

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ANA PAULA ZABOROSKI OLEINIK**

**O GÊNERO DE HISTÓRIAS E ATIVIDADES METATEXTUAIS  
COMO RECURSOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO  
DE NARRATIVAS ESCRITAS**

**GUARAPUAVA  
2014**

**ANA PAULA ZABOROSKI OLEINIK**

**O GÊNERO DE HISTÓRIAS E ATIVIDADES METATEXTUAIS  
COMO RECURSOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO  
DE NARRATIVAS ESCRITAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira.

**GUARAPUAVA  
2014**

Catálogo na Fonte  
Biblioteca da UNICENTRO

O45g OLEINIK, Ana Paula Zaboroski  
O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da  
prática pedagógica na produção de narrativas escritas / Ana Paula  
Zaboroski Oleinik. -- Guarapuava, PR : [s.n], 2014.  
163f.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade  
Estadual do Centro-Oeste, PR.  
Orientadora: Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Dissertação – educação. 2. Produção de texto – narrativa.  
3. Ensino – assessoria. 4. Prática pedagógica. 5. Escola – fundamental.  
I. Oliveira, Jáima Pinheiro. II. UNICENTRO. III. Título.

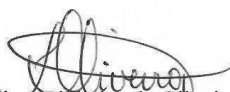
CDD 20 ed. 372.6

## TERMO DE APROVAÇÃO

**ANA PAULA ZABOROSKI OLEINIK**

“O GÊNERO DE HISTÓRIAS E ATIVIDADES METATEXTUAIS COMO RECURSOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS”.

Dissertação aprovada em 21/11/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jaima Pinheiro de Oliveira  
(Orientador/UNESP/UNICENTRO)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Moron Saes Braga  
(UNESP)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aliandra Cristina Mesomo Lira  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2014

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais e irmãos pelo respeito, compreensão, apoio e reconhecimento, cada um a seu modo, à minha dedicação profissional;*

*Ao meu amado esposo Carlos Eduardo, pelo intenso companheirismo em toda a minha trajetória acadêmica e profissional;*

*A todas as pessoas apaixonadas pela sua atuação profissional, especialmente àquelas dedicadas à área da Educação.*

## AGRADECIMENTOS

Pessoas especiais estiveram ao meu lado e, cada uma, dentro das suas possibilidades, participou e contribuiu para mais esta conquista. Dizer Muito Obrigada a estas pessoas é pouco, mas, no momento, é a palavra que define e expressa todo o meu respeito, gratidão e carinho! Assim, de modo especial agradeço:

À professora Dr<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira, quem com muita competência, dedicação e respeito orientou este trabalho. Devido às suas qualidades profissionais e por sempre compartilhar suas experiências e conhecimentos, tornou-se uma referência em minha atuação profissional e, assim, pode-se considerar como uma “mãe acadêmica”. Além disso, sua sabedoria também demonstrou que, mesmo em meio às relações estritamente profissionais, é possível conquistar e cultivar uma amizade sincera. Muito obrigada por ter iniciado e desenvolvido em mim, há anos, o interesse pela pesquisa científica e, tratando-se desta pesquisa, foi um imenso prazer e orgulho tê-la como orientadora.

À Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Moron Saes Braga e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aliandra Cristina Mesomo Lira. Muito obrigada pela leitura cuidadosa, pela competência e por compartilharem do conhecimento de vocês, contribuindo de forma significativa para a finalização deste trabalho. Também agradeço aos colegas do mestrado e ao prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, pelas valiosas e indispensáveis sugestões durante a apresentação do projeto de pesquisa na disciplina de Seminários de Pesquisa em Educação.

Com muito carinho, agradeço, também, aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como, todos os docentes, desde a Educação Básica, que incentivaram esta minha trajetória acadêmica e profissional, desafiando e revelando as minhas capacidades.

Às professoras, aos alunos, pais e demais profissionais das escolas, que gentilmente participaram e colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa. Vocês contribuíram com o meu crescimento enquanto pesquisadora.

Aos juízes que cederam um grande intervalo de tempo para auxiliar numa das partes trabalhosas da pesquisa.

À Secretária Municipal de Educação, Roseli Surmacz Gurski, pelo apoio formal concedido para a realização desta pesquisa e do processo de mestrado.

Aos meus pais, Antonio e Judite, que sempre me incentivaram aos estudos e demonstraram a sua admiração, orgulho, respeito e carinho incondicional pelas minhas conquistas acadêmicas e profissionais.

Ao meu querido esposo, Carlos Eduardo Oleinik, de quem, diante das minhas necessidades e prioridades, sempre obtive absoluto apoio e compreensão, sempre disposto e dedicado a me auxiliar no que fosse preciso. Muito obrigada por fazer parte da minha vida e das nossas conquistas, por me ajudar sem medir seus esforços e pelo respeito, admiração, orgulho e amor demonstrados em todos estes anos.

Aos meus irmãos, Jorge Luís e Silvia Letícia, cada um da sua forma e independente da distância, sempre estiveram presentes, me fortalecendo com suas diversas demonstrações de afeto. Torceram e comemoraram comigo, cada conquista desta etapa, desde os processos de seleções para o ingresso no mestrado.

À minha família e aos familiares do Carlos. Em especial ao meu sogro Pedro, à minha sogra Odeth e à minha vovó Ana, por todo carinho, preocupação e atenção. Pela família da minha cunhada e comadre, Rosana Oleinik, que fez parte de um momento desse período, os quais sempre me receberam em sua casa, na cidade de Guarapuava, com muito carinho, expectativa, alegria e respeito aos momentos de estudo. À minha madrinha, Sonia Mierzva, que incentivou o início da minha carreira docente.

Aos amigos que acompanharam e participaram desse processo, demonstrando claramente a sua admiração e reconhecimento pelo meu trabalho: Donizete de Paulo, Igleci Popowicz, Marina Pastuch, Grazielly Mendes, Márcia Ansolin, Ana Cândida Schier, Maria Amelia Ingles, Silvia Iris Afonso Lopes, Samuel Antozczyszen e Patricia Neumann.

A todos vocês, familiares e amigos, obrigada por compreenderem os meus momentos de ausência!

E, por fim, minha gratidão e confiança em um ser, também especial, que a cada dia me presenteia com a vida e com a oportunidade de realizar novas conquistas, Deus!

Ana Paula Zaboroski Oleinik  
Primavera de 2014

## **EPÍGRAFE**

*“Educação é uma forma de intervenção no mundo”.*  
(Paulo Freire)



ZABOROSKI, Ana Paula. *O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas*. 2014. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

## RESUMO

A pesquisa verificou os efeitos de um programa de intervenção, com foco para a prática pedagógica, voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico na produção de narrativas escritas dos alunos. Participaram duas professoras e 27 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas rurais municipais de uma cidade do interior do Estado do Paraná. A pesquisa colaborativa e propositiva foi composta por quatro etapas: investigação da prática pedagógica com o uso do gênero textual história e do esquema de narrativa escrita dos alunos; realização de encontros com as professoras para estudo do programa de intervenção; intervenção na prática pedagógica referente ao uso deste gênero textual e, investigação do esquema de narrativa escrita dos alunos e avaliação da prática proposta por meio do programa de intervenção. O programa foi conduzido pelas professoras e a sequência didática foi composta por cinco módulos, envolvendo duas atividades que foram desenvolvidas com toda a turma, semanalmente, na disciplina de Língua Portuguesa. Na atividade 1, foram utilizadas histórias tradicionais (contos) para identificação dos elementos da narrativa escrita em relação à estrutura e à organização do texto (consciência metatextual). Na atividade 2, foram utilizadas gravuras (apoio pictográfico) para a produção de narrativas escritas. Cada módulo englobou ambas as atividades. A análise de dados foi baseada na classificação das produções dos alunos, de acordo com os diferentes níveis de domínio da estrutura narrativa e dos elementos que compõem a história e, também, das entrevistas com as professoras que envolveram a análise de conteúdo por meio de categorias temáticas. O desempenho dos alunos nas narrativas escritas indicou que eles passaram de esquemas elementares 48%, nos quais havia predomínio de descrições de ações e eram classificados nas categorias I ou II, para um esquema completo e mais elaborado 77,77%, pertencente às categorias V ou VI, apresentando sequência adequada de todos os elementos constituintes do gênero história: cenário, tema, enredo e resolução. A prática pedagógica era voltada ao primeiro eixo do ensino da língua: o *uso da linguagem*. Após o desenvolvimento do programa, essa prática direcionou seu foco para o segundo eixo: *reflexão sobre a língua e a linguagem*. Concluímos que o programa de intervenção foi efetivo tanto para o desempenho dos alunos nas produções das narrativas escritas acerca dos aspectos macro e microlinguísticos do gênero textual história, quanto para a reflexão das professoras acerca de suas concepções e ações pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem do referido gênero textual. A instrução explícita demonstrou ser um dos fatores importantes para o desenvolvimento da consciência metatextual dos alunos e do domínio de seus esquemas narrativos. Chamamos a atenção para a necessidade de reflexão e mudança nas políticas públicas tanto da formação inicial quanto da formação continuada em serviço dos professores, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sugerimos que pesquisas futuras desenvolvam programas de intervenção focando o processo de ensino dos demais gêneros textuais e, também, outros níveis da Educação Básica e, principalmente, da educação especial, realizando as adaptações de acordo com as especificidades da população e do gênero textual a ser trabalhado.

