



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

LUIZ CARLOS DIAS

**Produção de textos narrativos com enfoque na habilidade metatextual: programa de
intervenção para o 5º ano do Ensino Fundamental**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

LUIZ CARLOS DIAS

Produção de textos narrativos com enfoque na habilidade metatextual: programa de intervenção para o 5º ano do Ensino Fundamental

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO
2020

BANCA EXAMINADORA

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.”

Agradecimentos

À minha professora e orientadora Profa. Dra. Maria Regina Maluf, meu sincero agradecimento por ter formado e conduzido o aluno à posição de pesquisador. Sem sua paciência e determinação em me ajudar, creio que não teria conseguido caminhar nesta jornada de dois anos.

Ao Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna, da PUC-SP e à Profa. Alina Spinillo, da Universidade Federal de Pernambuco, por terem aceitado participar da banca examinadora desta pesquisa desde a qualificação e por terem sido solícitos e atenciosos todas as vezes que precisei. Agradeço também o carinho e as palavras que ajudaram a nortear esta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, principalmente a Profa. Ana Mercês Bahia Bock, Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis, Profa. Dra. Melania Moroz, Profa. Dra. Mitsuko (Mimi) Aparecida Makino Antunes e Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, meu carinho por poder aprender com a experiência e sabedoria de cada um.

A todos os meus colegas do Mestrado, Aline, Beni, Célia, Denise, Emerson, Evelyn, Luísa, Meire, Priscila, Fernanda, Marcelo, Valéria e Jaqueline, agradeço o carinho e por compartilharem suas experiências, saberes, por todas as risadas e acolhimento.

Ao secretário do PED, Edson Aguiar de Melo, por toda atenção, disponibilidade e ajuda de sempre.

À Profa. Simone Motta, coordenadora do departamento de Língua Portuguesa do Colégio Etapa, meu carinho e agradecimento por ter me ajudado a manter a vida profissional e a de pesquisador.

Ao Colégio Etapa, meu carinho e agradecimento por ter me proporcionado o acesso ao conhecimento pedagógico, de que me vali ao longo das atividades de intervenção.

Ao Prof. Carlos Shine, meu agradecimento por ter me ajudado com as análises estatísticas, pelo relatório perfeito e escrito em meio aos afazeres.

Às minhas colegas do grupo de pesquisa, principalmente, Caroline Campos Rodrigues da Silva e Maiza Miranda, meu carinho e agradecimento. Sem vocês, eu não teria conseguido avaliar os dados coletados.

À minha esposa Priscila Tassani Dias, a qual teve a paciência e o carinho para me ouvir e aconselhar nos momentos mais difíceis, sobretudo, apoiando-me no ano de nosso casamento. Amo você hoje, ontem e sempre!

Aos meus familiares, Tereza Cristina Thomaz da Silva Dias, Antônio Carlos Dias, Renato Carlos Dias e Amanda Batista Andrade, agradeço imensamente por tudo o que sou. Eu me construí graças a vocês, sou mais forte e um ser humano consciente porque aprendi a olhar o mundo com determinação e carinho; sem vocês, eu não conseguiria sonhar!

Aos meus avós, Alfredo Alexandrino Dias, Ana Rodrigues Dias, Caramuru Thomaz da Silva e Matilde Jesus da Cruz Silva, agradeço por serem minhas raízes, minha fortificação, minha história. Meu coração se enche de alegria por ter sido embalado por vocês!

A Nossa Senhora por embalar meus sonhos e caminhar comigo.

Aos meus incontáveis alunos, por terem me ajudado a crescer como pessoa e educador. Vocês são a razão de eu ter escolhido enfrentar os mares da contradição. Tenham certeza de que vocês me ensinaram a compartilhar o conhecimento humano.

Às crianças, às professoras e à direção do colégio onde eu pude realizar esta pesquisa, meu carinho enorme e agradecimento por conseguir me envolver na mais bela energia positiva.

Ao povo brasileiro, que, por meio dos impostos pagos, financiou a presente pesquisa.

A você, leitor, que me emprestará o tempo de leitura e de reflexão e saberá aproveitar as contribuições desta pesquisa.

“Hoje, admite-se que o *Homo sapiens* seja chamado de *Homo narrans*, pois, de todos os animais, somos os únicos que narramos histórias uns para os outros. Os estudos vão além, dizendo que nosso pensamento só acontece sob a forma da narração – ninguém pensa de modo abstrato em fatos estáticos.”

(Brasil, 2019, p. 22)

Dias, L. C. (2020). *Produção de textos narrativos com enfoque na habilidade metatextual: programa de intervenção para o 5º ano do Ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Resumo

Saber ler e escrever são habilidades fundamentais e, de certo modo, indispensáveis para indivíduos pertencentes a uma cultura letrada. Ter o pleno domínio do sistema alfabético implica decodificar e compreender o que está escrito. Essa aprendizagem, por sua vez, permite o acesso direto a normas e outras informações e, ao mesmo tempo, a independência de intérpretes. Por isso, com o ingresso da criança no processo de escolarização, não é por acaso que a aprendizagem da linguagem escrita seja uma das primeiras a ser realizada, pois ela possibilita o acesso a outras aprendizagens na escola. Esta é uma pesquisa do tipo experimental com grupo controle, delineada em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste e teve como objetivo verificar o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de textos em condições reais de ensino. Participaram da pesquisa 59 crianças de duas turmas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. Por sorteio, foi definido que o 5º ano A passaria pela intervenção e que o 5º ano B seria o controle. O pré-teste consistiu em uma produção de texto narrativo com o tema “A grande aventura” e, após sua avaliação, 34 textos foram considerados na categoria “alfabéticos com proficiência”, sendo 17 da turma do 5º ano A e 17 da turma do 5º ano B. Embora a amostra fosse constituída de 17 crianças, as atividades de intervenção foram feitas com todas as 29 crianças presentes na sala de aula da turma do 5º ano A (Grupo Experimental). As 30 crianças da turma do 5º ano B, à qual pertenciam os participantes do grupo controle, seguiram com as atividades pedagógicas regulares. As sessões de intervenção consistiram em atividades de natureza metatextual: jogos embaralhados, marcações explícitas de partes do texto, quebra-cabeças. Os resultados do pós-teste indicam que, após as seis sessões de intervenção, houve mudança significativa na produção de textos escritos, a favor das crianças do 5º A (Grupo Experimental). Foi possível concluir que o aumento médio das notas no grupo experimental é maior do que o aumento médio das notas no grupo de controle.

Palavras-chave: produção de textos; metalinguagem; consciência metatextual; linguagem escrita

Dias, L. C. (2020). *Production of narrative texts focusing on metatextual skill: intervention program for the 5th grade of elementary school*. (Master's thesis). Pontifical Catholic University of de São Paulo, Brazil.

Abstract

Knowing how to read and write are fundamental skills and, in a way, indispensable for individuals from a literate culture. Having full command of the alphabetic system implies decoding and understanding what is written. This learning, in turn, allows direct access to standards and other information, and at the same time, the independence of interpreters. Therefore, with the inclusion of children in the schooling process, it is no coincidence that learning written language is one of the first to be performed, as it allows access to other learning at school. This is an experimental research with control group, designed in three stages: pre-test, intervention and post-test and aimed to verify the effect of instructions regarding narrative schemes on the production of texts in real teaching conditions. Fifty-nine children from two 5th grade elementary school students from a public school in São Paulo participated in the research. By lot, it was defined that the 5th year A would be the intervention and that the 5th year B would be the control. The pre-test consisted of a narrative text production with the theme "The Great Adventure" and, after its evaluation, 34 texts were considered in the "alphabetic with proficiency" category, 17 of the 5th grade A and 17 of the 5th grade B. Although the sample consisted of 17 children, the intervention activities were performed with all 29 children present in the classroom of the 5th grade class A (Experimental Group). The 30 children from the 5th grade B class, to which the participants of the control group belonged, followed with the regular pedagogical activities. The intervention sessions consisted of metatextual activities: scrambled games, explicit marking of parts of the text, puzzles. The post-test results indicate that after the six intervention sessions, there was a significant change in the production of written texts in favor of children in the 5th grade (Experimental Group). It was concluded that the average grade increase in the experimental group is higher than the average grade increase in the control group.

Keywords: text production; metalanguage; metatextual consciousness; written language

Sumário

Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Tabelas	13
Índice de Figuras	14
Introdução	15
1. Aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil.....	20
2. Fundamentação teórica	29
2.1 Da metacognição às habilidades metalinguísticas	29
2.2 Habilidade Metatextual como objeto de investigação	34
2.3 Produção de textos narrativos: o emprego de marcadores linguísticos convencionais.....	38
2.3.1 Esquema (s) narrativo (s)	45
3. Revisão de literatura.....	47
3.1 Escolha das bases de dados	47
3.1.1 Procedimento de busca nas bases de dados	48
3.2 O efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de texto.....	52
4. Objetivo.....	66
5. Método	69
5.1 Local e participantes	69
5.2 Instrumentos e procedimentos	70
5.2.1 Pré-teste.....	71
5.2.2 Sessões de intervenção.....	71
5.2.3 Pós-teste	74
5.3 Procedimentos de análise dos dados	74
5.3.1 Atribuição de pontos	75
5.3.2 Categorias.....	76
5.4 Testes estatísticos	77
5.4.1 Atribuição de pontos	77
5.4.2 Categorias.....	78
5.4.3 Grupo Controle e dados discrepantes.....	80

6. Apresentação dos resultados	81
6.1 Análise dos resultados <i>Atribuição de pontos</i> do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC)	81
6.2 Análise dos resultados <i>Categorias</i> do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC)	85
6.3 Síntese geral dos resultados	88
7. Conclusão e discussão dos resultados	90
Considerações finais	99
Referências	103
Anexo A – Instrumentos retirados de Nobile, G. G. (2017). <i>Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos</i> . Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.	109
Instrumentos de intervenção para a 1ª sessão	110
Sessão 1 – Instrumento de intervenção A1: “A Mulher do Vizinho”	110
Sessão 1 – Instrumento de intervenção A2: “O dia da ventania”	111
Sessão 1 – Instrumento de intervenção A3: “Sapo com medo d’água”	112
Sessão 1 – Instrumento de intervenção A4: “A descoberta de Miguel”	113
Instrumentos de intervenção para a 2ª sessão	114
Sessão 2 – Instrumento de intervenção B1: “Tudo vira diversão”	114
Sessão 2 – Instrumento de intervenção B2: “A grande corrida”	115
Instrumentos de intervenção para a 3ª sessão	116
Sessão 3 – Instrumento de intervenção: “Baralho I”	116
Sessão 3 – Instrumento de intervenção: “Baralho II”	117
Instrumento de intervenção para a 4ª sessão	118
Sessão 4 – Instrumento de intervenção: “Histórias”	118
Apêndice A – Conjunto de tabelas com as distribuições de notas e/ou categorias obtidas no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC).	119
Apêndice B – Conjunto de tabelas com as estimativas do modelo e saídas do SAS considerando ou não os zeros no grupo controle (GC).	142
Apêndice C – Cartão-livro feito pelas crianças do 5º A e do 5ºB em agradecimento ao ensino realizado.	145

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (em % na escolaridade)	22
Tabela 2 – Evolução do indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos entre 2001 e 2011 (em %).....	23
Tabela 3 – Média SAEB 2017 em relação à escala de proficiência em Língua Portuguesa ..	26
Tabela 4 – Relação palavras-chave e artigos encontrados no portal periódicos CAPES.....	47
Tabela 5 – Relação palavras-chave e artigos encontrados em <i>PsycINFO</i>	48
Tabela 6 – Relação palavras-chave e artigos encontrados em <i>Science Direct</i>	49
Tabela 7 – Relação palavras-chave e teses / dissertações na biblioteca digital da USP	49
Tabela 8 – Relação palavras-chave e teses / dissertações na biblioteca digital da PUC.....	50
Tabela 9 – Testes de normalidade	81
Tabela 10 – Comparando pré-testes	82
Tabela 11 – Testando normalidade - aumento nas notas	82
Tabela 12 – Comparando pré e pós testes dentro de cada grupo	83
Tabela 13 – Comparando diferenças entre grupos com ou sem zeros	84
Tabela 14 – Resultados dos testes para as perguntas de "a" a "d" - com zeros.....	85
Tabela 15 – Resultados dos testes para as perguntas de "a" a "d" - sem zeros	85
Tabela 16 – Categorias: natureza da progressão das histórias do pré-teste para o pós-teste ..	86
Tabela 17 – Desempenho do Estudante 12, integrante do GE	90
Tabela 18 – Desempenho do Estudante 14, integrante do GE	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Desempenho-médio em leitura dos alunos brasileiros no PISA de 2000 a 2015 ..	20
Figura 2 – Evolução das médias obtidas no SAEB de 2005 a 2017 em Língua Portuguesa ..	24
Figura 3 – Da metacognição às habilidades metalinguísticas	30
Figura 4 – Aspectos da linguagem trabalhados pelas habilidades metalinguísticas	31
Figura 5 – Uma teoria dos processos cognitivos da escrita	39
Figura 6 – Escrita de um aluno do 6º ano, a partir do ditado “A raposa e o crocodilo”, de Esopo	66
Figura 7 – Exemplo produção textual (Estudante 12) – Etapa pré-teste	91
Figura 8 – Exemplo produção textual (Estudante 12) – Etapa pós-teste	92
Figura 9 – Exemplo produção textual (Estudante 14) – Etapa pré-teste	94
Figura 10 – Exemplo produção textual (Estudante 14) – Etapa pós-teste	96
Figura 11 – Exemplo produção textual (Mateus) – Etapa pré-teste	99
Figura 12 – Exemplo produção textual (Mateus) – Etapa pós-teste	100

Introdução

O presente estudo teve como objetivo verificar o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de textos em condições reais de ensino em uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental.

Saber ler e escrever com fluência e autonomia são habilidades fundamentais e, de certo modo, indispensáveis para indivíduos pertencentes a uma cultura letrada. Ter o pleno domínio do sistema alfabético implica decodificar e compreender o que está escrito. Essa aprendizagem, por sua vez, permite o acesso direto a normas e outras informações e, ao mesmo tempo, a independência de intérpretes. Por isso, com o ingresso da criança no processo de escolarização, não é por acaso que a aprendizagem da linguagem escrita seja uma das primeiras a ser realizada, pois ela possibilita o acesso a outras aprendizagens na escola.

O ensino eficiente da linguagem escrita tem sido um dos grandes desafios da escolarização inicial, afinal as crianças chegam ávidas para enfrentar o desafio de aprender a ler, escrever e contar, todavia se deparam, às vezes, com demandas que não alçam a atender, ou vivem somente a experiência da verificação da aprendizagem. Para ter sucesso na escola, as crianças precisam receber o ensino apropriado às suas características e necessidades; ainda mais as crianças socialmente vulneráveis, porque elas encontram na instituição escolar uma referência de aprendizagem que, às vezes, é única para elas.

Além disso, a possibilidade de ler e escrever instituem um novo processamento cognitivo; como afirmam Dehaene, Pegado, Braga, Ventura, Nunes Filho, Dehaene-Lambertz, Kolinsky, Moraes e Cohen (2010) durante a escolarização, os processos de leitura invadem e “reciclam” o espaço cortical, dedicado às funções evolutivas mais antigas, o que abre a possibilidade para que essas funções se modifiquem conforme a experiência de leitura se instala.

A escrita como invenção exigiu que o cérebro humano passasse por aquilo que Dehaene (2012) chamou de “reciclagem neuronal”, isto é:

Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma *tabula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho (Dehaene, 2012, p. 20).

O cérebro humano sendo um órgão fortemente estruturado necessita de que a aprendizagem da linguagem escrita também seja estruturada. De nada adianta colocar à disposição das crianças uma série de textos, livros, gêneros textuais, se não houver o ensino de como decodificar e compreender, da habilidade de leitura e de escrita.

A escrita é uma das maiores invenções da humanidade, e teve sua origem com os babilônios por volta de 5.400 anos atrás. Harari (2018) conta que os antigos escribas da Mesopotâmia não só aprendiam a ler e a escrever como também estudavam e internalizavam técnicas de catalogação, acesso e processamento de informações que eram muito diferentes das usadas pelo cérebro. A tarefa de internalizar técnicas, acessar e processar informações assim como aprender a ler e a escrever ainda são fundamentais em nosso cotidiano. De tal modo, evidencia-se a importância da temática da “plasticidade neuronal” de Dehaene (2012) e o interesse da Psicologia Cognitiva pela Ciência da Leitura.

A aquisição da linguagem oral se dá espontaneamente no convívio com outros falantes, pois as experiências sociais introduzem naturalmente o conhecimento acerca de sons, palavras e regras gramaticais. Contudo, para aprender a ler e a escrever, como afirma Maluf (2017, p.108), “será indispensável passar a um novo plano no uso da língua, qual seja, refletir sobre ela e tomar consciência de seus vários aspectos: fonológico, lexical, sintático, morfológico”. Trata-se de um processo de aprendizagem explícita sobre como funcionam os sistemas de leitura e escrita e isso depende diretamente das instruções advindas do ensino do código linguístico próprio da sociedade na qual a criança está inserida.

Nesse sentido, a Psicologia Cognitiva tem contribuído de diferentes maneiras para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, por meio dos estudos relacionados à metacognição, Gombert (1992) apresentou o conceito acerca das habilidades metalinguísticas, que pressupõe o interesse pelo processamento da linguagem e não pela análise da linguagem em si, em outras palavras, exige o controle mentalizado da linguagem pelo indivíduo.

Adotou-se como perspectiva na presente pesquisa o enfoque metalinguístico, que se insere na Psicologia Cognitiva da Leitura. Essa escolha é pertinente, pois a recente revisão de literatura realizada por Silva e Guimarães (2017) mostrou que as habilidades metatextuais estão entre as habilidades metalinguísticas investigadas em pesquisas nacionais e estrangeiras; além disso, as pesquisadoras afirmam que essas investigações têm contribuído para a ampliação e aprofundamento de questões teóricas e metodológicas, o que possibilita compreender diferentes aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao buscar mais evidências científicas sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita, considera-se que o ensino explícito, com enfoque metalinguístico, possa ser uma abordagem pedagogicamente relevante na medida em que haveria a capacidade de a criança refletir sobre os fonemas, ler palavras e atribuir significados, bem como compreender e estabelecer relações entre as estruturas constituintes de um texto.

A criança, ao escrever uma fábula, traz para o registro do texto as estruturas que, naturalmente, lhe apareceram via linguagem oral. Inicialmente implícita e cercada por epiprocessos, a produção da linguagem escrita vai aos poucos sendo estruturada pelo desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e isso depende de instruções advindas de um ensino explícito, de natureza escolar. Como ressalta Rego (1986, p. 168), “a experiência de uma criança com o registro escrito de histórias pode ter um papel muito importante no sentido de promover uma transposição para formas de comunicação mais explícitas e mais compatíveis com a língua cujo domínio a escola tem por finalidade promover”.

A prática da escrita envolve o domínio de processos cognitivos e linguísticos, ou seja, a associação de um repertório ampliado de opções linguísticas, como vocabulário diferenciado, conjunções, referências anafóricas e estruturas de texto, uma linguagem mais elaborada e organizada (Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1989), com o entendimento de que a própria escrita pode ser objeto de reflexão consciente por meio de um “controle” (Tunmer & Herriman, 1984), ou melhor, de um esquema, já que este envolveria capacidades fundadas sobre conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados ao ato de escrever (Gombert, 2003).

Ao fazer um levantamento bibliográfico da literatura nacional e estrangeira, foram encontradas duas pesquisas brasileiras que forneceram suporte à presente investigação. A primeira foi a pesquisa de Nobile e Barrera (2018) que, usando uma turma de 5º ano de uma escola pública de São Paulo, investigaram a eficácia de sessões de intervenção visando o desenvolvimento das habilidades metatextuais, sobre a produção escrita de histórias e o conhecimento explícito da estrutura narrativa. A segunda foi a de Spinillo e Melo (2018) que realizaram um estudo experimental com crianças do 2º ano de escolas particulares localizadas em bairro de classe média para investigar se ao tomar consciência do esquema prototípico de histórias as crianças seriam capazes de aplicá-lo às suas produções, passando a escrever histórias mais elaboradas. As duas pesquisas reconheceram a existência de relações entre a produção de textos e a consciência metatextual.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo verificar o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de textos em condições reais de ensino. Em outras palavras, este estudo examinou se o que foi observado por meio de estudos anteriores de forma individualizada (Nobile & Barrera, 2018; Spinillo & Melo, 2018) seria possível de ser encontrado em crianças mais velhas e no ambiente de sala de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo experimental com grupo controle, delineada em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Participaram duas turmas de 5º ano do período matutino de uma escola de ensino público localizada na periferia de São Paulo.

Na primeira parte desta dissertação será apresentado um capítulo intitulado “Aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil”, por meio do qual serão introduzidos e discutidos alguns dados e indicadores provenientes do INAF 2011 e 2015, do PISA 2015 e do SAEB 2017, relativos à aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil. Trata-se de um levantamento que ajuda a problematizar a dificuldade vivida por muitos em produzir textos.

Na sequência, em um capítulo intitulado “Fundamentação teórica”, será apresentada a base teórica da pesquisa, isto é, a perspectiva da Psicologia Cognitiva acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta parte, haverá a introdução do conceito de metacognição proposto por Flavell (1976;1979) e o de habilidades metalinguísticas por Gombert (1992).

Torna-se relevante, para o estudo da aprendizagem da linguagem escrita, considerar, ainda, a habilidade metatextual como objeto de investigação, uma vez que essa habilidade é circunscrita pela capacidade de o indivíduo refletir sobre a estrutura e a organização de textos.

Um outro ponto, foco deste estudo, é a produção de textos por meio da elaboração de um esquema narrativo. Nessa perspectiva, a unidade de análise e reflexão é o texto, sua estrutura, partes constituintes, convenções e marcadores, os quais iremos chamar de “esquema narrativo”. Isso será discutido no tópico “Produção de textos narrativos: o emprego de marcadores linguísticos convencionais”.

Em um terceiro capítulo intitulado “Revisão de literatura”, haverá a apresentação da escolha e procedimentos de busca nas bases de dados e, posteriormente, serão apresentados os resultados de pesquisas que investigaram o desenvolvimento das habilidades metatextuais e suas relações com a aprendizagem da escrita.

Após essa fundamentação teórica, serão apresentados a parte metodológica e os procedimentos que serão utilizados na coleta e análise de dados, com destaque para os

procedimentos utilizados nas sessões de intervenção. Por fim, serão apresentados os resultados e as conclusões.

1. Aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil

Neste capítulo, serão problematizados os dados provenientes dos indicadores INAF 2011 e 2015, PISA 2015 e SAEB 2017, cuja intenção é gerar um panorama acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil.

O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) é uma avaliação realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (organização vinculada ao IBOPE), que, por meio de testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional, revela os níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade.

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um instrumento de medida da evolução da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares e, em 2015, enfocou a ciência, com leitura, matemática e resolução colaborativa de problemas, também incluiu uma avaliação acerca da alfabetização financeira dos jovens. Esse programa é uma medida da OECD (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*) para promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo.

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) tem como princípio a avaliação da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros. Trata-se de um instrumento que engloba a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. De acordo com o Inep, em 2019, os nomes ANA, ANEB, ANRESC e Prova Brasil deixarão de existir e todas as avaliações do Sistema passarão a ser identificadas pelo nome SAEB. A aplicação acontecerá nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares.

Dados e Indicadores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil de 2000 a 2017

O público investigado pelo PISA consiste em jovens de 15 anos de idade e, de acordo com os resultados provenientes da avaliação de 2015, o Brasil ocupa a posição 59ª em leitura, pois alcançou 407 pontos no seu desempenho-médio. 70 países participaram da avaliação e a média global foi de 493 pontos. Nesse sentido, o Brasil ficou logo abaixo de países como Albânia, Geórgia, Jordânia, Catar e Tailândia.

Como indicado na Figura 1, o desempenho-médio em leitura dos alunos brasileiros no PISA de 2000 a 2015 variou de 396 para 407. Essa variação representa um aumento que ainda

coloca o Brasil no nível 2 de proficiência em uma escala de 7. As tarefas do nível 2 requereram do leitor:

- I) Localização de uma ou mais partes de informações, as quais poderiam ser inferidas ou poderiam precisar atender a várias condições;
- II) O reconhecimento da ideia principal do texto, a compreensão de relações ou construção de sentido dentro de uma parte limitada do texto, quando a informação não era proveniente e o leitor deveria fazer inferências de baixo nível;
- III) A reflexão por meio de tarefas que exigiam uma comparação ou várias conexões entre o texto e o conhecimento externo, baseando-se em experiências e atitudes pessoais (Adaptação: PISA, 2015, p. 61).

Somente 0,14% dos estudantes brasileiros obteve a pontuação esperada pelo nível 6. Neste nível, é esperado que os estudantes façam múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, isto é, eles precisam demonstrar a compreensão completa e detalhada de um ou mais textos, lidando, inclusive, com ideias desconhecidas, textos não-familiares.

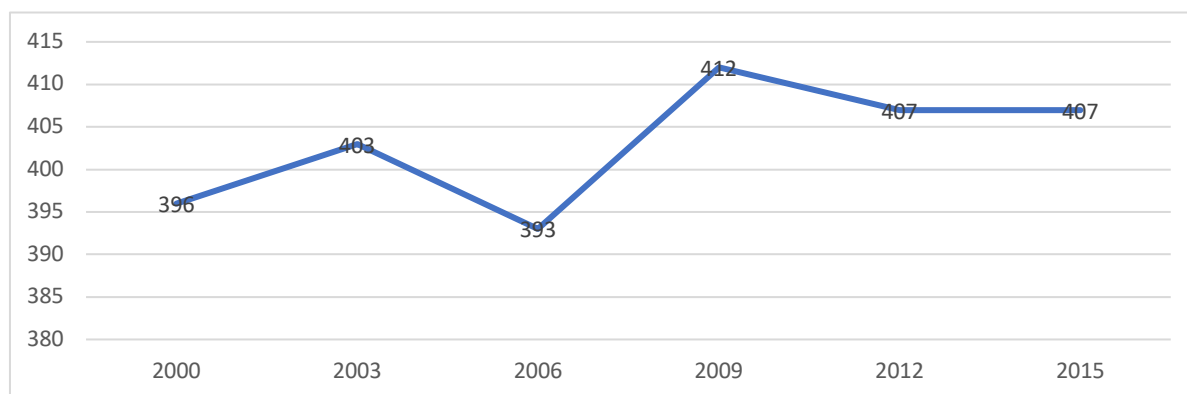


Figura1. Desempenho-médio em leitura dos alunos brasileiros no PISA de 2000 a 2015.

Fonte: O autor.

Com base nos 7 níveis da escala do PISA, a diferença entre o desempenho-médio do Brasil (407 pontos) e o do primeiro colocado no ranking do PISA 2015, Cingapura (535 pontos), foi de 128 pontos, o que categoriza os estudantes de Cingapura como capazes de lidar com tarefas mais desafiadoras, por exemplo, a) localizar e organizar várias partes da informação incorporada; b) compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido e c) uso de conhecimento formal ou público para formular hipóteses ou avaliar criticamente um texto.

O relatório Brasil no PISA 2015 aponta que os estudantes brasileiros tiveram melhor desempenho em itens com textos representativos de situação pessoal, já textos de situação

pública foram os mais difíceis e acrescenta que 69% dos alunos estão entre os níveis 1b e 2, os mais baixos da escala.

Um importante indicador sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil é o INAF, que, em 2015, adotou cinco grupos para a identificação do grau de domínio das habilidades de leitura. Os grupos se dividem conceitualmente da seguinte forma:

- **Analfabeto ($0 < x \leq 50$)** – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases;
- **Rudimentar ($50 < x \leq 95$)** – localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico, por exemplo, calendários, tabelas simples, cartazes informativos. Reconhece sinais de pontuação pelo nome e função;
- **Elementar ($95 < x \leq 119$)** – seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências;
- **Intermediário ($119 < x \leq 137$)** – localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalísticos e/ou científico) realizando pequenas inferências. Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação;
- **Proficiente (> 137)** – elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências (Adaptação: Instituto Paulo Montenegro, 2016, p. 05).

Ao reorganizar os níveis da escala de alfabetismo, o INAF propôs uma série de habilidades e práticas parecidas com as escalas de proficiência do PISA 2015. Desse modo, é possível entender que é considerado *proficiente* o indivíduo que consiga estabelecer múltiplas inferências, comparações, tenha planejamento, controle e elaboração de tarefas de contextos diversos em ambos os instrumentos de pesquisa.

Em 2015, o INAF pesquisou 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Trata-se de uma amostra estratificada com alocação proporcional à população brasileira em cada região, ou seja, são selecionadas amostras probabilísticas segundo sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação. O objetivo era permitir a identificação de como se distribui a população pesquisada segundo os grupos de alfabetismo nos diferentes setores econômicos, posições hierárquicas e funções, evidenciando características da força de trabalho no país e sugerindo enfoques para novas investigações para promover avanços efetivos.

Os dados do INAF 2015 revelaram que 42% dos brasileiros pesquisados (Tabela 1) se encontravam no grupo básico / elementar (localizam uma ou mais informações explícitas), sendo que a maioria tinha como base o Ensino Fundamental. Isso pode indicar que um dos principais fatores explicativos da condição de alfabetismo seja a escolarização, pois parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental atingiram a condição de alfabetismo condizente com o grupo Elementar (53%), embora 34% ainda possam ser categorizadas na condição de analfabetismo funcional.

Para o INAF, as pessoas classificadas como analfabetas funcionais correspondem aos indivíduos dos níveis analfabeto e rudimentar, uma vez que eles não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ou possuem uma habilidade de leitura restrita à exploração de situações familiares do cotidiano doméstico. Em 2015, como se vê na Tabela 1, isso representou 27% dos participantes da amostra e, na comparação com os resultados obtidos em 2011, conforme Tabela 2, pode-se afirmar que a quantidade de pessoas entre 15 e 64 anos nessa condição se manteve estável.

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (em % na escolaridade)

Base	Total 2002	Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161	
Ens. Fund. – Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. – Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

Fonte: Recuperado 24 de julho de 2018 em “Indicador de alfabetismo funcional – INAF, estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho,” de A. Lima, V. M. Ribeiro e R. Catelli Jr., 2016, Instituto Paulo Montenegro, p. 08.

Tabela 2 – Evolução do indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos entre 2001 e 2011 (em %)

Resultados de 2001 a 2011	2001 – 2002	2002 – 2003	2003 – 2004	2004 – 2005	2007	2009	2011
Níveis							
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%

Fonte: Recuperado 24 de julho de 2018 em “INAF 2011 – principais resultados”, de V. M. Ribeiro e R. C. Junior e L. F. S. Serrao, 2011, Instituto Paulo Montenegro, p. 08. 24 de julho 2018.

Resultados semelhantes podem ser encontrados no grupo das pessoas classificadas como alfabetizadas funcionalmente, ou seja, 73% da população investigada. Embora os dados sugiram que três terços da população estejam alfabetizados, alcançar a proficiência ainda é um desafio, pois somente 161 participantes (8%) revelaram o domínio de habilidades de leitura sem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais.

Alcançar a proficiência na habilidade de leitura se relaciona à aprendizagem da escrita nos sistemas linguísticos alfabéticos, isto é, o indivíduo precisa compreender e reconhecer o fato de que as letras representam sons e que a combinação de letras dá origem à escrita. O entendimento disso é fundamental e não acontecerá de forma análoga à aquisição da linguagem oral, pois a aprendizagem da leitura e da escrita acontecerá desde que práticas de ensino apropriadas estejam presentes no processo de escolarização.

Nesse sentido, o sucesso escolar começa com a aprendizagem da leitura, da qual dependem todas as demais aprendizagens (Maluf, 2017). Em outras palavras, a aprendizagem da leitura permite ao aprendiz compreender que se pode ler e escrever aquilo que se fala, o que inclui o conhecimento prático da língua falada. Todavia, quando ainda há pessoas com dificuldades em processos relacionados à compreensão da leitura, que pressupõe decodificação, torna-se relevante encontrar novos caminhos para promover avanços efetivos, pois “somente atingindo o nível pleno / proficiente, as pessoas possuirão as habilidades de leitura e escrita necessárias para o desenvolvimento das capacidades individuais e profissionais, importantes para o desenvolvimento da autonomia e cidadania” (Puliezi, 2015, p. 18).

Ademais, os dados do PISA 2015, do INAF 2011 e 2015 mostram também a necessidade de investimentos na qualidade da escolarização, afinal o espaço escolar deve oferecer à

sociedade um ambiente em que todos possam aprender. É importante que os cidadãos saiam do ambiente escolar com a capacidade de reconhecer integralmente as informações, sentimentos e pensamentos que desejam ser transmitidos, sem causarem mal-entendidos, ou deixarem para trás pontos duvidosos.

Outro instrumento que permite a geração de resultados por desempenho, neste caso, de escolas, é o SAEB. São avaliados alunos que estejam nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª do Ensino Médio. Os resultados de desempenho dos testes são expressos por números em uma escala de proficiência, que varia de acordo com o nível exigido pelos itens: 5º ano – 0 a 325 pontos, em 9 níveis; 9º ano – 0 a 375 pontos, em 8 níveis; e 3ª série – 0 a 400, em 8 níveis.

Sobre a habilidade de leitura, os testes de Língua Portuguesa no SAEB verificam a capacidade de os alunos apreenderem o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O grau de dificuldade do teste aumenta conforme a exigência do nível de proficiência em leitura. Desse modo, em 2017 (Figura 2), os três segmentos avaliados alcançaram aproximadamente 51% (5º ano), 45% (9º ano) e 49% (3ª série) da pontuação máxima presente na escala de proficiência.

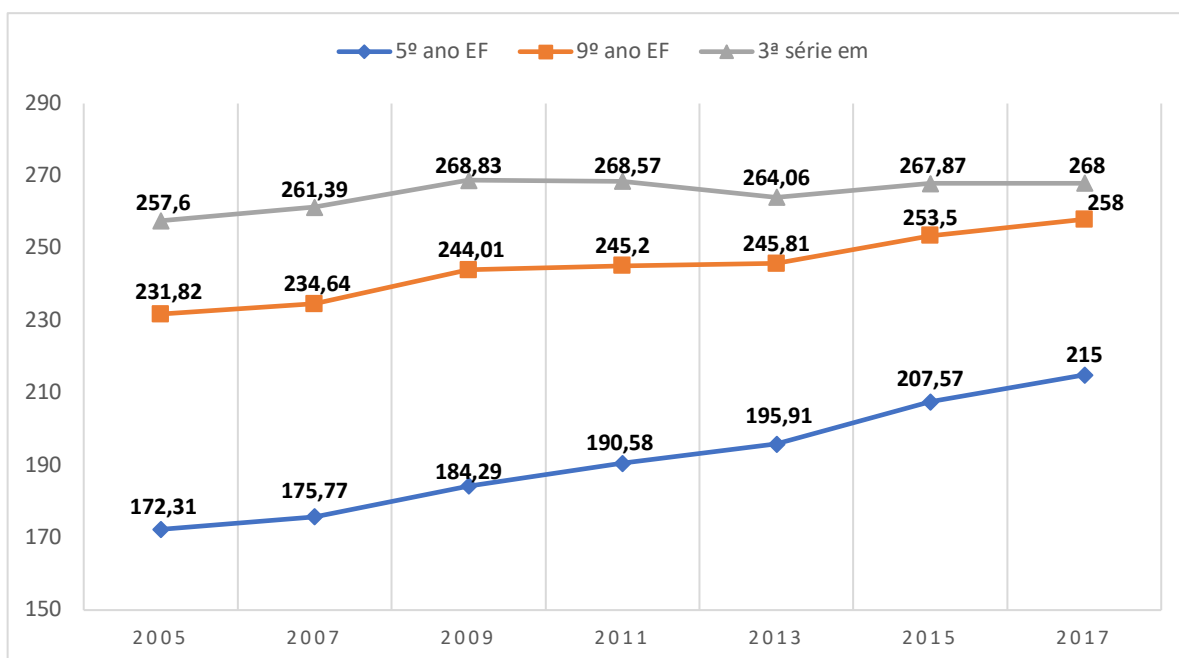


Figura 2 – Evolução das médias obtidas no SAEB de 2005 a 2017 em Língua Portuguesa.
Fonte: O autor.

