

## O EFEITO DA REPRESENTAÇÃO PICTOGRÁFICA NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS<sup>1</sup>

Alina Galvão Spinillo *Universidade  
Federal de Pernambuco*

**RESUMO** - O presente estudo comparou a *performance* de crianças (4 a 8 anos de idade) quanto à produção de narrativas orais em duas condições experimentais. Na Condição 1 a criança era solicitada a produzir uma estória a partir de uma representação pictográfica (desenho feito pelo sujeito); na Condição 2 a mesma solicitação era feita na ausência de qualquer representação pictográfica. As estórias foram analisadas e categorizadas em função da estrutura narrativa que apresentavam, quanto ao uso de recursos coesivos e quanto ao grau de contextualização. Observou-se um efeito significativo da representação pictográfica sobre a produção das estórias. As narrativas produzidas sob a Condição 1 (com desenho) possuíam características da linguagem oral, e eram contextualmente dependentes da representação pictográfica. Em contraste, as narrativas elaboradas sob a Condição 2 (sem desenho) apresentaram características peculiares à organização da linguagem escrita, mostrando independência contextual, estando presentes convenções e construções próprias do estilo narrativo. Os resultados apontam aspectos relevantes ao estudo da produção de narrativas em crianças, questionando as práticas alfabetizadoras que condicionam a produção de narrativas por parte da criança a representações pictográficas. Essas atividades reforçam mais os usos da linguagem oral do que as convenções da linguagem escrita que são relevantes para o currículo escolar.

**Palavras-chave:** competência narrativa, crianças, linguagem escrita, estórias.

### THE EFFECT OF PICTORIAL REPRESENTATION ON NARRATIVE PRODUCTION

**ABSTRACT** - This study investigated the effect of pictorial representation on children's narratives. Fifty children (4 to 8 years old) were asked to produce an oral story under two different conditions. Condition 1: from a pictorial representation (a drawing made by the

1 Agradecimentos: A Ann Dowaker, Lúcia Rego e Sylvia Rojas-Drummond pelos comentários acerca da versão inicial deste artigo; e a Mariangela Spinillo pela colaboração na coleta de dados e na classificação da *performance* das crianças. Agradecemos ainda a bolsa de pesquisa concedida pelo CNPq para a realização deste estudo.

Endereço: CFCH - 8º andar, Cidade Universitária, 50739, Recife, PE.

subject). Condition 2: without this visual recourse. The children's stories were analysed according to the narrative structure they presented, to the use of cohesive relationships and to their contextualization. Performance under both conditions was significantly different. The narratives produced under Condition 1 showed typical characteristics of spoken language and they were context-dependent on the pictorial representation. In contrast, the narratives produced under Condition 2 had characteristics of written language such as context independence (dependent on lexicalization), with peculiar conventions of a narrative structure. The results revealed some important aspects of narrative competence in children. Educational implications can be considered: one must criticise classroom practices which emphasize pictorial representations as a recourse to elicit children's narratives. These activities reinforce more of the use of spoken language rather than the conventions of written language that school curriculum demands.

**Key-words:** narrative competence, children, written language, stories.

### **O papel do contexto e de situações experimentais na compreensão e produção linguística de crianças**

Estudos acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem têm demonstrado o papel determinante do contexto como fortes referenciais na compreensão e produção linguística da criança. Carraher e Spinillo (1984; 1989), em investigação acerca do papel que o contexto e a fala do experimentador têm na situação experimental para a criança, evidenciaram que a maneira como a criança interpreta o contexto experimental influencia drasticamente a *performance* dos sujeitos, apresentando implicações quanto aos estudos experimentais sobre a aquisição da linguagem.

Nesta perspectiva podemos ainda mencionar os estudos de Spinillo (1989, 1990) que, através de observações experimentais e naturais no contexto escolar, enfatizaram o papel importante desempenhado pelo contexto situacional e interpessoal na compreensão e produção linguística da criança, demonstrando que o desenvolvimento da linguagem caminha de um período inicial de indiferenciação quanto aos referenciais intra e extraproposicionais, para um período de diferenciação clara, constando ainda que as regras pragmáticas ou de uso são apreendidas bem cedo, parecendo ser esta a primeira forma de organização da linguagem. Esta subordinação inicial da linguagem aos aspectos extraproposicionais impossibilita a criança isolar a linguagem do contexto no qual ela ocorre, tratando-a como um elemento da situação.

Seguindo esta linha de argumentação, em que o contexto aparece como fator determinante no desenvolvimento linguístico da criança, podemos nos questionar acerca de como o falante se torna um escritor, uma vez que a linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, se abstém de determinantes contextuais e de pistas extraproposicionais que estão presentes na linguagem falada (e.g., entonação, gestos, expressões faciais, natureza da interação entre falante e ouvinte), aspectos estes que determinam a força ilocutória da expressão e que acompanham a fala durante a comunicação. Tais elementos se caracterizam por um sistema de referências exofóricas que estão ausentes na linguagem escrita, onde o encontro entre escritor e leitor é distante, em contraste com a proximidade entre falante e ouvinte.