**Palavras-chave:** aprendizagem da escrita, meios de ensino, prática pedagógica, narração de histórias, Ensino Fundamental, assessoria às escolas.

ZABOROSKI, Ana Paula. *The gender of stories and meta-textual activities as means for pedagogic practice on written narrative production*. 2014. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

## ABSTRACT

The research verified the effects of an intervention program concentrated in the pedagogic practice regarding the meta-textual conscience study and the use of pictographic support on students' written narrative production. Two teachers and 27 students on fourth year in Elementary School in two country public schools from a countryside city in Paraná State took part of the research. The collaborative and propositional research was built by four steps: investigation of the pedagogical practice with the use of the story textual gender and of the students' written narrative schema; achievement of meetings with teachers to study the program of the intervention; intervention in pedagogic practice regarding the use of this textual gender and, investigation of the students' written narrative schema and evaluation of the practice proposal through the program of the intervention. The program was developed by both teachers and the didactic sequence was composed by five modules, surrounding weekly two activities were achieved by all students during Portuguese classes. Traditional stories (tales) on activities 1 were used to identify elements of the written narrative regarding structure and organization of the text (meta-textual conscience). Pictures (pictographic support) on activities 2 were used to the production of written narratives. Each module included both activities. Analysis of data was based on the students' production classification, according the different levels of the hold of narrative structure and some elements that composed the story and, also, of interview with teachers that included analysis of content through thematic categories. The students' performance on written narratives pointed that they changed the elemental schema 48%, where there was a preponderance in descriptions of actions classified into categories I and II, to a complete and more elaborated schema 77,77% belonging categories V or VI and presenting adequate sequence of all constituent elements of story gender: scenario, theme, storyline and resolution. The pedagogic practice was addressed to the first central point of the language teaching: its *use*. After the developing of the program this practice changed its focus to the second point: *reflection about the language*. We conclude that the intervention program was successful about the students' performance on written narrative productions concerning macro and micro-linguistic aspects and also was to the teachers' reflection about their conceptions and pedagogic actions used on the process of teaching and learning regarding the textual gender. The explicit education was one of the important elements to the students' meta-textual conscience development and the hold of their narrative schemas. We call attention to the necessity of reflection and change on public policies concerning initial and continued formation to teachers especially for first years of the Elementary School. We also call attention to the necessity to consider other levels on Basic Education mainly special one concreting to this special population the necessary adaptations of the resources used for us in this intervention program.

**Key-words:** writing apprenticeship, methods of teaching, pedagogic practice, narration of stories, Elementary School, scholar advisory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Narrativa escrita classificada na Categoria II.....	p.79
<b>Figura 2:</b> Narrativa escrita classificada na Categoria VI.....	p.80
<b>Figura 3:</b> Narrativa escrita classificada na Categoria VI.....	p.84
<b>Figura 4:</b> Narrativa escrita classificada na Categoria II.....	p.85
<b>Figura 5:</b> Narrativa escrita inicial classificada na Categoria II.....	p.88
<b>Figura 6:</b> Narrativa escrita intermediária 5 classificada na Categoria VI.....	p.89
<b>Figura 7:</b> Narrativa escrita final classificada na Categoria VI.....	p.89
<b>Quadro 1:</b> Distribuição dos artigos encontrados, refinados e selecionados para a análise.....	p.30
<b>Quadro 2:</b> Caracterização dos elementos que compõem uma história.....	p.52
<b>Quadro 3:</b> Trabalho com o gênero textual história envolvendo os quatro eixos de ensino do professor.....	p.54
<b>Quadro 4:</b> Pontuação atribuída para as narrativas escritas produzidas pelos alunos.....	p.56
<b>Quadro 5:</b> Pontuação estabelecida para cada categoria de história.....	p.57
<b>Quadro 6:</b> Conhecimentos relatados referentes ao gênero textual história.....	p.60
<b>Quadro 7:</b> Estratégias pedagógicas voltadas à produção de texto.....	p.61
<b>Quadro 8:</b> Desempenho dos alunos nas produções textuais.....	p.68
<b>Quadro 9:</b> Aspectos considerados na avaliação das produções textuais dos alunos.....	p.69
<b>Quadro 10:</b> Justificativas para o desempenho dos alunos nas produções textuais.....	p.70
<b>Quadro 11:</b> Aspectos que norteiam e orientam o trabalho com os gêneros textuais.....	p.72
<b>Quadro 12:</b> Contribuições dos encontros de estudo.....	p.92
<b>Quadro 13:</b> Contribuições do programa de intervenção.....	p.94
<b>Quadro 14:</b> Ressignificação do uso e função social da linguagem escrita.....	p.98
<b>Quadro 15:</b> Desempenho dos alunos nas produções textuais.....	p.100
<b>Quadro 16:</b> Atividades da sequência didática do programa de intervenção que favoreceram a produção de narrativas escritas dos alunos.....	p.101

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados das professoras referentes à formação e a atuação profissional.....	p.59
<b>Tabela 2:</b> Distribuição da amostra por idade e gênero.....	p.74
<b>Tabela 3:</b> Desempenho individual dos alunos na narrativa escrita antes do programa de intervenção.....	p.76
<b>Tabela 4:</b> Desempenho geral dos alunos na narrativa escrita antes do programa de intervenção.....	p.76
<b>Tabela 5:</b> Desempenho individual dos alunos na narrativa escrita após o programa de intervenção.....	p.81
<b>Tabela 6:</b> Desempenho geral dos alunos na narrativa escrita após o programa de intervenção.....	p.81
<b>Tabela 7:</b> Desempenho dos alunos nas narrativas escritas durante o programa de intervenção.....	p.86

## LISTA DE ABREVIACÕES

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

**CIF:** Cálculo do Índice de Fidedignidade.

**CMEI:** Centros Municipais de Educação Infantil.

**EaD:** Ensino à Distância.

**GEDILPE:** Grupo de Estudos Interdisciplinares em Desenvolvimento Infantil, Linguagem e Processos Educativos.

**GF:** Gênero Feminino.

**GM:** Gênero Masculino.

**IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

**LE:** Língua Estrangeira.

**MEC:** Ministério da Educação.

**OCDE:** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

**PAIDI:** Promoção, Avaliação e Intervenção no Desenvolvimento Infantil.

**PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PISA:** Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

**PPP:** Projeto Político Pedagógico.

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**UNICENTRO:** Universidade Estadual do Centro-Oeste.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p.13</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>p.18</b>
<b>A consciência metatextual e o uso do apoio pictográfico nas produções de narrativas escritas</b>	
1.1 Considerações sobre a consciência metatextual.....	p.18
1.2 O gênero de história e o apoio pictográfico nas produções de narrativas escritas.....	p.23
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>p.30</b>
<b>Intervenções em produções de narrativas escritas com foco para a prática pedagógica</b>	
2.1 Distribuição dos artigos encontrados, refinados e selecionados para a análise.....	p.30
2.2 Considerações acerca dos enfoques demonstrados pelas pesquisas analisadas.....	p.31
a) Desenvolvimento de sequências didáticas ou intervenções em produções de narrativas escritas.....	p.31
b) Estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual.....	p.35
c) Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas.....	p.39
d) Influência da situação de produção (apoio visual ou verbal) na escrita dos alunos.....	p.41
2.3 Considerações principais sobre as pesquisas analisadas.....	p.42
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>p.45</b>
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	
3.1 Aspectos éticos.....	p.45
3.2 Caracterização do estudo.....	p.45
3.3 Local da pesquisa.....	p.46
3.4 Participantes e critérios para seleção dos mesmos.....	p.47
3.5 Procedimentos para coleta de dados: fluxograma e organograma.....	p.47
<b>1ª etapa:</b> Investigação da prática pedagógica com o uso do gênero textual história e do esquema de narrativa escrita dos alunos.....	p.48
<b>2ª etapa:</b> Encontros com as professoras para estudo do programa de intervenção.....	p.49

