um método de recapitulação de experiências dividida em cinco macroproposições: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Além destes, a pesquisa fundamenta-se na metodologia da *Narrative Scoring Scheme*, proposta por Heilmann et al (2010), para a elaboração de uma matriz de competência narrativa por meio de uma adaptação entre as propostas. Como *corpus*, tomamos histórias orais e escritas produzidas por alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aracaju. As coletas de narrativas ocorreram em três momentos: (a) a partir de um texto não-verbal (história em quadrinhos), os alunos criaram suas narrativas orais e escritas; (b) as crianças foram estimuladas, a partir de quatro histórias sem imagens, a fazer a leitura oral; e (c) baseados em um um texto não-verbal (história em quadrinhos), os alfabetizandos contaram a história, primeiro de forma escrita e depois de forma oral. Em todas essas etapas, correlacionamos a competência narrativa desenvolvida pelos alunos, e verificada por meio da matriz proposta neste estudo, com a competência de fluência em leitura oral e com os resultados obtidos nos Testes 1 e 2 da Provinha Brasil 2011. Concluímos que a articulação entre a matriz de competência narrativa em conjunto com a matriz de referência da Provinha Brasil 2011 permite contribuir significativamente para o aprimoramento da competência comunicativa e letramento do aluno alfabetizando.

Palavras-chave: Ensino. Alfabetização. Letramento. Provinha Brasil. Narrativas.

ABSTRACT

Considering the context of initial learning of reading and initial reading, one wonders what is the correlation between students' performance in Provinha Brasil and their performance in narratives. For in such a way, we start from the premise that the skills developed by learners in developing narratives are partly covered by the constants in the reference matrix of the Provinha Brasil 2011. To investigate this hypothesis, we analyzed, through of the results obtained in the application of the Provinha Brasil in 2011 and of an matrix of narrative competence, the performance of learners in the production of oral and written narratives and its convergence with the performance in the Provinha Brasil. Narratives often are the first type of text with which the children have contact, in all the cultures, as act of language for ordinance of the experience, focusing real or fictitious events. Diverse authors set out to study the narrative, in different perspectives. This study is based on the proposal of Labov and Waletzky (1967), that presents the narrative as a method of recap of experiences divided in five structural elements: orientation, complication, evaluation, resolution and coda. In addition, the research methodology is based on the Narrative Scoring Scheme, proposed by Heilmann et al (2010), for the preparation of an matrix of narrative competence through of an adaptation between the proposals. As corpus, we take oral and writings histories produced for students of 2nd year of elementary school at a municipal school in Aracaju. The collections of narratives occurred in three stages: (a) from a not-verbal text (history in comic strip), the students had created their narratives, (b) the children were encouraged from four stories without images, to make oral reading, and (c) based on a not-verbal text (history in comic strip), the learners told the story, first in writing and then orally. In all these stages, we correlated the narrative competence developed by students, and verified by matrix proposed in this study, with competence in oral reading fluency and the results obtained in Tests 1 and 2 of the Provinha Brasil 2011. We conclude that the links between the matrix of narrative competence in conjunction with the reference matrix of the Provinha Brasil 2011 allows significantly contribute to the improvement of communicative competence and literacy of the learner student.

Keywords: Teaching. Initial reading. Literacy. Provinha Brasil. Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Matriz de Referência (Fonte: BRASIL, 2011b, p. 10-11)	29
Quadro 2 – Níveis de desempenho (Fonte: BRASIL, 2011b, p. 15)	30
Quadro 3 – Níveis de desempenho (Fonte: BRASIL, 2011f, p. 15).....	34
Quadro 4 – Exemplo de narrativa com seus elementos estruturais (Fonte: elaborado pela autora).....	43
Quadro 5 – Esquema de pontuação narrativa (Fonte: Heilmann et al, 2010, p. 165-166).....	46
Quadro 6 – Matriz de Competência Narrativa para os alfabetizandos (Fonte: elaborado pela autora).....	48
Quadro 7 – Equivalência entre as propostas (Fonte: elaborado pela autora).....	49
Quadro 8 – Equivalência entre matriz de narrativa e níveis da PB (Fonte: elaborado pela autora).....	50
Quadro 9 – Narrativas globais (Fonte: Dados da pesquisa).....	62
Quadro 10 – Narrativas quadro a quadro (Fonte: Dados da pesquisa)	67
Quadro 11 – Narrativas escritas insuficientes (Fonte: Dados da pesquisa)	68
Quadro 12 – Histórias para leitura (Fonte: http://www.metaforas.com.br/infantis).....	72
Quadro 13 – Matriz de competência da fluência em leitura oral de alfabetizandos (Fonte: elaborado pela autora)	73
Quadro 14 – Equivalência entre matriz de leitura e níveis da PB (Fonte: elaborado pela autora).....	74
Quadro 15 – Leituras fluentes (Fonte: Dados da pesquisa)	75
Quadro 16 – Leituras palavra por palavra (Fonte: Dados da pesquisa).....	76
Quadro 17 – Leituras silábicas (Fonte: Dados da pesquisa).....	77
Quadro 18 – Não sabem ler (Fonte: Dados da pesquisa).....	79
Quadro 19 – Narrativas globais (Fonte: Dados da pesquisa).....	85
Quadro 20 – Narrativas quadro a quadro (Fonte: Dados da pesquisa)	89
Quadro 21 – Narrativas escritas insuficientes (Fonte: Dados da pesquisa)	91
Quadro 22 – Escala de valores para auferir as competências narrativas (Fonte: elaborado pela autora).....	92
Quadro 23 – Comparativo da competência narrativa nas narrativas orais e escritas 1 e 2 (Fonte: elaborado pela autora).....	93
Quadro 24 – Narrativas escritas do estudante 15 (Fonte: Dados da pesquisa)	94
Quadro 25 – Níveis na fluência em leitura oral (Fonte: Dados da pesquisa).....	96
Quadro 26 – Comparativo geral dos eventos (Fonte: Dados da pesquisa)	96
Figura 1 – EMEF Tenisson Ribeiro.....	18
Figura 2 – História em quadrinhos não-verbal (Fonte: SOUSA, 2011a, p. 56).....	59
Figura 3 – História em quadrinhos não-verbal (Fonte: SOUSA, 2011b, p. 29 - 31)	81
Gráfico 1 – Resultado aglutinado do Teste 1 da Provinha Brasil 2011: número de alunos por nível de alfabetização (Fonte: Dados da pesquisa).....	54
Gráfico 2 – Resultado aglutinado do Teste 2 da Provinha Brasil 2011: número de alunos por nível de alfabetização (Fonte: Dados da pesquisa).....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da primeira etapa da Provinha Brasil 2011	53
Tabela 2 – Número de acertos por tipo de questão.....	55
Tabela 3 – Resultado da segunda etapa da Provinha Brasil 2011	56
Tabela 4 – Número de acertos por tipo de questão.....	58
Tabela 5 – Número de alunos por tipo de narrativa	70
Tabela 6 – Número de alunos por tipo de leitura	79
Tabela 7 – Número de alunos por tipo de narrativa	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	JUSTIFICATIVA	15
1.2	OBJETIVOS	16
1.3	METODOLOGIA	16
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	19
2	A PROVINHA BRASIL.....	21
2.1	HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	21
2.2	MATRIZ DE REFERÊNCIA	26
2.3	NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO/DESEMPENHO	30
2.3.1	TESTE 1 DA PROVINHA BRASIL 2011.....	30
2.3.2	TESTE 2 DA PROVINHA BRASIL 2011.....	34
3	NARRATIVAS: MODELOS DE ANÁLISE E MATRIZ DE COMPETÊNCIAS	37
3.1	NARRATIVAS EM CASA E NA SALA DE AULA	37
3.2	O MODELO DE LABOV & WALETZKY (1967)	41
3.3	MATRIZ DE COMPETÊNCIA NARRATIVA	44
4	RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA NARRATIVA, FLUÊNCIA EM LEITURA E TESTES DA PROVINHA BRASIL.....	52
4.1	ESCOLA, TURMA E INDICADORES	52
4.2	NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS 1	58
4.3	FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL.....	71
4.4	NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS 2	80
4.5	ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS	102
	ANEXO 1.....	105
	ANEXO 2.....	106
	ANEXO 3.....	108

1 INTRODUÇÃO

O histórico educacional brasileiro é marcado pela falta de investimentos e de ações concretas que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita, adiando o processo de alfabetização da população. A família, a escola e o governo sempre foram apontados como os principais responsáveis por esse fracasso, podendo, da mesma forma, em uma somatória de esforços, mudar o rumo dessa história.

No intuito de alcançar bons resultados no combate ao analfabetismo¹, a cada ano novos programas de governo têm sido implementados. Em 2007, o governo federal, através do Decreto nº 6.094, lança o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que consiste “na conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1). O plano institui uma série de medidas, como a alfabetização até os 8 anos de idade e a Provinha Brasil, para reverter o quadro do fracasso escolar atribuindo à educação a devida importância social, política e econômica para o desenvolvimento do país.

Em adesão a esse compromisso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou uma avaliação a fim de diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, a Provinha Brasil.

Essa avaliação é uma importante ação desenvolvida no intuito de atender às demandas por informações sobre o nível de alfabetização das crianças, de forma a subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas que concorram para o sucesso do ensino e aprendizagem. [...] A intenção desse instrumento é a de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que alcancem níveis mais satisfatórios de alfabetização e letramento do que aqueles apresentados atualmente nas escolas do país. [...] Por meio da análise dos resultados da avaliação é possível responder, dentre outras, algumas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelas crianças, sobretudo no que tange à leitura. (BRASIL, 2011c, p. 3-5)

Esta pesquisa integra o projeto *Ler + Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*, financiado pelo Programa Observatório da Educação, edital nº 38/2010/CAPES/INEP. O projeto objetiva identificar a concepção de leitura subjacente aos documentos oficiais, indicadores de desempenho, matrizes de competência (Provinha Brasil),

¹ Tomamos como conceito de analfabeto aquele que não sabe ler e escrever. (SOARES, 2010, p. 30)

a fim de verificar as convergências e divergências e como estas estão relacionadas e influenciam a habilidade de leitura do estudante.

Além disso, a partir da análise descritiva da competência de leitura, da concepção à ação, o projeto pretende contribuir para a decisão de gestores acerca das ações em leitura, de modo a garantir o direito que toda criança, adolescente e jovem adulto têm ao letramento pleno, com isso ampliando o acesso à cidadania e à empregabilidade, contribuindo especificamente na diminuição do analfabetismo funcional no estado de Sergipe. Tais esforços concentram-se no diagnóstico dos fatores influenciadores nos resultados dos estudantes no que se refere ao desempenho em leitura e escrita.

Consideramos que a leitura e a escrita não são atos solitários, mas sim práticas de linguagem que permitem ao indivíduo construir sua formação identitária e que a sua relação com a palavra é também reflexo da sua interação social. Afinal, a leitura e a escrita sofrem interferência direta de tudo e de todos que estão na escola, mas, principalmente, fora dela. Nessa perspectiva, para Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), grande parte da população brasileira tem como língua materna “do lar e da vizinhança” variedades populares da língua, sendo assim, compete à escola valorizar as diferenças sociolinguísticas, respeitando os antecedentes culturais e linguísticos do educando; ideia corroborada por Freitag (2011, p. 1), ao afirmar que toda criança antes mesmo de ser alfabetizada na escola, já possui competência comunicativa e gramatical na sua língua materna. A autora salienta ainda que cabe ao professor “reconhecer que cada criança vem de uma realidade sociolinguística diferente, e que essas diferenças irão se manifestar no modo como as crianças irão aprender o código escrito” (FREITAG, 2011, p. 1).

O processo de letramento, diferentemente da alfabetização, não consiste apenas na aprendizagem do código alfabético, mas sim no seu uso considerando o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido. Soares (2010, p. 19) esclarece essa diferença, afirmando que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Compete à escola associar o processo de alfabetização ao de letramento, dispondo de gêneros textuais que são parte integrante do cotidiano do aluno, conduzindo-o à aprendizagem da leitura e da escrita enquanto instrumentos de ação social.

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] não são instrumentos estanques e enrijecedores da

ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (MARCUSCHI, 2005, p. 19)

Explorar os gêneros textuais na prática docente diária implica em uma atividade educacional que viabiliza o aprendizado, acessando recursos através dos quais o educando pode obter um bom desempenho na produção de narrativas orais e escritas. As narrativas são gêneros que permitem a exposição de experiências, em ordem sequencial, por meio da linguagem oral ou escrita.

É importante focar o letramento através dos gêneros textuais, abandonando o estudo restrito à palavra, que desconsidera a variedade de gêneros textuais escritos e falados presentes incisivamente no cotidiano social.

Neste estudo, analisam-se narrativas orais e escritas, buscando contribuir para uma compreensão ainda maior do potencial da narrativa na alfabetização de crianças. Observa-se o que e como elas dizem ou escrevem de acordo com as circunstâncias apresentadas, demonstrando seu conhecimento gramatical, bem como sua habilidade de usá-lo. As narrativas são utilizadas como uma forma de analisar o comportamento linguístico das crianças, pois, ao contar e ouvir histórias, elas estabelecem uma relação direta com o desenvolvimento da linguagem. Questiona-se, portanto: qual a correlação existente entre o desempenho dos estudantes na Provinha Brasil e o seu desempenho em narrativas, a partir de adaptações às propostas de Heilmann et al (2010) e Labov e Waletzky (1967)?

Para um melhor atendimento do problema deste estudo, efetuou-se a formulação de algumas questões orientadoras da pesquisa:

- a) Crianças que apresentam um bom desempenho na Provinha Brasil são igualmente proficientes em narrativas?
- b) Os critérios da matriz de referência da Provinha Brasil captam as mesmas habilidades da matriz de competência narrativa?
- c) Quais os pontos convergentes e divergentes na correlação da matriz de referência da Provinha Brasil com a matriz de competência narrativa proposta neste estudo?
- d) De que forma o trabalho com narrativas na sala de aula pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em estudantes em processo de alfabetização?

Nesse sentido, correlacionamos o desempenho dos estudantes na Provinha Brasil 2011 com o seu desempenho em narrativas por meio da elaboração de uma matriz de competência narrativa com base em adaptações feitas na matriz de competência narrativa elaborada por Heilmann et al (2010), considerando os cinco elementos estruturais (que são detalhados no capítulo 3) de uma narrativa propostos por Labov e Waletzky (1967). Com esta

matriz, identificamos, a partir das produções, se o educando possui uma competência narrativa proficiente, emergente ou imatura.

Heilmann et al (2010) consideram uma narrativa proficiente quando o educando descreve o cenário e as personagens com riqueza de detalhes, utilizando um léxico vasto, desenvolvendo a trama com clareza através de uma transição coerente entre os eventos até concluí-la. A narrativa emergente é caracterizada pela descrição do cenário e das personagens sem detalhamento, nem todos os conflitos da trama são resolvidos, detalhes excessivos voltados a eventos secundários desviam o ouvinte/leitor, e a história não é concluída na sua abrangência. Ainda de acordo com os autores na narrativa imatura, a criança não menciona o cenário, começa a história de forma inconsistente, com ausência de personagens importantes para a trama avançar, usa vocabulário restrito, os resultados são apresentados aleatoriamente, com incoerência nas transições e apresentando um fim brusco para a história. Verificamos, pois, se esse gradiente de competência narrativa tem equivalência com o desempenho dos alfabetizados na Provinha Brasil, que também possui uma matriz de competência gradual, em cinco níveis.

Como forma de controle paralelo, elaboramos uma matriz para a avaliação da fluência em leitura oral, no intuito de observar qual a capacidade leitora dos alunos em análise, já que a leitura é geralmente tida como antecessora da habilidade de escrever e o seu desenvolvimento reflete a capacidade em lidar com o código escrito.

1.1 JUSTIFICATIVA

Esta investigação releva a contribuição da narrativa para o desenvolvimento da competência comunicativa, de habilidades físicas, psicossociais e cognitivas, além de permitir analisar e avaliar os principais marcos do processo de aquisição da linguagem, ratificando sua validade teórica e sua utilidade prática e pedagógica.

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

inesperado, extraordinário, mas também o habitual, ilustrando, argumentando, entretendo, exemplificando.

Este estudo é relevante para o processo de alfabetização e letramento por seu objeto envolver elementos linguísticos e práticas sociais, além de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de condições que motivam as crianças durante a exposição a contextos narrativos em que juntos, aprendizes e professores, acessam uma aprendizagem culturalmente envolvente e ampliam as experiências na comunicação com os outros.

Além disso, ao analisar até que ponto os resultados da Provinha Brasil convergem com os da matriz de competência narrativa, esta proposta se configura em um instrumento complementar que pode auxiliar a escola na tomada de decisões e elaboração de planejamentos, bem como, subsidiar as propostas de atividades que auxiliem no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por meio de narrativas.

1.2 OBJETIVOS

O presente estudo objetiva analisar o desempenho dos alfabetizandos na produção de narrativas orais e escritas e sua convergência com o desempenho na Provinha Brasil. Além disso, tem como objetivos específicos:

- a) Elaborar uma matriz de competência que capte as habilidades dos alunos em processo de alfabetização na produção de narrativas orais e escritas.
- b) Correlacionar a matriz de competência narrativa elaborada à matriz de referência da Provinha Brasil, identificando pontos convergentes e divergentes quanto às habilidades de leitura e escrita.
- c) Realizar uma coleta de dados de narrativas orais e escritas dos alfabetizandos do segundo ano fundamental de uma escola pública municipal de Aracaju, analisando-as de acordo com a matriz de competência narrativa proposta.
- d) Cotejar os resultados do desempenho em narrativa com o da Provinha Brasil.

1.3 METODOLOGIA

Para correlacionarmos o nível de competência em leitura que os alunos obtiveram na Provinha Brasil e o nível de competência narrativa, procedemos a uma análise qualitativa dos processos de alfabetização e letramento.

Primeiramente, foram definidos critérios para a quantificação da competência narrativa, com a elaboração de uma matriz de competência que capte a importância da narrativa na alfabetização de crianças, observando o que e como elas dizem ou escrevem de acordo com as circunstâncias apresentadas, demonstrando seu conhecimento de um código comum bem como sua habilidade de usá-lo. O ponto de partida para a elaboração desta matriz são os elementos estruturais propostos por Labov e Waletzky (1967), bem como as propriedades do esquema de pontuação narrativa proposta por Heilmann et al (2010), apresentados na seção 3.3.

Para aplicar a matriz de competência narrativa elaborada, tomamos como amostra dados coletados em uma escola da rede municipal de Aracaju, Sergipe, Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenisson Ribeiro (Figura 1). Situada no bairro Robalo, a escola foi fundada em 1955, e teve seu prédio praticamente reconstruído em 2009, renovando toda sua estrutura física bem como se adequando às normas de acessibilidade. Atende aproximadamente a 620 alunos, 90 pertencentes à educação infantil, 483 do ensino fundamental e 47 da educação de jovens e adultos.



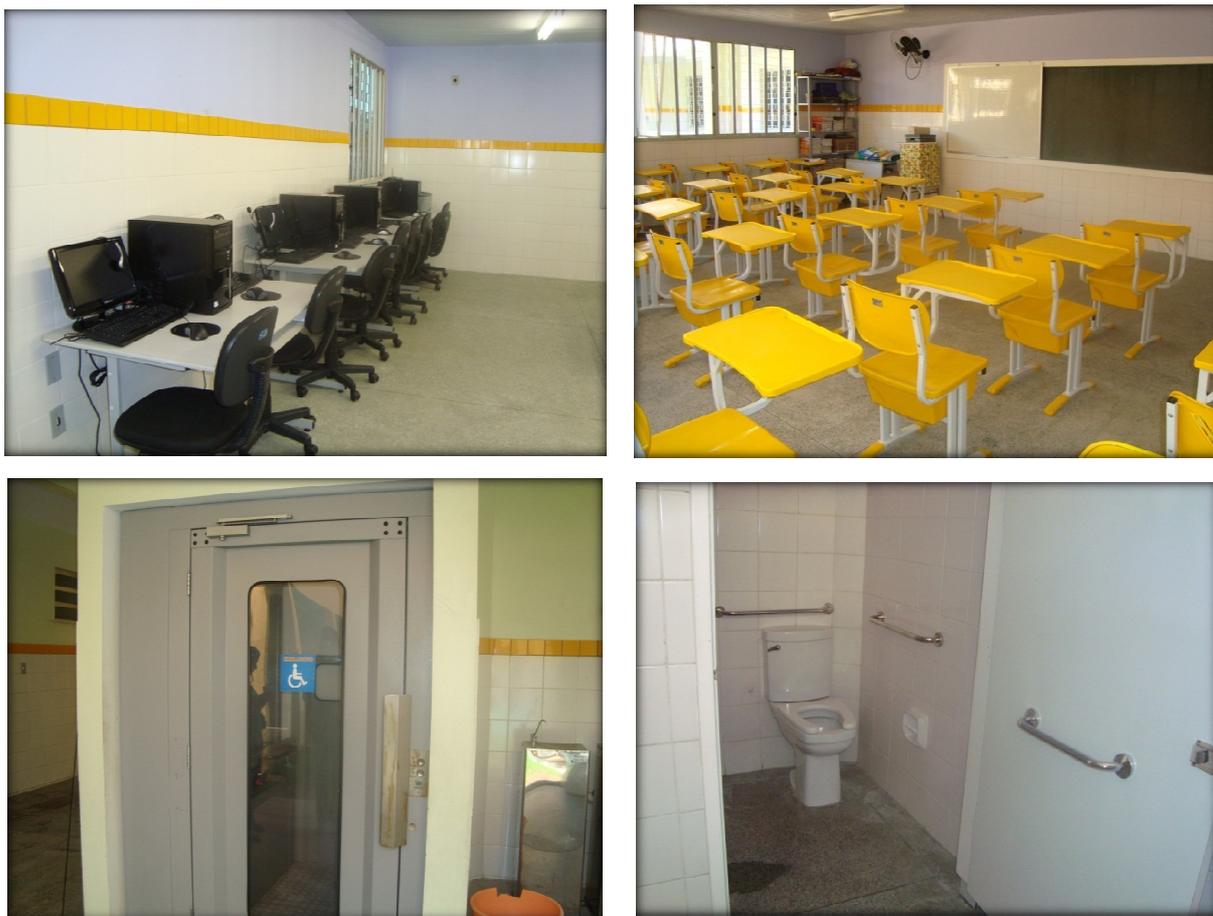


Figura 1 – EMEF Tenisson Ribeiro

A coleta de dados do projeto *Ler+Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania* apresenta o Certificado de Apresentação à Avaliação Ética (CAAE - 0387.0.107.000-11) para a constituição da amostra, conforme Anexo 1. Dessa forma, visitamos a escola para a observação da aplicação da Provinha Brasil, realizada, em sua primeira etapa, no dia dez de maio de dois mil e onze com o objetivo de verificar os procedimentos adotados pelos aplicadores bem como a reação dos alunos no decorrer da aplicação. Os resultados da Provinha Brasil foram fornecidos pela direção da escola uma semana após a sua aplicação e foram utilizados como ponto de partida para identificar o desempenho dos alunos no que diz respeito à habilidade de leitura.

A coleta de narrativas que foram cotejadas à matriz elaborada foi constituída por três etapas, respectivamente denominadas, narrativas orais e escritas 1, fluência em leitura oral e narrativas orais e escritas 2. No dia três de junho de dois mil e onze, foi realizada a primeira coleta, que consistiu na produção de dados pelos alunos que desenvolveram suas

próprias narrativas orais e escritas a partir de uma história em quadrinhos não-verbal, o que constituiu a primeira amostra de narrativas produzidas.

Posteriormente, no dia nove de novembro de dois mil e onze, foram utilizados, para a segunda coleta, quatro tipos de histórias sem imagens para que os alfabetizados lessem oralmente as historinhas no intuito de identificar suas habilidades em leitura e registrá-las através de gravação. A avaliação da fluência em leitura oral não consiste no foco central desta pesquisa, mas tem um papel complementar, pois objetiva mostrar que o aluno possui competência cognitiva para realizar atividades de leitura e escrita de narrativas.

Na terceira coleta, realizada em doze de dezembro de dois mil e onze, foi entregue outra história em quadrinhos não-verbal para que as crianças contassem a história, primeiro de forma escrita e depois de forma oral para evitar interferência de um na leitura do outro.

No dia dezanove de dezembro de dois mil e onze, acompanhamos a aplicação do segundo teste da Provinha Brasil. Após o seu término, coletamos as opções marcadas por cada aluno nas vinte questões, de modo que fosse possível conferir com os resultados apresentados pela escola, os quais foram fornecidos três meses depois da realização da Provinha.

Após a coleta de dados em todas as fases, as narrativas produzidas foram avaliadas de acordo com a matriz de competência narrativa desenvolvida e foram cotejadas com o resultado obtido do nível de competência de leitura determinado pela Provinha Brasil, a fim de averiguarmos o quanto este instrumento diagnóstico capta da competência narrativa do alfabetizando.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em quatro capítulos descritos a seguir. A introdução consiste na apresentação inicial do seu todo, oferecendo uma visão geral quanto ao tema, o problema, as questões orientadoras da pesquisa, a justificativa, os objetivos, metodologia e sua estrutura.

O segundo capítulo caracteriza a Provinha Brasil no contexto educacional atual, enfocando o seu histórico, os tipos de comandos para as questões, os níveis de desempenho e a matriz de referência da Provinha Brasil. No terceiro capítulo, é apresentada a importância da narrativa no processo de letramento, enfocando os elementos estruturais da narrativa propostos por Labov e Waletzky (1967), bem como a matriz de competência narrativa

elaborada e proposta neste estudo, fundamentada em Heilmann et al (2010), que serve de apoio para a análise das narrativas produzidas pelos alfabetizandos.

A análise referente à aplicação da metodologia proposta em processos vinculados à área educacional de competência de um município do estado de Sergipe, detalhando os passos seguidos, bem como o resultado da pesquisa baseado no cotejamento entre o desempenho dos alfabetizandos na Provinha Brasil e a sua competência narrativa, são descritos no quarto capítulo. Posteriormente, são apresentadas a conclusão desta pesquisa e as sugestões para novos trabalhos.

2 A PROVINHA BRASIL

Neste capítulo, apresentam-se os motivos desencadeadores da criação da Provinha Brasil, seu histórico e caracterização, as estratégias de aplicação, os procedimentos para análise de resultados, bem como sua matriz de referência utilizada como suporte para a elaboração do barema que determina os níveis de desempenho/alfabetização dos estudantes. Desse modo, não pretendemos justificar a validade desse método de avaliação oficial, mas apenas apresentar seus pressupostos teóricos.

2.1 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

Desde 1990, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem se preocupado em elaborar ferramentas avaliativas do sistema educacional brasileiro. Constantemente, os indicadores revelavam ineficiência no ensino através de baixos desempenhos em leitura demonstrados pelos alunos das redes públicas educacionais brasileiras.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)², por exemplo, mostrou no relatório de 2009, que, apesar de ter avançado sua média em leitura de 396 pontos para 412 e ser um dos três países que mais evoluíram em educação na última década (BRASIL, 2011d), o Brasil ainda foi classificado em 53º lugar dentre os 65 países avaliados. Vale ressaltar que a média sugerida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) para avaliar as habilidades de leitura é de 492, portanto, os avanços ainda são muito incipientes e o país permanece abaixo da média.

