

Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção

Maria José dos Santos

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – Goiânia – GO

Sylvia Domingos Barrera

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP– Ribeirão Preto - SP

Resumo

O domínio da escrita de textos narrativos requer conhecimentos linguísticos caracterizados por relações lógico-semânticas entre funções e atores. Pesquisas indicam diferenças na qualidade narrativa em função do estímulo oferecido para a produção. Nesta pesquisa investigamos o desempenho na escrita de histórias de 26 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sob diferentes condições de produção: (1) tema sugerindo conflito; (2) sequência de figuras compondo uma história; e (3) figura isolada. Os resultados sugerem que, nas condições em que a existência de um conflito é explicitada, seja pelo tema ou sobretudo pelas figuras, as narrativas tendem a ser mais elaboradas. Algumas crianças, entretanto, mostraram-se menos sensíveis às condições de solicitação, produzindo boas narrativas, independentemente do estímulo oferecido. Discute-se a possibilidade de que tais crianças tenham conhecimentos metatextuais mais desenvolvidos, consistindo na construção e internalização de um esquema narrativo. Tal hipótese tem importantes implicações pedagógicas e merece ser melhor investigada em futuras pesquisas.

Palavras-chave: Narrativas; linguagem escrita; habilidades para escrita.

Writing narrative texts under different growing conditions

Abstract

The field of writing narrative texts requires language skills characterized by logical-semantic relationships between functions and actors. Research indicates differences in the narrative quality due to the offered stimulus to production. In this study, we investigate the performance in writing stories of 26 students of the 5th. year of elementary school, under different growing conditions: (1) theme suggesting conflict; (2) Following figures making up a story; and (3) single figure. The results suggest that the conditions in which the existence of a conflict is explained either by the subject or, above all, by the figures, the narratives tend to be more elaborate. Some children, however, have been less sensitive to application conditions, producing good stories, regardless of the offered stimulus. It discusses the possibility that such children have more developed metatextual knowledge, consisting of the construction and internalization of a narrative scheme. This hypothesis has important pedagogical implications and deserves to be further investigated in future research.

Keywords: Narrative; written language; skills for writing.

Escrita de textos narrativos bajo distintas condiciones de producción

Resumen

El dominio de la escrita de textos narrativos requiere conocimientos lingüísticos caracterizados por relaciones lógico-semánticas entre funciones y actores. Investigaciones indican diferencias en la calidad narrativa en función del estímulo ofrecido para la producción. En esta pesquisa se investigó el rendimiento en la escrita de historias de 26 alumnos del 5º año de la Enseñanza Fundamental, bajo distintas condiciones de producción: (1) tema sugiriendo conflicto; (2) secuencia de diseños componiendo una historia; e (3) diseño aislada. Los resultados sugieren que, en las condiciones en que la existencia de un conflicto es explicitada, sea por el tema o sobre todo por las figuras, las narrativas tienden a ser más elaboradas. Algunos niños, sin embargo, se mostraron menos sensibles a las condiciones de solicitud, produciendo buenas narrativas, independientemente del estímulo ofrecido. Se discutela posibilidad de que tales niños tengan conocimientos meta textuales más desarrollados, consistiendo en la construcción e internalización de un esquema narrativo. Tal hipótesis tiene importantes implicaciones pedagógicas y merece ser mejor investigada en futuras pesquisas.

Palabras-clave: narrativas; lenguaje escrito; habilidades para la escritura.

Introdução

Nas sociedades letradas, o domínio da linguagem escrita assume papel crucial na vida cotidiana. Muitas atividades diárias dependem da fluência em leitura e de uma escrita eficiente. Há um reconhecimento geral de que boas habilidades de leitura e escrita representam condição indispensável para o sucesso, quer escolar, quer profissional.

Segundo Pontecorvo, Orsolini e Resnik (citado por Lins e Silva, & Spinillo, 2000, p. 337), “a escrita pode ser tratada como o processo de traçar símbolos sobre o papel e como processo de produção de textos”. Aprender a escrever, portanto, envolve aprendizagens de diferentes naturezas. Por um lado, é necessário aprender a traçar símbolos sobre o papel, ou seja, compreender o sistema de escrita, sua natureza, os aspectos notacionais e as relações entre a linguagem oral e a escrita que a representa. Já a aprendizagem da produção de textos, por sua vez, está relacionada à escrita de unidades linguísticas maiores do que palavras e frases, cujo foco é o discurso, o texto e seus diferentes gêneros. Aprender a ler e a escrever de modo eficiente compreende o aprendizado da técnica e do uso social dessa técnica (Soares, 2003).