<b>3ª etapa:</b> Intervenção na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual	
história.....	p.49
Módulo 1.....	p.50
Módulo 2.....	p.51
Módulo 3.....	p.53
Módulo 4.....	p.51
Módulo 5.....	p.53
<b>4ª etapa:</b> Investigação do esquema de narrativa escrita dos alunos e avaliação da prática pedagógica proposta por meio do programa de intervenção.....	p.54
3.6 Procedimentos para análise dos dados.....	p.56
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>p.59</b>
RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Perfil das professoras.....	p.59
4.2 Concepções das professoras referentes às práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano que abordam o gênero textual de história.....	p.60
4.3 Perfil dos alunos.....	p.74
4.4 Domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos antes do programa de intervenção.....	p.75
4.5 Efeitos do programa de intervenção.....	p.80
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>p.106</b>
CONCLUSÃO	
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>p.112</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p.115</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>p.122</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>p.160</b>

## INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Fonoaudiologia, ao me informar sobre a Pós-Graduação *Latu e Stricto Sensu*, interessei-me pela segunda possibilidade. Por esta razão, já no primeiro ano, iniciei o curso em Língua Estrangeira e comecei, com o incentivo de alguns professores, a participar de simpósios e seminários apresentando trabalhos, visando me preparar e melhorar o currículo. Além destas atividades, também participei de vários cursos, jornada e congresso e, do Projeto de Extensão Universitária: Promoção, Avaliação e Intervenção no Desenvolvimento Infantil (PAIDI), coordenado pela professora Jáima Pinheiro de Oliveira, o qual foi desenvolvido no ano de 2004 e 2005, em uma creche do município de Irati-PR. A minha participação enquanto integrante deste projeto despertou o interesse pela atuação do fonoaudiólogo em ambiente educacional.

Logo após a conclusão da graduação, iniciei a atuação profissional como docente colaboradora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Dentre as atividades voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, uma delas se referia ao Estágio em Fonoaudiologia Educacional, realizado pelos discentes do 4º ano, os quais eram orientados e supervisionados pelos docentes, sendo eu uma das professoras responsáveis por este estágio. A partir deste momento o contato com o contexto escolar, principalmente com gestores, professores e alunos, tornou-se mais frequente e passamos a fazer parte também daquele contexto.

Decorridos três anos, assumi um concurso público, sendo lotada na Secretaria Municipal de Educação em um município no interior do Estado do Paraná. A minha atuação profissional permaneceu voltada ao trabalho desenvolvido com gestores, professores, alunos e pais. Devido à demanda dos professores, enfatizou-se o trabalho de assessoria fonoaudiológica com a equipe pedagógica das escolas. Neste contexto, durante os encontros mensais de formação continuada, deparava-me com dúvidas, concepções, expectativas e angústias dos professores, referentes ao desenvolvimento e dificuldades apresentadas por alguns alunos na linguagem oral e, principalmente, na escrita. Estes aspectos se tornaram os elementos disparadores desta pesquisa.

Sabe-se que as dificuldades presentes no processo de escolarização são advindas de inúmeros fatores, dentre eles, encontramos os individuais, familiares, sociais e educacionais. Sendo assim, identifica-se a necessidade de analisar a natureza das mesmas



e, por estas razões, considerá-las como dificuldades de ensino-aprendizagem e, não somente de aprendizagem, como é comum encontrarmos na literatura da área. Neste processo, geralmente, há dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da habilidade de escrita, tema que abordaremos nesta pesquisa.

De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Brasil atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). No que diz respeito aos anos iniciais (primeiro ao quinto), o IDEB nacional em 2011 alcançou a escala 5,0. Ultrapassou a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2011 era de 4,6 pontos e, para 2013 era de 4,9 pontos (INEP, 2011).

Entretanto, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), demonstram que dentre os 65 países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil segue entre os últimos do *ranking*. O PISA avalia o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências. Na avaliação realizada em 2012, o Brasil estava em 55º no *ranking* de leitura, 58º no de matemática e 59º no de ciências. O país que lidera *rankings* educacionais é a China.

O desempenho dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade em leitura piorou em relação à última avaliação em 2009. De acordo com dados do Pisa (2012), quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. Matemática foi a única disciplina em que os brasileiros apresentaram avanço no desempenho, ainda que pequeno. Todavia, a melhora não foi suficiente para que o país avançasse no *ranking*. Segundo os dados, 2 em cada 3 alunos não conseguem interpretar situações que exigem apenas deduções diretas da informação dada e, não são capazes de entender percentuais, frações ou gráficos (PISA, 2012).

Diante desse contexto, destacaremos como problemática central desta pesquisa a habilidade de refletir sobre a estrutura e a organização do texto, ou seja, a consciência metatextual, com destaque para o gênero textual de história. Essa preocupação leva em consideração os dados expostos e, principalmente, o fato de alguns alunos, principalmente

aqueles já considerados alfabetizados, ou seja, escolares do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental demonstrarem em suas produções textuais um esquema narrativo de escrita fragilizado e incoerente<sup>1</sup> com o nível de escolaridade em que se encontram.

Segundo Lins-Silva e Spinillo (2000), apenas o domínio do sistema de escrita não garante o domínio de uma habilidade narrativa escrita. De acordo com as autoras, esta habilidade progride de forma mais acentuada na terceira e na quarta série do Ensino Fundamental (à época), séries estas em que os textos, de modo geral, estão mais presentes na vida escolar das crianças em todas as áreas do conhecimento. Este contato formal e mais intenso com diferentes tipos de textos pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento estrutural e organizacional do texto e assim, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado (LINS-SILVA; SPINILLO, 2000; KOCH, 2002).

Apesar da situação descrita, geralmente, ocorrer em sala de aula, as inquietações dos professores referentes ao desempenho dos seus alunos nas produções de narrativas escritas, demonstraram uma demanda recorrente no processo de ensino-aprendizagem. Configurando, desta forma, na escolha do tema desta pesquisa e, por estas razões, dentre os diversos fatores que interferem nesse processo, o nosso trabalho abrangerá, tanto fatores individuais, quanto os educacionais.

Observamos que as pesquisas voltadas para a produção de histórias, seja na modalidade oral ou escrita, preocupam-se em compreender *como ocorre* o processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de narração e compreensão nas crianças. Porém, Spinillo (2001) alerta que esses indicadores não garantem o conhecimento sobre *como desenvolvê-las* (grifo nosso), indicando que há uma grande lacuna nessa área. Além disso, a literatura especializada aponta que a habilidade escrita é menos explorada do que outras, como a leitura (LINS-SILVA; SPINILLO, 2000; 1998). Algumas pesquisas, voltadas para a habilidade de produção narrativa escrita, indicam como apoio para o desenvolvimento desta habilidade a exploração da consciência metatextual (REGO, 1996; ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1998; OLIVEIRA-SILVA, 2000; SPINILLO; PRATT, 2002). Outra maneira de auxiliar essa habilidade é o uso de gravuras em sequência, ou seja, a utilização de apoio pictográfico (LINS-SILVA; SPINILLO, 2000). Outras pesquisas

---

<sup>1</sup> De acordo com as autoras Oliveira e Braga (2012); Lins-Silva e Spinillo (2000); Morrow (1986) entende-se como uma narrativa escrita completa e bem elaborada aquela que apresenta todos os elementos que compõem uma história, explicitando o desfecho da trama com sequência adequada.

ênfatisam o gênero de história com foco voltado para a intervenção metatextual com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (CAPELLINI *et al.*, 2010; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; BRAGA, 2009; FERREIRA; CORREIA, 2008).