Na tentativa de sanar tais deficiências, o Governo Federal, além de estabelecer o início do ensino obrigatório aos seis anos, ampliou o ensino fundamental de oito para nove

² Programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aplicada a alunos de 15 anos. Além desses, outros países são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil, no qual o INEP é responsável pela sua aplicação. As avaliações são realizadas a cada três anos, abrangendo as áreas de linguagem, matemática e ciências, não somente quanto ao conteúdo curricular; a avaliação visa aferir até que ponto os alunos próximos ao término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

anos, e o Ministério da Educação (MEC) sinalizou a necessidade de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, medindo periodicamente os resultados de desempenho através da realização da Provinha Brasil. Trata-se de um importante instrumento pedagógico sem fins classificatórios, que objetiva avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e apropriação do sistema de escrita.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2011c), a Avaliação da Alfabetização Infantil (Provinha Brasil) difere dos demais mecanismos avaliativos realizados pelo INEP por conferir autonomia a professores e/ou gestores na sua aplicação e na utilização dos seus resultados, uma vez que fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, por possuir uma metodologia de aplicação que possibilita uma imediata leitura e interpretação dos resultados, reforçando, portanto, o seu caráter diagnóstico e não classificatório.

Tal avaliação não integra a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas consiste em um subsídio de orientação para gerar ações políticas e pedagógicas que, juntamente a outras iniciativas de aperfeiçoamento e reorientação das práticas educativas, podem promover uma alavancagem dos índices apresentados através de níveis mais satisfatórios de alfabetização e letramento.

A primeira realização da Provinha Brasil se deu em abril de 2008 e, desde então, busca-se o aperfeiçoamento de suas potencialidades, tanto para avaliar a aprendizagem quanto para monitorar o processo de alfabetização de crianças do segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A primeira edição desta avaliação conteve três questões envolvendo a escrita de palavras e frase, além de vinte e quatro questões de múltipla escolha, com quatro opções cada uma.

A partir de 2009, os itens de escrita não foram incluídos no teste, segundo o INEP, “em função de limitações técnicas para a correção”³. Desde então, a Provinha Brasil passou a conter apenas vinte e quatro questões de múltipla escolha, que, em 2011, foram reduzidas para vinte. Essa redução do número de questões do teste representou uma mudança no sentido de atribuir maior objetividade ao instrumental da avaliação.

³ Disponível em: < http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes/-/asset_publisher/mkR6/content/a-provinha-brasil-avalia-itens-de-escrita?redirect=http%3a%2f%2fprovinhabrasil.inep.gov.br%2fperguntas-frequentes%3fp_p_id%3d101_INSTANCE_mkR6%26p_p_lifecycle%3d0%26p_p_state%3dnormal%26p_p_mode%3dview%26p_p_col_id%3dcolumn-2%26p_p_col_count%3d1>. Acesso em: 30 set. 2011.

Vale ressaltar que tal objetividade e suposta cientificidade da Provinha Brasil, bem como as garantias de neutralidade e veracidade dos resultados, podem mascarar o controle e o distanciamento entre avaliador e avaliado, uniformizando processos e resultados, engessando práticas e minimizando as reais características que permeiam uma sala de aula diversificada.

A este respeito, Rosário⁴ (2012) observa que os resultados obtidos na Provinha Brasil são decorrentes da ação pedagógica aferida e da prática do sujeito aplicador. Partindo da análise do nível de letramento dos alunos, a pesquisa verifica se o (não) sucesso da aplicação da Provinha Brasil depende de uma leitura prévia do documento e da consciência de alguns aspectos variacionais e fonético-fonológicos da língua, uma vez que, sendo a prova ditada, a fala do sujeito aplicador e/ou o desconhecimento dos comandos do caderno aplicador podem interferir na resolução desse instrumento por parte dos alunos.

No intuito de avaliar as habilidades do alfabetizando, foram determinados três tipos de comando para as questões da Provinha Brasil:

Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador: questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos por você.

Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador: questões nas quais você lerá apenas os comandos ou um deles.

Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente: questões em que você apenas deverá orientar aos alunos que leiam sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas. (BRASIL, 2011a, p. 3)

Realizada em duas etapas distintas, no início do 2º ano de escolarização e no término do mesmo ano letivo, a avaliação possibilita uma análise mais precisa sobre o que foi efetivamente realizado na aprendizagem das crianças. Os dois resultados são comparados, possibilitando o diagnóstico do progresso no processo de aprimoramento de competências e habilidades e possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

Desse modo, os professores podem identificar as possíveis dificuldades na aprendizagem dos alunos e redimensionar sua prática planejando novas ações e priorizando os assuntos aos quais deve dedicar maior atenção durante as aulas. A Provinha Brasil subsidia

⁴ Dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe desenvolvida pela mestranda Mônica Maria Soares Rosário, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, e intitulada “A habilidade de leitura na Provinha Brasil: análise contrastiva entre a aplicação e os resultados de duas escolas da rede municipal de Aracaju/SE”. Esta pesquisa também integra o Projeto *Ler + Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*.

aos professores o desenvolvimento de mecanismos com os quais poderão, com autonomia, redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem.

Apesar da Provinha Brasil intencionar contribuir para a formação de políticas que promovam o avanço do ensino de alfabetização, ainda se trata de um instrumento diagnóstico que precisa ser lapidado. Alguns autores se concentram em apontar suas incoerências desde os seus pressupostos até a análise dos resultados e suas propostas de trabalho, dentre eles encontra-se Esteban (2009).

A autora destaca que a Provinha Brasil se trata de uma avaliação nacional, rígida, redutora e que, portanto, compromete qualquer vertente sociocultural que a constitui. Identifica-se, na Provinha Brasil, ainda segundo Esteban (2009), desconhecimento do universo da aprendizagem e do processo de alfabetização ao estabelecer qualquer relação entre aplicação da avaliação e garantia da alfabetização infantil em um período máximo de oito anos de idade. A autora ressalta o caráter classificatório da Provinha Brasil ao mencionar a inserção dos alunos em uma escala rígida, previamente determinada em que a aprendizagem é mensurada através de técnicas de controle.

Esteban (2009) também denuncia uma suposta desqualificação da ação docente e de sua capacidade de administrar sua prática diária, já que não é confiada a ele a incumbência de elaborar ou interpretar os resultados da avaliação, mas simplesmente aplicar e corrigir. E dando seguimento às desqualificações, também as crianças, considerando a proposta diminutiva de “provinha”, são estereotipadas como “alguém que se prepara para ser, mas ainda não é”.

Ao afirmar que a proposta apresenta um caráter reducionista, Esteban (2009) destaca que a Provinha Brasil implanta um abismo entre a realidade vivida pelos sujeitos e os resultados alcançados. Independentes da classe social e do meio em que vivem, as crianças são submetidas, a partir dos resultados, às mesmas propostas de trabalho, podendo ser totalmente desarticulada, distanciada do cotidiano escolar e do contexto sociocultural.

De forma menos acirrada, Cristofolini (2010) questiona o foco exclusivo dado à alfabetização já que a Provinha Brasil se propõe a analisar também o letramento. A autora afirma que, sendo um instrumento avaliativo padronizado, com uma matriz de referência nacional, não contempla as muitas diversidades socioculturais.

Concordamos que a amplitude de uma sala de aula está justamente no diálogo que se estabelece entre as diferenças, ampliando as práticas, expandindo e criando novos conhecimentos. Um processo avaliativo pleno deveria contemplar esta diversidade que

constitui de forma privilegiada o espaço escolar, abrindo caminhos para o aproveitamento de novas possibilidades de crescimento, aprendizagem e incorporação das divergências.

Apesar de concordarmos com a necessidade de revisão dos pressupostos da Provinha Brasil, não pretendemos negar a sua importância enquanto exame diagnóstico de algumas habilidades de alfabetização e letramento. Afinal, assim como outros instrumentos avaliativos, ela apresenta limitações e incompletudes que podem prejudicar a abrangência dos resultados encontrados, mas também, por meio desses resultados, é possível empenhar esforços no intuito de favorecer o desenvolvimento da criança desde o domínio das propriedades do sistema alfabético até tornar-se um leitor minimamente proficiente, identificando as correspondências gráficas da língua portuguesa. Além disso, tais limitações podem ser sanadas a partir das experiências adquiridas ao longo das aplicações dessa avaliação.

Ratificando a importância da Provinha Brasil, Moraes, Leal e Albuquerque (2009, p. 302) consideram a necessidade de uma análise cuidadosa sobre o que está sendo feito na sala de aula de alfabetização, visando a um ensino eficiente que garanta aos alunos o direito de aprender, ao afirmarem que

[...] a criação do Provinha Brasil pode representar uma política importantíssima para a qualificação do ensino oferecido às crianças brasileiras [...] o diagnóstico precoce das aprendizagens dos pequenos alfabetizandos não só cumpre uma inadiável necessidade de monitoramento das práticas de alfabetização em nossas redes públicas de ensino, como deve colaborar para a definição de políticas de formação continuada e de práticas de ensino inclusivas no interior da escola, através do atendimento eficaz às diversidades de ritmos e estilos dos alunos.

Os autores apresentam como qualidade da Provinha Brasil ser um instrumento de diagnóstico precoce, em que é possível detectar tanto as aprendizagens efetivamente realizadas quanto as dificuldades manifestadas nesse processo, possibilitando a intervenção por parte de professores e gestores com o objetivo de saná-las. Além disso, pode servir de subsídios para definição de políticas não só de formação de professores, mas também de seleção de recursos didáticos que busquem atender às necessidades dos aprendizes.

Outra virtude da Provinha Brasil destacada pelos autores é a de possibilitar a verificação de como as crianças se apropriam do sistema alfabético ao traçar de forma específica os itens contemplados pelos seus instrumentos, enfocando habilidades relacionadas aos princípios da base alfabética, bem como delimita o período escolar em que devem ser consolidadas tais habilidades.

Consideramos a Provinha Brasil como uma tentativa de avaliar de forma objetiva as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas em determinado período da alfabetização,

fornecendo resultados que, em conjunto com outros instrumentos que visem complementá-los (como a matriz de competência narrativa proposta neste estudo) e políticas eficazes, podem conduzir ao êxito discente. Para tanto, é necessário que todos os envolvidos no processo de alfabetização se comprometam em agir de forma planejada e qualificada diante das necessidades dos educandos.

A seção seguinte trata da matriz de referência que contempla as habilidades avaliadas nos Testes 1 e 2 da Provinha Brasil 2011. As diferenças entre as habilidades contempladas em cada teste situam-se nos níveis de alfabetização, conforme descrito na subseção 2.3.2.

2.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA

As habilidades contempladas pela Provinha Brasil foram organizadas em uma matriz⁵ que serve de referência para a constituição do teste e fundamentam-se na concepção de alfabetização e letramento como sendo

[...] processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se alfabetização como desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. (BRASIL, 2011b, p. 8)

Assim, o letramento e suas implicações são considerados no sentido de apreender e mensurar os indicadores de alfabetização. Da mesma forma, defende Soares (2010) que alfabetização e letramento são processos específicos, mas o mais adequado é alfabetizar letrando, sendo, portanto, processos interdependentes, garantindo a inserção das crianças nas práticas diversificadas de leitura e escrita e a especificidade da alfabetização.

Cristofolini (2012) concorda com o posicionamento de Soares, ao defender que a apropriação da leitura e da escrita se faz através do aprendizado da técnica e do desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica, alfabetização e letramento, respectivamente. Contudo, a autora destaca a importância de distinguir esses dois termos, considerando serem a base, tanto de orientações dadas aos professores quanto da efetiva atividade realizada em salas de aula com a apropriação de leitura e escrita. De acordo com

⁵ Estruturada sobre documentos que orientam as avaliações nacionais realizadas pelo INEP, dentre eles o Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Cristofolini (2012, p. 221), “a expressão ‘alfabetizar letrando’ adotada pelos documentos oficiais pode gerar a noção simplificada de alfabetização como restrita aos processos de decodificação da língua escrita”.

Para Lemle (2007), a alfabetização consiste em aprender a ler e a escrever. A esse respeito, Scliar-Cabral (2003, p. 41) afirma que

Aprender a ler e a escrever depende de muitos fatores tais como condições reais para que as crianças se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente, onde professores e crianças possam em conjunto construir o letramento.

A alfabetização deverá, portanto, estar contida no processo de letramento, constituindo um trajeto indispensável ao seu alcance que permitirá a inserção do educando na sociedade através da compreensão e produção de textos do seu cotidiano. Ambos são essenciais ao ensino.

De acordo com Soares (2010, p. 72),

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. [...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Conforme Scliar-Cabral (2003), uma boa alfabetização é aquela que contempla tanto o caráter indissociável de ambos os processos quanto a especificidade de cada um. Vale destacar que Soares (2004, p. 8) alerta, a partir da designada “desinvenção da alfabetização”, para uma tendência equivocada de fusão entre os dois processos, de modo ao letramento obter destaque em detrimento à alfabetização, provocando o seu apagamento. Compartilhamos com a ideia de que a alfabetização e o letramento podem até ser complementares, porém confundirlos é algo que não se sustenta, pois se trata de categorias diferentes.

Cristofolini (2010) pondera que o letramento focado na Provinha Brasil, enquanto letramento escolar, não apresenta contradições; contudo, ao relacioná-lo à visão antropológica de letramento, a autora evidencia incoerências quanto às discussões sobre modelos autônomos e ideológicos⁶, bem como aos letramentos global e local, uma vez que se trata de uma avaliação padronizada, mas que pretende abranger todo o território nacional.

Ponderamos que esta abrangência faz com que a Provinha Brasil seja aplicada em realidades socioculturais diversas, primando por não abarcar o modelo ideológico de

⁶ Para Street (2003), o modelo autônomo de letramento consiste no domínio do sistema da escrita e considera o contexto social como universal; enquanto que o modelo ideológico propõe que o letramento seja entendido a partir de práticas sociais e ideológicas, sempre um ato social.

letramento, visando uma possível neutralidade, que consiste em uma de suas limitações, restringindo-se ao modelo autônomo de letramento.

A matriz de referência que dá suporte à Avaliação da Alfabetização Infantil expõe habilidades necessárias ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento que foram agrupadas em cinco eixos fundamentais, em ambos os testes de 2011 (Quadro 1). O primeiro consiste na aprendizagem do sistema alfabético de escrita, através do qual o alfabetizando compreende a lógica do seu funcionamento, identificando as letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica, reconhecendo as unidades sonoras como fonemas e sílabas e suas representações gráficas, reconhecendo as diferentes estruturas silábicas das palavras e conhecendo as marcas gráficas que demarcam o início e o término de cada palavra escrita.

O segundo eixo propõe que o alfabetizando desenvolva as habilidades de ler palavras, localizar informações explícitas em frases ou textos, realizar inferências, reconhecer o assunto de um texto, suas finalidades e estabelecer relações entre suas partes. Assim, enfoca a leitura entendida conforme o Pró-letramento (2007, p. 39) como:

[...] atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve [...] capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento.

Considerada como uma produção que não se limita à codificação, a escrita é o foco do terceiro eixo, em que se manifesta como atividade social que atende a objetivos específicos e descreve um escritor competente aquele que codifica palavras formadas por sílabas simples e complexas e escreve frases, bilhetes, cartas, histórias dentre outros gêneros, utilizando o princípio alfabético.

As habilidades que compõem o quarto eixo atravessam toda concepção da avaliação, uma vez que promove os modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando tanto os usos legitimados na escola quanto os produzidos no cotidiano espontaneamente.

E por fim, o desenvolvimento da oralidade que é o último eixo, e que conforme o próprio manual, poderia ampliar os usos de fala já apropriados pelos alunos e orientá-los na produção e compreensão de gêneros mais formais, promovendo reflexões sobre variação linguística e relação entre fala e escrita, o que não é contemplado pela Matriz de Referência devido à natureza limitada do processo de avaliação como é o da Provinha Brasil.

Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.	
1º EIXO	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> • letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); • letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); • sílabas.
2º EIXO	Leitura
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D 10: Inferir informação	Inferir informação.

Quadro 1 – Matriz de Referência (Fonte: BRASIL, 2011b, p. 10-11)

O desempenho dos alfabetizandos frente às habilidades avaliadas na matriz de referência do Quadro 1 são convertidos quantitativamente em níveis de desempenho, definidos pelo guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (2011b), com base no número de acertos das questões, o que é apresentado na próxima seção.

2.3 NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO/DESEMPENHO

Os níveis de desempenho, ou níveis de alfabetização, são determinados com base no número de acertos das questões da Provinha Brasil, uma vez que cada uma delas é elaborada visando identificar habilidades diversas dos alfabetizados quanto à leitura. As subseções seguintes revelam as particularidades de cada teste da Provinha Brasil aplicado em 2011.

2.3.1 TESTE 1 DA PROVINHA BRASIL 2011

Na aplicação referente ao primeiro teste de 2011, foram considerados cinco níveis de desempenho, em que os alunos foram situados de acordo com os resultados da avaliação (Quadro 2).

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

Quadro 2 – Níveis de desempenho (Fonte: BRASIL, 2011b, p. 15)

Tais níveis são obtidos através da identificação das habilidades e do grau de dificuldade das questões, levando em consideração um conjunto de acertos e não apenas questões isoladas, tendo assim, uma referência mais controlada do desempenho do aluno. Desse modo, o barema que determina os níveis de desempenho pode variar de um teste para o outro, dependendo da dificuldade do exame. A determinação do nível de desempenho dos estudantes no Teste 1 da Provinha Brasil 2011 baseia-se no Quadro 2. O nível 1 caracteriza-se por ser um estágio inicial de apropriação das habilidades relacionadas às normas orientadoras do uso do sistema alfabético para ler e escrever. Segundo o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2011b, p. 16), os alunos do nível 1 sabem:

- a) Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra;

- b) Identificar a relação entre grafemas⁷ e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora;
- c) Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos;
- d) Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal).

Lemle (2007) aborda capacidades necessárias à alfabetização como esclarecimentos de conceitos referentes à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, as diferentes maneiras de pronunciar as palavras, demonstrando como essas variações de pronúncias podem interferir na aprendizagem da língua escrita.

Compatível ao nível 1 de desempenho na Provinha Brasil, a autora aponta que o primeiro conhecimento que a criança precisa ter, durante o processo de alfabetização, é saber reconhecer um símbolo, estabelecendo uma relação entre ele e o que simboliza para então, compreender “que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala” (LEMLE, 2007, p. 8). Sem ter conhecimento dessa informação a criança não conseguirá aprender a ler, pois não discriminará as formas das letras. Em seguida, é necessário desenvolver a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua, identificando, por exemplo, a diferença sonora entre as palavras pé e fé. Posteriormente, desenvolve-se a capacidade de captar o conceito de palavras a partir da união de som e sentido.

Ainda conforme Lemle (2007), o momento-chave que marca o início da alfabetização é quando o aprendiz compreende que cada letra é símbolo de um som e que cada som é simbolizado por uma letra, mas logo constatará que mais de uma letra, no mesmo contexto, poderá servir para representar fones – equivalente de som da fala (LEMLE, 2007, p. 65) – idênticos.

Em exemplos como *mesa*, *certeza* e *exemplo*, os fones representados graficamente por *s*, *z* e *x*, no contexto intervocálico, apresentam o mesmo som [z]. Da mesma forma, uma letra poderá representar diferentes sons, segundo a posição, por exemplo, a letra *s* em início de palavra, como em *sala* tem som de [s], em posição intervocálica, *casa* tem som de [z]. Um som pode, ainda, ser representado por diferentes letras: segundo a posição, o fone [k] pode ser representado pela letra *c* diante de *a*, *o*, *u*, como em *casa*, *come*, *bicudo*, ou por *qu*, diante de *e*, *i*, como em *pequeno*, *esquina*.

⁷ Uma letra ou sequência de duas letras, que corresponde a um fonema, como /sc/ em *nasce*, há cinco letras e quatro grafemas para representar /'nasi/. No caso, o grafema “sc” é um dígrafo. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 27)

Ressalta-se a importância de, neste nível, desenvolver atividades em sala que estimulem as habilidades acima mencionadas através do uso de variados textos que possibilite ao aluno uma compreensão ampla dos diversos usos e funções da linguagem escrita.

Os alunos que tiverem consolidado as habilidades do nível 1 e relacionem de forma adequada letras e sons, sendo capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica, situam-se no nível 2 de desempenho, mesmo se apresentarem dificuldades de ler palavras mais complexas ortograficamente. Devem, portanto, dominar as habilidades de:

- a) Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal;
- b) Reconhecer letras escritas de diferentes formas;
- c) Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som;
- d) Reconhecer a finalidade do texto com o apoio das características gráficas;
- e) Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba;
- f) Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas. (BRASIL, 2011b, p. 17-18)

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

Scliar-Cabral (2003) elege como causa primordial do fracasso no ensino-aprendizagem de leitura e escrita o fato dos educadores não se encontrarem bem fundamentados no que diz respeito aos processos de descodificação e codificação, vias de mão dupla do sistema alfabético. Quanto aos sistemas verbais oral e escrito, a autora destaca que onde houver traços de humanidade haverá predisposição para a linguagem verbal oral, sendo, portanto, aprendida com maior facilidade, enquanto a escrita requer treinamento intensivo e sistemático para ser aprendida.

Recomenda-se que também neste nível os alunos interajam com novos gêneros textuais, ainda que com a mediação do professor, para que conheçam diferentes estruturas

textuais e desenvolvam estratégias para ler pequenos textos com fluência, bem como escrever textos úteis as suas interações sociais.

No nível 3, deve ser demonstrada pelos alunos uma capacidade consolidada de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, lendo frases com sintaxe simples e textos curtos revelando as capacidades de:

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

Conforme Scliar-Cabral (2003), ser bem alfabetizado consiste em não hesitar diante de um grafema, o que poderia impedir o processamento fluente de frases para alcançar a compreensão textual.

Considerando que ao atingirem esse nível os alunos já têm domínio sobre algumas estratégias de leitura, o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (2011b) recomenda a realização não apenas individual, mas também coletiva, de produção textual através de recitações de poesias, leitura em voz alta e interpretação cênica de histórias escritas. Além disso, atividades com gêneros diversificados e menos familiares das crianças devem ser intensificadas, desenvolvendo velocidade e entonação na leitura visando fluência. No presente estudo, identificamos os conhecimentos básicos para leitura e escrita através das produções espontâneas de narrativas escritas e contadas pelas crianças.

Como as crianças neste nível já leem textos curtos e simples e dominam algumas estratégias de leitura (como localização da informação), deve-se intensificar o trabalho com outros gêneros, tais como: contos, poemas e histórias em quadrinhos. Isto possibilitará a ampliação da compreensão na leitura tanto de um único texto como de vários textos relacionados entre si. (BRASIL, 2011b, p. 19)

Ao alcançar o nível 4, os alunos leem e interpretam autonomamente textos simples, realizando inferências e identificando sua finalidade ou conteúdo, e demonstrando habilidades como:

- a) Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas;
- b) Inferir informação em textos curtos;
- c) Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes;
- d) Reconhecer o assunto de um texto sem o apoio das características gráficas de suporte;

- e) Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos. (BRASIL, 2011b, p. 19)

As crianças que alcançam esse quarto nível de desempenho são, segundo o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2011b), aquelas que atingiram a etapa de culminância, explicitam um consolidado processo de alfabetização a partir do domínio da leitura de textos e utilização de estratégias diversas para sua compreensão. Portanto, nesse caso, é necessário expandir as capacidades de letramento, explorando textos e temas diversos e com estrutura mais complexa.

No nível 5 de desempenho, as crianças devem apresentar habilidades desejáveis para concluintes do segundo ano de escolarização, avançando de forma expressiva no letramento inicial e domínio do sistema alfabético, sendo consideradas como alfabetizadas. Os alunos deste nível de alfabetização, conforme o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (2011b, p. 20) “demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que o compõem, inferindo o assunto principal e localizando informações que não são evidentes”.

As habilidades descritas em cada nível de alfabetização, bem como o barema que define esse nível sofreram algumas modificações no Teste 2 da Provinha Brasil, como veremos a seguir.

2.3.2 TESTE 2 DA PROVINHA BRASIL 2011

Apesar do segundo teste de 2011 também ter considerado cinco níveis de desempenho, o barema divergiu em relação ao adotado no primeiro teste, no que se refere ao número de acertos, devido ao seu nível menor de dificuldade. A determinação do nível de desempenho dos estudantes no Teste 2 da Provinha Brasil 2011 baseia-se no Quadro 3.

Teste 2 – 2º/2011
Nível 1 – até 04 acertos
Nível 2 – de 05 a 10 acertos
Nível 3 – de 11 a 15 acertos
Nível 4 – de 16 a 19 acertos
Nível 5 – 20 acertos

Quadro 3 – Níveis de desempenho (Fonte: BRASIL, 2011f, p. 15)

Além disso, a redistribuição das habilidades contempladas por cada nível de desempenho também representam uma outra mudança na constituição do segundo teste. No Teste 2, os alfabetizandos identificados no nível 1 também estão em um estágio inicial de alfabetização. De acordo com o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2011f, p. 15), os alunos do nível 1 sabem:

- a) Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra;
- b) Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos.

Portanto, das habilidades contempladas no nível 1 do Teste 1, apenas duas permaneceram na análise do desempenho do Teste 2, enquanto as outras duas referentes a relação letra e som e leitura de palavras foram consideradas mais avançadas, passando a integrar habilidades do nível 2:

- a) Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas);
- b) Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas);
- c) Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas);
- d) Identificar palavras como unidades gráficas num texto. (BRASIL, 2011f, p. 16)

No nível 3 do Teste 2, foram recepcionadas três habilidades que eram contempladas pelo nível 2 de desempenho no Teste 1, de reconhecer as diferentes formas das letras, o número de sílabas e a finalidade de um texto conforme as características gráficas, integrando as capacidades de:

- a) Identificar uma mesma palavra escrita com vários tipos de letras;
- b) Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas;
- c) Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas;
- d) Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas, como imagens, e em seu modo de apresentação. (BRASIL, 2011f, p. 17)

Os alunos no nível 4 do Teste 2, leem textos de aproximadamente oito a dez linhas com início, meio e fim, estrutura sintática simples e de vocabulário explorado na escola. São capazes de localizar informação, realizar inferência e compreender o assunto do texto, demonstrando as habilidades de:

- a) Localizar informação em frases de padrão sintático simples e em período composto em ordem direta;
- b) Identificar o gênero (anedotas, bilhete);
- c) Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes;

- d) Antecipar o assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem;
- e) Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.
(BRASIL, 2011f, p. 18)

O nível 5 de desempenho, nos dois testes aplicados, corresponde ao alcance das habilidades desejáveis para os alfabetizados do segundo ano de escolarização.

Considerando que os níveis de desempenho propostos com a avaliação da Provinha Brasil não refletem todas as habilidades relativas aos processos de alfabetização e letramento (BRASIL, 2011b), destaca-se a importância desta pesquisa, que, ao desenvolver uma matriz de competência narrativa, permite conjugar suas habilidades com as contempladas na matriz de referência da Provinha Brasil.

O caráter limitado das habilidades contempladas pela matriz de referência da Provinha Brasil, que se restringe ao modelo autônomo de letramento medido através de questões de múltipla escolha, não abrange o todo complexo de habilidades que compõem a caracterização de gêneros textuais como as narrativas, por exemplo, que são enfocadas nesta pesquisa e abordadas no capítulo seguinte. Tal limitação tem por objetivo tornar possível a mensuração dos resultados conforme suas aplicações; portanto, é desejável a realização de diagnósticos paralelos, mais detalhados e focando uma habilidade específica, como é o que propomos como foco de investigação neste trabalho.