### **Diferenças entre linguagem oral e escrita**

Tais colocações levam-nos a refletir acerca das diferenças entre linguagem oral e escrita, entendendo-se por linguagem escrita não apenas o ato de ler e escrever, mas o domínio de todo um sistema que requer construções, estilos e referenciais bastante característicos.

O referencial na escrita é intraproposicional, uma vez que o escritor não dispõe das pistas extraproposicionais das quais dispõe o falante na comunicação oral. Entretanto, o escritor precisa aprender a lidar com essas propriedades da linguagem escrita para torná-la efetivamente um instrumento de comunicação.

Algumas propriedades básicas têm sido consideradas acerca das formas nas quais linguagem oral e escrita diferem. Chafe (1980; 1982) considera como o maior ponto de diferenciação entre os dois sistemas a questão da integração e fragmentação, onde a linguagem escrita apresenta uma qualidade integradora enquanto a linguagem falada é um processo fragmentado. Observando conversações informais e acadêmicas, Chafe (1985) aponta ainda outra diferença básica entre a comunicação oral e escrita: a unidade de idéias e o papel do envolvimento entre falante e ouvinte na linguagem falada, que contrasta com o afastamento entre escritor e leitor na linguagem escrita em relação ao conhecimento que está sendo veiculado na comunicação.

Tannen (1982), analisando as estratégias utilizadas na produção oral e escrita de narrativas, verificou duas diferenças básicas entre os dois sistemas: a) a linguagem oral é altamente dependente de aspectos contextuais, enquanto a escrita é descon-textualizada (ou pelo menos relativamente descontextualizada); b) na linguagem oral a coesão é estabelecida através de recursos paralingüísticos e sinais não-verbais, enquanto que na linguagem escrita a coesão se dá através de recursos lexicais e de estruturas sintáticas que usam conectivos explícitos.

Entretanto, a descontextualização da escrita não significa a ausência de um contexto. Na realidade a contextualização nas formas escritas se processa de maneira diferente daquela observada na linguagem oral. Segundo Nystrand (1972) e Rader (1982) nenhum fragmento do discurso - mesmo o discurso escrito - pode ser compreendido sem um conhecimento prévio de diversos tipos de contextos. O sentido no qual consideramos a escrita descontextualizada refere-se ao fato de que o contexto na comunicação escrita é colocado e gerado no próprio texto, mais do que em elementos externos a ele. Assim, podemos considerar a linguagem escrita um sistema altamente independente do contexto imediato e extremamente dependente da lexicalização. Enquanto nas formas orais de comunicação os atos ilocutórios são usados como forças coesivas (Torrance e Olson, 1985), na escrita a coesão é estabelecida através de recursos que expressam relações semânticas entre idéias e através de construções linguísticas que permitem que a informação seja veiculada através do texto.

Estas relações entre proposições são frequentemente encontradas na escrita e podem ser analisadas em termos de recursos coesivos, como propõem Halliday e Hasan (1976). A coesão textual foi objeto de estudo detalhado por estes autores, que definem o texto como uma unidade semântica que não consiste apenas em uma simples soma de períodos ou orações, mas que é realizada por seu intermédio. A textualidade depende em grande parte de fatores responsáveis pela coesão textual (con-

ceito semântico que se refere às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto), fazendo com que a interpretação de um dado elemento no texto seja dependente de relações anteriormente e posteriormente estabelecidas entre outros elementos. O que possibilita o estabelecimento das relações coesivas é a organização do sistema linguístico em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (forma) e o fonológico-ortográfico (expressões). Desta forma, a coesão é obtida através de referenciais intraproposicionais gerados dentro do próprio texto, onde as relações semânticas entre proposições são geralmente marcadas por coesivos textuais, a saber: referência, coesão lexical, substituição, elipses e conjunções.

Ao que parece, aprender a linguagem escrita requer mais do que a simples aprendizagem de um código (Spinillo e Roazzi, 1988), mas o domínio de recursos peculiares às formas escritas de comunicação como coesão, sequência lógica, construções e convenções próprias das diversas manifestações escritas, etc. A linguagem escrita consiste em um sistema autônomo de um significado e as noções sobre escrita que uma criança tem se evidenciam através de suas produções. Usar uma língua adequadamente envolve a capacidade de selecionar as convenções linguísticas peculiares a seus diferentes contextos de uso. O domínio das convenções próprias da linguagem escrita implica em novas formas de processar a linguagem, envolvendo a elaboração de formas mais explícitas de comunicação. Embora os mesmos princípios estejam operando no uso tanto da linguagem oral como na escrita, o fato de haver uma dissociação entre o produtor do texto e seu texto, fornece a este uma autonomia que a fala não possui. Na interação oral, como o afirma Kato (1986, p. 133), o falante conta com um ouvinte que o ajuda a construir seu próprio discurso, complementando-o com sua própria fala ou fazendo o falante clarificar suas intenções, sendo mais explícito. Na escrita, o redator está sozinho e toda a explicitação de suas intenções fica a seu cargo, precisando atuar como leitor para confrontar o produto de sua leitura com o que foi sua intenção comunicar.