A escrita de um texto “requer um grande conjunto de opções linguísticas e envolve uma linguagem mais elaborada e organizada do que a fala” (Pontecorvo, & Zucchermaglio, 1989, p. 109). É por meio do texto escrito que a linguagem torna-se um objeto visível podendo ser, portanto, repetido, citado e relatado. Dessa forma, considerando-se a modalidade da língua escrita, um texto pode ser definido como uma mensagem materializada em um artefato (um livro, uma carta, uma embalagem, uma camiseta), que fornece um contexto para a interpretação dos sinais escritos. Aprender a produzir e compreender textos significa tornar-se letrado (Pontecorvo, & cols., citado por Lins e Silva, & Spinillo, 2000, p. 337).

Vários são os conhecimentos linguísticos envolvidos na produção de textos. Sendo a escrita um produto linguístico mais refinado do que a linguagem oral, ao produzir um texto o escritor deve refletir sobre os aspectos formais da mensagem a ser transmitida, ajustar o texto de modo que sua versão final não apresente lacunas e repetições desnecessárias na escrita, que geralmente estão presentes em uma produção oral (Rego, 1988). Ao escrever, o escritor gera ideias e faz escolhas linguísticas, levando em consideração os elementos constituintes do texto e os aspectos sintáticos que caracterizam a escrita. Escrever é, portanto, um jogo de estratégias que exige do escritor a coordenação do fluxo do pensamento e as operações de registro, que são claramente mais lentas (Góes, & Smolka, 1992).

As narrativas, um tipo particular de texto, são usadas no cotidiano, em situações comunicativas e constituem parte essencial de nossa experiência (Mar, 2004, citado por Mata, Silva, & Haase, 2007), além de serem um gênero textual fundamental em todo o processo de aprendizagem.

Além de ser o maior gênero da arte verbal - existiu nas

culturas orais, consagrou-se na escrita e perdura nos meios áudio-visuais - é o gênero que mais explorou a passagem da oralidade para o conhecimento letrado (Brasil, 1998, p. 14).

De acordo com Bruner (1991), o ser humano organiza sua experiência e sua memória dos acontecimentos, principalmente na forma de narrativas. Nesta concepção denomina-se narrativa

um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas. (...) Ao comunicar algo sobre um evento da vida - uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia - a comunicação geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma estória contada de acordo com certas convenções (Brockmeier, & Harré, 2003, p. 526).

Segundo Mata e cols. (2007, p. 52), “uma narrativa pode ser definida como uma descrição de séries de ações e eventos que se desenvolvem ao longo do tempo de acordo com os princípios causais”, além disso, deve abordar conteúdo significativo, organizado de forma clara.

Sodré (1988) conceitua a narrativa como um discurso capaz de evocar, por meio da sucessão temporal e encadeada de fatos, um mundo real ou imaginário, num tempo e num espaço determinados. A **narrativa** é um relato centrado num **fato** ou acontecimento; há **personagens que** atuam e um **narrador** que relata a ação. O tempo e o **ambiente (ou cenário)** são outros elementos que constituem a estrutura narrativa.

Conforme aponta Vieira (2001), a narrativa se caracteriza por uma relação lógico-semântica entre funções e atores. Um texto narrativo coerente é aquele cujos fatos estão ligados por uma relação cronológica e lógica. Para que haja uma narrativa é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final, funcionando como uma conclusão do texto narrativo. De acordo com esse autor, para haver uma narrativa em sua concepção mais tradicional, é preciso que haja (1) uma relação cronológica e lógica entre os eventos e as ações dos atores e (2) que os eventos tenham uma organização estrutural: Exposição; Tema; Intriga e Resolução.

Segundo Bruner (1997), citado por Vieira (2001, p.607), a narrativa lida (quase que a partir da primeira fala da criança) com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado.

A narrativa comporta diferentes gêneros—romance, novela, conto, crônica, fábulas, histórias – os quais são

estudados por diversas áreas científicas. No âmbito da psicologia, há um conjunto de estudos que investigam a estrutura narrativa de histórias produzidas por crianças, tanto na modalidade oral como na escrita. Lins e Silva e Spinillo (2000) observam que a produção escrita de histórias é menos investigada do que a produção oral. A maioria dos estudos sobre escrita de histórias está voltada para o aspecto pedagógico, preocupando-se com sugestões de atividades didáticas, sendo que os aspectos psicolinguísticos geralmente são negligenciados.