3 NARRATIVAS: MODELOS DE ANÁLISE E MATRIZ DE COMPETÊNCIAS

Neste capítulo, apresentamos o universal das narrativas, sua importância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o modelo de Labov e Waletzky (1967), no qual a presente pesquisa se baseia. Na sequência, descrevemos como se deu a construção da matriz de competência narrativa proposta neste estudo que se fundamenta em Heilmann et al (2010).

3.1 NARRATIVAS EM CASA E NA SALA DE AULA

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

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

Desde o início da vida, as narrativas são apresentadas às crianças através de cantigas de ninar e de músicas que contam histórias. Com isso, as crianças se familiarizam com esta estrutura. Tais práticas propiciam a identificação dos elementos que as compõem e preparam gradativamente as crianças para reproduzi-las em momentos oportunos que permeiam toda uma trajetória, como um processo que ultrapassa as fronteiras da idade. Nesse sentido, Bamberg (2001) salienta que as experiências compartilhadas pelas crianças no contexto social e emocional em que estão inseridas se refletem no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e, conseqüentemente, de suas competências narrativas.

Portanto, a constituição de um leitor é iniciada ao contar e ler histórias, muito antes dele ingressar no meio escolar; inicia-se na convivência afetiva e prazerosa entre parentes e amigos. Logo, trata-se de uma prática que estreita os vínculos entre os envolvidos,

podendo ser amplamente utilizada no ambiente escolar com a finalidade de aproximar o alfabetizando do professor, despertando a atenção e promovendo o entrosamento entre os sujeitos.

Kaderavek e Sulzby (2000) analisam a capacidade de narrar como uma mensuração do desempenho escolar de alfabetizandos, partindo da premissa de que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita estão interligados. Os autores avaliam produção narrativa de crianças pré-escolares com e sem distúrbio específico de linguagem, observando narrativas orais, leitura de histórias em dois grupos de vinte crianças.

Os resultados da pesquisa de Kaderavek e Sulzby (2000) revelam que o início, meio e fim das histórias foram mais marcados significativamente nas narrativas orais do que na releitura de um livro de histórias familiar. Destacam que a exposição a narrativas a qual a criança foi submetida no ambiente familiar, bem como o nível de experiências que ela vivenciou influenciam no seu desempenho narrativo em histórias.

Os autores concluíram, portanto, que a leitura de histórias pode ser um somatório útil para a análise de língua, por revelar competências mais elevadas da linguagem e contribuir para a compreensão da relação entre linguagem e leitura.

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

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2006) destaca a necessidade de promover nos ciclos iniciais a compreensão e produção da língua escrita:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, Lei 9394, Título V, Capítulo II, Seção III)

O problema é que, na maioria das vezes, a escola fragmenta o processo educativo, privilegiando exclusivamente como objeto de estudo a escrita. Ao ignorar toda a experiência adquirida pelo aluno antes do seu ingresso na instituição escolar, a escola limita as diversas formas de linguagem. Esta resistência da escola em explorar estímulos variados e inserir na alfabetização a abordagem das múltiplas linguagens restringe a capacidade da criança conquistar o conhecimento por meio de uma aprendizagem motivada.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), sendo o espaço escolar a primeira experiência pública de exposição da criança à interação social, compete à escola favorecer o conhecimento do maior número possível de tipos e gêneros textuais visando o desenvolvimento da produção escrita e de estratégias de leitura. A narrativa agrupa gêneros escritos e orais, fornecendo diferentes acessos a operações indispensáveis ao domínio da linguagem pelo aluno conforme as finalidades sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 23) mencionam a responsabilidade da escola em garantir capacidade linguística suficiente para a interpretação de gêneros textuais diversos e produção de narrativas proficientes em situações reais.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato.

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

É inegável a importância de saber como funciona o sistema de escrita, mas a escola deve considerar igualmente a importância de contemplar as diversas manifestações escritas provenientes das comunidades dos alunos, ressaltando o seu envolvimento com as práticas sociais.

Entende-se por narrativa todo discurso que apresenta uma história que, embora imaginária, possui características de realidade, formada por uma ou várias personagens, em tempo e espaço definidos. Devido ao fato de ser encontrada nas mais diversas culturas, possuir uma diversidade de funções e formas, estar sempre associada à experiência humana, despertando ideias, sentimentos e aguçando sensações, é o gênero tido como o mais universal.

Inumeráveis são as narrativas do mundo. É de início uma variedade prodigiosa de gêneros, eles próprios distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para o homem confiar- lhe sua narrativa: a narrativa pode ter como suporte a linguagem articulada, oral ou escrita, a imagem, fixa ou móvel, o gesto ou a mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na

fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, no quadro pintado (pense-se na Santa Úrsula de Carpaccio), nos vitrais, no cinema, nas histórias em quadrinhos, nas notícias de jornais, na conversa. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades (...) internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida. (BARTHES, 2001, p. 103-104)

Assim sendo, a narrativa não se realiza apenas na estética dos textos literários, mas através de situações funcionais variadas e contextos comunicativos verbais, visuais ou mistos, geralmente classificada num quadro diversificado de ocorrências. As narrativas são gêneros interessantes à prática escolar por permitir o direcionamento adequado da fala ou da escrita em vista às variadas situações de comunicação.

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

A atividade de contar histórias para crianças em fase pré-escolar é um incentivo à ampliação do vocabulário, ao acesso à cultura, ao desenvolvimento da imaginação, da leitura e da escrita. Além disso, desenvolve sua competência narrativa, a partir do reconhecimento de sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo, organizando eventos cronologicamente. Por ser inerentemente cultural, a narrativa possibilita a observação na criança da sua evolução linguística e cognitiva.

Conforme postula Berman (2001), embora seja uma atividade cultural universal, os tipos e conteúdos de histórias que se costumam contar em narrativas sofrem variações de uma cultura para outra, às vezes até dentro de uma mesma sociedade.

Apesar de desenvolverem desde muito cedo sua competência narrativa, as crianças adquirem a complexidade das narrações na relação com os adultos e na interação social no meio em que se encontram inseridas. Conforme conclusões de Perroni (1992, p. 202), “a estrutura narrativa a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes”.

Diversos autores se propõem a estudar a narrativa, em diferentes perspectivas. Neste estudo, assume-se a proposta de Labov e Waletzky (1967), que apresentam a narrativa como um método de recapitulação de experiências.

3.2 O MODELO DE LABOV & WALETZKY (1967)

O modelo de Labov e Waletzky (1967) estabelece a caracterização formal e funcional de narrativas orais de experiência pessoal, visando definir uma estrutura geral para as narrativas. Para tanto, os autores utilizaram textos produzidos por falantes de 10 a 72 anos de idade, de ambos os sexos, variadas raças e que não concluíram o ensino médio, em duas situações, uma em que o falante foi entrevistado em particular e outra em que a entrevista se deu em grupo, por meio de perguntas tais como: “Você já esteve em situação de perigo? O que aconteceu?”

Segundo Labov e Waletzky (1967, p. 12-13), “a análise é formal procurando levantar e isolar as unidades estruturais invariantes, com base em técnicas de análise”, é funcional, segundo os autores, ao considerar a narrativa “como uma técnica verbal para recapitular a experiência, em particular uma técnica de construir unidades narrativas que compartilham a sequência temporal daquela experiência”.

Nesse sentido, Labov e Waletzky (1967, p. 20) definem narrativa como um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência de proposições com a sequência de situações que de fato ocorreu. Os autores enfatizam a narrativa como discurso, considerando-a como uma técnica de construção de unidades que recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais.

A interpretação semântica da sequência temporal caracteriza uma sequência de eventos como uma narrativa. Tais eventos ocorridos na narrativa são avaliados pelas cláusulas narrativas, comparando-os com a sequência da realidade. As cláusulas narrativas não podem ser deslocadas de modo a alterar a sequência temporal da interpretação semântica original. Para Labov e Waletzky (1967, p. 25), “duas cláusulas que estão ordenadas temporalmente uma em relação à outra são ditas como separadas por juntura temporal”. Dessa forma, Machado (1980, p. 8) afirma que a “relação semântica fundamental encontrada na narrativa é a relação A então B, [...] A Juntura Temporal é semanticamente equivalente à conjunção temporal: Então”.

A partir da descrição formal de narrativas, Labov e Waletzky (1967) delineiam a narrativa em cinco macroproposições: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Para os autores, esses cinco elementos apresentam a mesma relevância, já que contribuem de igual maneira para a organização da estrutura narrativa. Em 1972, Labov acrescenta mais um elemento estrutural à narrativa, o abstract, formado pelas cláusulas que resumem a história,

que embora identificado nesta pesquisa não é enfatizado devido ao baixo número de ocorrências nas narrativas coletadas.

A orientação (quem? quando? o quê? onde?) consiste na definição de lugar, tempo e características das personagens, geralmente localiza-se no início do texto. Vale ressaltar que, para Labov e Waletzky (1967, p. 32), os elementos orientadores podem se localizar em pontos estratégicos na narração, e não obrigatoriamente no início. A orientação pode ainda não aparecer ou estar implícita na narrativa.

A complicação (e depois? o que aconteceu?) ocorre através de uma ação que modifica o estado inicial, provocando o episódio inesperado; se refere à série de acontecimentos que, por meio da junção temporal, efetivamente constituem a narrativa. Esta seção compreende geralmente o corpo de cláusulas narrativas contendo os acontecimentos e termina regularmente por uma resolução.

A avaliação (qual reação? por quê?) está ligada ao foco central da narrativa, indica as reações do sujeito do enunciado e constitui o elemento da narrativa que apresenta informação sobre o clima emocional e a carga dramática da situação, eventos e personagens. Portanto, a avaliação contempla a razão pela qual a narrativa é contada e faz referência a algo extraordinário, imprevisível, que seja reportável.

Para Labov e Waletzky (1967, p. 39), durante a narrativa, a avaliação pode ocorrer de forma externa ou interna. Nesta, a carga dramática é dada de forma indireta, por meio de recursos linguísticos, como repetições, aceleração ou redução no ritmo de voz, alongamento de vogais, entonação e intensificadores. Já a avaliação externa ocorre quando o narrador interrompe a narrativa para expressar sua opinião sobre o fato narrado diretamente ao ouvinte.

Tal componente estrutural encontra-se presente de forma contínua e diversificada na narrativa e possibilita que o narrador torne a narrativa mais interessante, enriquecendo-a e prendendo a atenção do ouvinte. Portanto, a ação avaliativa pode se manifestar em diversas partes da narrativa, podendo aparecer atrelada à orientação, à complicação, à resolução e não em uma posição fixa na narrativa.

A resolução (como isso terminou?) trata-se do desfecho da história, quando se tem a informação do fim da complicação, ou seja, quando se estabelece um novo estado, diferente do estado inicial. Essa parte da narrativa pode encerrar o relato.

A coda é representada pela moral da história, elaborada a partir das suas consequências, consiste em trazer a experiência para o presente. Para Labov e Waletzky (1967, p. 39), a coda é um elemento adicional não obrigatório, formada por cláusulas livres

não ligadas por junção temporal. A coda pode ser acrescentada à resolução pelo narrador para garantir que a história acabou.

O Quadro 4 mostra um exemplo elucidativo acerca dos elementos estruturais de uma narrativa, contada à pesquisadora por adolescente de 15 anos de idade em situação espontânea, de acordo com Labov e Waletzky (1967).

Elementos estruturais	Narrativa
Orientação	Quando eu tinha 11 anos, eu e meus primos tomávamos muito banho de rio no sítio do meu avô. Era um rio grande, com cachoeira e perto do mar. Eu só ficava no raso com medo de me afogar. Os outros pulavam das árvores na parte funda do rio.
Complicação	Um dia, uma sanguessuga grudou na perna de minha prima e ela pulava tanto, mas tanto, que se agarrou em mim e eu acabei caindo no fundo, enquanto ela corria pra fora esbaforida por socorro.
Avaliação	A doida ficou tão desesperada que esqueceu que eu não sabia nadar.
Resolução	Pra minha salvação também me socorreram rapidamente e fomos todos correndo atrás dela pra arrancar a sanguessuga na tora.
Coda	Pelo menos no fim deu tudo certo e ela não quis mais saber de banho de rio.

Quadro 4 – Exemplo de narrativa com seus elementos estruturais (Fonte: elaborado pela autora)

Todos esses elementos estruturais compõem uma narrativa completa; entretanto, nem todas as narrativas apresentam-se como completas; há elementos que compõem uma “narrativa mínima”. Conforme Labov e Waletzky (1967, p. 28), a exigência mínima para se caracterizar uma narrativa é uma ligação temporal entre pelo menos duas sentenças, ou seja, a narrativa mínima precisa de ao menos dois verbos na forma finita ligados por uma junção temporal, como, por exemplo, “ele plantou árvore, aí a árvore botou fruta”⁸.

Considerando a universalidade e a onipresença do texto narrativo, destaca-se a sua importância a ser trabalhado em sala de aula. Nesta pesquisa, o modelo de Labov e Waletzky (1967) foi adaptado para atender a análise de narrativas orais e escritas produzidas por crianças do segundo ano fundamental, de modo a verificar suas habilidades em leitura e escrita, por meio de uma matriz de competência narrativa baseada na proposta de Heilmann et al (2010), que é apresentada na próxima seção.

⁸ Coletado pela pesquisadora, este exemplo integra a amostra referente à primeira coleta de narrativas da pesquisa.

3.3 MATRIZ DE COMPETÊNCIA NARRATIVA

Para analisar as narrativas produzidas pelos alfabetizandos, procedeu-se à elaboração de uma matriz de competência narrativa a partir da adaptação do modelo de Labov e Waletzky (1967) à proposta de Heilmann et al (2010).

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

Para Heilmann et al (2010, p. 154), as narrativas orais constituem uma rica fonte de dados por consistirem em documentos produzidos pelas crianças a partir de uma linguagem espontânea. Consideram que a análise da narrativa é uma ferramenta altamente eficaz por permitir, a partir de uma pequena amostra, análises micro e macroestruturais⁹.

Ao analisar a habilidade narrativa de crianças com linguagem comprometida, os autores constataram a substancial dificuldade na utilização de gramática e vocabulário apropriados ao contar histórias e a dificuldade em organizar a narrativa. Como uma possível justificativa, os autores citam déficits de processamento.

A dificuldade com a organização da narrativa pode ter um impacto dramático sobre as crianças com linguagem comprometida, prejudicando as habilidades necessárias para se comunicar efetivamente. Além disso, os déficits de vocabulário e gramática limitam a capacidade de produzirem enunciados completamente competentes, coerentes e um discurso prolongado.

Os autores ressaltam, portanto, que as narrativas são um importante componente do currículo escolar, pois as crianças entendem e usam a narrativa de forma apropriada e eficaz, e a sua documentação permite a avaliação de qualquer tipo de dificuldade de linguagem. Para prever as pontuações *Narrative Scoring Scheme* (NSS), os autores realizaram correlações e equações de regressão hierárquica utilizando medidas microestruturais de vocabulário e gramática, de modo a atender ao objetivo de documentar a relação entre o vocabulário de criança, gramática e habilidades da organização narrativa.

⁹ Análises microestruturais concentram-se nas formas linguísticas (habilidades gramaticais, sintáticas) que são medidas dentro dos discursos individuais das crianças. Além disso, analisa as habilidades de vocabulário produtivo das crianças, identificando a diversidade lexical. Já as análises macroestruturais examinam as habilidades das crianças além do nível da linguagem, que transcendem o enunciado. (HEILMANN et al, 2010, p. 154)

Os administradores da escola onde foi realizado o estudo recrutaram estudantes que refletiam a diversidade racial e étnica, tratando-se, portanto, de um grupo relativamente heterogêneo. A maioria das crianças selecionadas era falante nativo do inglês e uma pequena porcentagem era bilíngue (espanhol/inglês fluente). Dos sujeitos participantes, 61,2% no jardim de infância, 36,5% na primeira série e 2,3% na pré-escola. Dos participantes, 69 foram meninas e 60 meninos. O Anexo 2 demonstra *The Narrative Scoring Scheme* proposto pelos autores, traduzido no Quadro 5.

Características	Proficiente/competente	Emergente	Mínima/imatura
Introdução	<p>Cenário</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança descreve o lugar de forma geral e fornece detalhes sobre o cenário (dia, noite, estação). - Os elementos do cenário são descritos num lugar adequado na história. <p>Personagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens principais são apresentados com alguma descrição ou fornecimento de detalhes. 	<p>Cenário</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança descreve o cenário geral, mas não fornece detalhes. - Descrição ou elementos da história são dados intermitentemente do início ao fim da história. - A criança pode fornecer descrição de elemento específico do cenário (ex: “a rã está no jarro”). <p>Personagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens da história são mencionados sem detalhes ou descrição. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança começa a história sem atentar para o cenário.
Desenvolvimento da personagem	<ul style="list-style-type: none"> - Personagem principal e todos os coadjuvantes são mencionados. - Durante toda a história é claro que a criança pode distinguir entre o principal e os coadjuvantes (ex: ele descreve mais e da ênfase ao personagem principal). - A criança narra em primeira pessoa usando a voz do personagem. (ex: Você desça da minha árvore” disse a coruja). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos, personagens principais e coadjuvantes atuantes são mencionados. - Personagens principais não são claramente distinguidos dos coadjuvantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - São feitas menções inconsistentes de personagens complicados ou atuantes. - Personagens necessários para o avanço da trama não estão presentes.
Estados mentais	<ul style="list-style-type: none"> - O estado mental dos personagens principal e coadjuvante são expressados quando necessário pelo desenvolvimento e avanço da trama. - Uma variedade de palavras de estado mental são utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas palavras são usadas para desenvolver o perfil psicológico das personagens. - Um número limitado de palavras de estado mental são usadas inconsistentemente por toda história. 	<p>Nenhum uso de palavras de estado mental é feito p/ desenvolver personagens.</p>
Referenciação	<ul style="list-style-type: none"> - A criança utiliza quando necessário pronomes de referenciação. - Referências são claras durante toda a história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Referentes/antecedentes são usados inadequadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronomes são usados excessivamente. - Nenhum verbo elucidativo é usado. - A criança não sabe que o ouvinte está confuso.
Resolução de conflito	<ul style="list-style-type: none"> - A criança diz claramente todos os conflitos e resoluções cruciais para avançar a trama da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição de conflitos e resoluções cruciais para o avanço da trama é subdesenvolvida. - Nem todos os conflitos e resoluções cruciais para o avanço da trama estão presentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados são apresentados aleatoriamente sem mencionar causa ou conflito. - Conflito é mencionado sem resolução. - Muitos conflitos ou resoluções cruciais p/ o avanço da trama não estão presentes.
Coesão	<ul style="list-style-type: none"> - Os eventos seguem uma ordem lógica. - Eventos importantes são incluídos enquanto que os secundários são menos enfatizados. - Há uma transição suave, coerente, entre os eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os eventos seguem uma ordem lógica. - Detalhes excessivos ou ênfases em eventos secundários desviam o ouvinte. - Transições para o próximo evento são confusas. - Mínimo detalhe é dado para eventos cruciais. - Todos os eventos recebem a mesma ênfase. 	<ul style="list-style-type: none"> - As transições entre os eventos não são feitas coerentemente.
Conclusão	<p>A história é claramente encerrada usando uma declaração geral como “e eles estavam juntos e felizes como deveria ser”.</p>	<p>Um evento específico é concluído, mas não há uma declaração geral, que conclua a história como um todo.</p>	<p>A criança para de narrar, e o ouvinte pode precisar perguntar se aquilo é o fim.</p>

Quadro 5 – Esquema de pontuação narrativa (Fonte: Heilmann et al, 2010, p. 165-166)

As produções narrativas das crianças foram gravadas e enviadas para o Laboratório de Análise de Língua da Universidade de Wisconsin-Madison, onde foram transcritas por pessoal treinado que tiveram pelo menos dez horas de transcrição. Depois de completar a transcrição, procederam a pontuação do NSS utilizando o SALT (Software de Análise Sistemática de Transcrições de Linguagem)¹⁰. O transcritor revisava cuidadosamente a transcrição narrativa e atribuía uma pontuação de 0 a 5 para cada uma das sete categorias apresentadas no Quadro 4. Os resultados revelaram que cada um dos sete aspectos narrativos são necessários para contar uma história bem desenvolvida.

As categorias que não puderam ser marcadas receberam pontuação 0 (zero) ou não aplicável (NA) para a análise; isso ocorria nos casos em que a criança omitiu uma parte da história ou se recusou a completar a tarefa, ou ainda, se houve erro por parte do examinador ou problemas com a gravação. Para todas as outras seções, o valor 1 refletia a presença mínima/imatura de desempenho, a pontuação 3 refletia habilidades emergentes e 5 desempenho proficiente. Os transcritores também tiveram a oportunidade de atribuir as pontuações 2 e 4 se o desempenho foi considerado entre os principais âncoras (1 e 3, e 3 e 5).

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

Objetivando contemplar os elementos estruturais propostos por Labov e Waletzky (1967) na matriz de competência narrativa desenvolvida nesta pesquisa e subsidiada pela *Narrative Scoring Scheme* apresentada por Heilmann et al (2010), algumas adaptações foram realizadas, conforme Quadro 6.

¹⁰ Procedimento disponível no site <www.saltsoftware.com/training/handcoded/>

Características	Proficiente	Emergente	Imatura
Orientação	<p>Cenário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança descreve o lugar de forma geral e fornece detalhes sobre o cenário (dia, noite, estação). <p>Personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens principais são apresentados com alguma descrição ou fornecimento de detalhes e os coadjuvantes são mencionados, deixando clara a distinção entre eles. - A criança narra em primeira pessoa usando a voz do personagem. (ex: “Rosiiinha do meu coração”). - O estado mental dos personagens principal e coadjuvante é expressado, quando necessário, pelo desenvolvimento e avanço da trama. - Uma variedade de palavras de estado mental é utilizada. 	<p>Cenário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança descreve o cenário geral, mas não fornece detalhes. - Descrição ou elementos da história são dados intermitentemente do início ao fim da história. - A criança pode fornecer descrição de elemento específico do cenário (ex: “a árvore em um jardim”). <p>Personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens da história, principais e coadjuvantes, são mencionados sem detalhes ou descrição, sem deixar clara a distinção entre eles. - Algumas palavras, em número limitado, são usadas, de forma inconsistente, para desenvolver o perfil psicológico das personagens. - Os eventos seguem uma ordem lógica. - Detalhes excessivos ou ênfases em eventos secundários desviam o ouvinte. - Transições para o próximo evento são confusas. - Mínimo detalhe é dado para eventos cruciais. - Todos os eventos recebem a mesma ênfase. - Referentes são usados de forma inadequada. 	<p>Cenário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança começa a história sem atentar para o cenário. <p>Personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens, necessárias para o avanço da trama, não estão presentes e quando são mencionadas o fazem de forma inconsistente. - Nenhum uso de palavras de estado mental é feito para desenvolver personagens.
Complicação	<ul style="list-style-type: none"> - A criança mostra, de forma clara, a sequência de eventos e ações que constituem o corpo da narração. - Os eventos seguem uma ordem lógica. - Eventos importantes são incluídos enquanto que os secundários são menos enfatizados. - Há uma transição coerente entre os eventos. - A criança utiliza, quando necessário, os pronomes de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança descreve o foco central da narrativa mas não oferece detalhes. - As reações do sujeito do enunciado podem ou não ser mencionadas. - O clima emocional e a carga dramática da situação, dos eventos e das personagens são apresentados sem riqueza de detalhes. - Podem ou não serem utilizados recursos linguísticos como forma de avaliação interna. - Eventos inesperados podem ou não ser apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - As transições entre os eventos não são feitas de forma coerente. - Pronomes são usados de forma excessiva. - Nenhum verbo elucidativo é usado. - A criança não sabe que o ouvinte está confuso.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - O foco central da narrativa e as reações do sujeito do enunciado são identificados de forma clara. - O clima emocional e a carga dramática do evento, da situação ou das personagens são apresentados claramente. - A narrativa, oral ou escrita, é enriquecida por alongamento de vogais, intensificadores, repetições, alteração no ritmo de voz e entonação. - A criança apresenta eventos inesperados tornando a narrativa reportável. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança descreve o foco central da narrativa mas não oferece detalhes. - As reações do sujeito do enunciado podem ou não ser mencionadas. - O clima emocional e a carga dramática da situação, dos eventos e das personagens são apresentados sem riqueza de detalhes. - Podem ou não serem utilizados recursos linguísticos como forma de avaliação interna. - Eventos inesperados podem ou não ser apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - O foco central da narrativa não é enfatizado. - Muitas reações do sujeito do enunciado não estão presentes. - A criança não utiliza recursos linguísticos para evidenciar a carga dramática. - A criança não apresenta eventos inesperados.
Resolução	<ul style="list-style-type: none"> - A criança diz claramente todos os resultados dos conflitos, apresentando o desfecho da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - A descrição dos resultados dos conflitos para o desfecho da trama é subdesenvolvida. - Nem todos os conflitos são resolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados são apresentados aleatoriamente sem mencionar causa ou conflito. - Conflito é mencionado sem resolução. - Muitos conflitos ou resoluções cruciais para o desfecho da trama não estão presentes.
Coda	<ul style="list-style-type: none"> - A história é claramente encerrada usando uma declaração geral como “e eles foram felizes como deveriam ser”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um evento específico é concluído, mas não há uma declaração geral, que conclua a história como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança para de narrar, e o ouvinte pode precisar perguntar se aquilo é o fim.

Quadro 6 – Matriz de Competência Narrativa para os alfabetizandos (Fonte: elaborado pela autora)

Foi possível relacionar, agrupando, as sete categorias propostas por Heilmann et al (2010) a quatro das cinco macroproposições apresentadas por Labov e Waletzky (1967), conforme Quadro 7.

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

Quadro 7 – Equivalência entre as propostas (Fonte: elaborado pela autora)

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

O elemento estrutural *Avaliação* não foi contemplado por Heilmann et al (2010), uma vez que está associada ao foco central da narrativa, ao clima emocional e carga dramática da narrativa e de todos os envolvidos, e à apresentação de eventos inesperados que tornem a trama reportável. Este fato talvez tenha sido o motivo pelo qual Heilmann et al (2010, p. 160) concluíram que as equações de regressão provenientes da NSS não forneceram prognóstico específico acerca dos elementos macroestruturais – as habilidades das crianças além do nível da linguagem, que transcendem o enunciado – das narrativas analisadas.

Não consideramos exclusivamente as análises microestruturais que se concentram nas formas linguísticas (habilidades gramaticais, sintáticas) que são medidas dentro dos discursos individuais das crianças, assim como as habilidades de vocabulário produtivo das crianças, identificando a diversidade lexical.

Por essa razão, sentimos a necessidade de inserir na matriz de competência narrativa para os alfabetizandos (Quadro 5), elaborada neste estudo, as macroproposições propostas por Labov e Waletzky (1967) associadas com as categorias apresentadas por Heilmann et al (2010), no intuito de contemplar o maior número de habilidades possível para o desenvolvimento da competência comunicativa e letramento dos alunos.

Para mensuração dos dados, assumimos a proposta de classificação de Heilmann et al (2010), em que cada característica recebe uma escala de notas de 0 a 5. Característica Proficiente (P) = 5; Emergente (E) = 3; Imatura (I) = 1. Uma redação é avaliada pela soma do total de notas de cada característica.

Uma nota zero é dada para erros primários (tais como: contar a história errada, conversando com o examinador, não completando ou recusando a tarefa, usando linguagem errada e demonstrando incapacidade para compreender o cerne da história, abandonando o discurso, a fala ininteligível, desempenho pobre, ou os componentes do texto são apenas imitação).

