

Avaliação e descrição da oralidade narrativa na escola primária: o que as produções dos alunos nos dizem sobre os efeitos das sequências didáticas

Evaluation and description of oral stories in primary school: some ideas for a didactic theory

Roxane Gagnon¹, Rosalie Bourdages², Laura Marques Pippus³

Haute École pédagogique du Canton de Vaud, Université du Québec à Montréal, Université de Lausanne

RESUMO

As dificuldades relacionadas ao ensino da oralidade podem ser parcialmente explicadas pela falta de critérios de avaliação bem definidos (NONNON, 1999, 2016) e pela existência de modelos imprecisos (GAGNON, BOURHIS & BOURDAGES, 2019). Com o suporte de um instrumento de avaliação da oralidade narrativa, nós analisamos um corpus de narrativas orais espontâneas realizadas por 32 alunos entre 6 e 10 anos em dois momentos: um, antes da apresentação de uma sequência didática sobre o conto, e um, depois. Análises quantitativas e qualitativas foram efetuadas com o objetivo de responder aos objetivos da pesquisa: descrever as narrativas e verificar se os critérios utilizados atestam variações tanto no nível interindividual quanto no nível de progresso individual, o que pode ser interpretado como sinais de sua eficácia para o ensino e para a pesquisa. As histórias produzidas após a sequência didática são mais longas e apresentam uma melhor construção narrativa, mas o vocabulário não é mais rico, nem as estruturas gramaticais são mais complexas do que naquelas produzidas antes da sequência didática. Nossas análises qualitativas incluem cruzamentos entre as dimensões narrativas e linguísticas, e sugerem a presença de perfis de contadores de contos. Os resultados permitem elaborar recomendações quanto aos objetivos de aprendizagem e à organização do ensino da oralidade no primário.

PALAVRAS-CHAVE:

narrativas orais espontâneas, formação de professores, design-based research, metodologia mista.

ABSTRACT

Recebido em: 10/05/22

Aceito em: 02/07/22

¹ E-mail: roxane.gagnon@hepl.ch | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8155-6128>

² E-mail: rosalie.bourdages@hepl.ch | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5864-734X>

³ E-mail: laura.marquespippus@unil.ch | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9801-371X>

The difficulties associated with oral narrative teaching intervention can be explained in part by the lack of well-defined criteria for its assessment (Nonnon, 1999, 2016) and by rather vague progression standards (GAGNON, BOURHIS & BOURDAGES, 2019). Using an oral narrative assessment grid that takes up the constituent dimensions of oral production in elementary school students, we analyzed a corpus of spontaneous oral narrations of 32 students aged 6 to 10, taken at two points in time: one before a didactic intervention on storytelling, and the other after. Quantitative and qualitative analyses were conducted to meet the research objectives: describe the stories obtained and verify whether the grid used shows inter-individual variations and progress, which could be interpreted as signs of its effectiveness for teaching and research. The post-intervention productions were found to be longer and better constructed narratively, although no increase in vocabulary or grammatical structure was observed. Our qualitative analyses show the intersection of narrative and linguistic dimensions, suggesting the presence of storytelling profiles. The results allow us to develop some recommendations on the organization of oral language teaching in primary school.

KEYWORDS:

spontaneous oral narratives, teacher training, design-based research, mixed method.

1. Introdução

O presente texto participa da reflexão em torno da progressão de aprendizagens orais. O seu objetivo é fornecer elementos de resposta a questões recorrentes no campo da didática da expressão oral (GARCIA-DEBANC; PLANE, 2004; NONNON, 2016): quais níveis de domínio os alunos devem desenvolver? Como estabelecer critérios de progressão para um nível de escolaridade, e também de um nível ao outro? O principal interesse deste texto consiste na explicação das habilidades orais a serem desenvolvidas durante a escola primária, o que facilita a subsequente determinação dos objetivos de aprendizagem e a organização do ensino para o professor.

Nosso interesse sendo o ensino de um gênero narrativo específico, a história inventada “espontaneamente” a partir de imagens que visam desencadear a produção oral, nós examinamos as produções de alunos com idades entre 4 e 8 anos (doravante *ciclo 1*) e com idades entre 8 e 10 anos (doravante *ciclo 2*⁴) antes e depois de serem apresentados a uma sequência didática sobre o conto (história inventada). Nossa contribuição questiona as capacidades mobilizadas para a produção oral espontânea se apoiando em uma modelização desse gênero narrativo. Graças a uma análise comparativa das produções iniciais e finais de alunos do primário em torno desse gênero textual preciso, nós destacamos os efeitos das sequências didáticas no desenvolvimento de suas capacidades linguísticas. O presente texto retoma uma reflexão desenvolvida em outro trabalho (BOURDAGES, GAGNON & MARQUES PIPPUS, 2022), acrescentando novos enfoques de análise linguísticas e estruturais.

⁴ O estudo foi feito no cantão de Vaud, na Suíça, e os ciclos escolares determinados segundo o sistema escolar suíço.

As produções analisadas foram coletadas no quadro de um projeto mais amplo de *Design-Based Research* (SANCHEZ; MONOD-ANSALDI, 2015) no qual nós desenvolvemos instrumentos didáticos e tentamos medir os efeitos de tais instrumentos tanto nas práticas do ensino da oralidade, quanto no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos da escola primária (GAGNON, BOURDAGES, FROSSARD & PANCHOUT-DUBOIS, 2018; GAGNON, BOURHIS & BOURDAGES, 2019). O dispositivo da pesquisa continha, para cada um dos ciclos da escolaridade obrigatória, um dispositivo de formação continuada. No decorrer desta formação continuada, sequências didáticas foram propostas aos professores para que eles pudessem experimentá-las e avaliá-las. Durante os anos de 2018 e 2019, 16 professoras⁵ do ciclo 1 participaram da formação e testaram a sequência didática intitulada “Eu invento um conto com cartas”. A formação para os professores do ciclo 2 foi dada em 2020, e incluiu um professor e 6 professoras do 5º e 6º anos do primário (8-10 anos). Esse grupo testou uma sequência chamada “Eu produzo uma história inventada”. Esses dois dispositivos de formação contínua se desenrolaram em três etapas:

1. Na primeira sessão, para o estabelecimento de contato inicial, foi feita a apresentação do projeto de pesquisa e da sequência didática. Entre a primeira e a segunda sessões, as professoras⁶ deveriam iniciar o projeto em classe e propor uma primeira produção do gênero narrativo aos seus alunos.
2. Na segunda sessão, as produções iniciais dos alunos foram analisadas com o intuito de ajudar na reflexão dos módulos de ensino. Entre a segunda e a terceira sessões, as professoras deveriam nos transmitir as produções finais de seus alunos.
3. Na terceira sessão, as produções finais dos alunos foram analisadas com objetivo de enriquecer a reflexão em torno da avaliação formativa ou certificativa. Além disso, as professoras puderam nos dar as suas opiniões quanto à implementação das sequências didáticas e à formação continuada que elas receberam.

Apoiando-se na análise de um corpus de produções de alunos recolhidas durante esses três anos, nós formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as características das produções de narrativas orais inventadas e espontâneas dos alunos dos ciclos 1 e 2 do primário?

⁵ O grupo era composto por 11 professoras do 1º ano e do 2º ano do primário e 5 professoras do 3º e 4º anos do primário.

⁶ Como a maioria dos professores são mulheres, nós utilizaremos a forma feminina.

- Quais são as principais mudanças induzidas pelas sequências didáticas nas narrativas inventadas e espontâneas dos alunos dos ciclos 1 e 2? Consequentemente, em quais dimensões da produção oral notam-se as maiores diferenças entre as produções iniciais e as produções finais?

1. Quadro teórico: dimensões analisadas e ensinadas

Nossa análise das produções dos alunos segue a linha dos estudos ligados ao interacionismo sociodiscursivo. Trata-se primeiramente de detalhar as diferentes dimensões do modelo do gênero da narrativa oral e espontânea, e, em seguida, de mostrar como essas dimensões são didatizadas nas sequências didáticas dos dois ciclos.