Uma exceção é o trabalho de Berman (2008) que descreve os principais resultados de um projeto de pesquisa multicultural abordando o desenvolvimento psicolinguístico subjacente à construção de texto em diferentes línguas. As pesquisas basearam-se na coleta de textos narrativos e expositivos, tanto na modalidade oral quanto na escrita, e realizados por participantes de quatro grupos de idade (9-10 anos; 12-13 anos; 16-17 anos e adultos). Os resultados dos estudos convergiram para a identificação de um claro padrão desenvolvimental na estruturação dos textos produzidos, com ápice por volta da adolescência, mostrando ainda que uma organização global do texto é dominada mais precocemente nas narrativas do que no gênero expositivo. Foram observadas também importantes diferenças entre as modalidades do texto oral e escrito, sendo os textos escritos bem mais precisos e condensados do que os orais.

No Brasil, um dos primeiros estudos sobre produção de texto com enfoque psicolinguístico foi realizado por Rego em 1986, cuja investigação tinha o objetivo de verificar a existência de diferentes níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo de história. A autora identificou quatro níveis de produção de histórias, indo desde textos que se limitam à introdução da cena e dos personagens até histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada e desfecho explicitado.

Desde muito cedo as crianças aprendem a contar histórias, uma forma particular de narrativa, e o fazem de maneira espontânea e natural; entretanto, “a habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente, ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por uma série de fatores” (Spinillo, 2001, p. 75), dentre os quais, destacam-se: idade; escolaridade; interações sociais diversas; experiências com textos no ambiente familiar; tipo de solicitação, ou seja, produção livre, a partir de gravuras, de ilustrações de livros infantis, relatos de fatos ocorridos, reprodução de histórias contadas, entre outros.

Lins e Silva e Spinillo (1998) compararam a produção escrita de histórias em crianças de baixa renda e de classe média em função dos anos de escolaridade subsequentes à alfabetização. As autoras pretendiam examinar se haveria um desenvolvimento da estrutura narrativa posterior à alfabetização, ou se a aquisição da leitura e da escrita garantiria um mesmo nível de domínio da estrutura narrativa. Os dados apresentados mostraram haver uma progressão na escrita de histórias após a alfabetização, entretanto, essa progressão é tímida imediatamente após a alfabetização, sendo seu desenvolvimento mais expressivo nos anos es-

colares posteriores. Os resultados mostraram também que as crianças de classe média apresentaram maior domínio de um esquema narrativo de histórias do que as crianças de baixa renda. Chama a atenção o fato de que o efeito dos anos escolares sobre a qualidade narrativa das histórias é maior entre as crianças de classe média do que entre as de baixa renda. Entre estas últimas, verifica-se um maior desenvolvimento logo após a alfabetização. As autoras atribuem esse maior desenvolvimento ao fato de as crianças de classe média terem maiores oportunidades linguísticas no ambiente familiar. Rego (1986) aponta as experiências e oportunidades sociais e familiares como fator que interfere na qualidade da produção de histórias pelas crianças. Segundo Spinillo (2001, p. 80), “o universo de experiências informais associado aos anos escolares posteriores à alfabetização parece ser, portanto, fator relevante na aquisição de formas mais elaboradas de produções escritas”.

Outro fator que tem se mostrado associado ao grau de elaboração de textos escritos produzidos por crianças no início do processo de escolarização é a consciência metatextual, habilidade metalinguística que pode ser entendida como a capacidade de refletir e analisar as propriedades formais do texto a partir de um monitoramento intencional, de modo que a atenção do sujeito está focada na estrutura do texto como objeto linguístico, mais do que em seus usos ou conteúdo (Gombert, 2003). Nesse sentido, é possível citar o estudo de Ferreira e Spinillo (2003) que se propôs a analisar os efeitos de uma intervenção visando ao desenvolvimento da consciência metatextual, sobre as habilidades de produção de texto de uma amostra de 64 crianças de baixa renda, alunas da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. A intervenção teve como objetivo levar os participantes do grupo experimental a identificar e refletir sobre a organização textual (componentes estruturais e convenções linguísticas) própria das histórias. Os resultados obtidos indicam que a intervenção foi eficiente, na medida em que as crianças a ela submetidas tiveram desempenho superior às crianças do grupo controle, além de apresentarem textos mais elaborados após a intervenção.