Embora a linguagem escrita e a oral sejam atos comunicativos que envolvem um emissor (falante/escritor) e um receptor (ouvinte/leitor), e ainda que compartilhem similaridades quanto ao processo de aquisição no que diz respeito à existência de interações sociais facilitadoras, muitas diferenças existem entre elas. O primeiro passo para uma análise efetiva acerca dessas diferenças é a tentativa de estabelecer quais delas remetem-nos às propriedades básicas que caracterizam cada um desses sistemas de comunicação. Na presente investigação alguns dos muitos aspectos apontados como diferenças entre os dois sistemas serão tomados para exame, uma vez que aparecem como aspectos discriminadores essenciais: a questão da contextualização-descontextualização apontada por Tannen (1982; 1985) e a questão dos recursos coesivos considerados por Halliday e Hasan (1976).

### **Estórias orais como recurso para a investigação da competência narrativa em crianças**

Optou-se pelo estudo da produção de estórias orais, uma vez que este nos parece um recurso capaz de evidenciar o uso de formas e convenções linguísticas peculiares ao sistema escrito de comunicação. Além disso, estórias orais nos permitem

analisar a competência narrativa mesmo de crianças que ainda não foram alfabetizadas. Para esta análise tomou-se por base os resultados de Rego (1985; 1986).

Uma outra razão para a exploração de estórias orais, se deve ao fato de que a partir de observações naturais e informais no contexto escolar em classes pré-escolares e de alfabetização, observamos que uma prática bastante utilizada em sala de aula é a elaboração de estórias orais por crianças a partir de representações picto-gráficas tais como o desenho e a gravura. Tal prática se fundamenta na crença de que a representação pictográfica atua como elemento facilitador e estimulador na produção de narrativas. Ao que parece, a representação pictográfica é interpretada como um recurso contextualizador que oferece o referencial extraproposicional que a criança necessita para produzir narrativas. Além do mais, as produções infantis elaboradas a partir de representações pictográficas têm sido bastante utilizadas nas práticas alfabetizadoras, chegando algumas vezes a substituir o uso de textos produzidos por adultos ou de livros-texto e literários.

Assim, o presente estudo focaliza-se em como as crianças usam as propriedades consideradas básicas para a construção de narrativas. A questão principal que se coloca é se as narrativas apresentarão características do sistema oral de comunicação (sistema este já dominado pela criança) ou se as narrativas apresentarão características próprias da linguagem escrita (sistema este ainda não completamente dominado e compreendido pela criança na faixa etária investigada). Existirão diferenças marcantes entre narrativas produzidas a partir de uma representação pictográfica e aquelas produzidas na ausência de tal recurso? Qual o efeito da representação pictográfica na produção de narrativas? Em que sentido a representação pictográfica ajuda a criança pré-escolar e nas séries iniciais do Primeiro Grau a fazer a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita? Qual a relevância de tal atividade (pictográfica e produção de estórias) para o contexto escolar?

Respostas a estas perguntas podem contribuir para a compreensão da produção de narrativas por crianças e esclarecer que condições podem ser consideradas facilitadoras no desenvolvimento de habilidades pertinentes à aquisição da linguagem escrita.

## **MÉTODO**

O presente estudo investigou o efeito da representação pictográfica na produção de narrativas infantis através da análise da estrutura narrativa, do uso de relações coesivas e quanto ao grau de contextualização das estórias produzidas.

### **Sujeitos**

Participaram do estudo 50 crianças de classe média de escola particular na cidade do Recife, igualmente divididas em cinco grupos, estratificadas por série e idade: 4 anos (4a 1m - 4a 10m) - Jardim I; 5 anos (5a 1m - 5a 10m) -Jardim II; 6 anos (6a 1m - 6a 10m) - Alfabetização; 7 anos (7a 1m - 7a 10m) - 1ª Série; e 8 anos (8a 1m - 8a 10m) - 2ª Série. Não havia repetentes na amostra e em cada grupo de sujeitos as crianças possuíam o mesmo número de anos de escolaridade.

### Procedimento e Planejamento Experimental

Na escolha da amostra controlou-se o período de escolaridade dos sujeitos com o objetivo de que em cada grupo as crianças tivessem o mesmo tempo de exposição ao contexto escolar.

Duas condições experimentais foram aplicadas. Na Condição 1, as crianças eram solicitadas a fazer um desenho, depois do que, elaborar uma estória a partir do mesmo. A Condição 2 consistia em elaborar uma estória apenas. Cada condição foi aplicada em uma das duas sessões. Metade dos sujeitos em cada grupo de idade foi submetida primeiro à Condição 1 e a outra metade primeiro à Condição 2, com o objetivo de se controlar o possível efeito de uma condição sobre a seguinte.

Todas as crianças, individualmente entrevistadas, foram submetidas às duas condições na presença de um mesmo experimentador, que gravava e anotava as estórias das crianças e todo o comportamento verbal e não-verbal emitidos. Não houve interferência do experimentador durante a elaboração da estória pelas crianças. Cada sessão foi aplicada com um intervalo de 15 dias entre elas.

Três variáveis foram consideradas: Idade (4, 5, 6, 7 e 8 anos); Condição Experimental (C1 - com desenho e C2 - sem desenho); e Ordem de Sessões (Condição 1 primeiro e Condição 2 primeiro).