1.1. Dimensões da narrativa oral e espontânea

Um conjunto de trabalhos oriundos da didática e da linguística nos permitem analisar as produções dos alunos. Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, nós consideramos conjuntamente o que deve ser adquirido pelos alunos e a maneira pela qual eles se apropriam (DE WECK, 2005). A análise da atividade linguística leva em consideração o contexto de comunicação e o enunciado: “*La situation s’intègre à l’énoncé comme un élément indispensable à sa constitution sémantique*”⁷ (VOLOSHINOV, 1929/1977, *apud* BRONCKART, 2008, p. 863). A narrativa oral em sua qualidade de gênero textual é uma construção sócio-histórica que se distingue pela sua estrutura, sua forma gramatical e estilística. Assim, para produzir um texto, o aluno deve dominar três tipos de capacidade: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

As *capacidades de ação* correspondem à compreensão, por parte do aluno, da situação de comunicação (o objetivo, o destinatário, a dinâmica da interação); essa compreensão, por sua vez, conduz o aluno a agir sobre a situação, a transformá-la. As *capacidades discursivas* são ligadas ao tipo de ancoragem: no contexto da narrativa oral e espontânea, a relação ao referente é dissociada, isto é, os eventos evocados, fictícios e construídos através de imagens são apresentados como estando distantes do momento de produção. A narrativa espontânea se caracteriza pela presença de um discurso por vezes *implicado* e por vezes *autônomo*. Podendo integrar-se em momentos nos

⁷ “A situação se integra ao enunciado como um elemento indispensável à sua constituição semântica”.

quais o contador ou a contadora interage com o seu público, o discurso implicado se caracteriza pela utilização do presente e de pronomes dêiticos que constituem inserções na história contada na terceira pessoa do singular por um narrador. Nos nossos critérios de avaliação, as capacidades de ação e as capacidades discursivas foram agrupadas enquanto *medidas performativas*, e são detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 1: medidas performativas

- Consideração da situação de comunicação: adoção de uma postura de contador/ inserção de diálogos entre os personagens
- Modo discursivo implicado: presença de pronomes dêiticos; presença de um presente de enunciação
- Presença de uma abertura da narrativa que provoca a implicação dos parâmetros físicos do ato linguístico (contato inicial com o destinatário)
- Presença de uma conclusão (contato final com o destinatário)
- Elementos prosódicos para sustentar o interesse do público: repetição com efeito de ênfase
- Gestão das pausas

As medidas estruturais e papéis temáticos (quadro 2) abrangem o domínio da estruturação narrativa, isto é, a divisão do texto em partes e os vínculos entre elas, e contribuem para a noção de macroestrutura (DIEZ-ITZA; MARTINEZ; PEREZ; FERNANDEZ-URQUIZA, 2017; GODARD, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 1987). No caso da narração, essas partes incluem a situação inicial, a transformação (complicação ou perturbação), a dinâmica das ações (clímax), o retorno ao equilíbrio ou desdobramento, e a situação final. Soma-se a estas capacidades que envolvem a compreensão da sequência cronológica do sistema narrativo a apropriação de elementos do esquema actancial, elementos estes que permitem uma melhor compreensão dos conflitos dramáticos (GOIGOUX; CÈBE, 2013). De fato, a intriga se desenvolve seguindo uma lógica mais causal que cronológica por conta de sua ligação com o estado emocional dos personagens (BOURHIS, 2014).

Quadro 2: medidas estruturais e papéis temáticos

- Estado inicial: menção dos personagens principais; menção de suas ações ou estados mentais; menção da localização espacial e da localização temporal
- Elemento desencadeador (complicação): menção do elemento desencadeador, menção do sentimento gerado por tal elemento
- Ações: menção da tentativa de resolução do problema seguindo a sequência lógica da narrativa; menção de um adjuvante
- Sanção, consequência: menção da consequência negativa, menção da emoção criada por tal consequência
- Estado final: ligação com o estado inicial; comentários sobre a emoção gerada pelo retorno à calma/estado final

As *medidas linguístico-discursivas* (quadro 3) permitem avaliar se e como o aluno conecta as diferentes partes da narrativa, estabelecendo assim o sistema temporal da narrativa. Portanto, essas medidas agrupam tanto as unidades que asseguram a coesão do texto, como os sujeitos e pronomes anafóricos, e o emprego dos tempos verbais, como as unidades que asseguram a conexão entre os elementos do texto, como por exemplo os organizadores textuais⁸ (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998/2016). Assim sendo, esses diferentes componentes linguísticos e discursivos contribuem para a construção da microestrutura da narrativa (DIEZ-ITZA; *et al.*, 2017; GODARD, 1994). Nós distinguimos o uso dos pronomes dêiticos, que remetem aos atores da situação de enunciação, ou que designam o emissor ou o destinatário no ato de enunciação, do uso dos pronomes anafóricos que recuperam elementos já presentes no texto, elementos que têm, por conseguinte, um antecedente. Às capacidades citadas acima foi integrada a escolha de itens lexicais através da examinação da quantidade e frequência de lemas empregados. Nós também levamos em consideração a organização sintática de um exercício oral não preparado (GARCIA-DEBANC; PLANE, 2004) e exploramos as formas do sujeito nas produções analisadas (BLANCHE-BENVENISTE, 1994) indicando a presença dos seguintes processos de extração do sujeito: repetição do sujeito,

⁸ Os organizadores textuais ajudam o receptor a melhor entender ou compreender o esquema do texto. Os textos narrativos integram organizadores espaciais e temporais que introduzem as etapas da narrativa de maneira sucessiva. Eles situam os objetos e personagens no espaço, e indicam também suas posições relativas e deslocamentos (BALMA; TARDIN; DE PIETRO, 2013).

estruturas clivadas⁹ em “*c’est SN que/qui*”¹⁰ ou em “*il y a SN que/qui*”¹¹ (SN: sintagma nominal) (ROUBAUD; SABIO, 2018; LERAY, 2018).

Quadro 3: medidas linguístico-discursivas

- Organizadores textuais espaciais e temporais
- Pronomes dêíticos e anafóricos
- Manutenção da coesão nominal (instauração de uma cadeia anafórica)
- Tempo dos verbos utilizados: emprego de tempos verbais (passado simples, pretérito imperfeito, passado composto, presente)
- Léxico: número e riqueza de lemas
- Elementos sintáticos complexos característicos do francês oral: sujeito duplicado, estruturas clivadas em “*c’est SN que/qui*” ou em “*il y a SN que/qui*”

O desenvolvimento das capacidades linguísticas também é analisado em termos quantitativos: na escola, o aluno aprende a fazer-se ouvir, a adaptar a sua fala ao contexto de comunicação, e a falar cada vez mais e durante mais tempo (PÉROZ, 2018). Esse indicador do desenvolvimento sintático da criança está incluso nas *medidas de extensão* (quadro 4) que fazem referência à produtividade da microestrutura elaborada (DIEZ-ITZA; *et al.*, 2017).

Quadro 4: medidas de extensão

- Número total de palavras
- Número de enunciados

1.2. As sequências didáticas¹²

⁹ As frases com construção clivada (“*clivée*” em francês) são frequentemente empregadas oralmente. O objetivo da clivagem, como em português, é a focalização do sujeito.

¹⁰ “é SN que ...”.

¹¹ “tem SN que ...”.

¹² As sequências foram elaboradas em conjunto por um grupo de formadores e formadoras. Para o ciclo 1: Rosalie Bourdages (HEP Vaud), Joaquim Dolz (Unige), Jean-François de Pietro (IRD), Danièle Frossard (HEP Vaud), Roxane

As duas sequências didáticas foram elaboradas seguindo o modelo de concepção de sequência proposto por Dolz e Schneuwly (1998/2006), porém com algumas adaptações: as sequências compreendem um momento de contextualização da sequência, uma produção inicial parcial, módulos de ensino adaptados não só às exigências do plano de estudos, mas também às capacidades identificadas nos alunos, e uma produção final que conclui as sequências. Um módulo de ensino envolve uma ou duas aulas de 45 minutos.

Na sequência proposta aos alunos do ciclo 1 intitulada *Eu conto/Nós contamos uma história com cartas*, nós integramos um módulo para ajudar na compreensão do conto antes mesmo do momento de contextualização da sequência. O objetivo deste módulo é ajudar o aluno a reconhecer certos componentes do conto, principalmente os componentes relativos aos personagens-tipo ou à estrutura das histórias. Em seguida, durante a contextualização da sequência, o projeto de comunicação é apresentado e proposto ao aluno¹³. No segundo módulo, o aluno se familiariza com as cartas ilustradas do jogo *125 cartes à raconter* (FROSSARD, PANCHOUT-DUBOIS & GAGNON, 2017) e pode identificar diferentes categorias de cartas: personagens, objetos desejados pelo herói ou heroína, objetos mágicos e lugares. O aluno é então convidado a produzir, de maneira espontânea, uma primeira narração de um conto. Ele ou ela deve introduzir uma fórmula de abertura (que pode ser pré-definida pelo professor ou professora, ou que pode ser simplesmente “Era uma vez”) e situar um personagem em uma situação inicial (localização, ação que inicia a história). O terceiro módulo aborda o emprego do léxico na descrição dos diferentes personagens do conto. O módulo 4 propõe que o aluno improvise um conto com a ajuda de fantoches que foram realizados a partir das cartas. O módulo 5 se baseia em um corpus de falas célebres tiradas de contos a fim de exercitar os diferentes aspectos da voz dos alunos. Com *Chapeuzinho vermelho*, os alunos encenam o diálogo entre o lobo disfarçado de avó e chapeuzinho vermelho: “Como você tem orelhas grandes...”. Os alunos praticam a modulação da voz ao encenar o retorno dos três ursos e suas reações em *Cachinhos dourados e os três ursos*. O volume e a respiração são exercitados por meio do personagem do lobo do conto *Os três porquinhos*, pois ele assopra cada vez mais forte e durante mais tempo nas casas. Quando o aluno chega ao sexto módulo, ele é capaz de restituir

Gagnon, Floriane Lathion (HEP Valais) e Martine Panchout-Dubois (HEP Vaud). Para o ciclo 2: Romaine Anzevui (HEP Valais), Rosalie Bourdages (HEP Vaud), Roxane Gagnon (HEP Vaud) e Sonia Guillemin (HEP Vaud).