Vale destacar, ainda, que de acordo com o referencial metalinguístico de compreensão da aprendizagem da língua escrita, é possível considerar a consciência metatextual (assim como as demais habilidades metalinguísticas propriamente ditas) como derivada de conhecimentos explícitos sobre, por exemplo, a organização textual de diferentes tipos de texto, sendo que os conhecimentos explícitos diferenciam-se dos implícitos por serem acessíveis à consciência e passíveis de serem enunciados verbalmente, além de serem adquiridos de forma sistemática e via ensino intencional, geralmente de origem escolar. Por outro lado, os conhecimentos implícitos, chamados de “tácitos” por Bruner (citado por Paula, & Leme, 2010), resultam, via de regra, de aprendizagens informais que ocorrem a partir do contato da criança com situações de leitura e escrita em seu contexto de vida mais amplo. As aprendizagens implícitas baseiam-se em processos de associação e extração de regularidades do ambiente, que ocorrem de forma espontânea e não

intencional, gerando conhecimentos que se atualizam de forma automática, sem necessidade de passar pelo controle consciente (Gombert, 2003; Paula, & Leme, 2010).

De acordo com o modelo metalinguístico proposto por Gombert (2003), as aprendizagens relacionadas à língua escrita se iniciam pela via implícita, baseando-se em regularidades e conhecimentos elaborados no plano da língua oral, os quais são, posteriormente e de modo tácito, transferidos para o curso de aquisições relacionadas à escrita. Assim, no caso da produção de textos, a criança, inserida em um mundo permeado pela língua escrita, ao se deparar repetidas vezes com a audição de histórias, por exemplo, extrairia, intuitivamente, as regularidades em termos dos padrões estruturais e linguísticos próprios desses tipos de textos, elaborando assim seus conhecimentos implícitos sobre esse gênero textual, conhecimentos que se expressariam quando é solicitada a produzir uma história, seja oralmente ou por escrito. No entanto, estas aprendizagens implícitas, além de diretamente relacionadas ao grau de contato da criança com diferentes tipos de textos, necessitam do complemento e atualização de aprendizagens explícitas para a aquisição mais sólida dos conhecimentos relacionados aos gêneros textuais. Dessa forma, uma série de características estruturais e de convenções utilizadas na escrita de textos, ao serem explicitadas pelo ensino e conscientizadas pelo aprendiz, podem ampliar seu conhecimento, de modo que ele possa vir a utilizá-las intencionalmente em suas produções de texto, aumentando assim a qualidade destes.

Alguns pesquisadores têm se interessado também em investigar a influência das condições de solicitação de produção sobre a qualidade narrativa das histórias produzidas. Há pesquisas que demonstram que histórias produzidas oralmente a partir de um apoio visual são mais elaboradas e sofisticadas do que aquelas cuja solicitação não apresenta apoio visual (Spinillo, 1991; Spinillo, 1993). Esses estudos sugerem que as crianças são sensíveis às situações de produção de tal forma que a estrutura narrativa apresentada pode ser mais sofisticada nas situações em que é oferecido apoio visual, como por exemplo, uma sequência de gravuras.

Lins e Silva e Spinillo (2000) examinaram o efeito das condições de produção sobre a escrita de histórias. Participaram da pesquisa 80 crianças com idades entre 7 e 10 anos. As crianças foram solicitadas a escreverem histórias sob quatro diferentes condições: (1) produção livre; (2) produção oral/escrita; (3) sequência de gravuras e (4) reprodução. Segundo as autoras, a condição de solicitação é fator importante na escrita de histórias, sendo que as histórias com estrutura mais elaborada foram aquelas produzidas nas situações em que foi fornecido apoio visual ou verbal. Entretanto, as autoras alertam para o fato de que não é o mero apoio visual ou verbal que influencia na escrita de histórias, mas o fato destes apoios incluírem uma situação problema.