### RESULTADOS

A hipótese levantada neste estudo era que a representação pictográfica apresentaria um efeito sobre a construção das narrativas elaboradas pelas crianças. Duas predições podem ser extraídas a partir desta hipótese:

1. *Representação pictográfica como elemento facilitador quanto ao uso de um esquema narrativo* - as crianças apresentariam uma melhor competência narrativa quando solicitadas a elaborar estórias com a representação pictográfica (Condição 1). Neste caso, as estórias na Condição 1 (com desenho) apresentariam um esquema narrativo mais elaborado que aquelas produzidas na Condição 2 (sem desenho).

2. *Representação pictográfica como elemento não-facilitador quanto ao uso de um esquema narrativo* - as crianças apresentariam uma melhor competência narrativa quando solicitadas a elaborar estórias sem a representação pictográfica (Condição 2). Neste caso, as estórias produzidas sob a Condição 1 (com desenho) mostrariam características mais próximas da linguagem oral com dependência contextual do desenho; enquanto as estórias produzidas sob a Condição 2 (sem desenho) teriam características da linguagem escrita, com convenções e construções próprias do estilo narrativo, apresentando relações coesivas textuais e independência contextual.

#### **O uso de construções e convenções peculiares à estrutura narrativa (Rego, 1985; 1986)**

As narrativas (um *corpus* de 100 estórias) foram classificadas em cinco categorias por dois juízes independentes (nível de concordância de 91 por cento). As discordâncias quanto à classificação das estórias em uma das categorias abaixo descritas

foram decididas com o parecer de um terceiro juiz, também independente, cujo julgamento sempre coincidiu com um dos dois outros juízes.

**Categoria I** - produções que consistem em simples descrição ou relato de ações ou experiências pessoais (não apresentando características das convenções de carta ou bilhete). De fato, não podem ser consideradas estórias, uma vez que não apresentam construções ou convenções típicas do estilo narrativo. Observou-se o uso de frases justapostas e repetitivas como uma estratégia elementar para a manutenção do tópico do discurso. As estórias não apresentavam o princípio de integração textual, próprio da estrutura narrativa, em que o artigo indefinido introduz personagens ou tópicos que aparecem pela primeira vez no texto, utilizando-se posteriormente o artigo definido. Exemplos:

A borboleta apareceu aqui (aponta para o desenho). Isso aqui é o sol e a borboleta subiu até aqui (aponta). O macaco, uma menina com o abacate e uma cesta. Aqui é uma casa. A casa dela. (Condição 1).

Lá em Maria Farinha tem uma casa malassombrada. Eu e meu avô passeia por lá. Tem cavalo e um bocado de homem pescando peixe fresquinho. A gente dorme no corredor. Lá tem quarto não. Eu andei de cavalo. (Condição 2).

A máquina foi passar e a nave foi cortar. E o carro foi andar. E a bola de água e fogo foi queimar. (Condição 1).

**Categoria II** - as estórias apresentavam apenas uma introdução da cena e dos personagens, utilizando marcadores linguísticos convencionais de início de estórias (e.g., "Era uma vez...", "Foi um dia..."). Exemplos:

Um dia o boneco estava passeando. Af ele disse:

- Olha uma casinha para e' morar. Eu vou morar lá. Af se encontrou com a namorada. Af a namorada disse:  
- O que é que você tá fazendo aqui uma hora dessa?

Af, só. (Condição 1).

Era uma vez a mãe da menina que foi na cidade comprar coisas e a menina pediu pra ela comprar um vestido lindo de princesa pra ela. (Condição 2).

**Categoria III** - estórias com introdução da cena e dos personagens, estando presentes marcadores convencionais de início de estórias como na Categoria II, mas além disso foi possível identificar-se uma estrutura narrativa mais elaborada, com a presença de uma ação que dava indícios do início de uma trama. Entretanto as estórias eram incompletas. Exemplos:

Era uma vez um sapo que morava na lagoa e sabia nadar. Ele era muito bonito, muito verde e muito grande. O sapo cururu cantava muito, muito bem e muito alto. Ele vivia na parte rasa da lagoa em cima de uma folha e nunca safa de lá. Ele era muito gordo e sempre ficava afundando todo o tempo. (Condição 1).

Foi um dia uma vaca malhada que saiu para passear com seu bezerrinho que se chamava loio. O bezerrinho estava cansado e pediu para parar. Aí foi brincar com os seus amigos. Um era o coelhinho que não queria brincar porque o bezerrinho era muito grande. (Condição 2).

**Categoria IV** - estórias que apresentavam uma introdução da cena e dos personagens e ainda um desfecho, estando ausente a trama ou situação-problema; ou quando presente esta era subitamente resolvida sem explicação dos meios utilizados

para tal. Verificou-se o uso de marcadores convencionais de início e/ou de final de histórias. Exemplos:

Era uma vez um menino que estava passeando. Aí apareceu um rei bem de manhazinha. Aí eu só sei que o rei levou o menino para o castelo dele e botou o pobre do menino na panela. E depois comeu todo o menino. Aí o pai do menino que o rei comeu, botou o rei na cadeia do castelo. (Condição 1).