Além disso, a evolução das médias obtidas em Língua Portuguesa de 2005 a 2017 (Figura 2), mostra que, ao longo de 12 anos, houve progresso da habilidade de leitura nos sistemas educacionais, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, em que ocorreu o maior crescimento (25%).

Esse crescimento de 25% talvez se deva ao enfoque dado à alfabetização nos anos iniciais da escolarização. O relatório “Alfabetização infantil: Os Novos Caminhos” (Brasil, 2007), em que pesquisadores nacionais e estrangeiros discutiram a situação da área da alfabetização no Brasil e no Exterior, apresentou como um dos problemas a inadequação da alfabetização das crianças, em especial, o comprometimento da trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, e destacou a importância dos resultados de pesquisas encontrados na abordagem da Psicologia Cognitiva da Leitura, dos quais alguns países como Estados Unidos, Inglaterra e França já se haviam beneficiado.

O segundo problema apresentado pelo relatório “Alfabetização infantil: Os Novos Caminhos” (Brasil, 2007) se referia à dificuldade do Brasil em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação, em outras palavras:

No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem o oitavo ano do Ensino Fundamental se tornam candidatos a analfabetos funcionais – inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças (Brasil, 2007, p. 13).

Políticas de alfabetização têm sido postas em prática para que se possa erradicar o analfabetismo adulto no Brasil, todavia, quando analisamos a evolução dos resultados no SAEB de 2005 a 2017 (Figura 2), em relação à habilidade de leitura, os dados revelam que tanto o 9º ano do Ensino Fundamental quanto a 3ª série do Ensino Médio avançaram menos no desempenho-médio do que o 5º ano. Isso pode indicar que o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta o problema de como se deve alfabetizar as crianças e o de como empregar as práticas mais adequadas para o aperfeiçoamento da habilidade de leitura nos ciclos subsequentes ao 5º ano.

Considerando as médias obtidas e os respectivos níveis de proficiência no SAEB 2017 (Tabela 3), constata-se que os ganhos obtidos em relação à habilidade de leitura no final do 5º ano do Ensino Fundamental não são aperfeiçoados na escolarização subsequente, isso porque grande parte dos alunos continua apresentando insuficiências na habilidade de leitura, isto é, eles identificam somente informações explícitas; reconhecem os pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência; conseguem identificar alguns gêneros textuais e inferem o sentido de algumas palavras / expressões da língua, bem como linguagem verbal e não verbal; contudo, não conseguem avançar em atividades mais desafiadoras que exijam conhecimento formal ou público para formular hipóteses ou avaliar criticamente um texto.

Tabela 3 – Média SAEB 2017 e escala de proficiência em Língua Portuguesa

Série / Ano escolar	Média em 2017	Escala de proficiência
5º ano EF	215	Nível 4 – capaz de identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões. Inferir efeito de humor.
9º ano EF	258	Nível 3 – capaz de localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer os pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e provérbios. Interpretar sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em histórias em quadrinhos, poemas e fragmentos de romance.
3ª série EM	268	Nível 2 – capaz de reconhecer a ideia comum entre textos e gêneros diferentes e a ironia em tirinhas. Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas e, letras de música e crônicas. Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.

Fonte: O autor.

Cabe à escola a tarefa de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, o ensino adequado não deveria ignorar os conhecimentos científicos que explicam o funcionamento cerebral das crianças quando submetidas a diferentes métodos de leitura. Dehaene (2012) ressalta que a escola da liberdade é aquela que ensina rapidamente a cada criança decodificar, pois assim ela conseguirá apreender por si só as palavras novas, adquirir autonomia e se abrir para todos os campos do saber. Nesse sentido, a atenção a unidades pequenas na instrução inicial em leitura tem utilidade para todas as crianças, não é prejudicial a nenhuma e é crucial para algumas (Snow & Juel, 2013).

Os problemas na alfabetização fazem parte de um conjunto maior de problemas de economia e política pública que incluem desigualdades sociais, prioridades de investimentos, gastos públicos em educação, gestão educacional e escolar. Nesse sentido, o *capital cultural letrado* de que dispõem as crianças no início da escolarização deveria ser considerado na escolha da melhor forma de alfabetização, isso porque as crianças chegam à escola com amplas diferenças individuais no que diz respeito às experiências e competências importantes para a aprendizagem da leitura (Tunmer, 2013).

Vários estudos experimentais com base na literatura da Psicologia Cognitiva da Leitura, campo de estudos que integra a Ciência da Leitura, têm servido à comunidade científica, assim como à própria comunidade escolar. Para Dehaene,

À medida que emerge um consenso científico sobre os mecanismos da leitura, seu ensino deveria progressivamente se transformar numa autêntica “neuro-psico-pedagogia”: a ciência unificada e cumulativa onde a liberdade de ensino não é negada, mas voltada para pesquisa pragmática de um ensino melhor estruturado e mais eficaz. O conceito que exige a experimentação é uma das belas ideias que a ciência pode aportar à pedagogia (Dehaene, 2012, p. 345).

Para ser considerado um leitor e/ou escritor proficiente, é necessário que o reconhecimento da informação explícita e implícita, a classificação, as múltiplas inferências, as comparações e contrastes detalhados e precisos, assim como ativação de conhecimentos prévios, estejam à disposição e articulados de forma consciente; torna-se, portanto, importante o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos essenciais à compreensão das habilidades metalinguísticas, bem como da habilidade metatextual, que se manifesta na aprendizagem de esquemas narrativos que podem ser verificados quando o aluno é solicitado a produzir de textos narrativos.

Na perspectiva da Psicologia Cognitiva, insere-se o enfoque metalinguístico. Esse enfoque como afirma Mota (2009) tem implicações muito bem documentadas na literatura internacional e nacional e consistentes evidências de resultados de pesquisas que contribuem para o bom desempenho da aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1 Da metacognição às habilidades metalinguísticas

O desenvolvimento metalinguístico foi estudado e publicado pelo psicólogo francês Jean-Émile Gombert (1990) em seu livro *Le Développement Métalinguistique* e, posteriormente, traduzido para o inglês (Gombert, 1992). A base epistemológica empregada por Gombert é a metacognição, por isso é preciso compreender as diferenças e semelhanças entre cognição, metacognição, metalinguagem e habilidades metalinguísticas.

Metacognição é o conjunto de informações que os indivíduos têm à sua disposição sobre a atividade cognitiva, em outras palavras, é o conhecimento do próprio conhecimento, controle e autorregulação dos processos cognitivos e produtos oriundos desses processos (Flavel, 1976). Segundo Correa (2004) o emprego do termo “meta” para designar o conhecimento e controle intencional por parte do indivíduo de sua própria atividade cognitiva vem sendo utilizado desde 1970 na psicologia.

Ribeiro (2003) faz uma discussão sobre dois elementos que são distintos embora dependentes: a cognição e a metacognição. Assim, cognição pode ser definida como um tipo específico de representação dos objetos e dos fatos, qualquer tipo de representação da informação proveniente do meio, incluindo todos os tipos de representações multidimensionais. Em outras palavras, trata-se tanto dos processos quanto dos produtos inteligentes da mente humana, ou seja, cognição se refere aos processos mentais superiores, como o conhecimento, o pensamento, a imaginação, a criatividade e aos padrões inteligentes de comportamento motor e perceptivo, as imagens mentais, a atenção, a memória, e o aprendizado, os componentes sociopsicológicos (Guimarães, 2010). Ainda segundo Ribeiro (2003) a metacognição diz

respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos.

Segundo Gombert (1992) o neologismo “metalinguístico” surgiu entre 1950 e 1960 e foi utilizado por linguistas para designarem o conjunto de terminologias linguísticas (por exemplo, sintaxe, semântica, fonema, lexema, bem como palavra, sentença, letra). Para Roman Jakobson (1963) “metalinguagem” é uma das seis funções da linguagem e se relaciona à necessidade que o remetente e/ou destinatário tem em verificar se estão usando o mesmo código lexical do idioma. Por exemplo, a palavra “gato”, por si só, se conecta a um exemplar de gato, tendo como base uma classificação extralinguística, a expressão “o substantivo gato” se conecta a uma classificação que é puramente intralinguística. “A palavra substantivo é uma palavra que reporta a linguagem a si mesma, e é, portanto, definível como uma marca linguística com um valor autorreferencial” (Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010, p.47).

Ainda segundo Gombert (1992), ao comentar a diferença de emprego do termo “metalinguístico” entre a linguística e psicolinguística:

Qualquer que seja a definição que decidamos abordar, o significado psicolinguístico do termo “metalinguístico” é, portanto, mais amplo do que os linguistas atribuem ao conceito. Linguisticamente falando, metalinguístico abrange tudo o que tem a ver com metalinguagem. Em outras palavras, o linguista identifica o metalinguístico examinando as produções verbais a fim de encontrar as características linguísticas que indicam a existência de processos autorreferenciais (o uso da linguagem para se referir a si mesmo). Os psicólogos, em contraste, analisam o comportamento (verbal ou não) do sujeito para descobrir elementos que lhes permitam inferir processos cognitivos de gestão consciente (reflexão ou controle intencional) dos objetos da linguagem, seja como objetos per se ou em termos do uso a que são colocados (Gombert, 1992, p. 4).

Nesse sentido, na perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura, o termo “metalinguístico” se refere à cognição sobre a linguagem, isto é, “às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos” (Maluf & Gombert, 2008, p. 125).

Sobre a posição da atividade metalinguística em relação ao domínio geral da metacognição, pode-se empregar o delineamento conceitual proposto por Gombert (1992):

a) **Metacognição** – um campo que abrange (1) o conhecimento introspectivo, consciente, possuído por indivíduos particulares em relação aos seus próprios estados ou processo cognitivos; (2) a capacidade de esses indivíduos de monitorar e planejar, de

maneira intencional, seus próprios processos cognitivos com a intenção de realizar um objetivo ou objetivo deliberado.

b) **Metaprocesso** – processos cognitivos os quais são acessíveis à consciência na metacognição.

c) **Metalinguagem ou atividades metalinguísticas** (diferente de “metalinguagem”, como estabelecida pela linguística) – subcampo da metacognição relacionado à linguagem e ao seu uso – em outras palavras: (1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso; (2) habilidades de os sujeitos em monitorar e planejar intencionalmente seus próprios métodos de processamento linguístico (tanto na compreensão quanto na produção). Essas atividades e habilidades podem dizer respeito a qualquer aspecto da linguagem, seja fonológico (caso em que falamos de atividades metafonológica), sintáticas (atividades metassintáticas), semântica (atividades metassemânticas) ou pragmática (atividades metapragmáticas) (Gombert, 1992, p.13).

Deste modo, a metalinguagem (Figura 3) pode ser entendida como pertencente ao grupo das habilidades metacognitivas, todavia, diferentemente da metamemória, da meta-atenção e da meta-aprendizagem, que são definidas pela função cognitiva a que se referem, a metalinguagem é caracterizada a partir de seu objeto, a linguagem (Correa, 2004; Gombert, 1992).

Correa (2004) ressalta que o duplo aspecto presente nas habilidades metacognitivas também se encontra na definição da metalinguagem no âmbito da Psicologia Cognitiva: a) a cognição de suas formas e b) a regulação de suas atividades. De forma mais específica, a) a cognição sobre a linguagem e b) a autorregulação das atividades psicolinguísticas. Correa ainda acrescenta dois pontos sobre convergência nas definições de metalinguagem encontradas na literatura psicológica, a) a reflexão sobre a linguagem, considerada como objeto independente do significado que veicula e b) manipulação intencional das estruturas linguísticas.

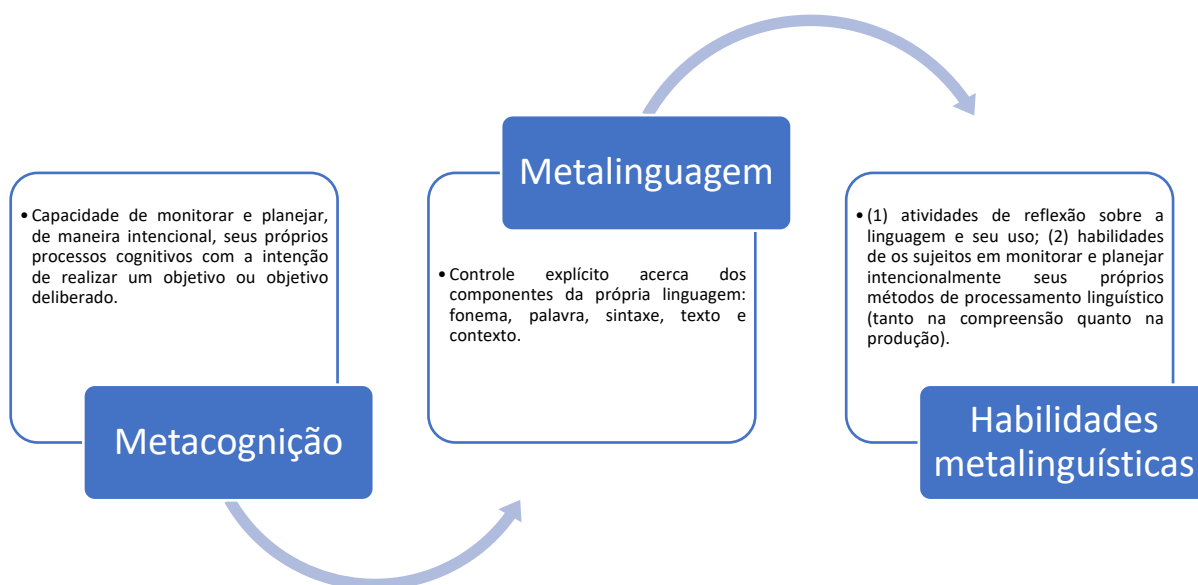


Figura 3 – Da metacognição às habilidades metalinguísticas.
Fonte: O autor.

A metalinguagem é considerada como um constructo multidimensional, envolvendo diversas habilidades (Guimarães, 2010; Spinillo, Mota & Correa, 2010; Correa, 2004), como representado pela Figura 4 e descrito a seguir:

1. **A Consciência Fonológica** é uma habilidade que corresponde à identificação e à manipulação dos componentes fonológicos, isto é, das unidades sonoras constituintes da linguagem oral;

2. **A Consciência Sintática** é uma habilidade que corresponde à capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspectos sintáticos da linguagem e exercer controle intencional sobre a aplicação de regras gramaticais;

3. **A Consciência Semântica** é uma habilidade que corresponde à capacidade de reconhecer o sistema de linguagem como um código convencional e arbitrário e à capacidade de manipular palavras ou elementos significantes mais extensos, sem que os correspondentes significados sejam automaticamente afetados por isso;

4. **A Consciência Lexical** é uma habilidade que corresponde à capacidade de, por um lado, isolar a palavra e identificá-la como sendo um elemento do léxico e, por outro lado, esforçar-se por acessar ao léxico interno intencionalmente;

5. **A Consciência Morfológica** é uma habilidade que corresponde à capacidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas que têm significado próprio;

6. **A Consciência Metatextual** é uma habilidade que corresponde ao controle deliberado, tanto na compreensão quanto na produção, da ordenação de enunciados em unidades linguísticas maiores, isto é, o texto.

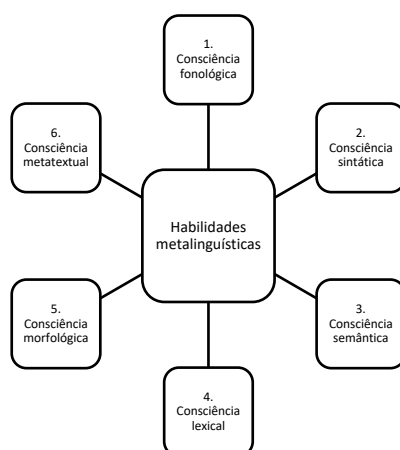


Figura 4 – Aspectos da linguagem trabalhados pelas habilidades metalinguísticas.
Fonte: O autor.

As crianças antes do processo de escolarização formal (alfabetização) têm acumulado um notável conhecimento próprio da língua, possuindo um saber linguístico decorrente do uso que fazem dessa língua em todas as situações comunicativas do dia a dia (Roazzi et al., 2010). Todavia, esse conhecimento não resulta do controle consciente que a criança exerce sobre os próprios tratamentos linguísticos. Resulta, na verdade, de comportamentos linguísticos espontâneos (comportamentos “epilinguísticos”, que surgem muito cedo, aos 2 anos), por meio dos quais as crianças reagem ao escutar uma frase agramatical, ou divertem-se frente a distorções de palavras conhecidas. Não há conhecimento mentalizado e intencionalmente aplicado.

O tratamento atencional é indispensável para o acesso ao controle metalinguístico, sendo que as tarefas inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita desempenham frequentemente o papel de desencadeadoras da aquisição das habilidades metalinguísticas (Maluf & Gombert, 2008). Além disso, Maluf e Gombert (2008) afirmam que a aquisição de uma consciência explícita a respeito das estruturas linguísticas, que deverão ser intencionalmente manipuladas, é tarefa primordial e indispensável a ser realizada pelo aprendiz da linguagem escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita difere da aquisição da linguagem oral, uma vez que a criança precisa ir além do conhecimento linguístico espontâneo, que adveio de processos biologicamente determinados e automaticamente ativados mediante a própria interação linguística com o grupo social (Gombert, 2003). A criança precisa desenvolver a capacidade de refletir e de manipular os componentes linguísticos. O conhecimento explícito sobre a atividade linguística permitirá a tomada de consciência dos componentes da linguagem como objeto de análise/reflexão. Deste modo, “o aprendiz da linguagem escrita, sejam crianças ou adultos, necessita fazer uso de capacidades metacognitivas, exercitando a consciência linguística” (Maluf & Gombert, 2008, p. 127).

Os seres humanos aprendem a falar graças à sua interação com o meio e, mais tarde, ao longo de sua trajetória escolar, desenvolvem habilidades linguísticas voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Maluf, Zanella e Pagnez (2006) salientam que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, antes ou durante a aprendizagem da escrita, traz vantagens e ganhos para os aprendizes e depende de uma intervenção, normalmente de natureza escolar.

Mota (2009) destaca que a consciência metatextual está entre as habilidades metalinguísticas menos estudadas. Todavia, pesquisas nacionais e estrangeiras têm sido realizadas e contribuído para a ampliação e o aprofundamento de questões teóricas e

metodológicas, possibilitando compreender diferentes aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita (Silva & Guimarães, 2017). Assim, será discutida adiante a habilidade metatextual como objeto de investigação.

2.2 Habilidade Metatextual como objeto de investigação

Em 2010, Spinillo, Mota e Correa mostraram que o desenvolvimento e/ou aquisição das habilidades metatextuais era um tema pouco explorado nas pesquisas brasileiras, contudo a revisão de literatura efetuada por Silva e Guimarães (2017) indicou aumento na quantidade de estudos sobre as habilidades metatextuais no cenário científico brasileiro, com destaque para a relação entre a compreensão e a produção de textos.

Ao definir conceitualmente o que seja consciência metatextual, Spinillo (2009; 2003) ressalta que é necessário estabelecer a importante distinção entre usar o texto para se comunicar e tratar o texto como objeto de reflexão. Nesse sentido, o indivíduo precisa se afastar das situações de uso, da pura ideia de comunicação e voltar, de forma consciente e deliberada, a atenção para o texto em si mesmo: estrutura, partes constituintes, convenções linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação).

Assim, a habilidade metatextual envolve o controle deliberado tanto na compreensão quanto na produção da ordenação de enunciados em unidades linguísticas maiores (Gombert, 1992). Segundo Silva e Guimarães (2017) as capacidades de pensamento sobre a linguagem, voltadas ao texto, são chamadas de habilidades metatextuais e isso acontece durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, quando o estudante analisa o começo ou o final de uma história, ordena trechos e/ou imagens e compõe uma narrativa, examina a parte ausente de um texto, bem como quando manipula intencionalmente a coerência e a coesão, pensa sobre a conexão ou falta dela numa história, pensa sobre a unidade lógica de determinado gênero textual.

De 2006 a 2016, dezesseis pesquisas investigaram o papel das habilidades metatextuais no desempenho de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na produção de textos, e a história foi o gênero mais explorado nas pesquisas (Silva & Guimarães, 2017). Ademais, essas pesquisas investigaram na maior parte alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, isso porque o nível de escolaridade demonstra causar influência nos resultados de pesquisas sobre habilidades metatextuais.

No Brasil, Rego (1996) foi a primeira a manipular experimentalmente a estrutura do texto, no caso, a estrutura típica de histórias. A pesquisadora realizou um estudo longitudinal por meio do qual ela investigou se os critérios utilizados por crianças, entre sete e oito anos, para definir histórias, se alteravam com a idade e com o avanço em escolaridade. Os resultados indicaram que as crianças de sete anos adotavam como critério o tamanho da história, isto é, consideravam como uma não-história aquelas que fossem curtas e, como uma história, aquelas que possuísem o marcador linguístico de abertura “Era uma vez”; todavia, aos 8 anos de idade, as crianças passavam a adotar como critério os aspectos formais relacionados à estrutura da história.

A consciência metatextual é uma habilidade que emerge de forma mais efetiva por volta dos 8-9 anos de idade, entretanto crianças desde os 5 anos apresentam alguma sensibilidade para distinguir textos de diferentes gêneros e para julgar sua completude, pelo menos de uma forma global, sem atentarem para a estrutura desses textos (Spinillo & Simões, 2003; Gombert, 1992). Contudo, é o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que permitirá ao indivíduo a capacidade de tomar consciência dos componentes da linguagem, isto é, tornar o ‘epitextual’, ‘metatextual’.

Segundo Spinillo e Simões (2003) a progressão da consciência metatextual em crianças envolve especificidades distintas que precisam ser consideradas:

- 1) *A natureza do julgamento* – discriminar um texto de outro ou julgar se um dado texto está completo ou incompleto são habilidades elementares que crianças conseguem fazer desde cedo, todavia, é mais complexo determinar, no caso de textos incompletos, que parte do texto está presente (início, meio ou final);
- 2) *Os critérios adotados* – as crianças tendem a considerar como critério a função social do texto, o conteúdo tratado e o tamanho. Depois, passam a considerar a estrutura em seus julgamentos. No entanto, a estrutura pode ser algo mais saliente em um texto de terminado gênero do que em outro;
- 3) *A explicação verbal* – a criança é capaz de fazer julgamentos corretos, sejam eles relativos à diferenciação entre gêneros textuais, seja em relação à completude ou incompletude de um dado texto. Esses julgamentos envolvem um nível global de consciência metatextual que requer pensar no texto como um todo. Inclusive, algumas crianças são capazes de especificar que parte do texto está sendo apresentada para análise, no caso de textos incompletos; os julgamentos são mais elaborados, pois envolvem uma reflexão pontuada voltada para as partes do texto. Depois, as crianças são capazes de explicitar verbalmente os critérios adotados, a partir do emprego de critérios definidos, mas sem se referirem à estrutura do texto (conteúdo, função e tamanho). Finalmente, as crianças, além de acertarem seus julgamentos e de explicitarem verbalmente os critérios adotados, são capazes de atentar para a estrutura do texto, empregando-a como critério tanto na discriminação entre textos de diferentes

gêneros como na identificação da parte de textos incompletos que estão sendo apresentados (Spinillo & Simões, 2003, p. 542).

De certo modo, essa progressão vai desde um nível elementar – apenas julgamentos corretos sem explicitude verbal dos critérios, até o nível mais elaborado, que envolve julgamentos corretos e menção explícita da estrutura do texto. Em outras palavras, “é possível que a capacidade mais elementar seja um conhecimento epilinguístico, o início da emergência da consciência metatextual; ao passo que a mais elaborada seja a consciência metatextual propriamente dita” (Spinillo & Simões, 2003, p. 543).

Além disso, as crianças menores de 9 anos de idade têm maior facilidade em produzir um texto com esquema narrativo elaborado do que refletir sobre sua estrutura (Ferreira & Spinillo, 2003). Isso acontece, porque os processos de produção são automáticos, enquanto tomar o texto como objeto de análise demanda uma ação deliberada sobre a forma e organização do texto. De acordo com Ferreira e Spinillo (2003), as crianças menores de 9 anos obtêm o êxito em suas produções, pois utilizam intuitivamente o esquema narrativo em suas produções antes de serem capazes de refletir sobre ele, ou seja, “as crianças são diariamente expostas à escrita, bem antes de receber qualquer ensino formal. Elas se tornam assim sensíveis a algumas de suas propriedades, por exemplo a ordem, a disposição espacial” (Fayol, 2014, p.11).

Com base na teoria da *modularidade* de Karmiloff-Smith, Dehaene (2012) afirma que, no desenvolvimento cognitivo, a criança aprende a ir “além da modularidade”, pois:

Uma fração de seu cérebro (talvez o córtex pré-frontal?) aprende a “re-representar”, sob uma forma explícita e abstrata, os conhecimentos implícitos alojados nos módulos especializados. A aprendizagem do alfabeto fornece um excelente exemplo de tal “re-representação”: desde a aquisição da linguagem verbal oral, o conhecimento dos fonemas está presente, de uma forma implícita, nas áreas da linguagem da criança, mas não é senão com a alfabetização que aparece a consciência fonêmica, isto é, a representação explícita dos fonemas e a capacidade de manipulá-los conscientemente (Dehaene, 2012, p. 340).

Deste modo, a aprendizagem da leitura e da escrita permite às crianças o desenvolvimento de uma “re-representação” dos conhecimentos implícitos, que, por sua vez, acaba servindo não só à consciência fonêmica, mas também ao desenvolvimento de outras habilidades metalinguísticas, como a metatextual. Segundo Fayol (2014) esse aprender a ir “além da modularidade” significa compreender que redigir implica obrigatoriamente: a preparação do

conteúdo da mensagem em função da situação e do destinatário; a formatação linguística (léxico, sintaxe, formas ortográficas, organização retórica do texto) e a execução motora.

Ao rever pesquisas na área da Psicologia Cognitiva, Gombert (1992) já havia dito que a maioria dos resultados experimentais revelaram que o controle metatextual é adquirido tardiamente e é limitado por natureza, mas que os parâmetros textuais são funcionalmente considerados em idade precoce. Por outro lado, os resultados da intervenção realizada por Ferreira e Spinillo (2003), com crianças de 7 e 8 anos de idade e enfoque no desenvolvimento de habilidades metatextuais, mostram que, embora a capacidade de produzir textos anteceda a consciência sobre sua estrutura, é evidente que uma vez desenvolvida a habilidade de refletir e analisar textos, a produção será mais elaborada do que na ausência desta habilidade.

Os avanços da Psicologia Cognitiva nos estudos sobre a aprendizagem da escrita têm refinado a investigação acerca da habilidade metatextual envolvida nesse processo. Desta forma, a partir da segmentação do texto em função de sua estrutura, tornou-se viável examinar a consciência metatextual em relação a outros textos veiculados em sociedades letradas (cartas, notícia de jornal) e não apenas em relação às histórias. Spinillo (2009) verificou que, entre 1997 e 2008, as pesquisas tinham como objetivo investigar: (i) os critérios que as crianças adotam para identificar e definir diferentes textos; (ii) uma possível progressão em relação a esses critérios com o avanço da idade e da escolaridade; (iii) se o uso desses critérios e sua progressão variavam em função de classes sociais distintas; (iv) o papel desempenhado por intervenções específicas sobre a consciência metatextual; e (v) as relações entre consciência metatextual e a produção de textos.

De 2006 a 2016, segundo Silva e Guimarães (2017) a maior parte das pesquisas com enfoque nas habilidades metatextuais priorizaram as tarefas destinadas à reflexão acerca da estrutura textual, isto é, tarefas que abordaram os aspectos macrolinguísticos do texto. De acordo com Spinillo e Simões (2003) os estudos empíricos produzidos a partir do exame da “consciência metatextual” podem ser classificados em dois grandes grupos: o grupo dos aspectos microlinguísticos, que se relaciona aos processos coesivos e ao sistema de pontuação e o grupo dos aspectos macrolinguísticos, que se relaciona à capacidade de o indivíduo refletir acerca da organização geral do texto, seja o conteúdo e informações vinculadas, seja uma reflexão sobre a estrutura textual, remetendo a noções sobre gêneros textuais.

Os elementos macrolinguísticos (coerência) e microlinguísticos (coesão) podem ser objetos de análise e reflexão, uma vez que envolvem habilidades metatextuais, que contribuem para a qualidade dos textos produzidos oralmente ou por escrito. Enfatiza-se que o presente

estudo trata dos coesivos e da estrutura textual apenas, isto é, se os textos narrativos apresentam em sua estrutura os marcadores linguísticos convencionais que permitem o emprego de elementos coesivos bem definidos e delimitados. Nesse sentido, no próximo tópico, serão discutidos os marcadores linguísticos convencionais à produção de textos narrativos, bem como sua estrutura na linha da Psicologia Cognitiva.

2.3 Produção de textos narrativos: o emprego de marcadores linguísticos convencionais

Narrar é produzir um texto seja pela oralidade, seja pela linguagem escrita. Lins e Silva e Spinillo (2000) afirmam que a tarefa de produzir uma história é uma atividade cognitiva e linguística. Em outras palavras, produzir um texto escrito é uma tarefa linguística, pois o escritor precisa “fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente” (Marcuschi, 2015, p. 53). Ao passo que é cognitiva, pois a produção em si envolve operações mentais específicas, uma vez que o próprio “desenvolvimento da escrita demanda novas estratégias de construção discursiva e novas estruturas linguísticas” (Pontecorvo & Orsolini, 2013, p. 15).

A produção oral se realiza num contexto de interação, em que a interatividade permite ao emissor regular a mensagem, ajustar sua forma e conteúdo em função das reações imediatas do interlocutor (Fayol, 2014). Assim, a compreensão da mensagem ou a ausência da mesma é testada mediante as reações do interlocutor. Trata-se de uma atividade conjunta e, por isso, o emissor está sujeito a pressões comunicativas para manter o que está sendo dito ou retomar o assunto, evitando desentendimentos.

Por outro lado, na produção verbal escrita, segundo Fayol (2014) o autor da mensagem não dispõe do retorno por parte do destinatário, ou seja, é difícil para saber se o que foi escrito permitiu a compreensão correta. Fayol (2014) acrescenta que os ajustes do produto dependem de uma avaliação antecipada das competências do destinatário por parte do autor. Nesse sentido, planejamento, mobilização da atenção e da memória são habilidades metacognitivas essenciais à produção verbal escrita.

Gombert (1992) afirma que, em um ambiente no qual a linguagem é onipresente, é provável que as crianças estejam cientes da escrita antes de poderem manipular sua produção ou compreensão; inclusive é provável que, antes da escolarização, as crianças já tenham elaborado uma representação do objeto em particular. De fato, o conhecimento implícito ajuda na identificação de algumas estruturas linguísticas. Contudo, em relação à produção oral, a

habilidade de contar histórias é gradativamente adquirida mesmo durante os anos escolares (e.g.; Spinillo & Martins, 1997; Spinillo, 1993).

Lins e Silva e Spinillo (2000) ressaltam que muitos estudos sobre a escrita de histórias adotam um enfoque essencialmente pedagógico voltado para propostas de atividades em sala de aula, negligenciando os aspectos psicolinguísticos envolvidos. Isso, talvez, ocorra em razão do grau de dificuldade das atividades implicadas no processo cognitivo. A produção escrita é uma atividade complexa, haja vista a mobilização exigida por três componentes “ativos” correspondentes a operações mentais gerais: o *planejamento*, a *textualização* e a *volta ao texto*.

Sobre essa mobilização dos componentes “ativos”, Fayol (2014) categoriza *planejamento* como equivalente a definir o conteúdo e a forma do texto em função daquele a quem ele se dirige e do efeito buscado por ele; *textualização* como o que incide sobre a dimensão linguística – neste caso, ressalta-se a diferença entre o caráter multidimensional do discurso e unidimensional da linguagem, pois palavras, orações, e partes do texto se encadeiam linearmente, isto é, à seleção das palavras à produção de orações se acrescenta o encadeamento das frases em função do conteúdo, do destinatário e das capacidades linguísticas, sendo a dimensão ortográfica e gráfica uma dificuldade suplementar, se comparada com a fala. Por fim, a *volta ao texto* que inclui a releitura do que foi produzido, a detecção de lacunas e erros e a retomada maior ou menor da versão anterior do texto. Para Fayol (2014) esses componentes devem funcionar para que a redação de textos seja eficaz e cada uma das intervenções deve ser coordenada com as outras.

Nesse sentido, a produção de textos demanda atenção e memória para poder gerir o funcionamento de cada componente e a coordenação dos componentes. Resultados na área da Psicologia Cognitiva da Escrita permitiram a Flower e Hayes (1981) desenvolver um diagrama (Figura 5) que divide o processo de escrita em três partes principais, ou seja, o ambiente da tarefa e a memória de longo prazo do escritor (caracterizados como o contexto no qual o modelo opera) e o processo de escrita.

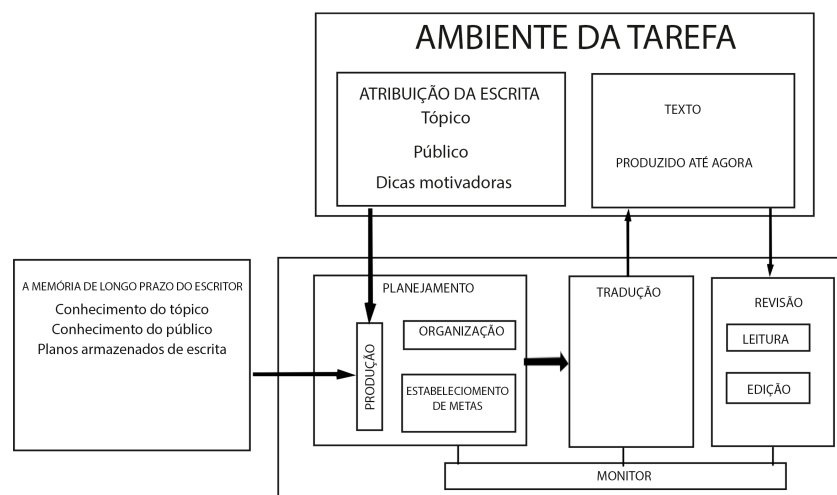


Figura 5 – Uma teoria dos processos cognitivos da escrita.

Nota. Fonte: Recuperado de “A Cognitive Processes Theory of Writing,” de L. Flower e J. R. Hayes, 1981. Traduzido pelo autor.

O *ambiente da tarefa* diz respeito a tudo aquilo que é externo ao escritor e influencia sua performance: a descrição do tópico, o público dirigido, e também pode incluir informações relevantes para a motivação do escritor. A *memória de longo prazo* trata do conhecimento prévio armazenado na memória dos escritores, por exemplo, histórias que o escritor já tenha ouvido ou estruturas conhecidas de produção textual e fórmulas. O *processo de escrita* que consiste em três processos principais: planejamento, tradução e revisão. O *planejamento* (formado por três sub-processos – produção, organização e estabelecimento de metas) tem como função pegar a informação do ambiente e da memória de longo prazo e usá-la para definir metas e estabelecer um plano de escrita que guie a própria produção de texto. A *tradução* atua sob a orientação da escrita para produzir a linguagem correspondente à informação na memória do escritor, e, por fim, a *revisão* que consiste em leitura e edição, ou seja, ela melhora a qualidade do texto produzido pelo processo de ‘tradução’, detectando e corrigindo os pontos fracos em relação às convenções linguísticas, a precisão do sentido, bem como avalia se os objetivos do escritor foram alcançados.

O modelo de componentes “ativos” de Fayol (2014) e o diagrama de Flower e Hayes (1981) mostram respectivamente que a produção escrita de textos depende de um processo cognitivo que envolve planejamento, atenção, controle, memória e emprego de conhecimentos linguísticos explícitos. Nesse sentido, é possível afirmar que a produção escrita de textos é uma atividade complexa que, para ser estudada, precisa ser analisada em componentes.

No início da escolarização os desempenhos são melhores na produção oral de textos (Fayol, 2014). Ainda que a produção oral e a produção escrita de textos tenham vários conhecimentos implicados: (a) sobre o conteúdo ou tema narrado; (b) sobre marcadores linguísticos responsáveis pela coesão e coerência da narração; (c) contextual sobre os usos, funções e propósitos que norteiam a produção de um texto; e (d) sobre a estrutura do texto o qual possibilita a diferenciação entre gêneros textuais diversos (Hudson e Shapiro, 1991), na produção escrita de textos, as crianças não obtêm o mesmo sucesso.

