



JULIANA DE ARRUDA FRAGA CORREIA



**ESCRITA DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS DE ESCOLA PÚBLICA E
ESCOLA PARTICULAR EM DIFERENTES SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica de Pernambuco como
requisito para conclusão do Mestrado em Ciências
da Linguagem e obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profa. Dra Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Co-Orientadora: Profa. Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga

**RECIFE
2007**

C824e

Correia, Juliana de Arruda Fraga

Escrita de histórias por crianças de escola pública e Escola particular em diferentes situações de produção/
Juliana de Arruda Fraga Correia ; orientador Wanilda Maria Alves Cavalcanti ; co-orientador Bianca Arruda Manchester de Queiroga, 2007.

68 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2007.

1. Criança – Escrita. 2. Comunicação escrita. 3. Psicolinguística. 4. Aprendizagem. I. Cavalcanti, Wanilda Maria Alves. II. Queiroga, Bianca Arruda Manchester de. III. Títulos.

CDU 372.45

JULIANA DE ARRUDA FRAGA CORREIA

**ESCRITA DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS DE ESCOLA PÚBLICA E
ESCOLA PARTICULAR EM DIFERENTES SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica de Pernambuco como
requisito para conclusão do Mestrado em
Ciências da Linguagem e obtenção do título de
Mestre.

Projeto aprovado em _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
(Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco)

Profa. Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga
(Co-orientadora - Universidade Federal de Pernambuco)

Profa. Dra. Maria Lúcia Gurgel da Costa
(Universidade Católica de Pernambuco)

Profa. Dra. Ana Augusta de Andrade Cordeiro
(Universidade Federal de Pernambuco)

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIATURAS E TABELAS

INTRODUÇÃO.....10

CAPÍTULO 1: Fundamentação Teórica.....16

CAPÍTULO 2: Objetivos.....30

CAPÍTULO 3: Metodologia32

CAPÍTULO 4: Resultados e Discussões.....43

CAPÍTULO 5: Conclusão.....65

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

AGRADECIMENTOS

A construção de todo e qualquer conhecimento que adquirimos ao longo da vida advém do convívio com pessoas especiais e são a essas pessoas que dedico todo o sucesso que consegui até hoje e ao fim desta dissertação.

*Primeiramente, gostaria de agradecer a **Deus**, pelo dom da vida, pela saúde e coragem dada ao longo de todo o percurso até aqui vividos.*

Senhor obrigada também por ter me dado, no fim desta etapa, o maior presente que uma mulher pode receber.

*Aos **meus pais**, Eduardo Fraga e Maria do Carmelo, pela eterna torcida, pelo amor que nos une e por terem acreditado que um dia tudo iria dar certo, e deu.*

*À **Henrique**, pelo companheirismo, compreensão, dedicação e grande amor demonstrado todo o tempo.*

Eu amo muito vocês.

*Agradeço também à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. **Wanilda Maria Alves Cavalcanti**, por ter me acolhido tão carinhosamente num momento tão delicado .*

*À minha Co-Orientadora, Prof^a. Dr^a. **Bianca Arruda Manchester de Queiroga**, por ter acreditado em mim e ter sempre me encorajado a continuar pesquisando, colocando-se sempre à disposição e mostrando os melhores caminhos.*

Às amigas, **Daniela Malta**, minha eterna gratidão, incentivando-me a sempre seguir em frente e nunca desistir, **Diana Babini**, pela paciência e disponibilidade sempre tida comigo nos momentos de angústia; **Aritana Azevedo** pelo carinho e amizade demonstrados por mim desde o primeiro momento; e à **Luciana Lucena** pela disposição sempre que eu precisava. Vocês são nota dez.

À banca examinadora, prof^a. Dr^a. **Ana Augusta de Andrade Cordeiro** e prof^a. Dr^a. **Maria Lúcia Gurgel da Costa** pelas ricas contribuições dadas em minha qualificação. O papel de vocês foi fundamental para o resultado final deste trabalho.

À todos os professores e colegas do mestrado, com vocês eu aprendi coisas até então desconhecidas.

À colaboração de **Karla Fabrina Costa**, pela ajuda dada no momento tão importante da coleta dos dados. À minha tia Marisa pelas últimas correções.

A todas as crianças que contribuíram com a realização das produções escritas, sem elas eu não teria feito nada.

Às escolas e aos pais por terem me permitido realizar este estudo.

A todos vocês que direta ou indiretamente colaboraram de alguma forma para a minha formação e enriquecimento pessoal e profissional.

Obrigada.

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi verificar a progressão das narrativas escrita de histórias por crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública e uma particular da cidade do Recife em diferentes situações de produção: produção livre, produção a partir da apresentação de gravuras, a partir do conto e reconto e a partir da leitura de um livro ilustrado. O trabalho foi realizado com 160 crianças, sendo 80 da escola pública e 80 da particular. Cada criança produziu quatro histórias, num total de 640 histórias. As histórias foram analisadas e categorizadas de acordo com categorias adaptadas à proposta de Rego (1985). Após a análise dos resultados, pôde-se concluir que houve progressão em relação ao nível de elaboração das narrativas de histórias em função do avanço na escolarização, sendo esse avanço verificado com maior evidência entre as crianças da escola particular. A situação de produção que mais favoreceu a elaboração de histórias completas nos alunos da escola pública foi a partir do conto e reconto, enquanto que, na escola particular, a escrita a partir do livro mostrou-se mais favorável para o surgimento de histórias mais elaboradas. Houve diferença estatisticamente significativa entre as escolas pública e particular, nas quatro situações de produção.

Palavras chave: Narrativa – Histórias – Produção escrita

ABSTRACT

The aim of this study was to verify the progression of written narrative stories made by children from a public and a private school in Recife, in four different production situations: free production, production from engravings presentation, from a told story and from reading of an illustrated book. The work was carried through with 160 children, being 80 of public school and 80 of particular. Each child produced four stories, in a total of 640 stories. The stories had been analyzed and categorized in accordance with the categories of stories proposals by Rego (1985). After the analysis of the results, could be concluded that it had a progression related to the level of text production in function of the teaching advance, clearly seen in private school children. The best situation for public school students was from a told story, while reading of an illustrated book made private school children write more sophisticated stories. There was significant statistics differences between public and private schools in all four situations.

key Words: Narrative - Stories - Written Production

LISTA DE ABREVIATURAS E TABELAS

ABREVIATURAS

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Produção Livre

G – Gravura

CR – Conto e Reconto

L – Livro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

NE – Não Escreve

PNI – Produção Não Inédita

TABELAS

Tabela 1: Categorização da **Produção livre** segundo série e tipo de escola

Tabela 2: Categorização das **Produções a partir das gravuras** segundo série e tipo de escola

Tabela 3: Categorização das **Produções a partir do Conto e reconto** segundo série e tipo de escola

Tabela 4: Categorização das **Produções a partir do Livro com ilustração** segundo série e tipo de escola

Tabela 5: Comparação das produções segundo situação de produção e tipo de escola

Todos os homens (...) se empenham dentro de certos limites em submeter a exame ou defender uma tese, em apresentar uma defesa ou uma acusação. A maioria das pessoas fazem-no pouco ao acaso, sem discernimento; por força de um hábito proveniente de uma disposição. Como de ambos os modos se alcança o fim almejado, é óbvio que se poderia chegar à mesma meta seguindo um método determinado.

Aristóteles

1. INTRODUÇÃO

A produção de textos é um dos objetivos centrais do processo de alfabetização numa perspectiva funcional, uma vez que se espera que uma criança alfabetizada seja capaz de produzir textos com finalidades comunicativas (SOARES, 2004; ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1997).

Segundo Guerra (2002), escrever e ser capaz de produzir textos são condições essenciais para que a criança possa desenvolver sua competência cognitiva, conferindo a ela a possibilidade de transformar seus pensamentos e idéias em palavras escritas.

Para direcionar um trabalho com produção de texto na escola, faz-se necessário estabelecer a diferença entre tipo e gênero de texto, porém estas definições parecem ainda não estar claramente estabelecidas nem na literatura, com algumas divergências de opiniões, nem na formação dos alunos.

A expressão tipo textual é usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição. Os tipos textuais abrangem várias categorias tais como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por outro lado, a expressão gênero textual apresenta características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Aqui, destacam-se como gêneros textuais uma história, carta, bilhete, etc. (MARCUSCHI, 2002).

Marcuschi (2002) defende o trabalho com textos na escola a partir de uma abordagem com gênero textual, não acreditando que o trabalho com tipo

textual possa favorecer a criança. Para ele, o trabalho com tipo textual pode trazer prejuízos para o ensino, uma vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora se possam classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em diferentes formas – gêneros – que possuem diferenças específicas.

Em contrapartida, Travaglia (2002) defende o trabalho com o tipo textual. Para ele, o trabalho com o texto e com os diferentes tipos de texto é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, porém cada tipo de texto é apropriado para um tipo de interação específica.

Em sua perspectiva, o tipo textual é aquilo que pode instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar. O texto do mundo narrado seria enquadrado no tipo narração. Para o autor, o gênero textual se caracteriza por exercer uma função social específica. Uma outra definição encontrada no autor é a definição de espécie, ou seja, entidade que se define e se caracteriza por aspectos formais de estrutura e de superfície lingüística e/ou aspecto de conteúdo. Ele exemplifica espécie dizendo que existem duas pertencentes ao tipo narrativo: a história e a não-história.

Diante do impasse conceitual e, considerando a opção pelo trabalho com narrativas de histórias, será utilizada, no presente estudo, a conceituação sugerida por Marcuschi (2002), ou seja, a abordagem que concebe a narrativa como um tipo textual e a história como um gênero textual.

O conhecimento sobre a produção de textos, ou seja, sobre a habilidade narrativa de histórias escritas, encontra-se em desenvolvimento durante todo o

Ensino Fundamental, apresentando uma progressão com os anos de escolaridade após a alfabetização (LINS E SILVA; SPINILLO, 1998).

Dentro do tipo de texto narrativo, o gênero história é bastante estudado, uma vez que as crianças começam a contar histórias desde pequenas, primeiro, com o suporte do adulto, depois conseguindo, de um modo progressivo, enunciados que representam eventos de acordo com a ordem temporal dos acontecimentos. Estudo realizado por Albuquerque e Spinillo (1997), com diferentes gêneros textuais revelou que, no gênero história, as crianças de 7 anos mostraram um maior domínio do esquema narrativo, favorecendo o aparecimento de histórias mais elaboradas.

O processo de elaboração de textos narrativos focaliza-se nas relações do sujeito com a linguagem escrita. As narrativas são representações da realidade, onde existe a possibilidade da criança escrever sobre suas vivências cotidianas ou sobre seus repertórios acumulados, provenientes de situações e experiências anteriormente vivenciadas, sendo, por esta razão, um tipo de texto privilegiado nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental. Suas experiências, em especial na escola, são mais freqüentes com textos na forma de relatos pessoais ou histórias do que com textos explicativos ou descritivos, daí tal facilidade de produzir narrativas (SPINILLO, 2001; GERALDI, 2003).

Spinillo (2001) relata ainda que os textos narrativos fazem parte da rotina e das experiências das crianças desde cedo, sendo um dos primeiros tipos de texto que as crianças adquirem, embora o conhecimento que estas tenham sobre este tipo textual varie significativamente.

A qualidade das narrativas produzidas por crianças vai depender da efetividade em que esta usa a escrita, a qual pode ser propiciada ou limitada

pelas situações de produção (produção livre, a partir de estímulos visuais, auditivos ou visuais e auditivos simultâneos), pelos processos interativos que permeiam as atividades de escrita vivenciadas pela criança, seja na escola ou no meio familiar. Porém, não são os tipos específicos de textos que conferem à criança esta efetividade, mas sim as situações em que os textos são produzidos (GÓES; SMOLKA, 1992).

Já em relação à habilidade de produzir histórias, esta apresenta um desenvolvimento gradual e pode ser influenciada por fatores como idade, escolaridade e interações sociais diversas (CARVALHO, 1996; SPINILLO, 2001). Estudos como os de Hudson e Shapiro (1991), Spinillo e Pinto (1994) e Brandão e Spinillo (2001) demonstram que há uma progressão na habilidade de produzir histórias associada ao aumento da idade. Para Rego (1985, 1986), a qualidade das histórias produzidas por crianças, depende, além da idade e da escolaridade, das experiências e oportunidades vivenciadas pelas crianças com histórias em seu meio familiar.