Alguns resultados sugerem que o efeito da situação sobre a produção escrita parece não ser o mesmo para todas as crianças, como demonstra a pesquisa realizada por Pessoa, Correa e Spinillo (2010) que analisou a influência

do contexto de produção sobre a escrita de histórias elaboradas por crianças da 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Na primeira situação, as crianças produziram uma história inventada por elas, enquanto na segunda as crianças foram orientadas a reproduzirem por escrito um conto clássico infantil. As histórias foram classificadas de acordo com níveis crescentes de complexidade narrativa e de coerência. Os resultados indicam que tanto a escolaridade quanto as condições de produção influenciaram o estabelecimento da coerência textual, sendo o texto escrito a partir da solicitação da reprodução, em geral, mais elaborado do que o texto sobre tema livre. Entretanto, foi possível observar que o efeito do contexto de produção não foi o mesmo para todas as crianças. A hipótese das autoras é de que a sensibilidade ao contexto de produção estaria relacionada ao grau de domínio de um esquema narrativo de histórias apresentado pela criança. Assim, há crianças que são menos sensíveis às variações na situação do que outras, como é o caso das que não dominam a estrutura narrativa ou aquelas que já apresentam um bom domínio do esquema narrativo, como discutem as autoras do estudo em questão.

Esses resultados são passíveis de questionamento, afinal, não seria a simples presença de apoio (visual ou verbal, no caso da reprodução) que provocaria diferentes níveis de produção, mas sim a natureza do apoio apresentado, uma vez que há indícios de que a qualidade narrativa é mais sofisticada quando o apoio visual sugere uma situação problema (Lins e Silva, & Spinillo, 2000).

Considerando o questionamento acima e o fato de que as pesquisas relatadas reportam-se em geral à produção de textos orais ou a textos escritos por crianças no início do processo de alfabetização (2ª e 3ª séries) esta pesquisa tem como objetivo comparar o desempenho de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em tarefas de produção escrita de texto narrativo, em função da variação dos tipos de solicitação – tema sugerindo conflito, sequência de figuras compondo uma história e figura isolada – verificando assim se o tipo de solicitação interfere no grau de elaboração da estrutura narrativa das histórias produzidas.

Método

Participantes

Participaram do estudo 26 crianças (13 meninos e 13 meninas), com idade média de 11 anos e 8 meses, alunas de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do município de Catalão - GO, situada em bairro periférico do município.

Procedimentos

Foi solicitado às crianças que produzissem uma história a partir de três diferentes condições de estímulos:

- (1) Tema proposto pelo pesquisador: “O dia em que o gato ficou amigo do rato”.

Consideramos que esse tema sugere um conflito, caracterizando, portanto, uma situação-problema. Ele insinua um estado inicial de desarmonia entre os personagens.

- (2) Sequência de gravuras: A sequência utilizada corresponde à história *Pega Ladrão*, de Eva Furnari (1984) e apresenta uma sucessão de acontecimentos envolvendo cenas que sugeriam um conflito e sua resolução.

- (3) Gravura: Paisagem de praia em que aparecem crianças e adultos em atividade de lazer. A gravura utilizada não evidenciava qualquer tipo de conflito.

Com o consentimento da Direção da Escola e da Professora regente e atendendo a todos os procedimentos éticos¹, as crianças produziram os textos em sala de aula, no horário regular, na presença da professora e da pesquisadora, sem limite de tempo e com intervalo de uma semana entre as produções. Os estímulos apresentados foram afixados na lousa.

Procedimento de Análise:

As 78 produções das crianças foram julgadas por dois juízes independentes e, no caso de discordância, a produção foi julgada por um terceiro juiz. O índice de concordância entre os juízes foi de 91%. Foram utilizadas como critério de análise as categorias criadas por Rego (1986) e empregadas por Spinillo (2001).

Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens observando o uso de marcadores linguísticos convencionais de início da história.

¹ Protocolo 133/2009 – CEP/UFMG.

Categoria II: além da introdução da cena e dos personagens com início convencional, está presente uma ação que sugere o esboço de uma situação problema.

Categoria III: possui desfecho com resolução súbita da situação problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Pode apresentar final convencional.

Categoria IV: histórias completas, com estrutura narrativa elaborada e desfecho da trama explicitado. Algumas histórias contêm mais de um episódio, podendo apresentar final convencional.

Para as análises estatísticas, atribuiu-se pontuação de 1 a 4 aos textos, de acordo com as categorias em que estes foram classificados, com maiores pontuações equivalentes a textos mais elaborados.