Fayol (2014) indica duas hipóteses para que as crianças tenham dificuldade acerca da produção escrita de textos: a primeira se refere ao *planejamento* prévio da redação, ou seja, para os mais novos preparar a redação equivale a produzir a redação. Nesta situação, as crianças dependem do conhecimento disponível na memória e isso gera um efeito sobre a qualidade e o tamanho do texto, bem como sobre o modo de produção; em outras palavras, “os textos são melhores na medida em que os conhecimentos prévios são numerosos e bem organizados na memória” (Fayol, 2014, p. 85). Além disso, Fayol ressalta os conhecimentos atinentes à estrutura dos textos, pois “um bom conhecimento da estrutura narrativa (= como se organiza a história: cenário, evento inesperado, etc.) melhora os desempenhos na PVE¹ de relatos” (Fayol, 2014, p. 86). A segunda hipótese relaciona-se ao papel exercido pela *revisão*, que depende do objetivo pretendido, da capacidade de detecção das lacunas ou erros e da disponibilidade de soluções alternativas de melhor qualidade. O problema reside no fato de que as crianças não voltam a seu texto após a produção ou no decorrer dele; quando voltam, fazem alterações superficiais.

A produção escrita de textos tem funções bem definidas nas sociedades letradas e pode ser desenvolvida por diferentes registros: cartas, textos instrucionais, bilhetes, mensagens eletrônicas, textos jornalísticos, produções de textos narrativos, entre outros. Para isso, o escritor emprega uma série de conhecimentos, como normas de notação escrita, normas gramaticais de marcação de concordância, recursos coesivos, sinais de pontuação, percepção sobre o tipo de texto, organização e sequência de ideias (Sales & Correa, 2014).

Segundo Schleppegrell (2018) os textos não são coleções arbitrárias de sentenças; na verdade, cada frase em um texto é construída a partir do que veio antes e se move em direção ao que virá a seguir. Além disso, Schleppegrell (2018) salienta a importância do ‘Tema’, que é uma estrutura gramatical funcional que pode ser identificada para reconhecer como um texto é

¹ Produção Verbal Escrita.

organizado e como seus significados evoluem ao longo do texto. Por exemplo, quando o autor emprega marcadores fazendo referências aos personagens (pelos seus nomes ou por pronomes), expressões que denotem a noção de lugar e tempo, mudando e desenvolvendo o contexto das atividades dos personagens, e conectivos.

O conhecimento sobre as convenções e sobre a estrutura de história têm sido amplamente examinados em uma perspectiva do desenvolvimento (e.g.; Lins e Silva & Spinillo, 2000; Spinillo & Melo, 2018; Nobile & Barrera, 2018). Ferreira e Spinillo (2003) afirmam que produzir um texto envolve diversos conhecimentos, por meio dos quais, diferentes situações de intervenção podem ser pensadas, por exemplo: (a) elos de coesão – de que forma o texto tenha sua proposições articuladas de maneira apropriada; (b) a coerência – de forma que o texto tenha sua continuidade de sentidos e sua compreensibilidade garantidas e (c) a estrutura do texto – seus componentes, organização hierárquica e convenções linguísticas.

A produção de textos narrativos com enfoque na consciência metatextual tem um gênero que se caracteriza por uma sequência de acontecimentos reais ou fictícios, situados em espaço e tempo determinados. Em relação à estrutura do texto narrativo (seus componentes, organização hierárquica e convenções linguísticas), Salles e Correa (2014) ressaltam que uma história prototípica inclui basicamente três elementos: início, desenvolvimento e desfecho. No início da história, ocorre a introdução de personagens, ambientação geral da história no tempo e no espaço. No seu desenvolvimento, há apresentação de uma situação-problema e o surgimento de um clímax, o qual se resolve ou se dissolve no desfecho da história.

Dessa mesma forma, Brewer (1985) propõe um emprego do esquema narrativo que pode ser assim descrito: (a) cena, com uma abertura convencional, que apresenta informações sobre o tempo e o lugar onde os eventos acontecem; (b) personagens ou protagonistas com metas a serem alcançadas; (c) evento, trama, situação-problema, com obstáculos a serem superados pelo protagonista; (d) resolução da trama; (e) avaliações morais e (f) desfecho, que confere um fechamento, podendo ser expresso por convenções linguísticas específicas. Esse esquema se apresenta como um parâmetro considerável para a produção de textos do gênero narrativo.

Respalando-se em modelos narrativos como o de Brewer (1985), em 1986, Rego desenvolveu algumas categorias de análise, cujo objetivo era avaliar a progressão do domínio de um esquema narrativo com crianças. Assim, conforme diferentes objetivos de pesquisas, as categorias propostas por Rego foram sendo adaptadas por diversos autores (Spinillo, 1993;

Spinillo & Pinto, 1994; Lins e Silva & Spinillo, 1998; Lins e Silva & Spinillo, 2000; Salles & Correa, 2014; Spinillo & Melo 2018; Nobile & Barrera, 2018). As categorias são descritas da seguinte forma:

Categoria I – produções que se limitam à introdução de cena e dos personagens, podendo haver a presença de marcadores linguísticos convencionais de início de história (“Era uma vez...”, “Foi um dia...”);

Categoria II – produções em que, além da introdução da cena e dos personagens, há uma ação que sugere o esboço de uma trama ou situação-problema. É possível identificar a presença de marcadores linguísticos convencionais de história, mas o desfecho está ausente;

Categoria III – além dos elementos anteriores. A história possui desfecho com uma súbita resolução da situação-problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. As produções podem apresentar marcadores linguísticos convencionais de início e final de história (“... e foram felizes para sempre”.);

Categoria IV – histórias completas, com estrutura narrativa elaborada, em que o desfecho e a resolução da situação-problema são explicitados. Marcadores linguísticos convencionais de início e final de história estão geralmente presentes.

O esquema narrativo de Brewer (1985) e as categorias de análise de Rego (1986) mostram a estrutura, organização e convenções linguísticas típicas das produções de textos narrativos, que podem ser assim organizadas:

Aspectos “macrolinguísticos” do texto:

• Início da história (introdução):

1. Marco temporal (e.g. “Era uma vez”);
2. Marco espacial (e.g. “Na casa de João e Maria”);
3. Personagens (descrição física e/ou psicológica (e.g. “João era alto”, “Maria estava triste”).

• Meio da história (trama):

1. Sequência de ações (e.g. “João foi para a floresta”);
2. Situação problema (e.g. “O desafio de João era enfrentar o gigante”);

3. Desenvolvimento.

- Final da história (desfecho):

1. Resolução da situação problema (e.g. “João conseguiu encontrar a espada e derrotou o gigante”);
2. Fechamento (e.g. “João e Maria foram felizes para sempre”).

Aspectos “microlinguísticos” do texto:

- Organização geral do texto:

1. Frases bem construídas (aspectos gramaticais);
2. Coesão (conectivos, processos anafóricos e catafóricos);
3. Sistema de pontuação.

Ao responderem à pergunta “por que os alunos têm problemas com a estruturação da narrativa e da escrita expositiva”, Fillmore e Snow (2018) ressaltam que todos os alunos precisam aprender as estruturas retóricas associadas à narrativa, exposição e argumentação, todavia diferenças culturais podem interferir no tipo de composição a ser realizada. Por isso, o espaço escolar pode promover situações que levem as crianças a refletirem sobre os aspectos estruturais do texto e, ao mesmo tempo, também pode oferecer alternativas às práticas vigentes de ensino.

Contextos de intervenção sobre a produção de textos narrativos permitem que as crianças sejam levadas a refletir e manipular as partes continentais do objeto linguístico, o próprio texto. Ademais, por não adotar um enfoque essencialmente pedagógico, e por valorizar os aspectos psicolinguísticos envolvidos no processo, a sala de aula pode se tornar um espaço experimental onde o ensino explícito da produção de textos narrativos permita às crianças a compreensão dos aspectos microlinguísticos (as estruturas gramaticais) e dos aspectos macrolinguísticos (a organização geral do texto, seu conteúdo, sua estrutura, e noções sobre gêneros textuais) do texto (Spinillo & Simões, 2003).

2.3.1 Esquema (s) narrativo (s)

A noção mais ampla de *gênero* engloba um número quase ilimitado de textos, variando em função da época, das culturas e das finalidades sociais e muito desses “gêneros” podem ser considerados narrativos, pois contam de um modo direto ou indireto um acontecimento real ou imaginário (Gancho, 2006). Se o texto pode variar conforme as intencionalidades daquele que o escreve, então a tarefa de produzir uma história é de fato uma atividade cognitiva e linguística.

Do ponto de vista linguístico, compreende-se por *esquema narrativo* a descrição ou imagem mental restrita aos traços essenciais de um objeto, ou seja, um texto estruturado basicamente por introdução, problema, conflito, clímax e resolução. Em outras palavras, trata-se de produzir um texto narrativo em cuja estrutura possam ser encontrados (a) começo: introdução da cena e dos personagens; (b) meio: cadeia de eventos e situação problema; e (c) fim: desfecho e resolução da situação problema (Spinillo, 1993).

Para tanto, é imprescindível o domínio de convenções e de construções linguísticas típicas do esquema narrativo de histórias, visto que a linguagem assume uma qualidade estética, diferente da comunicação oral cotidiana². Por exemplo, saber empregar os mecanismos de coesão (catafórica ou anafórica) e saber organizar a lógica dos fatos dentro do enredo (relação causa – consequência) são habilidades fundamentais a um bom escritor, o qual, por sua vez, compreende que “o texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre a frase e o texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa” (Koch, 2018, p. 11).

Uma narrativa em que a linguagem assuma qualidade estética pressupõe um escritor que se preocupe com o domínio das construções linguísticas inerentes ao texto narrativo. Segundo Luiz Antônio de Assis Brasil (2019), uma narrativa é:

Uma história contada sob a forma literária, com uma preocupação tanto com o conteúdo quanto com a forma, tanto com os fatos que compõe a história quanto com a linguagem, tanto com a organização quanto com o efeito que essa organização provocará no leitor (Brasil, 2019, p. 23).

Conteúdo, forma, organização e efeito são indispensáveis a uma narrativa, e só serão aprendidos de forma qualificada se for oferecido ao escritor o ensino explícito e deliberado de uma gramática do texto (base linguística para a elaboração de *modelos cognitivos* do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem (Fávero & Koch, 2016)).

² Convém ressaltar que os *gêneros orais* (discussão em grupo, exposição oral, seminário, entrevista oral, debate regrado, etc.) também possuem seus próprios esquemas, contudo não são o foco desta pesquisa.

Ensinar as estruturas do texto narrativo (uma gramática do texto) é convidar o aluno a empregar explicitamente um *esquema* no qual os elementos da *narrativa* possam ser manipulados deliberadamente. Gancho (2008) afirma que toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador). O enredo é dividido em partes (começo, meio e fim), sendo o conflito o elemento estruturador dessas partes:

1. *Exposição* (ou *introdução* ou *apresentação*): coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, as personagens, às vezes, o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler. Em geral, fica clara a intenção do enredo, vinculada ao desejo ou necessidade da personagem principal.
2. *Complicação* (ou *desenvolvimento*): é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos – na verdade pode haver mais de um conflito na narrativa). A complicação constitui a maior parte da narrativa, na qual agem forças auxiliares e opostas ao desejo da personagem e que intensificam o conflito.
3. *Climax*: é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O *clímax* é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que se organizam em função dele.
4. *Desfecho* (ou *desenlace* ou *conclusão*): é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz, trágico, cômico etc (Gancho, 2006, p. 14 e 15).

Para relacionar essas partes do enredo (começo, meio e fim), o autor emprega alguns recursos de *coesão textual*, seja quando remete a toda sequência do texto (coesão catafórica / sequencial), seja quando remete para o enunciado anterior (coesão anafórica / remissiva / referencial). Nesse sentido, o autor pode fazer uso de substituições (nominal, verbal, frasal), elipses (nominal, verbal, frasal), conjunções (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa), repetições, sinônimas, hiperônimas, nomes genéricos, colocações e referências (pessoal, demonstrativa, comparativa). As relações de sentido existentes no interior do texto são construídas por meio desses recursos de *coesão textual* (Koch, 2018). Evidentemente, existem textos destituídos de recursos coesivos, todavia a presença deles evidencia que o escritor teve acesso a um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, aprendeu uma ferramenta que permite dar à linguagem certa qualidade estética.

No próximo tópico, será feita uma revisão de literatura, cujo objetivo é mostrar pesquisas que tenham explorado a produção de textos narrativos com base na adoção de esquemas narrativos e com o enfoque na habilidade metatextual.

3. Revisão de literatura

A fim de propor uma análise crítica da literatura sobre as diferentes pesquisas que trataram da aprendizagem da linguagem escrita, serão utilizadas aquelas que investigaram justamente o efeito de uma intervenção específica sobre a produção de histórias por crianças, sobretudo, quando no trato do gênero narrativo.

3.1 Escolha das bases de dados

As bases de dados selecionadas para a busca dos estudos foram: Portal periódicos CAPES, *PsycINFO*, *Science Direct* e os repositórios de dissertações da USP e da PUCSP. A escolha das bases de dados configurou-se a partir do seguinte critério: conter artigos brasileiros e/ou estrangeiros, com publicações em produção escrita de histórias com o enfoque na ciência da leitura, isto é, na consciência e/ou habilidade metatextual.

Foram estabelecidas 11 palavras de busca para a seleção de artigos, de dissertações e de teses nas bases de dados: “narrativa”, “linguagem escrita”, “habilidade metatextual”, “habilidades metalinguísticas”, “produção textual”, “produção de textos narrativos”, “estrutura textual”, “escrita de histórias”, “written language”, “production of narrative texts”, “metatextual skill”.

Com o propósito de identificar estudos que convergissem para o objetivo desta pesquisa, aproveitaram-se as palavras-chave “habilidade metatextual”, “produção textual”, “narrativa”, “habilidades metalinguísticas” empregadas no resumo da tese de Nobile (2017). Ademais, “estrutura textual”, “escritas de histórias” e “crianças” são empregadas como palavras-chave do artigo escrito por Spinillo e Melo (2018), usado também como referência de intervenção para o presente estudo.

A tentativa de localizar o maior número de artigos, dissertações e teses foi o motivo pelo qual se optou pelo acréscimo de palavras em língua inglesa, como “written language”, “production of narrative texts” e “metatextual skill”. Por meio desse processo, houve a limitação da população de interesse e se pôde selecionar as pesquisas que utilizaram a “produção de textos narrativos” como objeto de interesse.

3.1.1 Procedimento de busca nas bases de dados

No portal de periódicos CAPES, a priori, o procedimento empregado pressupôs uma busca com os termos (“habilidade metatextual”, “produção textual”, “produção de textos narrativos”, “estrutura textual” ou “escrita de histórias”) e, na sequência, se operou uma nova busca, contudo, com as palavras estrangeiras (“written language”, “production of narrative texts” e “metatextual skill”). Para isso, foram utilizados três filtros: a) período de publicação (de 1968 a 2018), b) ser necessariamente artigos e c) somente artigos revisados por pares.

Ressalta-se que o acréscimo das aspas se deve ao fato de esta pesquisa procurar recuperar registros que contenham as palavras juntas. A Tabela 4 mostra que os resultados iniciais sobre “habilidade metatextual” foram nulos, uma vez que a busca não trouxe artigos, sendo, portanto, necessário deixar a palavra sem aspas e acrescentar o recurso OR bem como a palavra “consciência”. Essa mudança no mecanismo de busca apresentou um dado interessante, ou seja, os artigos provenientes de “Metatextual (habilidade OR consciência)” são de um total de 19, em um período que vai de 2003 a 2017, por outro lado, aqueles que se originaram de “Metatextual (awareness OR skill)” formam um total de 367, em um período de 1983 a 2018.

Tabela 4 – Relação palavras-chave e artigos encontrados no portal periódicos CAPES

Palavras-chave (português)	Metatextual (habilidade OR consciência)	“Produção textual”	“Produção de textos narrativos”	“Estrutura textual”	“Escritas de histórias”
Número de artigos encontrados (29/08/18)	19	308	4	63	15

Palavras-chave (inglês)	Metatextual (awareness OR skill)	“Production of narrative texts”	“Written language”
Número de artigos encontrados (29/08/18)	367	5	765.751

Isso se torna relevante, pois, talvez, evidencie uma maior preocupação das pesquisas brasileiras com a “habilidade metatextual” a partir de 2003, movimento que vai ao encontro do artigo publicado por Spinillo e Simões (2003), cujo propósito era o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças a partir de uma ampla revisão comentada e crítica da literatura de área, por conseguinte as pesquisadoras propuseram reflexões metodológicas por meio da análise da consciência metatextual relativa à estrutura de textos de diferentes gêneros. Nessa linha, vê-se que os estudos de Flavel (1979) sobre metacognição já estavam sendo usados.

A pesquisa realizada a partir de “written language” alcançou um número muito grande de artigos, dada à amplitude da palavra. Por isso, optou-se, no final, por relacioná-la às demais palavras-chave empregando o operador AND, o que resultou em artigos já encontrados. Esse mesmo princípio de busca foi feito com “produção textual”, relacionando-a à “produção de textos narrativos”.

Na *PsycINFO* (Tabela 5), foi feita a busca com os termos em inglês (“written language”, “production of narrative texts” e “metatextual skill”). Para isso, foram utilizados três filtros: a) período de publicação (de 1993 a 2018), b) ser necessariamente artigos e c) somente artigos revisados por pares. A busca por “metatextual skill” não apresentou resultados, o que gerou uma segunda, usando a palavra “metalinguistic awareness OR metatextual”. Dos 12 artigos listados, nenhum apresentou a habilidade metatextual como um objeto de estudo. Sobre “written language”, foram constatados 485 artigos. Por isso, optou-se por trocar “language” por “texts”. Isso fez com que o número baixasse para três artigos.

Tabela 5 – Relação palavras-chave e artigos encontrados em PsycINFO

Palavras-chave (inglês)	Metalinguistic awareness OR metatextual	“Production of narrative texts”	“Written texts”
Número de artigos encontrados (29/08/18)	12	2	3

Na *Science Direct* (Tabela 6), a busca foi feita de forma semelhante à da *PsycINFO*, usando, inclusive os mesmos filtros. Todavia, como os resultados se mostraram insuficientes, trocou-se “written texts” por “narrative skill”, obtendo 3 artigos e “production of narrative texts”, que apresentara um resultado muito amplo (192 artigos sem relação com o tema desta pesquisa), por “production of narrative”, proporcionando o acesso a dois artigos (ver tabela 6).

Tabela 6 – Relação palavras-chave e artigos encontrados em Science Direct

Palavras-chave (inglês)	Metalinguistic awareness OR metatextual	“Production of narrative texts”	“Narrative skill”
Número de artigos encontrados (29/08/18)	10	2	3

Em relação aos repositórios, biblioteca digital da PUCSP (Tabela 7), isto é, o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações, e biblioteca digital da USP, empregaram-se as 12 palavras listadas inicialmente. A biblioteca digital da USP tem em seu acervo³ 45530 dissertações, 31828 teses e 605 produções em livre docência. Já a biblioteca digital da PUCSP apresenta em seu acervo 13799 dissertações e 5216 teses. Ao realizar a busca com as palavras estabelecidas (“habilidade metalinguística”, “habilidade metatextual”, “produção textual” e “produção de narrativas”) verificou-se a seguinte distribuição:

Tabela 7 – Relação palavras-chave e teses / dissertações encontradas na biblioteca digital da USP

2003 – 2017	MESTRADO	DOCTORADO
“Habilidade metalinguística”	1	0
“habilidade metatextual”	0	1
“Produção textual”	38	27
“Produção de narrativas”	5	8

³ Acesso realizado em 29/08/2018.

Por meio dessa pesquisa, descobriram-se dois estudos realizados por Nobile, ou seja, “Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção” (Mestrado (2013)) e “Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos” (Doutorado (2017)).

No caso da biblioteca digital da PUCSP (Tabela 8), uma busca inicial usando “habilidade metalinguística” resultou em 772 documentos, logo foi necessário acrescentar três filtros: 1) programa – contém “psicologia da educação” e 2) assunto – contém “produção de texto” e 3) assunto – contém “habilidade metatextual”. Esse afinamento gerou um total de 10 dissertações de Mestrado. Optou-se por não usar “produção de narrativas” como um quarto filtro, porque a convergência “produção de texto” e “habilidade metatextual” já havia garantido o refinamento da pesquisa.

Outrossim, as pesquisas encontradas se posicionam de 2003 a 2012, todavia, ao se examinarem os resumos das dissertações, verificou-se que apenas 5 de 10 atendiam, em parte, à revisão de literatura do presente estudo. Por isso, uma nova busca foi feita com um quarto filtro, isto é, 4) assunto – contém “linguagem escrita”. Nisso foram geradas 5 pesquisas, sendo que 4 traziam aspectos relacionados às habilidades metalinguísticas.

Tabela 8 – Relação palavras-chave e teses / dissertações encontradas na biblioteca digital da PUC

2009 – 2011	MESTRADO	DOUTORADO
“Habilidade metalinguística”		
AND		
“habilidade metatextual”	4	0
AND		
“Produção textual”		

Embora a quantidade de artigos, dissertações e teses indique poucas pesquisas realizadas, vê-se, na verdade, a dificuldade do tema “habilidade metatextual” como objeto de estudo. Por isso, replicar estudos já realizados ou tomá-los como ponto de partida inicial tende

a ser um meio para o refinamento dos instrumentos já desenvolvidos e corroboração ou não dos dados já encontrados.

A partir do levantamento anterior, chegou-se a um número suficiente de artigos para a construção de uma revisão crítica de literatura que abrangesse o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de texto, objetivo principal da presente pesquisa.

3.2 O efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de texto

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever em um sistema alfabético. Chama-se, portanto, de letrados os indivíduos ou grupos que fazem uso eficiente do sistema de escrita, isto é, aqueles que conseguem se expressar por meio da escrita, assim como compreender e interpretar escritos (Maluf & Sargiani, 2015). Para tanto, é preciso que a criança e/ou adulto vá além do conhecimento implícito da língua, ou seja, faz-se útil o desenvolvimento do conhecimento explícito da atividade linguística.

Nesse sentido, em revisão, Silva e Guimarães (2017) identificaram que as habilidades metatextuais estão entre as habilidades metalinguísticas investigadas em pesquisas nacionais e estrangeiras. As pesquisadoras fizeram uma revisão sistemática dos estudos brasileiros que tratam das habilidades metatextuais e foram publicados, entre os anos de 2006 e 2016, em dois bancos de dados: Portal CAPES e Google Acadêmico. Os resultados apontaram que, a partir de 2010, houve ampliação de pesquisas que abordaram o desenvolvimento das habilidades metatextuais, especialmente, quando relacionadas à produção oral de textos, à compreensão de textos, bem como, à produção escrita de textos.

Isso é significativo, pois Maluf, Zanella e Pagnez (2006), em um estudo com base no levantamento de dissertações ou teses e artigos publicados em periódicos de 1987 a 2005, constataram que a maior parte dessas pesquisas havia investigado, principalmente, a consciência fonológica, enquanto, em relação à habilidade metatextual, constatar-se um percentual baixo.

Nessa linha de problematização, Spinillo, Mota e Correa (2010) revisitando a literatura da área observaram que, de forma indireta, algumas investigações exploraram a possível relação entre a consciência metatextual e a compreensão de textos; já outras pesquisas se direcionam para uma relação que buscava a escrita de textos, recursos coesivos e marcas de pontuação. Em contrapartida, poucas colocavam o texto como unidade de análise, afastando-se do conteúdo

veiculado para aproximar-se da configuração linguística e, conseqüentemente, exercendo a habilidade metatextual como objeto de investigação.

Ferreira e Spinillo (2003) desenvolveram uma pesquisa de caráter interventivo, de natureza metatextual, em que 64 crianças, de forma explícita e deliberada, foram levadas a refletir sobre a estrutura dos textos, bem como sobre seus componentes, organização hierárquica e convenções linguísticas. Esse estudo inspirou a presente pesquisa, que também criou uma situação de intervenção com foco na produção textual.

Os resultados de Ferreira e Spinillo (2003) indicaram que as crianças do Grupo Experimental se beneficiaram da proposta de intervenção, já que obtiveram produções mais elaboradas do que as do Grupo Controle, sobretudo, quando foram comparadas as testagens do pré-teste com as do pós-teste. A mudança se deu na medida em que as histórias produzidas se apresentaram com uma estrutura e organização linguística completas. Essa melhora demonstra que o ensino explícito do esquema de produção de textos narrativos favoreceu a construção das histórias.

Rego (1986) já havia dito que a experiência com o registro escrito de histórias poderia ter um papel importante na promoção de uma transposição para formas de comunicação mais explícitas e mais compatíveis com a língua cujo domínio a escola tem por finalidade promover. Escrever envolve uma relação impessoal entre o autor e o destinatário da mensagem, pois é preciso diferenciar os registros linguísticos, entendendo que a escrita é mais formal e abstraída de um contexto situacional específico.

O ensino de habilidades metatextuais permite a escrita de textos mais organizados, porque as crianças passam a perceber que escrever pressupõe “o pensar sobre”, isto é, há uma sequência organizada que precisa ser considerada em contextos situacionais específicos. Quando Ferreira e Spinillo (2003) introduzem sua pesquisa, há um procedimento que implica seis atividades que buscam justamente “o pensar sobre”: a) instrução explícita sobre as partes da história e do que tratam; b) identificação das partes da história; c) coordenação de gravuras com as partes da história; d) identificação das partes e complementação de histórias incompletas; e) montagem de baralho com auxílio do examinador e f) montagem de baralho de forma independente.

Ferreira e Spinillo (2003) mostraram que o desenvolvimento da habilidade metatextual tem validade, uma vez que as crianças da 1ª série, Grupo Experimental, por exemplo, começaram a produzir textos na Categoria III (40%) e Categoria IV (60%). Isso indica que 14

crianças da 1ª série passaram a escrever histórias com estruturas narrativas mais elaboradas: possuíam uma ação que sugeria o esboço de uma trama/situação-problemas e histórias completas. A intervenção, por ser baseada em procedimentos com foco no desenvolvimento de habilidades metatextuais, proporcionou um avanço, sobretudo, porque zerou o número de textos de Categoria I, que, no pré-teste era de 20.

As categorias de análise propostas por Rego (1986) e aplicadas por Ferreira e Spinillo (2003) também serviram como parâmetro em pesquisa realizada por Santos e Barrera (2015). O objetivo de Santos e Barrera (2015) era investigar o desempenho na escrita de histórias de 26 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sob diferentes condições de produção: (1) tema sugerindo conflito, (2) sequência de figuras compondo uma história e (3) figura isolada. Vê-se que as pesquisadoras usaram figuras como instrumentos de intervenção para verificar se o tipo de solicitação interferiria no grau de elaboração da estrutura narrativa das histórias produzidas.

As 26 crianças com idade média de 11 anos e 8 meses do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual passaram por três procedimentos, isto é, (1) um tema proposto pelas pesquisadoras, no qual havia uma situação-problema, (2) uma sequência de gravuras, que sugeriam um conflito e sua resolução e (3) gravura, a qual não evidenciava qualquer tipo de conflito. Os resultados indicaram que uma proporção relativa dos participantes não possuía domínio satisfatório do esquema narrativo, mesmo que já estivessem no 5º ano. Além disso, quando as crianças tinham o apoio, gravuras, associado à explicação de um conflito, houve melhora na qualidade da produção narrativa. Santos e Barrera (2015) afirmaram que a própria sequência das figuras já dava pistas sobre a trama da história, o que, de certo modo, favoreceu a construção das narrativas.

A dificuldade de parte das crianças em desenvolver uma situação-problema sem o apoio visual, talvez, esteja relacionada à falta de contato com a linguagem dos textos, ou seja, a aquisição das habilidades narrativas advém do ensino explícito, seja no ambiente familiar, seja no ambiente escolar. Nesse sentido, uma prática de alfabetização com ênfase em habilidades metalinguísticas, por meio da qual a criança é levada a “pensar sobre”, talvez seja uma alternativa aos obstáculos enfrentados para a aquisição da linguagem escrita.

Ao ter de desenvolver uma situação-problema, bem como produzir um texto narrativo, a criança é levada a definir os principais elementos ou sub-processos que compõem a escrita, o que incluiria planejamento, recuperação de informações da memória de longo prazo e revisão, por exemplo (Flower & Hayes, 1981). O ato de escrever, exigindo planejamento, memória de

longo prazo e revisão, pressupõe o emprego de conhecimentos linguísticos explícitos, os quais se relacionam às experiências metacognitivas.

Santos e Barrera (2015) mostraram que a condição de solicitação de produção interferiu na qualidade da estrutura narrativa dos textos, ou seja, quando houve a sequência de figuras que explicitava um conflito, foram apresentadas histórias completas com tramas e desfecho explícito; contudo, quando a solicitação foi feita a partir de uma gravura, sem indício de conflito, a maioria das produções tiveram uma estrutura narrativa pobre, precária, com predominância de descrições. A influência do conflito ou situação-problema como condição favorável para potencializar os recursos narrativos dos alunos se deve em razão do oferecimento de situações que já viabilizam a estrutura de uma história, ou melhor, não exigem maior grau de planejamento e execução.

Para Flavel (1979), o conhecimento metacognitivo é um segmento do conhecimento de mundo armazenado, sendo que os empreendimentos cognitivos correm por meio das ações e interações entre quatro fenômenos: (a) conhecimento metacognitivo, (b) experiências metacognitivas, (c) metas (ou tarefas) e (d) ações (ou estratégias). Nesse sentido, sobre a pesquisa de Santos e Barrera (2015), observa-se que a solicitação de produção interferiu na qualidade da estrutura narrativa dos textos, pois, quando o conflito ou a situação-problema não estavam pré-determinados, havia a necessidade de que a criança estabelecesse por si mesma a associação entre (c) metas (ou tarefas) e (d) ações (ou estratégias).

A produção de textos exigiria da criança o desenvolvimento de metas e ações, que só é possível se, no conhecimento de mundo armazenado (memória), houver a relação entre a aprendizagem implícita dos gêneros textuais (conhecimento metacognitivo) e ensino explícito da estrutura narrativa (experiências metacognitivas – metalinguísticas). Santos e Barrera (2015) indicam que as práticas pedagógicas voltadas para a produção de textos devem se caracterizar tanto por atividades que possibilitem a aprendizagem implícita por meio do contato com os diferentes gêneros de texto, quanto pelo ensino explícito da estrutura textual.

Spinillo (1993) já havia enfatizado a importância do contexto e de variações experimentais na investigação do desenvolvimento cognitivo e, em 1991, verificou o aparecimento de diferentes níveis de estrutura narrativa em função da presença ou ausência de estímulos visuais, neste caso, desenho feito pela criança. O estudo de Spinillo (1991) mostrou que, na ausência de estímulos visuais, as histórias apresentavam um esquema narrativo mais elaborado do que quando produzidas a partir do desenho, sugerindo, portanto, a possibilidade

de que as histórias produzidas a partir de gravuras mascarassem as habilidades narrativas que a criança possui.

De certo modo, as pesquisas de Santos e Barrera (2015) e de Spinillo (1991) concluíram que as crianças, diante de estímulos visuais que não apresentaram uma situação-problema / conflito, produziram textos com uma estrutura narrativa menos elaborada; no entanto, a ausência do estímulo proporcionou histórias mais elaboradas (Spinillo, 1991). Neste caso, provavelmente, as crianças tiveram maior grau de planejamento e execução, ou seja, elas tiveram de empregar conhecimentos linguísticos implícitos e explícitos na construção do texto narrativo, por conseguinte, sobressaíram as crianças cuja memória tenha tido acesso aos diferentes gêneros textuais, seja no ambiente familiar, seja no ambiente escolar.

Em 1993, Spinillo investigou a aquisição e o desenvolvimento de um esquema narrativo à luz de diversas situações experimentais: a) produção a partir de gravura – desenho feito pela criança (Tarefa 1) e sequência de gravuras (Tarefa 2); e b) produção livre – história apenas (Tarefa 3) e criar e ditar uma história para o experimentador (Tarefa 4). A predição era que as crianças produziram histórias mais elaboradas quando na ausência de estímulos visuais, a exemplo do que havia acontecido no estudo de Spinillo (1991).

Spinillo dividiu as sessenta crianças do estudo em três grupos, cujo critério foi a idade: (4 anos (pré-escolar, idade média: 4a 5m); 6 anos (alfabetização, idade média: 6a 5m) e 8 anos (primeiro-grau, idade média: 8a 6m)). Todos alunos de uma mesma escola de classe média. Dois juízes independentes categorizaram as 240 produções.

Para Spinillo (1993), a sequência de gravuras (Tarefa 2) e o procedimento de ditar (Tarefa 4) não facilitaram a emergência de estruturas narrativas, isso porque os resultados mostraram que o nível narrativo das histórias variou de uma situação a outra e a produção de histórias a partir de representações pictográficas (desenho, gravura), de certo modo, mascarou as reais habilidades narrativas das crianças, o que vai ao encontro dos resultados do estudo de Spinillo (1991), afinal a questão da ausência do estímulo visual como preditor de estruturas narrativas bem elaboradas já havia sido apontada.

Outra ponto ressaltado por Spinillo (1993) diz respeito aos grupos e às variações experimentais em relação ao nível de estrutura narrativa que a criança possui, ou seja, a pesquisadora concluiu que a idade interferiu na qualidade da estrutura narrativa, já que esta se mostrou mais forte para crianças de níveis intermediários (Grupo 2) do que para crianças que possuem um esquema narrativo elementar (Grupo 1) ou para aquelas que efetivamente

dominam o esquema (Grupo 3). Sobre a variável idade, vê-se que a alfabetização, aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, exerceu um papel fundamental sobre a produção de histórias, visto que as crianças do Grupo 3 (8a 6m) desenvolveram produções textuais mais elaboradas.

As tarefas utilizadas nas pesquisas anteriores (Ferreira & Spinillo, 2003; Santos & Barrera, 2015; Spinillo, 1991; Spinillo, 1993), no tratamento da linguagem escrita, requereram um nível mais alto de abstração, elaboração e controle do que no tratamento da linguagem oral, isto é, foi necessário um esforço do leitor aprendiz para colocar em ação as capacidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos requeridos para a aprendizagem da escrita. Por isso, a importância da alfabetização, em especial, a aprendizagem da leitura, como preditor da aprendizagem da linguagem escrita, o que justificaria a produção de texto precária das crianças pré-escolares (4a 5m – Grupo 1) na pesquisa de Spinillo (1993).

A psicóloga Uta Frith (1985) propôs um modelo de leitura que inclui três etapas: logográfica ou pictórica, fonológica e ortográfica. Trata-se de uma passagem lenta, contínua de uma fase a outra e não são distribuídas de forma rígida.

Na etapa logográfica ou pictórica (5 a 6 anos), a criança ainda não compreendeu a lógica da escrita, por isso o sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma como os objetos ou rostos que a rodeiam, explorando todos os traços visuais. Nesse estágio, que precede, muitas vezes o ensino explícito da leitura, a criança reconhece aquilo que adveio de forma implícita.

Na etapa fonológica (6 ou 7 anos), primeiros meses da escolarização, a criança associa cada letra a sua pronúncia, por meio da relação grafema-fonema e do ensino explícito. A palavra deixa de ser tratada globalmente, pois a criança aprende a prestar atenção aos pequenos constituintes das palavras. A percepção de que a fala é composta de fonemas, os quais podem ser recombinaados, formando novas palavras se chama de competência metafonológica.

Na etapa ortográfica, há perda progressiva de toda a influência do tamanho da palavra, em razão da automatização, paralelismo crescente do reconhecimento das palavras, já que o sistema visual fornece um código cada vez mais compacto e organizado hierarquicamente, sendo que o motor dessa evolução é essencialmente a intervenção pedagógica.

É possível inferir que a ausência de uma situação conflito (Santos & Barrera, 2015) e a não facilidade na produção de histórias com estímulos visuais (Spinillo, 1991; Spinillo, 1993) indicam, provavelmente, um entrave com a lógica do sistema de aquisição da leitura. As crianças que tiveram maior dificuldade estavam em fase pré-escolar, ou sendo alfabetizadas.