¹³ O projeto de comunicação é deixado a cargo do professor ou professora que o adapta de acordo com a sua turma de alunos. Em uma das classes do ciclo 1, por exemplo, os alunos contaram suas histórias com o auxílio de marionetes que eles mesmos fabricaram durante a sequência didática.

coletivamente um conto conhecido com a ajuda de cartas ilustradas. A produção final leva o aluno a produzir um conto completo, respeitando as etapas do esquema narrativo e sendo atento na sua maneira de contar. O objetivo dessa sequência é ajudar os alunos de 6 a 8 anos a terem uma melhor compreensão dos principais conteúdos encontrados nos contos e também da estrutura desse gênero textual. Além disso, a sequência permite aos alunos exercitar o vocabulário, expressões e estruturas sintáticas extraídas de um corpus de contos conhecidos por eles.

A sequência didática para o ciclo 2 intitula-se *Produzir uma história inventada a partir de um jogo*. Ela inclui, além da contextualização da sequência e das produções iniciais e finais, quatro módulos, e se estende por dez sessões de 45 minutos. O objetivo da sequência é que o aluno produza uma história inventada espontânea a partir de um jogo com pictogramas ou imagens. Os professores e professoras podem escolher entre os jogos *Le labyrinthe des histoires*, *Storycubes* ou *Speech*. Como na sequência para o ciclo 1, a contextualização da sequência apresenta o projeto de comunicação. A produção inicial consiste na produção de uma primeira história inventada com o auxílio das imagens do jogo. No módulo 1, o aluno identifica, a partir da escuta e da análise de uma história inventada espontânea de um de seus camaradas de classe, as características da narrativa inventada: os personagens, as ações, as intenções, as emoções e os sentimentos. O módulo 2 destaca a estrutura da narrativa inventada e as palavras utilizadas para estruturá-la, ou seja, os organizadores textuais. O módulo 3 serve para familiarizar o aluno à “arte de narrar” a partir da exibição e análise do fluxo de palavras, do volume e da entonação; o aluno escuta e analisa diferentes produções de outros alunos e também de profissionais, e se exercita com atividades de leitura em voz alta. O módulo 4 integra a elaboração de um guia de produção, uma espécie de suporte com as principais informações que devem ser retidas pelo aluno, e prevê também uma atividade de escuta e avaliação dos colegas. A produção final de uma narrativa inventada com o apoio de um jogo conclui a sequência didática. Concebida para alunos com idades entre 8 e 10 anos, esta sequência também destaca a estrutura dos contos e os conteúdos, ou os tópicos, mais frequentemente encontrados nos contos. Ela integra elementos mais complexos do que aqueles da sequência anterior pois o aluno deve adotar uma postura de escuta crítica e reflexiva, além de prestar atenção nos aspectos paraverbais.

As produções iniciais e finais foram compiladas nas mesmas condições, na medida em que se tratava de levar o aluno a produzir espontaneamente uma história a partir de suportes ilustrados. Todas as produções foram gravadas e transmitidas à equipe de pesquisadores pelos próprios

professores e professoras. Em princípio, os alunos não tiveram tempo destinado à preparação da narração, mas os alunos do ciclo 2 tiveram que produzir o suporte durante o módulo 4.

2. Metodologia e análises

Nossos objetivos são duplos: verificar a eficácia da sequência didática através da comparação entre as produções iniciais (doravante PI) e as produções finais (doravante PF), avaliadas segundo os critérios de avaliação apresentados na parte 1.1, e descrever detalhadamente as diferenças mais notáveis. Com o propósito de responder de maneira pertinente a estes dois objetivos, nós optamos pelos métodos mistos que permitem combinar os resultados das abordagens qualitativa e quantitativa. Os métodos mistos possibilitam pensar um objeto e desenvolver hipóteses numa óptica de complementaridade e de compreensão multifocal do objeto em questão. Os conhecimentos produzidos por essas duas metodologias são fundamentalmente diferentes, e as posturas epistemológicas relativas a cada uma relevam pressupostos contrastados com relação aos dados.

Em um primeiro momento, uma série de análises textuais quantitativas foram realizadas nas produções orais transcritas com o objetivo de colocar em evidência não só os aspectos que mais evoluíram entre as PI e as PF, mas também as grandes tendências observadas nas construções das produções dos alunos dos dois ciclos. Os efeitos da sequência didática foram avaliados por um método quase experimental composto de pré-testes e pós-testes. Os dados das PI e PF foram submetidos a análises descritivas que viabilizam a comparação dos resultados. As produções foram tratadas nos âmbitos linguístico e da duração da narração por intermédio de um instrumento de análise lexicométrica chamado AnaText (KRAIF, 2012). Três pesquisadoras se dedicaram ao tratamento e à categorização da dimensão performativa, das estruturas características do francês oral, e das medidas estruturais e papéis temáticos. O tratamento destas dimensões foi efetuado com o software NVivo (QSR International Pty Ltd., 2020).

Em um segundo momento, análises qualitativas foram realizadas com base nas análises quantitativas: nós nos concentramos nas medidas que mais apresentaram variações, seja por um grande aumento no número de *tokens* (ocorrências), seja pela presença de um *token* específico na PF que estava, em contrapartida, ausente na PI (ou vice-versa). Em um terceiro momento, o cruzamento das medidas narrativas e linguísticas nos permitiram colocar em relação as diferentes

etapas da narrativa e os elementos linguísticos. Nós pudemos comparar não só os tipos de estrutura presentes em cada uma das etapas da narrativa, mas também a evolução desses tipos de estrutura entre PI e PF. Essas análises descritivas mais detalhadas integram as informações relativas ao nível escolar dos alunos, mas a diferenciação sistemática entre as produções do ciclo 1 e do ciclo 2 não é um dos nossos objetivos.

2.1. Análises quantitativas e descritivas

Os dados linguísticos e os dados relativos à extensão da narração dos 32 alunos e alunas que produziram PI e PF foram analisados por intermédio de Jamovi (The Jamovi project, 2021). Os t de Student para as amostras emparelhadas revelaram tendências claras para cada uma das dimensões analisadas. As duas variáveis relativas à extensão das produções – número de palavras ($t = -3,90$, $p < 0,001$) e o número de enunciados ($t = -4,48$, $p < 0,001$) – indicam que as PF são significativamente mais longas que as PI. A análise pré-pós das variáveis relativas à riqueza do vocabulário mostra, entretanto, que os alunos não evoluíram neste quesito pois as variáveis testadas revelaram-se não-significativas. As estatísticas descritivas relativas às duas dimensões mencionadas acima estão expostas no quadro 5.

Quadro 5: estatísticas descritivas das medidas linguísticas e do comprimento da narrativa

		Média	Mediana	Desvio padrão
Taxa < 1.000 palavras mais frequentes	PI	0.48843	0.4856	0.0810
	PF	0.49602	0.5016	0.0684
Taxa < 3.000 palavras mais frequentes	PI	0.11248	0.1137	0.0442
	PF	0.10428	0.0990	0.0314
Taxa < 7.000 palavras mais frequentes	PI	0.06049	0.0584	0.0328
	PF	0.06400	0.0667	0.0266
Taxa < 15.000 palavras mais frequentes	PI	0.06584	0.0576	0.0387
	PF	0.07424	0.0623	0.0386
Taxa < 31.000 palavras mais frequentes	PI	0.03576	0.0288	0.0301
	PF	0.03299	0.0273	0.0256
Taxa < 60.000 palavras mais frequentes	PI	0.33755	0.3110	0.1888

	PF	0.31631	0.2744	0.1600
Taxa da variedade de organizadores textuais	PI	0.12187	0.1195	0.0302
	PF	0.11407	0.1111	0.0255
Taxa da variedade de pronomes anafóricos	PI	0.11425	0.1065	0.0452
	PF	0.11715	0.1141	0.0295
Taxa de diálogos	PI	0.00943	0.0000	0.0143
	PF	0.01543	0.0134	0.0161
Número de pausas	PI	4.28125	3.0000	3.5852
	PF	6.71875	4.5000	6.6973
Número total de palavras	PI	111.15625	77.0000	99.1734
	PF	185.87500	155.0000	117.2402
Número de enunciados	PI	13.81250	9.0000	11.8088
	PF	23.09375	19.0000	13.7497

Nós nos interessamos igualmente pela progressão dos alunos no plano das medidas estruturais e papéis temáticos. A categorização das passagens que representam cada um dos elementos constitutivos da história narrada e dos seus subcomponentes foi feita com NVivo. As pausas e os organizadores textuais contribuem à divisão das narrativas em função dos cinco componentes do esquema narrativo e, de fato, as pausas marcam geralmente a passagem de uma fase do esquema narrativo à outra, principalmente nas produções curtas. As pausas também possibilitam a divisão das histórias em proposições, ou seja, em unidades cognitivas e linguísticas que representam uma ideia. As pausas servem certamente para marcar o fim de uma proposição e o começo de outra, visto que as proposições são normalmente compostas de um sintagma nominal e de um grupo verbal. O caráter binário (presença-ausência) das categorizações relativas à avaliação dessa dimensão da narrativa reduziu o leque de possibilidades de análise, uma vez que os dados não respeitam as premissas das análises logísticas inicialmente previstas.