Era uma vez um ratinho, desses que não morde ninguém, que não tinha onde morar. Ele tava muito preocupado com isso. Aí ele saiu procurando um cantinho para morar. Ele foi na floresta, no meio da rua, dentro das casas e tava tudo ocupado com outros ratinhos. Aí, ele terminou achando e ficou muito feliz para sempre. (Condição 2).

**Categoria V** - histórias completas com começo, meio e fim; apresentando uma estrutura narrativa com introdução da cena e dos personagens, com uma descrição da trama e uma resolução, estando ainda presentes marcadores convencionais de início e final de histórias. Exemplos:

Era uma vez um menino chamado Guloso, porque ele comia demais. Um dia ele subiu numa árvore para pegar fruta e lá em cima ele comeu tudo sozinho. Ele passou muito mal e não pôde descer. Aí os amigos não ajudaram ele a descer porque ele tinha sido um mau menino. Aí a tia dele tirou ele e levou ele pra casa e a mãe dele botou ele no castigo sem lanche de três dias. Aí depois disso, ele ficou bonzinho a vida toda. (Condição 2).

Era uma vez um pintinho que gostava de comer minhoca. Um dia ele foi pegar uma minhoca no buraco, mas aí a minhoca correu mais do que ele, porque ele era muito novinho. Aí a mãe dele, a Dona Galinha, falou:

- O que é que você estava fazendo aí, meu filhinho?

Ele disse:

- Tava caçando o meu almoço, mamãe.

- Não tem importância. A gente hoje vai almoçar no restaurante. Aí eles foram felizes para sempre. (Condição 2).

#### Analizando o *corpus* de histórias

A Tabela 1 apresenta a frequência de histórias classificadas em cada uma das categorias descritas acima em função da idade e das condições experimentais.

**Tabela 1** - Frequência de histórias classificadas em cada categoria em função da idade e da condição experimental

Condições	Idade	Categorias	CONDIÇÃO					COND				
			I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
	4		6	3	1	0	0	1	1	2	5	1
	5		4	3	1	0	2	3	2	1	3	1
	6		5	2	0	1	2	1	2	2	2	3
	7		7	2	0	0	1	1	3	1	2	3
	8		3	3	3	1	0	1	1	2	2	4
	TOTAL		25	13	5	2	5	7	9	8	14	12



Os totais mostram que 76 por cento das estórias elaboradas sob a Condição 1 (com desenho) encontram-se nas Categorias I e II, enquanto que 52 por cento daquelas produzidas sob a Condição 2 (sem desenho) foram classificadas nas Categorias IV e V. Tal fato sugere que a condição experimental sob a qual as estórias foram elaboradas influencia a *performance* dos sujeitos quanto à produção de narrativas, onde a Condição 2 favorece o aparecimento de estruturas narrativas mais elaboradas do que a Condição 1, conforme sugerido pela segunda predição extraída a partir da hipótese testada neste estudo.

Os escores foram submetidos ao Teste Qui-quadrado e ao Teste de Coeficiente de Contingência. Nenhuma diferença significativa foi detectada que pudesse ser atribuída à idade ou à ordem de apresentação das sessões. Observou-se uma fraca correlação entre Idade e Categoria ( $C = ,19$ ). A única interação que apareceu como significativa foi aquela entre Condição X Categoria ( $X = 16,03$ , d.f. = d.f. = 5 < ,01 e  $C = ,44$ ) que é ilustrada na Tabela 2.

**Tabela 2** - Frequência (e porcentagem) de estórias elaboradas em cada condição em função das categorias em que foram classificadas

Categoria	Condição 1		Condição 2		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
I	25	(50)	7	(14)	32	(32)
II	13	(25)	9	(18)	22	(22)
III	5	(10)	8	(16)	13	(12)
IV	2	(4)	14	(28)	16	(16)
V	5	(10)	12	(24)	17	(17)

Ao que parece, a condição sob a qual a estória é produzida afeta a *performance* da criança, onde a Condição 2 provoca o aparecimento de narrativas classificadas em categorias mais elaboradas do que aquelas produzidas sob a Condição 1, conforme esperado na hipótese testada nesta investigação.

#### Analizando a amostra de sujeitos

A *performance* de cada sujeito também foi analisada. Observou-se que 37 das 50 crianças entrevistadas (74 por cento) produziam estórias com estruturas narrativas diferentes em cada uma das condições. Em outras palavras, estas crianças não apresentavam o mesmo nível de *performance* em ambas as condições experimentais. Na Tabela 3 constam as frequências de sujeitos por grupo de idade que produziram estórias em categorias mais elaboradas na Condição 1 do que na Condição 2 ou vice-versa.

O Teste U de Mann-Witney evidenciou diferenças significativas sobre estes dados ( $P < ,01$ ), onde um número significativamente superior de sujeitos se saíram

**Tabela 3** - Frequência de sujeitos que apresentaram melhor *performance* na Condição 1 (com desenho) ou na Condição 2 (sem desenho) em cada grupo de idade

Idade	Melhora na Condição 1	Melhora na Condição 2
4	0	7
5	2	4
6	2	6
7	0	8
8	1	7
TOTAL*	5	32

\* Treze sujeitos apresentaram as mesmas categorias em ambas as condições.

melhor na Condição 2 (sem desenho) do que quando na Condição 1. Das 37 crianças que apresentaram diferentes categorias em cada condição, 86,49 por cento produziram narrativas classificadas em categorias mais elaboradas quando sob a Condição 2.