Santos e Barrera (2015) relataram que a atividade feita a partir de uma gravura, sem indício de conflito, resultou em produções com predomínio de descrições, e enquanto Spinillo (1993) assinalou o fato de que a produção de histórias a partir de representações pictográficas (desenho, gravura), de certo modo, mascarou as reais habilidades narrativas das crianças. Nesse sentido, vê-se que, por não compreender a lógica da escrita (etapa logográfica), a criança se apoia em um sistema descritivo, ou seja, ela explora os traços visuais somente.

Segundo Spinillo (1993), as crianças do grupo 2 (6a 5m) se saíram melhor do que o grupo 1 (4a 5m), visto que o grupo 2 apresentou crianças no processo de alfabetização (entre a etapa fonológica e a ortográfica), o que pressupõe domínio da atenção às partes constituintes do texto. O grupo 3 (8a 6 m) apresentou melhores textos devido à habilidade de perceber que a estrutura narrativa é produzida hierarquicamente. Por isso, é possível afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá concomitante.

Outras pesquisas têm trabalhado na linha da intervenção, por exemplo, a de Lins e Silva e Spinillo (2000), que examinaram o efeito de diferentes situações de produção na escrita de história. Oitenta crianças (de 7 a 10 anos) de primeira à quarta série do ensino fundamental escreveram histórias em quatro situações distintas: produção livre (Condição 1); produção oral / escrita (Condição 2); produção a partir da sequência de gravuras (Condição 3) e reprodução de uma história ouvida (Condição 4). As crianças de classe média de escolas particulares foram distribuídas em quatro grupos de acordo com as séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª).

Lins e Silva e Spinillo (2000) concluíram que os anos de escolaridade, as situações de produção, bem como a interação desses fatores influenciam a escrita de histórias por crianças. A alfabetização contribui para o desenvolvimento das histórias, contudo Lins e Silva e Spinillo (2000) ressaltam a importância de um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que, de fato, se manifeste a escrita de textos. Se, por um lado, o domínio do sistema de escrita não garante o domínio de uma habilidade narrativa escrita, por outro, o contato mais intenso com textos pode contribuir para o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado.

Lins e Silva e Spinillo (2000) também reforçam os resultados já indicados por Spinillo (1993), ou seja, não é a sequência de gravuras que contribui para uma emergência de histórias organizadas e com uma estrutura narrativa elaborada, mas o fato desta sequência incluir uma situação-problema. É importante destacar que esse mesmo resultado foi constatado por Santos e Barrera (2015) em um estudo posterior. Outrossim, os dados analisados por Lins e Silva e Spinillo (2000) mostraram que não apenas o apoio visual favorece a escrita de histórias bem

estruturadas, o apoio linguístico (Condição 4) aparece como recurso importante, porque, ao reproduzir a história, a criança reproduz não só o conteúdo, como também a forma linguística do texto apresentado.

O apoio externo, portanto, o contato com textos é fundamental na aquisição de um esquema narrativo. Lins e Silva e Spinillo (1998) já haviam indicado a importância da linguagem dos textos no ambiente familiar. Em um estudo comparativo entre crianças de baixa renda e de classe média alta, Lins e Silva e Spinillo (1998) analisaram as produções textuais de crianças pertencentes a escolas públicas e particulares. A diferença obtida entre os dois grupos foi analisada em função de fatores sociolinguísticos.

Nessa pesquisa, oitenta crianças, sendo quarenta de classe média de escolas particulares (7 – 9 anos) e quarenta crianças de baixa renda de escolas públicas (8 – 10 anos) foram igualmente divididas em dois grupos em função dos anos de escolaridade frequentados após a alfabetização. Um ano (1ª série da escola particular e 2ª série da escola pública) e três anos (3ª série da escola particular e 4ª série da escola pública). Utilizou-se, como controle, um teste de memória verbal que avalia a memória a curto prazo. A situação experimental consistiu na produção escrita, individual, de uma história original criada pela criança. Além disso, empregaram-se as categorias de análise de Rego (1986).

Comparando os resultados das histórias, observou-se que, enquanto mais crianças de escolas públicas produziram história na Categoria IV (apresentam tentativa de resolução de situação-problema, estando o desfecho ausente), as crianças de escola particular produziram textos mais bem elaborados. Lins e Silva e Spinillo (1998) indicaram que existe uma progressão na habilidade narrativa mesmo após a alfabetização, já que crianças com três anos de escolaridade escreveram histórias mais elaboradas do que crianças com um ano após a alfabetização.

Ademais, Lins e Silva e Spinillo (1998) argumentam que o conhecimento sobre como produzir histórias ainda está em desenvolvimento mesmo após o domínio da escrita, o que, segundo as pesquisadoras, parece indicar a existência de uma progressão, um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado, algo que não é garantido pela aquisição da leitura e da escrita.

Da mesma forma que o ensino implícito garantiria a aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que haja o ensino explícito das diferentes estruturas textuais. Sabendo-se que o conhecimento está em desenvolvimento, pois o ser humano está em constante transformação,

as práticas pedagógicas, o uso correto de instrumentos, podem ajudar a favorecer ambientes que estimulem o desenvolvimento de habilidades narrativas mais elaboradas. Para isso, antes de tudo, é necessário que os alunos tenham sido alfabetizados, que a melhor educação, aquela em que a escola ensina e o aluno aprende, tenha sido alcançada. Nessa linha, entram duas habilidades estruturantes: decodificar e compreender.

No início, escrever histórias é uma tarefa difícil tanto para crianças de baixa renda quanto para as de classe média e esse equilíbrio permanece até o final dos três primeiros anos escolares (Lins e Silva & Spinillo, 1998). Depois dos três primeiros anos, os grupos começam a se distanciar e isso se deve às experiências, oportunidades, contatos e interações que as crianças de diferentes classes vivenciam em relação à linguagem dos textos no ambiente familiar. Evidentemente, esse acesso permite a aquisição de conhecimentos implícitos, os quais acabam por ser explorados pela escola explicitamente.

A carência proveniente do ambiente familiar deve, na medida do possível, ser suprida pelo ambiente escolar, isto é, o contato precisa ser sistematicamente proporcionado pela escola, sobretudo, por aquela que atende crianças de baixa renda (Lins e Silva & Spinillo, 1998). Esse posicionamento, inclusive, é usado como pressuposto deste presente estudo.

Na busca de ofertar as melhores práticas pedagógicas em relação à produção de textos narrativos, Ferreira e Correa (2008) pesquisaram a influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. Foram realizadas atividades que destacavam a estrutura narrativa, isto é, a organização hierárquica da narrativa de história, além de incentivar as crianças a refletirem sobre as características próprias do gênero textual a partir de duas histórias-exemplos. Além disso, foi também realizado um levantamento de temas para a escrita de novas histórias.

A pesquisa de Ferreira e Correa (2008), com base na literatura anterior (Ferreira & Spinillo, 2003) apresentou dois objetivos: a) informar explicitamente às crianças sobre a estrutura própria de uma história e mostrar que a estrutura é comum a todas as histórias prototípicas e b) dar às crianças a oportunidade de refletir, participando de maneira ativa e reflexiva das atividades desenvolvidas.

Os objetivos de Ferreira e Correa (2008) pretendiam desenvolver um ambiente em que as crianças fossem levadas a usar conhecimentos explícitos – elas tiveram de refletir sobre a estrutura e organização de textos, neste caso, os de estrutura narrativa. O tratamento linguístico sugerido pelas pesquisadoras pretendia conduzir as crianças à instalação de um conjunto de

conhecimentos acessíveis à consciência e suscetíveis de serem utilizados para controlar o produto dos processos automáticos.

Fizeram parte do estudo de Ferreira e Correa (2008) 73 crianças de uma escola que atende a comunidades de status socioeconômico médio-baixo. 39 crianças cursavam a primeira série do Ensino Fundamental e 34 crianças cursavam a segunda série, sendo que a participação foi voluntária. Houve um pré-teste inicial, no qual as crianças escreveram uma história inventada por elas e de tema livre. As histórias foram analisadas de acordo com as categorias propostas por Rego (1986). A intervenção foi realizada em dois grupos experimentais e, por fim, houve um pós-teste.

Os resultados obtidos mostraram que houve mudança significativa na escrita de histórias pelas crianças que participaram dos grupos experimentais, isso porque, no pré-teste, a maior parte das produções escritas das crianças, tanto da primeira série quanto da segunda série, foram classificadas nas categorias 1 e 2 porque se limitavam a fazer uma introdução do cenário e dos personagens e/ou havia o início de uma ação ou um acontecimento que sugeria o esboço de uma situação-problema. Após a intervenção, no pós-teste, as histórias escritas se concentraram nas categorias 3 e/ou 4 (histórias completas). Além disso, observou-se que a maior parte das crianças que participaram da intervenção produziram histórias com um final relacionado à situação problema.

Os resultados alcançados por Ferreira e Correa (2008) justificam a eficácia de contextos de intervenção, sobretudo, quando se considera a aplicação correta dos procedimentos relacionados à prática pedagógica. Ademais, vê-se que os resultados positivos encontrados por Ferreira e Spinillo (2003) acerca da produção oral de histórias também podem ser estendidos à produção escrita de histórias (Ferreira & Correra, 2008) e que há a possibilidade de a escola promover contextos em que o ensino explícito de textos torne as produções de crianças de nível socioeconômico baixo mais elaboradas, fato já identificado por Lins e Silva e Spinillo (1998).

A participação direta daquele que ensina, promovendo a reflexão sobre o objeto linguístico, permite ao aluno associar o conhecimento implícito ao explícito, isto é, o ato de “pensar sobre” as estruturas faz emergir da consciência as estruturas que já são partes do pensamento, em outras palavras, o texto pode ser objeto de uma análise metalinguística por parte das crianças e a escola pode desenvolver nos alunos um conhecimento sobre textos quanto a algumas de suas particularidades, como abertura e fechamento de histórias e natureza do conteúdo veiculado (Spinillo, Mota & Correa, 2010).

Na análise em relação aos aspectos linguísticos que constituem as habilidades metatextuais, Silvia e Guimarães (2017) perceberam que 22% das pesquisas, de 2006 a 2016,

se preocuparam em desenvolver tarefas voltadas explicitamente ao monitoramento da coerência, objeto de estudo de Pessoa, Correa e Spinillo (2009) as quais investigaram explicitamente a reflexão dos estudantes em relação à coerência.

Mantendo a linha de um estudo de intervenção e indo além das condições de produção escrita que favorecessem algum apoio à criança, seja visual (apresentação de uma sequência de gravuras, seja linguístico (reprodução de histórias), Pessoa, Correa e Spinillo (2009) investigaram o efeito das condições de produção escrita livre e reprodução escrita sobre o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por 108 crianças nos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola da rede pública.

A coerência é fundamental dentro da produção de textos, pois ela está relacionada ao “fazer sentido”. Por isso, Pessoa, Correa e Spinillo (2009) elaboraram duas condições de produção escrita distintas: a) a produção livre, que não conta com qualquer apoio (visual ou linguístico) e b) a reprodução, que conta com apoio linguístico. As histórias foram classificadas conforme a categorização proposta por Spinillo e Martins (1997).

A categorização de Spinillo e Martins (1997) considera os elementos macrotextuais: a manutenção do tópico (os eventos se organizam ao redor de um tópico, que deve ser mantido ao longo da narração) e os princípios de constituição de um texto (a manutenção dos personagens ao longo da narrativa, a relação entre os eventos narrados e a relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho).

Para Pessoa, Correa e Spinillo (2009), a intervenção realizada permitiu identificar três resultados principais: a escolaridade parece ter sido o fator de maior influência na produção escrita de histórias, a condição de reprodução escrita proporcionou a produção de textos coerentes, isso em razão do texto modelo que serviu como apoio linguístico e, por fim, o efeito do contexto de produção sobre a escrita, no que tange ao estabelecimento da coerência, não foi o mesmo para todas as crianças, pois a sensibilidade aos contextos de produção foi pouco expressiva em crianças cujas produções eram elementares.

O efeito da escolaridade como fator de maior influência na produção escrita de histórias também foi identificado por Spinillo e Martins (1997) e Spinillo (1993), e corroborado pelo estudo de Lins e Silva e Spinillo (2000) no qual se vê a contribuição da alfabetização para o desenvolvimento das histórias, embora as pesquisadoras Lins e Silva e Spinillo (2000) ressaltem a importância de um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que, de fato, se manifeste a escrita de textos.

Novamente, pode-se destacar a importância da alfabetização como acesso à aprendizagem da leitura e escrita, no entanto, ela em si mesma não basta para que haja a produção de textos narrativos bem elaborados.

A relação entre a competência na escrita e a produção de texto foi outro aspecto que se tornou objeto de estudo dos pesquisadores brasileiros (Silvia & Guimarães, 2017). A influência da competência ortográfica na escrita de textos foi objeto de investigação de Nobile e Barrera (2016). O objetivo desta pesquisa foi investigar as relações entre conhecimento ortográfico e produção escrita de textos, além de analisar em que medida diferentes condições de produção afetam a qualidade dos textos narrativos.

Participaram do experimento 72 alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Os dados foram coletados pela aplicação de um ditado e por três produções de texto: livre, a partir de sequência de figuras e reconto. Os resultados mostram que os conhecimentos ortográficos interferem no desempenho dos estudantes na produção de texto, isto é, o bom desempenho na produção de textos é dependente tanto da capacidade de dominar regras ortográficas, bem como, do conhecimento sobre a estrutura organizativa do gênero textual.

Nobile e Barrera (2016) salientaram que as habilidades ortográficas desempenham com as habilidades de linguagem oral e a memória de trabalho importante papel na qualidade da produção de textos escritos. Outrossim, as dúvidas na escrita de determinadas palavras podem interferir na produção textual, fazendo com que o aluno direcione seus recursos cognitivos (atenção, memória) para pensar em como grafar essas palavras, o que resulta em menos tempo para se dedicar à elaboração de textos.

Convém afirmar que essa dificuldade nas habilidades ortográficas (Nobile & Barrera, 2016) foi identificada também quando houve a execução do projeto-piloto do presente estudo. Na reescrita da fábula “A raposa e o crocodilo”, de Esopo, algumas crianças apresentaram os textos reescritos com desvios ortográficos, comprometendo a coerência textual diretamente.

Outro ponto destacado por Nobile e Barrera (2016) diz respeito à estrutura formal das produções, as quais mostraram que o oferecimento de apoio aos alunos, sobretudo verbal, favoreceu a produção de textos narrativos mais elaborados, fato que já havia sido identificado por outros estudos (Spinillo, 1991; Spinillo, 1993; Lins e Silva & Spinillo, 2000; Ferreira & Correa, 2008; Pessoa, Correa & Spinillo, 2009; Santos e Barrera, 2015).

Novamente, aparece como boa alternativa pedagógica o ensino explícito de algumas habilidades essenciais à produção de textos narrativos, por exemplo, o domínio do sistema ortográfico, uma vez que “é por meio da grafia correta que um texto pode ser compartilhado e compreendido entre os vários dialetos falados” (Nobile, 2016, p. 9). Nessa linha de pensamento,

o ensino explícito de habilidades metalinguísticas (metamorfológica e metatextual) ajudaria o aluno a compreender que quanto maior for o nível de consciência sobre a estrutura da linguagem e organização do texto, mais coerente e coesa será sua produção.

Spinillo e Melo (2018) desenvolveram um estudo experimental, cujo objetivo era investigar se ao tomar consciência do esquema prototípico de histórias as crianças seriam capazes de aplicá-lo a suas produções, passando a escrever histórias mais elaboradas. Participaram do experimento 46 estudantes do 2º ano do ensino fundamental de escolas particulares localizadas em bairro de classe média.

Os dados derivados do estudo de Spinillo e Melo (2018) evidenciam que é possível que crianças em anos iniciais do ensino fundamental desenvolvam a habilidade de escrever histórias a partir de conhecimento sobre a estrutura, organização e convenções linguísticas. Por exemplo, as crianças que produziam histórias incompletas (limitadas à introdução da cena e dos personagens) ou apresentavam esboços de uma situação-problema, mas sem um desfecho, após a intervenção, passaram a escrever histórias completas e elaboradas.

Spinillo e Melo (2018) ressaltam que o efeito da intervenção sobre o uso de conectivos é indireto, ou seja, nas histórias mais elaboradas, os episódios (uma situação-problema com desfecho) se articulavam por meio de coesivos. Além disso, os dados derivados do estudo mostram que o conhecimento sobre as propriedades estruturais de histórias propicia tanto a produção oral como escrita de textos e apontam para a existência de relações entre a consciência metatextual e produção textos, de modo que a tomada de consciência acerca da estrutura do texto surge como um dos conhecimentos necessários para produzir textos elaborados (e.g. Ferreira & Spinillo, 2003).

Nobile e Barrera (2018) verificaram a eficácia de sessões de intervenção visando ao desenvolvimento das habilidades metatextuais, sobre a produção escrita de histórias e sobre o conhecimento explícito da estrutura narrativa. 97 alunos de 4º e 5º do ensino fundamental de uma escola pública participaram do estudo. Os grupos foram divididos em experimental e controle.

Os dados derivados do estudo de Nobile e Barrera (2018) indicam que não houve diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo controle em relação às produções livres, isso porque, a partir da aplicação do teste *t*, os valores de *p* foram superiores a 0,05 (pré-teste $t = ,053$; $p = ,959$; pós-teste 1, $t = 1,672$; $p = ,098$; pós-teste 2, $t = 1,001$; $p = ,319$). O efeito positivo da intervenção foi parcialmente obtido. Contudo, com a aplicação do teste ANOVA para medidas repetidas, observaram-se, tanto do grupo experimental quanto no grupo controle, diferenças significativas ao longo do tempo no caso das produções livres. As diferenças

encontradas se aplicam mais ao grupo controle que se beneficiou da intervenção sofrida antes do pós-teste 2. Segundo Nobile e Barrera (2018) a diferença obtida no grupo experimental não pode ser atribuída à intervenção uma vez que não houve diferença entre os momentos pré-teste e pós-teste.

De acordo com Nobile e Barrera (2018) um dos fatores que podem explicar os resultados obtidos entre o grupo experimental e controle é o fato de a intervenção com o grupo experimental ter sido realizada no segundo semestre letivo, quando os alunos, de modo geral, estavam mais maduros e possivelmente mais competentes para se beneficiarem da intervenção. Além disso, Nobile e Barrera (2018) ressaltam que o pequeno número de sessões de intervenção realizadas pode ter contribuído para o desempenho dos alunos e sugerem a necessidade de novos estudos que incluam mais atividades de produção de texto durante a intervenção (e de reflexões sobre a produção realizada) a fim de consolidar os conhecimentos metatextuais trabalhados.

4. Objetivo

Foi objetivo desta pesquisa verificar o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de textos pelos alunos em condições reais de ensino em uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental.

Foi formulada a seguinte questão:

a) Qual é o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de textos em alunos de 5º ano do Ensino Fundamental?

Espera-se também verificar a hipótese que aponta para a existência de relações entre consciência metatextual e produção textual, de modo que a tomada de consciência da estrutura do texto surja como um dos conhecimentos necessários para produzir textos com os marcadores linguísticos convencionais.

Com base na pesquisa de Nobile e Barrera (2018) que verificaram o efeito de sessões de intervenção sobre a produção de histórias e sobre o conhecimento explícito da estrutura narrativa e com base na pesquisa de Spinillo e Melo (2018) que investigaram se ao tomar consciência do esquema prototípico de histórias as crianças seriam capazes de aplicá-lo às suas produções, passando a escrever histórias elaboradas, na presente pesquisa, espera-se que uma intervenção usando um conjunto de explicações e práticas relacionadas à adoção de um esquema narrativo permita a produção de textos narrativos em cuja estrutura haverá os marcadores linguísticos convencionais.

A pesquisa está estruturada em três etapas: um pré-teste, sessões de intervenção visando o uso de esquemas narrativos na produção de texto e um pós-teste. Os participantes serão distribuídos em Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC). Ressalta-se que a relevância e novidade do presente estudo se deu em razão de ter sido um programa de intervenção aplicado coletivamente em sala de aula, sobretudo quando com grupos de crianças provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica.

A origem desta pesquisa encontra-se em uma primeira proposta, que era verificar como um grupo de alunos de escola pública estavam em relação à compreensão textual. Para isso, entendendo que a compreensão requer algumas habilidades como domínio do sistema alfabético, compreensão auditiva e decodificação, em maio de 2018, realizamos um estudo-preliminar para investigar o processamento textual de crianças de 6º ano. Esse estudo-preliminar aconteceu em uma escola de ensino público situada na periferia de São Paulo,

Itaquera. A direção da escola solicitou que a atividade fosse desenvolvida com a classe que tinha a maior dificuldade na escrita, uma vez que alguns desses alunos estavam em processo de alfabetização. Participaram desse estudo-preliminar as 12 crianças da sala (8 meninas e 4 meninos) de 6º ano, cujas idades variavam entre 11 e 13 anos. A atividade foi aplicada na presença da professora de Língua Portuguesa da turma.

Esse estudo-preliminar consistiu na aplicação pelo pesquisador de um ditado da fábula “A raposa e o crocodilo”, de Esopo. Os alunos tinham de escrever o que estava sendo lido em uma folha de papel sulfite usando lápis grafite. Como se pode ver na Figura 6, a análise da escrita dos alunos mostrou problemas ortográficos, ausência de coesão e de domínio da coerência, trocas de grafemas e falta de segmentação de palavras e frases.

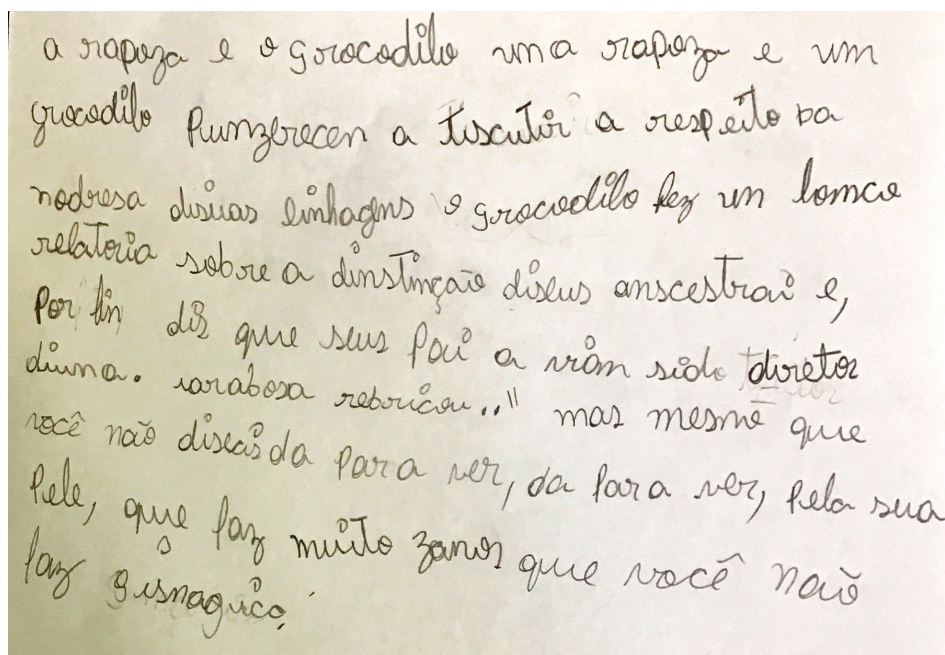


Figura 6 – Escrita de um aluno de 6º ano, a partir do ditado “A raposa e o crocodilo”, de Esopo.

Esse resultado, que apontou grandes dificuldades no domínio do sistema alfabético de escrita, nos levou a um ajuste no problema de pesquisa, pois passamos a dar preferência à produção de texto ao invés da compreensão.

Nesse sentido, a relevância da pesquisa se dá pelo reconhecimento da importância de incluir nas escolas o uso de instrumentos advindos da pesquisa científica na área da Psicologia Cognitiva, os quais podem oferecer subsídios às propostas pedagógicas e ampliar os estudos que verificam o efeito de intervenções voltadas para o desenvolvimento da habilidade

metatextual sobre a produção de textos escritos, dentre os quais podemos citar a pesquisa de Nobile e Barrera (2018) em que os dados indicaram haver efeito significativo favorável à intervenção referente ao conhecimento da estrutura narrativa.

5. Método

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob o número CAAE 10422219.4.0000.5482 (maio de 2019). Antes do início do projeto, a escola também assinou um termo de consentimento livre e esclarecido, cedendo o espaço para a pesquisa. O pesquisador também perguntou para as professoras dos 5º anos se elas estavam de acordo em ceder um espaço dentro da sala de aula e todas acharam que o projeto acrescentaria valor às aulas de produção de texto.

Esta é uma pesquisa do tipo experimental com grupo controle, em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste.

5.1 Local e participantes

O local escolhido para a coleta de dados foi uma escola pública de ensino fundamental de primeiro ciclo (anos iniciais). A escola está localizada na Zona Leste de São Paulo, em Itaquera, e é reconhecida como uma boa e tradicional escola do bairro. A nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 foi de 6.9 quando a meta projetada era de 6.3⁴. Ademais, o nível socioeconômico atendido é médio-baixo e há pouca variação no corpo docente e na gestão ao longo dos anos.

No 1º semestre de 2019, o pesquisador realizou uma reunião com a direção do colégio e com as professoras das duas turmas de 5º ano do período matutino para explicar os objetivos e metodologia da pesquisa. As professoras foram consideradas como tendo desempenho acadêmico semelhante e a direção do colégio também assegurou que não foram utilizados critérios de seleção na constituição das turmas. Por sorteio, foi definido que o 5º A passaria pela intervenção e que o 5º B seria o controle e, portanto, não passaria pela intervenção, continuando com as atividades pedagógicas regulares.

Inicialmente foi feito um pré-teste, que consistiu na aplicação de uma prova de avaliação escrita às 29 crianças do 5º A e às 30 crianças do 5º B. Os alunos têm média de idade de 9 anos. A avaliação (pré-teste) consistiu em uma produção de texto narrativo com o tema “A grande aventura”. Os textos produzidos no pré-teste foram submetidos à análise de dois juízes, os quais deveriam distribuir as produções textuais das crianças em três categorias: “não alfabetizado”, “em início de alfabetização” e “alfabéticos com proficiência”. 34 textos foram considerados na

⁴ Dado obtido em 08/12/18 por meio do portal do INEP.

categoria “alfabéticos com proficiência”, sendo 17 da turma do 5º A (8 meninos e 9 meninas) e 17 da turma do 5º B (7 meninos e 10 meninas). A partir de então, esses 34 alunos passaram a constituir *a amostra por conveniência* (Cosby, 2003) da pesquisa.

Embora *a amostra por conveniência* fosse constituída de 17 crianças, todas as 29 crianças da turma do 5º A (Grupo Experimental) participaram das atividades de intervenção, visto que esta pesquisa teve como princípio promover um programa de intervenção em condições reais de ensino.

O pós-teste consistiu em uma produção de texto narrativo com o tema “Um herói de brinquedo” e foi feito com todas as crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC). Os textos foram submetidos à análise de dois juízes novamente.

É importante registrar aqui que, decorrida a aplicação do pós-teste às crianças das duas turmas, o pesquisador desenvolveu as mesmas atividades interventivas com a turma do 5º B, que constituiu o grupo controle, isso porque, era de nosso interesse que todos os alunos se beneficiassem dos efeitos das atividades interventivas e pudessem ter acessos às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Ao final da pesquisa, no tópico considerações finais, foram feitas algumas observações a respeito dos alunos que não compuseram a amostra, contudo, ao nosso ver, se beneficiaram das sessões de intervenção, da turma A e da B.

5.2 Instrumentos e procedimentos

A pesquisa foi planejada com delineamento em 3 etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste.

- Pré-teste: produção escrita de uma história pelos participantes do grupo experimental e do grupo controle;
- Sessões de intervenção que consistiram em análise e reflexão sobre a estrutura do texto narrativo, organização e convenções linguísticas do gênero história. As sessões de intervenção foram realizadas com todas as 29 crianças da turma do 5º A, à qual pertenciam os participantes do grupo experimental. As 30 crianças da turma do 5º B, à qual pertenciam os participantes do grupo controle, seguiram com as atividades pedagógicas regulares;
- Pós-teste: nova produção escrita de uma história pelos participantes do grupo experimental e do grupo controle.

5.2.1 Pré-teste

O objetivo da aplicação do pré-teste foi verificar o conhecimento das crianças do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) sobre a estrutura do texto narrativo, o que permitiria averiguar a habilidade metatextual nessas produções.

Os participantes realizaram suas produções textuais, cujo tema foi “A grande aventura”, em uma folha sulfite tamanho A4, elaborada e impressa para ser preenchida com o nome do aluno, ano escolar e linhas na horizontal para a escrita dos textos. Os alunos tiveram cinquenta minutos para realizar a tarefa. Foram utilizados lápis grafite e borracha (próprios dos alunos), considerando que a escrita à caneta poderia comprometer a leitura das produções, principalmente caso os participantes desejassem realizar alterações em seus textos.

O pré-teste foi realizado em maio de 2019, quando as crianças da turma do 5º A, à qual pertencia o grupo experimental (GE), e as crianças do 5º B, à qual pertencia o grupo controle (GC), foram convidadas a escrever uma produção narrativa sobre o tema “A grande aventura”. A atividade foi aplicada pelo pesquisador, em sala destinada pela escola, em horário normal de aula, com todos os alunos. Os alunos receberam a seguinte instrução do pesquisador:

“Bom dia (apresentação do pesquisador)! Eu me chamo Luiz e nós iremos desenvolver uma atividade muito interessante: vocês poderiam escrever uma história para mim? Vocês podem escrever como acharem melhor. Peço a vocês que façam isso de acordo com o nosso tema, “A grande aventura”, e escrevam o texto de vocês nesta folha de sulfite e usem o lápis. Muito obrigado.”

5.2.2 Sessões de intervenção

Foram realizadas seis sessões coletivas para a turma do 5º A (Grupo Experimental), que serão descritas a seguir. As sessões de intervenção foram planejadas e executadas, utilizando os instrumentos descritos no Anexo A, referente à tese de doutorado de Nobile (2017). As crianças do 5º B (Grupo Controle) continuaram com as atividades pedagógicas regulares.

A intervenção teve como objetivo desenvolver o conhecimento das crianças sobre as características estruturais próprias de histórias. As 6 sessões coletivas foram aplicadas duas vezes por semana, com 1h20 minutos de duração cada e com duas atividades apresentadas em uma ordem fixa, como descrito a seguir:

Materiais – Todos os materiais podem ser encontrados no Anexo A, os quais foram impressos e distribuídos para cada uma das crianças ao longo das seis sessões.

Sessão 1 – Inicialmente, foi lido um texto (Anexo A – sessão 1 *A1*) com o intuito de discutir suas partes constituintes (início, meio e fim) e tornar evidente cada uma dessas partes, fornecendo instruções explícitas e dialogadas sobre elas, além de marcar especificadamente os personagens, tempo e local da narração (começo); eventos e ações dos personagens, objetivos e problemas enfrentados (meio); como terminou a história e a solução do (s) problema (s) (final). Por meio de uma outra história (Anexo A – sessão 1 *A2*), realizou-se uma discussão com os alunos sobre os elementos constituintes de/para uma produção narrativa, com o intuito de explicitar, refletir e reforçar sua composição. Para isso então, os alunos receberam essa história impressa e juntamente com o pesquisador delimitaram, pintando de cores diferentes, o começo, meio e final dessa história.

Em seguida, os alunos foram convidados a realizarem essa mesma atividade com outros textos e sem a ajuda do pesquisador, destacando em cores diferentes, as partes que constituem uma estrutura narrativa, por meio de duas histórias (Anexo A – sessão 1 *A3* e *A4*) e as mesmas foram pintadas em: amarelo para o começo; vermelho para o meio e azul para o final. O pesquisador leu a primeira história, dando um prazo para os alunos pintarem, repetindo o mesmo procedimento para a segunda história.

Sessão 2 – Primeiramente foi retomada a atividade anterior, devolvida para que os próprios alunos verificassem seus erros e acertos e discutissem com todo o grupo. Findado esse momento, a partir de um conjunto de gravuras, imagens que compõem uma estrutura narrativa completa, com começo, meio e final, o pesquisador fez a narração da história (Anexo A – sessão 2 *B1*), sendo os alunos convidados a organizarem sequencialmente e colarem, numa folha entregue, as figuras na ordem dos acontecimentos narrados, identificando aquelas que se referiam ao início, ao meio e ao final da história. Posteriormente foram oferecidas às crianças outras figuras que compuseram uma nova história (Anexo A – sessão 2 *B2*), lida também pelo pesquisador e, novamente, as crianças tiveram de organizar as figuras em três partes (começo, meio e final).

Sessão 3 – Como na sessão anterior, foram retomadas as atividades desenvolvidas na sessão 2, sendo devolvidas e discutidas com os alunos. Para essa sessão, os alunos receberam trechos escritos em “cartas de baralho” (Anexo A – sessão 3 *Baralho I* e *Baralho II*), os quais, colocados em sequência, constituíram uma história escrita completa, dessa forma, os participantes foram solicitados a montar esses baralhos e colá-los em uma folha, sendo uma

história por vez. O objetivo era identificar as partes da história – início, meio e fim – e organizá-la na ordem correta.

Sessão 4 – Com os mesmos procedimentos adotados nas sessões anteriores, deu-se início esta antepenúltima sessão. A atividade proposta foi o reconhecimento e identificação das partes ausentes de histórias para assim completá-las (Anexo A – sessão 4 *Histórias*). Dessa forma, os alunos receberam trechos escritos de três histórias, um por vez, e aleatoriamente. O trecho desta sessão correspondia ao meio da história. Os alunos deviam identificar qual foi o trecho dado e escrever o restante da história para que a mesma ficasse completa, com todas as partes. Por fim, após a produção dos textos, a leitura dos mesmos foi feita pelos alunos da turma do 5º A (Grupo Experimental) e, posteriormente, o *feedback* do pesquisador acerca do que eles poderiam melhorar foi oferecido.

Sessão 5 – Com os mesmos procedimentos adotados nas sessões anteriores, deu-se início esta penúltima sessão. A atividade proposta foi o reconhecimento e identificação das partes ausentes de histórias para assim completá-las (Anexo A – sessão 5 *Histórias*). Dessa forma, os alunos receberam trechos escritos de três histórias, um por vez, e aleatoriamente. O trecho desta sessão correspondia ao início da história. Os alunos deviam identificar qual foi o trecho dado e escrever o restante da história para que a mesma ficasse completa, com todas as partes. Por fim, após a produção dos textos, a leitura dos mesmos foi feita pelos alunos da turma do 5º A (Grupo Experimental) e, posteriormente, o *feedback* do pesquisador acerca do que eles poderiam melhorar foi oferecido.

Sessão 6 – Com os mesmos procedimentos adotados nas sessões anteriores, deu-se início esta última sessão. A atividade proposta foi o reconhecimento e identificação das partes ausentes de histórias para assim completá-las (Anexo A – sessão 6 *Histórias*). Dessa forma, os alunos receberam trechos escritos de três histórias, um por vez, e aleatoriamente. O trecho desta sessão correspondia ao final da história. Os alunos deviam identificar qual foi o trecho dado e escrever o restante da história para que a mesma ficasse completa, com todas as partes. Por fim, após a produção dos textos, a leitura dos mesmos foi feita pelos alunos da turma do 5º A (Grupo Experimental) e, posteriormente, o *feedback* do pesquisador acerca do que eles poderiam melhorar foi oferecido.

Alguns procedimentos comuns às sessões foram adotados: (i) para minimizar as possíveis dificuldades de leitura, o pesquisador leu todo o material escrito; (ii) justificativas foram solicitadas sistematicamente frente às respostas e ações dos participantes; (iii) as intervenções do pesquisador consistiram em *feedback*, correções e explicações complementares

às respostas apresentadas e ações realizadas. As atividades, de natureza metatextual, requereram que a criança refletisse, de forma explícita e deliberada, sobre as propriedades de uma história: suas partes constituintes (do que tratam e localização), como se articulam e seus convenções linguísticas. No diálogo mantido ao longo das sessões foi gradativamente inserida terminologia específica, tais como: personagem, situação-problema, desfecho, conclusão.