Uma nota de não aplicável é dada por erros mecânicos, operacionais (tal como: interferência de barulho ao fundo, questões com a gravação, como cortes ou interrupções, abandono do examinador antes das crianças fazerem as produções, o examinador não segue um protocolo, o examinador faz perguntas excessivas, extravagantes ou conduz questões ao invés de estimular).

Correlacionamos também, por afinidade de competências, os níveis de desempenho na Provinha Brasil 2011 (PB) com a matriz de competência narrativa no Quadro 8.

Competência Narrativa	Níveis de desempenho na Provinha Brasil 2011
Imatura	1
Emergente	2
	3
	4
Proficiente	5

Quadro 8 – Equivalência entre matriz de narrativa e níveis da PB (Fonte: elaborado pela autora)

Por se referir a um estágio muito inicial de aprendizagem da língua escrita e domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever associamos o

nível 1 de desempenho à competência narrativa imatura, em que a criança apresenta dificuldade elevada na produção das narrativas.

Os níveis 2 e 3 de desempenho equivalem à competência narrativa emergente, em que a criança desenvolve a narrativa com algumas das características constituintes porém, com algumas inconsistências. Nesse caso, os alfabetizados já têm desenvolvidas habilidades relacionadas ao uso do sistema de escrita e têm consolidada a capacidade de ler palavras, frases e textos de curta extensão, além de identificarem a finalidade de gêneros.

A competência narrativa proficiente, constituída por todas as características e elementos que a envolve relaciona-se com os níveis: 4, em que os alunos leem e interpretam textos simples, realiza inferências, reconhece a finalidade e desenvolvem uma leitura autônoma; e 5 de desempenho, em que a criança é considerada alfabetizada.

No capítulo seguinte, apresenta-se a análise dos dados coletados no início desta pesquisa, narrativas orais e escritas 1; bem como explicita-se as coletas de fluência em leitura oral e de narrativas orais e escritas 2. Concomitante a estas análises correlacionamos a competência narrativa desenvolvida pelos alunos, e verificada por meio da matriz proposta neste estudo, com a fluência em leitura oral e com o desempenho determinado pela Provinha Brasil, por meio do enquadramento do aluno em níveis.

4 RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA NARRATIVA, FLUÊNCIA EM LEITURA E TESTES DA PROVINHA BRASIL

Neste capítulo, são apresentados dados referentes à escola e à turma analisadas, aos indicadores que os caracterizam, bem como os resultados alcançados nos Testes 1 e 2 da Provinha Brasil 2011. Os resultados das coletas de narrativas orais e escritas 1¹¹, de fluência em leitura oral e de narrativas orais e escritas 2 também são apresentados. De acordo com a cronologia das coletas e das realizações dos testes da Provinha Brasil em 2011, as coletas das narrativas orais e escritas 1 são comparadas ao Teste 1 e as coletas da fluência em leitura oral e das narrativas orais e escritas 2 são comparadas entre si e ao Teste 2. Ainda apresentamos uma análise comparativa com os estudantes que participaram de todas as coletas, demonstrando os seus níveis de desempenho nos testes da Provinha, nas narrativas e leituras coletadas.

4.1 ESCOLA, TURMA E INDICADORES

A turma sob análise é o 2º ano A do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenisson Ribeiro, pertencente à rede pública municipal de Aracaju, Sergipe. Tal turma é constituída por 30 alunos, dos quais 18 são meninas e 12 meninos, e a assiduidade é satisfatória, conforme registros em diário escolar.

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

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

¹¹ As análises e resultados referentes às narrativas orais e escritas 1 foram apresentados no VI Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET), realizado de 16 a 19 de agosto de 2011 em Natal, Rio Grande do Norte, em artigo intitulado Caracterização de narrativas orais e escritas e sua interferência no processo de letramento em séries iniciais, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag.

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

A Tabela 1 mostra o total de acertos na primeira etapa (Teste 1, aplicado em 10 de maio de 2011) da Provinha Brasil 2011 de cada aluno da turma analisada, bem como o nível de alfabetização de cada um deles de acordo com o barema do próprio instrumento.

Tabela 1 – Resultado da primeira etapa da Provinha Brasil 2011

Nº do aluno no diário de classe	Total de acertos	Nível de alfabetização
1	13	3
2	12	3
3	15	3
4	5	2
5	Faltou	Faltou
6	13	3
7	17	4
8	13	3
9	13	3
10	14	3
11	Faltou	Faltou
12	12	3
13	7	2
14	19	5
15	14	3
16	11	3
17	8	2
18	15	3
19	4	1
20	16	4
21	10	3
22	9	2
23	11	3
24	13	3
25	Faltou	Faltou
26	12	3
27	8	2
28	15	3
29	10	3
30	17	4
Média da turma	12,07	3

Fonte: Dados da pesquisa

A determinação do nível de desempenho dos estudantes no Teste 1 da Provinha Brasil 2011 baseia-se no número de acertos, conforme o barema do Quadro 2 apresentado

anteriormente. Os estudantes que acertaram até 4 questões são classificados no nível 1 de alfabetização, de 5 a 9 acertos são classificados no nível 2, de 10 a 15 acertos são classificados no nível 3 de desempenho, de 16 a 18 acertos são classificados no nível 4, e as crianças que obtiveram êxito em 19 ou 20 questões apresentaram nível 5 de desempenho.

Aglutinando o número de alunos por nível de desempenho, 63% da turma analisada estão no nível 3 de alfabetização, 18,5% no nível 2, 11,1% no nível 4, apenas um estudante foi enquadrado no nível 1 e também somente um foi classificado no nível 5 de desempenho, conforme demonstrado no Gráfico 1.

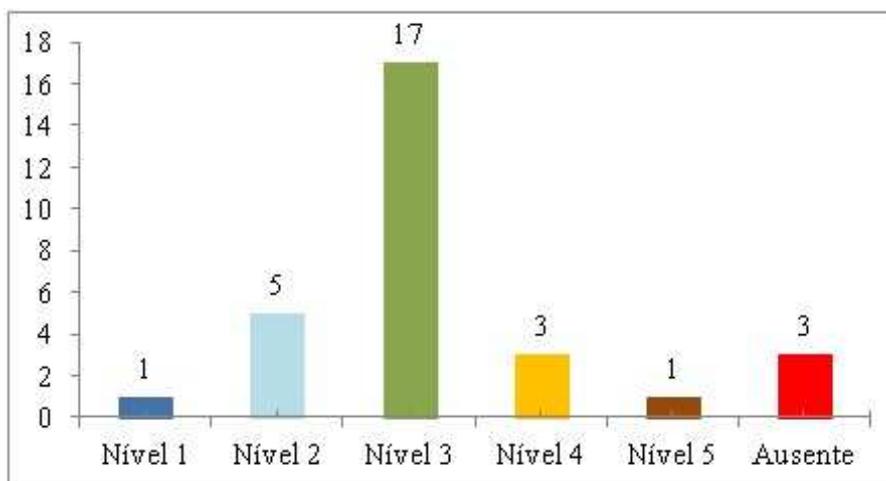


Gráfico 1 – Resultado aglutinado do Teste 1 da Provinha Brasil 2011: número de alunos por nível de alfabetização (Fonte: Dados da pesquisa)

Como podemos constatar, a maioria dos estudantes da turma pesquisada encontra-se no nível 3 de desempenho, segundo o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (2011), ou seja, tiveram de 10 a 15 acertos.

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

- ✓ ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos;
- ✓ ler frases curtas;
- ✓ localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas;
- ✓ reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título;

- ✓ identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação. (BRASIL, 2011b, p. 18-19)

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

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

Tabela 2 – Número de acertos por tipo de questão

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

Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente do Teste 1, no Teste 2 tivemos acesso às respostas dos alunos, o que possibilitou a verificação de que não houve falhas na correção das avaliações quando comparadas com os resultados apresentados pela escola. A Tabela 3 mostra o total de acertos

e o nível de desempenho na segunda etapa (Teste 2, aplicado em 19 de dezembro de 2011) da Provinha Brasil 2011 de cada aluno da turma analisada.

Tabela 3 – Resultado da segunda etapa da Provinha Brasil 2011

Nº do aluno no diário de classe	Total de acertos	Nível de alfabetização
1	16	4
2	14	3
3	Faltou	Faltou
4	12	3
5	Faltou	Faltou
6	16	4
7	Faltou	Faltou
8	15	3
9	10	2
10	Faltou	Faltou
11	10	2
12	12	3
13	11	3
14	16	4
15	18	4
16	Faltou	Faltou
17	11	3
18	16	4
19	7	2
20	15	3
21	15	3
22	13	3
23	10	2
24	Faltou	Faltou
25	14	3
26	12	3
27	Faltou	Faltou
28	Faltou	Faltou
29	8	2
30	19	4
Média da turma	13,18	3

Fonte: Dados da pesquisa

O nível de alfabetização dos estudantes no Teste 2 da Provinha Brasil 2011 foi também determinado pelo número de acertos, de acordo com o barema apresentado anteriormente no Quadro 3. Os estudantes que acertaram até 4 questões foram classificados no nível 1 de desempenho, de 5 a 10 acertos foram classificados no nível 2, de 11 a 15 acertos foram classificados no nível 3 de alfabetização, de 16 a 19 acertos foram classificados no nível 4, e as crianças que obtiveram êxito em todas as 20 questões foram classificadas no nível 5 de desempenho.

Aglutinando o número de estudantes por nível de alfabetização, percebe-se que 50% dos alunos que realizaram o Teste 2 estão enquadrados no nível 3 de alfabetização,

22,7% no nível 2, 27,3% no nível 4, nenhum aluno foi enquadrado no nível 1 ou nível 5 de desempenho, conforme demonstrado no Gráfico 2. Destacamos que a diferença entre os baremas do Teste 1 para o Teste 2 exige um maior número de acertos para que o aluno permaneça no mesmo nível.

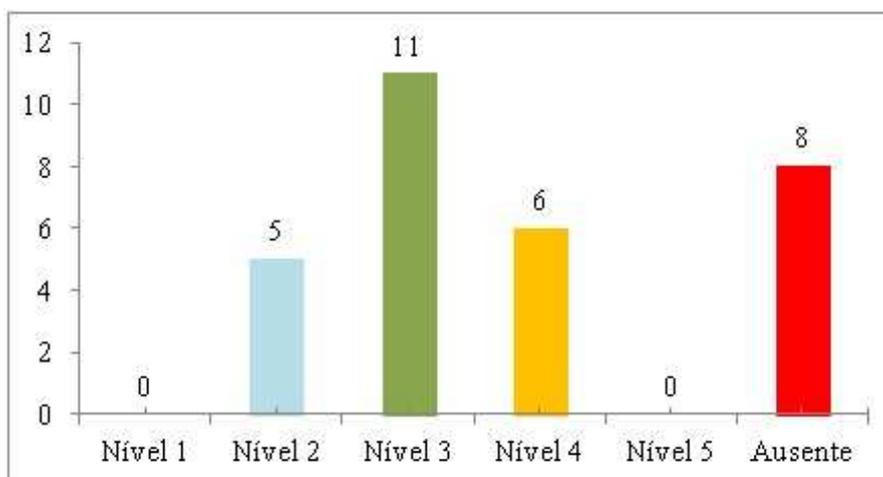


Gráfico 2 – Resultado aglutinado do Teste 2 da Provinha Brasil 2011: número de alunos por nível de alfabetização (Fonte: Dados da pesquisa)

Do primeiro para o segundo teste, a média de acertos da turma analisada aumentou de 12 para 13 questões, aproximadamente, um aumento insuficiente para configurar avanço no nível de alfabetização da turma, que manteve, assim como ocorreu no Teste 1, a maioria dos estudantes no nível 3 de desempenho no Teste 2, segundo o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (2011); ou seja, os alunos tiveram, em média, entre 11 a 15 acertos.

O segundo teste da Provinha Brasil também conteve vinte questões de múltipla escolha, com quatro opções cada. Para a sua aplicação, houve três tipos de comando, de forma idêntica ao ocorrido na primeira aplicação. No Teste 2 de 2011, houve duas questões do tipo 1, dezesseis do tipo 2 e duas questões do tipo 3. A Tabela 4 mostra o número de acertos por tipo de questão no Teste 2 da Provinha Brasil 2011.

No Teste 2 também não foi possível estabelecer uma correlação entre o tipo de comando dado pelo professor para cada questão e o número de acertos, porque em alguns casos os alunos tiveram melhor desempenho em questão lida individualmente do que lida pelo professor, total ou parcialmente.

Tabela 4 – Número de acertos por tipo de questão

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

Fonte: Dados da pesquisa

Uma vez que o nível de desempenho da maioria dos alunos, em ambos os testes realizados em 2011, alcançou o patamar no qual as crianças já conseguem ler textos curtos e localizar alguma informação durante a leitura, o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (2011b, p. 19) recomenda ao professor “intensificar o trabalho com outros gêneros, tais como: contos, poemas e histórias em quadrinhos”. Desta forma, a narrativa surge como uma possibilidade de ampliar a compreensão dos alunos com relação à leitura. Na primeira etapa da pesquisa, apresentada na próxima seção, foram coletadas narrativas orais e escritas a partir de uma história em quadrinhos não-verbal.

4.2 NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS 1

Nesta etapa da pesquisa foi realizada uma visita à escola objetivando coletar narrativas escritas e orais de alunos do segundo ano fundamental, no dia 3 de junho de 2011, no turno matutino, quando uma sala de aula foi transformada em um ambiente propício aos contadores de história. Participaram desta coleta de dados 30 alunos pertencentes ao 2º ano A,

a professora titular da turma, a autora desta pesquisa e outra pesquisadora, ambas integrantes do projeto *Ler + Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*.

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

A proposta apresentada foi de produção de narrativas a partir de uma história em quadrinhos não-verbal, da personagem de Maurício de Sousa, Chico Bento¹², enfocando a questão ambiental, conforme Figura 2. Ressalta-se que, para esta atividade, é preciso valer-se de uma narrativa constituída sobre um evento reportável, descrevendo algo que mereça ser contado, que desperte a atenção dos envolvidos e ofereça-lhes algum aprendizado, preferencialmente um acontecimento que proporcione o máximo de interação entre o narrador e a história narrada.

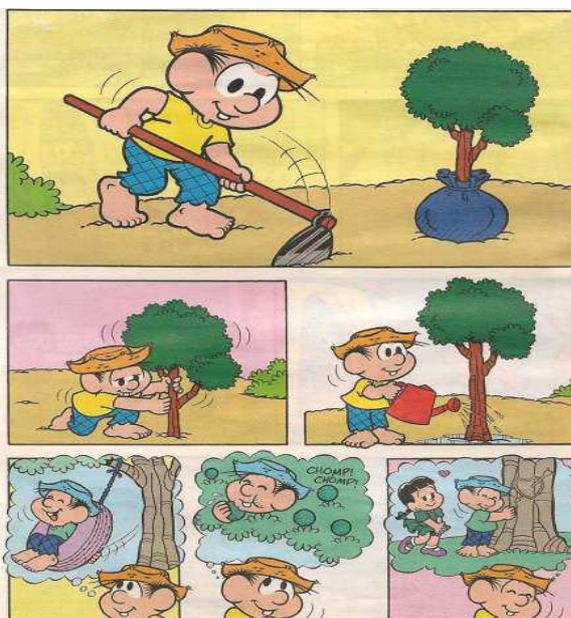


Figura 2 – História em quadrinhos não-verbal (Fonte: SOUSA, 2011a, p. 56)

¹² Francisco Antonio Felício Bento (Chico Bento), inspirado em um tio-avô de Maurício de Sousa, foi criado em 1961 e caracteriza um típico caipira brasileiro, anda descalço e usa chapéu de palha. Ele tem uma namorada chamada Rosinha e adora pescar com o pai. Chico tem 7 anos, mora com os pais, Seu Bento e Dona Cotinha, em um sítio nas cercanias da fictícia Vila Abobrinha, no interior de São Paulo. Possui uma avó paterna, Vó Dita, contadora de "causos" e de histórias folclóricas, envolvendo lendas, tais como a da Mula-sem-cabeça, do Saci, do Lobisomem, do Curupira, dentre outras. Diferente de outros personagens de Maurício, Chico Bento sempre foi caracterizado em idade escolar, chegando a frequentar uma escola em suas histórias, apesar de não poder ser considerado um aluno exemplar, pois se atrasa, esquece os deveres, cria histórias de pescador, além de tirar notas baixas. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Bento>).

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

É importante destacar que a turma já vinha sendo observada pelas pesquisadoras que semanalmente acompanharam as aulas da professora titular. Estas visitas promoveram um vínculo entre as pesquisadoras e os alunos, o que facilitou o processo de coleta de dados. A escola adotou um livro didático¹³ específico para língua portuguesa, exercícios para casa são cobrados e corrigidos, e a sexta-feira é reservada para atividades de leitura e produção de textos, geralmente realizadas na sala de multimídia.

O livro didático adotado pela escola articula atividades de escrita, leitura e gêneros textuais.¹⁴ Em geral, as regras do sistema de escrita alfabético são trabalhadas a partir de textos, e em seguida são analisadas as partes que os constituem, como as letras, palavras e frases. Questões de identificação e comparação, de troca de letras em palavras, cópia de letras, palavras, frases e textos estão presentes em toda a obra. As atividades de apropriação do sistema de escrita priorizam o reconhecimento das letras do alfabeto, principalmente por meio de atividades de permuta das letras que compõem as palavras por outras diferentes, visando à formação de novas palavras. Assim, as crianças são solicitadas a identificar, comparar e produzir palavras que terminam ou começam com determinadas letras.

As questões de leitura, constantes no livro didático adotado pela escola em análise, algumas vezes são usadas para reconhecimento das relações entre segmentos sonoros e gráficos usando trava-língua ou identificando o som final ou inicial que determinados grupos de palavras possuem em comum. As atividades de identificação de sílabas focam principalmente a sua segmentação e quantidade na composição das palavras. São muito restritas as atividades em que se explora os sons das sílabas e fonemas.

¹³ CIPRIANO, Lúcia Helena Ribeiro; WANDRESEN, Maria Otilia Leite. **Letramento e Alfabetização em Linguística**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

¹⁴ As concepções de leitura dos livros didáticos adotados pelas escolas participantes do projeto *Ler+Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania* compõem o objeto da dissertação de mestrado em Letras da mestrandia Solange dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva.

Além disso, são encontradas muitas questões voltadas à produção e compreensão de gêneros variados explicando sempre o objetivo e a situação de comunicação ao utilizá-los como convite, entrevista, instrução, poemas, carta, história em quadrinhos, receita, texto informativo, trava-línguas, cartaz, notícia. O livro utiliza textos verbais e não-verbais, acompanhados de atividades voltadas à compreensão de texto e à apropriação do sistema alfabético, ortografia e análise gramatical. No final de cada unidade, há uma seção denominada “Ouvindo histórias” que promove a interação da turma por meio de textos com temáticas variadas que são lidos pela professora para que os alunos escutem e debatam sobre o tema abordado, expondo sua opinião sobre a história contada.

De modo geral, as habilidades requeridas dos alfabetizados nas questões que permeiam o livro didático adotado são condizentes com as contempladas pela Provinha Brasil, seja no que se refere à compreensão ou apropriação do sistema de escrita.

Como especificado anteriormente, participaram desta coleta 30 alunos do 2º ano com faixa etária de 7 a 8 anos, dos quais 5 faltaram e 4 não estão alfabetizados, pois não conseguem formar palavras nem reconhecer as letras (por isso não participaram da coleta de dados); portanto, foram obtidos 21 textos escritos e 12 orais, uma vez que 9 crianças não estavam predispostas a contar as histórias por motivos pessoais, tais como, problemas familiares e timidez.

Nos Quadros 9, 10 e 11, os estudantes foram identificados pelo número do aluno no diário de classe, seguido pelo nível individual de desempenho no Teste 1 da Provinha Brasil 2011, no intuito de preservá-los. Por exemplo, 7/4 significa que o aluno número 7 no diário de classe obteve nível 4 no Teste 1 da Provinha Brasil 2011 e suas produções narrativas orais e escritas constituem o exemplo 1 do Quadro 9.

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

Narrativas orais	Narrativas escritas
7/4 (Ex. 1): Chico Bento plantou uma árvore para Rosinha ... ele faz um ... um ... balanço ... ele gosta de árvore ... ele sonhou que Rosinha lhe dou beijos ... ele gosta de frutas e Rosinha isso ::: ele gostava de fazer bem para a SAÚDE / para você ... eu já plantei uma árvore BEM bonita e elegante ... e FIM.	Chicobeto platou uma árvore para rosinha eli fez un balaco eli gosta de árvore ele sonhou que rosinha virou vredinha eli gosta de frutas é rosinha isso pode fazer bem para saúde pra você. Eu já plantei uma árvore bonita e elegante e fim
6/3 (Ex. 2): Era uma vez ... o Chico Bento aguçando a árvore (tossiu) ::: aguçou a árvore e Rosinha ... Rosinha brincou na árvore.	Era um zé o Chico Bento aguçando a árvore na porta de casa Rosinha gostou da árvore e ele aguçou e Rosinha brincou na rede bicando na árvore Fin
14/5 (Ex. 3): Era uma vez ... um menino chamado Chico Bento ... um dia ele plantou uma árvore ... ele cavou ... plantou ... deu água ... e um dia ::: a árvore cresceu ... dando fruta ... ele botou um balanço ... ele cuidou com TANTO carinho ... ele plantou num lugar TÃO bonito ... que ::: cresceu ... deu ... deu fruta ... ele aproveitava todos os dias.	era uma vez um menino chamado Chicobeto um dia ele plantou uma árvore ele cavou e plantou deu água um dia a árvore cresceu dando fruta botou um balanço ele cuidou com muito carinho ele plantou num lugar tão bonito cresceu deu fruta ele aproveitava todos os dias
30/4 (Ex. 4): Era uma vez ... Chico plantou uma árvore ::: P: e o que foi que aconteceu? Pode contar a vontade a história e colocou um balanço ::: e colocou um balanço para se balançar ... e ... comeu frutas ::: P: qual era o sonho de Chico Bento? Qual era a vontade de Chico Bento plantando essa árvore? Para comer as frutas ... P: só isso? Se balançar e namorar	era uma vez Chico plantou uma árvore e ele molhou a árvore para colocar um balanço e para comer a fruta e para namorar e para fazer um coração e importante porque da fruta e da semente
3/3 (Ex. 5)	Era uma árvore que Chico Bento plantou uma árvore que dava frutas e ele comia que ia das frutas todos os dias e ele comia que lá na árvore ele podia todos os dias fazer pequenico com a namorada ele aguçou a árvore pra ela pode crescer e ele pode se balançar todos os dias e ele disse que sempre vai se balançar lá na árvore Aavori
28/3 (Ex. 6)	Eli plantou a árvore e ela ficou muito gostosa e Eli comia a fruta e Eli plantou a árvore para se balançar e Eli comia a fruta e Eli plantou a árvore para se balançar e Eli comia a fruta e Eli plantou a árvore para se balançar e Eli comia a fruta
22/2 (Ex. 7)	Chicobeto plantou uma árvore para rosinha eli fez um balanço eli gosta de árvore ele sonhou que rosinha virou vredinha eli gosta de frutas é rosinha isso

Quadro 9– Narrativas globais (Fonte: Dados da pesquisa)

Nos exemplos do Quadro 9, de acordo com Labov e Waletzky (1967), manifesta-se a dimensão sequencial ordenando os elementos um após o outro. Esse emparelhamento de eventos ocorridos é importante ao revelar a competência narrativa que os estudantes começam a desenvolver nos dois tipos de texto, além de estabelecer o sentido da narração.

Ao iniciar os exemplos 1 e 7, respectivamente, “*Chicobeto platou uma árvoi para rosinha*”, “*Chiobeto platon iuma arvore para rosinha*” o aluno insere na narrativa um elemento que não é considerado essencial por Labov e Waletzky (1967), mas que resume a história geral; é o abstract, que também pode ser percebido no exemplo 6, com o título “*Aavori*”. Tal elemento volta a aparecer no exemplo 11 do Quadro 10, quando o narrador intitula sua história “*Xicodto e plta*”. Contudo, esse elemento não é enfatizado pela pouca ocorrência no total das narrativas coletadas nesta pesquisa.

Um dos elementos presentes em todas as narrativas é a orientação, que apresenta as personagens “*Chico Bento*”, “*Rosinha*”, “*a namura deli*”, e o que ocorre, embora algumas narrativas omitam tempo e local, este indicado nos exemplos 2 e 3, respectivamente, “*na pota decasa*”, “*pratou no luga tão bonito*”, e aquele indicado no exemplo 3 “*iu dia*”.

Em seguida, descreve o que aconteceu constituindo a ação complicadora, também presente em todos os textos produzidos, e que, conforme Labov (1972), trata-se de um elemento essencial na constituição da história. Como ilustração, o exemplo 4 apresenta uma sequência de acontecimentos “*e ele molhou a avore para coloca um balanço e para come a fruta e para namora e para faze um coração*”.

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

Além da avaliação externa, percebemos a presença de recursos linguísticos mais elaborados utilizados pelos narradores em seus textos escritos, como quantificadores “*todos os dias*”, intensificadores “*di mais*”, comparação de eventos da história com acontecimentos hipotéticos “*podia todos os dia fazer pequenici com a namorada*”, “*Eli parata tira as furuta para fasesoco dilimau*”, que constituem elementos da avaliação interna.

No exemplo 5, o narrador inseriu o seu comentário avaliativo como se fosse dito pelo personagem “*e ele dise que senpre vai sibalasa la na árvore*”. Este exemplo, bem como

outros, mostra que a avaliação pode estar presente junto a outros elementos da narrativa, nesse caso, a coda.

“*Eu já pante uma avore bonita e elegate*”, no exemplo 1, constitui uma resolução, o fim da ação complicadora, fundida a uma avaliação externa, já que o narrador se volta para o leitor comunicando o seu ponto de vista. A resolução também constata causa e consequência para o fato, como no exemplo 5, “*ele agoou a árvore pra ela pode crescer e ele pode sebalansa todos os dias*”, também neste exemplo, percebemos mais uma vez a avaliação interna já que o acontecimento é resumido numa só oração de modo a enfatizar a simultaneidade dos fatos, e o narrador compara com acontecimentos hipotéticos “*todos os dias*”.

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

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

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

Apesar da maioria da turma estar classificada no nível 3 de alfabetização, um aluno atingiu o nível 5 em que, conforme o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2011b, p. 20),

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

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

No entanto, conforme o exemplo 3, nota-se que as habilidades do aluno não o definem como plenamente alfabetizado, com domínio do sistema da escrita, uma vez que o mesmo, apesar de identificar algumas relações arbitrárias entre letras e sons, falha ao utilizar

grafemas concorrentes ao trocar “ch” por “x”, como no caso de “*xamado xicobeto*”, “r” por “l”, “*pratou*”. Percebe-se, portanto que o aluno não compreende vocabulário complexo, nem o domínio alfabético como se observa em “*qureseu*”, “*umbalaso*”, “*cotato*”, “*iele*”.

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

O Quadro 10 refere-se a narrativas desenvolvidas quadro a quadro, ou seja, presas à sequência rígida de quadrinhos. Apesar de não serem completas, as narrativas escritas possuem alguns dos elementos estruturais constituintes, exceto os exemplos 11 e 14 que, embora apresentem quadro a quadro – a sequência de acontecimentos evidenciando a sucessão narrativa – não constituem, conforme Labov e Waletzky (1967), uma narrativa mínima por requerer dois verbos na forma finita, temporalmente ordenados, unidos por pelo menos uma junção temporal, que consiste em um elemento indicativo de ordenação dos acontecimentos no tempo.