Diante do exposto, constatamos dois aspectos: a) os estudos ênfatisam como promissor o desenvolvimento de programas de ensino ou de intervenção voltados para a habilidade escrita e, b) o foco das pesquisas nesta temática, até o momento, volta-se para atividades desenvolvidas com os escolares. Desta forma, verificamos uma possível lacuna na literatura nacional quanto ao desenvolvimento de programas de intervenção metatextual com foco para o trabalho do professor em sala de aula que favoreçam as produções de narrativas escritas dos alunos.

Ressaltamos que o gênero textual de história se faz presente em diversas situações comunicativas (sejam elas orais ou escritas) muito antes da criança entrar na escola. Neste ambiente formal de aprendizagem, a criança mantém o contato com este gênero textual de forma mais frequente, se compararmos com os demais gêneros textuais. Sendo assim, era de se esperar que as crianças apresentassem domínio durante a elaboração de narrativas escritas. Todavia, conforme exposto inicialmente, não é esta a situação de aprendizagem que geralmente se observa. Por estas razões, selecionamos em nosso estudo este gênero.

Dentro deste contexto, o problema da nossa pesquisa envolve questões sobre a prática pedagógica com o uso do gênero textual de história voltado para a produção de narrativas escritas pelos escolares, suscitando os seguintes questionamentos: Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas, no contexto de sala de aula, para trabalhar o gênero textual história? Uma intervenção educacional planejada e breve favorece a prática pedagógica e o melhor desempenho dos alunos na produção de narrativas escritas?

Considerando todos os aspectos expostos, nossa pesquisa teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção, com foco para a prática pedagógica, voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico na produção de narrativas escritas dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Pretendemos contribuir para o campo do conhecimento educacional, ampliando e/ou ressignificando as concepções e as perspectivas do professor referente à prática pedagógica com o gênero textual de história, bem como, possibilitando nesse processo de ensino-aprendizagem a produção de narrativas escritas pelos alunos de forma completa e mais elaborada.

Esta pesquisa está dividida em seis capítulos. No Capítulo 1 abordamos a temática referente à consciência metatextual e ao uso do apoio pictográfico nas produções de narrativas escritas. O Capítulo 2 aborda uma revisão de literatura referente aos últimos dez anos de estudos voltados para intervenções em produções de narrativas escritas, especificamente com foco para a prática pedagógica. Descrevemos as contribuições científicas e as possíveis lacunas na área, articulando-as com a problemática desta pesquisa. No Capítulo 3 descrevemos a fundamentação metodológica, seguindo-se, no Capítulo 4, a apresentação dos resultados e as discussões das questões decorrentes da análise dos mesmos. No Capítulo 5, expomos uma síntese dos resultados, hipótese de trabalho futuro e implicações para o campo educacional. E, por fim, no Capítulo 6 realizamos as considerações finais acerca do desenvolvimento desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E O USO DO APOIO PICTOGRÁFICO NAS PRODUÇÕES DE NARRATIVAS ESCRITAS**

Este capítulo aborda a temática referente à consciência metatextual e ao uso do apoio pictográfico nas produções de narrativas escritas. A consciência metatextual é uma das habilidades metalinguísticas que envolvem a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem, em que algumas unidades linguísticas podem ser adotadas para a reflexão. Sendo assim, a consciência metatextual considera o texto como unidade de análise, ou seja, os elementos que estruturam e organizam o texto. As situações de produção escrita se caracterizam como uma estratégia facilitadora da produção textual por utilizarem o apoio visual, auditivo ou ambos. As situações de produção se referem à produção livre; produção oral/escrita que consiste na produção oral de uma história e, em seguida, escrevê-la; produção a partir de uma sequência de gravuras e reprodução de uma história ouvida. Desta forma, o apoio pictográfico consiste na utilização de sequência de gravuras como auxílio visual na elaboração de narrativas orais e escritas.

#### **1.1 Considerações sobre a consciência metatextual**

A linguagem pode ser considerada um objeto de atenção, reflexão e análise. O processo de aquisição da linguagem enquanto instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos é orientada pelo domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas, inicialmente, de forma não deliberada. Ou seja, a competência linguística é adquirida naturalmente pela criança durante o processo de socialização e nas situações comunicativas do dia a dia. Isso significa, de acordo com Gombert (2013), que nesta aprendizagem implícita, denominada habilidade epilinguística, não se pode considerar que existe um processo consciente.

Por outro lado, quando a criança inicia seu processo de alfabetização é necessário que a fala e a escrita se tornem objetos de reflexão e atenção conscientes, pois é essa concepção que possibilitará uma alfabetização competente e satisfatória (BARRERA;

MALUF, 2003; SPINILLO; SIMÕES, 2003). Esses processos de reflexão proporcionam o estabelecimento de relações entre diferentes habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da linguagem escrita. Desta forma, é como se o ambiente de ensino formal “forçasse” a criança a tornar a maioria dos aspectos comunicativos conscientes (GOMBERT, 2013).

No entanto, a habilidade metalinguística é apenas um dos inúmeros aspectos envolvidos nesse processo. A consciência metalinguística, segundo Spinillo e Simões (2003) e Gombert (1992), pode ser analisada a partir de duas perspectivas: a linguística e a psicolinguística. Na perspectiva linguística, as atividades metalinguísticas envolvem a análise e descrição da língua. O foco consiste na análise da produção verbal com o objetivo de identificar a presença de indicadores no uso da linguagem para referir-se a ela mesma. Sendo assim, a metalinguística é entendida como uma função secundária da linguagem, ou seja, a linguagem é usada para descrever linguagem. Na perspectiva psicolinguística, sendo este o enfoque adotado em nossa pesquisa, a metalinguística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Desta forma, além da habilidade de se refletir sobre os aspectos formais da língua, considera, também, os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos neste processamento.

Sendo assim, a consciência metalinguística está relacionada às atividades que envolvem a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem, em que algumas unidades linguísticas podem ser adotadas para reflexão. Isso é o que define os diferentes tipos de habilidade metalinguística. Desse modo, na consciência fonológica a unidade linguística de análise é o fonema; na consciência morfológica é a palavra; na consciência sintática é a frase e, na consciência pragmática é a relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem está inserida (TUNMER; PRATT; HERRIMAN, 1984; GARTON; PRATT, 1998; MOTA, 2009). Portanto, as atividades metalinguísticas estão relacionadas àquelas práticas ditas mais sistematizadas.

Gombert (1992) além de considerar a consciência fonológica, morfológica, sintática e pragmática, acrescenta às habilidades de consciência metalinguística um novo item: a consciência metatextual, cuja unidade de análise é o texto, ou seja, a estrutura organizadora do texto. Este autor comenta que se trata de uma das menos exploradas em relação às pesquisas acerca da linguagem escrita. A consciência pragmática também está entre as

habilidades menos exploradas na literatura. O autor define a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, cujas propriedades são examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo focaliza sua atenção em relação à estrutura desse texto, ou seja, aos elementos que o compõem.

O termo texto, conforme Val (1997), Fávero e Koch (2000) e Guimarães (2001) é definido como uma ocorrência linguística oral ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Na constituição do texto há aspectos macro e microlinguísticos, os quais são discutidos por Koch (1995), Spinillo (1996) e Koch e Elias (2010), dentre outros. Assim, na consciência metatextual em que o indivíduo reflete sobre o texto são necessárias habilidades voltadas para estes aspectos. Na literatura alguns estudos direcionados aos aspectos microlinguísticos consideram a presença da pontuação<sup>2</sup> e da coesão textual<sup>3</sup>. Os aspectos macrolinguísticos se voltam para a habilidade do indivíduo em refletir acerca da organização geral do texto, envolvendo as seguintes reflexões: a) sobre o conteúdo e informações veiculadas no texto e, b) sobre a estrutura do texto, remetendo a noções referentes aos gêneros textuais. Especificamente este último aspecto macrolinguístico é que foi utilizado como objeto de análise e reflexão durante o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Torna-se importante fazer a distinção entre estrutura e gêneros textuais. Estrutura ou esquema é o termo que se refere a um conjunto de elementos específicos e organizados que caracterizam um dado texto. Gêneros textuais correspondem aos tipos relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, como concebido em Bakhtin (1992) e Van Dijk (1992). Marcuschi (2010), além dessa definição, acrescenta que os gêneros textuais são eventos linguísticos, os quais se caracterizam enquanto atividades sociodiscursivas, não sendo definidos por características linguísticas. Sendo assim, gênero textual pode referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, seja este falado ou escrito.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2010) todo texto é formado de sequências ou tipos textuais, a saber: descritiva, narrativa, explicativa, injuntiva e argumentativa. Cada tipo textual configura-se por um conjunto de características comuns

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes remeter-se aos estudos de Anderson, (1996) e Ferreiro e Teberosky, (1984).