Quando são lidas histórias para as crianças que ainda não aprenderam a ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como este gênero é organizado na escrita, desde o vocabulário mais adequado, até os recursos que lhes são mais característicos (BRASIL, 1997).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, as pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como o conhecimento sobre o domínio da escrita é construído. Aprender a escrever envolve dois processos paralelos: primeiro, compreender a natureza do sistema de escrita

da língua — os aspectos notacionais — e segundo, o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos.

Diante dos diferentes meios sociais e culturais em que crianças de classes sociais diferentes estão inseridas e das diferentes oportunidades em lidarem com materiais escritos, é possível que existam diferenças entre as produções de narrativas de histórias na modalidade escrita entre crianças de escolas públicas e crianças de escolas particulares.

Frente a estas evidências, restam algumas questões: A qualidade das narrativas de histórias, na modalidade escrita, seria influenciada pelas diferentes situações de produção? Havendo tal influência, seria o efeito dessas variações o mesmo para todas as crianças, independente da idade, série e nível de escolaridade?

Assim, compreendendo que a produção de textos pode ser analisada sob diferentes pontos de vistas, este estudo visa tecer considerações acerca da habilidade de produção escrita de narrativa de histórias sob o foco da psicolinguística, buscando compreender como se dá o desenvolvimento desta habilidade lingüística com o objetivo de verificar a progressão de narrativa escrita de histórias por crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública e uma particular da cidade do Recife em diferentes situações de produção (produção livre, produção a partir da apresentação de gravuras, a partir do conto e reconto e a partir da leitura de um livro ilustrado).

Do ponto de vista teórico, este estudo foi dividido em capítulos para uma maior e melhor compreensão por parte do leitor. Inicialmente, foi descrita uma apreciação a respeito da história como gênero textual, suas definições e estruturação, além de estudos sobre produção escrita de narrativa de histórias

numa perspectiva do desenvolvimento, resenhadas no *capítulo 1*. Posteriormente, no *capítulo 2*, foram expostos os objetivos do estudo; no *capítulo 3*, a metodologia adotada para a realização da pesquisa. No *capítulo 4* foi descrita a análise e a discussão dos resultados encontrados, e, por fim, no *capítulo 5*, foram colocadas as conclusões do estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 . A história como gênero textual: definição e estruturação

A capacidade de contar histórias desenvolve-se nas crianças antes mesmo de seu ingresso na escola (SPINILLO, 2001), uma vez que elas já são capazes de contar um fato que tenha acontecido sem muita dificuldade.

Para que se compreenda como esse desenvolvimento acontece, é necessário entender o que seria uma história. Segundo Marcuschi (2002), a história pode ser conceituada como um gênero textual que possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição precisos sendo possível especificar o início, o desenvolvimento e o final, apresentando uma seqüência e uma cadeia de sentidos expressa lingüisticamente, ou seja, a história é um gênero de texto que descreve algo que aconteceu, eventos que envolvem protagonistas, ações e lugares.

Na perspectiva de Spinillo (2001), Spinillo e Martins (1997), a história é um gênero composto por convenções lingüísticas que caracterizam a história e a distinguem de outros textos.

A gramática de histórias surgiu na tentativa de se construir um modelo que desse conta dos elementos e da organização deste gênero textual. Carvalho (1996) coloca que este modelo tem ajudado a verificar como se dá o

desenvolvimento da habilidade de produzir histórias além de identificar as principais dificuldades encontradas pelas crianças na elaboração de um texto.

As definições e a estrutura de uma história vão desde modelos mais simples até estruturas mais complexas. Brewer (1985) define, de forma bastante abrangente, o termo história. Para ele, a história precisa ter em sua estrutura lingüística uma introdução da cena com as convenções típicas de início de história (Era uma vez...); os personagens com objetivos; evento, trama ou situação-problema; uma resolução da situação-problema; avaliações de natureza moral e fechamento também expresso por convenções lingüísticas (... e foram felizes para sempre.), fornecendo um desfecho para a trama.

Dentre as diferentes formas de definir o que seria uma história, em um ponto todos os autores concordam, a história é um tipo de narrativa com componentes próprios e específicos que apresentam sempre uma estrutura organizada através de convenções lingüísticas próprias (SPINILLO, 2001).

A história é um gênero textual, segundo Marcuschi (2002), que pode ser contado na forma de uma narrativa, e esta é por definição, um tipo textual com características autônomas, um texto não ancorado no *aqui e agora* da situação de interlocução. O texto do tipo narrativo remete para um tempo e um espaço. Este tipo textual deve conter as coordenadas espaço-temporal que lhe servem de localizadores. Os textos, nos quais predominam uma trama narrativa apresentam fatos ou ações em uma seqüência temporal e causal (SOUSA, 1996).

De acordo com Brandão (2003), uma estrutura narrativa é definida como uma seqüência de proposições interligadas que progridem para um fim. Segundo esta autora, para que haja uma seqüência narrativa de histórias em

uma produção textual, seis constituintes devem estar presentes: uma situação inicial, uma complicação, uma ação, a resolução, a situação final e a avaliação final.

Na produção narrativa de histórias, as crianças atingem logo um nível satisfatório de organização na seqüência das proposições. Na maioria das vezes, estas produções tendem a ser mais complexas que as relativas a histórias não narrativas. Esta facilidade em ordenar proposições no discurso narrativo resulta de um apoio na seqüência de eventos vividos e que está implicado no conhecimento da criança (GOES; SMOLKA, 1992).

Para estes autores, a análise das produções narrativas de histórias em crianças só pode ser realizada se as situações de produção são compreendidas e conhecidas e se o contexto sócio-histórico-cultural da criança for levado em consideração. Logo, pode-se dizer que as condições de produção são fundamentais para que a criança consiga realizar uma produção narrativa.

A prática nos tem mostrado que muitos são os alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental revelando ainda grandes dificuldades na produção escrita de narrativas de histórias, por esta razão faz-se necessário compreender como a prática pedagógica tem influenciado este desenvolvimento.

Considerando que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da escrita das crianças, uma vez que é no contexto escolar que a criança vivencia situações formalizadas de ensino/aprendizagem, será através de seus estímulos que ela poderá otimizar ou não as produções textuais infantis. Desse modo, os esforços precisam ser direcionados no

sentido de que o trabalho pedagógico considere as dificuldades experimentadas pelas crianças no processo de estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem.

1.2. Estudos sobre produção escrita de narrativa de histórias numa perspectiva do desenvolvimento

A literatura descreve inúmeros estudos acerca da narrativa de histórias, sejam elas oral ou escrita. O presente tópico transcorrerá sobre as produções narrativas de histórias escritas por crianças numa perspectiva do desenvolvimento.

Pesquisas com o objetivo de verificar a construção de histórias narrativas por crianças (REGO, 1986; SPINILLO, PINTO, 1994; SPINILLO, MARTINS, 1997) mostram que na habilidade de produzir textos a dificuldade mais encontrada pelas crianças está na elaboração de uma situação problema e na criação de um desfecho que tenha relação com os fatos narrados anteriormente. Segundo Brandão e Spinillo (2001), o desenvolvimento desta habilidade é mais acentuada após os 6 anos de idade.

Rego (1985), em um estudo de caso, investigou a aquisição da linguagem escrita de sua própria filha dos 4 aos 7 anos de idade, a qual esteve exposta a momentos intensos de leitura e escrita de histórias no contexto familiar, antes e durante o seu ingresso à alfabetização. As histórias escritas pela criança desde cedo já evidenciavam sua capacidade de produzir

narrativas compatíveis com o estilo formal da língua escrita. Esta preparação informal, que se deu mesmo antes da iniciação escolar, permitiu o desenvolvimento do conhecimento da linguagem escrita relevante para a aquisição posterior da leitura e da escrita no contexto escolar.

Um ano depois, Rego (1986) analisou narrativas de histórias escritas de crianças de 1ª série de escola particular da cidade do Recife, com o objetivo de investigar os diferentes níveis de conhecimento que estas crianças apresentavam em relação à estrutura básica de uma história. Em seus achados, verificou que aproximadamente 47% dos textos produzidos eram classificados como não-histórias, ou seja, textos sem as características convencionais deste tipo de registro e que, pouco mais da metade dos textos (53%) apresentavam marcadores lingüísticos convencionais. Destas histórias, Rego verificou que apenas 3% das produções eram histórias completas que seguiam os padrões convencionais típicos de uma história e a estrutura do gênero narrativo. Um ponto que merece ser destacado é que apesar das crianças serem de mesma idade e da mesma série, elas apresentavam diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. O que mostra que o domínio desta habilidade não depende apenas de fatores como idade e série, mas outros aspectos como a exposição e o contato que estas crianças tiveram no contexto familiar com materiais escritos.

Após a análise das histórias produzidas, a autora realizou uma categorização na qual separava as histórias de acordo com seu nível de estruturação e elaboração. Assim, as histórias eram separadas por categorias da seguinte forma:

Categoria I – textos onde a representação pictográfica tinha prioridade. A criança se limitava a escrever uma ou duas frases descritivas do desenho.

Categoria II – textos que se aproximavam da escrita de cartas ou bilhetes, contendo expressões relativas a estes registros.

Categoria III – textos com aumento da produção verbal por algumas crianças, porém, o gênero narrativo produzido se aproximava mais de um diário ou um relato de uma experiência pessoal.

Categoria IV – textos que refletiam mais diretamente a influência do treino escolar durante a alfabetização.

Outras pesquisas foram realizadas utilizando as mesmas categorias propostas inicialmente por Rego (1986). Spinillo (1991, 1993); Spinillo e Pinto (1994); Lins e Silva e Spinillo (2000) realizaram adaptações nas categorias de acordo com o *corpus* encontrado em cada pesquisa, havendo modificações de algumas categorias e acréscimo de outras, conforme descrição abaixo:

Categoria I - não-histórias, consistindo em frases soltas, seqüência de ações, relatos pessoais, textos cartilhados, músicas e poesias.

Categoria II - introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores lingüísticos convencionais de começo de história.

Categoria III - semelhante à categoria anterior, apresentando ainda uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema.

Categoria IV - semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente.

Categoria V - o desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida.

Categoria VI - histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada, onde o desfecho da trama é explicitado.

No estudo de Lins e Silva e Spinillo (2000), as autoras examinaram o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias de 80 crianças, de 7 a 10 anos de idade, de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental de classe média de escolas particulares da cidade do Recife, igualmente divididas em quatro grupos em função da escolaridade. Todas as crianças foram solicitadas a escrever quatro textos: *produção livre*; *produção oral/ escrita*, ou seja, produção oral de uma história original, pedindo-se em seguida para que a criança escrevesse a mesma história que acabara de produzir oralmente, com o objetivo de oferecer à criança possibilidade de planejar, organizar e estruturar melhor suas idéias antes de registrá-las por escrito; *produção a partir de uma seqüência de gravuras e reprodução de uma história ouvida*. Desta forma, seria possível comparar sujeitos de diferentes grupos (séries), produzindo histórias nas mesmas situações, além de comparar o mesmo sujeito produzindo histórias em condições diferentes.

A coleta das produções aconteceu de forma coletiva e seguiu uma ordem fixa de apresentação: Situação 1 (produção livre); situação 2 (oral/ escrita); situação 3 (gravura) e situação 4 (reprodução), sendo a situação 2 aplicada individualmente. A análise foi realizada segundo as categorias já adaptadas do modelo inicialmente proposto por Rego (1986), de acordo com o *corpus* encontrado.

Após classificar e categorizar todas as histórias, as autoras observaram que as situações de produção tiveram um efeito sobre a qualidade das histórias narrativas, ou seja, verificaram que nas séries mais iniciais (1ª e 2ª séries) as

histórias mais elaboradas eram aquelas produzidas a partir de uma seqüência de gravuras e a partir de uma história ouvida. Já nas séries mais adiantadas (3ª e 4ª), as histórias apresentavam uma estrutura mais elaborada em todas as situações, o que foi interpretado como sendo indicativo de que a situação de produção deixa de exercer influência em crianças que já possuem um esquema narrativo de histórias bem desenvolvido. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Cain (1996) em relação à produção oral de histórias.

Vale salientar, entretanto, que esta forma de coleta, seguindo uma ordem fixa na realização das histórias, pode ter influenciado as produções narrativas devido a um efeito de treinamento, ou seja, as crianças poderiam apresentar evolução nas produções com a última produção melhor que a primeira.

De modo geral, Lins e Silva e Spinillo (2000) concluíram neste estudo que o desenvolvimento da habilidade narrativa de histórias parece se manifestar de forma semelhante na produção oral e na produção escrita.

Outros estudos buscaram comparar alunos de escola pública e particular a fim de identificar diferenças a respeito das competências lingüísticas de crianças durante o desenvolvimento da habilidade de narrar histórias (LINS E SILVA; SPINILLO, 1998; CARRAHER, 1989).

Lins e Silva e Spinillo (1998) pesquisaram a elaboração de produções livre de histórias por crianças de diferentes classes sociais, porém com os mesmos anos de escolaridade e de exposição à linguagem escrita em contexto escolar. A situação de produção consistia na elaboração de uma história livre escrita individualmente, sem que o tema fosse predeterminado.

O estudo foi realizado com 40 crianças de uma escola pública entre 8 e 10 anos e 40 crianças entre 7 e 9 anos de uma escola particular da cidade do Recife. Neste estudo, as autoras dividiram as crianças em dois grupos quanto aos anos de escolaridade após a alfabetização: um grupo com um ano de escolaridade após a alfabetização (1ª série de escola particular e 2ª série de escola pública) e outro grupo no terceiro ano de escolaridade (3ª série de escola particular e 4ª série de escola pública).

A seleção das crianças se deu desta forma por considerar o cruzamento entre crianças da mesma série não correspondentes nas duas escolas. Desta maneira, foi possível nivelar os grupos com um mesmo tempo de escolarização. A análise das histórias também foi baseada nas categorias de escrita de histórias propostas inicialmente por Rego (1986) e posteriormente adaptadas.

Depois de realizada a categorização das histórias, verificou-se que, no início da escolaridade, os dois grupos de crianças apresentaram dificuldade em escrever histórias completas e com uma estrutura narrativa mais elaborada, concentrando-se na categoria I, concluindo que não existe uma relação entre ser alfabetizado e ter domínio de habilidades narrativas, uma vez que em seus resultados, verificaram que crianças já alfabetizadas continuam a escrever histórias incompletas e sem uma estrutura elaborada.

Com o decorrer dos anos de escolaridade, as crianças apresentaram progressão da habilidade de escrita, com predomínio da categoria VI (alunos da escola particular) e da categoria IV (alunos da escola pública). Foi ao fim do terceiro ano de escolarização que apareceram as maiores diferenças entre uma escola e outra. Os alunos da escola pública mantiveram uma escrita ainda

pouco elaborada. As escolas públicas parecem não mais dar continuidade a programas de extensão em habilidades narrativas.

Este fato pode ser justificado a partir da prática pedagógica vigente que prioriza, durante o processo de alfabetização, o ensino da língua enquanto código, ou seja, centra-se em unidades lingüísticas menores como a letra, a sílaba, a palavra e a frase, enfatizando apenas habilidades de codificação e decodificação. Esta forma de ver a língua se distancia de uma abordagem de língua enquanto sistema de comunicação como preconiza os parâmetros curriculares da língua portuguesa para o Ensino Fundamental, onde são prestigiadas as unidades lingüísticas mais amplas, como é o texto.

Quanto à forma das escolas trabalharem o texto, as autoras verificaram que ambas o faziam de forma semelhante, ou seja, nenhuma das escolas trabalhava o texto com o objetivo de compreender sua estrutura, suas características e organização, mas sim, com o objetivo de verificar aspectos ortográficos, de pontuação, gramática ou vocabulário.

Como diferença mais marcante entre os grupos estudados, as autoras concluíram que o progresso na escrita de histórias era mais marcante entre as crianças de classe média do que entre as de baixa renda, sendo tal resultado discutido com base nos fatores sociolingüísticos, quanto às experiências, oportunidades, contato e interação que as crianças de classes sociais distintas têm em relação à linguagem dos textos no ambiente familiar.

Desta forma, Lins e Silva e Spinillo (1998) comentam que o contato com texto mesmo antes do ensino formal e fora do ambiente escolar, favoreceria a aquisição de formas mais completas e elaboradas de histórias escritas, o que

não acontecia com crianças de baixa renda, onde o contato com material escrito se restringiria à sala de aula.

A partir dos resultados deste estudo, foi possível concluir que existe uma progressão na escrita de histórias por crianças e que esta progressão ocorre não apenas relacionada à idade e à escolaridade, mas também ao contato que a criança tem com situações e textos escritos no seu meio familiar. Este contato, muitas vezes, varia entre diferentes classes sociais.

Lins e Silva e Spinillo (1998) não compararam a progressão das histórias escritas quanto às diferentes situações de produção, não sendo possível verificar se esta variável exerceria influência sobre o desenvolvimento das histórias.

Segundo Nicolau (1997), a classe social não é causa suficiente para explicar positiva ou negativamente o desempenho de crianças quanto à produção de histórias narrativas. O nível de auto-estima, as condições do processo de socialização, a idade, o trabalho pedagógico, todos estes fatores, interagindo, mostram-se responsáveis pelo desempenho das crianças.

Ainda em relação à produção escrita, Buarque *et al* (1992) realizaram uma pesquisa com o objetivo de traçar um perfil dos alunos de 1ª à 4ª série da rede pública de ensino na área de linguagem. Os alunos foram avaliados quanto à produção escrita de histórias com tema livre, com o objetivo de verificar a compreensão que os alunos têm em relação às características estruturais deste tipo de registro lingüístico.

De acordo com Rego (1986), a escrita de histórias apresenta características próprias que podem ser transferidas para outros gêneros de texto.

A análise da produção escrita das histórias do estudo de Buarque *et al* (1992) considerou, em primeiro lugar, o tipo de texto, ou seja, procurou-se verificar se a escrita produzida pelos alunos apresentava ou não as características estruturais de uma história descritas por Rego (1986) e em segundo lugar, buscou-se analisar a estrutura das histórias produzidas, considerando, para isso, as categorias propostas por Rego (1986), ao analisar a estrutura narrativa de uma história, seguindo o seguinte esquema:

Categoria A: o texto apresenta o começo da história – com introdução e ausência de uma situação problema;

Categoria B: o texto apresenta começo e meio – com introdução, situação problema e ausência de desfecho;

Categoria C: o texto apresenta começo e fim – com introdução e desfecho, porém sem a descrição da situação problema;

Categoria D: o texto apresenta uma história completa – com introdução, situação problema e desfecho.

Como resultado deste estudo, os autores observaram, com exceção da 1ª série, que mais de 50% dos alunos apresentaram na escrita das histórias as características estruturais esperadas para uma história e que estes percentuais apresentaram-se crescentes com o avanço da escolarização (15%, 52%, 76% e 87% da 1ª à 4ª série, respectivamente). O percentual de histórias com uma estrutura narrativa completa (categoria D), também apresentou progressão em relação às séries, evoluindo de 34% na 1ª série, para 39%, 49% e 62% nas 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente. Em relação às categorias A e B, observou-se que os índices atingiram 59% e 54% na 1ª e 2ª séries, respectivamente. A partir da 3ª série, este percentual diminuiu, sendo maior o número de histórias

que apresentam uma finalização. Isso se torna mais evidente na 4ª série, onde verificou-se que as categorias A e B juntas representaram apenas 34% e as histórias completas 62%.

Buarque *et al* (1992) verificaram o efeito da escolaridade sobre a escrita de histórias por crianças de baixa renda, alunas da 1ª à 4ª série de escolas públicas em Pernambuco, concluindo que os percentuais de não-histórias (bilhetes, cartas, textos cartilhados etc.) diminuía com o avanço na escolaridade; enquanto aumentava o percentual de histórias completas e mais elaboradas. Nota-se, portanto, uma progressão na escrita de histórias com o aumento da escolaridade, tanto em relação à produção de um texto considerado como história, quanto à produção de uma história completa.

Estes mesmos autores verificaram também que a maior dificuldade encontrada pelos alunos de todas as séries, foi a elaboração de um desfecho para a história e explica que tal dificuldade pode estar relacionada ao desenvolvimento da trama, insuficientemente estruturada para permitir um desfecho para a história.

Com objetivo de verificar a produção de histórias a partir de um apoio visual e sem o apoio visual, Spinillo e Pinto (1994) realizaram um estudo com crianças inglesas e italianas. Para isso, utilizaram quatro situações distintas: produção a partir do desenho elaborado pela própria criança; produção a partir de uma seqüência de gravuras na qual havia uma idéia cronológica; produção a partir de uma história lida pelo examinador e produção livre (as duas últimas produções foram realizadas sem apoio visual). Após análise dos resultados, verificaram que as histórias produzidas a partir do apoio visual (desenho ou

seqüência de gravuras), eram mais elementares do que aquelas produzidas sem apoio visual.

Entretanto, o estudo de Spinillo e Pinto (1994) não comparam as produções das crianças com outras formas de estímulos, especialmente os de natureza auditiva, como o conto e reconto.

Spinillo (2001) argumenta que não é a presença ou ausência de apoio visual que provoca os diferentes níveis de história, mas a natureza das gravuras. Para a autora, as gravuras que representam uma situação-problema geram histórias mais elaboradas do que as gravuras que apresentam apenas uma seqüência temporal lógica. A natureza do material apresentado às crianças que lhe servirá de estímulo para a construção de uma história é fundamental para a emergência de níveis mais elaborados de produção.

Apesar dos vários estudos descritos no campo do desenvolvimento, diversas variáveis não foram consideradas. Desta forma, faz-se necessário estudar a progressão escrita de histórias em crianças, considerando-se o tipo de escola (pública e particular), a série e o tipo de estímulo ou situação de produção (produção livre, produção a partir de estímulo de natureza auditiva, produção a partir de um estímulo de natureza visual e produção a partir de um estímulo de natureza auditiva e visual), controlando-se a ordem de apresentação deste último.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS

GERAL

- Investigar a progressão de narrativa de histórias escritas por crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública e uma particular da cidade do Recife em diferentes situações de produção (produção livre, produção a partir da apresentação de gravuras, a partir do conto e reconto e a partir da leitura de um livro ilustrado).

ESPECÍFICOS

- Analisar e categorizar a produção de narrativas de histórias escritas dessas crianças nas diferentes situações de produção (produção livre, produção a partir da apresentação de gravuras, a partir do conto e reconto e a partir da leitura de um livro ilustrado).
- Verificar se existe ou não diferença significativa entre as séries em relação às situações de produção para cada tipo de escola.
- Comparar as produções escritas de histórias de crianças nos dois tipos de escola, considerando as diferentes situações de produções e a

influência das séries, verificando se existe ou não diferença significativa entre o tipo de escola e as situações de produção (produção livre, produções a partir das gravuras, produções a partir do conto e do reconto e produções a partir do livro).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1. Área de estudo

A pesquisa foi realizada em duas escolas da cidade do Recife-PE, uma da Rede Estadual de Ensino e a outra da Rede Particular, ambas localizadas no bairro da Boa Vista.

3.2. População de estudo

Participaram do estudo 160 crianças de ambos os sexos, que estavam, no momento da coleta, cursando da primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Destas, 80 estudavam na escola pública e 80 na escola particular. De cada série foram selecionadas 20 crianças para realizar as produções textuais escritas.

Não fizeram parte da pesquisa crianças que apresentaram no momento da coleta ou em sua história pregressa, histórico de reprovação escolar, problemas de linguagem e/ou aprendizagem. A coleta foi realizada no mês de maio de 2006 nas instalações das próprias escolas.

Neste estudo não foi considerado o tempo de escolarização, uma vez que se pretendia verificar as diferenças existentes entre as crianças da mesma série, porém de classes sociais diferentes.

As médias de idade por série entre as duas escolas (pública e particular) foram registradas em meses e encontram-se distribuídas no quadro 1.

Quadro 1: Comparação das médias das idades em meses nas escolas pública e particular por série (Desvio Padrão entre parênteses)

SÉRIE	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR	P
1 ^a	94,75 (9,49)	88,75 (4,40)	P = 0,014*
2 ^a	101,20 (5,17)	99,40 (3,80)	P = 0,429
3 ^a	115,35 (8,44)	113,85 (3,84)	P = 0,071
4 ^a	128,85 (8,82)	126,60 (10,61)	P = 0,353

(*) – Diferença significativa a 5,0%

P – Obtido através do teste T-Student

3.3. Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo observacional, descritivo, transversal.

3.4. Coleta de dados

A pesquisa foi composta por duas etapas:

Na primeira etapa, foi realizada visitas às Escolas Pública e Particular da cidade do Recife para solicitar autorização da Coordenadora responsável. As Coordenadoras assinaram uma carta de aceite (APÊNDICE I), na qual autorizavam a realização do estudo. Ainda nesta etapa, foi realizado o levantamento das crianças que iriam participar do estudo, levando em consideração os critérios de exclusão. Após o levantamento, foi realizado um contato com o responsável de cada criança a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar sua autorização e liberação para a participação do menor. Neste momento, os responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e

esclarecido (TCLE), caso concordassem com a participação da criança (APÊNDICE I).

Na segunda etapa, as crianças realizaram a produção escrita de histórias em quatro situações diferentes:

TAREFA A (*Produção Livre*): produção de uma história escrita livre, sem tema determinado.

TAREFA B (*Seqüência de gravuras*): produção de uma história escrita a partir de uma seqüência de quatro gravuras que sugeria o tema, a cena, os personagens, uma situação-problema e uma resolução (ANEXO I). A seqüência de gravuras desta tarefa já foi aplicada anteriormente por Lins e Silva e Spinillo (2000).

TAREFA C (*Reprodução - conto e reconto*): produção de uma história escrita a partir de um texto lido pelo examinador. O texto apresentado nesta tarefa (ANEXO II) foi anteriormente utilizado no estudo de Brandão e Spinillo (2001).

TAREFA D (*Reprodução a partir da leitura de um livro ilustrativo*): a criança deverá produzir uma história acompanhando a leitura de um livro através das imagens. O livro utilizado (A pipa) apresentava todas as etapas que se pretende analisar na escrita da criança (começo, meio e fim, uma situação-problema e um desfecho) (ANEXO III).

A ordem de apresentação das tarefas foi randomizado em cada grupo para que não houvesse interferência de uma condição de produção sobre a outra, ou seja, um efeito de treinamento ou ordem. Assim, cada série de 20 alunos foi dividida em quatro grupos (G1, G2, G3 e G4) e cada grupo foi

composto por 5 alunos. Esta divisão foi realizada em todas as séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª).

Ordem de apresentação das tarefas em cada grupo/ série

1º. Encontro	2º. Encontro	3º. Encontro	4º. Encontro
G1 – Tarefa A	G1 – Tarefa B	G1 – Tarefa C	G1 – Tarefa D
G2 – Tarefa B	G2 – Tarefa C	G2 – Tarefa D	G2 – Tarefa A
G3 – Tarefa C	G3 – Tarefa D	G3 – Tarefa A	G3 – Tarefa B
G4 – Tarefa D	G4 – Tarefa A	G4 – Tarefa B	G4 – Tarefa C

O tempo de execução das produções ficou a critério de cada participante, assim como o tamanho da história.

A análise de produções foi baseada nas categorias propostas inicialmente por Rego (1986), na sua classificação original e posteriormente adaptadas em outros estudos (SPINILLO, 1993; LINS E SILVA; SPINILLO, 2000), conforme descrição abaixo. Vale ressaltar que todos os exemplos apresentados a título de ilustração foram extraídos do *corpus* obtido da presente investigação.

As narrativas foram analisadas por dois juízes independentes, apresentando ao final da categorização 80,7% de concordância. As discordâncias foram revistas por um terceiro juiz, também independente, que decidiu sobre o resultado de um dos dois outros juízes.

Categoria I - não-histórias, consistindo em frases soltas, seqüência de ações, relatos pessoais, texto cartilhado, músicas, poesias e descrições de fatos.

Exemplo: Produção a partir da gravura de criança de 7 anos, primeira série, escola pública.

“Os meninos estão brincando de pega pega as meninas estão brincando de pega macaco os meninos estão comendo do gato as meninas também estão dando biscoito para o cachorro”.

Categoria II - introdução da cena e dos personagens, **com a presença ou não de marcadores lingüísticos** convencionais de começo de história, *“Era uma vez...”*. Nesta categoria incluíram-se as histórias com final típico, *“...e foram felizes para sempre”*, porém sem situação-problema.

(Os grifos foram feitos para destacar as modificações realizadas nas categorias para este estudo).

Exemplo: Produção a partir do conto e reconto de criança com 8 anos, primeira série, escola particular.

“Era uma vez um flor que morava no quintal que tinha árvores.”

Exemplo: Produção livre, criança com 9 anos, terceira série, escola particular.

“Era uma vez uma turma muito treloza pela manhã eles iam para escola e pela tarde eles brincavam eram 5 crianças que se chamavam Ana Luíza, Ana Luísa, Milton, Mariana, Emanuela e Natália.

A tarde eles brincavam muito, e se divertiam bastante”.

Categoria III - semelhante à categoria anterior, apresentando ainda uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema, **claramente explícita ou pouco definido, podendo ter um final típico ou um final que fuja da temática, não tendo desfecho**

(Grifos feitos para destacar as modificações ocorridas nas categorias deste estudo).

Exemplo: Produção a partir do Conto e Reconto de criança com 7 anos, primeira série, escola particular.

“Era uma veis um flozinha que vivia sozinha e ela paçou pelas árvores elas não gostava da flozinha ele camiou camiou e achou a borboleta ela pergutou para a flozinha porque você está triste porque eu não tenho amiga então vou te ajudar.”

Exemplo da categoria III com final típico. Produção Livre de criança com 7 anos, da primeira série da escola particular.

“Era uma vês, uma menina com 19 anos e ela tinha um coelhinho. Um dia, ela estava na escola e o coelho estava paceiando cando vio uma fada lutando com um monstro e foi avisar a Ana e Ana foi lá ver e descobrio que era uma fada e viverão felizes para cempre.”

Categoria IV - semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, podendo apresentar também tentativa de desfecho ou desfecho ausente.

Exemplo: Produção Livre com tentativa de desfecho de criança com 10 anos, primeira série, escola pública.

“O jogo de Juca

Um belo e maravilhoso dia Juca estava em casa vendo TV que estava passando o jogo do Brasil e França quando direpente falta energia elétrica aí Juca foi na casa do colega dele chamalo para jogar bola no campo a 10:00 h da manhã e assim eles ficaram felizes.”

Exemplo: Produção a partir do conto e reconto com tentativa de desfecho, porém diferente do desfecho da história original, de criança com 10 anos, quarta série, escola particular.

“Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores que ela gostava. Mas um dia ela encontrou um pássaro e começou a conversar com ele, e ela disse:

- Olá passarinho.

-Olá, o que você quer

-Quero conversar com você.

Por/quê.

- Porque eu não tenho amigos para conversar.

-Vamos.

-Vamos.

E aí foram conversando, conversando, e eles conversaram sobre um assunto. Eles disseram:

- Nós somos amigos, pois não temos outros amigos.”

Categoria V - o desfecho está presente, porém não é claramente explicitada como a situação-problema foi resolvida, ou a estrutura narrativa é pouco elaborada.

Exemplo da categoria V sem resolução clara da situação problema. Produção Livre de criança com 7 anos, primeira série, escola particular.

“Era uma vez um cachorro que morava e uma casa mais um dia ele se perdeu ai ele ficou procurando o dono dele mais não encontrou de noite o dono dele achou ele e viverão felizes para sempre.”

Exemplo da categoria V com desfecho e sem resolução da situação problema. Produção a partir do conto e reconto de criança com 10 anos, quarta série, escola pública.

“Era uma vez uma flosinha que vivia sozinha, mais sua alegria era muito grande. Serto dia au si acordar vio varias árvores e resolvel e convessar com elas mais não foi bem vinda aquele lugar

e daí ficou muito triste, entam ela viu um pássaro e disse:

-Pocha, estou sozinha e triste por não ter amigos e o pássaro disse:

- Espera ai amanhã estou de volta. Num dia seguinte o passaru estava com muitas amigas para a flozinha.”

Categoria VI - histórias completas com introdução da cena, dos personagens, a descrição da situação-problema, a resolução deste problema e uma estrutura narrativa mais elaborada, onde o desfecho da trama é explicitado.

Exemplo: Produção a partir do Livro de criança com 10 anos, quarta série, escola particular.

“A pipa

Numa época o colégio de Ana e Pedro promoveu um concurso de pipa. Ana e Pedro participaram. Todos fizeram sua pipa, Ana e Pedro construíram uma linda pipa. Chegou o tão esperado concurso, todos estavam convencidos que iriam vencer o concurso. No concurso ouve um vento e nenhuma pipa resistio só a linda pipa de Ana e Pedro conseguiu enpinar sua linda pipa. Que sorte! A pipa de Anan e Pedro conseguiu. E saíram de la vitoriosos.”

Entretanto apareceram histórias que não se enquadravam em nenhuma das categorias descritas e utilizadas em estudos posteriores e isso levou à necessidade de criação de mais duas categorias.

NE – Histórias de crianças que não sabem escrever, que se recusam a escrever ou ainda que apresentem uma escrita ilegível ou letras soltas.

PNI – Produções não inéditas, histórias já conhecidas (Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho), descrição de filmes, reproduções da história lida (tarefa 3, conto e reconto) ou histórias que fogem do esquema temático (tarefa 2 ou 3).

Exemplo: Produção Livre, criança de 10 anos, quarta série, escola particular (reprodução do filme Harry Potter).

Waghats

“Essa história é de uma escola de magia que foi fundada a mais um milênio pelos melhores bruxos, eles pensaram de ter casas tipo grupos e relacionava sua personalidade Natalia Brayner, Corvinal, Letícia, Sunseryna, Lopez Lufa lufa e Gabriela, Grifanory depois uma bruxo achou que as pessoas que fossem trouxas (não bruxos) deviam morrer que um dia se soltaria uma grande cobra. Depois de 10 séculos nasceu Dumbudor que seria o melhor bruxo do mundo. E ele era salvaria Waghats de todos os mares”.

Na situação de produção a partir do conto e reconto e a partir do livro, para a categoria PNI foram consideradas os textos que fugiam da temática da história previamente contada à criança, ou seja, quando a criança criava uma nova situação-problema ou uma nova resolução para o problema apresentado ou ainda quando a criança criava um desfecho diferente do que havia sido lido e contado.

3.5. Definição de variáveis

- **Idade:** número de anos de vida do entrevistado no momento da coleta de dados.

- **Escolaridade:** série escolar em que se encontra no momento da coleta de dados.
- **Tipo de escola:** Pública ou particular
- **Situação de produção:** Produção Livre, produção a partir da apresentação de gravuras, produção a partir de uma história contada pelo examinador e produção a partir da leitura de um livro com acompanhamento através das ilustrações.
- **Ordem de execução das tarefas:** produções escritas realizadas em uma ordem previamente programada pelo examinador.

3.6. Análise dos dados

Para análise dos resultados, foi utilizado o software Excel versão 2000, desenvolvida pela Microsoft Office para a criação de um banco de dados. O referido banco foi alimentado pela transcrição do meio analógico para o digital.

A digitação foi realizada em números para evitar erros, necessitando codificação das variáveis.

A análise dos resultados foi efetuada pelo critério descritivo e os dados foram analisados por um estatístico através de um programa de análise estatística SPSS 10. Também foi utilizado, para a obtenção dos testes estatísticos, o programa SAS (Statistical Analysis System), na versão 8.

3.7. Considerações éticas

Os aspectos éticos do projeto foram assegurados pelo cumprimento da Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, ficando da responsabilidade do pesquisador principal e conivência de um Comitê de Ética

local, uma vez que o estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o nº de protocolo 099/2005.

Todos os responsáveis pelos participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, sendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pós-informação. Os responsáveis pelos participantes também receberam a garantia do anonimato.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa procurou investigar a produção de narrativa de histórias escritas em crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública e de uma escola particular da cidade do Recife, considerando diferentes situações de produção: Produção Livre (PL); Gravura (GR); Conto e Reconto (CR) e leitura de Livro ilustrado (L).

Para a análise dos dados, foram obtidas distribuições absolutas e percentuais bivariados (Técnicas de estatística descritiva). Foram utilizados os testes estatísticos Exato de Fisher ou o teste da Razão de Verossimilhança, quando não foi possível obter o teste Exato de Fisher e o teste de Wilcoxon de Postos Sinalizados (Wilcoxon Signed Ranks Test). Destaca-se que o teste Qui-quadrado não foi utilizado porque as condições para a sua utilização não foram verificadas e que na utilização do teste de Wilcoxon de Postos Sinalizados os dados foram considerados como escores e a categoria PNI foi desconsiderada.

O nível de significância utilizado para decisão dos testes estatísticos foi de 5,0%. O programa utilizado para a obtenção dos testes estatísticos foi o SAS (Statistical Analysis System), na versão 8 e o programa de análise estatística SPSS 10.

A discussão dos achados foi fundamentada de acordo com os estudos descritos anteriormente e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

1. Efeito das séries sobre as diferentes situações de produção na escola pública e na escola particular

As tabelas que serão aqui expostas tratam das categorizações das produções de textos do gênero histórias realizadas pelos alunos de uma escola pública e de uma escola particular nas situações de produção livre, gravura, conto e reconto e livro com ilustração, segundo série e tipo de escola.

Inicialmente as tabelas foram descritas e, posteriormente, analisadas e discutidas com base nos estudos encontrados na literatura sobre o assunto.

Tabela 1: Categorização da **Produção livre** segundo série e tipo de escola

ESCOLA PÚBLICA	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
Categorias							
NE	06	02	00	00	08	10,00	p ₁ = 0,0069* p ₂ = 0,1825 p ₃ = 0,0081* p ₄ = 0,0042* p ₅ = 0,2769 p ₆ = 0,1954 p ₇ = 0,9516
I	01	04	03	02	10	12,50	
II	06	02	04	05	17	21,25	
III	01	02	01	01	05	6,25	
IV	00	00	03	02	05	6,25	
V	00	01	04	03	08	10,00	
VI	01	04	03	06	14	17,50	
PNI	05	05	02	01	13	16,25	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	
ESCOLA PARTICULAR	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
Categorias							
NE	00	00	00	00	00	00	p ₁ = 0,2185
I	02	01	03	06	12	15,00	
II	06	01	04	04	15	18,75	
III	02	00	01	00	03	3,75	
IV	01	00	01	00	02	2,50	
V	01	01	00	01	03	3,75	
VI	05	11	08	07	31	38,75	
PNI	03	06	03	02	14	17,50	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	

(*) – Diferença significativa a 5,0%.

p₁ = Para a comparação entre as 4 séries através do teste da Razão de Verossimilhança;

p₂ = Para a comparação entre a 1ª e 2ª séries através do teste Exato de Fisher;

p₃ = Para a comparação entre a 1ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p₄ = Para a comparação entre a 1ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p₅ = Para a comparação entre a 2ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p₆ = Para a comparação entre a 2ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p₇ = Para a comparação entre a 3ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher.

A tabela 1 descreve a situação de produção livre e, através dela, verifica-se que para os alunos da escola pública, os maiores percentuais de respostas corresponderam às categorias II, VI e PNI com percentuais de 21,25%, 17,50% e 16,25%, respectivamente, e as demais respostas tiveram percentuais que variaram de 6,25% a 12,50%.

Entre as séries desta escola observa-se que, na 1ª série, as maiores freqüências corresponderam às categorias NE, II e PNI; na 2ª série, as maiores freqüências corresponderam às categorias I, VI e PNI; na 3ª série, as duas maiores freqüências corresponderam às categorias II e V e, na 4ª série, as duas freqüências mais elevadas corresponderam às categorias II e VI. Foram verificadas diferenças significantes entre as séries em nível de significância de 5,0% ($p < 0,05$) como também, através de testes de comparações pareadas entre as séries, observa-se diferença significativa entre a 1ª série e a 3ª ($p_3 = 0,0081$) e entre a 1ª e a 4ª série ($p_4 = 0,0042$).

Para os alunos da escola particular, os maiores percentuais corresponderam às categorias VI, II e PNI com percentuais de 38,75%, 18,75% e 17,50%, respectivamente, e as demais respostas variando de 0% a 15,00%.

Entre as séries, observa-se que as maiores freqüências da 1ª série foram das categorias II e VI; na 2ª série, a maior freqüência foi da categoria VI; na 3ª série, a maior freqüência também a categoria VI e, na 4ª série, as duas maiores freqüências corresponderam às categorias VI e I. Não foram verificadas diferenças significativas entre as séries nesta escola.

Rego (1986) afirma que não existe uma relação entre ser alfabetizado e ter domínio da habilidade narrativa, ou seja, o fato da criança ter passado pela

alfabetização não garante a ela um bom desempenho em habilidades como a narrativa escrita.

Esta afirmação pode justificar o fato das crianças da 1ª e 2ª séries da escola pública terem apresentado, juntas, 10% das histórias classificadas na categoria NE, quando solicitadas a realizar uma produção livre. Ou seja, a alta ocorrência de histórias na categoria NE mostra que as crianças da escola pública estão chegando ao Ensino Fundamental ainda com dificuldades na habilidade de escrita, revelando uma certa defasagem no ensino das escolas públicas após a alfabetização. O que não foi observado entre as crianças da escola particular.

Segundo Soares (2004), a natureza do processo de alfabetização de crianças das classes sociais mais favorecidas que têm oportunidade de contato com materiais escritos é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças de classes populares.

Talvez, o fato das crianças de famílias mais favorecidas ingressarem à escola mais cedo que as crianças menos favorecidas, possa estar também influenciando a habilidade de desenvolver narrativas escrita.

As condições de educação na escola pública se distanciam um pouco das reais necessidades estabelecidas pelos PCNs quando colocam que as crianças já deveriam vivenciar atividades de escrita ainda na fase de alfabetização, o que garantiria a elas uma maior experiência com o mundo da escrita favorecendo-lhes e contribuindo para que chegassem ao Ensino Fundamental com a habilidade de escrita já em processo de aprendizagem.

Lins e Silva e Spinillo (1998) afirmam que o contato com texto, mesmo antes do ensino formal e fora do ambiente escolar, favoreceria a aquisição de

formas mais completas e elaboradas de histórias escritas, o que não acontecia com crianças de baixa renda, onde o contato com material escrito se restringiria à sala de aula.

Outro aspecto a ser destacado é que histórias classificadas na categoria II apareceram com certa frequência entre as crianças das duas escolas. Esse fato pode ser indicativo de que as crianças, na atividade de produção de texto livre, estão apresentando dificuldade na elaboração de uma situação problema, limitando-se à introdução da cena e dos personagens. Talvez as histórias lidas por e para estas crianças não estejam deixando explícita uma situação problema ou mesmo não apresentem, levando as crianças à construção de textos pouco elaborados.

Pesquisas como as de Rego (1986); Spinillo e Pinto (1994); Spinillo e Martins (1997) com o objetivo de verificar a construção de histórias narrativas por crianças mostram que na habilidade de produzir textos a dificuldade mais encontrada pelas crianças está na elaboração de uma situação problema e na criação de um desfecho que tenha relação com os fatos anteriormente narrados.

Neste estudo, também se verificou que crianças da escola pública estão iniciando a escolaridade com uma idade mais avançada que as crianças da escola particular. Isso foi verificado quando se observou as médias de idade entre as duas escolas (Capítulo 3, Quadro 1, p.33). A média de idade das crianças da 1ª série da escola pública foi de 94,75 meses enquanto que na escola particular foi de 88,75 meses, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Na verdade, o fato das crianças da 1ª série da escola pública serem mais velhas sugere que elas não têm as mesmas oportunidades de ingresso à escola que as crianças da escola particular.

Nos últimos dez anos, a rede de educação pública desenvolveu sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores uma revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa e, através das mudanças ocorridas nos PCNs, uma espécie de democratização das oportunidades educacionais começou a ser levada em consideração, em sua dimensão política. Ou seja, o acesso à escola deveria ser direito de todas as crianças independente de classe social.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), as experiências com textos devem acontecer antes mesmo que a criança aprenda a ler e a escrever convencionalmente, ou seja, a vivência com textos deve iniciar antes da alfabetização e isso pode garantir à criança uma maior desenvoltura na fase de produção de textos. Ainda segundo os PCNs (BRASIL, 1997), para aprender a escrever é necessário que a criança tenha acesso à diversidade de textos escritos e cabe à escola viabilizar este acesso ao universo dos textos que circulam na sociedade, além de ensinar o aluno a produzi-los e interpretá-los.

Os resultados deste estudo mostram que esta vivência, com materiais e textos escritos, parece não estar ocorrendo com as crianças dos dois tipos de escola e esta dificuldade é percebida com uma maior intensidade no primeiro ano do Ensino Fundamental (1ª série).

Outro ponto importante a ser destacado é que a situação de produção livre também favoreceu o aparecimento de histórias na categoria PNI. Em todas as séries foram encontradas histórias nesta categoria e estes números

foram semelhantes entre as duas escolas (17,50% na escola particular e 16,25% na escola pública). As crianças precisam ser estimuladas a produzirem textos criativos, próprios e este trabalho precisa ser mais explorado desde cedo. Ver a criança como autora de seu próprio texto, além de valorizar a estima da criança colabora também para a formação de futuros escritores (BRASIL, 1997).

As crianças demonstram dificuldade de escrever textos próprios em uma situação de produção livre, uma vez que, a elas, são oferecidos geralmente textos curtos, de poucas frases, simplificados, e às vezes, até limitados pela escola, quando, na verdade, segundo os PCNs (BRASIL, 1997), a escola deveria incentivar as produções escritas tão logo o aluno ingressasse à escola, solicitando a produção de textos próprios, mesmo se a criança ainda não o fizesse de forma convencional.

É preciso oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e isso só se torna possível se estes tiverem constituído um amplo repertório de modelos, ou seja, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura (BRASIL, 1997).

Com base no exposto para a situação de produção livre, a prática vigente nas escolas vem mostrar que as atividades de escrita precisam ser revistas, bem como o que pode ser feito para compensar as dificuldades observadas, especialmente nas crianças da escola pública, quando estas ingressam no Ensino Fundamental.

Tabela 2: Categorização das **Produções a partir das gravuras** segundo série e tipo de escola

ESCOLA PÚBLICA	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
Categorias							
NE	05	02	00	00	07	8,75	$p_1 = 0,0017$
I	04	04	01	00	09	11,25	$p_2 = 0,5199$
II	02	01	05	03	11	13,75	$p_3 = 0,0009^*$
III	02	05	01	02	10	12,50	$p_4 = 0,0037^*$
IV	04	02	00	02	08	10,00	$p_5 = 0,0529$
V	02	02	04	03	11	13,75	$p_6 = 0,1468$
VI	00	03	07	07	17	21,25	$p_7 = 0,7830$
PNI	01	01	02	03	07	8,75	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	

ESCOLA PARTICULAR	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
Categorias							
NE	00	00	00	00	00	00	$p_1 = 0,0995$
I	03	02	00	00	05	6,25	
II	06	05	03	03	17	21,25	
III	02	01	00	00	03	3,75	
IV	04	02	01	03	10	12,50	
V	01	01	03	01	06	7,50	
VI	03	09	12	12	36	45,00	
PNI	01	00	01	01	03	3,75	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	

(*) – Diferença significativa a 5,0%.

p_1 = Para a comparação entre as 4 séries através do teste da Razão de Verossimilhança;

p_2 = Para a comparação entre a 1ª e 2ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_3 = Para a comparação entre a 1ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_4 = Para a comparação entre a 1ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_5 = Para a comparação entre a 2ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_6 = Para a comparação entre a 2ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_7 = Para a comparação entre a 3ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher.

Na situação de produção a partir das gravuras, tabela 2, os alunos da escola pública apresentaram os maiores percentuais de respostas nas categorias VI, V e II com percentuais respectivos a 21,25%, 13,75% e 13,75% e as demais respostas tiveram percentuais que variaram de 8,75% a 12,50%.

Entre as séries observa-se que, na 1ª série, a maior frequência correspondeu à categoria NE, enquanto que, na 2ª série, à categoria de maior frequência foi a III, na 3ª e 4ª séries, a maior frequência correspondeu à categoria VI. Verificaram-se diferenças significantes entre as séries ao nível de

significância de 5,0% ($p < 0,05$) e, através de testes de comparações pareadas entre as séries, verificou-se diferenças significantes entre a 1ª série e a 3ª série ($p_3 = 0,0009$) e entre a 1ª e a 4ª séries ($p_4 = 0,0037$). Resultado semelhante também ocorreu na situação de produção livre e isso significa que a partir da 3ª série, na escola pública, parece haver um avanço qualitativo na utilização do esquema narrativo de histórias.

Para os alunos da escola particular, os maiores percentuais encontrados corresponderam às categorias VI, II com percentuais de 45,00% e 21,25% respectivamente, as demais respostas variaram de 0% a 12,50%. Entre as séries observa-se que a maior frequência da 1ª série foi da categoria II; na 2ª, 3ª e 4ª séries, a maior frequência foi da categoria VI. Não foram verificadas diferenças significantes entre as séries nesta escola. O fato de a 2ª série já apresentar um número importante de produções na categoria VI pode ser indicativo de que a partir desta série, na escola particular, as crianças já possuem um bom domínio do esquema narrativo de histórias.

Nesta situação de produção, o apoio visual foi importante para a emergência de níveis mais elaborados de produção de histórias, principalmente, para a escola particular. O fato das gravuras apresentarem uma situação-problema também pode ter favorecido o aparecimento de histórias mais completas. Este fato também foi verificado no estudo de Spinillo (2001), que argumenta que não é a presença ou ausência de apoio visual que provoca os diferentes níveis de história, mas a natureza das gravuras, que devem conter uma situação-problema.

Em relação à situação de produção a partir das gravuras, os resultados das duas escolas apontam para uma progressão em relação à elaboração das

histórias (categoria VI) com os anos de escolaridade não sendo esta progressão observada com a mesma intensidade na situação de produção livre. Este resultado corrobora os achados de Spinillo (2001), Lins e Silva e Spinillo (2000), Carvalho (1996) e Buarque *et. al.* (1992) que afirmam que os anos de escolaridade influenciam a escrita de histórias, ou seja, que os diferentes níveis de escolarização contribuem para a evolução da escrita narrativa. Ao que parece, no entanto, isto ocorreu de forma diferente entre as escolas pública e particular.

Rego (1986) acrescenta que o progresso na escrita de histórias acontece com os anos de escolaridade, porém são mais marcantes entre as crianças de classe média de que entre as de baixa renda. Este resultado é discutido com base em fatores sociolingüísticos, quanto às experiências, oportunidades, contato e interação que as crianças de classes sociais distintas têm em relação à linguagem dos textos no ambiente familiar.

Como o presente estudo não objetivou verificar o hábito de leitura e o contato com materiais escritos no ambiente familiar, a fim de comprovar sua influência na escrita de histórias, a conclusão de que isto tenha influenciado os resultados deste estudo não pôde ser verificada. Estudos com este objetivo precisam ser realizados para que se esclareça as diferenças encontradas em nossos achados no que se refere à escola pública e particular assim, a afirmação de Lins e Silva e Spinillo (1998) possa servir de explicação a estes tipos de achados.

Tabela 3: Categorização das **Produções a partir do Conto e reconto** segundo série e tipo de escola

ESCOLA PÚBLICA	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
NE	05	03	00	00	08	10,00	$p_1 = 0,0143^*$
I	00	00	00	00	00	00	$p_2 = 0,7587$
II	02	01	02	01	07	8,75	$p_3 = 0,0102^*$
III	03	01	00	01	04	5,00	$p_4 = 0,0102^*$
IV	02	03	01	01	07	8,75	$p_5 = 0,0687$
V	02	04	01	03	08	10,00	$p_6 = 0,0687$
VI	06	08	14	12	42	52,50	$p_7 = 1,0000$
PNI	00	00	02	02	04	5,00	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	

ESCOLA PARTICULAR	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
NE	00	00	00	00	00	00	$p_1 = 0,0046^*$
I	01	00	00	00	01	1,25	$p_2 = 0,0898$
II	02	00	01	00	03	3,75	$p_3 = 0,0791$
III	04	00	01	00	05	6,25	$p_4 = 0,0001^*$
IV	00	02	01	02	05	6,25	$p_5 = 0,0852$
V	04	06	01	00	11	13,75	$p_6 = 0,0165^*$
VI	08	11	16	18	53	66,25	$p_7 = 0,6953$
PNI	01	01	00	00	02	2,50	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	

(*) – Diferença significativa a 5,0%.

p_1 = Para a comparação entre as 4 séries através do teste da Razão de Verossimilhança;

p_2 = Para a comparação entre a 1ª e 2ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_3 = Para a comparação entre a 1ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_4 = Para a comparação entre a 1ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_5 = Para a comparação entre a 2ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_6 = Para a comparação entre a 2ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_7 = Para a comparação entre a 3ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher.

A Tabela 3 descreve a situação de conto e reconto, nela observa-se que, nos alunos da escola pública, o maior percentual de respostas foi encontrado na categoria VI com 52,50%, enquanto que as demais categorias tiveram percentuais que variaram de 0% a 10,00%.

Verificaram-se diferenças significantes entre as séries ao nível de significância de 5,0% ($p < 0,05$) e, através de testes de comparações pareadas entre as séries, comprovou-se diferença significativa entre a 1ª série com a 3ª ($p_3 = 0,0102$) e da 1ª com a 4ª série ($p_4 = 0,0102$). A maior diferença entre estas

duas séries e a 1ª série está na categoria VI, pois na 3ª e 4ª séries um número significativamente maior de crianças conseguiu produzir uma história completa.

Para os alunos da escola particular, o maior percentual encontrado correspondeu à categoria VI com 66,25%, enquanto que as demais respostas variaram de 0% a 13,75%.

Verificaram-se diferenças significantes entre as séries ao nível de significância de 5,0% ($p < 0,05$) e, através de testes de comparações pareadas entre as séries, comprovou-se diferença significativa entre a 1ª e a 4ª séries ($p_4 = 0,0001$) e entre a 2ª e a 4ª séries ($p_6 = 0,0165$).

Observa-se que, na situação a partir do conto e reconto, a categoria VI foi a mais prevalente em todas as séries nas duas escolas (06, 08, 14, 14 para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente, na escola pública e 08, 11, 16, 18 para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente, na escola particular), o que pode ser sugestivo de que esta situação de produção favoreceu as crianças, sobretudo nas séries iniciais (1ª e 2ª).

Segundo os PCNs (Brasil, 1997), os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental devem ser amplamente solicitados a participar de atividades de escuta de leituras de textos impressos, feitas pelo professor e de atividades nas quais se realizem tanto a leitura como a produção de textos. O bom desempenho dos alunos neste tipo de produção, talvez se deva a este tipo de atividade.

Na situação de produção a partir do conto e reconto também pôde-se verificar que os resultados apontam para uma progressão em relação à elaboração das histórias em função do avanço na escolaridade, nas duas escolas, concordando com os estudos de Spinillo (2001), Lins e Silva e Spinillo

(2000) e Carvalho (1996), que afirmam que os anos de escolaridade influenciam a escrita de histórias.

As crianças da 2ª série da escola particular revelaram uma certa dificuldade em explicitar como a situação problema foi resolvida e em dar um desfecho para a trama quando comparadas com as histórias das crianças da 3ª e 4ª série. Isso é verificado no número de histórias na categoria V. Segundo Rego (1986), Spinillo e Pinto (1994); Spinillo e Martins (1997), na habilidade de produzir textos, a dificuldade mais encontrada pelas crianças está na elaboração de uma situação problema e na criação de um desfecho que tenha relação com os fatos narrados anteriormente.

Os resultados mostram a importância de que sejam realizadas, na prática pedagógica, atividades que priorizem a leitura como facilitador da produção de textos com uma estrutura narrativa mais elaborada.

As mudanças, nas políticas de educação, ocorridas no currículo do Ensino Fundamental, propuseram inúmeras alternativas para a escola trabalhar a produção de textos e uma delas é a prática de leitura mesmo antes da criança dominar o alfabeto, uma vez que ler e escrever são atividades que se complementam. Quanto mais variados, interessantes e diversos forem os textos oferecidos à criança, maior será a chance de elas se tornarem boas leitoras (BRASIL, 1997).

Tabela 4: Categorização das **Produções a partir do Livro com ilustração** segundo série e tipo de escola

ESCOLA PÚBLICA	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
Categorias	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
NE	05	03	00	00	08	10,0	$p_1 = 0,0103^*$
I	00	00	00	00	00	00	$p_2 = 0,8710$
II	07	06	02	05	20	25,0	$p_3 = 0,0016^*$
III	02	01	01	00	04	5,0	$p_4 = 0,0042^*$
IV	00	01	01	00	02	2,5	$p_5 = 0,0627$
V	04	04	04	03	15	18,75	$p_6 = 0,1305$
VI	02	04	12	11	29	36,25	$p_7 = 0,6435$
PNI	00	01	00	01	02	2,5	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	
ESCOLA PARTICULAR	SÉRIES				TOTAL		Valor de p
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
Categorias	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	n	%	
NE	00	00	00	00	00	00	$p_1 = 0,0243^*$
I	03	00	00	00	03	3,75	$p_2 = 0,0255^*$
II	04	01	01	00	06	7,5	$p_3 = 0,0253^*$
III	02	00	00	01	03	3,75	$p_4 = 0,0226^*$
IV	00	02	01	00	03	3,75	$p_5 = 1,0000$
V	02	01	01	02	06	7,5	$p_6 = 0,6050$
VI	09	16	17	17	59	73,75	$p_7 = 1,0000$
PNI	00	00	00	00	00	00	
TOTAL	20	20	20	20	80	100,00	

(*) – Diferença significativa a 5,0%.

p_1 = Para a comparação entre as 4 séries através do teste da Razão de Verossimilhança;

p_2 = Para a comparação entre a 1ª e 2ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_3 = Para a comparação entre a 1ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_4 = Para a comparação entre a 1ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_5 = Para a comparação entre a 2ª e 3ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_6 = Para a comparação entre a 2ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher;

p_7 = Para a comparação entre a 3ª e 4ª séries através do teste Exato de Fisher.

Quanto à produção de histórias a partir do livro com ilustrações, verifica-se, na Tabela 4, que os alunos da escola pública apresentaram um maior percentual de suas histórias classificadas nas categorias VI, II e V com 36,25%, 25,00% e 18,75% respectivamente, enquanto que as demais respostas tiveram percentuais que variaram de 0% a 10,00%.

Entre as séries, observa-se que, na 1ª série, as maiores freqüências corresponderam às categorias II e NE; na 2ª série, à categoria de maior freqüência foi a II; na 3ª e 4ª séries, a maior freqüência correspondeu à

categoria VI. Verificaram-se diferenças significantes entre as séries ao nível de significância de 5,0% ($p < 0,05$) e, através de testes de comparações pareadas entre as séries, comprovou-se diferença significativa entre a 1ª e a 3ª série ($p_3 = 0,0016$) e da 1ª e a 4ª série ($p_4 = 0,0042$). Resultado semelhante também ocorreu na situação de produção livre e gravura e isso implica dizer que a partir da 3ª série, na escola pública, parece haver um avanço qualitativo no domínio do esquema narrativo de histórias.

Na situação do livro, na escola pública, as histórias das séries iniciais (1ª e 2ª) concentram-se nas categorias menos elaboradas, enquanto que nas séries mais adiantadas (3ª e 4ª) as histórias apresentam sua estrutura mais elaborada concentrando-se na categoria VI. Ao que parece, a situação de produção deixou de exercer influência em crianças que já possuíam um esquema narrativo de histórias bem desenvolvido, como verificado também no estudo de Lins e Silva e Spinillo (2000).

Para os alunos da escola particular, o maior percentual encontrado correspondeu à categoria VI com 73,75%, enquanto que as demais respostas variaram de 0% a 7,50%. Entre as séries, observa-se que em todas elas a maior frequência correspondeu à categoria VI, com uma progressão entre as séries de 09, 16, 17 e 17 histórias nesta categoria para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries respectivamente. Verificaram-se diferenças significantes entre as séries ao nível de significância de 5,0% ($p < 0,05$) e, através de testes de comparações pareadas entre as séries, comprovou-se diferença significativa entre a 1ª e a 2ª séries ($p_2 = 0,0255$); 1ª e 3ª série ($p_3 = 0,0253$) e entre a 1ª e a 4ª séries ($p_4 = 0,0226$).

Assim como na situação de produção a partir das gravuras, na situação a partir do livro com ilustrações, os alunos da 2ª série também apresentaram um número significativo de histórias na categoria VI, reforçando a afirmativa de que, nesta série, na escola particular, as crianças já possuem um bom domínio do esquema narrativo de histórias.

As narrativas classificadas na categoria VI, na escola particular, predominaram em todas as séries quando comparadas às outras categorias, reforçando a hipótese de que a situação de produção a partir da leitura do livro favorece uma escrita mais elaborada, talvez, por existir um narrador da história, o que daria condições à criança de escrever um texto previamente conhecido e já estruturado, com tudo que há de necessário para se considerar um texto completo. Além disso, acredita-se que o estímulo auditivo/visual tenha influenciado e favorecido o aparecimento de narrativas mais elaboradas.

Talvez, estas crianças estejam também mais expostas a atividades de conto de histórias e isso tenha influenciado positivamente esta situação de produção.

Para Rego (1985), quando a criança é exposta a momentos intensos de leitura e escrita de histórias no contexto familiar, antes e durante o seu ingresso na alfabetização, suas histórias escritas já evidenciam sua capacidade de produzir narrativas compatíveis com o estilo formal da língua escrita. Esta preparação informal, que se dá mesmo antes da iniciação escolar, permitindo o desenvolvimento do conhecimento da linguagem escrita relevante para a aquisição posterior da leitura e da escrita no contexto escolar.

A escola, por outro lado, parece não está cumprindo o que determinam os PCNs (BRASIL, 1997), quando colocam que seu papel é criar oportunidades

para que os alunos escrevam textos diversificados e de aplicação prática. Para que a criança seja uma escritora competente, ela precisa dispor de um repertório amplo de modelos para, a partir daí, criar seus textos. Para escrever bem é preciso ler bem.

A escola precisa trabalhar o texto com o objetivo de levar a criança a compreender sua estrutura, suas características e organização, e não apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos, de pontuação, gramática ou vocabulário.

O estímulo e as atividades de leitura precisam acontecer desde cedo na vida acadêmica da criança uma vez que se espera que este hábito venha a facilitar a produção de histórias escrita cada vez mais elaborada, favorecendo assim, tanto a situação de produção de textos a partir do conto e reconto como a partir da leitura de um livro ilustrado.

Tabela 5: Comparação das produções segundo situação de produção e tipo de escola

SITUAÇÃO	CATEGORIAS	TIPO DE ESCOLA				Valor de p
		PÚBLICA		PARTICULAR		
		n	%	n	%	
PRODUÇÃO LIVRE	NE	08	10,00	00	00	p ⁽¹⁾ = 0,005*
	I	10	12,50	12	15,00	
	II	17	21,25	15	18,75	
	III	05	6,25	03	3,75	
	IV	05	6,25	02	2,50	
	V	08	10,00	03	3,75	
	VI	14	17,50	31	38,75	
PNI	13	16,25	14	17,50		
TOTAL		80	100,00	80	100,00	
		n	%	n	%	
GRAVURA	NE	07	8,75	00	00	p ⁽²⁾ = 0,0004*
	I	09	11,25	05	6,25	
	II	11	13,75	17	21,25	
	III	10	12,50	03	3,75	
	IV	08	10,00	10	12,50	
	V	11	13,75	06	7,50	
	VI	17	21,25	36	45,00	
PNI	07	8,75	03	3,75		
TOTAL		80	100,00	80	100,00	
		n	%	n	%	
CONTO E RECONTO	NE	08	10,00	00	00	p ⁽¹⁾ = 0,0459*
	I	00	00	01	1,25	
	II	06	7,50	03	3,75	
	III	05	6,25	05	6,25	
	IV	07	8,75	05	6,25	
	V	10	12,50	11	13,75	
	VI	40	50,00	53	66,25	
PNI	04	5,00	02	2,50		
TOTAL		80	100,00	80	100,00	
		n	%	n	%	
LIVRO	NE	08	10,00	00	00	p ⁽¹⁾ < 0,0001*
	I	00	00	03	3,75	
	II	20	25,00	06	7,50	
	III	04	5,00	03	3,75	
	IV	02	2,50	03	3,75	
	V	15	18,75	06	7,50	
	VI	29	36,25	59	73,75	
PNI	02	2,50	00	00		
TOTAL		80	100,00	80	100,00	
Valor de p		p ₁ ⁽³⁾ = 0,236		p ₁ ⁽³⁾ = 0,125		
Valor de p		p ₂ ⁽³⁾ < 0,001*		p ₂ ⁽³⁾ < 0,001*		
Valor de p		p ₃ ⁽³⁾ = 0,002*		p ₃ ⁽³⁾ < 0,001*		
Valor de p		p ₄ ⁽³⁾ < 0,001*		p ₄ ⁽³⁾ < 0,001*		
Valor de p		p ₅ ⁽³⁾ = 0,045*		p ₅ ⁽³⁾ < 0,001*		
Valor de p		p ₆ ⁽³⁾ = 0,06		p ₆ ⁽³⁾ = 0,780		

(*) – Diferença significativa a 5,0%.

(1) – Através do teste Exato de Fisher.

(2) – Através do teste Exato da Razão de Verossimilhança.

(3) – Através do teste de Wilcoxon de Postos Sinalizados.

p_1 = Comparação entre a produção livre e a gravura;
 p_2 = Comparação entre a produção livre e o conto e reconto;
 p_3 = Comparação entre a produção livre e o livro;
 p_4 = Comparação entre a gravura e o conto e reconto;
 p_5 = Comparação entre a gravura e o livro;
 p_6 = Comparação entre o conto e reconto e o livro

A Tabela 5 descreve a comparação da escola pública com a particular nas diferentes situações de produção e o cruzamento entre as diferentes situações para cada tipo de escola.

Os resultados apontam uma diferença significativa em todas as situações de produção quando comparadas uma escola com a outra, ou seja, as crianças da escola particular apresentaram produções escritas mais elaboradas que as crianças da escola pública em todas as situações de produção, com poucas produções classificadas na categoria I e nenhuma produção na categoria NE.

Este resultado pode ser justificado pelo fato da criança de escola particular ter um maior contato com texto mesmo antes do ensino formal e fora do ambiente escolar, o que favorece a aquisição de formas mais completas e elaboradas de escrita de histórias, o mesmo não acontece com crianças de baixa renda, onde o contato com material escrito geralmente se restringe à sala de aula (LINS E SILVA; SPINILLO, 1998).

Segundo Soares (2004), o processo de alfabetização de escolas de classes sociais distintas não acontece da mesma forma uma vez que os objetivos, funções sociais e situações de uso são diferentes.

As crianças da escola particular mostraram uma maior facilidade em narrar histórias mais completas, talvez, pela maior experiência que estas têm com materiais escritos durante toda a vida dentro e fora da escola.

Quanto à significância de uma situação de produção sobre a outra, em cada escola, separadamente, os testes mostraram que, na escola pública, houve diferença significativa entre as seguintes situações: produção livre vs. conto e reconto ($p < 0,001$); produção livre vs. livro ($p = 0,002$); gravura vs. conto e reconto ($p < 0,001$); e gravura vs. livro ($p = 0,045$). Enquanto que, na escola particular, houve as seguintes diferenças significativas: produção livre vs. conto e reconto ($p < 0,001$); produção livre vs. livro ($p < 0,001$); gravura vs. conto e reconto ($p < 0,001$); e gravura vs. livro ($p = 0,001$); conto e reconto vs. livro ($p < 0,001$).

As situações de produção livre e a partir da gravura apresentaram um grau de dificuldade maior que a produção a partir do conto e reconto e do livro. A ausência de estímulo, na produção livre, parece não favorecer a ocorrência de um esquema narrativo mais elaborado assim como o estímulo apenas visual, das gravuras. Este fato foi verificado nas duas escolas pública e particular.

As histórias mais elaboradas foram encontradas nas produções a partir do conto e reconto (escola pública) e do livro (escola particular). Estas situações de produção, talvez, tenham sido favorecidas devido à estrutura das histórias contadas. O estímulo auditivo tanto nas situações de conto e reconto como no livro favoreceram a escrita de histórias com um esquema narrativo mais elaborado. O fato de a criança conhecer a histórias antes de escrever contribui para o surgimento de histórias mais completas.

Estas crianças demonstraram ter uma boa capacidade na habilidade de memorizar histórias ouvidas, além disso, espera-se que as crianças estejam

expostas à prática de ouvir histórias, o que pode favorecer e/ou justificar o bom desempenho na produção escrita a partir do estímulo auditivo.

O fato das crianças terem demonstrado certa facilidade na produção das histórias a partir do conto e reconto e do livro revelam que a prática de ouvir histórias parece estar ocorrendo de alguma forma, seja ela na escola ou fora dela. Segundo Fontes e Cardoso-Martins (2004), a leitura de livros de histórias na pré-escola facilita a aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

Assim como nos estudos de Lins e Silva e Spinillo (2000), as situações de produção exerceu um efeito sobre a qualidade das histórias narrativas nos dois tipos de escola. A natureza do material apresentado às crianças como estímulo para a construção de uma história foi fundamental para a emergência de níveis mais elaborados de produção como relata Spinillo (2001).

Rego (1986) relata que as crianças, ao ingressarem na primeira série do Ensino Fundamental, já poderiam, portanto, possuir um esquema narrativo bastante elaborado, dependendo de suas experiências anteriores, o que vai de encontro com a situação de algumas crianças pesquisadas neste estudo, principalmente, da escola pública, que mostraram não ter nenhum domínio da prática narrativa.

Apesar das mudanças curriculares ocorridas em 1997 nos PCNs, as quais priorizavam, no ensino da língua portuguesa, um trabalho sistemático com textos e o incentivo das escolas na realização de atividades envolvendo materiais escritos mesmo antes da alfabetização, elas parecem não estar sendo aplicadas na prática pedagógica, principalmente, pelas escolas públicas.

Percebe-se que as crianças da escola pública chegam ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental com pouca ou quase nenhuma experiência com a

escrita, o que é revelado no momento em que estas são solicitadas a realizarem uma produção escrita e não sabem ou se recusam a fazê-la. Entretanto, o tempo de escolaridade e a vivência com situações de escrita podem ter influenciado este resultado.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Os resultados do presente estudo permitiram concluir que houve uma progressão em relação ao nível de elaboração das narrativas de histórias em função do avanço na escolarização, sendo esse avanço verificado nas duas escolas. Esta progressão ocorreu não apenas relacionada à idade e à escolaridade, ou à classe social. Acredita-se que o contato que a criança tem com situações e textos escritos no seu meio familiar também possam ter influenciado esta progressão. Todos estes fatores, interagindo, mostram-se responsáveis pelo desempenho das crianças.

Em relação à escola pública, em todas as situações de produção, houve diferença significativa entre a 1ª e a 3ª séries e entre a 1ª e a 4ª séries. Neste tipo de escola, as produções dos alunos das séries mais avançadas (3ª e 4ª) não mostraram grandes diferenças entre si no que se refere à estrutura narrativa das histórias, o que implica dizer que a partir da 3ª série a criança revela um avanço quantitativo na utilização do esquema narrativa de histórias.

Quanto à escola particular, não houve diferença significativa entre as séries na situação de produção livre e a partir das gravuras, apenas as produções do conto e reconto e do livro mostraram diferenças significantes entre as séries. Esta diferença aconteceu entre 1ª e 4ª; e entre 2ª e 4ª para o conto e reconto e entre 1ª e 2ª; 1ª e 3ª; e 1ª e 4ª séries para o livro.

Diante disso é possível concluir que o estímulo auditivo foi fundamental para a escrita de histórias mais elaboradas e este fato foi percebido, na situação de produção a partir do livro, desde a 2ª série revelando que já nesta série, na escola particular, o aluno já apresenta um bom domínio do esquema narrativo de histórias.

A situação de produção que mais favoreceu os alunos da escola pública a elaborarem histórias mais completas foi a produção a partir do conto e reconto seguida da produção do livro com ilustrações.

Quanto à escola particular, a produção do livro mostrou-se mais favorável para as histórias mais elaboradas (categoria VI) seguida do conto e reconto.

A natureza do material apresentado às crianças que lhes serviram de estímulo para a construção de uma história foi fundamental para a emergência de níveis mais elaborados de produção.

Houve diferença estatisticamente significativa entre as escolas pública e particular nas quatro situações de produção.

Um resultado que merece destaque, pela sua importância, foi que as crianças de escola particular mostraram um maior domínio em relação à habilidade de escrita na produção livre, não apresentando nenhuma história classificada na categoria NE, enquanto que, na escola pública, 16,25% das crianças apresentou suas histórias classificadas nesta categoria na situação de produção livre, o que implica dizer que um percentual de crianças da escola pública chega até o Ensino Fundamental ainda com dificuldades na atividade de produção de textos escritos.

A situação de produção livre foi também o tipo de produção que mais favoreceu a ocorrência de histórias classificadas na categoria PNI, fato mais observado entre as crianças da escola pública, talvez, pela pouca estimulação que estas crianças têm em relação à produção de textos em sala de aula e a pouca vivência com diferentes estilos de escrita. Destaca-se aqui a importância do trabalho com a leitura realizada, inicialmente pela família na fase de pré-escola, e, posteriormente, pela escola.

As práticas pedagógicas vigentes na escola pública parecem ir de encontro com o que determina os PCNs (BRASIL, 1997) da Língua Portuguesa, que coloca o texto como uma unidade básica de ensino. Além disso, as dificuldades encontradas nas crianças desta escola em relação à produção escrita de narrativas de histórias na condição de produção livre parecem ter uma relação com a pouca experiência que estas crianças têm com textos escritos. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente. No entanto, diante da situação de produção livre o que se verifica é que este incentivo parece não está acontecendo de forma eficaz.