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

¹⁵ Tavares (2003, p. 919) entende como “sequenciação de informações o estabelecimento de uma relação coesiva de continuidade e consonância entre um enunciado precedente e um posterior. Essa relação é marcada por conectores sequenciadores do tipo *e*, *então* ou *portanto*”. Ao apresentar uma variedade de conectores sequenciadores, a autora destaca o *e*, *então* e *ai* como alguns dos conectores que atuam, no português do Brasil, no desempenho da sequenciação. Salienta ainda que o conector *ai* é utilizado naturalmente tanto por adultos quanto por crianças, apesar da norma culta o rejeitar, por ser considerado um conector típico de fala e até mesmo um vício de linguagem. A partir de análises anteriores, a autora verificou que diminuiu o uso do *ai* com o avanço da escolarização.

Narrativas orais	Narrativas escritas
<p>4/2 (Ex. 8): Chica Benta ... ele pegou a enxada e fez um buraco e prantou uma árvore e ::: e a árvore ... ela cresceu ... aí ... ele formou um balanço e balançou e ... depois ele ... (ai to esquecida) ... depois ::: depois ele foi no balanço e se balançou e ... depois ele formou um coração na árvore ... assim.</p>	<p>xicocomto pãoto umu ave agcu dpi fgo leledepo aga tato to dpo lele sblãoco</p>
<p>25/F (Ex. 9): Era uma vez Chico Bento ... ele plantou a árvore ::: ele plantou a árvore para a namorada dele ... para ele se balançar ... ele fez um buraco para plantar a árvore ... aí a árvore botou a fruta ... ele ficava se balançando para pegar a fruta pra comer ... aí um dia a árvore cresceu e ele tirou as fruta ... aí botou de novo ... aí ... um dia Chico Bento abraçou a árvore para a namorada dele.</p>	<p>Eraouavicaavoreiaaavorxicoptooaavorexicotemedo daavoreaiudiaxicodisiasiaiuxicopltooaavoreaiodiaa namoraaiodiaxicodisiasiaigoxicoelepecoxicodisiasia gotomutudesaaavoreodiakpotooavore naavoreanamoradadixico aiaavorebofuta</p>
<p>1/3 (Ex. 10): Chico Bento cavou um buraco ... pra plantar uma árvore ... pra ... a ... namorada dele Florsinha ... e ::: ele botou / a árvore botou fruto ... na árvore ... ele plantou / ele botou um balanço ... só.</p>	<p>xicobemto cavou com uma e xada pala tou uma avori de posi boto u apatã avori de posi aguou deposi eli pensou que tava</p>
<p>2/3 (Ex. 11): Era uma vez ... Chico Bento ... ele plantou a árvore e ::: ele molhou ... e a árvore cresceu ... e ele comeu a fruta ... e se balançou na rede ... e ... e ficou com a menina ... acabou.</p>	<p>Xicodto e plta Fansen do iso pra eleconer Plta Come Siblasa Ficacom a minina Bricão a minina</p>
<p>8/3 (Ex. 12): O Chico Bento ... ele vai plantar uma árvore ... vai dar água e vai plantar no jardim ::: ele ... formou um balanço na árvore ... na árvore tinha muitas frutas ... ele começou a comer ... na outra ele está ... com a ::: a namorada dele ... ele está abraçando a árvore e formou um coração.</p>	<p>O Xiqubeto i ta pmartindo um avri um jadi e li ita danu água e li itapnasano e i tapecsnu e i quene afruta é peãs na annorada i na avri qnao do e u to u qucabou porq e ladafruto</p>
<p>24/3 (Ex. 13)</p>	<p>xicobemto cavou com uma e xada palâtou uma avori de posi boto u apalât avori de posi aguou de posi eli pensou que tava balã na avori deposi penso que tava na avori furta eo caração na palã na avori par roziha</p>

	cxgobeto tapãtano agoa avori picãno area elitaabacãno eli etaconeno macã eli tana avori
12/3 (Ex. 14)	
18/3 (Ex. 15)	Era um veis o chico Bem prantana uma avori depois o chico Bem vio a avori creseno iai depois deo água para avori i depois o Chico bem féis uma...
26/3 (Ex. 16)	Xico Beto eliitavapatau u avor Xicobetto tavapeuaava RielidatopaRanoRa Elie tava joga nuaga Elie tava si balezano E depoeieletavapeseno Eligpicaneanase I eli feocopa seu pa ela
15/3 (Ex. 17)	ChicoBento ta plãtado uma a vore i ele ta fazendo isso pra ele coneser uma minina que ele fica com a minina bricado com aminina pra os minino fica perto da minina i ele ta cibalãçado no balaço que ele sibalãçado i ele ta peiçado que a avere enxeo di fruta i ele ta colocado água na avore pra avore qureçe ele tacavado um boraco pra ele coloca avore i Xico Beto gosta muito da avore

Quadro 10 – Narrativas quadro a quadro (Fonte: Dados da pesquisa)

Neste tipo de narrativa (narrativa quadro a quadro), as diferenças entre as manifestações orais e escritas são mais acentuadas. Os textos orais apresentam uma narrativa mais estruturada com todos os elementos envolvidos, enquanto os textos escritos, apesar de possuírem orientação, complicação, avaliação, resolução, e alguns coda, são bastante fragmentados, desprovidos de conjunções aditivas, temporais, causais, que conectem os acontecimentos, interferindo nas relações coesivas.

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

No exemplo 18, Quadro 11, identifica-se a presença de um marcador específico da oralidade quando o narrador utiliza a expressão “*olhe lá*”, além de demonstrar envolvimento ao inserir comentários avaliativos na fala da personagem “*oh :: ... Rosiinha do meu coração*” e utilizar prolongamento de vogais no intuito de intensificar o efeito sobre o que é dito, típico de avaliação interna, “*teeempo*”, “*Rosiinha*”. Quando, no exemplo 20, o narrador revela “*esqueci*”, tem-se a manifestação da espontaneidade no texto oral.

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

Quadro 11 – Narrativas escritas insuficientes (Fonte: Dados da pesquisa)

No Quadro 11, apenas as produções orais possuem sequência narrativa com os elementos estruturais necessários, enquanto nos textos escritos não é possível identificá-los. Percebe-se, portanto, que esses estudantes ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, pois claramente não conhecem nem identificam no alfabeto as suas diferentes formas no intuito de utilizá-las adequadamente.

Conforme o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2011b, p. 19), os alunos que se encontram no nível 4 de desempenho “demonstram domínio da leitura de textos e a utilização de estratégias diversas para sua compreensão, capacidades possíveis apenas mediante o desenvolvimento de um bom processo de alfabetização”. No entanto, no Quadro 11, encontra-se o estudante 20, que se situou no nível 4, mas não demonstrou proficiência suficiente na elaboração de textos escritos. Os demais estudantes que são arrolados no Quadro 11 relacionam-se no mínimo com o nível 2, que conforme o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (2011b, p. 18)

embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, demonstram ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica

[...] demonstram dominar a natureza alfabética do sistema de escrita, reconhecem que as unidades menores da fala são representadas por letras

No entanto, os estudantes classificados no Quadro 11 que alcançaram níveis de alfabetização de 2 a 4 não produziram textos escritos que corroborem com as competências exigidas para seu enquadramento no nível 2, 3 ou 4 de alfabetização. De acordo com as produções narrativas, os alunos do Quadro 11 estariam classificados no nível 1 proposto pelo guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2011b, p. 16), “em que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da linguagem escrita [...] começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever”.

A análise das produções coletadas, nas narrativas orais e escritas 1, revelou que a maioria dos estudantes sabe em que consiste uma narrativa, apresentando espontaneamente a sequência de acontecimentos por meio da sequência de proposições. Muitos iniciaram as histórias com a construção característica do estilo narrativo, “Era uma vez”, além de inserirem os seus elementos estruturais.

A indicação de temporalidade encontra-se presente em praticamente todos os textos produzidos, percebe-se a utilização de marcadores textuais típicos da oralidade, tais como, *aí*, *depois*. No entanto, Tavares (2003) demonstra que o *aí* vem “expandindo seu território”, sendo também encontrado em textos escritos, ainda que nos menos formais, indicando que a escrita, apesar de mais formal e sujeita à normatização, não está imune à mudança.

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

Ao descrever o espaço da história, percebe-se, nas produções apresentadas, a presença de detalhes embora a maioria tenha se mantido presa ao que cada quadro apresentava. Além disso, a linguagem utilizada nas histórias, apesar de apresentar problemas ortográficos, não dificultaram a compreensão do texto a não ser em alguns poucos casos

ilegíveis, então, os equívocos ortográficos variaram entre casos em que há necessidade de mais treino e aperfeiçoamento, e casos mais graves em que o aluno não reconhece as letras, ficando impossibilitado de atribuir significado.

A Tabela 5 demonstra o número de alunos que produziram cada tipo de narrativa; global, quadro a quadro e insuficiente, com aproximadamente 33%, 48% e 19%, respectivamente.

Tabela 5 – Número de alunos por tipo de narrativa

Tipo de Narrativa	Número de alunos	Porcentagem
Global	7	33%
Quadro a quadro	10	48%
Insuficiente	4	19%
Total	21	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Após serem analisadas as narrativas e comparadas com os níveis alcançados pelos alunos na classificação do Teste 1 da Provinha Brasil, verificou-se uma inconsistência em relação à competência narrativa apresentada e o nível de alfabetização de alguns alunos. É preciso, portanto, repensar os indicadores numéricos do INEP ou ao menos a descrição das habilidades que os constituem, uma vez que, alunos com níveis 2, 3 e até mesmo 4 de desempenho sequer demonstraram conhecer o sistema alfabético nas suas produções narrativas escritas.

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

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

4.3 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL

A Provinha Brasil, enquanto instrumento avaliativo, tem na leitura um dos pressupostos formadores dos quatro eixos fundamentais que agrupam as habilidades necessárias para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, constantes na sua matriz de referência, que convergindo com a proposta do Pró-Letramento define leitura como:

[...] atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social [...] capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento (Pró-Letramento/MEC, 2007, p. 39).

Desse modo, é necessário que o alfabetizando do segundo ano fundamental desenvolva, no que se refere à leitura, as habilidades de “ler palavras, localizar informações explícitas em frases ou textos, realizar inferências, reconhecer o assunto de um texto, reconhecer finalidade dos textos e estabelecer relação entre as partes do texto”, de acordo com o guia de correção e interpretação de resultados (BRASIL, 2011f, p. 8).

Essa segunda coleta, que constitui a fluência em leitura oral, foi aplicada no intuito de verificar a capacidade e as dificuldades de leitura dos alunos nesse nível de escolarização, bem como analisar convergências e divergências com o seu desempenho no Teste 2 da Provinha Brasil 2011, inclusive associando o desempenho dos estudantes aos tipos de questão que compõem a prova. Das vinte questões, que de alguma forma avaliam a leitura, duas são do tipo 1, totalmente lidas pelo professor, dezesseis do tipo 2, parcialmente lidas pelo professor, e duas do tipo 3, totalmente lidas pelo aluno.

Para Fuchs et al (2001) a leitura é uma habilidade complexa que envolve simultaneamente diversas questões, para isso utilizamos várias habilidades. A fluência em leitura oral é uma das subcompetências em leitura e é frequentemente utilizada como um índice de proficiência de leitura, pois a habilidade de reconhecer palavras geralmente se correlaciona com a compreensão do texto, uma vez que a fluência em leitura oral pressupõe a relação entre letras e sons, reconhecimento do léxico, e processar significados estabelecendo conexões dentro e entre sentenças, destacando a informação principal no texto e inferindo as que estão implícitas. Os autores consideram a fluência em leitura oral como a capacidade de ler palavras isoladas com rapidez e precisão, como um indicador de competência em leitura. Para tanto, apresentam vários estudos comprobatórios de que a fluência em leitura oral pode

refletir a competência em leitura e auxiliar educadores na melhoria do planejamento de suas atividades, proporcionando benefícios na educação dos estudantes.

As pesquisadoras, no dia nove de novembro de dois mil e onze, procederam à coleta de leitura oral a partir de quatro historinhas com temas diversificados, conforme Quadro 12, que foram distribuídas para os alunos da turma analisada para que eles escolhessem a história que queriam ler.

Os meninos e as rãs

Uns meninos malvados estavam brincando na beira de um lago quando viram algumas rãs nadando no raso. Para se divertir, começaram a jogar pedras nas rãs e mataram várias. Cansada daquela história, uma das rãs colocou a cabeça para fora da água e disse:

– Chega, chega! Por favor! O que para vocês é diversão, para nós é a morte!

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão deixou que ele fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

A lebre e a tartaruga

Era uma vez, uma lebre e uma tartaruga. A lebre vivia mangando da verdeza da tartaruga. Certa vez, a tartaruga já muito cansada disso, desafiou a lebre para uma corrida. A lebre muito segura de si, aceitou. Não perdendo tempo, a tartaruga caminhou, com seus passinhos lentos, mas, firmes. Logo a lebre ultrapassou a tartaruga, e vendo que ganharia fácil, parou e resolveu cochilar. Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr. Já na reta final, viu finalmente a tartaruga cruzando a linha de chegada, toda sorridente.

O cachorro e sua sombra

Um cachorro, com um pedaço de carne roubada na boca, estava atravessando um rio a caminho de casa quando viu sua sombra refletida na água. Pensando que estava vendo outro cachorro com outro pedaço de carne, ele abocanhou o reflexo para se apropriar da outra carne, mas quando abriu a boca deixou cair no rio o pedaço que já era dele.

Quadro 12 – Histórias para leitura (Fonte: <http://www.metaforas.com.br/infantis>)

Tais historinhas não apresentaram nenhuma figura que os auxiliassem a criar algo que não estivesse escrito, mas ainda assim, foi possível perceber que isso ocorreu. Com o

objetivo de não interferir no nível de leitura dos alunos, os textos não foram lidos nem apresentados aos alunos anteriormente.

Solicitamos que os alunos lessem silenciosamente o texto que escolheram e em seguida, lessem-no para toda a turma, de modo a efetuarmos a gravação individual das leituras e depois transcrevêssemos, identificando a sua entonação, seu ritmo, sua silabação e os erros.

As coletas realizadas nessa etapa tiveram a finalidade de perceber a fluência em leitura oral da turma analisada e a sua capacidade em reconhecer o sistema alfabético, lendo palavras e frases. Para tanto, separamos as leituras coletadas em fluentes, palavra por palavra e silábicas, além dos alunos que não conseguiram ler as historinhas. Tal classificação levou em consideração características predominantes nas leituras coletadas.

Considerando as habilidades de leitura propostas para cada nível de desempenho no Teste 2 da Provinha Brasil 2011, elaboramos uma matriz de competência da fluência em leitura oral, conforme Quadro 13, visando, ao final dessa análise, um comparativo entre as habilidades de escrever, ler e narrar dos alfabetizandos envolvidos em todas as etapas da pesquisa. A matriz foi elaborada a partir do exame dos resultados obtidos. É preciso salientar a dificuldade e a escassez de recursos teórico-metodológicos para a realidade brasileira no que tange à avaliação em fluência em leitura; dentre os poucos encontrados, os critérios de avaliação se mostraram muito avançados para a realidade da turma em análise.¹⁶

Silábico	Palavra por palavra	Fluente
Leitura com embaraço	Pausa entre as palavras	Leitura sem/pouco embaraço
Sem ritmo, demorada	Pouco ritmo	Com algum ritmo, sem gaguejar
Lê sílaba por sílaba	Lê a palavra inteira e não sílaba	Lê frases curtas
Decodifica lentamente com erros	Decodifica com poucos erros	Erros compatíveis com o nível de escolarização
Dificuldade para entender a palavra	Reconhece a palavra globalmente	Reconhece as palavras como constituintes de uma sentença

Quadro 13 – Matriz de competência da fluência em leitura oral de alfabetizandos (Fonte: elaborado pela autora)

¹⁶ O desenvolvimento de uma matriz de avaliação da fluência em leitura oral é o objeto de dissertação de mestrado em Letras da mestrandia Jackeline de Carvalho Peixoto, também vinculada ao projeto *Ler+Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania*, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag.

Correlacionando, por afinidade de competências, os níveis de desempenho no Teste 2 da Provinha Brasil 2011 com a matriz de competência da fluência em leitura oral, chegamos a um comparativo no Quadro 14.

Competência da fluência em leitura oral	Níveis de desempenho na Provinha Brasil 2011
Silábica	1
Palavra por palavra	2
Fluente	3

Quadro 14– Equivalência entre matriz de leitura e níveis da PB (Fonte: elaborado pela autora)

Ao inserir, no nível 1 de desempenho, a necessidade de dominar regras que orientem o alfabetizando a usar o sistema alfabético de modo a ler e escrever, a Provinha Brasil descreve habilidades encontradas nas leituras silábicas, tais como, a tentativa de o alfabetizando lê a palavra completa, a partir do reconhecimento das partes iniciais ou finais das palavras, como resultado de uma suposição, de uma adivinhação; e o reconhecimento das letras, distinguindo-as.

A habilidade de identificar a escrita de uma palavra sem que isso ocorra exclusivamente pelo reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba caracteriza a leitura palavra por palavra bem como o nível 2 de alfabetização, no qual os alunos começam a desenvolver a capacidade de ler palavras compostas por estrutura silábica variada.

As leituras fluentes foram assim consideradas porque os alunos apresentaram melhor desempenho na leitura, com poucas interrupções, dominando as relações entre grafemas e fonemas, capacidade de ler enunciados curtos e de sentido completo, correspondendo a habilidades compatíveis com o nível 3 de desempenho na Provinha Brasil.

Os níveis 4 e 5 não tiveram equivalentes na matriz de leitura uma vez que se referem a habilidades de compreensão e inferência do texto e estas não foram possíveis de identificar com os dados coletados na pesquisa.

Nos Quadros que seguem, os estudantes são apresentados pelo seu número no diário de classe, seguido do nível alcançado no Teste 2 da Provinha Brasil 2011.

3/F (Ex. 22): O cachorro e sua sombra... Um cachorro com um pedaço de carne rou-n-da na boca... estava a-tra-vessando um rio... a... ca-mi-nho de... casa quando viu sua sombra refleti:-da na água.

14/4 (Ex. 23): O cachorro e sua sombra...um cachorro com um pedaço de carne roubada... na boca estava atravessando um rio a caminho... de casa quando viu sua sombra refletida na água... pensando que estava vendo outro cachorro com ou-tro/outro pedaço de carne ele aba/abaxou o reflexo para se aproximar da outra carne mas... quando abriu a boca... deixou cair no rio o pedaço que já era... dele.

30/4 (Ex. 24): A lebre i a tartaruga... era uma vez uma lebre e uma tartaruga... a lebre vivia mangano da lerdade da tartaruga... certa vez a tartaruga já muito cansada disso... disafiou a lebre para uma corrida... a lebre muito segura de si... aceitou... não per/perdendo tempo... a tartaruga caminhou com seus PAssinhos lentos mas firMES... logo a... lebre... ultrapassou a tartaruga e vendo que ganharia fácil... parou e resolveu cochilar... quando a/acordou não viu a tartaruga e começou a correr... já na reta final viu... viu... fi::nalmente a tartaruga cruzando a linha de chegada... toda sorridente.

Quadro 15 – Leituras fluentes (Fonte: Dados da pesquisa)

Nos exemplos do Quadro 15, os estudantes apresentaram leituras que fluem numa cadeia regular de sons, mantendo um ritmo de quem entende o que lê, evidenciando uma boa fluência. Percebemos que os alunos sabem decodificar, identificando automaticamente as palavras, apesar de, em dois casos, apresentarem dificuldade em ler as palavras “*roubada*” (ex. 22 – “*rou-n-da*”) e “*abocanhou*” (ex. 23 – “*aba/abaxou*”). De modo geral, esses alunos reconhecem globalmente a palavra e leem sem embaraço frases curtas, ocorrendo poucas interrupções.

Relacionando os resultados dessa leitura fluente com o desempenho deles nas questões do Teste 2 da Provinha Brasil 2011, percebemos uma convergência já que as estudantes dos exemplos 23 e 24 alcançaram nível 4 de alfabetização, acertando todas as duas questões do tipo 3, totalmente lida pelo aluno, das quais uma teve o complemento de figura, o que pode ter auxiliado na resposta. Contudo, a outra questão desse mesmo tipo não conta com a referência de figuras e, além disso, supõe inferência de informações para que o aluno responda à questão corretamente, o que demonstra que não há dependência desses alunos em relação a figuras como facilitador.

Destacamos que a aluna do ex. 24, que obteve êxito em dezenove das vinte questões da Provinha, errou justamente a questão totalmente lida pelo professor que avaliava a habilidade de identificar o número de sílabas que formam a palavra “*morango*”, apresentada de forma não verbal, através de uma figura, que a aplicadora, por descuido, leu “*quantas sílabas tem moranguinho?*”. Ou seja, o erro se deu por conta da interferência negativa do aplicador.

O próximo Quadro, que se refere a uma leitura que contempla palavra por palavra, manifesta muito mais fragmentações nas frases já que o leitor reconhece globalmente a palavra, mas a pausa está presente entre uma e outra como que revelasse a necessidade de reconhecer mentalmente cada palavra antes de proferi-la. Percebemos a presença de silabação, contudo de forma mais sutil do que no Quadro 17.

7/F (Ex. 25): A lebre e a tartaruga...Era uma vez uma lebre e uma tartaruga... a lebre vi::vivia... mangando da... da... le/ler::da::za da lerdeza da tartaruga... certa vez a tartaruga já muita cansada disso... disafiou a lebe para uma corrida... certa vez... uqui... a lebre muita segura di SI:: aceitou... não per-den-do não perdedor... não por-dento... tempo... tempo a tartaluga caminhou com suas pi-ssi-nhos:: seu passinhos lento mas fimes... logo a lebre ultrapassou a tartaruga e ven-do que ganharia fácil... pra-po-rou e resolveu cochilar... quando acabou... não viu a tartaruga e começou a correr... já na reta final... viu... final-mente a tartaruga cruzando a linha de chegada... e todos sorri::den-tes.

15/4 (Ex. 26): O leão caçador de... tan-to/CAça dormiu debaixo... da sãobra da a/ávore... viverão uns ratinhos passear... em cima dele... rele::rele acordou... Todos... conseguiu fugir... menos... um que:: o leião prendeu debaixo da pata... algum tempo depois... o leião ficou preso na... re-de na rede de uns caçadores... não consegui se saltar... faziam... flore:: faziam a floresta inteira... treme com seus... urros de... raiva... nisso... apareceu o ratinho i com seus dentes afiados conseguiu... as cordas e::e soltou o leião.

18/4 (Ex. 27): O cachorro... i... sua sombra... uma cachorro com um pedaço de... carne rouba/roubada... na boca... estava atreve/atravesando... um rio a caminho... de casa quando... viu sua sombra re-fre-ti-da na água... pen-sando que es-tava vendo outro... cachorro com outro pedaço de carne ele aba-ca-x/a-bo-ca-nhou o re-flexo era para e/se a-pro-priar da outra ca/carne mas... quando abriu a:: boca... deixou ca/cair no rio a/o pedaço que já era dele.

23/2 (Ex. 28): A lebre e a tartaruga... Era uma vez u lebiar e uma tartaruga... a lebre vivia mangano da lerdeza da tartaruga... sentava vez a tartaruga já mutcha cansadin cansada di/di-ssso des-saficou o lebre para/ um:: uma corrida... o lebre mutcho se-gura de se acetchou... não:: per-den-do... não per-dendo tempo a/tar-ta-ruga caminhou com/seu:: passinho:: lento mas firme... logo a lebe:: ul:: a-u-trapassou altarpassou a tartaruga i vendo:: i ven::do que:: gan:: - - que letra é essa aqui mermo? agá...né? - - ...ganharia fácil parou a resol-ver... parou e... resolveu co-chilar... quando a-cor-dou não viu... a tartaruga e começou a correr... já na re::ta final viu/ finalmente a:: tartaruga cruzado a linha de chegada toda sorridente.

24/F (Ex. 29): o leão e o raTInho... um leão cansado de tan-to caçar... dormia debaixo da sombra... boa de uma árvore... vieram os ratinhos... pa/pas-sear en... cima dele... e ele acordou... todos can/conseguiram fugir... mesmo... me-nos um qui o leão pren-deu debaixo da pata... tanto o ratinho pediu e im-pro/plo-ro que o leão deixou que ele fo/fo-sse embora... alguns tempos depois... o leão ficou pre-so na:: rede de... uns caçadores... não conse-guin-do se soltar fazia a floresta in-tei-ra tremer... com seus o-ros de ra-i-va... ni-ssso/nisso a-pa-receu o ratinho i conseguiu dentes afi-ados ro/roeu as cordas e soltou o leão.

Quadro 16 – Leituras palavra por palavra (Fonte: Dados da pesquisa)

Os estudantes dos exemplos 26 e 27, apesar de apresentarem nível 4 de desempenho e acertarem as duas questões do tipo 3, realizaram a leitura palavra por palavra. Não identificamos nisso uma incompatibilidade, afinal conseguir responder as questões da Provinha não requer necessariamente uma fluência em leitura. Mesmo porque o aplicador

normalmente fornece tempo suficiente para o estudante ler da forma que lhe for conveniente. Ao mesmo tempo, o aluno do ex. 28, com nível 2 de desempenho, efetuou uma leitura palavra por palavra e errou as questões totalmente lidas pelos alunos na Provinha, inclusive a que tinha o auxílio da figura.

1/4 (Ex. 30): O lobo... O le::ão... e... o... RA::Tinho...Um le-ão canSAdo de... tan-to caçar... DOR-miu... dormiu... DE::baiXO de... sombra... bos... boA... boa... DE uma... ár::vore... vii:: VI... viA-rem... diz RATinhos... pa-ssear sem... dila... Dela... e ela aCOrdou... TO::TU-dos... todos con::con-se-gui-ra... conseguiram me::menos que o leão pren::deu/prendeu DE-baixo... debaixo de... da pa-ta... da pata tanto O ra-ti-nho... pe-diu e não fo-ro/ foram... que... o... leão de:: dei-xou... deixou que ele fosse embora... al-guém/ alguém tem-PO de-pois... O leão ticou... pen-so... pE-so na RE:::de... na rede... de... uns... ca::çado-res... caçadores... Não con-se-guin-do::do... SE sol-tar...sa/ fa::zia a... flo::res... flores::se... flores-ta... floresta... in-te-terre::: tre-mer... tremer... com... SEus ur::rro::rros de rai::rai-ra e ni::sso a:: porta a-pa-re-ceu o ra-tinho e con-se-guiu... conseguiu... dan:: dan... tas... dantas... dentes a::fi-ados... ro::ro-eu as... cor-das::das e:: sol-ta/tou... sol-tou o tulo.

9/2 (Ex. 31): o ca...ça-dores? - - é?- - é::: o: do::... ra... uma... ca... no... co-mó... uma peda:::co de... car... - - que nome é esse? - - ... ca::ve... ro::ba::ba na na... do::ca... ve::ta... ve::ta a-tra-ve-ssan-do um... ri-o... a::ca-mi-nho de casa quan::u::u::do vi-u sua... ra::ve::fe::fe::ti::da re-fe-ti-a-da naa... gu-a... pé... pé::ça... peça... dó... quan... quan... satava vem::do ó... u... to...ca... ro...man.