<sup>3</sup> Consultar os estudos de Akiguet e Piolat (1996) e Spinillo, Rego, Lima *et al.*, (2002).

referentes aos aspectos lexicais, sintáticos, tempo verbal, advérbios, entre outros elementos que permitem reconhecê-los como pertencentes à determinada classe. Desta forma, os tipos textuais caracterizam-se por esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros. Já os gêneros textuais cumprem funções em situações comunicativas, abrangendo um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo estilo, conteúdo, composição e função (BAKHTIN, 1992; VAN DIJK, 1992; MARCUSCHI, 2010). Sendo assim, segundo Koch e Elias (2010) cada gênero vai eleger uma ou algumas dessas sequências ou tipos textuais<sup>4</sup> para a sua constituição.

A aprendizagem de textos, segundo Spinillo (2009), também envolve conhecimento implícito e explícito. Gombert (1992; 2003) demonstrou interesse para o desenvolvimento metalinguístico e suas relações com a leitura e a escrita. Assim, estabeleceu a importante distinção entre comportamento epilinguístico e metalinguístico. O contato informal com textos no cotidiano, antes mesmo de frequentar a escola, como em casa e na rua, favorece conhecimentos gerais referentes ao conteúdo, ao uso e função e, às características estruturais dos textos. De acordo com Gombert (1992; 2003) este conhecimento adquirido por meio de aprendizagem implícita é denominado habilidade epilinguística. No entanto, são as situações de instruções formais e explícitas, ou seja, de ensino em sala de aula, que possibilitam realizar tratamentos metalinguísticos sobre estes conhecimentos, configurando assim, o conhecimento explícito sobre a estrutura do texto, organização de suas partes constituintes e suas convenções linguísticas.

Sendo assim, segundo Gombert (2013), no desenvolvimento metalinguístico há, por um lado, um processo de aprendizagem implícita que está na origem das habilidades epilinguísticas e, de outro lado, a construção de conhecimentos explícitos, ou seja, as capacidades metalinguísticas que permitem o indivíduo dirigir conscientemente a sua atividade em questão. É na interface dos conhecimentos implícitos e explícitos que se constroem as competências de manipulação da escrita.

Nesta perspectiva, outros autores, como Teberosky e Tolchinsky (1995), comentam que o domínio da leitura e da escrita vai muito além da alfabetização. Vários estudos têm

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que, em nossa pesquisa, inicialmente, optamos por utilizar o termo tipo textual narrativo, considerando que, geralmente, a diferença entre tipos e gêneros textuais não está clara para a maioria dos professores. Diante desta situação, a expressão “tipo de texto” é usada erroneamente para designar o que é um gênero textual. Após a compreensão, pelos professores, da diferenciação entre estes termos, passamos a utilizar em nossa pesquisa o termo gênero textual.



permeado o cenário educacional brasileiro, há mais de duas décadas, chamando a atenção para o processo denominado de *Letramento*. Soares (2004) afirma que não se pode dissociar os processos de alfabetização e letramento, pois as pesquisas atuais, voltadas para várias concepções, dentre elas, as psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, demonstram cada vez mais que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos.

Considerando todo o exposto, também chamamos a atenção para a aprendizagem da leitura e da escrita em línguas que são regidas pelo sistema alfabético, como ocorre com o Português, o Inglês, o Espanhol, o Francês e o Italiano. Nestas línguas a aprendizagem destas habilidades pressupõe uma reflexão deliberada da fala e a percepção de que as letras correspondem a segmentos sonoros menores da fala, ou seja, compreender o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica. Tal necessidade exige que no processo de alfabetização o professor desenvolva atividades sistematizadas voltadas às habilidades metalinguísticas e à revisão de aspectos linguísticos da escrita.

A sistematização destas atividades se torna indispensável por duas razões. Primeiramente, porque a linguagem sendo considerada como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos é orientada pelo domínio de uma série de regras gramaticais presentes no sistema alfabético de escrita (CARDOSO-MARTINS, BATISTA, 2005; CARDOSO-MARTINS, CORREA, 2008). Segundo, porque, conforme descrito anteriormente, por meio da aprendizagem implícita, essa competência linguística é adquirida naturalmente pela criança durante o processo de socialização e nas situações comunicativas do dia a dia, as quais envolvem o uso e a função social da leitura e da escrita. Porém, quando a criança inicia seu processo de alfabetização, ela deve tornar esse desempenho linguístico, objeto de sua reflexão e atenção consciente, a fim de permitir o desenvolvimento do que se denomina consciência metalinguística. Para tal, são necessárias atividades sistematizadas por meio do ensino formal, ou seja, da aprendizagem explícita (BARRERA, MALUF, 2003; SPINILLO, SIMÕES, 2003).

Nesse sentido, Spinillo (2009) refere que as habilidades metatextuais se desenvolvem gradativamente, tanto pelas situações informais do cotidiano, como também em situações de instrução formal sobre a linguagem escrita, ou seja, no contexto escolar. Desta forma, a escola (ensino formal) tem papel relevante no desenvolvimento

metalinguístico e, de maneira mais específica, na consciência metatextual (GOMBERT, 2003; SPINILLO, 2009).

Torna-se importante, ainda, destacar que, por meio dos resultados de alguns estudos, a consciência metatextual se desenvolve entre as idades de 5 e 9 anos, emergindo de forma mais evidente, isto é, demonstrando a capacidade de refletir deliberadamente sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros, aos 8 e 9 anos de idade (REGO, 1996; ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1998; SPINILLO; PRATT, 2002). Entretanto, a idade não se torna o único aspecto a contribuir para o desenvolvimento da consciência metatextual. As pesquisas demonstram especificidades sobre esta habilidade que variam tanto em função da idade, quanto também, da escolaridade, de fatores sociais, do contato e das características estruturais dos gêneros de textos sobre os quais a criança dirige a sua atenção.

Diante do exposto, nossa pesquisa enfatizou os aspectos macrolinguísticos da consciência metatextual, remetendo-se às noções do gênero textual de histórias, considerando as convenções linguísticas e os elementos que compõem a estrutura e a organização deste gênero textual.

## **1.2 O gênero de história e o apoio pictográfico nas produções de narrativas escritas**

A história, segundo Spinillo (2001), é um texto que descreve sobre algo que aconteceu ou sobre um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal. Ainda, de acordo com Spinillo (2001) e Spinillo e Martins (1997) a história possui convenções linguísticas de abertura (Era uma vez...) e de fechamento (...e foram felizes para sempre) que caracterizam este gênero textual e a distinguem de todos os outros gêneros. Segundo Marcuschi (2010), a história possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição precisos, sendo possível especificar o início, o desenvolvimento e o final, apresentando uma sequência e uma cadeia de sentidos expressa linguisticamente.

A estrutura e a organização do gênero de história são constituídos, de acordo com Spinillo e Martins (1997), pelos seguintes elementos: *início com uma abertura convencional* (introdução da cena: tempo, lugar e personagens com metas a serem alcançadas); *meio* (evento, trama, situação-problema) e, *final com um fechamento*

*convencional* (resolução da situação-problema). Nesta perspectiva, Morrow (1986), descreve a caracterização de cada um dos elementos que compõem uma história: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e personagens presentes na história; b) *Tema* sendo o surgimento de um problema a ser resolvido ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal ou pelos personagens; c) *Enredo* referindo-se à ação ou conjunto de ações que o personagem principal ou os personagens fazem para resolver o problema ou atingirem a meta e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o personagem principal ou os personagens resolvem o problema ou alcançam a meta. Estes quatro elementos configuram a *sequência*, ou seja, a ordem em que aparece cada um desses elementos na história.

Por estas razões que, a definição de história se dá por meio de modelos que especificam seus elementos constitutivos, sua organização, convenções e construções linguísticas típicas (MORROW, 1986; SPINILLO; MARTINS, 1997).

Sendo assim, este gênero textual, de acordo com Morrow (1986; 1985) possui uma estrutura “estável”, em razão de conter elementos que identificam esse gênero de maneira mais evidente. Nesta perspectiva, as autoras Spinillo e Simões (2003) ressaltam que considerar a estrutura depende, também, do gênero textual em questão, pois a estrutura pode ser algo mais evidente em um texto de determinado gênero, como na história ou na carta, do que em outro como na notícia. Desta forma, como consequência, a progressão encontrada de uma categoria elementar para uma categoria mais elaborada de produção textual não é algo linear, ou seja, que possa ser igualmente alcançada em relação a todos os gêneros textuais por uma mesma criança.