Ressalta-se que foi oferecida uma devolutiva dos dados e considerações sobre os resultados desse trabalho, em formato de relatório para a escola, o qual foi entregue, conforme combinado, ao final do período de mestrado do pesquisador. Uma outra contribuição dada à escola, foi um encontro com a coordenação e professoras de 1º a 5º ano do ensino fundamental, a fim de discutir possíveis atividades a serem realizadas com os alunos.

5.2.3 Pós-teste

O pós-teste foi realizado imediatamente após o término das sessões de intervenção, quando as crianças da turma do 5º A, à qual pertencia o grupo experimental (GE), e as crianças do 5º B, à qual pertencia o grupo controle (GC), foram convidadas a escrever uma nova produção narrativa, desta vez, sobre o tema “Um herói de brinquedo”. A atividade foi aplicada pelo pesquisador, em sala destinada pela escola, em horário normal de aula.

Os participantes realizaram suas produções textuais em uma folha sulfite tamanho A4, elaborada e impressa para ser preenchida com o nome do aluno, ano escolar e linhas na horizontal para a escrita dos textos. Os alunos tiveram cinquenta minutos para realizar a tarefa. Foram utilizados lápis grafite e borracha (próprios dos alunos), considerando que a escrita à caneta poderia comprometer a leitura das produções, principalmente caso os participantes desejassem realizar alterações em seus textos.

5.3 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados do pré-teste e do pós-teste, foram utilizados dois procedimentos:

- O primeiro consiste na atribuição de pontos para diferentes partes do texto (início, meio e fim) e foi empregado por Nobile (2017) e Nobile e Barrera (2018);
- O segundo qualifica o texto escrito em categorias, as quais foram apresentadas, inicialmente, por Rego (1986) e adaptadas ao longo dos últimos anos por diversos autores

(Spinillo, 1993; Spinillo & Pinto, 1994; Lins & Silva & Spinillo, 2000; Silva & Spinillo, 2000; Salles & Correa, 2014; Spinillo & Melo 2018).

5.3.1 Atribuição de pontos

Para a análise dos componentes estruturais da narrativa (início, meio e fim), foram atribuídos de 0 a 9 pontos e, mais um ponto foi acrescentado para o item denominado organização, se as ideias ou frases no texto estivessem bem articuladas, de acordo com o grau de coerência e coesão do mesmo.

No caso das produções sobre os temas “A grande aventura”, no pré-teste, e “Um herói de brinquedo”, no pós-teste, foram observados e pontuados os seguintes elementos sobre *o início (cenário ou início da história)*:

- a) *Marco temporal*, o qual remete ao momento em que se desenrola a história, caracterizado por marcadores linguísticos, como “Era uma vez”, “Um dia”, “Certo dia” (0 – 1 ponto);
- b) *Marco espacial*, ou seja, uma referência de espaço, lugar, onde se desenrola a história, tais como “num reino distante”, “na escola” (0 – 1 ponto);
- c) *Personagem (s)*: se houver descrição física ou psicológica (1 ponto), ou se somente for citado, como: um menino, um gato, um cachorro, uma mulher (0,5 ponto).

Totalizando uma pontuação máxima de 3 pontos nessa primeira parte do texto.

Para *o meio da história*, ou seja, a *trama*, a análise e pontuação seguiram o critério de atribuir três, dois, um ou zero pontos (0 a 3 pontos).

- a) Três pontos se a narração de sequência de ações configurava um problema com um bom nível de complexidade;
- b) Dois pontos se houvesse desenvolvimento e situação problema pouco elaborados;
- c) Um ponto se apenas citasse fato (s) que pudesse (m) ser considerado (s) problemático (s) ou esboço de um problema;
- d) Zero ponto se houvesse ausência de desenvolvimento ou situação problema.

A pontuação máxima possível nessa parte do texto também foi, portanto, de 3 pontos.

Para a análise e pontuação do *final da história*, ou seja, o *desfecho*, os seguintes critérios foram adotados (0 a 3 pontos):

- a) Três pontos se houvesse a resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos como “... e foram felizes para sempre” ou “... e o menino nunca mais desobedeceu a sua mãe”;
- b) Dois pontos se houvesse apenas resolução da situação problema;
- c) Um ponto se houvesse fechamento abrupto, sem resolução da situação problema;
- d) Zero ponto se não houvesse desfecho.

Aqui também a pontuação máxima possível será de 3 pontos.

Quanto à *organização geral do texto*, foram atribuídas as seguintes pontuações (0 a 1 ponto):

- a) Um ponto se houvesse produções textuais com frases bem construídas e ordenadas, indicando bom nível de coerência e coesão;
- b) 0,5 ponto se houvesse produções textuais com frases pouco articuladas;
- c) Zero ponto se houvesse Produções textuais confusas, com problemas na organização das ideias, indicando níveis sofríveis de coerência e coesão.

A pontuação máxima possível nessa parte do texto também foi, portanto, de 1 ponto.

5.3.2 Categorias

As categorias descrevem os componentes textuais qualitativamente. O texto com menos marcadores linguísticos convencionais pertence à Categoria I, enquanto o que fizer uso pleno dos marcadores pertence à IV.

Categoria I – produções que se limitam à introdução de cena e dos personagens, podendo haver a presença de marcadores linguísticos convencionais de início de história (“Era uma vez...”, “Foi um dia...”);

Categoria II – produções em que, além da introdução da cena e dos personagens, há uma ação que sugere o esboço de uma trama ou situação-problema. É possível identificar a presença de marcadores linguísticos convencionais de história, mas o desfecho está ausente;

Categoria III – além dos elementos anteriores. A história possui desfecho com uma súbita resolução da situação-problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. As produções podem apresentar marcadores linguísticos convencionais de início e final de história (“... e foram felizes para sempre”.);

Categoria IV – histórias completas, com estrutura narrativa elaborada, em que o desfecho e a resolução da situação-problema são explicitados. Marcadores linguísticos convencionais de início e final de história estão geralmente presentes.

5.4 Testes estatísticos

Foram utilizados alguns testes estatísticos conforme descrito a seguir, considerando os dois procedimentos utilizados: a atribuição de pontos e a atribuição do texto a uma de quatro categorias.

5.4.1 Atribuição de pontos

Por envolver uma variável quantitativa, além dos dados originais, calcularam-se as diferenças entre as notas do pós-teste e do pré-teste, ou seja, calculou-se $d_i = \text{pós}_i - \text{pré}_i$ para cada aluno i .

Esse cálculo teve como objetivo responder:

- a) Se, antes da intervenção, havia diferença de qualidade entre os grupos controle (GC) e experimental (GE);
- b) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo controle (GC);
- c) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo experimental (GE);
- d) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade foi maior no grupo experimental (GE).

Para a análise do item “a”, o qual consiste em verificar a diferença de qualidade, uma comparação entre grupos independentes foi feita. O procedimento consistiu nos seguintes passos:

- 1) Utilizamos o teste de Shapiro-Wilk para verificar se as notas de pré-teste de cada grupo seguem a distribuição normal.

2) Em caso afirmativo para ambas, realizamos o teste t de Student de comparação de médias.

3) Caso pelo menos uma das notas de um dos grupos não siga a distribuição normal, realizamos o teste de Mood para verificar se a dispersão é a mesma nos dois grupos

4) Em caso afirmativo, usamos o teste Mann-Whitney-Wilcoxon; caso contrário, usamos o teste de medianas de Mood ou um algoritmo de Monte Carlo para testar se há diferenças entre as medianas.

Os itens “b” e “c” são análogos entre si, e correspondem a testar se as diferenças d_i calculadas acima vieram de uma distribuição com centro 0 ou não. Os passos foram:

1) Utilizamos o teste de Shapiro-Wilk para verificar se as diferenças d_i de cada grupo seguem a distribuição normal.

2) Em caso afirmativo, realizamos o teste t de Student de uma amostra testando se $H_0: \mu_d = 0$ (diferença zero, ou seja, não há mudanças na nota média) ou $H_a: \mu_d > 0$ (diferença maior do que zero, ou seja, aumentou a nota média).

3) Em caso negativo, realizamos o teste de Wilcoxon de ranqueamento de sinais, testando se $H_0: Md_d = 0$ (diferença zero, ou seja, não há mudanças na nota mediana) ou $H_a: Md_d > 0$ (diferença maior do que zero, ou seja, aumentou a nota mediana).

O item “d” consiste em comparar os centros das diferenças d_i entre os grupos. Os passos foram análogos aos do item “a”. Todos os cálculos dessa subseção foram feitos no software R.

5.4.2 Categorias

A fim de responder:

- a) Se, antes da intervenção, havia diferença de qualidade entre os grupos controle (GC) e experimental (GE);
- b) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo controle (GC);
- c) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo experimental (GE);
- d) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade foi maior no grupo experimental (GE).

Um único modelo, baseado no que foi apresentado em Agresti (1996), foi utilizado para os quatro itens:

$$\text{logit}(P(X \geq i)) = \alpha_i + \beta_1 \cdot \text{Grupo} + \beta_2 \cdot \text{Tempo} + \beta_3 \cdot (\text{Grupo} * \text{Tempo}), i=1,2,3 (*)$$

em que:

- Grupo = 0 para controle e Grupo = 1 para experimental;
- Tempo = 0 para pré-teste e Tempo = 1 para pós-teste;
- Grupo * Tempo é o produto das duas variáveis, ou seja, é 1 para pós-teste no grupo experimental e 0 para as outras combinações.

- $\text{logit}(P(X \leq i)) = \ln \left(\frac{P(X \geq i)}{1 - P(X \geq i)} \right)$ é o logit da proporção $P(X \leq i)$ de estudantes na categoria i ou acima.

O modelo de Agresti (1996) essencialmente compara todas as quatro distribuições de categorias para os grupos no pré e no pós testes. Explicitamente, as quatro distribuições foram:

- Grupo de controle no pré-teste (Grupo = 0; Tempo = 0): ou seja, $\text{logit}(P(X \geq i)) = \alpha_i$.
- Grupo experimental no pré-teste (Grupo = 1; Tempo = 0): ou seja, $\text{logit}(P(X \geq i)) = \alpha_i + \beta_1$.
- Grupo de controle no pós-teste (Grupo = 0; Tempo = 1): ou seja, $\text{logit}(P(X \geq i)) = \alpha_i + \beta_2$.
- Grupo experimental no pós-teste (Grupo = 1; Tempo = 1): ou seja, $\text{logit}(P(X \geq i)) = \alpha_i + \beta_1 + \beta_2 + \beta_3$.

Com isso, considerando que $P(X \geq i)$ maior significa que mais estudantes estão em categorias mais altas, os nossos itens foram respondidos por:

- a) Para comparar os grupos no pré-teste, verificamos se $\beta_1 = 0$ ou não;
- b) Para verificar o ganho de qualidade no grupo de controle, que é $(\alpha_i + \beta_2) - \alpha_i = \beta_2$, verificamos se $\beta_2 = 0$ ou $\beta_2 > 0$;
- c) Para verificar o ganho de qualidade no grupo de experimental, que é $(\alpha_i + \beta_1 + \beta_2 + \beta_3) - (\alpha_i + \beta_1) = \beta_2 + \beta_3$, verificamos se $\beta_2 + \beta_3 = 0$ ou $\beta_2 + \beta_3 > 0$;

d) Para comparar os ganhos de qualidade nos dois grupos, que são $\beta_2 + \beta_3$ e β_2 , cuja diferença é $(\beta_2 + \beta_3) - \beta_2 = \beta_3$, verificamos se $\beta_3 = 0$ ou $\beta_3 > 0$.

Todos os cálculos dessa subseção foram feitos no software SAS.

Esse modelo de Agresti (1996) tem a limitação de considerar somente as distribuições marginais; ou seja, em vez de avaliar a diferença para cada estudante, avalia a distribuição geral de categorias após a realização ou não das intervenções.

5.4.3 Grupo Controle e dados discrepantes

Dois participantes do grupo de controle (GC) tiraram notas zero no pós-teste, tendo boas notas no pré-teste. Dois modelos foram então considerados: um incluindo esses dados e outro excluindo esses dados.

Após a exibição dos resultados serão apresentadas as discussões e conclusão.

6. Apresentação dos resultados

Este capítulo apresenta os resultados do grupo experimental (n= 17) e do grupo controle (n=17) após a aplicação de alguns testes estatísticos, considerando separadamente os dois procedimentos utilizados: a atribuição de pontos e a atribuição do texto a uma de quatro categorias. O teste de Shapiro-Wilk, o Teste-t de Student, o teste de Mood, o teste Mann-Whitney-Wilcoxon, o teste de medianas de Mood ou um algoritmo de Monte Carlo e o modelo de Agresti (1996). Os modelos estatísticos foram rodados em dois softwares, o R e o SAS.

6.1 Análise dos resultados *Atribuição de pontos* do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC)

Foi utilizado aqui o mesmo sistema de análise de Nobile e Barrera (2018), que pressupunha segmentar os textos do pré-teste e do pós-teste em quatro componentes, os quais receberam pontuações específicas de acordo com a qualidade das estruturas das produções narrativas e os critérios estabelecidos no Método desta pesquisa:

- Cenário (marco temporal + espacial + personagens): 0 ponto a 3 pontos;
- Meio da história: 0 ponto a 3 pontos;
- Final da história: 0 ponto a 3 pontos;
- Organização geral do texto: 0 ponto a 1 ponto;
- Total – 10 pontos (total obtido com soma das quatro partes).

Considerando esse sistema de pontuação utilizado por Nobile e Barrera (2018), foi possível avaliar os textos do pré-teste e pós-teste e, desse modo, obter uma nota final que nos ajudasse a compreender eventuais diferenças geradas entre o pré-teste e o pós-teste.

Para evidenciar como foi realizada a distribuição das notas em cada um dos quatro componentes (cenário, meio da história, final da história, organização geral do texto), foram colocadas no Apêndice A as tabelas geradas após a análise dos dados. Ressalta-se que as notas são ocorrências de uma variável quantitativa.

Ao final da distribuição da pontuação, tanto os alunos do grupo experimental (GE) quanto os alunos do grupo controle (GC) obtiveram uma nota, a qual foi usada para a análise descritiva dos resultados e para responder as seguintes quatro questões:

- a) Se, antes da intervenção, havia diferença de qualidade entre os grupos controle (GC) e experimental (GE);
- b) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo controle (GC);
- c) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo experimental (GE);
- d) Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade foi maior no grupo experimental (GE).

Sobre a questão “a”, na Tabela 9, vê-se a descrição dos resultados do teste de Shapiro-Wilk de normalidade para as notas do pré-teste, indicando que não havia evidências de que os dados de cada grupo não seguissem a distribuição normal e, por isso, pudemos prosseguir com o Teste-*t* de Student.

Tabela 9 – Testes de normalidade

Grupo	Controle com zeros	Controle sem zeros	Experimental
Valor-p	0,3097	0,0713	0,7409

Como se pode ver na Tabela 10, o valor-*p* para o teste H_0 : as médias do grupo experimental (GE) e do grupo de controle (GC) com zeros foram iguais contra H_a : as médias do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) com zeros são diferentes, isto é, 0,9247 e o valor-*p* para o teste H_0 : as médias do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) sem zeros são iguais contra H_a : as médias do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) sem zeros são diferentes é 0,5833.

De acordo com a Tabela 10, os valores-*p* de 0,9247 e 0,5833 entre o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC) com zeros e sem zeros, respectivamente, indicam que não houve evidências estatísticas de diferenças entre o desempenho médio dos estudantes dos dois grupos. Os intervalos de confiança, disponíveis na mesma Tabela 10, corroboram esse fato, pois contêm o número zero.

Tabela 10 – Comparando pré-testes

Comparação	Controle com zeros vs. experimental	Controle sem zeros vs. Experimental
Valor-<i>p</i>	0,9247	0,5833
Estimativa da diferença (experimental menos controle)	0,0588 (médias)	0,3412 (médias)
Intervalo de confiança para diferença (experimental menos controle)	(-1,2006; 1,3182)	(-0,9174; 1,5997)

No que tange ao aumento de qualidade entre o pré-teste e o pós-teste, as diferenças foram calculadas para ambos os grupos. A Tabela 11 mostra que o teste de normalidade apontou normalidade para o grupo experimental (GE) e controle sem zeros e falta de normalidade para o grupo de controle (GC) com zeros.

Tabela 11 – Testando normalidade – aumento nas notas

Grupo	Controle com zeros	Controle sem zeros	Experimental
Valor-<i>p</i>	0,000695	0,0626	0,2059

Com isso, aplicamos o Teste-*t* de Student para os grupos experimental e controle sem zeros e o teste de Wilcoxon para o grupo de controle com zeros. A tabela 12 indica os valores-*p* iguais a 0,5610 e 0,1189 com e sem zeros, também indicando não haver evidências estatísticas de aumento médio nas notas pré e pós-teste.

Ademais, a Tabela 12 também evidencia um valor-*p* de 0,0000514, que é bastante pequeno, indicando evidências estatísticas de aumento médio nas notas pré e pós-teste no grupo experimental (GE). Esse aumento médio é estimado em cerca de 1,9 pontos a mais.

Tabela 12 – Comparando pré e pós testes dentro de cada grupo

Grupo	Controle com zeros	Controle sem zeros	Experimental
Valor-<i>p</i>	,5610	0,1189	0,0000514
Estimativa da diferença	0 (mediana)	0,4333 (média)	1,8824 (média)
Intervalo de confiança	--	(-0,1856; ∞)	(1,2405; ∞)

Não calculamos intervalo de confiança para o teste de Wilcoxon com os empates entre escores.

Sobre se o aumento de nota no grupo experimental (GE) foi maior, a partir dos resultados do teste de Shapiro-Wilk no item anterior, foi necessário fazer o teste *t* de Student para comparar os grupos experimental e controle sem zeros, e, sendo o valor-*p* do teste de Mood para dispersão igual a 0,4671, conduzimos o teste de Mann-Whitney-Wilcoxon para comparar os grupos experimental (GE) e controle (GC) com zeros.

A Tabela 13 indica valores-*p* de 0,0011173 e 0,003925 comparando as diferenças de notas entre o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC) com e sem zeros, respectivamente. Esses valores são bastante pequenos, indicando evidências estatísticas de que o aumento médio das notas no grupo experimental (GE) é maior do que os aumentos médios das notas no grupo controle (GC), incluindo ou não os zeros. A diferença é estimada em cerca de 1,5 ponto a mais em ambos os casos.

Tabela 13 – Comparando diferenças entre grupos com ou sem zeros

Comparação	Controle com zeros vs. Experimental	Controle sem zeros vs. Experimental
Valor- <i>p</i>	0,001173	0,003925
Estimativa da diferença (experimental menos controle)	1,5 (medianas)	1,4490 (médias)
Intervalo de confiança para diferença (experimental menos controle)	--	(0,5858; ∞)

6.2 Análise dos resultados *Categorias* do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC)

Foram utilizadas aqui as categorias de Spinillo e Melo (2018) que servem para avaliar a produção narrativa qualitativamente, sendo que os textos com menos marcadores linguísticos convencionais pertencem à I (pior), enquanto os que fizeram uso pleno dos marcadores, à IV (melhor). As categorias representam entradas de uma variável categórica. Por isso, foi necessário nos apoiarmos no modelo apresentado em Agresti (1996), o qual nos ajudou a responder as seguintes questões:

- Se, antes da intervenção, havia diferença de qualidade entre os grupos controle (GC) e experimental (GE);
- Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo controle (GC);
- Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade no grupo experimental (GE);
- Se, depois da intervenção, houve ganho de qualidade foi maior no grupo experimental (GE).

Os cálculos gerados a partir da aplicação do modelo apresentado em Agresti (1996) estão descritos no Apêndice B e os dados obtidos foram descritos nas Tabelas 14 e 15, nas quais se veem os resultados dos testes de hipótese para as perguntas de “a” a “d”, após calculadas as estimativas do modelo e saídas do SAS considerando os zeros no grupo de controle.

Tabela 14 – Resultado dos testes para as perguntas de “a” a “d” – com zeros

	Estimativa	Limite inferior	Limite superior	Valor- <i>p</i>
Pré-teste: diferenças do grupo controle e do grupo experimental	0.2165	-0.9964	1.4294	0.7265
Grupo controle: diferença entre pré-teste e pós-teste	-0.1416	-1.4240	1.1408	0.8286
Grupo experimental: diferença entre pré-teste e pós-teste	2.2811	0.9082	3.6540	0.0011
Comparação de diferenças entre grupo experimental e grupo controle	2.4227	0.5403	4.3051	0.0116

Tabela 15 – Resultado dos testes para as perguntas de “a” a “d” – sem zeros

	Estimativa	Limite inferior	Limite superior	Valor- <i>p</i>
Pré-teste: diferenças do grupo controle e do grupo experimental	0.4286	-0.8407	1.6980	0.5081
Grupo controle: diferença entre pré-teste e pós-teste	0.3974	-0.9688	1.7636	0.5686
Grupo experimental: diferença entre pré-teste e pós-teste	2.4249	1.0025	3.8474	0.0008
Comparação de diferenças entre grupo experimental e grupo controle	2.0275	0.0736	3.9815	0.0420

Nesse sentido, vê-se que, de acordo com as Tabelas 14 e 15, os valores-*p* comparando as notas do pré-teste do grupo experimental (GE) com as do grupo controle (GC) com e sem zeros são respectivamente 0,7265 e 0,5081. Isso quer dizer que não há evidências estatísticas de que houvesse diferenças entre as notas médias do pré-teste dos dois grupos.

As mesmas tabelas 14 e 15 revelam que os valores-*p* comparando as notas do pré-teste e do pós-teste do grupo controle (GC) com e sem zeros são 0,8286 e 0,5686, respectivamente.

Esses valores- p indicam que não há evidências estatísticas de mudanças de notas médias do pré-teste e do pós-teste no grupo controle (GC), considerando ou não os zeros.

Sobre o ganho de qualidade no grupo experimental (GE), os resultados descritos nas tabelas 14 e 15 indicam que os valores- p comparando as notas do pré-teste e do pós-teste no modelo com zeros e sem zeros são 0,0011 e 0,0008, respectivamente. Ambos os valores são pequenos, indicando diferenças médias do pré-teste e do pós-teste.

É possível também afirmar que os valores- p comparando os aumentos nas notas do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC) no modelo com zeros e sem zeros são 0,0116 e 0,0420, respectivamente. Ambos os valores são relativamente pequenos, indicando diferenças entre grupos nos aumentos nas notas médias do pré-teste e do pós-teste.

Para examinar a natureza da progressão em relação às Categorias, elaborou-se a Tabela 16, na qual se pode ver a mudança de Categoria ocorrida do pré-teste para o pós-teste, comparando-se o grupo controle e o grupo experimental.

Tabela 16 – Categorias: natureza da progressão das histórias do pré-teste para o pós-teste

Natureza da progressão	Grupo Controle (n= 17)	Grupo experimental (n=17)
Categoria I para II	11,7%	5,8%
Categoria I para III	0	0
Categoria I para IV	0	5,8%
Categoria II para III	5,8%	17,6%
Categoria II para IV	0	23,5%
Categoria III para IV	5,8%	17,6%

Observa-se que no grupo controle (GC) o progresso foi muito mais tímido (da Categoria II para a III: 5,8%) do que no grupo experimental (GE) (da Categoria II para a IV: 23,5%). Avanço substancial da Categoria I para a IV, ainda que raro, aconteceu apenas no grupo experimental (5,8%). De modo geral, o grupo experimental (GE) se valeu da intervenção, isso porque, comparando os resultados obtidos entre o pré-teste e o pós-teste, 70,3 % dos alunos progrediram, frente aos 29,7% que permaneceram nas mesmas Categorias. No grupo experimental (GE), não houve caso de regressão (passar de uma categoria mais elaborada para uma menos elaborada).

6.3 Síntese geral dos resultados

Nos testes de Shapiro-Wilk, Teste-t, Mood, Mann-Whitney-Wilcoxon, vimos que, no procedimento *atribuição de pontos*, o grupo experimental (GE) se beneficiou da intervenção em produção de textos narrativos. Como visto na Tabela 12, o efeito de aprendizagem desse grupo foi significativo, cerca de 1,9 ponto a mais, ou seja, um valor- p de 0,00000514, logo um valor $p < 0,05$. Isso mostrou que a intervenção ajudou as crianças a melhorarem o desempenho na habilidade de pensar as estruturas do texto narrativo explicitamente.

Na Tabela 13, nota-se também que o efeito de aprendizagem do grupo experimental (GE) foi sempre superior quando comparado ao grupo controle (GC). As notas do pré-teste e pós-teste de ambos os grupos no modelo com ou sem zeros permitiram constatar uma diferença de 1,5 ponto a mais após as sessões de intervenção, ou seja, valores- p de 0,001173 e 0,003925 (GE) frente aos valores- p 0,5610 e 0,1189 (GC).

No procedimento *Categorias*, os testes com base no modelo de Agresti (1996) também indicam que o grupo experimental (GE) no modelo com zeros e sem zeros se beneficiou da intervenção em produção de textos narrativos, pois, comparando as notas do pré-teste e do pós-teste, como indicados nas Tabelas 14 e 15, os valores- p são 0,0011 e 0,0008, logo um valor $p < 0,05$. Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças avançaram em suas categorias.

Ademais, quando comparamos os grupos experimental (GE) e controle (GC) com zeros e sem zeros, nas Tabelas 14 e 15, vê-se que os valores- p do grupo experimental (GE) são 0,0116 e 0,0420 frente aos valores- p 0,8286 e 0,5686 do grupo controle (GC). Isso indica a existência de diferenças significativas entre os grupos, uma vez que os valores do grupo experimental (GE) são relativamente pequenos (valor $p < 0,05$), o que corrobora o seu avanço após as sessões de intervenção.

De modo geral, os testes mostraram que as sessões de intervenção ajudaram as nossas crianças a melhorarem a produção de seus textos narrativos. Além disso, considerando a randomização feita somente entre salas e não completamente entre estudantes, mas também levando em conta que a divisão de salas não afetou o desempenho, o modelo quantitativo (atribuição de pontos) foi relativamente robusto. Os modelos de fato não contradizem a informação dada pela diretora de que as salas têm desempenho pré-teste equivalente, embora o fato de que as professoras sejam diferentes para as salas possa ser uma variável de confusão.

O modelo qualitativo (Categorias), por ter quantidade pequena de valores (um total de 34 ou 32 estudantes, dependendo do caso), é menos robusto; de fato, a quantidade pequena de valores não permitiu uma avaliação mais precisa da aderência do modelo aos dados.

Os nossos resultados nos fazem acreditar que o ensino explícito e deliberado das estruturas que compõem o texto narrativo ajudou a própria produção do texto e o desenvolvimento da habilidade metatextual.

No próximo tópico, iremos discutir esses resultados frente ao problema de pesquisa, às hipóteses levantadas e à luz da teoria apresentada em nossa revisão de literatura.

7. Conclusão e discussão dos resultados

O presente estudo teve como objetivo principal verificar o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de textos em condições reais de ensino em uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, alunos de duas turmas de 5º ano de uma escola pública de São Paulo foram divididos em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC). Os alunos do grupo experimental (GE) foram convidados a participarem de seis sessões de intervenção, enquanto os do grupo controle (GC) seguiram com as atividades escolares normalmente. A distribuição dos grupos ocorreu dessa forma, pois queríamos criar uma série de atividades para a melhoria e estimulação da produção de textos narrativos, correspondendo às necessidades da prática educativa.

Os resultados indicam que houve mudança significativa na escrita de histórias pelas crianças do grupo experimental (GE), ou seja, a intervenção com o propósito de ensino explícito e deliberado de um esquema narrativo (estrutura, organização e convenções linguísticas) potencializou o desempenho dos alunos em suas produções textuais. Isso pôde ser evidenciado por meio da análise dos nossos dados. Assim como Spinillo e Melo (2018), que realizaram um estudo experimental para verificar se as crianças seriam capazes de aplicar um esquema prototípico de histórias a suas produções, nossos resultados revelam aumento na qualidade da produção textual.

Como no pós-teste duas crianças obtiveram nota zero, foi importante ter dois modelos de análise estatística, ou seja, um considerando as notas zero e outro desconsiderando as notas zero. Nas Tabelas 14 e 15, viu-se que crianças do grupo experimental (GE) avançaram em suas categorias, pois os valores- p são 0,0011(modelo com zero) e 0,0008 (modelo sem zero), logo um valor $p < 0,05$.

Além disso, como descrito na Tabela 16, dos 17 alunos, 12 (70,5%) mudaram de categoria entre o pré-teste e pós-teste e 5 (29,4%) alunos permaneceram na mesma categoria. Por outro lado, no grupo controle (GC), dos 17 alunos, 4 (23,5%) alunos avançaram em suas categorias, enquanto 10 (58,8%) alunos permaneceram e 3 (17,6%) alunos diminuíram.

Diferentemente do resultado apresentado por Nobile e Barrera (2018), que indicaram não haver diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo controle, nossos resultados apontaram uma diferença de 1,9 ponto a mais entre os grupos, ou seja, um valor- p de 0,00000514, logo um valor $p < 0,05$.

A fim de ilustrar os efeitos da intervenção e com intuito de exemplificar as pontuações e/ou categorias obtidas, a seguir, apresentam-se os textos de dois estudantes do grupo experimental (GE) nos dois momentos de estudo, ou seja, pré-teste e pós-teste. A escolha dos estudantes deu-se de forma aleatória e os textos foram escaneados para que se possa avaliar as produções com maior precisão.

Estudante 12, integrante do grupo experimental

Comparando os resultados obtidos pelo **Estudante 12** no pré-teste e no pós-teste, vê-se que a intervenção com o foco no ensino explícito e deliberado das estruturas narrativas proporcionou a produção de um texto com maior qualidade (Tabela 17).

Tabela 17 – **Desempenho do Estudante 12, integrante do GE**

<u>Estudante</u> 12	Atribuição de pontos				
	Cenário ou início da história 0 – 3	O meio da história – Trama 0 – 3	O final da história – Desfecho 0 – 3	Organização geral do texto 0 – 1	Total 10 p.
Pré-teste	2,5	1	1	0,5	5,0
Pós-teste	3	2	2	1	8,0
Categorias					
Pré-teste	Categoria II – produções em que, além da introdução da cena e dos personagens, há uma ação que sugere o esboço de uma trama ou situação-problema. É possível identificar a presença de marcadores linguísticos convencionais de história, mas o desfecho está ausente.				
Pós-teste	Categoria III – a história possui desfecho com uma súbita resolução da situação-problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. As produções podem apresentar marcadores linguísticos convencionais de início e final de história (“... e foram felizes para sempre”).				

O **Estudante 12** conseguiu produzir um texto bem mais estruturado (pós-teste), pois avançou em todas as partes do texto, ou seja, alcançou pontuação máxima em “cenário ou início da história” e “organização geral do texto” e melhorou 1 ponto em relação ao “meio da história – trama” e ao “final da história – desfecho”. As figuras 7 e 8 configuram a variação de resultado entre o pré-teste e o pós-teste.

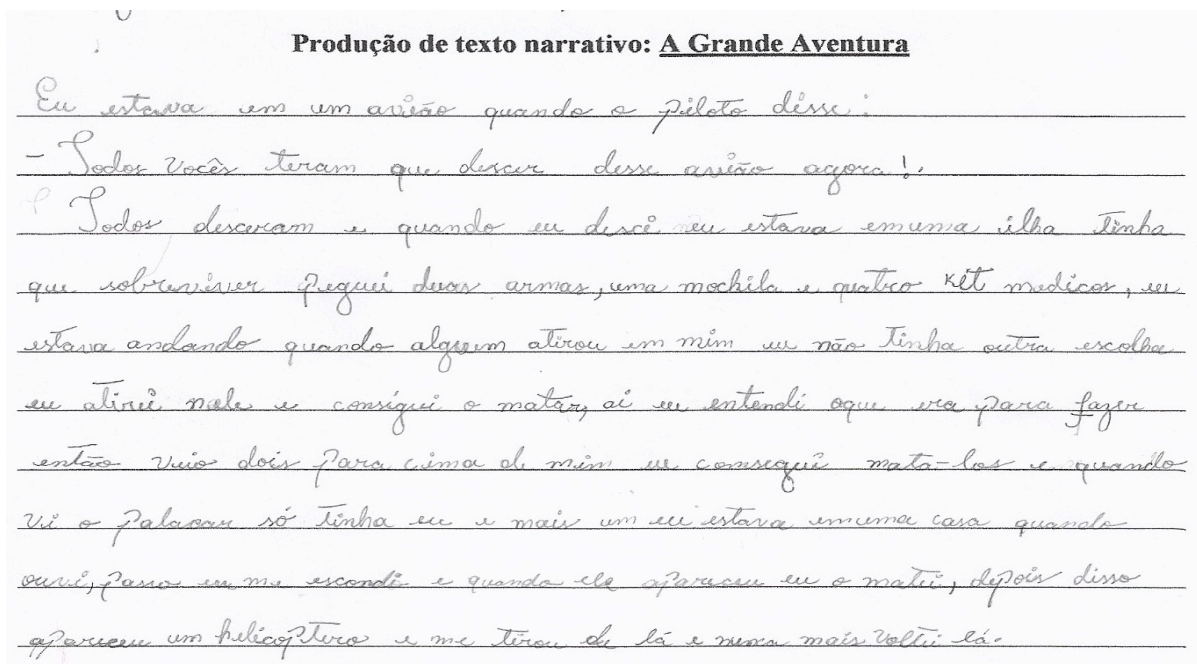


Figura 7 – Exemplo produção textual (Estudante 12) – Etapa pré-teste

No que tange à estrutura do texto, embora o estudante tenha feito um texto narrativo, ele não descreve as personagens física ou psicologicamente, pois as referências identificadas foram somente pessoais, por exemplo, “eu” e “o piloto”, “então veio dois para cima de mim, eu consegui mata-los. Isso indica tentativas de oferecer ao texto processos coesivos anafóricos e catafóricos. Sobre o processo de coesão textual, definido por Koch (1989) como mecanismo cuja função é assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados, vê-se que o texto apresenta conjunções que exprimem acréscimo de informação (“Todos desceram e quando eu...”, “peguei duas armas, uma mochila e quatro kit médicos”), as que expressam continuidade entre as ações (“...eu atirei nele e consegui o matar, aí eu entendi...”) e as que indicam localização temporal (“depois disso apareceu um helicóptero...”).

Gancho (2008) define “trama” como a parte do enredo na qual se desenvolve (m) o (s) conflito (s) e nele agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que

intensificam o conflito. De certo modo, o **Estudante 12** procurou criar uma tensão organizadora dos fatos, contudo de forma pouco explorada ou confusa (“ai eu entendi oque era para fazer”), o que leva a um final abrupto (“apareceu um helicóptero e me tirou de lá e nunca mais voltei lá”). As estruturas oracionais são repetitivas e se apoiam, muitas vezes, em frases coordenadas sem nenhum nível de complexidade.