As estatísticas descritivas das medidas estruturais e papéis temáticos permitem constatar formas de progressão para quase todos os componentes e subcomponentes desta dimensão, como atesta a figura 1. A introdução do personagem principal, contudo, é generalizada, o que induz um efeito teto que também foi observado em outros estudos (em particular DIEZ-ITZA; *et al.*, 2017). Ao passo que a presença de um estado inicial é fortemente majoritária e estável entre a PI e a PF, constando em 31 das PI e na totalidade (32) das PF, as produções oferecem um balanço mais

contrastado em matéria de presença de um estado final. De fato, 11 PI incluem um estado final, e esse número passa para 29 nas PF. Onze destes estados finais, ou seja, aproximadamente um terço das produções, têm um vínculo com o estado inicial nas PF, enquanto nas PI esse número chega a somente 3. A sanção ou consequência é, finalmente, um elemento do conto pouco mobilizado nas produções dos alunos. Apesar disso, o seu número dobrou nas PF (12) se comparado às PI (6).

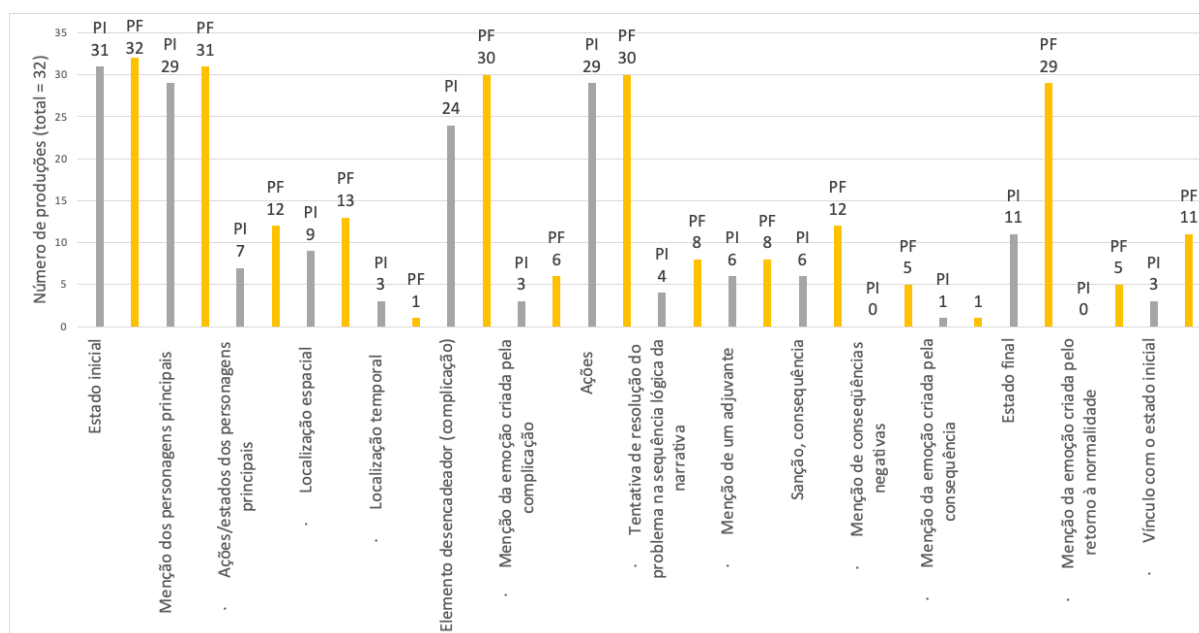


Figura 1: distribuição dos diferentes elementos da dimensão narrativa e os seus subelementos associados na amostra de produções iniciais (PI) e finais (PF) dos 32 alunos e alunas.

2.2. Análises qualitativas

Os resultados de nossas análises quantitativas nos permitiram orientar as análises a serem efetuadas no plano qualitativo. Com o objetivo de salientar as diferenças entre PI e PF e, principalmente, notar as características das produções, nós iremos nos concentrar nas medidas estruturais e papéis temáticos (2.2.1.) e nas medidas linguístico-discursivas (2.2.2.).

2.2.1. Medidas estruturais e papéis temáticos

As produções analisadas têm, normalmente, um quadro geral – ou uma representação básica da situação – que inclui a apresentação do personagem principal e faz parte da situação inicial (GODARD, 2009). A localização temporal é virtualmente ausente das produções, exceto com

algumas exceções do tipo “*c’était la nuit*” ou “*c’était l’heure d’ouvrir les cadeaux*”¹⁴. Um terço das narrativas incluem uma forma de localização espacial (por exemplo, “*dans l’espace*”, “*la jungle du Mexique*”, “*un tunnel noir*”¹⁵), o que está provavelmente relacionado aos suportes visuais utilizados pelos alunos para contar a história.

Os organizadores textuais “*un jour*”, “*donc*”, “*et après*”¹⁶ indicam com frequência a introdução do elemento perturbador, embora as emoções suscitadas pelo elemento perturbador não sejam regularmente citadas nas produções analisadas. Na menção do elemento perturbador, muitas vezes um outro elemento que estava subjacente na situação inicial aparece, como é caso no exemplo a seguir¹⁷:

*il était une fois dans une maison / un voleur et un chien \ le voleur vivant vendait de la
drogue \ les policiers le recherchaient depuis long :temps / ils voulaient absolument
l’attraper *¹⁸ (PF, M., 4º ano do primário)¹⁹

Aqui, a dificuldade que os policiais encontram ao tentar pegar o ladrão corresponde ao elemento perturbador. Nas produções, é frequentemente uma dificuldade, um problema ou uma prolongação da situação inicial que produz os eventos subsequentes (GODARD, 2009).

Normalmente, as ações deveriam constituir a parte mais longa da narrativa, porém este não é o caso nos dados recolhidos. Na realidade, a distribuição das diferentes fases da narrativa em função do número de elementos categorizados revela que o estado inicial é a parte mais longa e com mais elementos. As ações são ritmadas graças aos diversos e numerosos organizadores textuais como “*et*”, “*du coup*”, “*et après*” ou ainda “*alors*”²⁰. Os alunos do ciclo 1 utilizam os organizadores mais amplamente e têm tendência a repetir os conectores simples (“*alors*”, “*et*”, “*et puis*”, “*après*”²¹ são os mais utilizados) a fim de conectar as ações da narrativa umas após as outras:

après le p’tite fille elle a dit après le fille elle a dit / après le renard il est caché / parce que

¹⁴ “era de noite” ou “era hora de abrir os presentes”.

¹⁵ “no espaço”, “na selva do México”, “um túnel escuro”.

¹⁶ “um dia”, “então”, “e depois”.

¹⁷ Os sinais utilizados nas transcrições foram mantidos neste texto a fim de indicar as pausas (. ou 4’), as entonações crescentes (/) e decrescentes (\), e os alongamentos silábicos (:).

¹⁸ era uma vez, numa casa / um ladrão e um cachorro \ o ladrão vivia vendendo drogas \ os policiais o procuravam há muito tempo / eles queriam muito prendê-lo \

¹⁹ Os extratos do corpus são identificados da seguinte maneira: PI ou PF conforme o tipo de produção - inicial ou final -, seguido da letra inicial do nome que permite identificar o aluno, e finalmente o grau de escolaridade. 1º ano do primário: 4-5 anos. 2º ano: 5-6 anos. 3º ano: 6-7 anos. 4º ano: 7-8 anos. 5º ano: 8-9 anos, 6º ano: 9-10 anos.

²⁰ “e”, “então” (ideia de consequência), “e depois” ou ainda “então” (ideia de posteridade).