Conforme descrevemos anteriormente sobre sequência ou tipo textual, o gênero textual história é constituído por mais de um tipo textual: narrativa, descritiva e expositiva. Todavia, predomina em sua constituição o tipo narrativo, pois apresenta uma sucessão temporal/causal de eventos, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas, configurando a presença do enredo (KOCH, ELIAS, 2010).

Sobre a produção escrita, as situações de produção, utilizando o apoio visual, auditivo ou ambos, se caracterizam como uma estratégia facilitadora da construção textual. As situações de produção se referem à produção livre; produção oral/escrita que consiste na produção oral de uma história e, em seguida, escrevê-la; produção a partir de uma sequência de gravuras e reprodução de uma história ouvida.

Algumas pesquisas indicam que a utilização da situação de produção com apoio visual (pictográfico) para a produção do gênero de história também favorece a elaboração de narrativas com estrutura e organização linguísticas mais completas e elaboradas (OLIVEIRA; BRAGA, 2012; OLIVEIRA, 2010; LINS-SILVA; SPINILLO, 2000).

Um dos estudos pioneiros, envolvendo o desenvolvimento de narrativas, foi realizado por Lins-Silva e Spinillo (2000) com oitenta crianças a fim de examinar o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Os participantes tinham entre sete e dez anos de idade e frequentavam da primeira à quarta série (à época) do Ensino Fundamental. Durante a coleta de dados foi solicitado que escrevessem histórias em quatro situações distintas: produção livre; produção oral/escrita; produção a partir de sequência de gravuras e, reprodução de uma história ouvida. Identificaram-se três níveis de desenvolvimento quanto à habilidade narrativa de histórias das crianças. No nível 1 as crianças não produziam histórias completas; no nível 2 as crianças conseguiam produzir história completa dependendo da função da situação e, no nível 3 as crianças produziam histórias completas bem elaboradas independente da situação de produção. Pôde-se observar que as narrativas mais elaboradas eram aquelas produzidas a partir da sequência de gravuras e a partir da história ouvida. Este efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas, cujas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as situações de produção.

Este estudo também levantou os aspectos que podem influenciar a escrita de histórias, tais como: a) os anos de escolaridade, afirmando que o domínio do sistema de escrita não garante o domínio da habilidade de narrar, mas, essa habilidade parece progredir em níveis escolares mais elevados e, b) as situações de produção, envolvendo o apoio oferecido. As autoras afirmaram que as narrativas com estrutura e organização linguísticas mais sofisticadas foram as que receberam apoio visual. No entanto, ressaltaram que não seria apenas um mero apoio que contribui para a emergência de histórias elaboradas, mas a sequência de figuras que envolviam situações-problema a serem resolvidos pelos personagens.

Neste contexto, a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2010) verificou os efeitos de um programa de intervenção metatextual na elaboração de histórias escritas de escolares com dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora corrobora os estudos das autoras Lins-Silva e Spinillo (2000) no que diz respeito ao apoio visual em relação ao desempenho dos

alunos na produção de histórias, sendo que Oliveira (2010) ressalta, ainda, o fato de a necessidade e importância das gravuras evidenciarem cada elemento da história, isto é, o cenário, o tema, o enredo e a resolução. Mesmo considerando estes aspectos, a autora destaca a necessidade de se aperfeiçoar o instrumento de coleta de dados, com especial atenção às ilustrações usadas no programa. Esse aperfeiçoamento foi realizado por meio da publicação do PRONARRAR (OLIVEIRA; BRAGA, 2012).

O principal objetivo do PRONARRAR é auxiliar o processo de elaboração de histórias escritas de alunos com atraso no processo de alfabetização. Este programa de intervenção metatextual pretende favorecer as habilidades de leitura e de escrita, principalmente na produção de textos em anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco para o uso do gênero narrativo ou de histórias. Ao empregar a leitura de gravuras em sequência como recurso para a emergência de histórias escritas, o PRONARRAR foca o princípio da metatextualidade, isto é, possibilita que o escolar analise os aspectos que compõem o texto. Portanto, ao analisar a sua elaboração textual, o aluno tende a melhorar a estrutura da mesma, à medida que essa produção acontece. O programa é implementado a partir de três etapas. A primeira etapa consiste em conhecer o gênero narrativo ou de história, a qual é desenvolvida em três passos: 1) Escolha e leitura de uma história; 2) Explicação dos elementos que compõem uma história e, 3) Pintura das partes de uma história. A segunda etapa envolve a elaboração de uma história oral após a organização da sequência das quatro gravuras, sendo que cada figura corresponde a um elemento que compõe a história. A terceira etapa envolve a elaboração de uma história escrita com apoio da ilustração correspondente a mesma: 1) Escrita do cenário; 2) Escrita do tema; 3) Escrita do enredo e, 4) Escrita da resolução da história.

Apesar do foco do programa ser a produção textual, os aspectos de leitura, também, são trabalhados ao longo de toda a sua aplicação. Além disso, ainda que o programa tenha sido testado com populações com atraso de alfabetização, ele pode ser empregado como procedimento de ensino e/ou de aperfeiçoamento dessas elaborações escritas, com escolares que estejam em fase inicial de alfabetização e que não estejam em situação de dificuldades nesse processo. Muito embora o foco do uso do PRONARRAR pareça ser individual, as experiências das pesquisas que o utilizam, tem sido, em sua grande maioria, coletivas, uma vez que possibilita o uso pelo professor, sendo também uma alternativa para as questões relacionadas aos procedimentos de ensino da Língua Portuguesa.

Alguns estudos baseados nesta referida publicação, utilizando o instrumento do PRONARRAR descrevem a contribuição do mesmo para o desenvolvimento das habilidades narrativas orais e escritas de crianças. Um destes estudos realizado por Oliveira et al., (2014a) descreve algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito do *Grupo de Estudos Interdisciplinares em Desenvolvimento Infantil, Linguagem e Processos Educativos* (GEDILPE), com foco para o uso do tipo textual narrativo e do apoio pictográfico para a produção de narrativas orais e escritas de crianças. Também, expõem a possibilidade de pesquisas futuras com o uso do PRONARRAR, como utilizá-lo com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e, a proposta da transformação do PRONARRAR em software educativo.

Já o estudo das autoras Bonki e Oliveira (2014), caracterizou histórias escritas produzidas por alunos sem queixa de desenvolvimento de linguagem (oral e escrita), a partir de apoio pictográfico. Tratou-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, realizada em uma escola rural municipal de uma cidade do interior do Estado do Paraná, na qual participaram 21 alunos, de ambos os sexos e idades variando entre sete e nove anos. A coleta de dados consistiu da solicitação de uma narrativa oral, após serem disponibilizadas, diante da criança, quatro figuras que, colocadas em sequência, formavam uma história. Considerou-se que essa história produzida oralmente, tratou-se de um apoio para a construção da história escrita, solicitada, num segundo momento. Essa segunda produção (escrita) é que foi tomada para análise. Os resultados indicaram que a maioria (71,42%) das crianças conseguiu produzir histórias coerentes, sendo 17 (80%) na situação 1 (história 1) e, 13 (61%) na situação 2 (história 2). As autoras constataram que a utilização do apoio pictográfico na elaboração de histórias confirmou-se como uma estratégia facilitadora da construção da mesma, pois este possibilitou a produção de narrativas coerentes.

No que diz respeito ao emprego do PRONARRAR como procedimento de ensino e/ou de aperfeiçoamento no processo de elaboração de histórias escritas de alunos, as autoras Zaboroski e Oliveira (2014) a fim de verificar os efeitos de um programa de intervenção voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico pelo professor na prática pedagógica do gênero de história, desenvolveram uma pesquisa colaborativa, exploratória e descritiva com uma professora e os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do interior do Paraná. A pesquisa foi composta por seis etapas, envolvendo entrevistas com a professora para

identificar alguns aspectos da prática pedagógica; investigação da narrativa escrita dos alunos; encontros com a professora para estudo do programa e, intervenção na prática pedagógica referente ao uso do gênero de história. O programa foi conduzido pela professora e as atividades foram desenvolvidas com toda a turma, semanalmente na disciplina de Língua Portuguesa, por meio da sequência didática elaborada pela pesquisadora e professora durante os encontros de estudo. A sequência didática foi composta por cinco módulos alternados entre duas fases de intervenção. Na fase 1, foram utilizadas histórias tradicionais (contos) para identificação dos elementos da narrativa escrita em relação à estrutura e à organização do texto (consciência metatextual). Na fase 2, foram utilizadas gravuras (apoio pictográfico) para a produção de narrativas escritas. Este estudo se refere aos dados do projeto piloto desta referida pesquisa, o qual foi desenvolvido de outubro a dezembro de 2013.