Já no pós-teste, após as sessões de intervenção, é possível identificar maior clareza e precisão nas escolhas das estruturas narrativas:

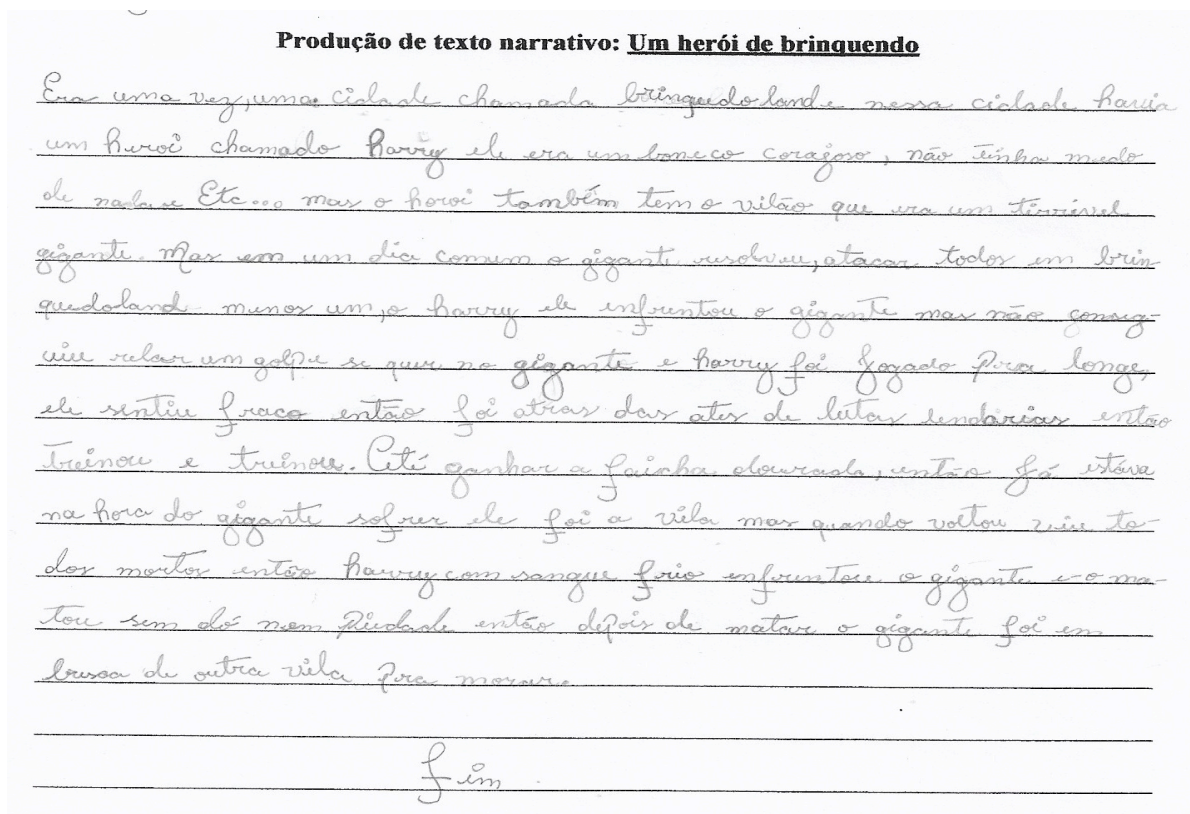


Figura 8 – Exemplo produção textual (Estudante 12) – Etapa pós-teste

Aqui, vê-se evolução, pois O **Estudante 12** emprega um marcador temporal de entrada (“Era uma vez”), abre o texto com artigo indefinido, apresentando a cidade de forma catafórica. Emprega o pronome demonstrativo “nessa” estabelecendo relação anafórica com o termo colocado anteriormente e emprega o mesmo critério para introduzir a personagem “Harry”.

Sobre o processo de coesão textual, vê-se não só que o texto desenvolve o marcador de causalidade (“mas em um dia comum o gigante resolveu...”), como também a tensão organizadora do texto está mais bem estruturada. É possível ver que a personagem enfrente o gigante, perde e, por isso, é levado a treinar mais e mais (caracterizado no texto como “artes de

lutas lendária”). Embora o desfecho apresente apenas a resolução da situação problema, é nítido que há melhor acabamento (“...foi em busca de outra vila para morar”).

Destacam-se também os aspectos gramaticais, pois o **Estudante 12** fez uso do verbo “haver” (registro formal da Língua Portuguesa) obedecendo aos mecanismos adequados de concordância verbal e as repetições de estruturas coordenativas deram lugar a algumas construções subordinativas mais complexas (“...ele foi a vila mas quando voltou viu todos mortos...”). Erros de acentuação gráfica ou desvios ortográficos ainda foram encontrados, por isso seria importante retomar o tópico ortografia em eventuais reescritas do texto.

Estudante 14, integrante do grupo experimental

Comparando os resultados obtidos pelo **Estudante 14** no pré-teste e no pós-teste, vê-se que a intervenção com o foco no ensino explícito e deliberado das estruturas narrativas também proporcionou a produção de um texto com maior qualidade (Tabela 18).

Tabela 18 – **Desempenho do Estudante 14, integrante do GE**

Estudante 14	Atribuição de pontos				
	Cenário ou início da história 0 – 3	O meio da história – Trama 0 – 3	O final da história – Desfecho 0 – 3	Organização geral do texto 0 – 1	Total 10 p.
Pré-teste	1,5	2	2	1	6,5
Pós-teste	3	3	3	1	10,0
Categorias					
Pré-teste	Categoria II – produções em que, além da introdução da cena e dos personagens, há uma ação que sugere o esboço de uma trama ou situação-problema. É possível identificar a presença de marcadores linguísticos convencionais de história, mas o desfecho está ausente.				
Pós-teste	Categoria IV – histórias completas, com estrutura narrativa elaborada, em que o desfecho e a resolução da situação-problema são explicitados. Marcadores linguísticos convencionais de início e final de história estão geralmente presentes.				

Se comparado ao **Estudante 12**, o **Estudante 14** apresentou maior dificuldade na elaboração do “cenário ou início da história” (pré-teste), obtendo desempenho satisfatório das demais partes do texto, como pode ser visto na figura 9.

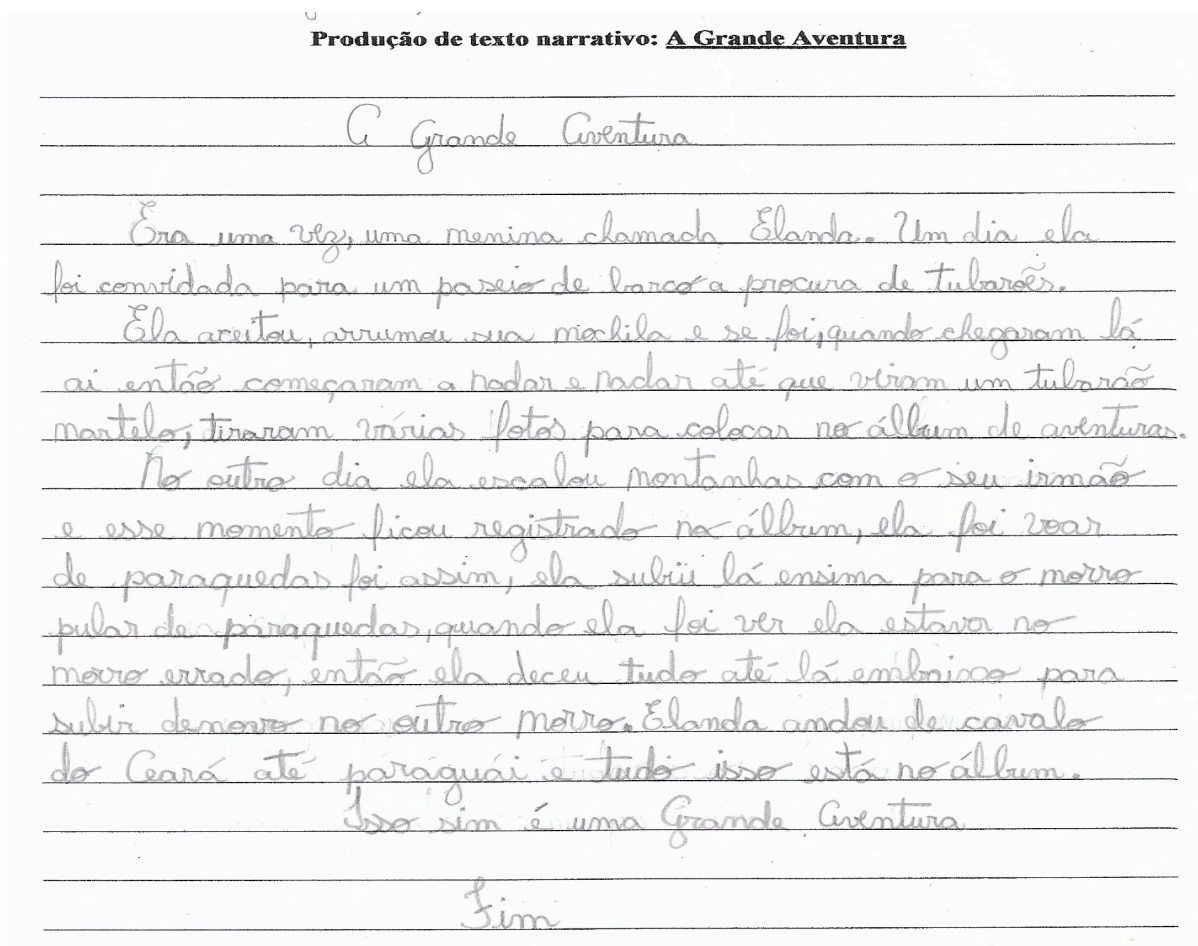


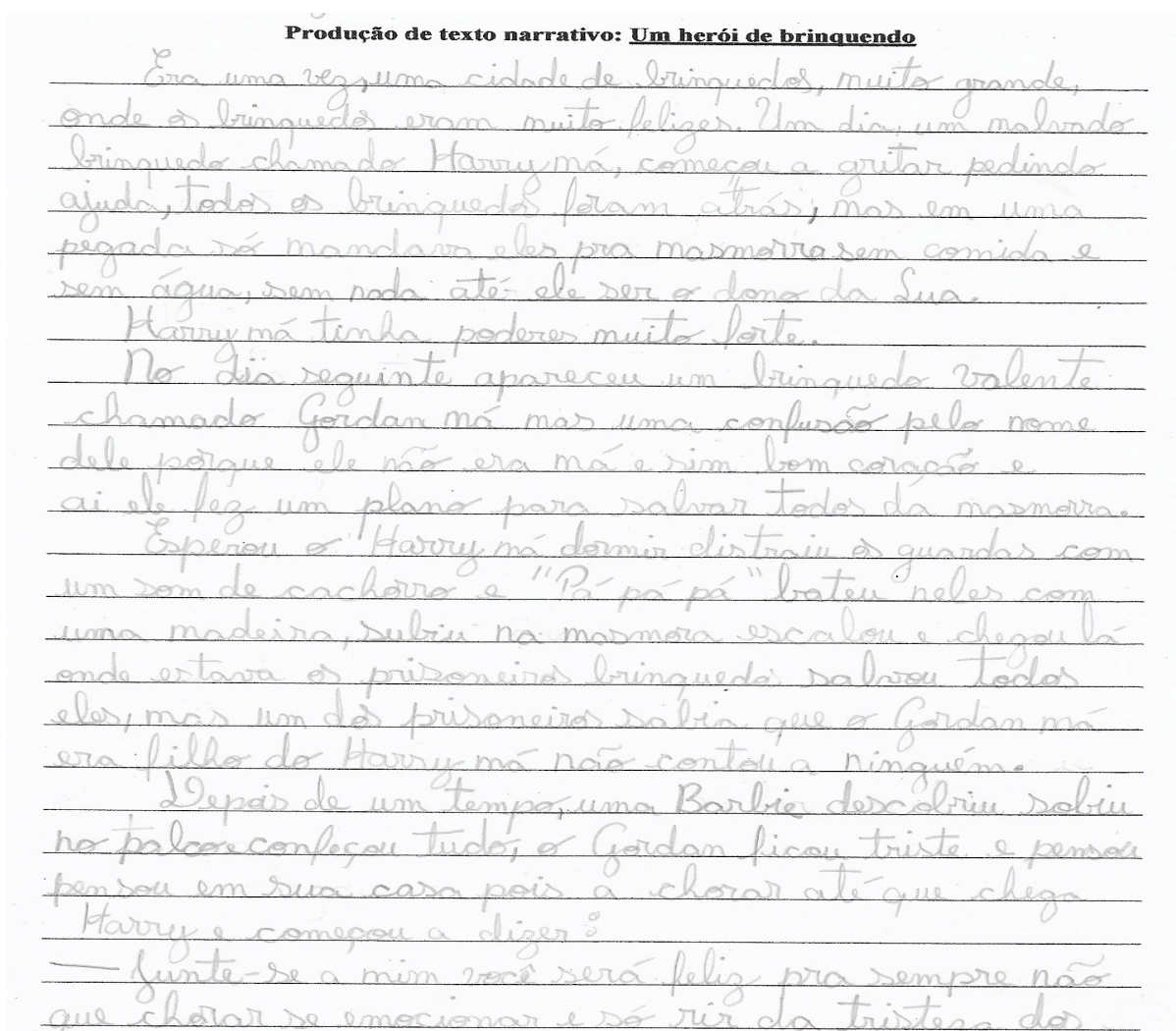
Figura 9 – Exemplo produção textual (Estudante 14) – Etapa pré-teste

O **Estudante 14** emprega um marcador temporal de entrada (“Era uma vez”), abre o texto com artigo indefinido, apresentando a personagem principal “Elanda”. Emprega uma situação “problema” (“convidada para um passeio de barco a procura de tubarões”) estruturada a partir de um marcador de finalidade “para” (estruturas adverbiais sentenciais).

O 2º parágrafo dá continuidade ao sistema narrativo localizado no 1º e isso, de fato, é realizado por mecanismos sequenciais, por exemplo, o pronome “Ela” (coesivo anafórico) que retoma e substitui o nome da personagem. Todavia, o verbo “chegaram” confunde o leitor, pois não se sabe quem é o sujeito dessa oração. Provavelmente, o **Estudante 14** quisesse se referir aos personagens “Elanda” e “irmão”, sendo que este só será introduzido no 3º parágrafo.

Há um indício de “conflito”, localizado no 3º parágrafo (“quando ela foi ver estava no morro errado”), que não desenvolve o “problema” escrito no 1º parágrafo do texto. O conectivo com valor lógico-semântico de temporalidade “quando” diz respeito à informação anterior, ou seja, “ela subiu lá ensima para o morro pular de paraquedas” e não à situação problema do texto. O “desfecho” é construído de forma abrupta e não se conecta ao problema posto no 1º parágrafo. Nesse sentido, o texto se configura mais como um relato descritivo sobre pequenas aventuras do que para um texto com um esquema narrativo completo (estrutura, organização e convenções linguísticas).

Já no pós-teste, após as sessões de intervenção, é possível identificar que o texto do **Estudante 14** se beneficiou das sessões de intervenção, porque podemos ver maior clareza e precisão nas escolhas das estruturas narrativas:



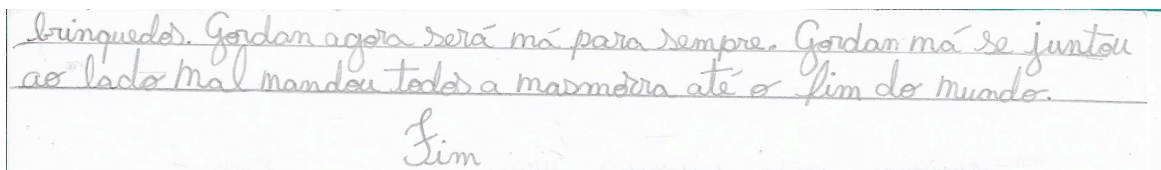


Figura 10 – Exemplo produção textual (Estudante 14) – Etapa pós-teste

O **Estudante 14** emprega um marcador temporal de entrada (“Era uma vez”), abre o texto com artigo indefinido, apresentando a cidade de forma catafórica. Aparece uma situação problema, que é introduzida por um marcador temporal (“Um dia, um malvado brinquedo chamado Harry má, começou a gritar pedindo ajuda”). Essa é situação-problema, pois ela desestabiliza a tranquilidade da narrativa (“[...] os brinquedos eram muito felizes”).

No 3º parágrafo, o **Estudante 14** introduz uma nova personagem que funciona como um “conflito” (Gordon má), visto que ela será a responsável por fazer um plano e salvar todos os inocentes da masmorra (“ai ele fez um plano para salvar todos da cidade”). O marcador de finalidade “para” garante que Gordon má atua como uma força auxiliar e opositora ao desejo de Harry má e, ao mesmo tempo, assegura continuidade, sequência e articulação da narrativa criada.

O 4º e o 5º parágrafos se desenvolvem como o clímax da história. O emprego da onomatopeia (“pá pá pá”) estiliza sonoramente a disputa descrita para tentar salvar todos da masmorra. Além disso, por meio da conjunção adversativa (“mas um dos prisioneiros sabia...”), o leitor descobre que Harry má é pai de Gordon má e, ademais, é surpreendido por uma informação até então desconhecida. Esse dado será usado como condutor de um desfecho surpreendente, ou seja, Gordon má se tornou uma personagem maléfica, como seu pai. O final dessa história, inclusive, nos remete às narrativas contemporâneas que não terminam com um “viveram felizes para sempre”. Há, portanto, autoria e elaboração nas escolhas das estruturas narrativas.

A exemplo do que havia ocorrido com o **Estudante 12**, na produção narrativa do **Estudante 14**, erros de acentuação gráfica ou desvios ortográficos também foram encontrados, por isso seria importante retomar o tópico ortografia em eventuais reescritas do texto; todavia esses desvios gramaticais não invalidam o ganho obtido tanto em relação aos aspectos macrolinguísticos quanto aos aspectos microlinguísticos dos textos.

Como mencionado na página 35, o esquema narrativo de Brewer (1985), uma abertura convencional, metas a serem alcançadas, situação-problema, resolução da trama, avaliações

morais e desfecho, foi posto em prática pelo **Estudante 12** e pelo **Estudante 14**. A organização geral dos textos também melhorou, sobretudo, na parte dos processos coesivos (anafóricos e catafóricos).

Colocando, portanto, em perspectiva os resultados de Nobile e Barrera (2018) e Spinillo e Melo (2018) e aqueles obtidos nesta pesquisa, conclui-se que a intervenção com o propósito de ensino explícito e deliberado de um esquema narrativo (estrutura, organização e convenções linguísticas) potencializou não só o desempenho dos alunos em suas produções textuais, mas também permitiu o uso de marcadores linguísticos convencionais de forma explícita. Os dados apontam para a existência de relações da consciência metatextual e produção textual de modo que a tomada de consciência acerca da estrutura do texto surge como um dos conhecimentos necessários para produzir textos elaborados (Spinillo & Melo, 2018).

Entretanto, recomenda-se, em estudos futuros, randomizar completamente os estudantes, ou seja, selecionar estudantes de salas diferentes, aleatoriamente, e, se possível, aumentar a escala do estudo, envolvendo mais estudantes.

Um possível estudo futuro é mensurar as diferenças entre grupos em cada critério da *Pontuação dos textos*, para detectar o quanto as intervenções foram efetivas em cada critério e, possivelmente, desenvolver alternativas nas intervenções.

Implicações educacionais podem ser consideradas, no sentido de promover situações didáticas baseadas em um tratamento linguístico do texto que permita refletir acerca de suas propriedades, como realizado na intervenção descrita nesta pesquisa que pode ser ampliada e realizada pelos próprios professores das turmas. Ademais, promover situações de intervenção em condições reais de ensino permite a democratização dos instrumentos advindos da Psicologia Cognitiva. Por fim, sugere-se também o aumento do número de sessões, adicionando, inclusive, contextos para se trabalhar a ortografia.

Considerações finais

Em 15 de agosto de 1876, Machado de Assis publicou no jornal uma crônica com o título “Analfabetismo”, na qual, ironicamente, apontava os riscos de se viver em uma democracia sem que houvesse leitores proficientes, capazes de *ler* o Sr. Meireles Queles:

— A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles: é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, — por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

Por não saberem ler, os 70% dos indivíduos jazem em profunda ignorância, por conseguinte perdem, sem perceber, o direito ao questionamento acerca do que vale, pensa e quer o Sr. Meireles Queles, afinal agem por espontaneidade e não por autonomia.

Para que um país seja considerado verdadeiramente democrático, é imprescindível que seus cidadãos tenham tido acesso a um importante bem cultural: o acesso ao sistema alfabético de escrita. Moraes (2014) afirma que os fundamentos da escrita e da literacia são biológicos e cognitivos, mas a sua invenção é social e cultural. Em outras palavras, os seres humanos nascem com as condições biológicas e cognitivas necessárias para aprender a ler e escrever, todavia a aquisição das habilidades de leitura e da escrita só se faz possível se houver um ensino capaz de oferecer ao indivíduo plena autonomia sobre o exercício dessas habilidades.

Privar o indivíduo da aprendizagem da leitura e da escrita é proporcionar a manutenção de contextos de desigualdade e, ao mesmo tempo, a criação de sociedades com um sistema democrático falível. Nesse sentido, nós brasileiro, enquanto nação democrática, não podemos aceitar que, em pleno século XXI, ainda haja crianças que não saibam ler e escrever, isto é, que cheguem ao 5º ano do ensino fundamental, apresentando *níveis básicos* de leitura e de escrita. Ademais, as crianças que mais sofrem com a falta de qualidade de ensino são em grande parte aquelas de nível socioeconômico baixo.

O objetivo desta pesquisa foi verificar o efeito de instruções a respeito de esquemas narrativos sobre a produção de textos em condições reais de ensino em uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental e, devido à intervenção acontecer de forma coletiva, é fulcral

salientar que as atividades beneficiaram não só os 17 alunos da amostra, mas também os alunos que haviam sido considerados “não alfabetizado” ou “em início de alfabetização”. Um bom exemplo disso foi o desempenho obtido por Mateus⁵, aluno da turma do 5º A (Grupo Experimental).

Mateus é uma criança de 9 anos de idade, que, no primeiro encontro com o pesquisador, procurou manter um olhar furtivo e distante. As roupas de Mateus eram sempre do mesmo estilo, ou seja, calças largas e blusas com capuz que lhe permitissem esconder o rosto. Enquanto as instruções do pré-teste estavam sendo anunciadas, Mateus mantinha a cabeça apoiada nas mãos cruzadas, que estavam sobre a carteira. Após 15 minutos decorridos do pré-teste, Mateus levantou a cabeça e começou a rabiscar algumas letras na folha de resposta. Seguramente ele estava desconfortável com o fato de ter de escrever um texto, isso porque Mateus chamou o pesquisador e disse: “não sei como fazer”.

As figuras 11 (pré-teste) e 12 (pós-teste) mostram as duas produções narrativas do aluno Mateus que, apesar de não fazer parte da amostra, participou do pré-teste, das seis sessões de intervenção e do pós-teste.

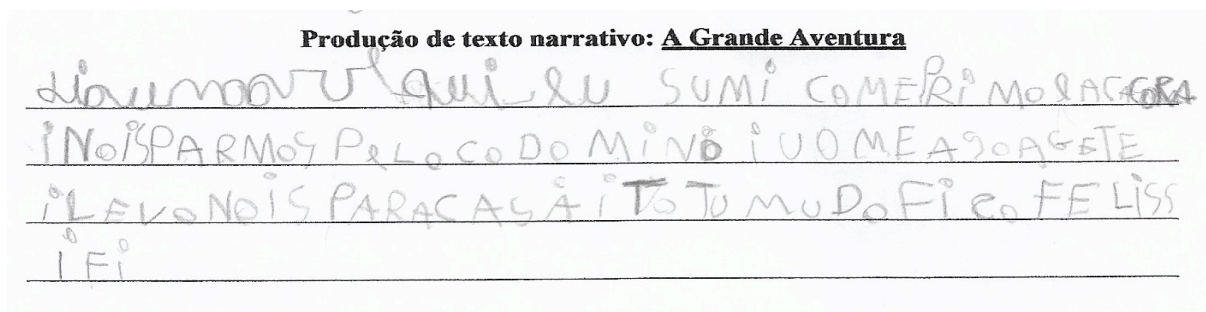


Figura 11 – Exemplo produção textual (Mateus) – Etapa pré-teste

As quatro linhas escritas por Mateus no pré-teste apresentam vários problemas em relação à alfabetização: falta de segmentação silábica, transposição na ordem de apresentação dos fonemas, omissão de sílabas, erros ortográficos, falta de coesão. Moraes (2014) afirma que os *níveis hábeis* (correspondentes à ativação automática de representações ortográficas lexicais) podem ser atingidos no decurso do 4º ano, porém o que o texto de Mateus apresenta é justamente o contrário. A falta de domínio do sistema alfabético categorizaria a escrita de Mateus como referente aos *níveis básicos* (dificuldade na codificação da linguagem), embora ele fosse uma criança que estivesse frequentando o 5º ano do ensino fundamental.

⁵ Com o intuito de manter o sigilo sobre o nome do aluno, foi criado o pseudônimo Mateus.

Além disso, a frase “não sei como fazer” expõe a fragilidade de Mateus e denuncia um problema educacional recorrente no Brasil, a falta de domínio sobre os instrumentos do conhecimento. Em outras palavras, Mateus acreditava ser um sujeito incapaz de dispor da articulação de dois importantes privilégios: o *social*, visto que ele estava se sentido excluído das condições de ensino, e o *cultural*, pois Mateus ainda não havia conseguido ter acesso pleno ao sistema alfabético, às habilidades de leitura e de escrita.

O nível socioeconômico é uma variável que tem interferido no processo de escolarização, sobretudo em escolas públicas de ensino. Crescer em um ambiente culturalmente rico permite à criança desenvolver repertório e algumas importantes habilidades muito antes da própria escolarização. Todavia, as crianças de nível socioeconômico baixo são envoltas por um sistema que mantém os olhos vendados, ou encapuzados. A concepção “*para aquele que tem, tudo lhe será dado e terá em abundância; mas para aquele que não tem, até o que tem lhe será tirado (Mateus, 25:29)*” não pode ser uma premissa do sistema educacional brasileiro.

A escolha do pesquisador por aplicar este projeto em uma escola pública se deu em razão de tentar oferecer às crianças dessas escolas as melhores condições de ensino e, ao mesmo tempo, provar que é possível aprender no sistema público de educação. O efeito da intervenção com o propósito de ensino explícito e deliberado de um esquema narrativo (estrutura, organização e convenções linguísticas) não só potencializou o desempenho dos alunos em suas produções textuais, como também ajudou aqueles que não fizeram parte da amostra, mas participaram de todas as atividades.

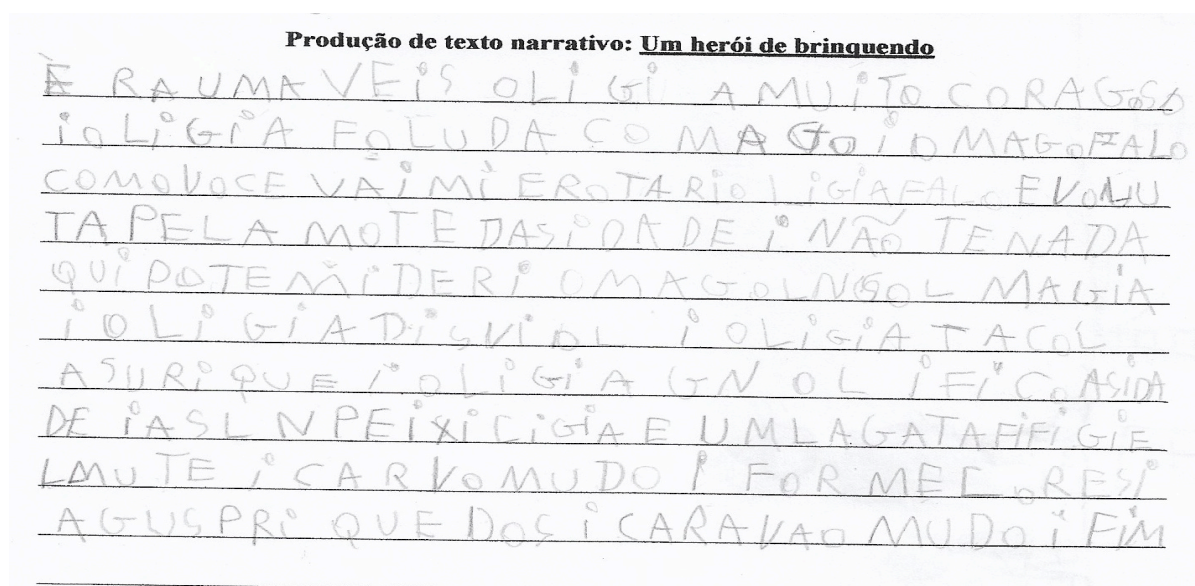


Figura 12 – Exemplo produção textual (Mateus) – Etapa pós-teste

O texto escrito por Mateus no pós-teste (Figura 12) deixa evidente que o conjunto de atividades interventivas o ajudou a escrever melhor, isso porque é possível ver a segmentação silábica, o marcador temporal “Era uma vez”, a introdução de personagens e de conflito na história, a tentativa de resolução do problema estabelecido e um encerramento com o marcador “fim”. A produção narrativa do pós-teste está mais elaborada do que a apresentada no pré-teste (Figura 11), haja vista o aumento no número de linhas e preocupação com as partes do texto. Há ainda muitos desvios ortográficos e transposição na ordem de apresentação dos fonemas. Todavia, isso não invalida a aprendizagem de Mateus.

Em ideias sobre a educação, Moraes (2014) sonha com um governo no Brasil que aplique o *PRIME*, Plano de Redistribuição Igualitária de Meios Educativos; desse sonho, destaca-se:

10. Todas as crianças saberão ler e escrever com autonomia no fim do 1º ano, de maneira correta e altamente fluente no 4º ano, e continuarão a ler com gosto e com vontade para aumentar os seus conhecimentos, sentir a beleza e o sentido profundo dos textos literários, sendo capazes de ter espírito crítico e criatividade (MORAIS, 2014, p. 139).

Mateus não só conseguiu produzir um texto que evidencia sua evolução enquanto escritor capaz de ter espírito crítico e criatividade, como também aprendeu a escrever esse texto narrativo em um curto período de tempo, isto é, seis sessões.

Além disso, no último encontro do projeto, Mateus, pela primeira vez, tirou o capuz, deixando seus olhos e rosto à mostra. Não havia mais por que se esconder, afinal ele conseguira sentir a beleza e o sentido profundo dos textos literários, ele havia aprendido o direito ao questionamento acerca do que vale, pensa e quer o Sr. Meireles Queles, como desejava o grande escritor Machado de Assis, que também fora um brasileiro negro e pobre.

Por fim, esta pesquisa foi muito além dos resultados alcançados pelo grupo experimental, ela proporcionou avanços e aprendizagens de todos que fizeram parte do percurso. Particularmente, saio satisfeito com tudo o que foi sentido e vivido. Como prêmio e resultado, além da estatística, fica-me o cartão (Apêndice C) produzido pelas crianças das turmas do 5º A e do 5º B, agradecendo o ensino e os momentos compartilhados ao longo do período em que estivemos juntos.

Referências

- Agresti, A. (1996). *An Introduction to Categorical Data Analysis*. Wiley Inter-Science.
- Assis, M. (1994). Analfabetismo. In: *Crônicas Escolhidas*. São Paulo: Editora Ática.
- Barrera, S. D. (2003). Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 65 – 90.
- Brandão, A. C. P & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6 (1), 51 – 62.
- Brasil. (2007). Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, p. 13.
- Brasil, L. A. de. A. (2019). *Escrever ficção: um manual de criação literária*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brewer, W. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. In: D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Orgs.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cain, K. & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187 – 201.
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma Análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 69 – 75.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. (P. I. C. Gomide & E. Otta, Trad.). São Paulo: Atlas.
- Dehaene, S.; Pegado, F.; Braga, L. W.; Ventura, P.; Nunes Filho, G.; Jobert, A.; Dehaene-Lambertz, G.; Kolinsky, R; Morais, J. & Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330, 1359 – 1364.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. (L. Scliar-Cabral, Trad.). Porto Alegre: Penso. (Obra original publicada em 2009).
- Fávero, L. L. (2003). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática.
- Fávero, L. L.; Koch, I. G. V. (2016). *Linguística textual introdução*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fayol, M. (2014). *Aquisição da escrita*. (M. Bagno, Trad.). São Paulo: Parábola Editorial. (Obra original publicada em 2013).
- Ferreira, A. L. & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 119 – 148.

Ferreira, S. P. & Correa, J. (2008). A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estudos de Psicologia*, 25 (4), 547 – 555.

Fillmore, L. W. & Snow, C. E. (2018). What teachers need to know about language. In C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Eds.). *What Teachers Need to Know About Language*. Pennsylvania: Blue Ridge Summit. 333 – 1378.

Flavel, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 231 – 236.

Flavel, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34 (10), 906 – 911.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*, 32 (4), 365 – 387.

Gancho, C. V. (2008). *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática.

Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 19 – 63.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Delelopment*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Gombert, J. E. (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28 (5), 571 – 580.

Guimarães, S. R K (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita: O papel das habilidades metalinguísticas*. São Paulo: Vetor.

Guimarães, S. R K. (2010). Relações entre a consciência morfofossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras. In S. R K. Guimarães & M. R Maluf (Orgs.). *Aprendizagem da Linguagem Escrita: contribuições da pesquisa*. SP. Ed. Vetor.

Harari, Y. N. (2018). *Sapiens – uma breve história da humanidade*. (J. Marco Antônio, Trad.) Porto Alegre: L&PM. (Obra original publicada em 2012).

Hodges, L. D. & Nobre, A. P. (2012). Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 15 (3), 07 – 21.

Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum Associates.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Press Kit Saeb 2017*. Brasília: Autor. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf em 24 de julho de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental*. Brasília: Autor. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_5EF.pdf em 24 de julho de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Escala de proficiência de Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental*. Brasília: Autor. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_9EF.pdf em 24 de julho de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Escala de proficiência de Língua Portuguesa 3ª série do Ensino Médio*. Brasília: Autor. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_3EM.pdf em 24 de julho de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. Brasília: Autor. Recuperado de http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf em 24 de julho de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005 – 2015: panorama da década*. Brasília: Autor. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828 em 24 de julho de 2018.

Indicador de Alfabetismo Funcional. (2011). *INAF Brasil 2011: principais resultados*. São Paulo: Autor. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view> em 24 de julho de 2018.

Indicador de Alfabetismo Funcional. (2011). *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Autor. Recuperado de http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf em 24 de julho de 2018.

Jakobson, R. (1963). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *VNU Science Press*. 1(1), 61 – 85.

Koch, I. G. V. (2018). *A coesão textual*. São Paulo: Editora Contexto.

Maluf, M. R. (2017). Todos podem aprender a ler: crianças em risco por pobreza. In M. R. Maluf & M. J dos Santos (Orgs.). *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV. 105 – 114.

Maluf, M. R. & Sargiani, R. de. A. (2015). Alfabetização e metalinguagem: condições para o ensino eficiente da linguagem escrita. In A. C. Naschold, A. Pereira, R. Guaresi & V. W. Pereira (Orgs.). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: Edufrn. 233 – 251.

Maluf, M. R. & Gombert, J.-E. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: Ed. UFPR. 123 – 134.

Maluf, M. R., Zanella, M. S. & Pagnez, K. S. M. M. (2006). Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 56 (124), 67 – 92.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mota, M. (2009). Desenvolvimento metalinguístico. In M. da Mota (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 09 – 18.

Morais, J. (2014). *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso.

Nobile, G. G. & Barrera, S. D. (2016). Desempenho ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes condições de solicitação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (2), 1 – 10.

Nobile, G. G. (2017). *Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Nobile, G. G. & Barrera, S. D. (2018). Habilidades metatextuais: uma intervenção na produção escrita de textos narrativos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (2), 311 – 318.

Organization for Economic Co-operation and Development. *PISA 2015 Results in Focus*. Paris: Autor. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Pessoa, A. P. P., Correa, J. & Spinillo, A. G. (2009). Contexto de produção e o estabelecimento de coerência na escrita de história por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 253 – 260.

Pinheiro, L. R. & Guimarães, S. R. K. (2016). Desenvolvimento de habilidades metatextuais e sua expressão na produção de textos de opinião. *Educar em Revista*, 62, 87 – 106.

Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (2013). Written and oral forms in children's language. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (Orgs.). *Children's Early Text Construction*. New York: Routledge. 14 – 26.

Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1989). From oral to written language: preschool children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, XXI (2), 109 – 126.

Puliezi, S. (2015). Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças de 4º ano do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.

Rego, L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *D.E.L.T.A.*, 2 (2), 165 – 180.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 109 – 116.

Roazzi, A.; Asfora, R; Queiroga, B. & Dias, M.G. (2010). Competência metalinguística antes da escolarização formal. *Educ. rev.*, 38, 43 – 56.

Rodrigues, M. do. R. de. F. & Vilela, F. C. (2012). Resolução da situação-problema e desfecho em histórias de crianças de 7 e 9 anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (2), 422 – 437.

Santos, M. J dos & Barrera, S. D. (2015). Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 253 – 260.

Salles, J. F de & Correa, J. (2014). A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras / pseudopalavras. *Psicologia USP*, 25 (2), 189 – 200.

Sargiani, R. de A. (2017). Processamento fonológico e visuoatencional no desenvolvimento da leitura. In M. R. Maluf & M. J dos Santos (Orgs.). *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV. 13 – 41.