Apresentação e Análise dos Resultados

Analisando os resultados obtidos a partir da classificação do grau de elaboração das histórias escritas pelos participantes em cada uma das três condições de produção e considerando que classificações nas categorias I e II indicam pobre domínio do esquema narrativo, enquanto classificações III e IV sugerem razoável ou bom conhecimento da estrutura de histórias, foi possível perceber que uma proporção relativamente grande de participantes (seis crianças ou 23% da amostra), não possui domínio satisfatório do esquema narrativo, não apresentando nenhum dos textos produzidos classificados nas categorias mais elaboradas (III ou IV), embora já estivessem cursando o quinto ano do ensino fundamental. Por outro lado, apenas três participantes (cerca de 12% da amostra estudada) apresentaram um bom conhecimento do esquema narrativo, com todas as produções de texto classificadas nas categorias III e/ou IV.

Os textos foram agrupados nas categorias em função das diferentes condições de produção, conforme a tabela 1.

Como é possível observar, na condição 1 – Tema conflituoso - metade (50%) das produções insere-se na categoria II, ou seja, são histórias com início convencional, introdução da cena e dos personagens e apresentam uma

Tabela 1. Frequência e porcentagem de histórias classificadas nas quatro categorias, de acordo com a condição de produção.

Categoria	Condições de Produção		
	Tema sugerindo conflito	Sequência de gravuras	Gravura isolada
I	01 (4%)	01 (4%)	15 (57,5%)
II	13 (50%)	07 (27%)	07 (27%)
III	08 (31%)	07 (27%)	02 (7,5%)
IV	04 (15%)	11 (42%)	02 (7,5%)
Total de Produções	26 (100%)	26 (100%)	26 (100%)

ação que sugere o esboço de uma situação problema. Há também uma porcentagem significativa de textos (cerca de um terço) classificados na categoria III, ou seja, histórias quase completas, que apresentam também um final convencional, porém sem descrição completa da resolução da situação problema. Além disso, foi encontrada apenas uma produção (4%) na categoria I (não histórias) e quatro produções (15%) na categoria IV, isto é, consideradas histórias completas: introdução da cena e dos personagens, situação problema e desfecho explicitado. Nessa condição, embora o tema proposto sugira um conflito, a criança tem que, sozinha, elaborar a sequência da história, portanto, é possível supor que quanto maior o conhecimento explícito da estrutura narrativa de histórias, melhor será o seu desempenho.

Na condição 2 -Sequência de gravuras sugerindo situação conflituosa- a maior parte das produções (cerca de 42%) foi classificada na categoria IV, ou seja, tais produções apresentam histórias completas. Tanto na categoria II quanto na categoria III encontram-se 27% das produções e apenas 4% foram classificadas na categoria I. Esses resultados indicam que, na situação de produção de histórias em que os alunos tiveram como apoio visual uma sequência de gravuras com a explicitação de um conflito, a maioria das produções apresenta uma estrutura narrativa bem elaborada com exposição da cena e dos personagens, conflito explícito e resolução do conflito. Apenas uma produção limitou-se à introdução da cena e dos personagens. Os resultados sugerem, portanto, que a presença de apoio, somada à explicitação de um conflito, contribuiu para a qualidade narrativa dessas crianças. Vale ressaltar que a própria sequência das figuras já dava pistas sobre a trama da história, favorecendo a construção de uma narrativa com estrutura completa.

A Tabela 1 mostra ainda que, na condição 3 - histórias escritas a partir de uma gravura - a grande maioria das produções (57,5%) foi classificada na categoria I, ou seja, essas produções limitam-se à introdução da cena e dos personagens. Na categoria II foram classificadas 27% das produções. Nesta categoria, além da introdução da cena e dos personagens com início convencional, está presente

uma ação que sugere o esboço de uma situação problema. Nas categorias III e IV encontramos apenas duas produções (7,5%). Ressalta-se que nessas duas categorias encontram-se as produções mais elaboradas. Tais resultados indicam que, na condição de produção a partir de uma gravura cuja cena não sugere conflito e este precisa ser criado pelo escritor, a maioria das crianças produziu histórias pouco elaboradas. Uma análise qualitativa dos textos produzidos mostra que a maioria deles era descrição.

A fim de confirmar se os efeitos da condição de solicitação observados eram estatisticamente significativos, foi utilizado o teste de Friedman, técnica não paramétrica para comparação de mais de duas amostras relacionadas, uma vez que, a aplicação prévia do teste de Kolmogorov-Smirnoff aos dados obtidos levou à rejeição da hipótese de uma distribuição normal destes.