As autoras constataram que o programa contribuiu para a reflexão docente sobre os conhecimentos, concepções e expectativas a respeito dos conceitos e uso do gênero textual de história. Esta situação permitiu explorar o planejamento e a prática pedagógica de uma forma diferenciada. Houve modificações e ressignificações nos conhecimentos e, conseqüentemente, na prática pedagógica, bem como, melhor desempenho nas produções de narrativas escritas dos alunos. Constatou-se que o programa contribuiu para a formação em serviço da professora.

Na pesquisa de Oliveira et al., (2014b) para auxiliar no processo de formação continuada de alfabetizadores do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, houve o planejamento e execução de atividades junto aos professores de uma escola de um município do interior do Estado do Paraná. A pesquisa colaborativa envolveu grupos de discussão acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem (oral e escrita), da articulação entre esse processo e a alfabetização e, ao final, propôs o uso do gênero textual de história por meio de um instrumento complementar em sala de aula (PRONARRAR). Resultados preliminares indicaram melhora no desempenho da produção escrita dos escolares envolvidos, como também, apontaram para a necessidade de serem formados grupos permanentes de estudo, nas instituições escolares, a fim de auxiliar a compreensão das demandas em relação ao processo de desenvolvimento infantil e de alfabetização.

Diante do exposto neste capítulo, o gênero textual história está entre aqueles mais utilizados no período de alfabetização. Esse tipo de texto narrativo é um dos que facilita a

formação do leitor reflexivo, pois o mesmo se apoia fundamentalmente na narrativa oral, tão comum durante o processo de desenvolvimento infantil. Desta forma, dentre as principais preocupações das pesquisas que envolvem a produção de textos, estão as maneiras que a favorecem. Abordaremos esta temática no próximo capítulo.



## CAPÍTULO 2

### INTERVENÇÕES EM PRODUÇÕES DE NARRATIVAS ESCRITAS COM FOCO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo aborda uma revisão de literatura referente aos estudos voltados para intervenções em produções de narrativas escritas, especificamente com foco para a prática pedagógica. Descrevemos as contribuições científicas verificadas nos últimos dez anos, bem como, as possíveis lacunas na área, articulando-as com a problemática desta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica envolveu uma busca sistematizada de estudos realizada a partir de critérios específicos, nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Os descritores utilizados com diferentes combinações foram: linguagem escrita; narrativa escrita; produção textual; gênero textual de histórias; consciência metatextual; programa de intervenção e, programa de ensino. A fim de refinar a busca, na primeira etapa, estabelecemos alguns critérios metodológicos: artigos publicados entre 2004 e 2014, na área da Educação, Linguística, Fonoaudiologia e Psicologia, nos idiomas Português e Espanhol. Também foi estabelecido o critério de subtemas, ou seja, foi dada prioridade aos artigos que investigavam as produções de narrativas escritas, especificamente com foco para intervenções na prática pedagógica. Por fim, foram consideradas revisões sistemáticas e meta-análises sobre o assunto, excluindo as produções científicas que não atenderam à temática desta pesquisa.

#### 2.1 Distribuição dos artigos encontrados, refinados e selecionados para a análise

Constatamos que muitas pesquisas foram publicadas nas áreas da Educação, Linguística, Fonoaudiologia e Psicologia, evidenciando diversos enfoques. Assim, apresentamos a seguir, por meio do Quadro 1, o total de artigos encontrados, refinados e selecionados para a análise.

Artigos	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Encontrados	11,279	100
Refinados	7,190	64
Selecionados para análise	21	0,3

**Quadro 1:** Distribuição dos artigos encontrados, refinados e selecionados para a análise.

Selecionamos para a análise 21 artigos, os quais corresponderam a apenas 0,3% da amostra dos estudos que abordaram a temática de intervenção em produções de narrativas

escritas com alunos do Ensino Fundamental, especificamente com foco para a prática pedagógica. Além disso, a maioria das pesquisas encontradas na Língua Espanhola direcionaram suas investigações para as questões da habilidade da compreensão leitora. Outras pesquisas consideraram estas questões associadas à habilidade de produção textual para a população do Ensino Superior. Estes dados indicam uma possível lacuna na literatura quanto aos programas de intervenção em produções de narrativas escritas que considerem a prática pedagógica.

## **2.2 Considerações acerca dos enfoques demonstrados pelas pesquisas analisadas**

Os estudos voltados às produções de narrativas escritas demonstraram quatro enfoques, a saber: a) Desenvolvimento de sequências didáticas ou intervenções; b) Estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual; c) Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas e, d) Influência da situação de produção (apoio visual ou verbal) na escrita dos alunos.

### **a) Desenvolvimento de sequências didáticas ou intervenções em produções de narrativas escritas**

Primeiramente descrevemos os objetivos das pesquisas que demonstraram este enfoque. Identificamos que apenas o estudo realizado por Rodrigues e Vilela (2012) envolveu atividades de consciência metatextual nas sessões de intervenções individuais com alunos da 1ª e 3ª série (à época) do Ensino Fundamental. As autoras verificaram a influência da situação de produção a partir destas atividades na elaboração de textos narrativos. Já os estudos desenvolvidos por Cárnio *et al.*, (2012) e Romano-Soares *et al.*, (2010) verificaram os efeitos de um programa de promoção de narrativas escritas, utilizando livros de histórias infantis, na elaboração da produção de textos em escolares da 3ª série. Costa e Boruchovitch (2009) avaliaram a eficácia de uma intervenção em estratégias de aprendizagem, por meio do ensino explícito e autorregulação da produção de textos, na melhoria da qualidade destas produções de alunos da 6ª série. O quinto estudo, ainda envolvendo a intervenção, investigou o efeito de processos de revisão, por meio de

grelhas com orientações ao nível da ortografia, coesão e coerência na qualidade das produções escritas dos alunos do 4º ano (SILVA, 2013).

Por fim, os quatro últimos estudos se referem ao desenvolvimento de sequências didáticas. Gago e Vieira (2006) desenvolveram, para os alunos da 3ª série, uma sequência didática com a fábula “A cigarra e as formigas” como norteadora das atividades pedagógicas, a fim de verificar se houve progresso na escrita do texto narrativo a partir do processo de retextualização do referido gênero. Já Machado e Cristovão (2006) traçaram um quadro ilustrativo de pesquisas brasileiras desenvolvidas para a construção de “modelos didáticos de gêneros”, de suas respectivas sequências didáticas e de trabalhos didáticos de intervenção. González (2009) investigou a contribuição do ensino literário, por meio de projetos de trabalho, na progressão da aquisição da competência literária de alunos do 4º ano da Educação Primária em Mollet, Espanha. Os autores Dolz e Gagnon (2010) apresentaram a noção de gênero textual e a exploração das noções didáticas que dele se originam.

No que diz respeito às pesquisas destinadas ao desenvolvimento de programas ou intervenções em produções de narrativas escritas, identificamos que priorizaram atividades individuais desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental (SILVA, 2013; RODRIGUES; VILELA, 2012; ROMANO-SOARES *et al.*, 2010; COSTA; BORUCHOVITCH, 2009). Apenas o estudo realizado por Cárnio *et al.*, (2012) desenvolveu semanalmente um programa de promoção de narrativas escritas em alunos da 3ª série (à época), no qual o professor também foi envolvido. Os autores ressaltaram os benefícios da parceria entre o fonoaudiólogo e o professor no desenvolvimento do referido programa dentro do contexto escolar.

Todavia, chamamos a atenção para o fato de que Silva (2013) apesar de realizar atividades individuais com os alunos ressaltou que o referido trabalho pode ser desenvolvido pelo professor no contexto das salas de aula. Nesta perspectiva, o estudo realizado por Rodrigues e Vilela (2012) sugeriu para as investigações futuras envolver atividades em que o próprio professor, a partir de uma capacitação específica, possa ministrar as intervenções em sala de aula. As mesmas autoras, ainda sugeriram que estudos complementares investiguem o aspecto didático da produção de textos quanto à adequação pedagógica aos aspectos cognitivos dos alunos.