Das 13 crianças restantes que tiveram a mesma *performance* nas duas condições, sete produziram histórias classificadas nas Categorias IV e V em ambas as condições, indicando que para estas crianças a representação pictográfica não interfere como um elemento que dificulte o aparecimento de estruturas narrativas mais elaboradas. Este é um dado interessante, que será abordado nas discussões.

#### **O uso de relações coesivas textuais: referência, coesão lexical, substituição, elipse e conjunções (Halliday e Hasan, 1976)**

Os seguintes coesivos textuais foram identificados no *corpus* de histórias produzidas:

**Referências exofóricas** - representadas pelo uso de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar que podem substituir elementos nominais. Exemplos:

A abelha veio para pegar o mel *daqui* (apontando).

Aí apareceu o peixe-furacão que pegou esse (outro peixe no desenho) e levou pra *aqui* (a-ponta).

Ele pegou a arma e apontou *aqui* e 'pou'!

**Referências anafóricas** - tais recursos permitem a interpretação de um item através da relação deste com algo que o precede no texto. Podem ser representados por pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e de expressões comparativas. Exemplos:

Um dia a menina achou uma tartaruguinha na areia da praia e levou *ela* pra casa ...

*e/e* correu atrás e o leão correu *mais do que* ele.

**Referências catafóricas** - elemento cuja interpretação depende de algo que se segue no texto. Exemplos:

A meia-noite Papai Noel chegou e deu o presente que ele queria: *um aviãozinho de controle remoto*. Nesta festinha tinha muita coisa: *brigadeiro, bolo, bola*.

**Repetição** - repetição de um elemento com o objetivo de manter a clareza e o tópico do discurso. É considerado um coesivo lexical. Exemplos:

De repente *ele* montou no cavalo e *ele* passeou no cavalo dele.

*O homem* foi comprar um barco. *O homem* levou o barco até em casa. *O homem* foi para a praia

**Substituição** - consiste na colocação de um item no lugar de outro, podendo ocorrer a substituição de orações inteiras. Exemplos:

.. e a *dela* (a boneca) também era muito bonita.

... e la ela arranjou uma *que* (amiga) brincou com ela o tempo todo.

**Elipse** - consiste na omissão de determinado item; a interpretação pode ser recuperada ao longo do texto. Pode ocorrer elipse de elementos verbais, nominais ou de orações internas. Exemplos:

O menino ganhou um autorama e a menina (*ganhou*) um Bebê Quem-me-quer. O pai (*ganhou*) um carro novo e a mãe (*ganhou*) um relógio Cosmos.

Aí ele queria comprar um brinquedo. Ele foi na loja e depois não quis mais comprar (o *brinquedo*).

**Conjunção** - são coesivos que estabelecem relações específicas entre as orações, entre períodos e entre parágrafos dentro do texto. Podem ser representados por elementos conectivos, continuativos, explicativos, adverbiais, temporais e indicadores de finalidade. Exemplos:

Um belo dia ele foi passear e encontrou um fato e (conectivo) eles começaram a brigar. *Então* (continuativo), começou aquele rolo.

E comeu a carne. *Depois* (temporal) passou mal *porque* (causal) carne de leão é muito ruim.

... *quando* (temporal) voltou, contou para o pai e para a mãe.

Ele foi comprar um monte de docinhos *para* (finalidade) fazer uma festa.

A frequência quanto ao uso desses recursos coesivos não foi quantificada para o presente estudo<sup>2</sup>, e apenas a presença ou ausência desses coesivos foi explorada nesta investigação. A Tabela 4 apresenta a presença de cada um dos recursos coesivos em cada uma das categorias.

Observa-se que alguns coesivos, como as referências anafóricas e as conjunções, aparecem em todos os tipos de categorias, independente de ser uma categoria mais elementar ou mais elaborada. Entretanto, outros coesivos estão presentes apenas nas categorias mais elementares, como as referências exofóricas e a repetição.

2. Esta análise quantitativa não será apresentada no presente estudo visto que o exame deste aspecto por si só constitui uma outra investigação, podendo fugir do tema em questão.

de cada coesivo em função das categorias

Coesivos Textuais	I	II	III	IV	V
<b>1-. REFERÊNCIAS</b>					
. exofóricas	X	X			
. anafóricas	X	X	X	X	X
. catafóricas				X	X
<b>2. COESÃO LEXICAL</b>					
. repetição	X	X	X		
<b>3. SUBSTITUIÇÃO</b>					
			X	X	X
<b>4. ELIPSES</b>					
			X	X	X
<b>5. CONJUNÇÕES</b>					
	X	X	X	X	X

Por outro lado, alguns deles só estão presentes em histórias classificadas em categorias mais elaboradas, como as referências catafóricas, substituição e elipse. Apesar de não se ter quantificado a frequência quanto ao aparecimento de tais recursos, é fácil observar que parece existir uma relação entre o uso de coesivos e a categoria em que a história foi classificada. As histórias classificadas como mais elaboradas (Categorias IV e V) são ricas quanto ao uso de relações coesivas, exceto quanto às referências exofóricas e à repetição, que não estão presentes nestas categorias. Isto se deve ao fato de que tais recursos podem ser interpretados como estratégias coesivas mais elementares, e que talvez possam ser facilmente substituídas por outras mais elaboradas quando a criança adquire um maior domínio sobre o uso dessas relações coesivas e é capaz de apresentar uma competência narrativa mais sofisticada.