²¹ “então”, “e”, “e aí”, “depois”.

le renard elle veut pas voir / après il a sau :té : / après euh hum petite fille / et après / après le fille elle a dit laissez-moi tranquille²² (PF, M., 2º ano do primário)

Nós reparamos que as partes da narrativa se sobrepõem em muitas das produções, principalmente nas PI:

il était une fois : / une femme et un homme / qui étaient en train de dormir \ . la femme avait eu un ter :ri :ble cauch'mar \ et pendant la nuit / y se réveilla / ... et il avait tel :lement peur : / . mais : après : elle s'est dit que c'était juste un cauch'mar \ alors : vu pour pas penser à son cauch'mar / elle a pen :sé à son rêve \ et son rê :ve c'était de d'avoir un enfant \ fin \23 (PI, N., 5º ano do primário)

Em várias das PI analisadas, a identificação das partes da narrativa revela-se complicada por conta da sucessão de ações: nenhum elemento desencadeador ou perturbação constrói a narrativa, e nenhuma resolução serve de desfecho (ver também SCHNEUWLY; DOLZ, 1987). Esta sequência de ações é regularmente pontuada por organizadores textuais simples, como pode-se ver na produção seguinte:

il y a un monsieur et une dame qui viennent de se marier \ et pis : tout contents : / ils rentrera à la maison \ et pis soudain : ils entenda la le téléphone qui sonna \ le pa :pa va répondre \ et c'était quelqu'un qui demandait s'il pouvait all' danser dans un public parce que le parce que la personne qui devait danser était malade \ et pis il dit il répondra oui \ pis il s'est trouvé une dan :se sur internet pendant un tr :ès tr :ès long moment / pis à un moment il trouva / tout content \ . et pis ... y y retéléphona en disant que là c'était euh que :: que : il avait trouvé \ ... pis il y va danser dans le public \ gigantesque \ avec beau :coup beau :coup de musique \ et pis : la musique était finie donc y rentra à la maison \ et pis : il va se regarder lui-même danser à la télé \24 (PI, P., 5º ano do primário)

As sanções, ou consequências, estão raramente presentes nas produções: na maior parte das vezes, são encontrados desfechos ou uma situação na qual a tensão narrativa está no seu apogeu (clímax). Essa característica também é típica de certas narrações infantis com cadeia não focalizada (SCHNEUWLY; DOLZ, 1987), nas quais vários acontecimentos são apresentados em

²² depois a menina ela falou depois a menina ela falou / depois a raposa ela está escondida / porque a raposa ela não quer ver / depois ela pulou / depois eh hum menina / e depois / depois a menina ela disse me deixe tranquila

²³ era uma vez / uma mulher e um homem / que estavam dormindo \ . a mulher tinha tido um pesadelo horrível \ e durante a noite / (ele/ela) acordou / ... e ele estava com tanto medo / mas depois ela disse a si mesma que era só um pesadelo \ então para não pensar no seu pesadelo / ela pensou no seu sonho \ e o seu sonho era ter um filho \ fim \

²⁴ um senhor e uma senhora tinham acabado de se casar \ e aí todos contentes / eles voltaram para casa \ e aí de repente eles ouviram o telefone tocar \ o pai vai responder \ e era alguém perguntando se ele podia ir dançar em público porque a pessoa que devia dançar estava doente \ e aí ele disse ele respondeu sim \ aí ele achou uma dança na internet durante muito muito tempo / aí num dado momento ele achou / todo contente \ e aí ... ele ele telefonou de novo dizendo que era eh que ele tinha achado \ ... aí ele vai dançar em público \ gigantesco \ com muita muita música \ e aí a música tinha acabado então ele voltou para casa \ e aí ele vai ver ele mesmo dançando na TV \

função de um problema, mas sem que o problema seja resolvido. Das 19 produções que integram sanções ou consequências, apenas duas são de alunos do ciclo 1, e todas as outras são PF de alunos do ciclo 2.

A carência de estados finais é algo realmente notável nas PI (11 produções das 32 repertoriadas, contra 29 das 32 PF). A análise da regressão logística confirma a importância deste resultado ($\chi^2 = 18,06$, $p < 0,01$), como o exemplo a seguir testemunha:

il était une fois :: / . une : / . une / . (loup?) : \ . qui a : \ . qu'elle a trouvé de la nei :ge / .. et après : / . elle a trouvé un cou :teau : / . et après elle a coupé la nei :ge / mais elle a pas : / hé / hé / après la couteau : / . euh [murmures d'autres élèves] 7' et elle voulait faire un bonne d'homme de nei :ge /25(PI, F., 2º ano do primário)

Essa diferença é marcada pela presença, no estado final, de informações que fazem um elo com o estado inicial ou com o elemento desencadeador (3 PI, e 11 PF). Porém, o estado final é bastante conciso, sendo constituído geralmente de uma só frase:

et le crocodile il était mort / et avant [mots inaudibles] et après on a sauvé le lapin (PF, J., 1º ano do primário)
après le renard elle a mangé / c'est le renard qui a gagné :: / (PF, M., 1º ano do primário)
et : tout le monde mourra \ fin / (PF, P., 5º ano do primário)
et il est parti \26 (PF, N., 5º ano do primário)

2.2.2. Medidas linguístico-discursivas

A sequência das análises é dedicada ao emprego dos tempos verbais nas produções dos alunos, e uma atenção particular é dada à abertura e ao desfecho da narrativa espontânea. Nós destacamos os traços comuns e gerais às produções iniciais e finais de acordo com o ciclo para, em seguida, nos interessarmos pelas alterações ocorridas entre as PI e PF. Nesta etapa da análise, nós respondemos a um conjunto de questões: como os alunos fixam as suas narrativas no tempo? Os alunos são capazes de instaurar um sistema temporal no qual os acontecimentos da narrativa se sucedem de maneira coerente, e de guardá-lo do começo ao fim? Quais tempos verbais os alunos empregam? Quais são as principais fontes de dificuldade dos alunos? No que diz respeito à coesão temporal na narrativa espontânea, quais elementos são dominados de um ciclo ao outro?

²⁵ era um avez / . uma / . uma / . (loba?) \ . que \ que ela achou na neve / .. e depois / . ela achou uma faca / . e depois ela cortou a neve / mas ela não / ha / ha / depois a faca / . eh [sussurros dos outros alunos] 7' e ela queria fazer um boneco de neve /

²⁶ e o crocodilo ele estava morto / e antes [palavras inaudíveis] e depois a gente salvou o coelho depois a raposa ela comeu / foi a raposa que ganhou / e todo mundo morrerá \ fim / e ele foi embora \

Dificuldades na identificação do sistema temporal utilizado

A análise de regressão logística revela que a presença de erros no emprego dos tempos verbais depende do ciclo ($\chi^2 = 16,214$, $p < 0,01$). O teste omnibus do qui-quadrado indica um efeito principal do ciclo, mas não da produção, o que indica que não há progresso ao nível de erros entre as PI e as PF. Claramente, não há interação ($\chi^2 = 0$, $p = 1$).

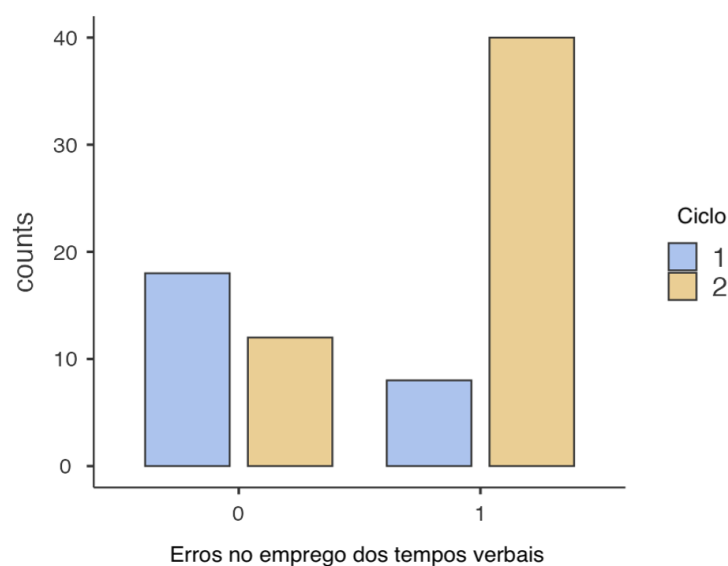


Figura 2: presença (1) ou não (0) de erros no emprego dos tempos verbais nas produções dos alunos em função do ciclo.

O efeito do ciclo deve-se ao fato de os alunos do ciclo 2 serem muito mais suscetíveis a fazerem erros do que os alunos do ciclo 1, o que se deve, provável e parcialmente, às produções dos alunos do ciclo 2 serem significativamente mais longas ($F(1,57) = 5,44$, $p < 0,05$), deixando assim mais espaço para erros (vide figura 3).

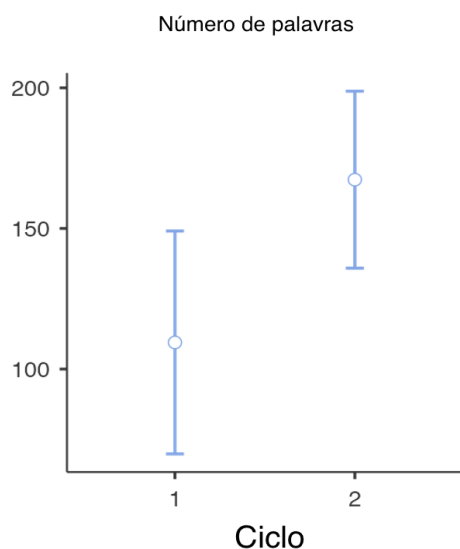


Figura 3: número de palavras nas produções dos alunos em função do ciclo.