12/3 (Ex. 32): A lenda da tartaruga...Era uma vez... ne... far::bar... uma... ta... era uma vez... uma tar-ta-ru-ga... era uma vez uma tartaruga... a:: a:: a:: le::bre a lebre vi::vi::vi-ve vive a:: vive a... ma-magan:::do da man:: a lenda da... da... tar-ta-ru-ga.

20/3 (Ex. 33): a le-bre i a tartaruga... era... uma vez... uma lebre i uma tartaruga... a le-bre vi-via na/man-gan-do da lar-da-za da tartaruga... cer-to... certa vez a tar-ta-ruga... já... mu-i-to can-sada dexu de-sa-fi-ou a le-bre pa-ra um/uma co-rr-i-da... a te/lebre mu-i-to se-gu-ra de s/se si a-ce-i-to... não:: per-den-do tem-po a:: tar-ta-ruga cami-nhou com se-us pa-ssi-nhos le/len-tos ma/mas fir-mes... lo-go a le-bre u/u/ul-tra-pa-sso a tar-ta-ruga i ven-do que ca/ga-nha-re/ri-a fá-ci-u pa-rou a re-so/so-ve-u co-chi-lar... quan-do a-cor-do-u não vi-u a tartaruga é co-mi-ço-u a corri/correu/correr... já na re-ta fi::

25/3 (Ex. 34): O ca-cho-rro com um pade de carne roubada... na bó-ca es-ta-va a-ta-ve-na-do um ió a ca... ó de casa... doura ra-le-tida na á-gua... pa-ssado com e-tava vendó ou-ro carro co/com ou-do pe-da-ço/pedação de carne... é-le abro/a-boca-u ou ré-lexo pa-ra pa-ra se apropri de ou car-ne mas uã-dó a-bri a boca... de-ixo cair no ri/rio o pe/pe-daço com já era dele.

26/3 (Ex. 35): o leão é o ratinho... um leão... um leão ca-ça-do de ta-to ca-ça do-mi-a de... de-ba-xo de-baixo... da som-ba bo-á de um-ma... a-vos-ré... vi-á/vie-ra us ra-ti-nhos... pa-sse-á-re ci-ma de i u le-ão cordou.

28/F (Ex. 36): Um leão com/caçava de ta oh... de tanto caÇAR de... do... dor-mia de-bai-xo da... som-bra... boa... de... uma... a/ár-vo-re... ve/via-rão... vieram... us ra-te-nhos pa-ssan-do oh... pa-sseando em coma dela... éla... é... ele... a-cor-dou to-tos con-ze-gu-i-ra fu-g... mé/mé-ninos... mé-nos... um... que... o... leão pren::de::u de-baixo da pa-ta... tan/tanto... o ra-ti-nho pen... pen i... i... u... lo-rou... qui u leão de... dei::x::ou deixo k elhe fo-sse em-bora... al::gu tem::po de-po::/depois o leão foi/oh... fi::cou... preso...preso... preso na re-de... di... uns ca-ça-do-res...

Quadro 17 – Leituras silábicas (Fonte: Dados da pesquisa)

No Quadro 17, classificamos as leituras enquanto silábicas, que se caracterizam por uma dificuldade para entender a palavra, decodificando lentamente e, em alguns casos,

com erros, gaguejando, sem ritmo, demonstrando muito embaraço e esforço na identificação das sílabas. Consequentemente, trata-se de uma leitura muito mais demorada.

No Quadro 17, as leituras silábicas apresentaram uma tentativa de decifração do código escrito, o que nitidamente compromete o ritmo de leitura, a atenção do leitor e certamente, dissipa a compreensão do conteúdo da história. A lentidão em identificar as sílabas demonstra a dificuldade em reconhecer as letras que, em alguns casos, foram confundidas, como no ex. 32, em que o aluno leu “*lenda*” as palavras “*lebre*” e “*lerdeza*”, esse mesmo exemplo pode ilustrar a possibilidade de adivinhação da palavra a partir das letras iniciais; no ex. 33, em que o estudante leu “*disso*” como “*dexu*”, e tantos outros, em que eles sequer formaram a palavra completa. Além disso, os leitores sentem a necessidade de repetir a palavra inteira a após a silabação, conforme ex. 30, “*flo::res... flo-res::se... flores-ta... floresta... [...] tre-mer... tremer [...] con-se-guiu... conseguiu... dan:: dan... tas... dantas... dentes*”.

Outra característica marcante das leituras silábicas é a insegurança e incerteza no reconhecimento das letras, perceptível em questionamentos, como no ex. 31, em que ele lê “*ca...ça-dores?*” e questiona “*é?*”, logo depois, o mesmo estudante tenta ler a palavra “*carne*” e sem conseguir, pergunta “*que nome é esse?*”, recorrendo a auxílio.

Embora tenha realizado uma leitura silábica, a aluna do ex. 30 obteve nível 4 de alfabetização no Teste 2 da PB acertando as duas questões totalmente lidas pelo aluno, inclusive a que requisitava inferência, ou seja, nesse caso, a leitura silábica, mais lenta e decifratória não comprometeu a compreensão. Caracteristicamente, os alunos que exibiram uma leitura silábica corresponderiam às habilidades propostas ao nível 1, e, no entanto, obtiveram, em sua maioria, nível 3 de desempenho, o que seria compatível a uma leitura fluente, de acordo com as habilidades descritas tanto na nossa matriz de leitura como no guia de correção da Provinha Brasil 2011.

No Quadro 18 apresentamos as produções orais dos estudantes que não conseguiram ler os textos; eles até reconhecem algumas letras e chegam a formar poucas palavras. No entanto, muitas vezes percebemos que essas palavras não estavam sendo lidas, eram memórias do que tinham ouvido os colegas lerem anteriormente, como no ex. 42, em que a aluna criou a história a partir do que tinha ouvido, pois o conteúdo da sua produção não corresponde ao texto escrito. Isso também aconteceu nos demais exemplos, em que os alunos tentam resgatar o que ouviram, se perdem e ao voltarem para o texto, questionam as letras, mostrando que não conseguem ler, como nos exemplos 38 e 43.

2/3 (Ex. 37): O menino É... as... o menino É... e as ras... ras... O... um:: me-ni:::no
ma:::ma::va:::dos... es-te-va... bes:::ca::: calhe... no be::: da la-go... con-do... vi:::ra...
a:::nu:::mês... sa... rãs... na-da-nan-do na... ras::sso pa::ra... se de-veri co::me::çar-a... a ja-gam
pra::pra:: nos rãs... E... ma-to-re... vi::no::as ca-ssa-a-té.

4/3 (Ex. 38): O mi-ni-no-os... us minino... us me-ni-nos... - - tia o que é essa letra mesmo? - - u... us
me-ni-nos... ma::: ni:: us::... ma::... ma::... ne.

8/3 (Ex. 39): A... lebre i a tartaruga...A... oh/ era uma... uma ze/ce::... um::a lebre e::um::a tartaruga... a
lebre... a lebre... vi-via ens-ga-tos::das da:: le-bre... da lebe... zeta-ta-RU-ga.

13/3 (Ex. 40): Os... Os... m/me... uuui... u... os... i as LAS... u... us me... u... ui... u... os ma lava... tos
é... es-ta((tossiu))va na... ne... te... li:::u ca ca-u-to u:: ca: ua... te... te... tel la te u me u... ne... la go...
lago ((tossiu)).

17/3 (Ex. 41): se... n... com... é... né... n...com... ó... tó... é... o... co... si::ti... t... com... a... ca.

27/F (Ex. 42): os meninos e as rãs... um menino MUI-TO MAU... foi... foi... o menino muito mau...
elhe i us amigos delhe... foi... foi brencar... foi brincar de matar... é/ela é um acabou se machucando...

29/2 (Ex. 43): uma vez... us meninos e as rãs... esta/ESTAVAM... brincan/BRINCANDO na beira de
um lago que ve/que via al-me-as as rãs... as rãs... n-a-d-a... d-a-da... - - o que é isso aqui?... não
entendo não - -

Quadro 18 – Não sabem ler (Fonte: Dados da pesquisa)

Observamos que a maioria dos alunos, apesar de estarem classificados no nível 3 de alfabetização, em que os alunos deveriam demonstrar consolidação da capacidade de ler e inclusive estratégias que permitem ler textos de curta extensão, isso não foi revelado pois eles não conseguiram ler os textos propostos.

O estudante 17, por exemplo, alcançou nível 3 no Teste 2 da PB e exibiu uma tentativa de soletração de sílabas que não correspondeu às que estavam no texto. Esses alunos demonstraram não saber decodificar as palavras, não desenvolveram a capacidade de decifração, sequer reconhecem as sílabas ou relacionam grafemas e fonemas.

Tabela 6 – Número de alunos por tipo de leitura

Tipo de Leitura	Número de alunos	Porcentagem
Fluente	3	14%
Palavra por palavra	5	23%
Silábica	7	32%
Não sabem ler	7	32%
Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 6, dos 22 alunos que leram as histórias, 7 demonstraram não saber ler, 7 leram silabando, 5 palavra por palavra e apenas 3 apresentaram fluência na

leitura. Portanto, aproximadamente 64% dos alunos da turma analisada ou não sabem ler ou lê silabando, 32% do total de leitores tentaram decifrar as palavras silabando, dificuldade comum entre alfabetizandos, que estão se familiarizando com o código, o que não os desqualifica enquanto leitores.

Esses dados expõem que quase metade (46,67%) dos estudantes que conseguiram ler os textos propostos expressou uma leitura silábica, o que corresponderia ao nível 1 de alfabetização, conforme equivalência no Quadro 13, no entanto, os mesmos obtiveram nível 3 e até 4 de desempenho no Teste 2 da PB, o que equivaleria à leitura fluente.

Uma característica específica dessa coleta é a ausência de recursos ilustrativos, diferente das demais coletas e do maior número de questões da Provinha Brasil 2011, que apresentam ilustrações de modo a auxiliar os estudantes na compreensão. Esse certamente foi pelo menos um dos motivos de tais discrepâncias entre a fluência em leitura oral e o desempenho dos estudantes na Provinha Brasil.

As ilustrações são essenciais [...] primeiro porque elas comunicam todas as informações referentes ao ambiente, ao contexto onde se realizam as ações. Segundo porque elas caracterizam os personagens. As expressões corporais e faciais revelam os sentimentos, emoções e às vezes até os pensamentos dos personagens [...] os desenhos são tão importantes quanto as falas, pois, assim como nos diálogos reais, as expressões faciais e os gestos dos personagens fazem parte do conjunto da comunicação. (OLIVEIRA e CASTRO, 2008, p. 97).

Na próxima seção são apresentados os resultados da segunda coleta de narrativas dos estudantes em análise, relacionando-os ao seu desempenho no Teste 2 da Provinha Brasil 2011.

4.4 NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS 2

Nesta etapa da pesquisa foi realizada mais uma visita à escola objetivando a realização da segunda coleta de narrativas escritas e orais de alunos do segundo ano fundamental, no dia 12 de dezembro de 2011, no turno matutino. Participaram desta coleta de dados, 30 alunos pertencentes ao 2º ano A, a professora titular da turma, a autora desta pesquisa e outra pesquisadora, ambas integrantes do projeto *Ler + Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*. Novamente, uma sala de aula foi preparada de modo que os alfabetizandos se sentissem à vontade para livremente criarem as histórias a partir da sequência de ilustrações.

Assim como na coleta de narrativas orais e escritas 1, trata-se de desenvolver narrativas a partir de um tema que desperte a atenção das crianças e transmita uma mensagem sobre como se relacionar com o meio em que vive, proporcionando aprendizado através da interação entre o narrador e a história narrada. Para tanto, a proposta apresentada foi de produção de narrativas a partir de uma história em quadrinhos não-verbal, da personagem Papa-Capim¹⁷, criada por Maurício de Sousa, enfocando a questão ambiental, conforme Figura 3. Para esta coleta, utilizamos uma história um pouco mais extensa do que a das narrativas orais e escritas 1, uma vez que os alfabetizandos já estavam concluindo o segundo ano de escolarização.



Figura 3 – História em quadrinhos não-verbal (Fonte: SOUSA, 2011b, p. 29 - 31)

¹⁷ É um personagem criado em 1970 por Maurício de Sousa, tem aproximadamente 7 anos e é o indiozinho principal da turma. Papa-Capim vive em uma tribo localizada na Amazônia. Tem um amigo chamado Cafuné e usa uma tanga vermelha. Cultiva as lendas e a cultura dos índios. Luta pela preservação da floresta Amazônica, combatendo os inimigos da floresta e a defendendo das queimadas, das fábricas, dos pastos e protegendo o planeta do aquecimento global. (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Papa-Capim>>).

Após a inserção dos alunos no contexto, a partir de questionamentos sobre os eventos relatados na história, eles foram produzindo as suas narrativas escritas que depois foram contadas, gravadas e transcritas conforme normas propostas por Preti (2006). Assim como nas narrativas orais e escritas 1, os dados foram coletados, no mesmo dia e local, em duas sessões de aproximadamente quarenta minutos cada.

Como especificado anteriormente, participaram desta coleta 30 alunos do 2º ano com faixa etária de 7 a 8 anos, dos quais 4 faltaram, portanto, foram obtidos 26 textos escritos e 20 orais, uma vez que 6 crianças não estavam predispostas a contar as histórias por motivos pessoais, tais como problemas familiares e timidez.

Nos Quadros 19, 20 e 21, novamente os estudantes foram identificados pelo número do aluno no diário de classe, seguido pelo nível individual de desempenho no Teste 2 da Provinha Brasil 2011.

Nos exemplos que seguem, encontram-se narrativas orais e escritas de cada estudante, respectivamente. Os exemplos de 44 a 60, referem-se a narrativas completas, contendo os elementos estruturais propostos por Labov e Waletzky (1967), além de características globais, em que os estudantes demonstram uma consciência da sequência de fatos que constitui uma história.

Narrativas orais	Narrativas escritas
1/4 (Ex. 44): Era uma vez um menino que estava passeando pela floresta... e achou um peixinho fora da água... e botou o peixinho na água... ele ficou pulando... pulando... e depois... saiu andando pela floresta de novo... e quando estava passando por ali... o passarinho estava no chão e ele pegou o passarinho... e subiu no pé de árvore... e botou o passarinho.	O Menino estava passeando na floresta e temha um rio e o peixe estava fora d'água e logo um timido viu e pegou e bolou o peixe jogou o peixe no rio e depois ele estava passeando na floresta e um passarinho estava na grama e o timido pegou o passarinho e botou o passarinho e depois jatará a noite seio e ele foi dormir.
7/F (Ex. 45): Era uma vez um índio que estava passeando na floresta... um/ quando foi... ele viu um peixe no mato... ele pegou o peixe e botou na água... aí o PEixe pulou pulou pulou... aí dePO::IS... ele viu um passarinho no chão... ele pegou o passarinho subiu na árvore e botou o passarinho no/ no ninho... depois... pulou da árvore e foi dormir... depois quando ele foi dormir... Jesus botou um pano nele.	Era uma vez um índio que estava passando na floresta e ele encontrou um peixinho no mato e ele pegou o peixe e botou ele na água e o peixe pulou na água e depois encontrou um passarinho no chão e ele subiu na árvore e botou ele no ninho e o índio pulou da árvore ele estava cansado e foi dormir e Jesus botou o leito no índio ele e os animais viveram felizes para sempre FIM
3/F (Ex. 46): Lá lá lá lá lá... vou passear pela floresta... PUXa... um peixinho... não... capim... não fique assim peixinho... vou colocá-lo no::: RIO... lá lá lá lá lá... PUXa... um passarinho... não fique assim passarinho... vou botar você no SEU ninho... ok... tchau... eh:: obriGado seu índio... eh::	lá lá lá vou passar pela floresta puxa um peixinho fora do rio peixinho não fiquei a sim vou colocar você dentro do rio pui-pui-puí obrigado seu índio lá-lá-lá puxa um passarinho fora do ninho dele vou ajudá-lo aqui passarinho obrigado seu índio lá-lá-lá é tá na hora é vou dormir txao até amanhã

<p>30/4 (Ex. 47): Era uma vez um indiozinho tava passeano na floresta... ele viu um peixe fora d`água... ele pegou o peixe e botou DEN-TRO DA ÁGUA... e:: continuOU PAS::seANdo... aí ele vê um passarinho... subiu encima da árvore e colocou no ninho... aí anoiteceu e ele/... e ele foi dormir... e alguém ficou cuidando dele</p>	<p>Fim era uma vez um idio que pasiava pela floresta ele foi andando e ele viu um peixe fora da água e ele pegol o peixe e o botou na água e o peixe pulou e ele continuou paseando e ele viu um pasarinho e ele subio na árvore e colocou o pasarinho no ninho e pulou da árvore feliz e anoiteceu e ele ficou camsado e foi para a oca dormil e algem cuidou dele fim</p>
<p>15/4 (Ex. 48):</p>	<p>um injo tava Pasiando ele anDou ele Foi andando ele Foi todo Feliz ele saiu de uma toca ele gostou Du passeiu ele Foi andando i encontrou um peixe fora da água ele Pegou o Peixe e colocou ná água i ele continuou Passiando ele Foi andando i encontrou um Passarinho Fora do seu ninho ele subiu na arvore i colocou o Passarinho no seu ninho ele desseu da arvoré i chegou anoite i ele Foi Pra sua caBana i ele Foi Durmi caBana i Detou i foi durmi i aPareceu uma mão i enrolou ele</p>
<p>18/4 (Ex. 49): Era uma vez... um índio... passando pela floresta e:: encontrou um peixinho e:: botou ele no lago... e::... foi passeando e encontrou de novo um:: um pássaro no chão e subiu na árvore... e botou ele... e depois o dia ficou tarde... e ele foi pa casa... e:: apareceu um homem... e ajudou</p>	<p>Era uma vez um inio muito bom Zinho ele foi paseando na froresta e encotrol um peixinho no chão ele pegou u peixinho e lago e depois os peixes ficarão pulado e foi caminhado e encontro denovo um passaro no chão e subil na avore é botou o passaro la e depois o dia ficado tarde e ele foi para a sua toca e umu homen apare seu é ajúdol?</p>
<p>24/F (Ex. 50): O indiozinho tava passeano pela floresta... ele viu o peixe fora d`água e botou o peixe no lago... ele continuou a passear... viu o passarinho... ele ca/ o passarinho caiu da árvore... ele subiu na árvore para botar no ninho... ele cansado de ajudar os animais... foi pra casa dormir... e foram felizes para sempre</p>	<p>O indrosenho tavapase ando pela floresta pexinho e botou o pixinho na aguar e viu o pexinho fora da Aguar e botou O pexinho dento da Aguar indrosinho com tinuor apasea e ele viu um pasarinho no chão ele subiu na avore para borta no ninho ele cansado de agudar os animais foi para toca dele dorni e viveram felisen para Sempre</p>
<p>8/3 (Ex. 51): Era uma vez um indiozinho... ele estava passeano pela floresta... e aí... foi caminhando caminhando... e encontrou um peixe fora da água... aí... ele pegou o peixe e botou no lago... o peixe ficou pulando de alegria no lago... depois ele foi caminhando e encontrou um passarinho no chão... depois ele pegou e botou na árvore... ele ficou muito feliz o passarinho... depois ficou de noite... aí... ele foi dormir... aí... alguém veio e enrolou ele</p>	<p>uidiosio setava pasado naforeta de posi uiduzil axou um pxio forado agua éai uidiozio pe gou o pexeo botou o pexio na agua de posi ele foi caniano i icotrou um pasaro ele setava no chuau da i oidiozio pego o pasario i botou nomio chegou noite ele foi doni agei irolou uidiuizio fin</p>
<p>14/4 (Ex. 52): Era uma vez... um indiozinho muuuito bonzinho... ele tava passeano na floresta... e viu um peixe fora d`água... pegou o peixe e botou dentro d`água e depois o peixe ficou pulando de alegria... e:: depois... ele passeou... passeou... e viu um passarinho fora do ninho... ele subiu na árvore e botou o passarinho... depois ele caminhou:: ficou</p>	<p>era uma vez indizenho muito Bomzinho ele foi pasia na floresta ele incotrou u peixe fora dagua ele pegou opeixinho e colocou na agua edepois opexinho alegre pulou depois ele cotinuo a pacia ele icotrou u pacarinho fora do ninho ele sibiu na avore e colocol o pasarinho no ninho e depois cotinuoou apasia depois ele cansou e foi pra oca domi e augen irolouele</p>

canSAdo... e foi pa toca... DORmi... porq/... porque ele ficou muito cansado... e alguém enrolou ELE porque ele é... ele era muito bom	poque ele era Bom e fin
2/3 (Ex. 53): Era uma vez um passarinho... e/ e... ele tava... oh/ um... um indiozinho... ele tava passeano pela floresta... aí ele viu um peixinho fora da água e ele botou o peixe lá... ele continuo/u... passeano pela floresta ele viu um passarinho e botou ele no ninho... e... depois ele foi passeano... e anoiteceu... aí ele foi pa ca/ dormir... e depois a mulhar/lher cuida dele	erauais uidusiho uidusiho eletavapasiano pelaforeita eiuida viouphe Foradona iuido pguo peshe icoloconaagua iele Foipasia ielevio u pasario Foradoninho cuidó sudiunaavoreidoto elenonio ioido cotinoupasiano iFanoteseno ieleFoi paracasa idromio iuamairolo ele
26/3 (Ex. 54): Era uma vez um indiozinho passeano pela floresta e encontrou um peixe fora d`água... ele colocou o peixe dentro d`água e o peixe ficou muito alegre... ele caminhou... caminhou... e encontrou um passarinho... ele pegou o passarinho e colocou lá no ninho... aí depois ele foi para casa dele dormir... e o pai dele cuidou dele	e rauavesi oinoPasinaForeta eliecotou pexiuForada aGa e eli jogo Na aga ieli saiu pulano ieli canio ai eliecotou Pasaro iele SubiuNaavori idxoeli laesana ili canio i jatavaanote cenu aieliFoiPaBaRaca itirouaSuNecaaidiRepete uanalePgo ulesou iierolo illie
23/2 (Ex. 55): Era uma vez... eh... era uma vez... um índio foi passear na floresta e encontrou um peixe... era uma vez um índio tara passeano na floresta aí encontrou um peixe... ele pegou e botou dentro do mar... aí ficou esperando... aí depois... foi caminhando... foi caminhando e encontrou um pássaro... aí pegou o pássaro... subiu na árvore com o pássaro... deixou o pássaro lá dentro do ninho... depois foi caminha::ndo... foi caminha::ndo... aí depois... eu não sei mais	era uma ves u indo pasiano na floresta ele ecotra um peixe ele pegou u peixe bouto um peixe e boto dendo do mar. Ae ele Foi camiando e econtrou pasarinho ele pegouebotodendo du ninho e voi para oca cãncado cegola na oca ele vai durmi e Amunher Foro ele
20/3 (Ex. 56):	tinha um intinho que estava ãodano naforesta que elencontrou um pexinho que fora da abua i um indinho coloconu na abua elitava paciãono que incontrou um passáro que eli subiu na arvore i colocon o passáro na arvore i depois eli pulu da arvore i depois eli foi domir sonhuno
12/3 (Ex. 57): Era uma vez um índio passeano pela floresta... viu um peixe na beira da lagoa... fora... ele pegou o peixe botou na água... viu ele pulando... depois viu o PARsSArinho caído no chão do ninho... botou encima da... da... do ninho... depois foi brincar... depois canSOU... foi dormir... cabou	era uam vesi ido viapasAno naforeta ele via uam pexio nagâma uqeefef pega o pecio nalagoa ido via pacario ugeefef boto pacaro noni o bico qiqãco dexoi o ido foidomi ige quida dele
28/F (Ex. 58): Era uma vez um indiozinho passeano pela floresta... ele encontrou um... um peixinho no gramado... ele pegou o peixinho e colocou de volta no lago e o peixinho ficou feliz aí pulou e depois... ele encontrou um passarinho fora do ninho e colocou o passarinho de volta... e depois ele foi pra casa dormir	erauma ves um indeo paseando pela florestía í dirrepente ele encronta um pexinho no capin é o índío sinho joga u pexinho no laga o índío sinho denovo paseando a í derrepente o índío ver um pasaro no capin aí o índío sinho sauva u pasaro vai para casa e a noitese aí chega a ora di dor mi então vai para sua oca e dorme
6/4 (Ex. 59): Era um índio que tava passeano pela floresta e viu um PEixe FOra d`água... e	era uma zeí um idio que saio Pasiou Pera Floreta e aí vu um Peixe Fora Da agua i JoGo

colocou o peixe dentro... e:... ficou passeano... passeano... e viu um passarinho ((risos)) eh/ fora do ninho E colocou no ninho...	u Peixe Na agua i Fica niaDo e i vi un Pasariho Fora Do Niho i Pegu o Pasarino i suBio na avore i u loco u Pasiriho e no niho i Deipi ele usa O de e Foi pa sua cabNa i NorendePano FiM
21/3 (Ex. 60): Era uma vez... o indioZINHO tava caminhano... AÍ... viu um PEIxe fora d'água... aí pegou... e botou no rio... aí depois começou a passear... passear... aí viu o passarinho quereno ir pro ninho... aí pegou botou e depois foi dormir...	O ixo tava paciano mafolrerata ei carto um pexe tava na ruma e boto nario eo pexe começou apula, ele foi paciamo e vio opitio qereno cabia a vori eu idaxdo via ecolocomavori foi é careceno e ele foi para casa doni e agui bot um pamo

Quadro 19 – Narrativas globais (Fonte: Dados da pesquisa)

Como nas narrativas orais e escritas 1, mantivemos o critério de produção global considerando a sequência de eventos de forma ordenada. Todas as produções do Quadro 19 apresentaram orientação, conforme ilustrado nos exemplos 44, 50, 53 e 56, respectivamente, “*O Menino estava paseano na floresta i temlha um rio*”, “*O indrosenho tavapase ando pela floresta*”, “*erauasis uidusiho uidusiho eletavapasiano pelaforeita*”, “*tinha um intinho que estava ãodano nafloresta*”.

A complicação também foi elemento presente nessas narrativas, como nos exemplos 51, 57 e 58. No ex. 51, o estudante conta “*de posi uiduzil axou um pxio forado agua éai uidiozio pe gou o pexeo botou o pexio na agua de posi ele foi caniano i icotrou um pasaro ele setava no chuau da i oidiozio pego o pasario i botou nomio*”, utilizando o elemento “depois” para denotar juntura temporal, como indicativo de sequência de eventos que caracteriza a ação complicadora.

Nesse elemento da narrativa aparece o episódio inesperado, bem marcante no ex. 58, “*dirrepente ele encronta um pexinho no capin é o índio sinho joga u pexinho no laga o índio sinho denovo paseando a í derrepente o índio ver um pasaro no capin aí o índio sinho sauva u pasaro*”, quando o aluno narra os fatos intercalando-os com o termo “de repente”.

A ação complicadora é tão característica do texto narrado que, no exemplo 57, “*ele via uam pexio nagâma uqeef pega o pecio nalagoa ido via pacario uqeef boto pacaro noni o*”, o narrador insere na história o questionamento diante do episódio inesperado “o que ele fez?”.

Outro elemento estrutural da narrativa, proposto por Labov e Waletzky (1967), presente nessas produções é a resolução, como verificado nos exemplos 44 e 53,

respectivamente, “*jatara a noite seino i eli foi domi*”, “*iFanoteseno ieleFoi paracasa idromio iuamairolo ele*”, demonstrando o final da complicação.