Silva, T. F da & Guimarães, S. R. K. (2017). Habilidades metatextuais: revendo evidências de pesquisas brasileiras. In M. R. Maluf & M. J dos Santos (Orgs.). *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: CRV. 117 – 144.

Silva, M. E. L. e & Spinillo, A. G. (1998). Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *R. bras. Est. pedag.*, 79 (193), 5 – 16.

Silva, M. E. L. & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 337 – 350.

Schleppegrell, M. J. (2018). Analyzing Themes: knowledge about language for exploring text structure. In C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Eds.). *What Teachers Need to Know About Language*. Pennsylvania: Blue Ridge Summit. 1407 – 1606.

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Penso. (Obra original publicada em 2005).

Snow, C. E. & Juel, C. (2013). O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? In M. J. Snowling & C. Hulme (Orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso. 519 – 538.

Spinillo, A. G. & Melo, K. L. R de. (2018) O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças. *Educar em Revista*, 34 (69), 277 – 292.

Spinillo, A. G. (2013). Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In M. R. Maluf & C. C. Martins (Orgs.). *Alfabetização no século XXI*. Porto Alegre: Penso. 138 – 154.

Spinillo, A. G., Mota, M. M. P. E da & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, 38, 157 -171.

Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. da Mota (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 77 – 113.

Spinillo, A. G. & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 537 – 546.

Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, 1, 67 – 77.

Spinillo, A. G. (1991). O efeito de representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (3), 311 – 326.

Tunmer, W. E. & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In W. E. Tunmer et al. (Eds). *Metalinguistic Awareness in Children*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 12 – 35.

Tunmer, W. E. (2013). Como a ciência cognitiva fortaleceu as bases teóricas para a resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.). *Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso. 124 – 137.

Anexo A – Instrumentos retirados de Nobile, G. G. (2017). *Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Instrumentos de intervenção para a 1ª sessão

Sessão 1 – Instrumento de intervenção A1: “A Mulher do Vizinho”

Sabino, F. (1980) A mulher do vizinho. In: *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, v.5, p.38- 9.

Contaram-me que na rua onde mora (ou morava) um conhecido e antipático general de nosso Exército morava (ou mora) também um sueco cujos filhos passavam o dia jogando futebol com bola de meia. Ora, às vezes acontecia cair a bola no carro do general e um dia o general acabou perdendo a paciência, pediu ao delegado do bairro para dar um jeito nos filhos do sueco.

O delegado resolveu passar uma chamada no homem, e intimou-o a comparecer à delegacia.

O sueco era tímido, meio descuidado no vestir e pelo aspecto não parecia ser um importante industrial, dono de grande fábrica de papel (ou coisa parecida), que realmente ele era.

Obedecendo a ordem recebida, compareceu em companhia da mulher à delegacia e ouviu calado tudo o que o delegado tinha a dizer-lhe. O delegado tinha a dizer-lhe o seguinte:

— O senhor pensa que só porque o deixaram morar neste país pode logo ir fazendo o que quer? Nunca ouviu falar numa coisa chamada AUTORIDADES CONSTITUÍDAS? Não sabe que

tem de conhecer as leis do país? Não sabe que existe uma coisa chamada EXÉRCITO BRASILEIRO que o senhor tem de respeitar? Que negócio é este? Então é ir chegando assim sem mais nem menos e fazendo o que bem entende, como se isso aqui fosse casa da sogra? Eu ensino o senhor a cumprir a lei, ali no duro: *dura lex*! Seus filhos são uns moleques e outra vez que eu souber que andaram incomodando o general, vai tudo em cana. Morou? Sei como tratar gringos feito o senhor.

Tudo isso com voz pausada, reclinado para trás, sob o olhar de aprovação do escrivão a um canto. O sueco pediu (com delicadeza) licença para se retirar. Foi então que a mulher do sueco interveio:

— Era tudo que o senhor tinha a dizer a meu marido?

O delegado apenas olhou-a espantado com o atrevimento.

— Pois então fique sabendo que eu também sei tratar tipos como o senhor. Meu marido não é gringo nem meus filhos são moleques. Se por acaso incomodaram o general ele que viesse falar comigo, pois o senhor também está nos incomodando. E fique sabendo que sou brasileira, sou prima de um major do Exército, sobrinha de um coronel, E FILHA DE UM GENERAL! Morou?

Estarrecido, o delegado só teve forças para engolir em seco e balbuciar humildemente:

— Da ativa, minha senhora?

E ante a confirmação, voltou-se para o escrivão, erguendo os braços desalentado:

— Da ativa, Motinha! Sai dessa...

Sessão 1 – Instrumento de intervenção A2: “O dia da ventania”

Bandeira, P. (2001). *O dia da ventania*. São Paulo: SEED Editorial.

A onça andava louca para devorar o coelho. Mestre coelho, que era muito esperto, imaginou um plano para acabar com a perseguição. Viu que a onça se aproximava e começou o seu planinho. Pegou o facão e pôs-se a juntar cipós, apressado e ansioso. A onça achou aquilo muito estranho e perguntou:

- Para que tanto cipó, mestre coelho?
- Pois não sabe comadre onça? Acontece que Tupã está furioso com todos os bichos da floresta e vai mandar um castigo terrível! Logo mais começa o Dia da Ventania Final!
- Dia da Ventania Final?! – espantou-se a onça. – O que é isso?
- É que vai ventar como nunca antes ventou no mundo. Vai ventar tanto que nenhum bicho vai conseguir ficar de pé na terra. Vai tudo pelos ares!
- Que horror! – horrorizou-se a burra da onça.
- E o que é que se pode fazer?
- Quem não for bobo tem de pedir para alguém amarrá-lo bem amarrado numa árvore bem grossa. Eu estou juntando esses cipós aqui e vou correndo pra casa amarrar todos os meus filhinhos!

A onça estava apavorada:

- Me ajude, amigo coelho! Não quero ser levada pela ventania. Me amarre primeiro!
- Desculpe, comadre onça, mas não posso. Tenho de ir correndo pra casa e amarrar meus filhinhos.
- Não faça isso comigo, compadre coelho, por favor! Me amarre!

A onça tanto insistiu que o coelho, depois de fingir que recusava, acabou concordando.

Amarrou a danada da onça muito bem amarrada, com uma porção de cipós, na árvore mais forte da floresta!

E foi feliz para casa, deixando a burra da onça muito bem amarradinha e muito satisfeita, à espera da ventania que nunca haveria de aparecer...

Sessão 1 – Instrumento de intervenção A3: “Sapo com medo d’água”

Azevedo, R. (2011). Sapo com medo d’água. In R. Azevedo. *Meu livro de folclore*. São Paulo: Ática.

Dois homens, fugidos da prisão, pararam na beira da lagoa para matar a sede e descansar um pouco.

Um sapo dormia debaixo da samanbaia. Os bandidos agarraram o sapo.

- Olha que desengonçado! – disse um deles, apertando o bicho entre os dedos.

- É feio que dói! – completou o outro, com cara de nojo. E os dois resolveram fazer uma maldade.

- Vamos jogar no formigueiro?

Ouvindo isso, o sapo estremeceu. Por dentro. Por fora, abriu um sorriso indiferente. - Que nada – respondeu o outro, percebendo que o sapo não estava nem ligando.

- Pega a faca. Vamos picar ele todinho.

O sapo, de olhos fechados, começou a assobiar uma linda melodia.

Os dois bandidos queriam dar um jeito de fazer o sapo sofrer.

- Sobe na árvore e atira ele lá do alto.

- Pega um fósforo e acende uma fogueira.

Vamos fazer um churrasco de sapo!

O sapo espreguiçava-se tranquilo entre os dedos do homem.

Um dos bandidos teve outra ideia.

- Já sei! Vamos afogar o desgraçado na lagoa!

Foi quando o sapo deu um pulo desesperado e começou a gritar:

- Tudo menos isso!

Os malfeitores, agora, sim, tinham chegado onde queriam.

- Vai pra água, sim senhor!

- Não sei nadar! – berrava o sapo.

- Então, vai morrer engasgado!

O bicho esperneava:

- Socorro!

- Vai sufocar de tanto engolir água!

- Não!

- Vai virar comida de jacaré!

- Tenho mulher e filhos pra cuidar!

- Joga bem longe!

- Me acudam!

- Lá vai!

O homem atirou o sapo no fundo da lagoa. O sol estava redondo. O sapo – ploft – desapareceu no azul bonito das águas.

Depois voltou, risonho, mostrou a língua e foi embora nadando e cantando e requebrando n’água, feliz da vida!

Sessão 1 – Instrumento de intervenção A4: “A descoberta de Miguel”

Nunes, M. (1992). *A descoberta de Miguel*. São Paulo: Editora do Brasil

Miguel tinha quatro anos e não tinha irmãos. Tinha um pai legal e uma mãe muito boazinha. Mas o pai de Miguel passava o dia trabalhando e não tinha tempo para ele. A mãe de Miguel também passava o dia trabalhando e não tinha tempo pra ele. Na casa de Miguel trabalhava a Maria. Ela cuidava dele e era engraçada.

Dava risada alto, enquanto falava com o namorado pelo telefone.

Gostava de cantar enquanto arrumava a casa e fazia a comida.

Mas a Maria também estava sempre ocupada. Não tinha tempo para o Miguel.

A casa de Miguel era muito bonita. Grande, com um belo jardim na frente. Com muitos quartos e três televisões.

Miguel adorava ver televisão. Era isso o que ele fazia o dia inteiro.

Quando uma televisão estragava, tinha outra e mais outra.

Miguel assistia muitos desenhos animados. O que ele mais gostava era o dos Super-Heróis.

Ele via tudo o que passava na televisão. Até a novela das seis horas. Da novela das sete, só via um pedacinho, porque sempre acabava dormindo.

Miguel almoçava e jantava na frente da televisão. E tomava banho correndo enquanto estavam passando as propagandas.

A mamãe chegava na hora da novela das seis e o pai chegava durante a novela das sete. Às vezes o papai chegava depois, mas aí o Miguel já estava dormindo.

Um dia, aconteceu uma coisa horrível. Todas as televisões pararam de funcionar e o Miguel ficou muito chateado, a Maria disse que era porque a luz tinha acabado.

O tempo passava e a luz não voltava, Miguel ficou sentado no sofá, sem saber o que fazer.

Depois de esperar um tempão, Miguel resolveu abrir a porta e sair para o jardim, ele nunca tinha feito isso antes. Era um dia muito bonito.

O sol iluminava as flores, as árvores, tudo e, havia um ventinho gostoso, que brincava com as nuvens e atrapalhava o cabelo.

Miguel começou a olhar as flores, elas eram lindas! Tinha flor vermelha, amarela e branca, quantas flores! E algumas eram bem cheirosas.

Miguel abaixou e viu uma porção de formigas, que coisa mais engraçada! As formigas andavam em fila, carregando pedacinhos de folha na cabeça, segurando com as patinhas.

Miguel colocou o pé na frente da fileira, as formigas ficaram confusas e deram um jeito, rodeando o pé dele. Foi muito divertido!

Miguel escutou uma música linda. Ficou ouvindo com atenção e acabou descobrindo um passarinho cantando no galho de uma árvore. O passarinho parecia muito contente, ele era amarelo e preto e cantava assim: Bem-te-vi! Bem-te-vi!

De repente, a Maria chegou na porta e gritou: - Miguel! Miguel! A luz voltou, você já pode ver televisão de novo. Miguel nem ligou, continuou correndo, todo feliz, pelo jardim”.

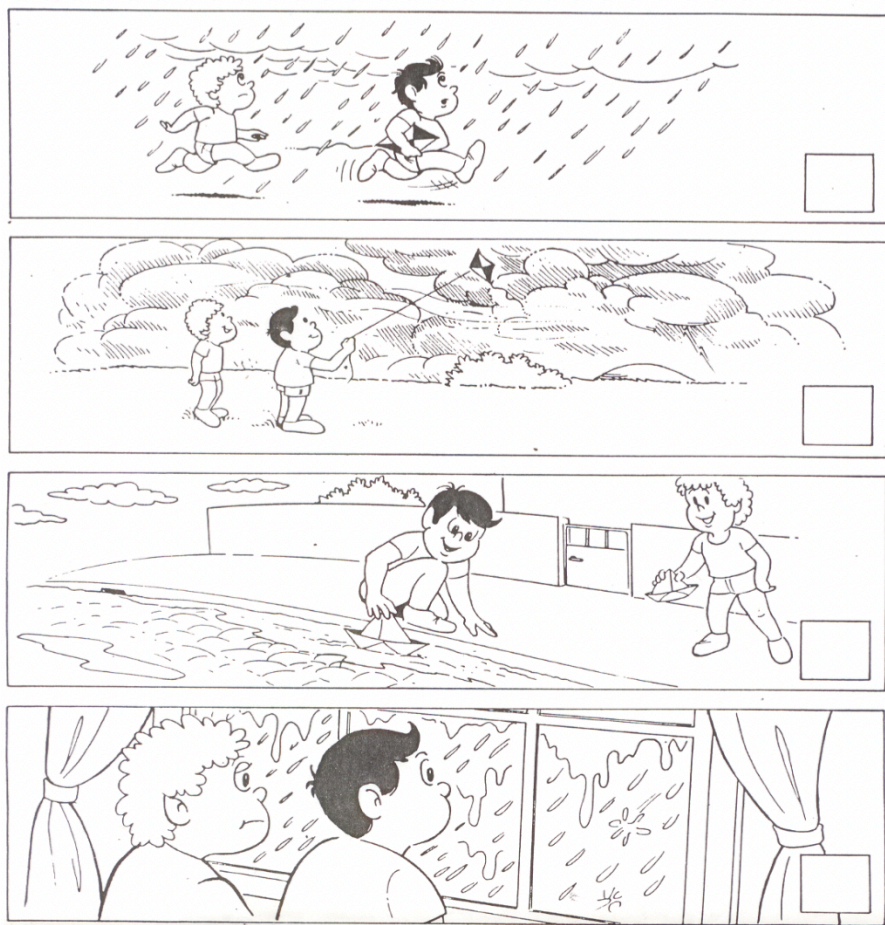
Instrumentos de intervenção para a 2ª sessão

Sessão 2 – Instrumento de intervenção B1: “Tudo vira diversão”

“Tudo vira diversão”

Como todos os dias, os dois amigos João e Pedro saíram para brincar e se divertiam muito soltando pipa. A brincadeira estava muito animada, mas naquele dia havia muitas nuvens no céu e de repente começou a chover muito e os dois saíram correndo. Pedro para não estragar a sua pipa, tentou protegê-la embaixo de seu braço.

Conseguiram chegar a casa de João e muito tristes olhavam a chuva pela janela, queriam estar brincando, mesmo com toda aquela chuva. Aos poucos a chuva foi passando e os dois amigos tiveram uma ideia. Decidiram aproveitar toda aquela água correndo pela rua, fizeram os seus barquinhos de papel e como se estivessem em alto mar, se divertiram a tarde toda!.

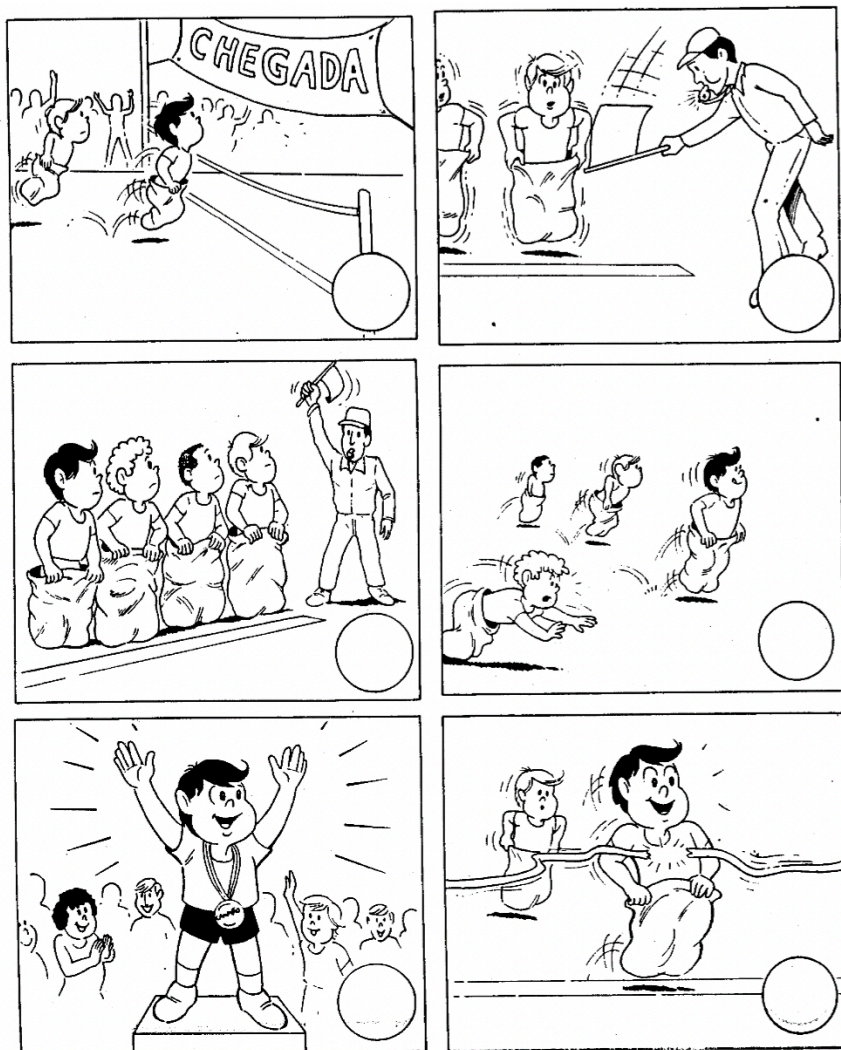


Figuras embaralhadas

Sessão 2 – Instrumento de intervenção B2: “A grande corrida”

“A grande corrida”

As férias de final de ano estavam chegando e na escola, como todos os anos, haveria uma grande corrida de sacos entre os colegas da turma. Todos os meninos ocuparam suas posições, aguardando a largada. O juiz da prova acenou sua bandeirinha e apitou, dando início a última corrida do ano. Começou o pula pula dos amigos, ninguém conseguia parar em pé e todos tentavam alcançar o primeiro lugar, correndo, pulando, caindo. Joaquim e Augusto estavam quase empatados, lado a lado, mas Joaquim se aproximava cada vez mais da chegada e com muito sufoco conseguiu arrebentar a fita da linha de chegada. Foi o campeão! Subiu no pódio e mais uma vez recebeu a medalha. Alguns amigos não estavam torcendo para ele, mas mesmo assim, todos os amigos o aplaudiu.



Figuras embaralhadas

Instrumentos de intervenção para a 3ª sessão

Sessão 3 – Instrumento de intervenção: “Baralho I”

Ramos, L. & Santos, A. D. dos (2007). *A Revolta dos Livrinhos*. São Paulo: Editora do Brasil

Na biblioteca da escola Recriar, houve uma revolta dos livrinhos. Nesta escola havia, além das salas de aulas, salas de jogos, de recreação, de televisão. Quase todas as crianças preferiam a sala de jogos. Lá elas podiam jogar dama, dominó e muitos outros jogos. O parque também era muito frequentado. Lá todos os brinquedos estavam sempre em movimento... todos lotados de crianças.

A biblioteca, coitada, era a menos frequentada.

Até que um dia os livrinhos resolveram protestar contra aquela situação e organizaram uma passeata pela escola, demonstrando a todos a sua importância. Na frente ia a matemática, gritando em números seu grito de alerta! Colocando, assim todos para pensar numa solução que resolvesse os problemas que lançava no ar, como um grande desafio. Mais adiante vinha a gramática perguntando de um por um:

- Eu estudo, Tu...? Ele ama, Nós...? Vós cantais, Eles...?

Logo depois, o livro de História gritando bem alto, chamando a atenção de todos:

- Dentro de mim estão escritos acontecimentos importantes, batalhas heroicas e fatos marcantes.

Em seguida a Geografia, jogando mapas para todos os lados, em sinal de protestos, deixando todo o mundo alarmado!

Agora é a vez da Ciência, dividindo as partes das plantas, explicava com paciência:

- Raiz, Caule, Folhas, Flores, Frutos.

- E eu, coitado! Sou de todos o menos lembrado. Trago histórias de fadas, mocinhos e cinderelas, mas fico sempre num canto esquecido.

E assim seguiu a passeata, cada livro com seu protesto!

Os alunos, agora atentos, pensavam no que os livrinhos diziam e os acompanharam de volta à biblioteca, onde então tudo era clima de festa. A partir desse dia, a biblioteca da escola Recriar está sempre cheia, e os livrinhos muito contentes por estarem sendo lembrados e lidos constantemente, levando assim os alunos a serem mais gente.

Todos os alunos da escola passaram de ano e ficaram cada vez mais sabidos e inteligentes. E, claro, os professores ficaram muito contentes.

E os livros? Ora essa! Estes vivem sempre sorridentes!

Sessão 3 – Instrumento de intervenção: “Baralho II”

Rocha, R. (2009). *Nosso amigo Ventinho*. São Paulo: Salamandra

Havia um Ventinho muito bonitinho, alegre e serelepe. Ele vivia fazendo estripulias pelo céu. As brincadeiras de Ventinho eram muito divertidas. Voava pelo céu com seus amiguinhos, os outros ventinhos, e com suas amiguinhas, as nuvens, ele levava todas para passear. Mas, na hora de trabalhar, Ventinho fazia tudo direitinho. Logo de manhã, bem cedo, Ventinho ajudava o Papai, que era um vento muito forte a levar os barcos dos pescadores para o mar. Logo que as lavadeiras punham a roupa na corda, ele corria para secar, ele gostava de balançar as roupas pra lá e pra cá. Quando Ventinho voltava para casa, gostava de espiar pelas janelas o que as crianças estavam fazendo. Todos os dias, ele ia ver o que se passava na escola. Naquele dia, havia uma grande reunião. Todas as crianças estavam na sala e as professoras estavam combinando uma grande festa. Ventinho muito curioso entrou pela janela, levantando a cortina até o alto. Ventinho percebeu que tinha ficado preso, correu de um lado para outro, procurando uma saída. Mas, como não encontrou, sentou em cima do armário, esperando que alguém abrisse uma porta para ele sair. As crianças estavam combinando montar uma peça de teatro para comemorar o dia da criança.

– Tomara que não chova – pensou Ventinho, e aproveitou quando abriram a porta e foi embora, voando para casa.

O tempo passou, mas Ventinho não esqueceu dos meninos da escola. Todos os dias, quando voltava de seu trabalho, espiava os progressos que a festa ia fazendo. Primeiro armaram um grande palco no pátio da escola. Depois, começaram os ensaios, era muito engraçado ver os meninos imitando bichos, fazendo caretas, dançando e cantando. Até que chegou o dia da festa.

Todas as crianças vestiram suas fantasias, na maior alegria sorriam e brincavam. Mas Ventinho estava muito preocupado, pois lá no céu alguma coisa não parecia muito certa. Aquelas nuvens gordas, muito gordas, muito escuras faziam uma cara que não enganava Ventinho. Se o primo Noroeste aparecer é chuva na certa. O primo Noroeste era um vento muito esquisito, as vezes era bonzinho, levava chuvas para as fazendas, hortas, plantações, mas quando estava de mau humor, só queria saber de estragar festinhas, e lá vinha ele de cara feia, empurrando as nuvens e falando:

- Vamos, suas nuvens molengas, vamos estragar aquela festa lá embaixo.

Ventinho quando viu aquilo não teve dúvidas, correu ao encontro de Noroeste, pedindo:

- Ah, Noroeste, não faça isso! As crianças estão tão contentes com a festa.

- Ora Ventinho, deixe de ser bobo! Que é que adianta você querer defender os meninos? Eles nem sabem que você existe. O que é que você lucra com isso?

- E você, o que é que lucra em estragar a festa deles? Seu vento sem coração, vento de ventilador. Então Ventinho teve uma ideia. Saiu voando, voando e foi buscar todos os ventinhos, seus amiguinhos. E todos juntos começaram a empurrar as nuvens para bem longe e as nuvens que eram amigas do Ventinho se faziam bem levinhas para ajudar. E Noroeste apesar de ser um vento muito forte, não podia com todos os ventinhos juntos.

As nuvens foram se afastando e o sol foi surgindo. Os meninos ficaram todos contentes. Ventinho muito orgulhoso sabia que ele é que tinha conseguido salvar a festa e ele nem se incomodava se os meninos sabiam disso.

Instrumento de intervenção para a 4ª sessão

Sessão 4 – Instrumento de intervenção: “Histórias”

Começo

(Heck, L. A. (2006). A borboleta Azul. Lajeado, RS: UNIVATES)

“Fifi era a lagarta que nasceu do ovo que alguma borboleta pôs sobre uma folha qualquer. Ao nascer, comia sem parar, tanto que, quando atacava as plantas, não sobrava nenhuma folha sequer. Mas o tempo passou... Fifi, agora, se preparava para a grande transformação; então saiu a procura de um lugar bem tranquilo”.

Meio

(Machado, J. L. (2003). A bruxa e o caldeirão. Edições Vercial)

“Era muito aborrecido aquele furo no caldeirão. Nem a sopa do dia- a- dia podia cozinhar. Mantinha-se a pão e água. Matutou dias seguidos no assunto e começou a desconfiar se o mercador que lhe vendera o caldeirão na feira há muitos anos atrás a não teria enganado com o material de segunda categoria. A ela, bruxa inexperiente e a dar os primeiros passos nas artes mágicas, podia facilmente ter-lhe dado um caldeirão com defeito”.

Final

(Heck, L. A. (2005). O peixinho e o gato. Lajeado, RS: UNIVATES)

“Vermelho ficou muito emocionado ao avistar o imenso mar azul que o esperava. Ao ser posto dentro d’água, sem demora desapareceu, indo reencontrar a sua família e todos os seus amigos. No lugar onde morava, era só alegria. Os peixinhos deram uma grande festa para comemorar a sua volta. Vermelho foi recebido como herói. Em seus poucos momentos de solidão, o peixinho Vermelho relembrava a grande aventura que viveu na terra no meio daquelas criaturas muito estranhas”.

Apêndice A – Conjunto de tabelas com as distribuições de notas e/ou categorias obtidas no pré-teste e no pós-teste do grupo experimental (GE) e do grupo controle (GC).

Tabela A1 – Resultado do pré-teste na produção escrita do tema “A grande aventura”

Critério 1	<u>Atribuição de pontos</u>				
	Cenário (marco temporal + espacial + personagens) 0 – 3	Meio da história 0 – 3	Final da história 0 – 3	Organização geral 0 – 1	Total = 10
Pré-teste					
<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u>	36/51	28/51	30/51	10,5/17	104,5/170
N= 17					
<u>GRUPO CONTROLE</u>	33,5/51	27/51	28/51	11,5/17	100/170
N= 17					

Tabela A2 – Resultado do pós-teste na produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

Critério 1		<u>Atribuição de pontos</u>			
Pós-teste	Cenário (marco temporal + espacial + personagens) 0 – 3	Meio da história 0 – 3	Final da história 0 – 3	Organização geral 0 – 1	Total = 10
<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u>	40/51	40/51	41/51	15,5/17	136,5/170
N= 17					
<u>GRUPO CONTROLE</u>	29,5/51	25/51	26/51	10/17	90,5/170
N= 17					

Tabela A3 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u>	Cenário ou início da história			Total
	Marco temporal 0 ou 1	Marco espacial 0 ou 1	Personagens 0,5 ou 1	
<u>Pré-teste</u>				
Estudante 1	0	1	0,5	1,5
Estudante 2	1	1	0,5	2,5
Estudante 3	1	1	0,5	2,5
Estudante 4	1	1	0,5	2,5
Estudante 5	1	0	1	2
Estudante 6	1	1	0,5	2,5
Estudante 7	1	1	0,5	2,5
Estudante 8	1	1	0,5	2,5
Estudante 9	1	1	0,5	2,5
Estudante 10	1	0	0,5	1,5
Estudante 11	1	0	0,5	1,5
Estudante 12	1	1	0,5	2,5
Estudante 13	0	1	0,5	1,5
Estudante 14	1	0	0,5	1,5
Estudante 15	1	1	0,5	2,5
Estudante 16	1	0	0,5	1,5
Estudante 17	1	1	0,5	2,5
				36/51

Tabela A4 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

GRUPO EXPERIMENTAL Pré-teste	O meio da história – Trama			Total
	Narração de sequência de ações que configurem um problema com um bom nível de complexidade; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade bem articulados com a trama delineada. (3 pontos)	Desenvolvimento e situação problema pouco elaborados; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade pouco explorados. (2 pontos)	Apenas cita fato (s) que pode (m) ser considerado (s) problemático (s) ou esboço de um problema; apresentam-se indícios de marcos de causalidade e finalidade. (1 ponto)	Ausência de desenvolvimento ou situação problema; não se apresentam marcos de causalidade e finalidade. (0 ponto)
Estudante 1	3			3
Estudante 2			1	1
Estudante 3			1	1
Estudante 4		2		2
Estudante 5			1	1
Estudante 6		2		2
Estudante 7			1	1
Estudante 8		2		2
Estudante 9		2		2
Estudante 10			1	1
Estudante 11				0
Estudante 12			1	1
Estudante 13		2		2
Estudante 14		2		2
Estudante 15			1	1
Estudante 16		2		2
Estudante 17	3			3
				28/51

Tabela A5 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

		O final da história – Desfecho			
GRUPO EXPERIMENTAL	Pré-teste	Resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos como “... e foram felizes para sempre” ou “... e o menino nunca mais desobedeceu a sua mãe”.	Apenas resolução da situação problema.	Fechamento abrupto, sem resolução da situação problema.	Sem desfecho
		(3 pontos)	(2 pontos)	(1 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1		3			3
Estudante 2				1	1
Estudante 3				1	1
Estudante 4			2		2
Estudante 5				1	1
Estudante 6			2		2
Estudante 7				1	1
Estudante 8			2		2
Estudante 9			2		2
Estudante 10				1	1
Estudante 11				1	1
Estudante 12				1	1
Estudante 13			2		2
Estudante 14			2		2
Estudante 15				1	1
Estudante 16			2		2
Estudante 17		3			3
					30/51

Tabela A6 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

Organização geral do texto			
<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u>	Produção textual com frases bem construídas e ordenadas, indicando bom nível de coesão.	Produção textual com frases pouco articuladas.	Produção textual confusa, com problemas na organização das ideias, indicando níveis sofríveis de coerência e coesão.
<u>Pré-teste</u>			Total
	(1 ponto)	(0,5 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1	1		1
Estudante 2		0,5	0,5
Estudante 3			0
Estudante 4		0,5	0,5
Estudante 5		0,5	0,5
Estudante 6	1		1
Estudante 7		0,5	0,5
Estudante 8		0,5	0,5
Estudante 9		0,5	0,5
Estudante 10		0,5	0,5
Estudante 11		0,5	0,5
Estudante 12		0,5	0,5
Estudante 13	1		1
Estudante 14	1		1
Estudante 15		0,5	0,5
Estudante 16		0,5	0,5
Estudante 17		0,5	0,5
			10,5/17

Tabela A7 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u>	Cenário ou início da história			Total
	Marco temporal 0 ou 1	Marco espacial 0 ou 1	Personagens 0,5 ou 1	
<u>Pós-teste</u>				
Estudante 1	1	1	0,5	2,5
Estudante 2	1	0	0,5	1,5
Estudante 3	1	1	0,5	2,5
Estudante 4	1	1	0,5	2,5
Estudante 5	1	1	1	2,5
Estudante 6	1	1	1	3
Estudante 7	1	1	0,5	2,5
Estudante 8	1	1	0,5	2,5
Estudante 9	1	1	0,5	2,5
Estudante 10	1	0	0,5	1,5
Estudante 11	1	0	0,5	1,5
Estudante 12	1	1	1	3
Estudante 13	0	1	1	2
Estudante 14	1	1	1	3
Estudante 15	1	1	0,5	2,5
Estudante 16	1	1	0,5	2,5
Estudante 17	1	1	0,5	2,5
				40/51

Tabela A8 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

	O meio da história – Trama			Total
	Narração de sequência de ações que configurem um problema com um bom nível de complexidade; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade bem articulados com a trama delineada. (3 pontos)	Desenvolvimento e situação problema pouco elaborados; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade pouco explorados. (2 pontos)	Apenas cita fato (s) que pode (m) ser considerado (s) problemático (s) ou esboço de um problema; apresentam-se indícios de marcos de causalidade e finalidade. (1 ponto)	Ausência de desenvolvimento ou situação problema; não se apresentam marcos de causalidade e finalidade. (0 ponto)
GRUPO EXPERIMENTAL				
<u>Pós-teste</u>				
Estudante 1	3			3
Estudante 2		2		2
Estudante 3			1	1
Estudante 4	3			3
Estudante 5				0
Estudante 6	3			3
Estudante 7		2		2
Estudante 8		2		2
Estudante 9		2		2
Estudante 10			1	1
Estudante 11	3			3
Estudante 12		2		2
Estudante 13	3			3
Estudante 14	3			3
Estudante 15		2		2
Estudante 16	3			3
Estudante 17	3			3
				40/51

Tabela A9 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

O final da história – Desfecho				
<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> <u>Pós-teste</u>	Resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos como “... e foram felizes para sempre” ou “... e o menino nunca mais desobedeceu a sua mãe”.	Apenas resolução da situação problema.	Fechamento abrupto, sem resolução da situação problema.	Sem desfecho
	(3 pontos)	(2 pontos)	(1 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1	3			3
Estudante 2		2		2
Estudante 3			1	1
Estudante 4		2		2
Estudante 5			1	1
Estudante 6	3			3
Estudante 7	3			
Estudante 8		2		2
Estudante 9		2		2
Estudante 10		2		2
Estudante 11	3			3
Estudante 12		2		2
Estudante 13	3			3
Estudante 14	3			3
Estudante 15		2		2
Estudante 16		2		2
Estudante 17	3			3
				41/51

Tabela A10 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

Organização geral do texto			
<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u>	Produção textual com frases bem construídas e ordenadas, indicando bom nível de coesão.	Produção textual com frases pouco articuladas.	Produção textual confusa, com problemas na organização das ideias, indicando níveis sofríveis de coerência e coesão.
<u>Pós-teste</u>			Total
	(1 ponto)	(0,5 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1	1		1
Estudante 2	1		1
Estudante 3		0,5	0,5
Estudante 4	1		1
Estudante 5	1		1
Estudante 6	1		1
Estudante 7	1		1
Estudante 8		0,5	0,5
Estudante 9		0,5	0,5
Estudante 10	1		1
Estudante 11	1		1
Estudante 12	1		1
Estudante 13	1		1
Estudante 14	1		1
Estudante 15	1		1
Estudante 16	1		1
Estudante 17	1		1
			15,5/17

Tabela A11 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

<u>GRUPO CONTROLE</u>	Cenário ou início da história			Total
	Marco temporal 0 ou 1	Marco espacial 0 ou 1	Personagens 0,5 ou 1	
<u>Pré-teste</u>				
Estudante 1	1	1	0,5	2,5
Estudante 2	1	1	0,5	2,5
Estudante 3	1	1	0,5	2,5
Estudante 4	1	1	0,5	2,5
Estudante 5	0	1	0,5	1,5
Estudante 6	1	1	0,5	2,5
Estudante 7	1	1	0,5	2,5
Estudante 8	1	1	0,5	2,5
Estudante 9	1	1	0,5	2,5
Estudante 10	1	0	0,5	1,5
Estudante 11	0	0	0,5	0,5
Estudante 12	0	0	0,5	0,5
Estudante 13	1	1	0,5	2,5
Estudante 14	1	1	0,5	2,5
Estudante 15	1	1	0,5	2,5
Estudante 16	0	0	0,5	0,5
Estudante 17	0	1	0,5	1,5
				33,5/51

Tabela A12 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

	O meio da história – Trama			Total
	Narração de sequência de ações que configurem um problema com um bom nível de complexidade; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade bem articulados com a trama delineada. (3 pontos)	Desenvolvimento e situação problema pouco elaborados; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade pouco explorados. (2 pontos)	Apenas cita fato (s) que pode (m) ser considerado (s) problemático (s) ou esboço de um problema; apresentam-se indícios de marcos de causalidade e finalidade. (1 ponto)	Ausência de desenvolvimento ou situação problema; não se apresentam marcos de causalidade e finalidade. (0 ponto)
GRUPO CONTROLE				
<u>Pré-teste</u>				
Estudante 1		2		2
Estudante 2		2		2
Estudante 3		2		2
Estudante 4	3			3
Estudante 5			1	1
Estudante 6			1	1
Estudante 7		2		2
Estudante 8	3			3
Estudante 9			1	1
Estudante 10			1	1
Estudante 11			1	1
Estudante 12			1	1
Estudante 13			1	1
Estudante 14		2		2
Estudante 15		2		2
Estudante 16			1	1
Estudante 17			1	1
				27/51