De maneira geral, a materialidade das produções orais e espontâneas torna complexa tanto a identificação das inserções de diálogos, quanto a distinção entre aquilo que pertence aos pensamentos do personagem ou ao “discurso” do narrador. A escuta repetida das produções permite, ocasionalmente e graças à entonação, identificar estes elementos, porém com algumas ressalvas. Para dar um exemplo, na narrativa a seguir, certas irrupções do presente podem ser interpretadas como comentários do narrador, enquanto outras podem ser associadas aos pensamentos do personagem (o robô):

il était une fois : / un ma :noir : \ . qui était : infesté : \ de mons :tres \ . on disait : / dans ce manoir : / qu’y’avait un dra :gon : / à deux : tê :tes \ qui était fé :roce / et qui mangeait tout : / qu’est-ce qu’il voyait sur son pas :sage \ . on avait en :voyé / un ro :bot : / pour aller voir là-bas dedans \ . le : ro :bot : / avait vu : / plein : d’aut’ choses bi :zarres \ bi :zarres et bi :zarres enco :re \ .. en :suite / dans : la mai :son / je dis bien dans : la mai :son / y’avait un : coin : / morts : \ zom :bies \ fantô :mes / un aut’ coin : / dans l’es :pa :ce \ un aut’ coin : / dans : le lac : \ et un autre coin : / dans la na :ture \ bah :: / ce jour-là : / y avait : / le ro :bot quand il est allé : / y’a vu aussi une géan :te tour tout dépassée du manoir : \ imaginez-vous : / comme elle est gran :de le manoir \ comme il est grand : / .. et dedans : / il y avait : / Fran :keinstein²⁷ (PF, A., 5º ano do primário)

²⁷ era uma vez / uma mansão \ . que estava infestada \ de monstros \ . diziam / que nessa mansão / que tinha um dragão / com duas cabeças \ que era feroz / e que comia tudo / que ele via em seu caminho \ tinham enviado / um robô / para ir ver lá dentro \ . o robô / tinha visto / várias outras coisas bizarras \ bizarras e bizarras \ depois / na casa / eu digo bem na casa / tinha um canto / mortos \ zumbis \ fantasmas / um outro canto / no espaço \ um outro canto / no lago \ e um outro canto / na natureza \ bah / nesse dia / tinha / o robô quando ele foi / ele viu também uma enorme torre bem velha da mansão \ imaginem só / como ela é grande a mansão \ como ele é grande / .. e dentro / tinha / o Frankenstein

Neste mesmo exemplo, a divisão dos diálogos revela-se complexa por conta das flutuações relativas ao tempo da enunciação, já que o aluno retoma a sua narrativa no passado simples, no pretérito mais-que-perfeito, e finalmente no presente:

a :près / il rentra chez lui \ et : ses co :pains avaient eu très peur : / mais lui : / il avait dit : / j'ai : peur : de rien \ il dit : / j'aurais dû penser : / tout l' monde a une peur : \ fin /²⁸ (PF, A., 5º ano do primário)

Uma outra dificuldade na identificação dos tempos verbais são os erros de flexão. Por exemplo, em uma outra produção, o aluno ancora a sua narrativa no sistema passado simples/preterito imperfeito (doravante PS/IMP), mas o seu domínio da morfologia do passado simples nos impede situar claramente um sistema no presente da enunciação ou um sistema no PS/IMP:

y / il était une fois : / un singe qui s'appelait / Paul \ son rêve était d'aller dans l'espace \ un jour : / il était dans l'espace / .. et il voya un dra ::gon \ le dra :gon lui disait / mh :: tu as l'air très bon : Paul : \ j'aimerais bien te manger \ es-tu d'accord / le singe répond \ non / ne suis pas d'accord \ ... donc euh le singe par :ti / sur sa planète \ . Terre \ ... et là : / il voya un ogre \ mh tu as l'air bon Paul : / est-ce que je peux te manger \ Paul répond non / pas envie / part : d'ici \ j'ai besoin de parti \ ... Paul : / part \ il voya : / un ba :teau \ dedans / il n'y avait rien \ il allait dans le bateau / tout d'un coup / deux loups / un blanc \ un gris \ il disa / mh :: vient par là / dans le bateau / on va naviguer ensemble \ et nous allons vivre / en :sem :ble / ils vécutent (euh/heureux) les trois / et voilà : / fin : /²⁹ (PF, J., 5º ano do primário)

Utilização dos tempos verbais: algumas tendências nas produções dos alunos

Os resultados da análise do emprego dos tempos verbais foram agrupados na tabela seguinte. Nós identificamos o sistema de tempo utilizado pelo aluno ao observar o tempo de referência que foi empregado. Quando mais de 3 erros foram feitos, ou quando é impossível identificar um tempo de enunciação, a produção é classificada como não identificável.

²⁸ depois / ele volta para a sua casa \ e seus amigos tiveram muito medo / mas ele / ele tinha falado / eu não tenho medo de nada \ ele disse / eu devia ter pensado / todo mundo tem um medo \ fim /

²⁹ era um avez / um macaco que se chamava / Paul \ seu sonho era ir para o espaço \ um dia / ele estava no espaço / .. e ele viu um dragão \ o dragão dizia / mmh você parece ser muito bom Paul \ eu adoraria te comer \ você concorda / o macaco responde \ não / eu não concordo \ ... então eh o macaco foi embora / para o seu planeta \ Terra \ ... e lá / ele viu um ogre \ mmh você parece ser muito bom Paul / eu posso te comer \ Paul responde não / não quero / vai embora daqui \ eu preciso ir embora \ ... Paul / parte \ ele viu / um barco \ dentro / não tinha nada \ ele ia no barco / de repente / dois lobos / um branco \ um cinza \ ele disse / mmh vem aqui / no barco / a gente vai navegar juntos \ e nós vamos viver / juntos / eles viveram (felizes) os três / e pronto / fim /

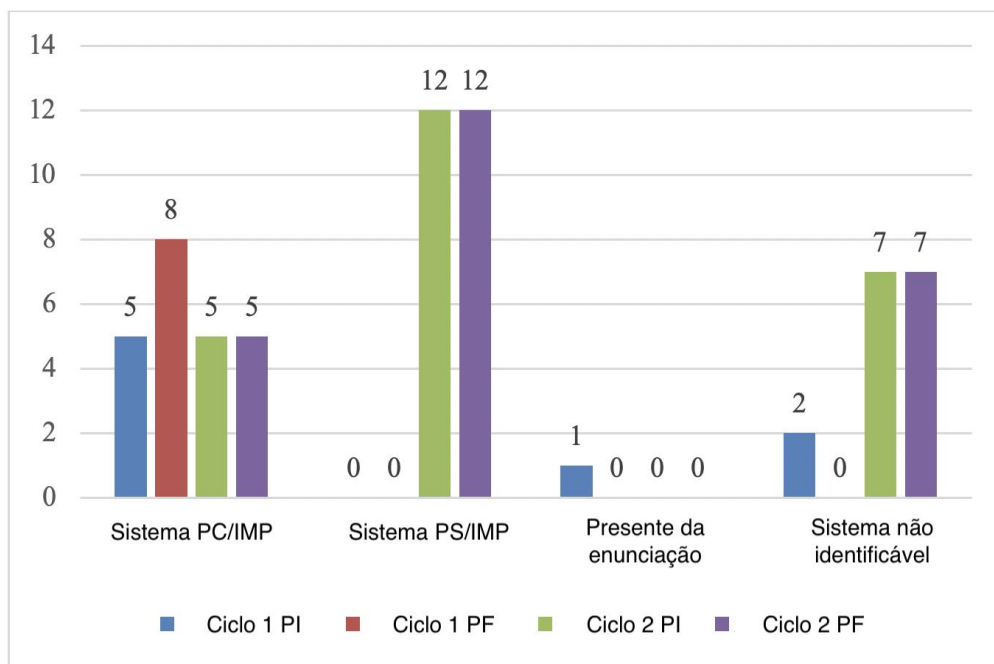


Figura 4: sistemas de tempos instaurados no conjunto das narrativas espontâneas³⁰

O contexto de produção da história inventada, tendo os jogos como meio para estimular os alunos, os conduz a utilizar um sistema de tempo no passado. No ciclo 1, os alunos recorrem principalmente ao sistema passado composto/pretérito imperfeito (doravante PC/IMP). Num total de 64 produções, o presente da enunciação é utilizado uma só vez e, além disso, por um aluno do primeiro ciclo:

*le cheval \ . qui attaque . les pêcheurs / et les pêcheurs veut mang :er les poissons : / et après .. et après les oiseaux ils (vont/voient)... les pêcheurs / . et après le cheval il va attaquer / les pêcheurs *³¹ (PI, G., 2º ano do primário)

É sem surpresa que nós constatamos que os alunos do ciclo 1 não recorrem ao passado simples³², enquanto os alunos do ciclo 2 o utilizam majoritariamente e ainda mais que o sistema PC/IMP. Mesmo se no 5º ou 6º ano do primário os alunos ainda não aprenderam a conjugação dos verbos no passado simples, eles os utilizam. Este uso difundido do passado simples vem provavelmente da leitura ou da escuta de histórias que acabaram levando os alunos a associarem

³⁰ As produções foram classificadas como não-identificáveis quando elas apresentavam duas ou mais incoerências relativas ao emprego dos tempos verbais.