A coda também é um elemento presente nas narrativas coletadas, sendo acrescentada à resolução para garantir que a história acabou, como no exemplo 46, em que a narradora encerra a narrativa “*txao até amanhã*” e ainda assim sente a necessidade de finalizar com o termo “*Fim*”, termo este empregado ainda nos exemplos 45, 47, 51, 52 e 59. Além disso, a coda pode representar a moral da história, como ocorre no exemplo 52, “*augen irolouele poque ele era Bom*”. A moral da história é contada pelo narrador por meio da sua opinião pessoal, portanto, nesse caso, a ação avaliativa também se faz presente, como vimos anteriormente, de forma fundida com outro elemento da narrativa, a coda; assim acontece nos exemplos 45 e 50, respectivamente, “*ele e os animais viveram felise para sempre*”, “*e viveram felisen para Sempre*”. No caso do exemplo 52, além de ocorrer uma avaliação externa há também uma avaliação interna, uma vez que o narrador utiliza o conectivo explicativo “*poque*” para explicar o fato ao leitor de modo a despertar o seu interesse.

Essa fusão pode ocorrer também com a orientação, como nos exemplos 48 e 52, respectivamente, “*ele Foi todo Feliz ele saiu de uma toca ele gostou Du passeiu*”, “*era uma vez indizenho muito Bomzinho*”. Nesses exemplos, percebemos a presença da avaliação externa, quando os narradores expõem sua opinião pessoal para o leitor, “*Bomzinho*”, “*Feliz*”, “*ele gostou Du passeiu*”, mas também há avaliação interna, uma vez que os narradores utilizam intensificadores “*todo*”, “*muito*”, para dar a carga dramática, de forma indireta, por meio de recursos linguísticos.

Durante a exposição da sequência de eventos de uma narrativa, a complicação, também é muito comum a presença da ação avaliativa, como no exemplo 47, “*e pulou da árvore feliz e anoiteseu e ele ficou camsado*”, em que o narrador expressa sua opinião pessoal a respeito da personagem, “*feliz*”, “*camsado*”.

No exemplo 45, percebemos a presença da avaliação na resolução da narrativa quando o narrador infere “*Jesus botol o lecol no indiosinho*”. A ação avaliativa também pode aparecer em todo o texto narrado, quando o narrador se posiciona como se fosse a personagem da história, como se ele estivesse vivendo os eventos, dando voz aos personagens, conforme ocorreu no exemplo 46, “*lá lá lá vou passar pela floresta puxa um peixinho fora do rio peixinho não fiquei a sim vou colocar você dentro do rio pui-pui-pui obrigado seu índio lá-lá-lá puxa um passarinho fora do ninho dele vou arjudalo aqui passarinho obrigado seu índio lá-lá-lá é ta na hora é vou dormir txao até amanhã Fim*”.

Além de observarmos os elementos estruturais das narrativas produzidas pelos alfabetizandos, foi possível perceber que, transcorridos aproximadamente seis meses da coleta das narrativas orais e escritas 1 para as narrativas orais e escritas 2, houve aumento do número de alunos que desenvolveram narrativas globais. Na primeira coleta, aproximadamente 33% dos alunos que participaram constituíram este grupo, enquanto que na segunda coleta, cerca de 65% dos narradores exibiram produções globais.

Um caso interessante nesse grupo foi o exemplo 56, em que o aluno nas narrativas orais e escritas 1 produziu narrativa insuficiente e, durante esse período, mostrou uma evolução no reconhecimento do sistema alfabético de modo a aprimorar suas habilidades escritas na elaboração de narrativas. No entanto, o seu nível de desempenho na Provinha Brasil foi rebaixado de 4, no Teste 1, para 3, no Teste 2.

As narrativas globais foram maciçamente produzidas por alunos que obtiveram nível 3 ou 4 de alfabetização no Teste 2 da PB, em cujo nível eles deveriam apresentar apropriação do sistema de escrita, de acordo com a matriz de referência da Provinha Brasil 2011.

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa, algumas particularidades se apresentaram no decorrer dos textos escritos, conforme descrito abaixo, e consistem apenas em observações, que podem encaminhar trabalhos futuros.

Os alunos apresentaram dificuldades no domínio das correspondências grafonômicas, sem conseguir, muitas vezes, relacionar fonemas com sua representação gráfica, como a troca do “v” pelo “r”, em “*estara*”, “*jatara*” (ex. 44); a troca de “g” por “c” em “*ijoco*” (ex. 44); a troca de “u” por “l” em “*encontrol*”, “*botol*”, “*pulol*” (ex. 45). Tais dificuldades podem ser decorrentes da regularização de regras ou ainda de reconhecimento e de coordenação motora fina, no entanto, não aprofundaremos este assunto por não se tratar de objetivo desta pesquisa.

Apesar de também não ser foco deste trabalho, a segmentação não convencional no estágio inicial da aquisição da escrita esteve presente nas produções narrativas dos alunos, que demonstraram dificuldade em reconhecer as convenções gráficas que demarcam o início e o término de cada palavra escrita, através de hiposegmentação, em que o aluno tem dificuldade em separar as palavras, agrupando-as em apenas uma, como no exemplo 53, “*sudiunaavoreidoto*” (subiu na árvore e botou), “*iuamaiolo*” (e uma mão enrolou); ou de hipersegmentação, em que o estudante separa demasiadamente a palavra, como no exemplo 44, “*a noite seino*” (anoitecendo) e no exemplo 50, “*com tinuor*” (continuou). Houve casos

de hiper e hiposegmentação ao mesmo tempo, como no exemplo 50, “*tavapase ando*” (estava passeando) e no exemplo 54, “*jatavaanote cenu*” (já estava anoitecendo).

Outra dificuldade presente se deu na falta de utilização de uma única forma de apresentação gráfica do alfabeto, misturando as formas, letras minúsculas e maiúsculas, cursivas e de imprensa, como nos exemplos 48, 54 e 59, respectivamente, “*anDou*”, “*aieliFoiPaBaRaca*”, “*JoGo*”.

Por outro lado, características peculiares aos níveis de alfabetização obtidos por eles no Teste 2 da PB, tais como, a capacidade de inferir informação a partir de figuras, e identificar elementos que compõem a narrativa como tempo, espaço e personagem, foram pontos que se destacaram nas produções.

Nas narrativas orais e escritas 2, o texto não-verbal utilizado é mais extenso, possuindo uma sequência maior de acontecimentos do que o das narrativas orais e escritas 1, e culmina, em seu último quadrinho, em inferência. Dessa forma, a maioria dos alunos demonstrou curiosidade em deduzir a informação presente nele, conforme percebemos nas suas conclusões. No exemplo 45, “*Jesus botol o lecol no indiosinho*”; no exemplo 47, “*foi para a oca dormil e algem cuidou dele*”; no exemplo 48, “*foi durmi i aPareseu uma mão i enrolou ele*”; no exemplo 49, “*ele foi para sua toca e umu homen apare seu é ajúdol?*”; no exemplo 55, “*voi para oca cãncado cegola na oca ele vai durmir e Amunher Foro ele*”.

Nos exemplos 46 e 47, os alunos apresentaram a utilização de clíticos, em “*vou arjudalo*” e “*ele pegou o peixe e o botou na água*”. Essa constatação é um forte indício de que o aluno tem experiência e familiaridade em leitura uma vez que a ênclise é um traço característico da escrita, no português brasileiro.

O Quadro 20 refere-se a narrativas desenvolvidas quadro a quadro, ou seja, presas à sequência rígida de quadrinhos. Nas narrativas orais e escritas 2, observamos apenas uma ocorrência, a manutenção do estudante 25 em produções de narrativas desse tipo. No exemplo 61, encontra-se a junção temporal “*i*”. Já na narrativa oral, a ordem da sequência das proposições que projeta a ordem sequencial das situações descritas conecta-se através das junções temporais “*e*”, “*aí*”.

Na narrativa escrita o narrador apresenta a orientação, com informações sobre personagem e local em momentos distintos da narrativa; complicação, apresentando a sequência de eventos, ainda que quadro a quadro; bem como o seu desfecho. Na sua narrativa oral, temos uma produção mais completa, com a presença de todos os elementos estruturais de uma narrativa propostos por Labov e Waletzky (1967), inclusive a avaliação através de

repetições e alterações no ritmo de voz, expondo ao leitor, uma carga dramática implícita nesses recursos linguísticos com o objetivo de instigar a sua atenção.

Narrativa oral	Narrativa escrita
25/3 (Ex. 61): Era uma vez um indinho... tava passeano pela foresta e encrontou um peixinho... e pegou ele e botou dentro d`água e passeou... ele viu um p/passarinho eh/ no chão... subiu na árvore e bo/botou ele no ninho... ele PASseou... PASseou... ficou cansado e foi dormir... AÍ a muIÉ ajudou ele e enrolou ele e ele foi dormir	E rauavi UiDiutavapasano ELE ViU PXiU NU capi ELE peGoU PXIU i BOTO DETo Da La GOiNHa ELE Paco PLa Foreta i VIU PacariNHO i CUBIUa á Vo rE E BO TOÉ LE No NiNHo FiLI

Quadro 20 – Narrativas quadro a quadro (Fonte: Dados da pesquisa)

Compatível com o seu nível de desempenho, o alfabetizando infere informações, como ocorreu na narrativa oral apresentada por ele (“*AÍ a muIÉ ajudou ele e enrolou ele*”), mas a sua relação com o código escrito não foi compatível com o seu nível de alfabetização, apresentando dificuldades em separar os tipos de letras (“*peGoU*”); em identificar o limite da palavra (“*UiDiutavapasano*”); em reconhecer as unidades sonoras e sua representação gráfica (“*CUBIU*”), apesar de demonstrar domínio de outros fonemas como em “*La GOiNHa*” e “*PacariNHO*” e “*NiNHo*”.

No Quadro 21, apenas as produções orais possuem os elementos estruturais necessários de uma sequência narrativa, enquanto nos textos escritos não é possível identificá-los, uma vez que os alunos desse quadro demonstraram não conhecer nem identificar no alfabeto as suas diferentes formas no intuito de utilizá-las adequadamente na formação de palavras e frases.

Apesar disso, a maioria desses estudantes obteve nível 2 no Teste 1 da PB, enquanto que no Teste 2, eles progrediram ao nível 3 de alfabetização. Quanto as produções das narrativas, houve um aumento significativo no número de alunos com produções insuficientes, de 19% nas narrativas orais e escritas 1 para 31% nas narrativas orais e escritas 2, aproximadamente. Ou seja, considerando que desde o nível 2 de alfabetização os estudantes deveriam ter consolidadas as habilidades referentes ao conhecimento e uso do sistema de escrita, associando letras e sons de acordo com as convenções, conforme o guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil, há incompatibilidades desses alunos, no nível 3 inclusive, produzirem narrativas escritas insuficientes.

Narrativas orais	Narrativas escritas
9/2 (Ex. 62):	eletapasiãono-naforeta. eliancotu-plex Fora deriu-peruoex jogo lago-upex-eliFeul-pasarihoo icolocoolaurnomiraizala. Flunacaso doiFodeni itiRa umaealcodomino-serele upexe-sacani-sonFicoFeli
16/F (Ex. 63):	eruavi uidzo itvps ãnu iot upxo frga iele quepxodtdga upxo fqu upxo sio penro pso preta ieotpsro elcd navri idtupsr onio ifoel isio prfrt plnu iant elproca droi uapc
4/3 (Ex. 64): O menino... era uma vez... o menino tava PAsseano... aí... encontrou... um peixe... nas grama... e depois... jogou o peixe no rio... AÍ:: depois... ele coloco/... depois... ele achou um... depois ele foi caminhando... depois ele achou um PA-ssa-rinho... perto da árvore... aí... ele colocou no ninho... depois foi pra casa muito cansado... aí depois ele foi... aí... depois... ele foi dormir... aí... uma pessoa enrolou ele	onenino, tavapasãodo, popato, onenino, tava popato, i oneno, acao, upxe, nagagia, uido, acao, upxe, ielínaga, da fniano, ieão, touma lgoueme, no, fioalegi idfígãõ, cala. isdto uilero, ledupi
11/2 (Ex. 65):	Eranemrciaers mecsurxi Xurmcodeni sitxhemi niecmsrvtm tessnitei ioncxn nlixnxso RdeisaRirro Rínroimí mrixset
13/3 (Ex. 66): Era uma vez... um índioZInho... aí... amanheceu o DIa... ele acordou e foi passear pela flo-RES-ta... a::í... de::pois... ele encontrou um peixinho... fora da água... ele/ ele pegou o peixinho e jogou pra dentro da água... depois... continuou passeano... encontrou um passarinho NO CHÃO... aí ele/ eu vou ajuda o passarinho... pensano... aí... ele pe/pegou o passarinho... subiu na árvore e botou o passarinho no ninho de passarinho... depo::is... ele... fo:::i... foi pra casa... foi dormir... aí... o pai dele enrolou ele	A maseiuda u iDiu tavadsano A i Eli elou Pxiu voa Praga e bouPxi eDnasue Dmatalagamairaaason A enasue Dmealgrmania maendergrmatxuneueia Peramb gnedguumtn Pel
22/3 (Ex. 67): Era uma vez... um índio que ia passear pela floresta... viu um peixe fora da água... ele continuou passeano pela floresta... ele viu um passarinho... ele caiu... então subiu na árvore... e botou... no... no ninho... ele tava muito cansado e dormiu	Vopati fimtui ptanuti iatu potuã potona e litapula e lifodasi Pimtali cubina ititanuni e liporonuni tanu e fotuni
17/3 (Ex. 68): Era uma vez um índio tava passeano pura floresta... aí ele vê o peixe no chão... aí jogou ele na água... aí o peixe... aí o peixe pulou... aí continuou andano... aí ele achou um passarinho... aí ele subiu na árvore... ele botou o passarinho... a/ aí ele ficou cansado e foi dormir... e o homem do céu enrolou ele	Otacie CAeiA PeVoPADA Auvre PuPi aPnA aipuna Apclvipapn AluinA vLi iaEFaPcio LiPcoD MiLN
27/F (Ex. 69):	aeiate areun

aiaeimoaaua
aiaeimoaaua
aeieio aeieio aeieio aeieio
aeio aeio aeio
aeiaoeiae
aeueaeaei
aeune
aseaes!

Quadro 21– Narrativas escritas insuficientes (Fonte: Dados da pesquisa)

Duas situações se destacam neste quadro, uma se refere ao aluno 4 que produziu narrativa quadro a quadro nas narrativas orais e escritas 1 e obteve o nível 2 de alfabetização no Teste 1 da PB, enquanto que no Teste 2 obteve nível 3 e produziu narrativa insuficiente nas narrativas orais e escritas 2. O outro destaque refere-se ao aluno 22 que, apesar de ter elevado o seu nível de alfabetização de 2 para 3 no segundo teste, deixou de produzir narrativas globais passando a uma produção insuficiente.

A Tabela 7 evidencia o número de alunos que produziram cada tipo de narrativa; global, quadro a quadro e insuficiente, com aproximadamente 65%, 4% e 31% das produções, respectivamente.

Tabela 7 – Número de alunos por tipo de narrativa

Tipo de Narrativa	Número de alunos	Porcentagem
Global	17	65%
Quadro a quadro	1	4%
Insuficiente	8	31%
Total	26	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que, do início ao término do ano letivo, o percentual de alunos da turma que passou a desenvolver narrativas globais praticamente dobrou, no entanto o número de produções insuficientes em narrativas ainda é preocupante, o que certamente demandará esforços por parte dos educadores no processo de alfabetização desses alunos.

4.5 ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL

Nesta seção apresentamos os resultados de todos os alunos que participaram de todos os eventos: coletas e testes, o que possibilita um acompanhamento longitudinal destes sujeitos que resulta num comparativo geral entre desempenhos, evoluções e involuções. Para

tanto, os alunos foram classificados em níveis, assim como na PB, de acordo com as matrizes de competência narrativa (Quadro 5) e em leitura oral (Quadro 12).

Para alcançarmos o nível de narrativa a partir da média aritmética dos pesos atribuídos a cada elemento estrutural da matriz de competência narrativa proposta neste estudo, definimos escalas equivalentes aos pesos de cada característica narrativa para auferir a competência narrativa a partir da média. Consideramos então que, quando a média resultante dos pesos de cada característica predominante resultou em um valor entre 4 e 5, a competência narrativa foi considerada proficiente, peso 5; a competência narrativa foi emergente, peso 3, quando o resultado da média aritmética variou entre 2 e 4; e a competência narrativa foi considerada imatura, peso 1, quando a média variou em uma escala de 1 a 2, conforme Quadro 22.

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

Quadro 22– Escala de valores para auferir as competências narrativas (Fonte: elaborado pela autora)

Analisando as produções narrativas escritas dos alunos nas narrativas orais e escritas 1 e 2, definimos, no Quadro 23, as características de proficiente (P), emergente (E) e imatura (I) a cada uma das macroproposições que compõem as narrativas, comparando as habilidades da matriz proposta com as demonstradas pelos alunos em análise, que são identificados pelo seu número no diário de classe.

Narrativas orais e escritas 1												
Alunos	1	2	4	8	12	14	15	17	18	20	26	30
Orientação	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	P (5)	E (3)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)
Complicação	E (3)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	P (5)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)
Avaliação	I (1)	I (1)	I (1)	E (3)	I (1)	P (5)	E (3)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	E (3)
Resolução	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	P (5)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)
Coda	E (3)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	P (5)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)
Resultado	I (1,8)	I (1)	I (1)	I (1,4)	I (1)	P (5)	I (1,8)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1,4)
Narrativas orais e escritas 2												
Alunos	1	2	4	8	12	14	15	17	18	20	26	30
Orientação	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	P (5)	P (5)	E (3)	I (1)	E (3)	E (3)	E (3)	P (5)
Complicação	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	E (3)	E (3)	P (5)
Avaliação	I (1)	E (3)	I (1)	I (1)	P (5)	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	I (1)	I (1)	P (5)
Resolução	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	P (5)	P (5)	P (5)	I (1)	P (5)	E (3)	P (5)	P (5)
Coda	I (1)	I (1)	I (1)	P (5)	E (3)	P (5)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	I (1)	P (5)
Resultado	E (3,4)	E (3,8)	I (1)	P (4,2)	P (4,6)	P (5)	E (3,8)	I (1)	E (3,8)	E (2,2)	E (2,6)	P (5)

Quadro 23 – Comparativo da competência narrativa nas narrativas orais e escritas 1 e 2 (Fonte: elaborado pela autora)

Os resultados das competências narrativas das produções coletadas, Quadro 23, foram obtidos a partir da média aritmética dos pesos atribuídos a cada macroproposição, de acordo com as características, de proficiente (P), emergente (E) e imatura (I), apresentadas pelos alunos em suas narrativas e que compõem a matriz de competência narrativa proposta (Quadro 5). Desta forma, os resultados consideraram a escala de valores definidas no Quadro 22 e demonstraram habilidades predominantes, e não exclusivas, para a determinação da competência narrativa, uma vez que se utilizou a média dessas habilidades.

Portanto, as características dos estudantes em cada elemento estrutural da narrativa foi determinada de acordo com a matriz do Quadro 6. Para exemplificar como esses pesos foram obtidos, retomamos, no Quadro 24, a narrativas escritas elaboradas pelo estudante 15 nas coletas de narrativas realizadas.

Narrativas orais e escritas 1	Narrativas orais e escritas 2
<p>ChicoBento ta plãtado uma a vore i ele ta fazendo isso pra ele coneser uma minina que ele fica com a minina bricado com aminina pra os minino fica perto da minina i ele ta cibalãçado no balaço que ele sibalaçado i ele ta peiçado que a avere enxeo di fruta i ele ta colocado água na avore pra avore qureçe ele tacavado um boraco pra ele coloca avore i Xico Beto gosta muito da avore</p>	<p>um injo tava Pasiando ele anDou ele Foi andando ele Foi todo Feliz ele saiu de uma toca ele gostou Du passeiu ele Foi andando i encontrou um peixe fora da água ele Pegou o Peixe e colocou ná água i ele continuou Passiando ele Foi andando i encontrou um Passarinho Fora do seu ninho ele subiu na arvore i colocou o Passarinho no seu ninho ele desseu da arvoré i chegou anoite i ele Foi Pra sua caBana i ele Foi Durmi caBana i Detou i foi durmi i aPareseu uma mão i enrolou ele</p>

Quadro 24 – Narrativas escritas do estudante 15 (Fonte: Dados da pesquisa)

No Quadro 24, narrativas orais e escritas 1, observamos que o estudante 15 descreve o cenário e os personagens sem detalhes, comentando sobre eles de modo geral; e apresenta, ainda que de forma limitada, o perfil psicológico da personagem Chico Bento (“*Xico Beto gosta muito da avore*”), características emergentes do elemento narrativo da orientação, por isso, atribuímos peso 3.

Ao apresentar os elementos caracterizadores da complicação, identificamos uma produção imatura (peso 1) pois o estudante não apresenta uma transição coerente entre os eventos, descrevendo-os através de idas e vindas, situando o evento inicial no final da história contada por ele (“*ele tacavado um boraco*”); além disso utiliza os pronomes (“*ele*”) de forma excessiva; e ao narrar torna a história confusa mas não se dá conta disso.

Apesar de não oferecer detalhes, a criança descreve o foco central da narrativa, também não explicita o clima emocional dos eventos e dos personagens mas, ao declarar que

“*Xico Beto gosta muito da avore*”, ele infere o perfil psicológico do personagem ou insere uma impressão do narrador como também quando afirma que “*ele ta fazendo isso pra ele conoser uma minina*”, caracterizando uma avaliação predominantemente emergente, com peso 3.

Ao parar bruscamente a sequência de eventos, o narrador não resolve a sequência de eventos, não apresenta um desfecho, conta os fatos aleatoriamente, deixando o leitor sem saber se a história chegou ao fim, demonstrando tanto uma resolução quanto uma coda imaturas, recebendo cada uma peso 1.

Somando os pesos atribuídos ($3 + 1 + 3 + 1 + 1$) totalizamos 9 que, dividido pelo número de macroproposições (média aritmética), encontramos 1,8. De acordo com a escala definida no Quadro 22, o estudante 15, apresentou uma competência narrativa predominantemente imatura nas narrativas orais e escritas 1.

Nas narrativas orais e escritas 2, o estudante 15 apresentou uma orientação emergente (peso 3) porque o narrador não foi detalhista na descrição dos personagens e do cenário mas o fez de forma abrangente. No entanto, ao desenvolver a complicação, avaliação e resolução, o faz de forma proficiente (peso 5), uma vez que descreve os eventos de forma coerente e sequencial, atendendo a um ordenamento lógico, apresenta o envolvimento do narrador ao contar a história, a partir de repetições e impressões em torno dos acontecimentos (“*ele anDou ele Foi andando ele Foi todo Feliz ele saiu de uma toca ele gostou Du passeiu*”); além disso, a sequência de eventos é finalizada através de um desfecho (“*chegou anoite i ele Foi Pra sua caBana i ele Foi Durmi*”). Ao afirmar que “*aPareseu uma mão i enrolou ele*”, o narrador não apresenta uma declaração geral de finalização da história, assim demonstrou característica imatura (peso 1) com relação à coda.

Somando os pesos atribuídos ($3 + 5 + 5 + 5 + 1$) totalizamos 19 que, dividido por 5, o número de elementos estruturais, encontramos 3,8. De acordo com a escala definida no Quadro 22, o estudante 15, evoluiu para uma competência narrativa predominantemente emergente nas narrativas orais e escritas 2.

O Quadro 25 mostra os níveis de leitura dos alunos que participaram de todos os eventos e que estão sendo analisados no comparativo geral.

Alunos	Tipo de leitura	Nível
1	Silábico	2
2	Não sabe ler	1
4	Não sabe ler	1
8	Não sabe ler	1
12	Silábico	2
14	Fluente	4
15	Palavra por palavra	3
17	Não sabe ler	1
18	Palavra por palavra	3
20	Silábica	2
26	Silábica	2
30	Fluente	4

Quadro 25– Níveis na fluência em leitura oral (Fonte: Dados da pesquisa)

Observamos que, dos alunos que participaram de todos os eventos, quatro não sabem ler, quatro apresentaram uma leitura silábica, dois leram palavra por palavra e dois leram de forma fluente. O Quadro 26 apresenta o comparativo geral, congruências e incongruências.

Alunos	Teste 1 PB	Narrativas orais e escritas 1	Fluência em leitura oral	Narrativas orais e escritas 2	Teste 2 PB
1	3	I = 1,8	2	E = 3,4	4
2	3	I = 1	1	E = 3,8	3
4	2	I = 1	1	I = 1	3
8	3	I = 1,4	1	P = 4,2	3
12	3	I = 1	2	P = 4,6	3
14	5	P = 5	4	P = 5	4
15	3	I = 1,8	3	E = 3,8	4
17	2	I = 1	1	I = 1	3
18	3	I = 1	3	E = 3,8	4
20	4	I = 1	2	E = 2,2	3
26	3	I = 1	2	E = 2,6	3
30	4	I = 1,4	4	P = 5	4

Quadro 26 – Comparativo geral dos eventos (Fonte: Dados da pesquisa)

Cronologicamente, analisamos o nível de alfabetização dos alunos no Teste 1 da PB e sua relação com o seu desempenho nas produções elaboradas nas narrativas orais e escritas 1. Em seguida, comparamos os resultados do Teste 2 da PB com a fluência em leitura oral e com as narrativas orais e escritas 2, para, a partir daí, elucidarmos o panorama geral do início para o final do ano letivo.

Observamos que os estudantes em acompanhamento longitudinal, com exceção do 14, nas suas primeiras produções, mostraram uma competência narrativa imatura, o que equivaleria, conforme o Quadro 8, ao nível 1 de alfabetização, no entanto obtiveram níveis 2, 3 e até 4 no Teste 1 da PB. Nas narrativas orais e escritas 2, 10 alunos evoluíram na sua competência narrativa, 6 deles passaram a apresentar características predominantemente emergentes em suas narrativas e 4 passaram de imatura à proficiente. O mesmo aconteceu com o nível de alfabetização do Teste 1 para o Teste 2, apesar da descrição de suas habilidades pela matriz de referência da PB ser incompatível com as apresentadas nas coletas de fluência em leitura oral e de narrativas orais e escritas 2, por exemplo, os alunos 2, 4, 8, 17, obtiveram nível 3 de desempenho no Teste 2 da PB e, no entanto, não sabem ler.

O estudante 1, por exemplo, obteve nível 4 de alfabetização no segundo teste, o que, de acordo com o guia de correção da Provinha Brasil, equivale à habilidade desenvolvida de ler textos, localizar informação, realizar inferências e compreender seu assunto, no entanto, o seu desempenho em leitura oral, se encontra no nível silábico, que reflete um estágio inicial de leitura, compatível com o nível 1 de alfabetização.

Os estudantes 4 e 17, apesar de demonstrarem compatibilidade nas suas competências narrativas e de leitura oral, nas coletas realizadas, estas divergiram das habilidades descritas para os níveis de alfabetização 2 e 3, obtidos nos testes da Provinha Brasil 2011.

A estudante 30 apresentou uma incompatibilidade entre a competência narrativa e seu desempenho no Teste 1 da PB, no início do ano letivo, pois apresentou uma competência narrativa imatura, o que equivaleria ao nível 1 de alfabetização e obteve nível 4 no Teste 1 da PB. No entanto, ao término do ano letivo, mostrou uma melhora na sua competência narrativa, conciliando, não apenas a sua competência proficiente em narrar e fluente em leitura entre si, como também de ambas com o nível 4 obtido no Teste 2 da Provinha Brasil 2011. Tal compatibilidade se apresentou também com a estudante 14, durante todo o ano letivo, que evidenciou habilidades convergentes em todas as coletas e testes da PB realizados.