Os resultados do Teste de Friedman ($X^2=26,892$ com $gl=2$ e $p=0,000$) indicam que as diferenças obtidas na produção de texto da amostra estudada, de acordo com as três condições de solicitação, podem ser consideradas significativas, sendo que a condição 3 – figura isolada – apresentou os menores resultados (textos mais pobres) e a condição 2 – sequência de figuras – apresentou os maiores resultados, correspondendo, portanto, aos textos mais elaborados. A fim de refinar as análises, as três condições de solicitação foram comparadas duas a duas, a partir da utilização do Teste de Wilcoxon. Os resultados desta análise pós-hoc encontram-se na tabela 2.

Os resultados do teste de Wilcoxon mostram que foram encontradas diferenças significativas ($p<0,0167$) em todas as comparações efetuadas, confirmando que a condição 3 – figura isolada – foi a que apresentou as histórias menos elaboradas e a condição 2 – sequência de figuras– a que propiciou a escrita de histórias mais completas. A condição 1 – tema conflituoso – favoreceu a escrita de histórias significativamente mais elaboradas do que a simples apresentação da figura isolada, mas ainda significativamente inferiores, quanto ao grau de elaboração, àquelas escritas a partir da sequência de gravuras.

Tabela 2. Resultados do Teste de Wilcoxon para comparação do grau de elaboração dos textos nas diferentes condições de solicitação.

	Tema conflituoso x Sequência gravuras	Tema conflituoso x Figura isolada	Sequência gravuras x Figura isolada
Z	-2,696	-3,505	-3,989
p	,007	,000	,000
N	26	26	26

Discussão

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi verificar o desempenho de alunos do 5º ano do ensino fundamental em tarefas de produção escrita de histórias, sob diferentes condições de solicitação. Conforme demonstrado anteriormente, grande parte das crianças investigadas não domina a estrutura narrativa de uma história, mesmo sendo consideradas já alfabetizadas.

Conforme apontam Lins e Silva e Spinillo (1998), a alfabetização não garante a aquisição de habilidades narrativas elaboradas. As práticas alfabetizadoras abordam precariamente o ensino da língua como sistema de comunicação e de significados. As habilidades narrativas derivam da experiência com textos havendo também evidências empíricas de que tais habilidades podem ser desenvolvidas por meio do ensino explícito (Ferreira, & Spinillo, 2003; Fitzgerald, & Teasley, 1986), podendo ser aprendidas a partir de atividades que possibilitem uma reflexão intencional sobre as características da estrutura narrativa.

No que se refere aos conhecimentos implícitos referentes ao esquema narrativo, Rego (1988) já ressaltava a importância do contato com a linguagem dos textos para a aquisição de habilidades narrativas, tanto em ambiente escolar como em ambiente familiar. Essa autora investigou os ganhos linguísticos derivados de duas práticas alfabetizadoras: uma que enfatizava o código e outra com ênfase na língua como forma de comunicação. Dentre os resultados encontrados, um, em particular, chama a atenção: as crianças que foram submetidas a uma prática de alfabetização com ênfase na língua como forma de comunicação apresentavam habilidades narrativas mais elaboradas do que as crianças cujo processo de alfabetização colocava ênfase no domínio do código.

Nossos resultados mostram também que a condição de solicitação de produção interfere na qualidade da estrutura narrativa dos textos. Quando as crianças foram solicitadas a produzirem histórias a partir de uma sequência de figuras (apoio visual) que explicitava um conflito, encontramos histórias com uma estrutura narrativa bem elaborada, ou seja, histórias completas com trama e desfecho explícito. Quando a solicitação foi a partir de uma gravura (apoio visual) sem indício de conflito, encontramos a maioria das produções com estrutura narrativa pobre, precária, com predominância de descrições. Esses resultados indicam que não é o apoio visual o fator determinante na qualidade da elaboração da estrutura narrativa, uma vez que está presente nas duas condições: sequência de gravuras e gravura isolada. Tais resultados corroboram aqueles obtidos por Lins e Silva e Spinillo, (2000).

A presença do tema conflituoso (condição 1) também propiciou a produção escrita de histórias mais elaboradas do que a apresentação da figura isolada, evidenciando mais uma vez a influência do conflito ou situação problema como condição favorável para potencializar os recursos narrativos dos alunos. Nesse sentido, foi observado que as produções

mais elaboradas encontram-se nas condições em que é proposta alguma situação de conflito, seja por meio das figuras ou mesmo do tema, embora os resultados tenham indicado também a superioridade da situação na qual foi oferecida a sequência de gravuras no sentido de eliciar produções narrativas mais elaboradas. Tal resultado poderia ser explicado pelo fato de que o encadeamento de ações presente na sequência de gravuras de certa forma já oferece a estrutura de uma história, o que não ocorre na mera apresentação do tema conflituoso, exigindo maior grau de planejamento e elaboração por parte do aluno.