As referências exofóricas foram encontradas apenas nas histórias produzidas sob a Condição 1, onde o texto narrativo apoiava-se de tal forma na representação pictográfica que passava a ser uma ilustração do desenho, perdendo sua autonomia semântica.

Interessante observar que existem coesivos textuais que aparecem em todos os tipos de histórias, independente da estrutura narrativa que esta apresenta (elaborada ou elementar). Outros coesivos, entretanto, aparecem apenas nas narrativas mais elementares, e outros apenas nas mais elaboradas. Existirá um possível desenvolvimento quanto ao uso dos coesivos textuais? Haverá alguma relação entre estrutura narrativa e o uso desses coesivos? Infelizmente o presente estudo não apresenta dados que possam sugerir possíveis respostas a estas perguntas, e a questão fica em aberto, merecendo, sem dúvida, maiores investigações<sup>3</sup>.

3. A existência de um possível desenvolvimento linguístico quanto ao uso desses coesivos, bem como a possível relação entre o uso de coesivos textuais e a competência narrativa de crianças está sendo explorada em um estudo ainda em andamento.

**Independência contextual (Tannen, 1982; 1985)**

Considerou-se como independência contextual o grau de explicitação e de autonomia do texto narrativo, onde o significado estaria colocado dentro do texto e relacionado à lexicalização.

A Tabela 5 ilustra a relação entre tais aspectos, Condição Experimental e Categorias através da frequência e percentagem de estórias.

**Tabela 5** - Frequência (e porcentagem) de narrativas que apresentaram dependência contextual (DP), expressões conversacionais (EC) e recursos paralingüísticos (RP) em função das categorias e das condições experimentais

Características	Condições I		Condição 1 II IV V			Condição 2 I V		
	I	III	II	IV	V	II	III	IV
DP	25 (100)	12 (92,31)	4 (80)	1 (50)	2 (40)	-	-	- -
EC	6 (24)	7 (53,85)	2 (40)					
RP	25 (100)	13 (100)						

Enquanto as estórias produzidas sob a Condição 2 (sem desenho) de modo geral apresentavam um nível de explicitação mais compatível com a linguagem escrita, as estórias elaboradas sob a Condição 1 (com desenho), com exceção daquelas agrupadas nas Categorias IV e V, apresentavam características típicas da linguagem oral, apresentando recursos paralingüísticos e não verbais. Além disso, verificou-se nessas estórias a presença de expressões tipicamente coloquiais tais como "não é?", "sabe como é, né?", "aí, sabe...", que não apresentam um conteúdo proposicional próprio da linguagem escrita. De modo geral, as estórias elaboradas a partir do desenho demonstraram que a criança buscava na representação pictográfica o apoio contextual necessário para veicular as informações. Além disso, a grande maioria das estórias era possível apenas de ser compreendida quando o desenho estava às vistas, isto é, quando o contexto imediato encontrava-se presente; sem o mesmo, o texto perdia seu significado. No entanto, na ausência de tal recurso, a criança tentava fazer do texto da estória um reflexo mais preciso de suas intenções comunicativas.

**DISCUSSÃO**

Os resultados demonstram que a representação pictográfica afeta a produção de estórias, desempenhando, ao contrário do que se pensa, um papel restritivo quanto à qualidade das narrativas. A representação pictográfica impede o aparecimento de

construções narrativas compatíveis com as concepções de linguagem escrita que possivelmente as crianças da faixa etária investigada já possuem. As narrativas produzidas a partir do desenho apresentam características típicas de linguagem oral, com recursos paralinguísticos e alguns elementos próprios do estilo conversacional, sendo ainda contextualmente dependentes da representação pictográfica, e foram classificadas em categorias mais elementares. Em contraste, aquelas produzidas sem o recurso visual mostram características da linguagem escrita tais como independência contextual, ricas em lexicalização e em recursos coesivos, possuindo ainda construções próprias do estilo narrativo, sendo classificadas em categorias mais elaboradas.

As categorias nas quais as histórias foram classificadas não parecem ser influenciadas pela idade dos sujeitos. Tal fato leva-nos a questionar que outros fatores, além da idade, atuariam como determinantes da *performance* das crianças. Estudos nesta área (Rego, 1985, 1986; Scollon e Scollon, 1981) revelam a importância da exposição e contato com a língua escrita (dentro e fora do contexto escolar), mesmo antes de aprender a ler, para a formação de esquemas narrativos bastante elaborados, assim como o domínio de convenções léxico-gramaticais compatíveis com o nível de explicitação verbal necessária a um texto escrito. Como foi visto, sete das 50 crianças entrevistadas produziram histórias nas Categorias IV e V em ambas as condições experimentais, sendo capazes de abstraírem-se da representação pictográfica. Isto sugere a possibilidade de uma aprendizagem independente de uma instrução formal específica fora do contexto escolar que possa ter contribuído para o domínio de tais estruturas. Aponta-se aqui a necessidade de estudos de casos e investigações longitudinais em que se coloque em perspectiva o tipo de exposição à língua escrita que a criança tem, sobretudo no contexto familiar, e que aparecem como elemento facilitador nesta aquisição.