Em sua maioria, aproximadamente 83% dos estudantes demonstraram equivalência entre a competência de leitura e a sua competência narrativa, no entanto, encontramos ainda incompatibilidade entre elas, mais evidente no estudante 8, que não soube ler a historinha verbal mas apresentou uma competência narrativa predominantemente proficiente, uma vez que, elaborou uma história composta pelas características contidas na

matriz de competência narrativa enquanto proficiente, em todos os elementos estruturais, exceto na avaliação, conforme Quadro 23, ainda que demonstre não dominar o código escrito.

Uma análise longitudinal, do início ao término do ano letivo de 2011, demonstrou, de modo geral, uma manutenção de aproximadamente 42% dos alunos no nível 3 de alfabetização nos dois testes da Provinha Brasil. Evolução de cerca de 17% do nível 2 para o 3 e 25% do nível 3 para o 4, e baixa de apenas 8% do nível 5 para o nível 4 e 8% do 4 para o 3. Apesar das alterações realizadas no barema do Teste 1 para o Teste 2 da PB, observamos, a partir do número de acertos desses estudantes nos dois testes, que esse fator não interferiu na manutenção ou alteração no nível de alfabetização dos mesmos, exceto a aluna 30 que acertou 19 questões no Teste 2 e, caso fosse aplicado o barema do Teste 1, ela seria classificada no nível 5 de alfabetização.

As produções de narrativas escritas avançaram; de 92% que produziram, na primeira coleta, narrativas imaturas, sem descrição de cenário ou personagens, com transições incoerentes entre os eventos, sem atentar para o desfecho ou para a finalização dos fatos narrados; passaram a produzir 55% narrativas emergentes, com esses elementos mais ou menos formulados; 27% proficientes; e apenas 18% manteve produção de narrativas predominantemente imatura. Destaca-se o exemplo do aluno 14, que manteve a média proficiente em todas as coletas. Contudo, apesar de termos identificado nas narrativas os seus elementos macroestruturais, não identificamos nas mesmas o domínio das habilidades contempladas pelos níveis 3 e 4 de alfabetização, conforme proposto na matriz de referência da Provinha Brasil, e menos ainda habilidades referentes ao eixo 2 de leitura proposta pela mesma matriz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o desempenho dos alfabetizandos na produção de narrativas orais e escritas e sua convergência com o desempenho na Provinha Brasil no intuito de contribuir enquanto instrumento complementar que auxilie as atividades escolares nas práticas de alfabetização e letramento.

Dessa forma, o trabalho com narrativas em sala de aula se mostrou eficiente recurso, tanto no desenvolvimento, quanto na identificação das habilidades de leitura oral e escrita de estudantes em processo de alfabetização.

As matrizes de competência narrativa e de competência da fluência em leitura oral consistem em referências que favorecem o reconhecimento dos avanços ou retrocessos, o que é muito útil para um acompanhamento individual dos alfabetizandos nesse processo. A partir desses instrumentos auxiliares, pudemos perceber que a manutenção ou avanço no nível de desempenho em alfabetização auferida pela Provinha Brasil é resultado de fatores diversos que vão desde o desenvolvimento natural dos alunos de um ano letivo para outro, através de atividades que ampliam as competências de leitura e escrita, possível identificar nas produções narrativas; até condicionamentos como utilização de um livro didático que direcione o treinamento na resposta a determinados tipos de questões. Desse modo, nem sempre o aluno que apresenta um bom desempenho na PB é igualmente proficiente em narrativas.

Ao elaborarmos a matriz de competência narrativa buscamos focar habilidades que contemplassem as macroposições propostas por Labov e Waletzky (1967) e as categorias propostas na *Narrative Scoring Scheme* de Heilmann et al (2010), necessárias para a constituição de uma narrativa. Uma vez elaborada, tal matriz converge com algumas habilidades descritas na matriz de referência da PB como: localizar informação explícita em textos; reconhecer assunto de um texto e inferir informação, afinal, ao receberem as histórias em quadrinhos não-verbais, os alunos precisam identificar a mensagem transmitida através das figuras, que formam o conjunto comunicativo, para a partir daí desenvolverem suas narrativas com início meio e fim.

Essa característica conduz à convergência de uma outra habilidade, a de estabelecer uma relação coerente entre as partes do texto, que se refere à sequência lógica de eventos no desenvolvimento de uma história narrada. Além disso, dentre as habilidades

apresentadas no nível 4 do Teste 2 da PB 2011, destaca-se a de identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem, que reflete parte da matriz de competência narrativa proposta neste estudo. Tais habilidades são decisivas na constituição da competência narrativa.

Destacamos que as matrizes em questão divergem nas habilidades descritas no eixo 1 da matriz de referência da PB, no que se refere à apropriação do sistema de escrita, já que estas não foram contempladas na análise das narrativas produzidas.

Percebemos que o nível de leitura demonstrado pelos alunos reflete habilidades próprias de quem está aprendendo a ler e se preocupa em decodificar e não as que constituem uma leitura fluente. O maior esforço cognitivo encontra-se concentrado na aquisição de competências de leitura, e não de compreensão. Mas, como a fluência conduz à compreensão e à proficiência na escrita, os alunos que demonstraram uma relativa fluência foram justamente os que mantiveram o equilíbrio tanto nos níveis de alfabetização quanto nas competências em leitura e narrativas.

Apesar dos resultados apresentados evidenciarem a relevância desta pesquisa, algumas limitações se manifestaram no decorrer de sua execução, como; a dificuldade em alcançar a totalidade de coletas na turma analisada devido a ausências, fosse em dia de produção de narrativas ou aplicação da Provinha, por motivos pessoais ou familiares e timidez; a forma utilizada para coletar as narrativas talvez não tenha sido a ideal uma vez que grupos menores poderiam ser mais concentrados e produtivos, contudo não refletiria a realidade de uma sala de aula. Tais limitações, de certa forma, justificam o número reduzido de amostras na análise longitudinal.

Devido a sua amplitude e expandindo o escopo da pesquisa, sugerimos o desenvolvimento de futuros trabalhos nos seguintes aspectos:

- Abordagem da fluência em leitura oral de narrativas no estágio inicial de alfabetização, relacionando com o desempenho na Provinha Brasil.
- Questões voltadas à regularização de regras, dificuldades de reconhecimento e de coordenação motora fina.
- Questões de segmentação não convencional como hiposegmentação e hipersegmentação de palavras na produção de narrativas escritas por estudantes do segundo ano fundamental.

A pesquisa contribui para o ensino uma vez que, através da produção espontânea de narrativas escritas é possível identificar com total transparência o nível de alfabetização do

estudante, sem maquiagem, sem subterfúgios. Isso favorece o trabalho do professor que está em contato direto com esses alfabetizandos, contribuindo diariamente para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. A partir desse retorno pode-se realizar um levantamento das ocorrências e intensificar as atividades direcionando-as às necessidades manifestadas pela turma, expandindo e legitimando os conhecimentos linguísticos e culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de; FREITAG, Raquel Meister Ko. Caracterização de narrativas orais e escritas e sua interferência no processo de letramento em séries iniciais. In: **Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais**, 6., 2011, Natal.

BAMBERG, Michael. Why Young American English-Speaking Children Confuse Anger and Sadness: A Study of Grammar in Practice. In: NELSON, Keith E.; AKSU-KOÇ Ayhan; JOHNSON, Carolyn E. **Children's Language: Developing Narrative and Discourse Competence**. New Jersey: LEA, 2001, p. 55-72.

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

BERMAN, Ruth A. Setting the Narrative Scene: How Children Begin to Tell a Story. In: NELSON, Keith E.; AKSU-KOÇ Ayhan; JOHNSON, Carolyn E. **Children's Language: Developing Narrative and Discourse Competence**. New Jersey: LEA, 2001, p. 1-30.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Provinha Brasil: guia de aplicação, Teste 1**. Brasília: MEC/INEP, 2011a.

_____. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados, Teste 1**. Brasília: MEC/INEP, 2011b.

_____. **Provinha Brasil: reflexões sobre a prática, Teste 1**. Brasília: MEC/INEP, 2011c.

_____. Ministério da Educação. 2011d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838>. Acesso em: 30 set. 2011.

_____. **Provinha Brasil: guia de aplicação, Teste 2**. Brasília: MEC/INEP, 2011e.

_____. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados, Teste 2**. Brasília: MEC/INEP, 2011f.

_____. **Provinha Brasil: reflexões sobre a prática, Teste 2**. Brasília: MEC/INEP, 2011g.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

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

CRISTOFOLINI, Carla. Algumas considerações a respeito do letramento na Provinha Brasil. **Work. pap. linguist.**, n.2, p. 25-35, Florianópolis, 2010.

_____. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa**, n.56, p. 217-247, São Paulo, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 47 - 56, mai./ago. 2009.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Entre norma e uso, fala e escrita: contribuições da sociolinguística à alfabetização. **Nucleus**, v. 8, n. 1, abr. 2011.

FUCHS, Lynn S. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, p. 239 - 256, 2001.

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

KADERAVEK, J. N.; SULZBY, E. Narrative Production by Children with and without Specific Language Impairment Oral Narratives and Emergent Readings. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, v. 43, p. 34 - 49, 2000.

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

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

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

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

MACHADO, Rosa Helena Blanco. **Algumas questões sobre a narrativa**: elementos essenciais e elementos não essenciais da narrativa. 1980. 363 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 301 - 320, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais**. 3. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

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

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

ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **A habilidade de leitura na Provinha Brasil: análise contrastiva entre a aplicação e os resultados de duas escolas da rede municipal de Aracaju/SE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

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

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, abr. 2004.

SOUSA, Maurício de. **Almanaque do Chico Bento**. n.º. 26, p. 56. Rio de Janeiro: Panini Comics, 2011a.

_____. **Magali**. n.º. 59, p. 29 - 31. Rio de Janeiro: Panini Comics, 2011b.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003. Disponível em: <<http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

TAVARES, Maria Alice. Sequenciação de informações em textos jornalísticos no PB e no PE: uma mesma “comunidade de escrita”? In: **Encontro do Celsul**, 5., p. 919 - 927, 2003, Curitiba.

VENEZIANO, Edy. Interactional Processes in the Origins of the Explaining Capacity. In: NELSON, Keith E.; AKSU-KOÇ Ayhan; JOHNSON, Carolyn E. **Children’s Language: Developing Narrative and Discourse Competence**. New Jersey: LEA, 2001, p. 113-141.

ANEXO 1

Certificado de Apresentação à Avaliação Ética (CAAE - 0387.0.107.000-11)

Andamento do projeto - CAAE - 0387.0.107.000-11

Título do Projeto de Pesquisa
Ler+Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania

Situação

Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	28/11/2011 09:50:58	13/02/2012 11:41:14		

Descrição

Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	16/11/2011 22:05:38	Folha de Rosto	FR-480428	Pesquisador
3 - Protocolo Aprovado no CEP	13/02/2012 11:41:14	Folha de Rosto	01/2012	CEP
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	28/11/2011 09:50:58	Folha de Rosto	0387.0.107.000-11	CEP

[Voltar](#)

ANEXO 2

The Narrative Scoring Scheme (Fonte: Heilmann et al, 2010, p. 165-166)

Characteristic	Proficient	Emerging	Minimal/Immature
Introduction	<p>Setting</p> <ul style="list-style-type: none"> -Child states general place and provides some detail about the setting (e.g., reference to the time of the setting – daytime, bedtime, or season). -Setting elements are stated at appropriate place in story. <p>Characters</p> <ul style="list-style-type: none"> -Main characters are introduced with some description or detail provided. 	<p>Setting</p> <ul style="list-style-type: none"> -Child states general setting but provides no detail. -Description or elements of story are given intermittently through story. -Child may provide description of specific element of setting (e.g., the frog is in the jar). <p>OR</p> <p>Characters</p> <ul style="list-style-type: none"> -Characters of story are mentioned with no detail or description. 	<ul style="list-style-type: none"> -Child launches into story with no attempt to provide the setting.
Character Development	<ul style="list-style-type: none"> -Main character(s) and <i>all</i> supporting character(s) are mentioned. -Throughout story it is clear that child can discriminate between main and supporting characters (e.g., more description of and emphasis on main character[s]). -Child narrates in first person using character voice (e.g., “You get out of my tree,” said the owl). 	<ul style="list-style-type: none"> -Both main and active supporting characters are mentioned. -Main characters are not clearly distinguished from supporting characters. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inconsistent mention is made of involved or active characters. -Characters necessary for advancing the plot are not present.
Mental states	<ul style="list-style-type: none"> -Mental states of main and supporting characters are expressed when necessary for plot development and advancement. -A variety of mental state words are used. 	<ul style="list-style-type: none"> -Some mental state words are used to develop character(s). -A limited number of mental state words are used inconsistently throughout the story. 	<ul style="list-style-type: none"> -No use is made of mental state words to develop characters.
Referencing	<ul style="list-style-type: none"> -Child provides necessary antecedents to pronouns. -References are clear throughout story. 	<ul style="list-style-type: none"> -Referents/antecedents are used inconsistently. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pronouns are used excessively. -No verbal clarifiers are used. -Child is unaware

			listener is confused.
Conflict Resolution	-Child clearly states all conflicts and resolutions critical to advancing the plot of the story.	-Description of conflicts and resolutions critical to advancing the plot of the story is underdeveloped. OR -Not all conflicts and resolutions critical to advancing the plot are present.	-Random resolution is stated with no mention of cause or conflict. OR -Conflict is mentioned without resolution. OR -Many conflicts and resolutions critical to advancing the plot are not present.
Cohesion	-Events follow a logical order. -Critical events are included, while less emphasis is placed on minor events. -Smooth transitions are provided between events.	-Events follow a logical order. -Excessive detail or emphasis provided on minor events leads the listener astray. OR -Transitions to next event are unclear. OR -Minimal detail is given for critical events. OR -Equal emphasis is placed on all events.	-No use is made of smooth transitions.
Conclusion	-Story is clearly wrapped up using general concluding statements such as “and they were together again happy as could be.”	-Specific event is concluded, but no general statement is made as to the conclusion of the whole story.	-Child stops narrating, and listener may need to ask if that is the end.

ANEXO 3

Narrativas escritas 1 e 2

Elaboreto ptoem uma arvore em jardim
li fiz um ludo el gorta de arvore
el adobe que tinha vinda vinda
li gorta de frutos l vinda isas
Bea saza na

ERA UM ZLI O CIGRETO
AGUANO UNO RE NA POTON
DECA NA ROSINHA GOTO PAU
RE E LE AGUOME ROSINHA ISOGIH
NA REBELICAO NA ALERE ROSIZHA
ROSIZHA BICAO NA ALERE
Fim

era uma vez um menino chamado
xibeto um dia ele plantou
uma arvore ele cavou plantou
deu agua eu dia a arvore crescer
dado frutos botou um balao
ele veio catoto carimbo
ele plantou no lugar tao bonito
queria deu fruta ele aproveitava
tudo os dias

Era uma vez rico plantar uma árvore e ele malhou a árvore para
calcar um balanco e para comer a fruta e para memoria e para
foze um carochê e um pesonete porque da fruta e da sãoa

Era uma árvore que rico plantou uma
árvore que dava frutas e ele sabia que
ia da frutas todos os dias e ele sabia
que lá na árvore ele podia trabalhar
depois um pesonete com a memoria e ele
agora a árvore para ele pode crescer e ele pode
de balanco todos os dias e ele disse que
sempre vai se balanco lá na árvore

^{oavreli}
^{erau de is}
Eli Pato ou ^{oavreli} Celi Ciro ^{erau de is} ~~illegible~~
mammasoli e Eli Comente Futa Eli Paratance
tira as frutas para fazer de limão
e toma mais a mammasoli e Eli gasta
de Sibi na acori ~~illegible~~ de mais lu gatu
Dimais

chocolate plateri uma amore para resimha
 di fiz um bolaco. eligerta de amore
 ele sempre que resimha virou beldinha
 di gerta de frutas e resimha isso
 pode fazer vem para saudade pra
 voce. Eu ja parte uma amore
 tranita e delegate firm

circunite o pãto umu vare agcu dpi fga
 leledepeaga tato to dpi lele asblãco ♡

emunicacã PELOVA DENOVO AIAAVORE AIAAVOXICO NOA
 PTOOAAVORE XICOTEMEDODAAVORE AICVDIAXICO DISIASIAIU
 XICOPLETOOAAVORE AIODIAAMAMORO AIO DIA XICODISIASIAIGO
 XICAELEPECO XICODISIASIAGOTONUTUDESAAVORE ODIAXKOA
 COGOAGA XICO POTOAAVORE
 VAAVORE XIA MOTLA DA OIXICO
 AIAAVORE
 AAVORE BOFUTA

Xicolante carcer com uma e cada pala tem uma
 anori de posi loto u opata anori de posi equor de
 posi eli pensou que tarca

Xicolante e liti

Paralel de is o pa. De com 07 Uma minima

Ritax

come

Silchosa

Eicarosma minima

Griseo a minima

(9) Xicolante i ta pmarando um anori um jodi
 e li ita danu aqua e li itapnassu
 e i itapnassu e i quone aperta e peas
 na anarada i nas anri
 quaso do e u te u quicadeu purq e
 ladaputo

xidimento carou com jima el tado palã atou uma arori
 de posi lista u apatã carori de posi aquou de posi eli
 pensou que taca balã (sãu) na arori de posi sendo que
 taca na arori furta pe coração na palã ha arori
 par reziba.♥

x gabeta ta Patãna
 apan
 aviti
 Picão
 arlo
 Mitaalacão eli etacombã macã
 eli Taca arori

~~era~~ um reis e chico bem prátama uma arori depois e chico bem reis a arori
 Crede me iní depois des agis pãza arori i depois e chico lcom feiz nome iai

XICO BETO ELIITAVOPATEUAVOR

XICO BETTO TOVAPEUA AVAR IELIPATOPARA RANORA

ELIETAVAJOGA MUA GA

ELIETAVASIBATEZANA

EDEPOI ELEETA VAPELNO

ELIPIEAMAMA SL

IELIFE CO RASEU PAELO

PAO M MASEU

chicamento ta chatao uma a vare i ele ta
 EAVAPOR ICA PRA DE COMEGER UMA MININIA
 QUE ELE FICAVAM A MININIA BRIDA COM AMINIA
 PRA OS MININIA FICAVAM DA MININIA
 I ELE TA CIBABEPO NA PALHA QUE ELE SIBALCADO
 I ELE TA BEGADO QUE AONDE ENXO A MOUTA
 I ELE TA COLCADO AIGUA NA ANORE PRA ANOREGUA
 ELE TACAVADO UM BARRO PRA ELE COLCADO ANORE
 IXICO BETO GOSTA MUITO DA ANORE

En una ámre que xaca mada
 Cessa silage gato zaca mado
 nato zoro ideli xuxoro melo
 Ezo pto aki mamama Euta Balaca
 lugaton

Ezauna yeli xoxi xoxi
 mellelto el maraia Bogaeta
 Calcaulalano Camu nara maaⁿ maaⁿ maaⁿ
 ialoropa maaⁿ maaⁿ ialoropa
 Boreoa camia tuta cõngata diuiva maaⁿ

O menino está passando na floresta
 e encontra um rio e um peixe estava
 fora d'água e logo um tundo pei-
 xis e pega e levou o peixe. Jogo
 de peixe no rio e de pei ele estava
 passando na floresta e um passageiro
 está na gama e o tundo pega
 o passageiro e levou o passageiro e depois
 e jatará a noite assim e ele
 foi domi.

Era uma vez um índiozinho que
 estava passando na floresta
 e ele encontrou um peixinho no
 rio e ele pegou o peixe e
 levou ele na água e o peixe falou
 na água e depois encontrou
 um passageiro no chão e
 ele subiu na árvore e levou
 ele no ninho e o índiozinho
 pulou a árvore e ele estava
 com o peixe e foi dormir
 e Jesus levou o peixe no
 índiozinho e ele é os animais
 e estavam felizes para sempre

Fim

lá lá lá não pararia pela foz
 para um peixinho fora do rio
 peixinho não ligou e sim não
 colocou não dentro do rio
 pi-pi-pi obrigado seu irmão
 lá-lá-lá para um passarinho
 fora do ninho dele não agreda
 aqui passarinho obrigado seu irmão
 lá-lá-lá é tá na mão
 é não dormir não até amanhã

era uma vez um idio
 que passava pela floresta
 ele foi andando e ele
 viu um peixe fora da
 água e ele pegou o peixe
 e botou na água e o
 peixe pulou e ele continuou
 seu passeio e ele
 viu um passarinho
 e ele subiu na árvore
 e colocou o passarinho
 no ninho e pulou da
 árvore feliz e contente
 e ele ficou com o
 e foi para a casa
 dormir e alguns
 cuidou dele

um info tava passando ele e quando
 ele foi andando ele foi todo feliz
 ele saiu de uma toca ele
 gostou de sair ele foi andando
 e encontrou um peixe fora da
 água ele pegou o peixe e colocou
 na água e ele continuou
 passando ele foi andando
 e encontrou um passarinho
 fora do seu ninho ele saiu
 na árvore e colocou o passarinho
 no seu ninho e ele saiu
 da árvore e chegou em casa
 e ele foi para sua cabana
 e ele foi dormir e ele
 e ele foi dormir e ele
 uma mãe e enroucou

Era uma vez um imo muito bom gosto
 ele foi passando na proleta e
 encontrou um peixe no chão
 ele pegou o peixe e o jogou
 e depois os peixes ficaram pulando
 e foi caminhando e encontrou de repente
 um passarinho no chão e ele
 o levou e colocou o passarinho
 e depois o dia foi ficando tarde
 e ele foi para a sua toca
 e uma mulher apareceu e ajudou?

O indiano foi para o rio e ficou ali
 esperando a bruta e o peixe na água e viu
 o peixe fora da água e bruta o peixe
 dentro da água e bruta com o peixe
 e ele viu um peixe na água e ele saiu
 na água para bruta e bruta ele começou
 de aguar e bruta foi para terra e
 ele e bruta e bruta para sempre

O indiano estava parado na beira
 de um rio e viu um peixe na
 água e bruta e bruta e bruta
 na água de bruta e bruta
 e bruta e bruta um
 peixe e bruta no
 rio e bruta e bruta
 e bruta e bruta e bruta
 e bruta e bruta e bruta
 e bruta e bruta e bruta

era uma viz indigenha
 muito Bemzinho ele foi
 paria na floresta ele instalou
 a peixe fora d'agua ele pegou
 apesinho e colocou na agua
 e depois apesinho alegre pulou
 depois ele catinuo a poia
 ele icatrou a paratinho fora
 do ninho ele ribiu na morte
 e colocou o paratinho no
 ninho e depois catinuo
 a paria depois ele comrou
 e foi pra casa dormi e
 augem irabruel porque
 ele era Bem e
 fin

Invencao indurita
 indurita etarapaziana pelafes
 ita suda rioupho fobadema
 iuda pguo pto icolomao
 qua illo foparia ibruu
 parano foradoninho
 iuda iudiuuorotidota
 eleronio iudito catinopa
 rano iparoteseu jelfai
 paracora idronado
 iudaindo ele

e Pava u ei ai na Pa si na Pa 2
 e li e ca u Pe xi u Pa Pa a o a 3
 e li ja o na a a i li na i u e la no 4
 e li ca mio a i li e ca u Pa na o 5
 e li su pa i na a ka ri i a x e li la s a m a 6
 e li ca mio i ja ta va a no te Pe u a i li ka Pa Pa Pa 7
 i ti Ra u a su na ca di Re Pa te u na le Pa u u u u 8
 i li Pa lo i li Pa lo

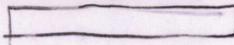
era uma vez a inda passava no Eleterto e e
 conta um peixe e peço a peixe muito impoixe e
 esta sendo da mar a e e foi comiando e e conta
 peixão e peço e Ba tu de no de du mi no e vai peço
 e ca a ca do a gela no a e e vai du mi e
 amunhu e a u e

Kipha um intimo qul ul taro
 adano malarra qul lli m Cantell
 um leximo qul taro de alua i
 um indimo Calo Camu ma alua
 elitoria Paciano qul im Cantell
 um Passaro qul lli sulim ma
 arnara i Calo Can o Passaro ma
 amarl i de Bis lli Pulu da
 arnara i de Bis lli foido
 umir namhuo

wa nam neri ida malarra malarra
 ell nra nam rito magam
 ugelef rigo e rito malaga
 ida nra rario ugelef rito rario
 nom e rito rario
 detai e ida foidam
 ige quida dele

trauma res um índio passando pela
 praça e de repente ele encontra um
 peixe no capim e o índiozinho
 pega o peixe no lago
 e o índiozinho de repente passando
 ali de repente o índio vai um
 passageiro no capim ali o índiozinho
 dava o passageiro vai para casa
 e a mãe dele chegou a hora de ir
 então vai para sua casa e dorme

era uma vez um índio que não passava para floresta
 e não um peixe fora da água
 e jogou o peixe na água e ficou ali
 e fez um passageiro fora do lago
 e pegou o passageiro e levou na cabeça e colocou
 na direção do rio e de repente o peixe
 e foi para a casa dele e não se moveu



FIM

(D) vixi tarca pariamo mofalretata
 e carta um peze tarca maruma
 e l'atto m'aria p'lo p'xe camecoa
 opuba, e' pai paliamo e'rcis
 apitia q'rens saltis a reri
 eu ida da rias scalacomarri
 pai e carucema e el pai para
 casa dari e aguis l'at um
 p'ama

F ravanzi
 v'niutashp'ano
 E LE VI U PXI UNU ca pi
 ELE PE QOU PXI U
 i BOTO DE TO DA LA GOINHA
 ELE PACO PLA FOTATU
 i VU PACO TINHO
 i CU BIU NA O VOTE
 E BOTO E LE NO NI NHO
 FILI E FOTOMI
 O ATONATA
 i FO I DO MI
 a'ba m'le co r'le
 i TOLO DO DO MI NHO
 FIU

elita pasia eme-nazareta.

eliantetuplex Exa dnu - pl^{2a} ²⁰²⁰

Legu lupix -

Elie eme - pasia iteo

izelreleblawme miragala ²⁰²⁰

Elina dnu de Exa dnu

itka unalele dnu mine - pval

uplex - poci - poci - Fico Feld -

eruarri uida itrepa amu

iat upxo figa idt guxadtdga

upxo fgu upxo rai plura

pno pnta ietpno

elcd narri ldtuprr onio

idll isio pnt plnu

lant eprca

drei uapa a

ameninertara pas aede,

ppapater ameninertara papapater,

papateri ameninertara

upre itragia uida,

atae upre ielina ga,

da ipniamer iantau me

lgau me mor fia abgt

idfiga icala,

is dte uidera le duri

arabimexicani

mexici

xmrodemi

sitibemi

mibmrtm

tesmitli

ionatm

mlxmto

exidoRivo

Rimroimi

mrixst

A maseuda y iDiu taradrama

A i E li leau Xiu raa Paaga e eraki

eDnozuz Dmatolagamoinaasan

A enormue Dmealgromala

mpendrgmatxumuis Peramer

gmedgumtm Ped

e vopati

purri phantati iatu pelya Pxtona

e litatila

e lipoci litati Culina itamuni

e lipronuni

tamu

e potuni

ALFA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA ALFA PAVADA

ALFA PAVADA ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA

ALFA PAVADA!