Outro resultado importante a ser ressaltado é que, das quatro crianças que, mesmo na condição 3 – figura isolada – produziram histórias classificadas nas categorias mais elaboradas (categoria IV ou III), três também tiveram suas demais produções classificadas nessas categorias, ou seja, foram aquelas que, sob quaisquer condições, produziram histórias mais completas. Esse fato reforça a hipótese de que tais crianças apresentariam maior domínio do esquema narrativo relacionado a um maior conhecimento explícito da estrutura narrativa de histórias, o que favoreceria a produção de histórias bem elaboradas independentemente do contexto de solicitação. A criança ficaria menos sensível à condição de solicitação, conforme também sugerem os resultados de Pessoa e cols. (2010). Entretanto, como as habilidades metatextuais referentes a conhecimentos explícitos sobre o esquema narrativo de histórias não foram diretamente abordadas no presente estudo, fica a sugestão para que essa questão seja tema de futuras pesquisas.

No dia a dia, ouvimos e produzimos narrativas, entretanto, nem sempre nos damos conta da importância de refletir de modo intencional sobre a estrutura formal desse gênero textual, bem como de outros tipos de texto, assim como dos conhecimentos envolvidos nas atividades de ouvir e produzir histórias. Existe hoje um conjunto de estudos com origem na psicologia cognitiva que busca compreender os processos de aprendizagem das habilidades de compreensão e produção de textos, tanto no nível da oralidade como no nível da escrita.

Nesse sentido, e considerando os resultados obtidos, é possível sustentar que as práticas pedagógicas voltadas para a produção de textos devem se caracterizar tanto por atividades que possibilitem a aprendizagem implícita através do contato com os diferentes gêneros de texto, quanto pelo ensino explícito da estrutura textual, ou seja, pelo ensino explícito da estrutura narrativa. Os dados obtidos, quando comparados às condições de solicitação de produção de histórias, sugerem que a maioria das crianças estudadas não conhecia explicitamente a estrutura narrativa de uma história e, por isso, mostrou-se tão sensível aos estímulos oferecidos.

Referências

Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35 (4), 735 – 771.

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. Recuperado: 02 jul. 2012. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 17, 1-21.
- Ferreira, A. L., & Spinillo, A.G.(2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. Em M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*(pp.119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432.
- Furnari, E. (1984). *Pega-Ladrão*. Em E. Furnari, *A Bruxinha Atrapalhada* (3a ed.). São Paulo: Global Editora.
- Góes, M. C. R., & Smolka, A. L. (1992). A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. Em E. S. Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 51-70). São Paulo: Cortez.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lins e Silva, M. E., & Spinillo A. G. (1998). Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79 (193), 5-16.
- Lins e Silva, M. E., & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 337-350.
- Mata, F. G., Silva, J. B. L., & Haase, V. G.(2007), Narrativas: abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 1 (1), 51-59.
- Paula, F. V., Leme, M. I. S. (2010) Aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora. *Psicologia em Pesquisa*, 4 (1), 15-23.
- Pessoa, A. P. P., Correa, J., & Spinillo, A. G. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 253-260.
- Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C.(1989).From oral to written language: Pre-school children dictating stories. *Journal of Reading Behaviour*, 21 (2), 109-126.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2, 165-180.
- Rego, L. L. B. (1988). *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.
- Soares, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, 9 (52), 15-21. Recuperado: 23 jan. 2013. Disponível: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivenciao-alfabetizacao.pdf>.
- Sodré, M. (1988). *Best-Seller: a Literatura de Mercado*. São Paulo: Editora Ática.
- Spinillo, A. G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (3), 311-326.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, 1 (1), 67-77.
- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. Em J. Correa, A. G. Spinillo, & S. Leitão. *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Faperj/Nau.
- Vieira, A. G. (2001). Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 599-608.

Recebido em: 21/10/2013

Reformulado em: 30/09/2014

Aprovado em: 03/10/2014

Sobre as autoras

Maria José dos Santos (majossantos@gmail.com)

Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC-SP

Sylvia Domingos Barrera (sdbarrera@ffclrp.usp.br)

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP