

Produção escrita de narrativas: influência de condições de solicitação

Written production of narratives: requesting conditions influence

Sylvia Domingos Barrera¹
Maria José dos Santos²

RESUMO

A habilidade de produzir narrativas não emerge repentinamente, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por vários fatores, dentre os quais, destacam-se: idade; escolaridade; experiências prévias com textos; tipo de solicitação, ou seja, produção livre, a partir de gravuras, de ilustrações de livros infantis, relatos de fatos ocorridos, reprodução de histórias contadas, entre outros. Há indícios de que, no início da escolarização, as narrativas apresentam-se melhor estruturadas quando a condição de solicitação oferece apoio visual, sobretudo quando este apresenta algum tipo de conflito. Nesta pesquisa, investigamos: 7(1) o desempenho na produção de narrativas de alunos do 3º e 5º anos do ensino fundamental, sob diferentes condições de produção: com apoio visual e verbal e com e sem sugestão de conflito e (2) os efeitos da escolaridade no desempenho em produção de narrativas. Os alunos foram solicitados a produzirem histórias (um tipo particular de narrativa) em seis diferentes condições. Os resultados mostram que, embora o apoio visual seja relevante na qualidade narrativa de histórias, ele não é fator determinante. A presença de sugestão de conflito parece ser também um elemento favorecedor. Nossos dados apontam também efeito positivo da escolaridade na qualidade narrativa dos textos produzidos pelos alunos investigados. Discute-se a importância de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de conhecimentos explícitos relativos à estrutura

DOI: 10.1590/0104-4060.48026

1 Universidade de São Paulo. Campus de Ribeirão Preto. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Av. dos Bandeirantes, nº 3900. CEP: 14040-901. E-mail: sdbarrera@ffclrp.us.br

2 Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão. Unidade Acadêmica Especial de Educação. Catalão, Goiás, Brasil. Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120. CEP: 75704-020. E-mail: majossantos@gmail.com

dos diferentes tipos de texto, de modo a propiciar maior competência dos alunos na produção textual.

Palavras-chave: escrita; narrativas; produção de texto; habilidades meta-textuais.

ABSTRACT

The ability to produce narratives does not emerge suddenly, but it presents a gradual development, whose course is influenced by several factors, among which there are: age; education; previous experiences with texts; type of request, like free theme text production from drawings and illustrations of children's books, reports of facts that occurred, reproduction of listened stories, etc. There is evidence that at the beginning of schooling, narrative texts seem to present better structure when the request condition offers visual support, mainly when this support presents some kind of conflict. In this research, we investigated: (1) the performance in narrative written texts of a sample of students from the 3th and 5th degree of elementary school, under different production conditions: with visual and verbal support and with and without suggestions of conflict; (2) the effects of the educational level in writing narrative texts. Students were asked to produce stories (a particular kind of narrative) in six different conditions. The results show that although the visual support was relevant in the narrative quality of stories, this is not a determining factor. The presence of a conflictive proposition also seems to be an enhancer. Our data also indicate a positive effect of educational level in the narrative quality of the investigated students' production. We discuss the importance of teaching practices that promote learning of explicit knowledge about the structure of different types of text, in order to enhance the students' competence in writing texts.

Keywords: writing; narratives; text production; metatextual skills.

Introdução

Ao produzir um texto escrito, o escritor precisa usar conhecimentos sobre regras de notação da escrita alfabética; usar recursos coesivos e sinais de pontuação; decidir sobre a estrutura das frases e organizá-las em parágrafos; selecionar e empregar vocabulário adequado ao tipo de texto a ser produzido, além de considerar o distanciamento entre escritor e leitor. (LEAL; LUZ, 2001; LINS E SILVA; SPINILLO, 1998). Aprender a produzir textos envolve, pois, o desenvolvimento da capacidade de organizar e coordenar tais conhecimentos.

No modelo cognitivo proposto por Flower e Hayes (1981), a escrita de textos é vista como um processo de resolução de problemas, mobilizando várias habilidades e conhecimentos durante a sua elaboração. O modelo considera três elementos ou unidades principais: 1) *o contexto de produção*, que envolve, basicamente, o problema retórico que o escritor deve resolver (tema, destinatários, gênero); 2) *a memória de longo prazo* do escritor, envolvendo o conhecimento armazenado, não somente sobre o conteúdo, mas também sobre o leitor e sobre a composição de diversos tipos de textos; e 3) os *processos de escrita* em si, os quais envolvem as habilidades de planejamento (geração e organização de ideias, objetivos do escritor), transcrição ou textualização (tradução dos significados em sentenças linguísticas apropriadas, de acordo com regras ortográficas e sintáticas) e revisão (avaliação do produto escrito, tendo como parâmetros a planificação e a textualização). Esse modelo foi aperfeiçoado por Hayes em 2008 (apud PEREIRA; BARBEIRO, 2010), no sentido de diferenciar entre os processos de produção de textos de escritores iniciantes e proficientes, distinguindo entre um *modelo de escrita básico* e um *modelo de escrita experiente*. As principais diferenças entre eles seriam que, enquanto no modelo de escrita básico os escritores concentram suas energias cognitivas no processo de transcrição, no modelo de escrita experiente essas energias são distribuídas de forma mais equilibrada entre os três processos (planificação, transcrição e revisão), os quais atuam também de forma mais interativa do que no modelo básico, no qual predomina um processamento sequencial.

No modelo metalinguístico de aprendizagem da leitura proposto por Gombert (2003), as aprendizagens relativas à língua escrita se dão, inicialmente, por uma via implícita. Desse modo, as aprendizagens implícitas ocorreriam de forma espontânea e não intencional, levando a conhecimentos que se atualizam de forma automática, sem controle consciente. (GOMBERT, 2003; PAULA; LEME, 2010). Segundo o autor, estas aprendizagens implícitas necessitam de aprendizagens explícitas para a aquisição consistente de conhecimentos relacionados à produção de textos.

De acordo com essa perspectiva, ao redigir um texto as crianças, inicialmente, utilizam conhecimentos advindos de suas experiências cotidianas com a audição de leituras feitas por adultos, conhecimentos esses que, elaborados no nível da linguagem oral, por via implícita, são aplicados de forma tácita na produção de textos escritos. (GOMBERT, 2003). Porém, as características estruturais e as convenções usadas na escrita de textos, ao serem explicitadas pelo ensino, ampliam o conhecimento do aprendiz, possibilitando que possam ser utilizadas intencionalmente em suas produções, melhorando a sua qualidade.

A produção de textos escritos bem elaborados exige, portanto, reflexão e monitoramento intencional e deliberado do texto, tratando-o como objeto

de análise, de modo a examinar suas propriedades e aplicar regras específicas na sua produção. Tais habilidades de reflexão, controle e atenção deliberados sobre a estrutura e características formais do texto referem-se ao conceito de “consciência metatextual”³ sendo apontadas como cruciais na elaboração de textos de boa qualidade. (SPINILLO, 2009).

Diversos estudos apontam uma progressão na qualidade da produção escrita, decorrente da idade e da escolaridade. (REGO, 1995; LINS E SILVA; SPINILLO, 1998; 2000; BERMAN, 2008). Esta última autora coordenou uma pesquisa multicultural abordando a produção de texto em diferentes línguas. O estudo baseou-se na coleta de textos narrativos e expositivos, tanto na modalidade oral quanto escrita, os quais foram produzidos por participantes de quatro grupos etários (9-10 anos; 12-13 anos; 16-17 anos e adultos). A partir dos resultados obtidos foi possível identificar um claro padrão desenvolvimental na estruturação dos textos produzidos, com ápice por volta da adolescência. Foram observadas também importantes diferenças entre as modalidades do texto oral e escrito, sendo os textos escritos mais precisos e condensados do que os orais.

Outros fatores apontados pela literatura como intervenientes na qualidade de textos produzidos por crianças são: o contato que a criança tem com textos, no ambiente familiar (MUÑOZ et al., 2003; SPINILLO; SIMÕES, 2003; MORAIS, 2013; PADOVANI; COSTA; SILVA, 2004); o emprego de estratégias de planejamento durante a produção do texto (COSTA; BUROCHOVITCH, 2009) e condições de solicitação da produção escrita (SPINILLO; PINTO, 1994; LINS E SILVA; SPINILLO, 2000). De fato, estudos têm evidenciado que o desenvolvimento da linguagem escrita também sofre, desde o início, a influência da vivência que a criança tem com a cultura escrita e literária, no convívio familiar. (MORAIS, 2013; PADOVANI; COSTA; SILVA, 2004). A audição de leituras no ambiente familiar (e também escolar) favorece a produção de textos uma vez que amplia o vocabulário da criança e oferece modelos de estruturas textuais, favorecendo, assim, as aprendizagens implícitas sobre composição textual.

Segundo Dijk (2006), os usuários da linguagem constroem um modelo, uma representação do fato ou da situação da qual trata o texto e isso lhes permite, posteriormente, construir um texto com coesão e coerência, bem como compreendê-lo. Para isso, são especialmente importantes as histórias infantis contadas por pais e professores. Estas histórias guiarão a construção mais elaborada de roteiros mentais, necessários à compreensão e criação de narrativas próprias. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

3 Embora as autoras prefiram as expressões “habilidade metatextual” ou “consciência textual” ao termo “consciência metatextual”, será mantida a expressão utilizada pela autora referida.

Entretanto, além das aprendizagens implícitas, adquiridas pela audição ou mesmo pela leitura de histórias, o ensino explícito da produção de textos também pode ser de grande utilidade. Costa e Boruchovitch (2009) relatam efeitos positivos de uma intervenção voltada para desenvolver estratégias de aprendizagem relacionadas à produção de textos narrativos, em uma amostra de alunos da 6ª série do ensino fundamental. A intervenção baseou-se no ensino explícito de aspectos relacionados à estrutura formal do texto, aspectos de coerência e coesão e autorregulação, como: pensar, planejar, escrever, revisar, reescrever, entre outros. As autoras ressaltam que aspectos como crenças dos alunos a respeito da inteligência, suas orientações motivacionais, metas, atribuições de causalidade, combinadas com estratégias de regulação e controle dos processos cognitivos, presentes durante a produção de texto, também interferem na qualidade da produção da escrita.

Na direção dos resultados do estudo anterior, um fator que tem se mostrado associado ao grau de elaboração de textos por crianças em processo de escolarização é a consciência metatextual, que pode ser entendida como a capacidade de refletir e analisar as propriedades formais do texto a partir de um monitoramento intencional, de modo que a atenção do sujeito foca-se na estrutura do texto enquanto objeto linguístico, mais do que em seus usos ou conteúdo. (GOMBERT, 2003). Nesse sentido, é possível citar o estudo de Ferreira e Spinillo (2003) que se propôs a analisar os efeitos de uma intervenção visando ao desenvolvimento da consciência metatextual, sobre as habilidades de produção oral de textos de uma amostra de 64 crianças de baixa renda, alunas da 1ª e 2ª série do ensino fundamental. A intervenção teve como objetivo levar os participantes do grupo experimental a identificar e refletir sobre a organização textual (componentes estruturais e convenções linguísticas) próprios das histórias. Os resultados obtidos indicam que a intervenção foi eficiente, na medida em que as crianças submetidas a ela apresentaram textos mais elaborados após a intervenção do que as crianças do grupo-controle.

Além desses fatores, o tipo ou gênero de texto a ser produzido também parece ter efeito sobre o desempenho dos alunos. De acordo com os resultados apresentados por Berman (2008), a organização global do texto narrativo é dominada mais precocemente do que a estrutura do texto expositivo/informativo.

Nesse sentido, torna-se importante considerar as principais características estruturais do texto narrativo. De acordo com Borges (2011), o texto narrativo, por ser “[...] de ação por excelência, resulta de um desenvolvimento, simultaneamente, temporal e causal”. (BORGES, 2011, p. 20-21), tendo como elementos obrigatórios a localização temporal e espacial inicial, a introdução de personagens e a sequencialização lógica de eventos, sendo o fechamento (por ex: *...e foram felizes para sempre*) opcional. Já segundo Ferreira e Dias

(2005), a sequência narrativa se constituiu de cinco fases, ou seja: situação inicial (estado equilibrado), complicação (introdução de uma perturbação), ações (acontecimentos desencadeados pela perturbação), resolução (redução da tensão) e situação final (novo estado de equilíbrio, alcançado pela resolução do conflito).

No caso da produção de textos narrativos, um aspecto que tem sido considerado como interferindo nos resultados diz respeito às condições de solicitação da produção escrita. Estudos mostram que histórias produzidas oralmente a partir de um apoio visual são mais elaboradas e estruturadas do que aquelas que não contam com apoio visual (SPINILLO, 1991, 1993), sugerindo que as crianças são sensíveis às situações de produção.

No que se refere à produção escrita, Lins e Silva e Spinillo (2000) investigaram a escrita de histórias sob efeito de diferentes condições de produção: produção livre; produção oral e depois escrita; sequência de gravuras e reprodução de história ouvida. Os resultados indicam que as histórias mais elaboradas foram aquelas produzidas com apoio visual ou verbal na solicitação. Contudo, as autoras sugerem não ser o mero apoio visual ou verbal o que influenciaria na qualidade da escrita das histórias, mas a situação-problema inserida neles.

Pessoa, Correa e Spinillo (2010) também analisaram a influência do contexto de produção sobre a escrita de histórias elaboradas por crianças da 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, nas situações de tema livre e reescrita de um conto clássico infantil. As histórias foram classificadas de acordo com níveis crescentes de complexidade narrativa e de coerência. Os resultados indicam que tanto a escolaridade quanto as condições de produção influenciaram o estabelecimento da coerência textual, sendo o texto escrito a partir da reescrita, em geral, mais elaborado do que o texto sobre tema livre. Entretanto, foi possível observar que o efeito do contexto de produção não foi o mesmo para todas as crianças. A hipótese das autoras é de que a sensibilidade ao contexto de produção estaria relacionada ao grau de domínio de um esquema narrativo de histórias apresentado pela criança. Assim, há crianças que são menos sensíveis às variações na situação do que outras, como é o caso das crianças que não dominam a estrutura narrativa ou aquelas que já apresentam um bom domínio do esquema narrativo, o que lhes permite prescindir de modelos, produzindo bons textos em qualquer situação.

Santos e Barrera (2015) investigaram o desempenho em produção de narrativas, em função da apresentação de apoio visual e da sugestão de conflito. Os resultados mostram que um número significativo das crianças investigadas não domina a estrutura narrativa de uma história, mesmo sendo consideradas já alfabetizadas. Os dados apontam que a condição de solicitação de produção interfere na qualidade da estrutura narrativa dos textos, ou seja, as narrativas elaboradas a partir de uma sequência de figuras que explicitava um conflito

apresentaram uma estrutura de melhor qualidade. Por outro lado, as narrativas produzidas a partir da gravura sem explicitação de conflito apresentaram estrutura pouco elaborada e com predominância de descrições. Segundo as autoras, os dados sugerem que o apoio visual não é determinante na qualidade da estrutura narrativa visto que está presente nas duas condições: sequência de gravuras e gravura isolada. Elas apontam para a influência da situação conflituosa para potencializar os recursos narrativos dos alunos. Desta forma, a sugestão de conflito parece ser mais relevante como estímulo, independentemente de estar associada ao apoio visual ou não. O melhor desempenho quando a solicitação é a sequência de figuras pode ser explicado, então, pelo encadeamento das ações, que sugere uma situação-problema.

Visando aprofundar os resultados obtidos em estudo anterior (SANTOS; BARRERA, 2015), nesta pesquisa tivemos por objetivo investigar (1) a influência de diferentes tipos de solicitação (com apoio visual e com apoio verbal e com e sem sugestão de conflito) na qualidade narrativa de textos produzidos por alunos de 3º e 5º anos do ensino fundamental e (2) a evolução do desempenho em produção de narrativas ao longo da escolaridade.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 29 crianças, alunas da rede pública estadual de Goiás. Destas, 14 cursavam o 3º ano (idade média 8 anos e 9 meses) e 15 o 5º ano (idade média de 10 anos e 8 meses) do ensino fundamental.

Procedimento e materiais

Foi solicitado aos alunos que escrevessem uma história a partir de seis condições de solicitação:

- a) Com apoio visual e sugestão de conflito: Sequência de figuras que compõem a história “O Chute”, do livro *Esconde-Esconde*, de Eva Furnari (1995a);
- b) Com apoio visual sem sugestão de conflito: Sequência de figuras que compõem a história “O Teatro”, do livro *Esconde-Esconde*, de Eva Furnari (1995b);
- c) Com apoio visual e sugestão de conflito: Gravura mostrando cena de crianças brigando;

- d) Com apoio visual sem sugestão de conflito: Gravura mostrando cena de crianças brincando de pular corda;
- e) Com apoio verbal e sugestão de conflito: Título: O dia em que o gato ficou amigo do rato;
- f) Com apoio verbal sem sugestão de conflito: Título: O Cachorrinho Leléco.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza o material utilizado como estímulo para as diferentes condições de produção de texto.

QUADRO 1 – SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO VARIANDO EM FUNÇÃO DO TIPO DE APOIO (VISUAL OU VERBAL) E DA PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE CONFLITO

	Apoio Visual		Apoio verbal
	Sequência de Figuras	Gravura	Tema
Com Sugestão de Conflito	O Chute	Crianças brigando	O dia em que o gato ficou amigo do rato
Sem Sugestão de Conflito	O Teatro	Crianças brincando de pular corda	O Cachorrinho Leléco

FONTE: As autoras (2016).

Os dados foram coletados duas vezes por semana, às terças e sextas-feiras, durante três semanas. Foram solicitadas produções de histórias na seguinte ordem: no primeiro dia, produção de história com apoio visual de gravura sem sugestão de conflito; no segundo dia, apoio visual com sequência de figuras sem sugestão de conflito; terceiro dia, apoio verbal sem sugestão de conflito; do quarto ao sexto dia as produções foram solicitadas na mesma ordem, incluindo nas condições a sugestão de conflito. Cada participante produziu, portanto, seis histórias escritas.

Nas condições em que foi dado apoio visual (sequências e gravuras), cada criança recebeu uma folha com a ilustração, sem título. Nas condições em que foi dado apoio verbal, o título da história a ser escrita foi colocado na lousa.

As crianças tiveram a liberdade para dimensionar o texto e usar o tempo que considerassem necessário.

Procedimento de análise

As 174 produções das crianças foram analisadas por dois juízes independentes e, no caso de discordância, o texto foi analisado por um terceiro juiz.

Como critérios de análise foram utilizadas as categorias criadas por Rego (1986) e empregadas por Spinillo (2001) e Santos e Barrera (2015).

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

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

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

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

Apresentação dos resultados

A Tabela 1, apresentada a seguir, mostra os resultados obtidos pelos alunos do 3º ano nas tarefas de produção de textos, em função dos diferentes tipos de solicitação, ou seja, com apoio visual e verbal e com e sem sugestão de conflito. A Tabela 2 contém os resultados do teste não paramétrico de Wilcoxon, utilizado para comparar duas amostras relacionadas⁴, verificando se houve ou não diferença significativa entre as narrativas produzidas em cada tipo de apoio, em função deste sugerir ou não situação conflituosa.

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DE NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DO 3º ANO SOB DIFERENTES CONDIÇÕES DE SOLICITAÇÃO

Categorias	Apoio Visual				Apoio Verbal	
	Sequência de Figuras		Gravura		Tema	
	Cc	Sc	Cc	Sc	Cc	Sc
I	4 (28,5%)	11 (78,6%)	5 (35,7%)	6 (43,0%)	6 (42,8%)	5 (35,7%)
II	5 (35,7%)	3 (21,4%)	8 (57,0%)	4 (28,5%)	6 (42,8%)	7 (50%)
III	4 (28,5%)	0 (0%)	1 (7,2%)	4 (28,5%)	2 (14,3%)	2 (14,3%)
IV	1 (7,2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	14 (100%)	14 (100%)	14 (100%)	14 (100%)	14 (100%)	14 (100%)

Cc: com sugestão de conflito; Sc: sem sugestão de conflito.

FONTE: As autoras (2016).

4 Optou-se pelo uso de testes não paramétricos em função da variável produção de texto ter sido mensurada de forma ordinal.

TABELA 2 – RESULTADOS DO TESTE DE WILCOXON, COMPARANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º ANO NAS SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO COM E SEM CONFLITO

	Seq_Fig_Cc x Seq_Fig_Sc	Gravura_Cc x Gravura_Sc	Tema_Cc x Tema_Sc
Z	-2.919	-1.000	-1.000
p	.004**	.317	.317

Cc: com sugestão de conflito; Sc: sem sugestão de conflito.

FONTE: As autoras (2016).

A partir dos resultados apresentados na Tabela 1 verifica-se uma tendência de produção de textos narrativos menos estruturados quando ocorre a ausência da situação de conflito em todas as categorias de estímulos (sequência de figuras, gravura e tema). Entretanto, conforme resultados apresentados na Tabela 2, a única condição na qual foi encontrada diferença significativa quanto à variável conflito, foi com relação à sequência de figuras, condição na qual as crianças sistematicamente produziram narrativas mais elaboradas quando a sequência de figuras apresentou explicitamente uma situação conflituosa.

É digno de nota também que, entre os alunos do 3º ano, praticamente não foram produzidas histórias completas (categoria IV), em nenhuma das condições experimentais.

Apresentamos a seguir as mesmas análises, relativas aos participantes do 5º ano.

TABELA 3 – FREQUÊNCIA DE NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DO 5º ANO SOB DIFERENTES CONDIÇÕES DE SOLICITAÇÃO

Categorias	Apoio Visual				Apoio Verbal	
	Sequência de Figuras		Gravura		Tema	
	Cc	Sc	Cc	Sc	Cc	Sc
I	0 (0%)	13 (86,6%)	3 (20,0%)	5 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)
II	2 (13,3%)	2 (13,3%)	6 (40,0%)	7 (46,6%)	5 (33,3%)	8 (53,3%)
III	6 (40,0%)	0 (0%)	6 (40,0%)	3 (20,0%)	7 (46,6%)	7 (46,6%)
IV	7 (46,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (20,0%)	0 (0%)
Total	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)

Cc: com sugestão de conflito; Sc: sem sugestão de conflito.

FONTE: As autoras (2016).

TABELA 4 – RESULTADOS DO TESTE DE WILCOXON, COMPARANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 5º ANO NAS SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO COM E SEM CONFLITO

	Seq_Fig_Cc x Seq_Fig_Sc	Gravura_Cc x Gravura_Sc	Tema_Cc x Tema_Sc
Z	-3.482	-2.236	-2.449
p	0.000**	0.025*	0.014*

Cc: com sugestão de conflito; Sc: sem sugestão de conflito

FONTE: As autoras (2016).

No que se refere aos alunos do 5º ano, os resultados do Teste de Wilcoxon (Tabela 4) informam que houve diferenças significativas a favor de narrativas mais elaboradas obtidas a partir dos estímulos visuais e verbais envolvendo conflito, em todas as situações experimentais. Os dados brutos (Tabela 3) nos informam ainda que, nas condições “sequência de figuras” e “tema”, apenas nas situações conflituosas foram encontradas histórias completas, tendo sido, portanto, classificadas na categoria IV.

Apresentamos a seguir a análise dos dados considerando a amostra total.

TABELA 5 – RESULTADOS DO TESTE DE WILCOXON, COMPARANDO O DESEMPENHO DA AMOSTRA TOTAL NAS SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO COM (CC) E SEM (SC) CONFLITO

	Seq_Fig_Cc x Seq_Fig_Sc	Gravura_Cc x Gravura_Sc	Tema_Cc x Tema_Sc
Z	-4.445	-1.000	-1.890
p	0.000**	0.317	0.059

Cc: com sugestão de conflito; Sc: sem sugestão de conflito.

FONTE: As autoras (2016).

Quando se considera a amostra total, percebe-se, a partir da análise da Tabela 5, uma diferença altamente significativa a favor da produção de narrativas mais elaboradas nas situações sugestivas de conflito, no que se refere ao apoio visual baseado na sequência de figuras, sendo que, na situação de apoio verbal, as produções obtidas com o tema sugerindo conflito também se aproximam de uma diferença estatisticamente significativa em termos de uma estrutura narrativa mais elaborada. Ou seja, apenas na condição da apresentação da gravura não foram obtidas diferenças na produção das narrativas em função desta indicar ou não uma situação conflituosa.

Comparação entre 3º e 5º ano

Analisando-se agora os dados obtidos numa perspectiva desenvolvimental, buscou-se comparar o desempenho dos alunos do 3º e 5º ano em cada uma das situações experimentais de produção de texto narrativo. Para tanto, utilizamos o teste não paramétrico de Mann-Whitney que se destina a comparar duas amostras independentes.

TABELA 6 – RESULTADOS DO TESTE DE MANN-WHITNEY PARA COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º E 5º ANO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO SOB DIFERENTES CONDIÇÕES

	Ano	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Seq_Fig_Sc	3º.	14	15.61	218.50	- 0,567	0,571
	5º.	15	14.43	216.50		
Seq_Fig_Cc	3º.	14	10.11	141.50	-3,113	0,002**
	5º.	15	19.57	293.50		
Gravura_Sc	3º.	14	14.86	208.00	-0,093	0,926
	5º.	15	15.13	227.00		
Gravura_Cc	3º.	14	12.32	172.50	-1,772	0,076
	5º.	15	17.50	262.50		
Tema_Sc	3º.	14	11.14	156.00	-2,591	0,010*
	5º.	15	18.60	279.00		
Tema_Cc	3º.	14	9.79	137.00	-3,346	0,001**
	5º.	15	19.87	298.00		

Cc: com sugestão de conflito; Sc: sem sugestão de conflito.

FONTE: As autoras (2016).

Os resultados da Tabela 6 indicam que o desempenho dos alunos do 5º ano foi significativamente superior ao dos alunos do 3º ano, nas condições de apoio visual com sequência de figuras e sugestão de conflito e na condição de apoio verbal com e sem sugestão de conflito. Nas demais condições não houve diferença significativa na qualidade das produções narrativas, comparando-se 3º e 5º anos.

Discussão e considerações finais

Nesta pesquisa tivemos por objetivo investigar a influência de diferentes tipos de solicitação – com apoio visual e com apoio verbal e com e sem sugestão de conflito – na qualidade narrativa de textos produzidos por alunos de 3º e 5º anos do ensino fundamental, além de verificar a evolução do desempenho em produção de narrativas ao longo da escolaridade.

De maneira geral nossos resultados corroboram os resultados apresentados por Lins e Silva e Spinillo (2000) e Santos e Barrera (2015), ou seja, o tipo de solicitação de produção, sobretudo quando houve a sugestão de conflito, foi fator importante na escrita de narrativas bem estruturadas, tanto no que se refere ao apoio visual quanto ao apoio verbal no caso dos alunos do 5º ano, além de ter favorecido histórias mais elaboradas no caso da sequência de figuras, no que se refere aos alunos do 3º ano. Tais resultados sugerem que, para as crianças de menor escolaridade (3º ano), o apoio visual, baseado, sobretudo, na sequência de figuras evocando uma situação-problema, teve maior efeito como fator desencadeador da escrita de histórias mais completas e elaboradas.

Já para os alunos de maior escolaridade (5º ano), a sugestão de conflito apresentou maior influência na qualidade narrativa, manifestando-se em diferenças significativas a favor de histórias mais elaboradas nas situações sugestivas de conflito em todas as situações, tanto apoiadas em estímulos visuais, quanto verbais. Inclusive, apenas nas situações conflituosas foram produzidas histórias classificadas na categoria IV.

Nesta pesquisa também investigamos a evolução do desempenho em produção de narrativas ao longo da escolaridade. Nossos resultados indicam efeitos da escolaridade na qualidade narrativa dos textos produzidos pelas crianças, ou seja, os alunos do 5º ano apresentaram tendência a produzir narrativas mais elaboradas do que os alunos do 3º ano, particularmente nas condições sugestivas de conflito, o que de certa forma corrobora achados em outras investigações. (LINS E SILVA; SPINILLO, 1998, 2000).

Conforme aponta Spinillo (2001, p. 80-81), “[...] o universo de experiências informais associado aos anos escolares posteriores à alfabetização parece ser, portanto, fator relevante na aquisição de formas mais elaboradas de produções escritas”. Já Lins e Silva e Spinillo (2000) observam que o domínio do sistema de escrita pode não garantir o domínio da habilidade narrativa escrita, uma vez que tal habilidade parece progredir de forma mais acentuada na 3ª e na 4ª série do ensino fundamental, quando, de modo geral, estes textos estão mais presentes na vida escolar das crianças. O contato mais intenso com textos poderia contribuir para o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado.

Embora tenham sido observados efeitos positivos da escolaridade, é importante destacar que apenas 11,1% das produções de alunos de 5º ano podem ser consideradas de boa qualidade narrativa. Esse dado é preocupante, pois remete às condições de ensino oferecido a esses alunos e nos leva a indagar pelo sucesso escolar e profissional futuro dessas crianças.

Conforme já mencionado, as habilidades metalinguísticas, em especial as habilidades metatextuais, que permitem que o escritor/leitor trate o texto como objeto de reflexão e análise, são essenciais para a aprendizagem da produção de textos de boa qualidade linguística (coesos, coerentes e bem estruturados em função do gênero proposto). Tais habilidades podem e devem ser desenvolvidas nos alunos a partir do ensino explícito de aspectos relativos à coerência, à coesão e à estrutura dos diferentes gêneros textuais. (PEREIRA; BARBEIRO, 2010).

As aprendizagens implícitas e explícitas contribuem de maneira diferente para a aquisição da língua escrita: as aprendizagens da escrita se iniciam pela via implícita (conhecimentos oriundos do contato com a língua oral, práticas de letramento, etc.) e são transferidos tacitamente (implicitamente) para as aquisições relativas à escrita. (GOMBERT, 2003; PAULA; LEME, 2010). Entretanto, conforme apontam Paula e Leme (2010), as aprendizagens implícitas requerem o complemento e atualização de aprendizagens explícitas, as quais dependem, prioritariamente, do ensino formal para a sua aquisição.

No caso que aqui nos interessa, produção de texto, sua aprendizagem necessita de um ensino explícito das características estruturais dos diferentes gêneros de texto e das convenções neles usadas, para que as aprendizagens explícitas venham se somar e complementar as aprendizagens implícitas. A ampliação do conhecimento decorrente das aprendizagens explícitas possibilitará que o aprendiz faça uso intencional de seus conhecimentos, melhorando, assim, a qualidade de suas produções textuais.

O exposto acima leva-nos a destacar a importância do ensino explícito de características estruturais de diferentes tipos de textos através de “[...] uma prática que propicie aos alunos uma consciencialização profunda daquilo que está implicado no ato de produzir um texto”. (PEREIRA; BARBEIRO, 2010, p. 51). Nesse sentido, é essencial que os professores tenham um amplo conhecimento sobre propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem que visem à exploração das dimensões metatextual, metadiscursiva e metapragmática envolvidas na produção de texto. Algumas intervenções pedagógicas baseadas nesses pressupostos, com o objetivo de que os alunos ampliem sua capacidade de reflexão e decisão ao longo do processo de produção de textos, têm mostrado resultados encorajadores. (COSTA; BORUCHOVITCH, 2009; PEREIRA; BARBEIRO, 2010).

Os dados obtidos neste estudo, quando comparadas as produções textuais nas diferentes condições de solicitação de histórias, sugerem que a maioria das crianças do 5º ano não conhecia explicitamente a estrutura narrativa de uma história e, por isso, elas mostraram-se tão sensíveis à condição conflituosa dos estímulos oferecidos. Quanto às crianças do 3º ano, seus conhecimentos a respeito da estrutura narrativa provavelmente eram ainda menores, sendo que suas produções foram afetadas pela presença do conflito apenas no caso da sequência de gravuras, situação essa que apresentou o tipo de apoio mais estruturado. Consideramos que esses resultados vão ao encontro da hipótese de Pessoa, Correa e Spinillo (2010), de que crianças com domínio muito pobre do esquema narrativo tendem a beneficiar-se menos dos estímulos/apoios oferecidos. Reiteramos, portanto, a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a produção de textos que se caracterizem tanto por atividades que possibilitem aprendizagens implícitas, através do contato com diferentes gêneros de textos, quanto pelo ensino explícito da estrutura textual, de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido e, consequentemente, as habilidades de produção de texto dos alunos em qualquer situação, independentemente dos estímulos oferecidos.

REFERÊNCIAS

- BERMAN, R. The psycholinguistic of developing text construction. *Journal of Child Language*, v. 35, n. 4, p. 735-771, 2008.
- BORGES, S. M. M. *A estrutura da narrativa escrita, em crianças com diferentes línguas maternas e a mesma língua de escolarização*. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2011.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.
- COSTA, E. R.; BUROCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 2, p. 173-180, 2009.
- DIJK, T. A. van. Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, v. 8, n. 1, p. 159-177, 2006.
- FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 119-148.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. Leitor e leituras: Considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

FURNARI, E. O Chute. In: FURNARI, E. *Esconde-Esconde*. 3. ed. São Paulo: Átila, 1995a.

FURNARI, E. O Teatro. In: FURNARI, E. *Esconde-Esconde*. 3. ed. São Paulo: Átila, 1995b.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: Reflexões sobre o processo de interação. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 27-45, 2001.

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, 1998.

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. 337-350, 2000.

MORAIS, J. *Criar leitores*. Barueri: Manole, 2013.

MUÑOZ, M. L.; GILLAM, R. B.; PEÑA, E. D.; GULLEYFAEHNLE, A. Measures of language development in fictional narratives of Latin children. *Language, Speech Hear. Serv. Schools*, v. 34, n. 4, p. 332-342, 2003.

PADOVANI, C. M. C. A.; COSTA, E. A.; SILVA, L. A. Efeito do contexto sociocultural na compreensão da linguagem oral. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, v. 9, n. 3, p. 151-155, 2004.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. da S. Aprendizagem implícita e explícita: Uma visão integradora. *Psicologia em Pesquisa*, v. 4, n. 1, p. 15-23, 2010.

PEREIRA, L. Á.; BARBEIRO L. F. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In: LUNA, M. J. de M.; SPINILLO, A. G.; RODRIGUES, S. G. (Org.). *Leitura e produção de texto*. Recife: Ed. da UFPE, 2010. p. 51-80.

PESSOA, A. P. P., CORREA, J., SPINILLO, A. G. Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 2, p. 253-260, 2010.

REGO, L. L. B. A escrita de histórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, PUC-SP, v. 2, n. 2, p. 165-180, 1986.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11, p. 51-60, 1995.

SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 256-260, 2015.

SPINILLO, A. G. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 7, n. 3, p. 311-326, 1991.

SPINILLO, A. G. Era uma vez... e foram felizes para sempre: Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 67-77, 1993.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (Org.). *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e Textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-113.

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

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

Texto recebido em 09 de agosto de 2016.

Texto aprovado em 09 de agosto de 2016.