³¹ o cavalo \ . que ataca . os pescadores / e os pescadores quer comer os peixes / e depois .. e depois os pássaros eles (vão/veem)... os pescadores / . e depois o cavalo ele vai atacar / os pescadores \

³² Em francês, o passado simples é, por excelência, o tempo verbal das narrativas e das histórias.

este tempo verbal aos contos ou histórias imaginárias.

Nas PI (32 no total), 21 alunos conseguem instaurar e manter um sistema temporal coerente. Nas PF (também 32), 25 alunos produzem uma história na qual o sistema temporal é mantido. Nós acreditamos que essa pequena diferença entre as PI e as PF indica que os tempos verbais não foram ensinados de forma sistemática. Além disso, os professores e professoras mencionaram, durante as entrevistas, que eles não levaram este aspecto em conta porque o associam mais ao ensino da produção escrita que da produção oral.

A que se devem as rupturas na coesão textual? Para as 16 produções nas quais um sistema temporal é não identificável, a proporção de alunos é maior no segundo ciclo que no primeiro: 2 dos 16 alunos do ciclo 1, contra 14 dos 48 alunos do ciclo 2. Como mencionado anteriormente, este resultado se explica pela extensão e pela densidade das produções dos alunos do ciclo 2. Os alunos apresentam dificuldades ao tentar combinar, em um mesmo texto, diferentes tempos verbais diferentes. Erros aparecem no início da narrativa, no momento em que, depois de já ter estabelecido um cenário inicial, as ações da narrativa devem ser apresentadas:

il é :tait une fois : / le petit ch :H un petit chat : / qui habitait dans un vieux manoir tout peu sombre \ il y'avait : des toiles d'araignées : et des chauves-souris \ et près de ce manoir : / il y avait une forêt (...) et pis : / . un jour le petit chat allait se promener dans cette forêt / comme il le faisait tout le temps \ (mais : ?) . cette fois il (entendu/entendit) une voix \ et pis cette voix semblait la voix d'un pirate qui tremblait de froid³³ (PI, Ka, 5º ano do primário)

Outros erros são produzidos quando o aluno deve retomar a narrativa depois da inserção de um diálogo, como no exemplo seguinte:

un jour : / elle a rencontré un petit canard : \ elle s'est dit \ AH : vu que je n'ai pas d'amis \ je peux me faire un ami : / alors : elle a été vers yé elle a été vers ce le canard : / elle lui a dit \ salut petit canard : \ est-ce que tu veux jouer avec moi \ le petit canard dit \ OH : OUI : / je veux jouer a'ec toi \ après la pluie est toute contente / elle sourit \³⁴(PI, J., 5º ano do primário)

Às vezes, no ciclo 1, são as intervenções das professoras que confundem os alunos:

Je : Une fois / . un ours : se (promenait/trouvait?) \ dans la \ . fo :rêt : / . avec un pa :pi :llon / et avec des / . des étoiles / et avec des arbres \ 5'

³³ era uma vez / o ga um gatinho / que vivia numa velha mansão só um pouco assombrada \ lá tinha teias de aranhas e morcegos \ e perto dessa mansão / tinha uma floresta (...) e aí / . um dia o gatinho ia passear nessa floresta / como ele fazia o tempo todo \ (mas?) . dessa vez ele ouviu uma voz \ e essa voz parecia a voz de um pirata que tremia de frio

³⁴um dia / ele encontrou um patinho \ ele falou para ele mesmo \ AH como eu não tenho amigos \ eu posso fazer um amigo / então ele foi na direção eh ele foi na direção do desse pato / ele falou para ele \ oi patinho \ você quer brincar comigo \ o patinho disse \ OH SIM / eu quero brincar com você \ depois o polvo está todo contente / ele sorri \

Prof : *qu'est ce qui lui / qu'est ce qui lui arrive à cet \ cet ours / il fait quoi dans la forêt*
 Je : *il a froid / . et il veut aller à la maison \ . et y'a pas de maison* ³⁵ (PI, Je, 2º ano do primário)

As dificuldades aparecem também na organização das diferentes ações da narrativa. No exemplo a seguir, o aluno acaba a narrativa com o PS como tempo de referência, rompendo assim com uma narrativa baseada inicialmente no sistema PC/IMP:

alors y : monte / y monte / il va voir la reine / et dit / euh : voici votre euh : cour :rier / madame \ et pis : euh :: hum : \ après : / y fait / bon okay : / j'ai quand même regardé : / et je ne comprends pas cette écriture \ et : dit : / mais je vouH \ mais je ne vais pas vous : la : dire \ il dit / s'il : vous : plait : / s'il vous plait : / très long : temps \ très long : temps : \ et à un moment il lui dit \ elle lui dit \ bon : \ d'ac : cord \ . c'est : / de l'é : criture égypt : tienne \ et dit mais c'est quoi l'écriture égyptienne / elle lui dit : / ah : tu comprendras : / plus tard : \ et : euh : deux ans plus tard : / il comprit : \ et c'est comme ça que maint'nant : / on :: écrit : euh : l'égyptien ³⁶ (PF, Lo, 5º ano do primário)

A expressão de um acontecimento no futuro da situação de enunciação também apresenta várias dificuldades:

chaque fois qu'ils se disputaient / ils allaient se . danser \ mais vu qu'ils danseH à chaquH vu qu'ils se disputaient beaucoup / (donc/dans) ils devaient chaque fois danser / et ça c'était un peu énervant \ alors : / ils ont décidé de faire le tour du monde \ comme ça / ils verront que la vie est : très belle et que il faH il faut pas se disputer ³⁷ (PF, N., 5º ano do primário)

A coesão temporal é apropriada e utilizada corretamente por uma grande parte dos alunos, estando presente em 48 narrativas espontâneas. Alguns alunos propõem um sistema de tempo mais rico: há narrativas nas quais os alunos usam o presente da enunciação para entrar numa postura enunciativa de contador e interagir com seu interlocutor abertamente. O desfecho de três PF integra um presente de enunciação que permite que o narrador formule uma moral através do desenvolvimento de fatos da história, ou através de uma lição ou ensinamento para o presente:

*et il parait même qu'ils ont trou :vé / un tré :sor * (Di, PF, 5º ano do primário)

³⁵ Je: Uma vez / um urso (passeava/achava?) \ na \ floresta / com uma borboleta / e com / estrelas / e com árvores \ 5' Professora: o que aconteceu / o que acontece com esse \ esse urso / ele faz o que na floresta

Je: ele está com frio / e quer ir para casa \ . e ele não tem casa \

³⁶ então ele sobe / ele sobe / ele vai ver a rainha / e diz / eh aqui o seu eh correio / senhora \ e aí eh hum \ depois / ele faz / bom ok / eu li / e eu não entendo essa escrita \ e diz / mas eu \ mas eu não vou dizer para vocês \ ele diz / por favor / por favor / durante muito tempo \ muito tempo \ e num dado momento ele diz para ele \ ela diz para ele \ bom \ ok \ é / a escrita egípcia \ e diz mas o que é a escrita egípcia / ela diz para ele / ah você entenderá / mais tarde \ e eh dois anos depois / ele entendeu (PS) \ e é assim que agora / a gente escreve eh o egípcio \

³⁷ a cada vez que eles brigavam / eles iam se . dançar \ mas como eles dançam a cada porque eles brigavam muito / (então/no) eles deviam a cada vez dançar / e isso era um pouco irritante \ então / eles decidiram fazer uma volta ao mundo \ assim / eles verão que a vida é muito bela e que eles não devem brigar \

et c'est comme ça que maint'nant : / on :: écrit : euh : l'égyptien \ (Lo, PF, 5º ano do primário)
et c'est pour ça : / qu'on apprend à lire dans les é :coles /³⁸(Ly, PF, 5º ano do primário)

3. Discussão

No presente artigo, nós apresentamos análises quantitativas e qualitativas efetuadas em um corpus de histórias inventadas espontâneas de alunos dos ciclos 1 e 2 da escola primária. Por um lado, as análises quantitativas proporcionaram uma visão global da distribuição dos dados e das diferenças entre os pré-testes e os pós-testes. Por outro lado, as análises qualitativas aplicadas a um nível mais micro possibilitaram a clarificação de tendências e a elaboração dos traços característicos das narrativas orais. Nossos resultados nos permitem esboçar duas conclusões relacionadas a nossas duas questões de pesquisa mencionadas na introdução: a primeira faz referência aos critérios de progressão e de avaliação do oral, e a outra é relacionada às principais mudanças induzidas pelas sequências didáticas nas dimensões das produções e às recomendações que podem ser feitas.