As políticas de Educação precisam ser revistas para que a aprendizagem da criança, seja ela em qual área for, aconteça da forma mais efetiva possível, independente do tipo de escola que a criança esteja inserida, pública ou particular. As escolas precisam priorizar, no ensino da língua portuguesa, assim como bem coloca os PCNs, um trabalho com produção de textos em todos os gêneros.

Ensinar uma criança a ler e a escrever é um grande desafio para o professor após a alfabetização, nas quatro primeiras séries do Ensino

Fundamental. Diante deste desafio, várias foram as mudanças realizadas pelos Estados nos currículos escolares, a fim de facilitar e favorecer a aprendizagem dos alunos. Mas a verdade é que ainda há muito a se fazer uma vez que poucas foram as escolas que realmente adotaram as propostas oferecidas pelos novos parâmetros curriculares para se trabalhar a Língua Portuguesa.

Este trabalho vem trazer, também, uma importante contribuição para a prática fonoaudiológica clínica que se utiliza de diferentes tipos e gêneros de textos no trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Além disso, a Fonoaudiologia escolar também pode ser beneficiada com estes resultados através de orientações ao corpo docente sobre aspectos relacionados ao trabalho dedicado à produção textual, as dificuldades encontradas pelas crianças e a melhor forma de trabalhar esta dificuldade.

Rever esta prática torna-se, diante deste estudo, uma condição indispensável para o sucesso do trabalho com o texto. Assim, cabe ao profissional fonoaudiólogo, ajustar o melhor tipo e gênero de texto, bem como a melhor situação de produção de texto para cada criança dependendo de sua idade, série e tipo de escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C.; SPINILLO, A.G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 13, n. 3, p. 329-338. 1997.

BRANDÃO, H.N. **Gêneros do Discurso na Escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4 ed. v. 5. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, A.C.P.; SPINILLO, A.G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos em Psicologia**. v. 6, n. 1, Natal jan/jun, p. 1-18. 2001.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BREWER, C. The story schema: Universal and culture-specific properties. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N.; HIDIYARD, A. **Literacy, Language and Learning**. The Nature and Consequences of Reading and Writing. Cambridge: CambridgeUniversity Press. 1985.

BUARQUE, L.L.; HIGINO, Z.M.; MIRANDA, E.; DUBEUX, M.H.; PEDROSA, I. Avaliação de desempenho da rede pública escolar do estado de Pernambuco na área de linguagem. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 5, jan./jun. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1992.

CAIN, K. Store knowledge and comprehension skill. In: Cornoldie, C.; Oakhill, j. (Org.). **Reading Comprehension difficulties**: Processes and intervention. 167-192. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum. 1996.

CARVALHO, A.M.P. Avaliação da produção de histórias de alunos de classes especiais para deficientes mentais. **Temas em Psicologia**. v. 1, p. 7-16. 1996.

CARRAHER, T.N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Org.) **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1989.

FONTES, M.J.O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeito da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia**: reflexão e crítica. v. 17, n. 1, Porto Alegre. 2004.

GERALDI, J.W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Ling. (dis)curso, tubarão**. v. 3, n. especial, p. 9-25. 2003.

GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A. L.B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E.M.S.S. (Org). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUERRA, L.B. **A Criança com Dificuldade de Aprendizagem**: considerações sobre a teoria – modo de fazer. Rio de Janeiro: Enelivro, 2002.

HUDSON, J.A ; SHAPIRO, L.R. From knowing to telling: The developmental of children's scripts, store and personal narratives. In: McCabe A.; Peterson, C. (Orgs.), **Developing Narrative Struture**. 89-136. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 1991.

LINS E SILVA, M.E.; SPINILLO, A.G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia**: reflexão e crítica. v. 13, n. 3, p. 1-24, Porto Alegre. 2000.

LINS E SILVA, M.E.; SPINILLO, A.G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NICOLAU, M.L.M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n. 1-2, jan./dez. São Paulo. 1997.

REGO; L.L.B. A escrita de estórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. v. 2, p. 165-180. 1986.

REGO, L.L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 66, n. 152, p. 5-27, jan./abr. 1985.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da Linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU, 2001.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 10, n. 2, Porto Alegre. 1997.

SPINILLO, A G.; PINTO, G. Children's narratives under different condition: A comparative study. **British Journal of Developmental Psychology**. v. 12, p. 177-193. 1994.

SPINILLO, A.G. Era uma vez... e foram felizes para sempre. **Temas em Psicologia**. Desenvolvimento Cognitivo: linguagem e aprendizagem. v. 1, p. 67-87. 1993.

SPINILLO, A.G. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 7, p. 311-326. 1991.

SOUSA, O.C. **Construindo histórias**: quando, então, depois, marcadores aspecto-temporal em narrativas de crianças, Lisboa: Estampa, 1996.

TRAVAGLIA, L.C. **Tipelementos e a Construção de uma Teoria Tipológica Geral de Textos**. Mimeo, 2002.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG _____ Telefone _____

autorizo que meu filho(a) _____ seja amostra da pesquisa **“Escrita de histórias crianças de Escola pública e Escola particular em diferentes situações de produção”**. Está será realizada por Juliana de Arruda Fraga, (telefone para contato, 88427475, residente na Rua Pandiá Calógeras, 218, Prado Recife-PE. CEP 50720-160) aluna do Curso de Mestrado de Ciências da Linguagem, orientado pela profª Drª Wanilda Maria Alves Cavalcanti e co-orientação da profª Drª. Bianca Arruda de Manchester Queiroga.

Esta pesquisa tem como finalidade verificar a produção de histórias narrativas, em crianças de ambos os sexos e que estejam cursando da 1ª a 4ª série do ensino fundamental de escola pública e particular da cidade do Recife em diferentes situações de produção (Produção livre, produção a partir da apresentação de gravuras, conto e reconto e produção a partir de um filme assistido). Além disso, o estudo visa estimular produções científicas sobre o tema, com o intuito de ampliar o material a este respeito, obtendo assim melhor conhecimento, e proporcionando melhores resultados para esta população.

Ciente disto aceito que o meu filho (a) contribua com dados para a coleta através de suas produções escritas citadas acima, sendo estas aplicadas pela pesquisadora responsável. Confirmando também ter sido informada que não existe até o momento, na literatura pesquisada, nada descrito que este tipo de trabalho apresente risco aos voluntários, levando em consideração que qualquer tipo de pesquisa com humanos contém riscos inerentes, uma vez que pode causar constrangimento, durante a produção da história narrativa.

Quanto aos benefícios, os participantes receberão orientações esclarecedoras quanto aos elementos necessários para a produção de histórias narrativas, a fim de melhorarem o seu padrão de produção. Caso seja verificada a necessidade de acompanhamento fonoaudiológico, as crianças serão encaminhadas. Responsabilizo-me como responsável pela pesquisa, a conservar os resultados da coleta de dados com o objetivo futuro de pesquisa, podendo utilizar estas informações sobre os entrevistados, em reuniões, congressos, publicações científicas, confirmando que o sigilo dos entrevistados seja preservado, com a autorização dos mesmos. O voluntário pode se retirar da pesquisa a qualquer tempo sem nenhum prejuízo, recebendo as avaliações realizadas até o momento da desistência.

Este termo de consentimento me foi explicado e entendi o seu conteúdo.

Recife, ____ de _____ de 200____

Nome do Voluntário

Assinatura do Voluntário

Nome do Pesq Responsável

Ass do Pesq Responsável

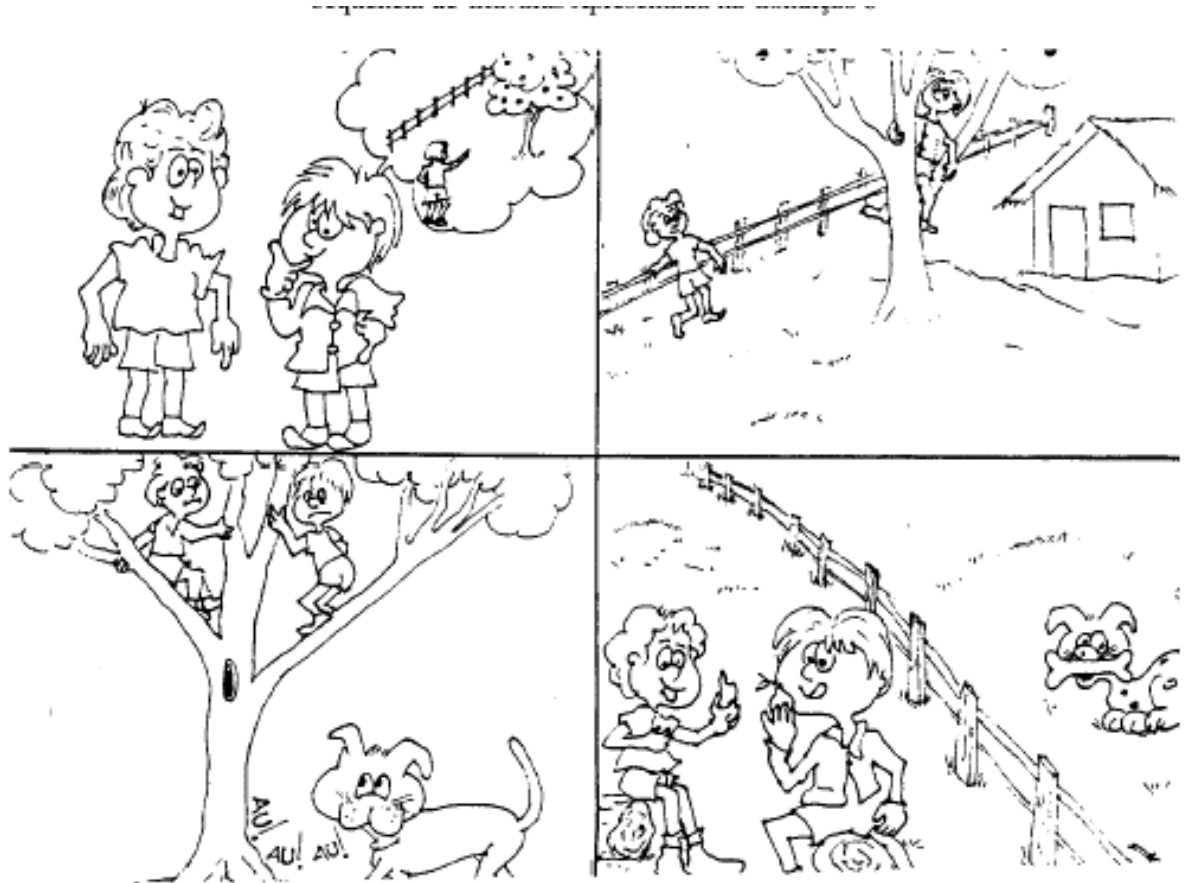
Testemunha 1

Testemunha 2

ANEXO I

SEQÜÊNCIA DE GRAVURAS APRESENTADAS NA TAREFA 2

Brandão e Spinillo (2001).



ANEXO II

HISTÓRIA CONTADA PELO EXAMINADOR NA TAREFA 3

Baseada na história apresentada na tarefa de compreensão utilizada no estudo de Brandão e Spinillo (2001).

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar.

Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? Perguntou o passarinho.
- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?
- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma idéia para acabar com sua tristeza. E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico várias sementes de flores. A noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e enquanto ela dormia, plantou sementes na terra.

Naquela noite, choveu muito, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim.

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

ANEXO III

HISTÓRIA DO LIVRO ILUSTRADO LIDO PELO EXAMINADOR NA TAREFA 4



Era dia de festa na escola. Entre os muitos festejos organizados havia um concurso de pipas. Ana e Pedro, muito animados, resolveram participar.



Trabalharam com entusiasmo vários dias e por fim construíram, com panos coloridos, bambu e barbante, uma grande e bonita pipa.



Chegou o dia do concurso. Todos os meninos subiram a uma colina próxima, carregando suas pipas. Cada um estava convencido de ser o vencedor.

Aproveitando a brisa matutina, soltaram as pipas e foram dando linha até que todas voavam lá no alto.



— Que lindo! — exclamou Ana.
— É fantástico! — disse Pedro, enquanto as pipas desenhavam grandes círculos no céu.



De repente, começou a soprar um vento muito forte e muitas pipas não puderam resistir e se perderam, levadas pelo vento. Daí a pouco, só duas delas se mantinham no ar com muito custo.



A disputa era emocionante, pois o vento soprava cada vez mais forte. Por um instante Ana e Pedro temeram que sua pipa não resistisse mais.



Mas, que sorte! A pipa de Ana e Pedro ainda que um pouco estragada, desceu vitoriosa e os meninos, loucos de alegria, foram proclamados vencedores do concurso.