Procurando-se interpretar os resultados à luz do desenvolvimento linguístico, podemos verificar que de modo geral as crianças nesta faixa etária utilizam-se de recursos extraproposicionais como forma de apoio quando estes recursos estão disponíveis; entretanto, na ausência dos mesmos a criança lança mão de estratégias intralinguísticas (uma vez que efetivamente já as possui) que permitem fazer do texto uma fonte de significados. Podemos supor que quando aumenta o controle por parte da criança quanto às convenções e construções típicas da linguagem escrita, tais recursos extraproposicionais perdem sua importância, e a representação pictográfica, enquanto recurso extraproposicional, tende a exercer uma menor influência sobre a produção de narrativas. É exatamente sobre este aspecto que evidencia-se a necessidade de realização de estudos acerca do desenvolvimento da competência narrativa em crianças<sup>4</sup>, da mesma forma que pesquisadores têm investigado o desenvolvimento das concepções da criança acerca da linguagem escrita enquanto sistema de representação da linguagem oral.

Os resultados também sugerem uma possível relação entre o uso de estruturas narrativas e o emprego de coesivos textuais, observando-se que determinados coesivos aparecem apenas nas narrativas mais elaboradas, enquanto outros apenas nas mais elementares. Isto sugere que o uso de alguns desses recursos exige um maior

4. Artigo em preparação.

domínio sobre as convenções e construções léxico-gramaticais próprias da linguagem escrita, enquanto outros parecem ser utilizados apenas enquanto tal domínio ainda não se efetivou.

Implicações educacionais podem ser extraídas no sentido de se reconsiderar criticamente as situações em que as crianças são colocadas para elaborar histórias no contexto escolar. A excessiva ênfase na representação pictográfica como recurso para a produção de narrativas serve apenas para reforçar o uso de propriedades da linguagem oral, ao invés de solicitar cada vez mais da criança o domínio sobre as convenções e construções próprias da linguagem escrita, que são requeridas pela escola como recurso mediador na aprendizagem de conteúdos diversos. É preciso ainda se questionar acerca de que modelos de língua escrita estão sendo constantemente veiculados dentro de sala de aula sob a justificativa de uma prática alfabetizadora mais motivadora e alternativa.

Implicações metodológicas podem ser ainda consideradas, uma vez que neste estudo fica claro que uma mesma criança pode apresentar *performance* bastante diferentes em função da situação experimental na qual é solicitada a demonstrar suas habilidades cognitivas (no caso, linguísticas). Algumas situações experimentais parecem mascarar ou revelar a verdadeira competência cognitiva do sujeito, principalmente em se tratando de sujeitos infantis. Precauções devem ser tomadas antes que generalizações sejam feitas acerca da competência linguística de crianças, em particular, e acerca da competência cognitiva de modo mais amplo.

## REFERÊNCIAS

- Carraher, T. N., & Spinillo, A. G. (1984). Experimenter talk: text or utterance? *Anais do VII Congresso Mundial da Association Internationale de Linguistic Apliquee (AILA)*, Bruxelas, Bélgica. Carraher, T. N., & Spinillo, A. G. (1989). Níveis de significação social e resultados experimentais em psicolinguística. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (1), 21-29.
- Chafe, W. L. (1980). The deployment of consciousness in the production of a narrative. Em W. L. Chafe (Org.). *The pear stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N.J.: Ablex. Chafe, W. L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. Em D. Tannen (Org.). *Spoken and Written Language*. Norwood, N.J.: Ablex. Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Em D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Orgs.). *Literary, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman. Kato, M. A. (1986). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática. Nystrand, M. (1972). Rhetoric's "audience" and linguistics "speech community": Implications for understanding writing and text. Em M. Nystrand (Org.). *What writers know: The language, process and structure of written discourse*. New York: Academic Press.

- Olson, D. R. (1977). *From utterance to text: The bias of language in speech and writing*. Harvard Educational Review, 47(3), 257-281. Rader, M. (1982). Context in written language: The case of imaginative fiction. Em D. Tannen (Org.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex. Rego, L. L. B. (1985). Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66(52), 5-27. Rego, L. L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças. As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2 (2), 165-180. Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation. Spinillo, A. G. (1989). Competência pragmática: estrutura ou contexto? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 41 (2), 3-21. Spinillo, A. G. (1990). Linguagem oral na pré-escola: aspectos pragmáticos da comunicação professor-aluno. *Ciência e Cultura*, 42 (1), 24-35. Spinillo, A. G., & Roazzi, A. (1988). Usos e funções da linguagem escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69, 75-90. Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58, 1-21. Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. Em D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Orgs.). *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Torrance, N., & Olson, D. R. (1985). Oral and literate competencies in the early school years. Em D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Orgs.). *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Recebido em 23/03/91.