Os critérios de progressão e de avaliação do oral narrado serviram para alimentar as sequências didáticas, e eles são reunidos em quatro dimensões: as medidas da extensão da narração, as medidas linguístico-discursivas, as medidas estruturais e os papéis temáticos, e as medidas performativas. Este conjunto de critérios também permitiu a análise das narrações espontâneas dos alunos e alunas. Estas análises revelaram diferenças interindividuais importantes e também possibilitaram o cruzamento entre os dados narrativos e linguísticos. As análises baseadas nas dimensões e critérios mencionados acima atestam variações tanto no nível interindividual quanto no nível de progresso global, sinais de sua eficácia e validade para o ensino e a pesquisa. Finalmente, estas pistas teóricas ajudam a delimitar aquilo que nós temos o direito de esperar dos alunos da escola primária no que diz respeito às narrativas orais e individuais.

Após as sequências didáticas sobre o conto, os alunos obtiveram resultados melhores com relação à macroestrutura que é, por sua vez, representada pelas medidas estruturais e papéis temáticos. As histórias espontâneas dos alunos em pós-teste são mais completas e mais complexas. O encadeamento temático é respeitado e o estado emocional dos personagens são mencionados com mais frequência, o que favorece a composição de intrigas mais bem construídas e encadeadas.

³⁸ e parece que eles encontraram mesmo / um tesouro \ e é assim que agora / a gente escreve eh o egípcio \ e é por isso / que a gente aprende a ler nas escolas /

Fundamentalmente, as análises dos pós-testes sugerem que os alunos são extremamente performantes ao elaborar histórias que contêm uma situação final envolvendo a resolução de um problema, o que é coerente com a literatura sobre os estados de desenvolvimento das narrações orais (ver sobretudo GODARD, 1994). É importante notar que as informações de cunho temporal estão raramente presentes na situação inicial das narrativas dos alunos. Essa ausência pode ser explicada pelas dificuldades encontradas, principalmente pelos alunos de 6 e 7 anos, em representar mentalmente as informações temporais que ajudam na compreensão de textos narrativos (BLANC, 2010).

As análises mostram poucas mudanças entre as PI e as PF no plano das medidas performativas. Além disso, nenhum progresso foi constatado no pós-teste com relação à riqueza lexical, o que indica que as PF não são significativamente diferentes das PI nesse ponto exemplar da complexidade da microestrutura. A diversidade das formas gramaticais (organizadores textuais e pronomes anafóricos, por exemplo) e a frequência de elementos típicos da sintaxe oral do francês tampouco apresentaram contrastes entre as PI e as PF. Alguns resultados mais significativos foram observados no que se refere à produtividade da microestrutura, representada pela nossa medida de extensão; as histórias espontâneas encontradas nas PF são efetivamente mais longas e mais completas.

Conclusão

A criação de um contato entre o contador ou a contadora e seu público, importante para a abertura e o desfecho da narrativa, constitui um elemento que deve ser priorizado no ensino. Esse contato é um elemento que estava implícito nas nossas sequências e que poderia ter sido mais valorizado através de uma clarificação e modelização para ser melhor assimilado pelos alunos. O ato de iniciar a narrativa com presente da enunciação e de introduzir, em seguida, a narração no passado (simples ou composto) é algo a ser exercitado progressivamente desde o fim do primeiro ciclo. Além disso, a produção oral de contos constitui uma boa ocasião para aperfeiçoar estes elementos de coesão verbal que são, na maior parte das vezes, exercitados unicamente à escrita. Na medida em que o desenvolvimento de competências no nível da microestrutura tem uma tendência a refletir-se na macroestrutura narrativa (DIEZ-ITZA; *et al.*, 2017), o trabalho explícito na sala de aula em torno dos organizadores espaciais e temporais, das cadeias anafóricas, da coesão

nominal e da manutenção do sistema temporal deve ser favorecido.

Referências

BALMA, P.-A., RODUIT, Ph. (2010). **Texte et langue ; Aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 3**. Neuchâtel : CIIP. 2010.

BLANC, N. La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : quelle utilisation des dimensions situationnelles ? **L'Année psychologique**, v. 109, n. 04. 2010. Disponível em: http://www.annee-psychologique.fr/article/?article=ANPSY_094_0607.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Quelques caractéristiques grammaticales des « sujets » employés dans le français parlé des conversations. **Atos do colóquio Subjecthood and Subjectivity**, Ophrys / Institut Français du Royaume-Uni, Paris, Londres, p. 77-107. 1994.

BOURDAGES R.; GAGNON, R. ; MARQUES PIPPUS, L. Évaluation et description de l'oral raconté au primaire : quelques pistes pour faire progresser les élèves. SHS Web Conf. Volume 138, **8e Congrès Mondial de Linguistique Française**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806008>

BOURHIS, V. La narration et ses mutations. *In*: MESKEL-CRESTA, M., *et al.* (dir.). **École et mutation : reconfigurations, résistances, émergences**. De Boeck, Bruxelles, p. 243-253. 2014.

BRONCKART, J.-P. Discussion de quelques concepts pour une approche praxéologique du langage. **Actes du 1er Congrès mondial de linguistique française**, p. 855-861. 2008. Disponível em: <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08313/cmlf08313.html>.

DIEZ-ITZA, E., MARTINEZ, V., PEREZ, V., FERNANDEZ-URQUIZA, M. Explicit Oral Narrative Intervention for Students with Williams Syndrome. **Frontiers in Psychology**, 8:2337. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29379455/>.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de linguistique appliquée**, v. 92, p. 23-37. 1993. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Dir.). **Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école**. ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux. 1998/2016.

DE WECK, G. L'appropriation des discours par les jeunes enfants. *In*: PIÉRART, B. (Ed.), **Le langage de l'enfant: Comment l'évaluer ?** De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, p. 179-193. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0179>.

FROSSARD, D.; PANCHOUT-DUBOIS, M. ; GAGNON, R. **125 cartes à raconter pour inventer des récits à l'infini avec des dessins de Susan Litsios**. Lausanne : LEP. 2017.

GAGNON, R.; BOURHIS, V.; BOURDAGES, R. Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche. **Pratiques**, v. 183-184. 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>.

GAGNON, R.; BOURDAGES, R.; FROSSARD, D.; PANCHOUT-DUBOIS, M. **Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit : les cartes à raconter**. Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris. 2018. Disponible em: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf

GARCIA-DEBANC, C.; PLANE, S. **Comment enseigner l'oral à l'école primaire**. Hatier pédagogie, Paris. 2004.

GODARD, L. Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire. **Revue québécoise de linguistique**, vol. 23, n.2, p. 73-100. 1994. Disponible em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rql/1994-v23-n2-rql2941/603093ar/>.

GOIGOUX, R.; CÈBE, S. **Lectorino & Lectorinette : apprendre à comprendre des textes narratifs : CE1-CE2**. Retz, Paris. 2013.

KRAIF, O. **AnaText**. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble. Disponible em: <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/anaText/>. 2012.

LERAY, M. **Affiliation lexicale : formes du sujet et variation chez les enfants en L1/L2**. Comunicação apresentada no colóquio Baby-TaLC2020 E-Graphes. Université de Perpignan, Perpignan. 2018.

NONNON, É. Note de synthèse. **Revue française de pédagogie**, v. 129, n. 1, p. 87-131. 1999. Disponible em: https://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_1999_num_129_1.

NONNON, É. 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. **Pratiques**, p. 169-170. 2016, Disponible em: <http://journals.openedition.org/pratiques/3115>.

PÉROZ, P. **Pédagogie de l'écoute**. Hachette, Paris. 2018.

QSR International Pty Ltd. **NVivo** (version de março de 2020). Disponible em: <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>.

ROUBAUD, M.-N.; SABIO, F. Syntaxe et affiliation du lexique : les réalisations du sujet chez les jeunes enfants (4-6 ans). **Pratiques**, v. 177-178. 2018. Disponible em: <https://journals.openedition.org/pratiques/3929>.

SANCHEZ, E.; MONOD-ANSALDI, R. Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. **Éducation & Didactique**, v. 9, n. 2, p. 73-94. 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. La planification langagière chez l'enfant. Éléments pour une théorie. *Revue suisse de psychologie*, v. 46, p. 55-64. 1987.

The Jamovi Project (2021). **Jamovi**. (Versão 1.6) [Software]. Disponível em: <https://www.jamovi.org>.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**. Minuit, Paris. 1929/1977.