Tabela A13 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

O final da história – Desfecho				
GRUPO CONTROLE Pré-teste	Resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos como “... e foram felizes para sempre” ou “... e o menino nunca mais desobedeceu a sua mãe”.	Apenas resolução da situação problema.	Fechamento abrupto, sem resolução da situação problema.	Sem desfecho
	(3 pontos)	(2 pontos)	(1 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1			1	1
Estudante 2		2		2
Estudante 3		2		2
Estudante 4		2		2
Estudante 5			1	1
Estudante 6			1	1
Estudante 7		2		2
Estudante 8	3			3
Estudante 9		2		2
Estudante 10		2		2
Estudante 11			1	1
Estudante 12			1	1
Estudante 13		2		2
Estudante 14		2		2
Estudante 15		2		2
Estudante 16			1	1
Estudante 17			1	1
				28/51

Tabela A14 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “A grande aventura”

Organização geral do texto			
<u>GRUPO CONTROLE</u>	Produção textual com frases bem construídas e ordenadas, indicando bom nível de coesão.	Produção textual com frases pouco articuladas.	Produção textual confusa, com problemas na organização das ideias, indicando níveis sofríveis de coerência e coesão.
<u>Pré-teste</u>	(1 ponto)	(0,5 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1	1		1
Estudante 2	1		1
Estudante 3	1		1
Estudante 4		0,5	0,5
Estudante 5		0,5	0,5
Estudante 6		0,5	0,5
Estudante 7	1		1
Estudante 8	1		1
Estudante 9		0,5	0,5
Estudante 10	1		1
Estudante 11		0,5	0,5
Estudante 12		0,5	0,5
Estudante 13		0,5	0,5
Estudante 14		0,5	0,5
Estudante 15		0,5	0,5
Estudante 16		0,5	0,5
Estudante 17		0,5	0,5
			11,5/17

Tabela A15 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

<u>GRUPO CONTROLE</u>	Cenário ou início da história			Total
	Marco temporal 0 ou 1	Marco espacial 0 ou 1	Personagens 0,5 ou 1	
<u>Pós-teste</u>				
Estudante 1	0	0	0	0
Estudante 2	1	1	0,5	2,5
Estudante 3	1	1	0,5	2,5
Estudante 4	1	1	0,5	2,5
Estudante 5	0	1	0,5	1,5
Estudante 6	1	1	0,5	2,5
Estudante 7	1	1	0,5	2,5
Estudante 8	0	0	0	0
Estudante 9	1	1	0,5	2,5
Estudante 10	1	0	0,5	1,5
Estudante 11	0	0	0,5	0,5
Estudante 12	0	0	0,5	0,5
Estudante 13	1	0	0,5	1,5
Estudante 14	1	1	0,5	2,5
Estudante 15	1	1	0,5	2,5
Estudante 16	1	0	0,5	1,5
Estudante 17	1	1	0,5	2,5
				29,5/51

Tabela A16 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

	O meio da história – Trama				Total
	Narração de sequência de ações que configurem um problema com um bom nível de complexidade; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade bem articulados com a trama delineada. (3 pontos)	Desenvolvimento e situação problema pouco elaborados; apresentam-se marcos de causalidade e finalidade pouco explorados. (2 pontos)	Apenas cita fato (s) que pode (m) ser considerado (s) problemático (s) ou esboço de um problema; apresentam-se indícios de marcos de causalidade e finalidade. (1 ponto)	Ausência de desenvolvimento ou situação problema; não se apresentam marcos de causalidade e finalidade. (0 ponto)	
GRUPO CONTROLE					
<u>Pós-teste</u>					
Estudante 1				0	0
Estudante 2			1		1
Estudante 3		2			2
Estudante 4	3				3
Estudante 5			1		1
Estudante 6		2			2
Estudante 7	3				3
Estudante 8				0	0
Estudante 9			1		1
Estudante 10			1		1
Estudante 11			1		1
Estudante 12			1		1
Estudante 13			1		1
Estudante 14		2			2
Estudante 15		2			2
Estudante 16		2			2
Estudante 17		2			2
					25/51

Tabela A17 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

O final da história – Desfecho				
GRUPO CONTROLE <u>Pós-teste</u>	Resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos como “... e foram felizes para sempre” ou “... e o menino nunca mais desobedeceu a sua mãe”.	Apenas resolução da situação problema.	Fechamento abrupto, sem resolução da situação problema.	Sem desfecho
	(3 pontos)	(2 pontos)	(1 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1				0
Estudante 2		2		
Estudante 3		2		
Estudante 4		2		
Estudante 5			1	
Estudante 6		2		
Estudante 7	3			
Estudante 8				0
Estudante 9		2		
Estudante 10		2		
Estudante 11			1	
Estudante 12			1	
Estudante 13			1	
Estudante 14		2		
Estudante 15		2		
Estudante 16		2		
Estudante 17			1	
				26/51

Tabela A18 – Atribuição de pontos para a produção escrita do tema “Um herói de brinquedo”

Organização geral do texto			
GRUPO CONTROLE	Produção textual com frases bem construídas e ordenadas, indicando bom nível de coesão.	Produção textual com frases pouco articuladas.	Produção textual confusa, com problemas na organização das ideias, indicando níveis sofríveis de coerência e coesão.
<u>Pós-teste</u>			Total
	(1 ponto)	(0,5 ponto)	(0 ponto)
Estudante 1			0
Estudante 2	1		1
Estudante 3		0,5	0,5
Estudante 4	1		1
Estudante 5		0,5	0,5
Estudante 6	1		1
Estudante 7	1		1
Estudante 8			0
Estudante 9		0,5	0,5
Estudante 10	1		1
Estudante 11		0,5	0,5
Estudante 12		0,5	0,5
Estudante 13		0,5	0,5
Estudante 14		0,5	0,5
Estudante 15		0,5	0,5
Estudante 16		0,5	0,5
Estudante 17		0,5	0,5
			10/17

Tabela A19 – Atribuição de pontos: notas obtidas pelo grupo experimental no pré-teste e no pós-teste

Notas do 5º A – Grupo Experimental (Critério 1)

Total de alunos participantes no pré-teste: 29 / Total de alunos participantes no pós-teste: 31

<u>Alunos considerados alfabéticos com proficiência</u>	Nota composta pela soma de Cenário + Meio da história + Final da história + Organização	
	Pré-teste	Pós-teste
Estudante 1	8,5	9,5
Estudante 2	5,0	6,5
Estudante 3	5,0	5,0
Estudante 4	7,5	8,5
Estudante 5	4,5	4,5
Estudante 6	7,5	10,0
Estudante 7	5,0	8,5
Estudante 8	7,0	7,0
Estudante 9	7,0	7,0
Estudante 10	4,0	5,5
Estudante 11	3,0	8,5
Estudante 12	5,0	8,0
Estudante 13	6,5	9,0
Estudante 14	6,5	10,0
Estudante 15	5,0	7,5
Estudante 16	6,0	8,5
Estudante 17	9,0	9,5
	n = 17	n = 17

Tabela A20 – Atribuição de pontos: notas obtidas pelo grupo controle no pré-teste e no pós-teste

Notas 5º B – Grupo Controle (Critério 1)

Total de alunos participantes no pré-teste: 30 / Total de alunos participantes no pós-teste: 28

<u>Alunos considerados alfabéticos com proficiência</u>	Nota composta pela soma de Cenário + Meio da história + Final da história + Organização	
	Pré-teste	Pós-teste
Estudante 1	6,5	0
Estudante 2	7,5	6,5
Estudante 3	7,5	7,0
Estudante 4	8,0	8,5
Estudante 5	4,0	4,0
Estudante 6	5,0	7,5
Estudante 7	7,5	9,5
Estudante 8	9,5	0
Estudante 9	6,0	6,0
Estudante 10	5,5	5,5
Estudante 11	3,0	3,0
Estudante 12	3,0	3,0
Estudante 13	6,0	4,0
Estudante 14	7,0	7,0
Estudante 15	7,0	7,0
Estudante 16	3,0	6,0
Estudante 17	4,0	6,0
	n = 17	n = 17

Tabela A21 – Atribuição de categorias dos textos do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste

Variação categorias 5º A – Grupo Experimental (Critério 2)

Avaliação sobre os alunos que realizaram o pré-teste	ALUNO X CATEGORIA			
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Estudante 1			X	
Estudante 2		X		
Estudante 3		X		
Estudante 4			X	
Estudante 5	X			
Estudante 6			X	
Estudante 7		X		
Estudante 8			X	
Estudante 9			X	
Estudante 10	X			
Estudante 11	X			
Estudante 12		X		
Estudante 13		X		
Estudante 14		X		
Estudante 15		X		
Estudante 16		X		
Estudante 17				X
N= 17				

Avaliação sobre os alunos que realizaram o pós-teste	ALUNO X CATEGORIA			
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Estudante 1				X
Estudante 2			X	
Estudante 3		X		
Estudante 4				X
Estudante 5	X			
Estudante 6				X
Estudante 7				X
Estudante 8			X	
Estudante 9			X	
Estudante 10		X		
Estudante 11				X
Estudante 12			X	
Estudante 13				X
Estudante 14				X
Estudante 15			X	
Estudante 16				X
Estudante 17				X
N = 17				

Tabela A22 – Atribuição de categorias dos textos do grupo controle no pré-teste e no pós-teste

Variação categorias 5º B – Grupo Controle (Critério 2)

Avaliação sobre os alunos que realizaram o pré-teste	ALUNO X CATEGORIA			
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Estudante 1		X		
Estudante 2			X	
Estudante 3			X	
Estudante 4			X	
Estudante 5	X			
Estudante 6		X		
Estudante 7			X	
Estudante 8				X
Estudante 9		X		
Estudante 10		X		
Estudante 11	X			
Estudante 12	X			
Estudante 13		X		
Estudante 14			X	
Estudante 15			X	
Estudante 16	X			
Estudante 17	X			
N = 17				

Avaliação sobre os alunos que realizaram o pós-teste	ALUNO X CATEGORIA			
	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
Estudante 1	X			
Estudante 2			X	
Estudante 3			X	
Estudante 4			X	
Estudante 5	X			
Estudante 6			X	
Estudante 7				X
Estudante 8	X			
Estudante 9		X		
Estudante 10		X		
Estudante 11	X			
Estudante 12	X			
Estudante 13	X			
Estudante 14			X	
Estudante 15			X	
Estudante 16		X		
Estudante 17		X		
N = 17				

Apêndice B – Conjunto de tabelas com as estimativas do modelo e saídas do SAS considerando ou não os zeros no grupo controle (GC).

Tabela B1 – Teste de efeitos – com zeros

Estatísticas LR para análise do tipo 3			
Fonte	DF	Chi-Square	Pr > ChiSq
Grupo	1	0.12	0.7263
Prepos	1	0.05	0.8286
grupo*prepos	1	6.65	0.0099

Tabela B2 – Estimativas do modelo (*) – com zeros

Análise das estimativas dos parâmetros de máxima verossimilhança							
Parâmetro	DF	Estimativa	Desvio Padrão	Razão de verossimilhança limites de confiança de 95%		Wald Chi-Square	Pr > ChiSq
Intercept1	1	-2.4926	0.5956	-3.7413	-1.3856	17.51	<.0001
Intercept2	1	-0.6037	0.4765	-1.5649	0.3225	1.61	0.2051
Intercept3	1	0.8505	0.4865	-0.0969	1.8303	3.06	0.0804
grupo	1	0.2165	0.6188	-0.9981	1.4413	0.12	0.7265
prepos	1	-0.1416	0.6543	-1.4353	1.1450	0.05	0.8286
grupo*prepos	1	2.4227	0.9604	0.5745	4.3559	6.36	0.0116
Escala	0	1.0000	0.0000	1.0000	1.0000		

Tabela B3 – Testes de hipótese para as perguntas “a” a “d” – com zeros

Resultados da estimativa de contraste										
Rótulo	Estimativa Média	Mean		L'Beta Estimativa	Desvio Padrão	Alpha	L'Beta		Chi-Square	Pr > ChiSq
		Limites de confiança					Limites de confiança			
Entre grupos	0.5539	0.2696	0.8068	0.2165	0.6188	0.05	-0.9964	1.4294	0.12	0.7265
Ganho controle	0.4647	0.1940	0.7578	-0.1416	0.6543	0.05	-1.4240	1.1408	0.05	0.8286
Ganho experimental	0.9073	0.7126	0.9748	2.2811	0.7005	0.05	0.9082	3.6540	10.61	0.0011
Exp – Ctrl	0.9185	0.6319	0.9867	2.4227	0.9604	0.05	0.5403	4.3051	6.36	0.0116

Tabela B4 – Teste de efeitos – sem zeros

Estatísticas LR para análise do tipo 3			
Fonte	DF	Chi-Square	Pr > ChiSq
grupo	1	0.44	0.5071
prepos	1	0.33	0.5680
grupo*prepos	1	4.28	0.0386

Tabela B5 – Estimativas do modelo (*) – sem zeros

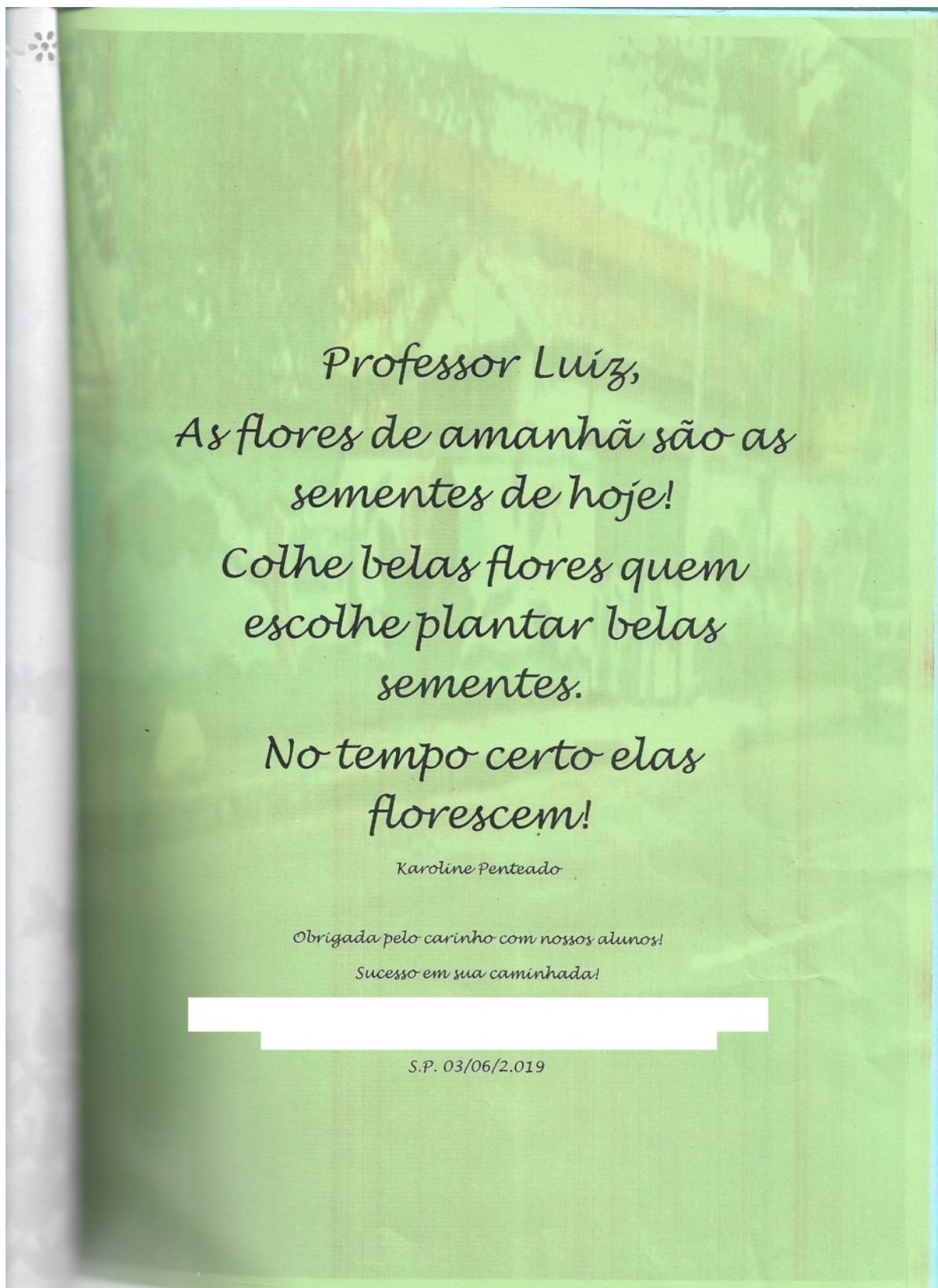
Análise das estimativas dos parâmetros de máxima verossimilhança							
Parâmetro	DF	Estimativa	Desvio padrão	Razão de verossimilhança limites de confiança de 95%		Wald Chi-Square	Pr > ChiSq
Intercept1	1	-2.8838	0.6570	-4.2702	-1.6696	19.27	<.0001
Intercept2	1	-0.8191	0.5143	-1.8670	0.1725	2.54	0.1113
Intercept3	1	0.6840	0.5168	-0.3319	1.7198	1.75	0.1857
grupo	1	0.4286	0.6476	-0.8373	1.7177	0.44	0.5081
prepos	1	0.3974	0.6971	-0.9686	1.7821	0.33	0.5686
grupo*prepos	1	2.0275	0.9969	0.1050	4.0335	4.14	0.0420
Scale	0	1.0000	0.0000	1.0000	1.0000		

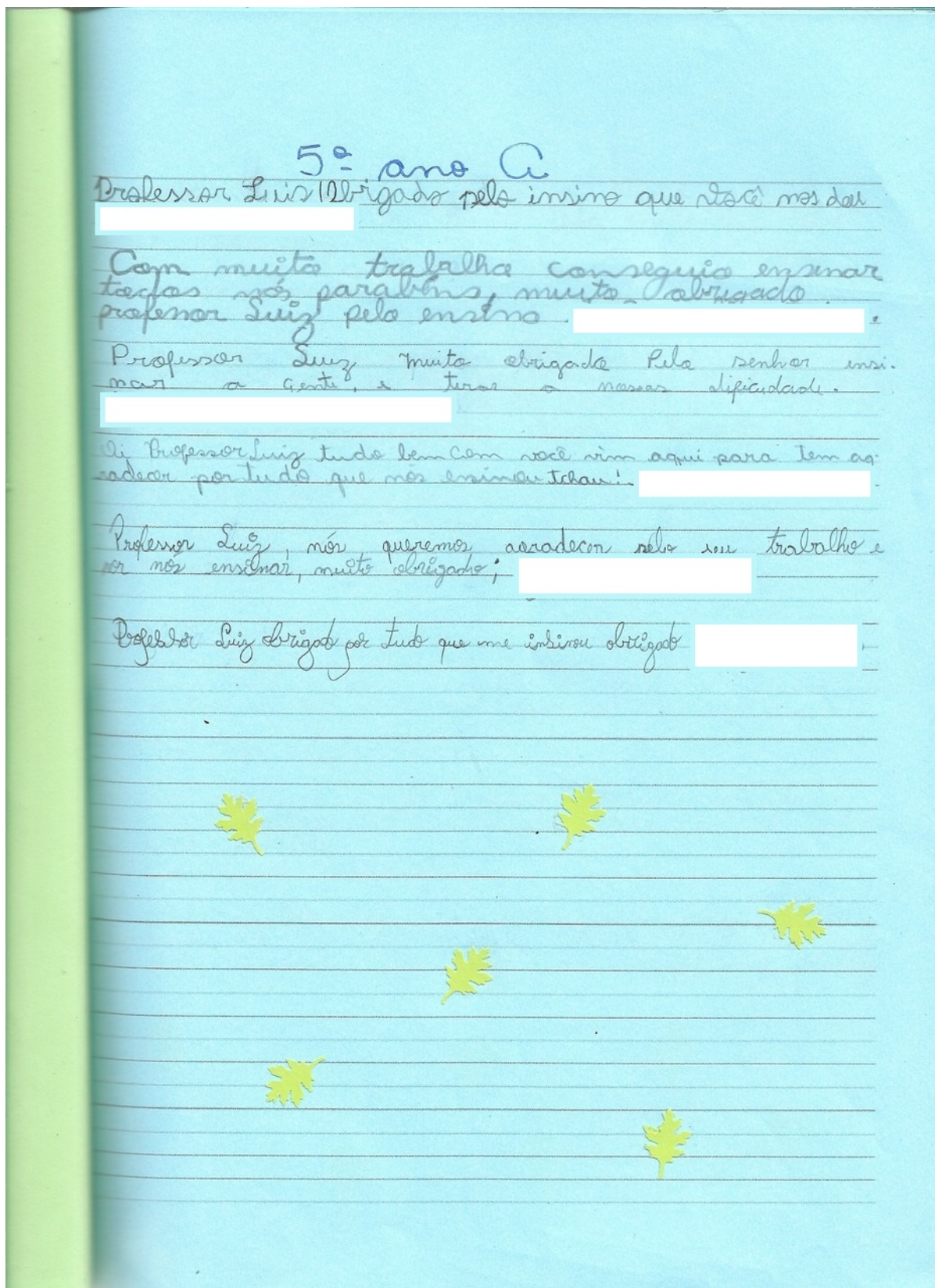
Tabela B6 – Testes de hipótese para as perguntas “a a d” – sem zeros

Resultados da estimativa de contraste										
Rótulo	Estimativa Média	Mean		L'Beta Estimativa	Desvio padrão	Alpha	L'Beta		Chi-Square	Pr > ChiSq
		Limites de confiança					Limites de confiança			
Entre grupos	0.6055	0.3014	0.8453	0.4286	0.6476	0.05	-0.8407	1.6980	0.44	0.5081
Ganho controle	0.5981	0.2751	0.8537	0.3974	0.6971	0.05	-0.9688	1.7636	0.33	0.5686
Ganho experimental	0.9187	0.7315	0.9791	2.4249	0.7258	0.05	1.0025	3.8474	11.16	0.0008
Exp–Ctrl	0.8837	0.5184	0.9817	2.0275	0.9969	0.05	0.0736	3.9815	4.14	0.0420

Apêndice C – Cartão-livro feito pelas crianças do 5º A e do 5ºB em agradecimento ao ensino realizado.







Obrigado Professor Você é o melhor professor
que eu já vi. Um dia quero que você
seja muito feliz.

Se amo muito professor, por causa de você tive
várias ideias para livros (COMO TREINAR SEU DRAGÃO a história
que ninguém te contou, MUNDO DAS CRIANÇAS, DINHO E GUTO E
A FAMÍLIA HOGERS. TCHAU...)

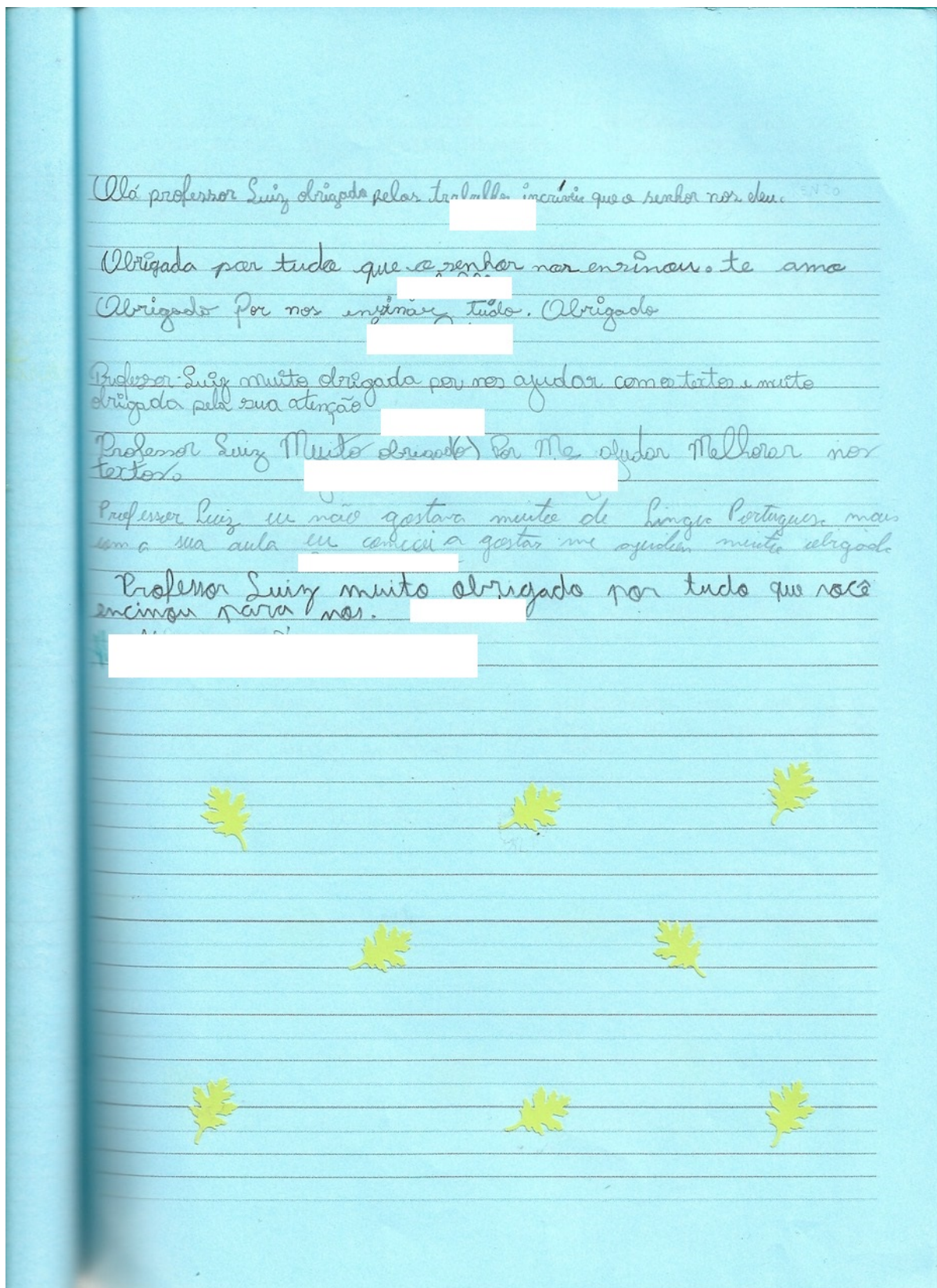
Obrigado professor Luiz, por me ensinar produções de textos
histórias e várias outras coisas que aprendi com você, espero que
você volte logo e passe mais atividades. Você é muito legal.
#saldades

Muito obrigada professor Luiz você é uma ótima
pessoa, muito calma, carinhosa e tudo de bom... você nos
ensinou muito a fazer produções de textos, a escrever melhor,
e inventar várias histórias. Espero que você seja muito
feliz. Um beijo!

Professor Luiz você é o melhor professor de português do mundo e eu
quero que você volte logo para dar aula a nossa sala. Você é um professor
muito legal e divertido.
Com amor

Oi Professor Luiz tudo bem estou muito feliz de ter
conhecido você, aprendi muita coisa com você. Beijo sempre
muita saudade um beijo e um abraço!





É aí Professor Luiz, mano muito obrigado pelas dicas
de como fazer um texto muito, obrigado por me ensinar
tchau abraço

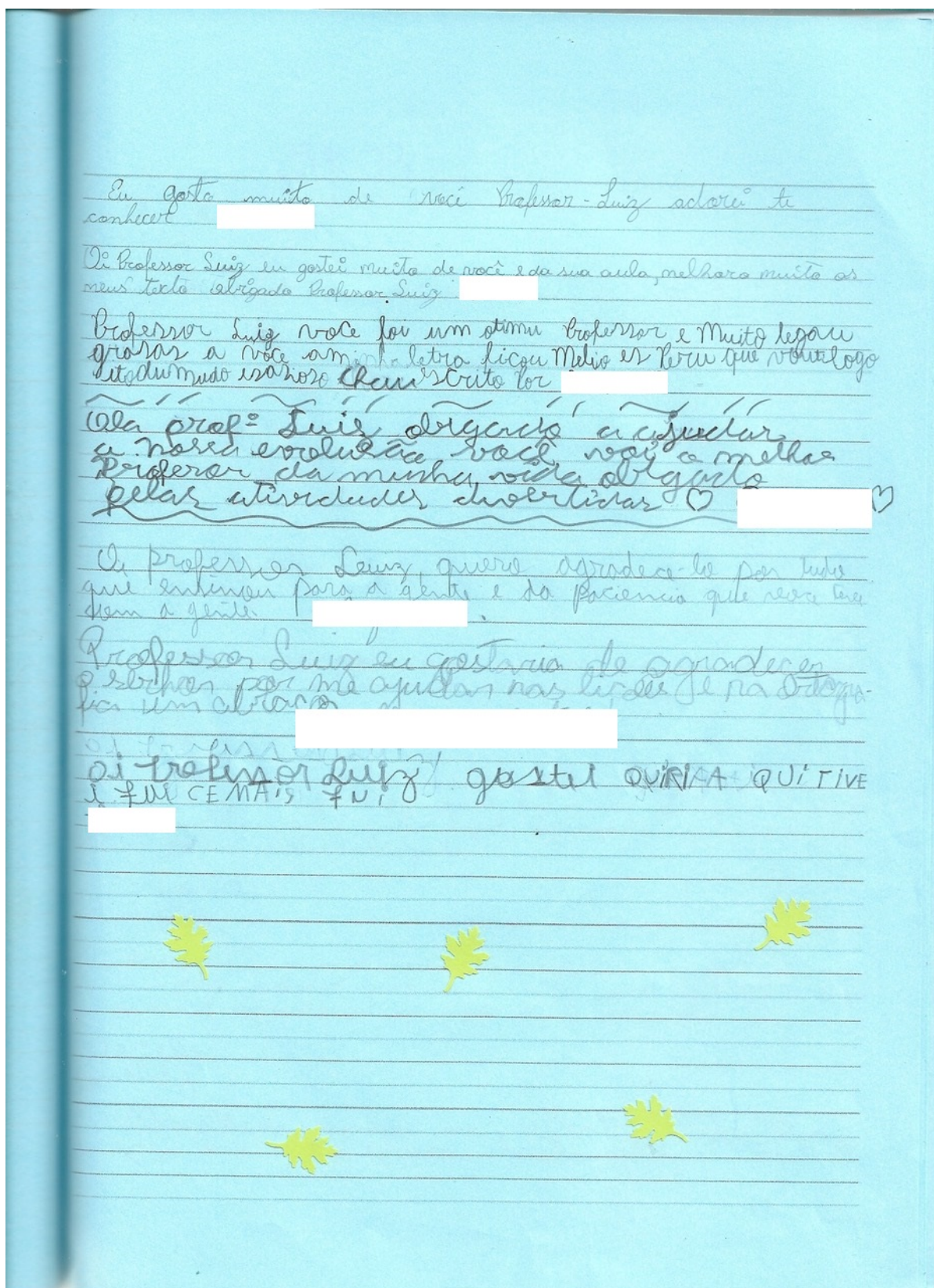
Olá prof.º Luiz eu amei a sua aula e o senhor
em vez de me iria apertar onde colocar as pontua-
ções eu sei o seu bom número um o senhor me ensi-
nou a fazer um texto e começo o conflito
na resolução do problema eu tá a isso bizz

Olá professor eu queria agradecer por tudo o que você ensinou
pra gente muito obrigado bizz

Olá Professor eu gosto muito do senhor por tudo que o senhor
nos ensinou ajuda pelas histórias e tá a isso
Obrigado por tudo.

Olá professor, na minha opinião você é o melhor professor que eu já vi
toda minha vida. Um abraço e tchau professor Luiz

Olá professor Luiz, eu queria te agradecer por tudo que
você nos ensinou, para mim, e para todo mundo
Obrigado por tudo, professor bizz, tchau



5º B

De: [redacted]

Para: Luiz

Muito obrigada por você me ajudar na gramática.

De: [redacted]

Obrigado por me ensinar.

De: [redacted]

Obrigado por me ajudar em Português que eu não gosto.

De: [redacted]

Para: Luiz

Luiz, estou muito feliz por você ajudar em gramática, pois sempre legal e divertido e engraçado corrigido. Obrigado.

De: [redacted]

Para: Luiz

Luiz, obrigada por sempre tentar me ajudar a melhorar a gramática, você é muito legal, engraçado, gentil e muitas outras coisas, muito obrigado.

De: [redacted]

Para: Luiz

Professor Luiz, quero te agradecer muito por me ajudar, você ensina de um jeito diferente, você ensina de um jeito divertido e legal por isso te agradeço de coração. Muito obrigado.

De: [redacted]

Para: Luiz

Obrigado por sempre me ajudar na gramática, por ser uma pessoa educada, gentil e legal. ❤️

Ola pro muito obrigado por av ligar me ajudara bastante
Sua muito obrigado por mi ajudar na escrita que deu te obrigado
Obrigado por tudo como Luiz que deu ti obrigado.
De: [redacted] Para: Luiz. Luiz você foi um professor que eu
nunca vou esquecer muito obrigado pelas vezes que você
me ajudou que deu te obrigado e que que você sempre para
onde você seja feliz.

De: [redacted] Para: Professor Luiz. Professor Luiz quando eu te vi pelo
Primeiro vez e foi te conhecendo depois que você é um professor incrível, para
mim, depois, é simpatia muito obrigado você Professor te desejo tudo
de bem e de melhor. Luiz.

De: [redacted] quando você começou dar aula aqui foi
bem legal!, e sempre gostei da sua aula! ♥ nas suas
aulas você era sempre animada!.

De: [redacted] Luiz para o meu professor favorito e o nome dele
é Luiz você é o melhor professor que deu nos deu.

DE [redacted] PARA LUIZ VOCÊ ME ENSINA MUITA COISA BOM SEMPRE
FELIZ SEMPRE BRINHANDO E FAZENDO GOZAR VOCÊ É MEU PROFESSOR
FAVORITO QUE TODO DE BOM PARA VOCÊ MUITA LUC PIZ E FELICIDADE
TCHAU ATÉ OUTRO DIA TODO DE BOM
TCHAU
LUIZ

De: [redacted] para Luiz. Você é um ótimo professor me ensina muito
como conto muito da sua simpatia que você deu nunca vou esquecer
em de você obrigado por se meu professor de gramática.

De: [redacted] Para Luiz. Luiz Você
é muito legal um professor muito
legal e muito divertido eu
gosto muito da sua aula.
Com carinho [redacted]

Olá Luiz eu sou o [redacted] você me ajudou muito em português eu melhorei muito na escrita e em geografia obrigado por tudo

Olá Luiz sou o [redacted], quero falar pra você, que você me ajudou muito no estudo, muito obrigado por me ajudar a ser muito legal.

De: [redacted]

Para: Luiz ♡

De: [redacted]

Olá Professor Luiz obrigado por tudo que você me ensinou sempre sou lembrado de você. ♡ obrigado
muito. Olá Professor Luiz obrigado por sua presença

de [redacted] Para Luiz: Bom dia gostei muito de você, bom dia. Você tem ligo fazer tudo que você quer. Bem feliz.

Olá Luiz eu ganho muito das suas aulas, porque você é muito legal, ótimo, muito de você.

De [redacted] para Luiz: Olá Luiz gostei muito do que você ensinou para todos, mais principalmente de criar histórias! Amor

Olá Luiz meu nome é [redacted] obrigado por dar aulas de português gostei das suas aulas todas.

Olá Luiz eu gostei muito de você quando está preso todo os dias e nos dele foi preso com os outros.

Para Luiz eu adorei que você deu aula aqui eu achei você um bom professor e eu vou gostar sua aula.

Obrigado por tudo que a senhora fez por gente

a senhora, e muito legal a sua aula são muito legal muito, obrigado Professor Luiz por tudo que a senhora fez por gente