Algumas pesquisas destinadas ao desenvolvimento de sequências didáticas enfatizaram o papel do gênero como objeto de ensino-aprendizagem para a produção textual (DOLZ; GAGNON, 2010; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Outras pesquisas consideraram na sequência didática as dimensões dos elementos que estruturam e organizam um determinado gênero textual, tornando-se referência para posterior elaboração da narrativa oral e escrita (GONZÁLEZ, 2009; GAGO; VIEIRA, 2006). Destacamos que o estudo realizado por Gago e Vieira (2006) envolveu o professor no desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero fábula, como norteadora das atividades pedagógicas. Os autores propuseram trabalhos futuros com outras sequências didáticas baseadas nos demais gêneros textuais. Também apontaram para a necessidade e importância do trabalho pedagógico tornar explícito para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros textuais escritos e orais, bem como, a capacidade de reflexão linguística.

As autoras Machado e Cristovão (2006) descreveram pesquisas brasileiras desenvolvidas para a construção de “modelos didáticos de gêneros”, de suas respectivas sequências didáticas e de trabalhos didáticos de intervenção. E, sugeriram para as pesquisas de intervenção no campo didático voltarem o foco do estudo para o trabalho do professor em sala de aula.

Estas pesquisas evidenciaram algumas contribuições científicas e, dentre elas, constatamos a referência ao melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas (SILVA, 2013; RODRIGUES; VILELA, 2012; CÁRNIO *et al.*, 2012; ROMANO-SOARES *et al.*, 2010; COSTA; BORUCHOVITCH, 2009; GONZÁLEZ, 2009; GAGO; VIEIRA, 2006). Os autores concluíram que após a intervenção, os alunos produziram histórias com uma estrutura narrativa mais elaborada, como também, realizaram a revisão de erros ortográficos; aspectos de coesão (pontuação e elementos de continuidade textual) e coerência (estrutura da narrativa). As autoras Costa e Boruchovitch (2009) enfatizaram o melhor domínio dos alunos sobre os aspectos macrolinguísticos do esquema de narrativa escrita.

Também foi ressaltada, por alguns pesquisadores, a importância da instrução explícita para o melhor desempenho dos alunos nas narrativas escritas (SILVA, 2013; RODRIGUES; VILELA, 2012; DOLZ; GAGNON, 2010; COSTA; BORUCHOVITCH, 2009; GONZÁLEZ, 2009; GAGO; VIEIRA, 2006). Os autores apontaram para a

necessidade e importância do trabalho pedagógico tornar explícito para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros textuais escritos e orais, bem como, a capacidade de reflexão linguística. Expõem, ainda, que quando os alunos são devidamente orientados por meio de instruções explícitas, estas se configuram como recursos que favorecem a melhoria na qualidade dos textos narrativos e, também, como base para a intervenção em programas de escrita. Os autores Dolz e Gagnon (2010) enfatizaram que o gênero orienta as dimensões a ensinar: as restrições da situação, os planos textuais, as unidades linguísticas características, as unidades de sentido, entre outras. Assim, a elaboração de um modelo didático do gênero supõe a identificação das dimensões que podem gerar as atividades e as sequências de ensino. As definições destas dimensões de maneira precisa facilitam as possibilidades de seu ensino.

Nesta perspectiva, as pesquisas apontaram para reflexões sobre a indispensável, porém, muitas vezes ausente, formação continuada em serviço do professor. As autoras Rodrigues e Vilela (2012) enfatizaram a importância do próprio professor, a partir de uma capacitação específica, ministrar as intervenções em sala de aula. Considerando que a intervenção com as atividades de consciência metatextual foram desenvolvidas com os alunos individualmente, as pesquisadoras sugerem, para os estudos futuros, atenção especial para que o professor possa desenvolver situação de produção escrita envolvendo estas atividades. Machado e Cristovão (2006) também fizeram menção à necessidade da oferta de formações continuadas em serviço, sugerindo que pesquisas futuras de intervenção no campo didático devem focar para o estudo do trabalho do professor em sala de aula. Além disso, as autoras demonstraram a contribuição da construção e da utilização de modelos didáticos de gêneros para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas, em diferentes níveis de ensino, para a produção textual e para a leitura de língua materna e estrangeira, assim como, para o desenvolvimento dos processos de formação inicial e continuada de professores.

Outra referência feita por algumas pesquisas ocorreu acerca da resignificação quanto ao uso e à função social da leitura e da escrita (CÁRNIO *et al.*, 2012; ROMANO-SOARES *et al.*, 2010; GONZÁLEZ, 2009). Os autores apontaram que o programa de promoção de narrativas escritas, utilizando livros de histórias, auxiliou o professor a trazer a leitura e a produção textual para a sala de aula de uma forma reflexiva, discursiva e prazerosa. Desta forma, motivou o hábito de leitura dos escolares e, conseqüentemente,

aprimorou a produção escrita, uma vez que, todos se sentiram autores durante o reconto das histórias. A autora González (2009) concluiu que as atividades de leitura e escrita do projeto permitiram aos alunos, a partir das suas experiências leitoras e da aprendizagem explícita dos elementos dos textos, aplicar esta aprendizagem à própria escrita. Os alunos desenvolveram a postura de um escritor que se dirige a um leitor e, construíram um discurso metaliterário que facilitou o uso conceitual e a adequação prática das convenções do gênero narrativo na tarefa de escrita.

Também foi comentado sobre a influência dos fatores sociais e educacionais no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da competência narrativa. Rodrigues e Vilela (2012) ao considerarem a contribuição social, apontaram para a necessidade de fornecer à criança novos mecanismos, técnicas e meios para que suas competências e inspirações encontrem maneiras mais ricas de expressão e de desenvolvimento. No contexto educacional, alertaram para a importância da reflexão e, principalmente, modificação de dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à realização de adaptações escolares, baseadas nos resultados de pesquisas sobre situações favoráveis à produção de histórias. O segundo se refere ao planejamento das atividades, as quais devem propiciar aos alunos a reflexão sobre a estrutura de uma história.

## **b) Estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual**

Em relação ao segundo enfoque apresentado pelas pesquisas analisadas, as quais se dedicaram a investigar as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual, novamente, primeiramente descrevemos os objetivos destas pesquisas. Dalla-Bona e Bufrem (2013) verificaram as estratégias pedagógicas utilizadas, com alunos do 4º ano, para familiarizar as características dos gêneros literários, como forma de nortear a escrita. Referente ao ensino da produção textual sob a perspectiva dos gêneros discursivos, dois trabalhos consideraram estes aspectos. Pinton (2011) analisou criticamente, nos textos da revista Nova Escola, o discurso apresentado em relação a este ensino. A análise dos textos considerou a proposta de produção de texto, a metodologia, a avaliação e o gênero a ser produzido. O outro estudo realizado por Barros e Padilha (2011) discutiu o processo de ensino-aprendizagem da produção de textos e, apresentou uma sequência didática com gêneros discursivos para o ensino da produção escrita. Ainda acerca do gênero, Tonelli (2008) verificou as características principais do gênero história e

como estas podem ser transpostas didaticamente e contribuir para o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) às crianças.

Assolini (2008) analisou os saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental, referentes às questões que envolvem a produção textual escrita. A autora realizou entrevistas e observações da prática pedagógica destes professores e das produções linguísticas realizadas pelos alunos. A pesquisa desenvolvida por Araújo (2011) analisou como é realizado o ensino de produção textual em sala de aula no Programa de aceleração. A análise dos textos considerou a maneira como as professoras orientaram as práticas discursivas de seus alunos em relação aos textos multimodais e quais foram as orientações quanto às múltiplas funções e os significados dos Letramentos, subjacentes às práticas discursivas utilizadas pelas professoras.

Identificamos dois direcionamentos nestas investigações. A metade das pesquisas utilizou como estratégia pedagógica trabalhar com a noção de gêneros textuais, especificamente para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos relevantes no gênero a ser trabalhado, para transpô-los didaticamente (DALLA-BONA; BUFREM, 2013; BARROS; PADILHA, 2011; TONELLI, 2008). As autoras Barros e Padilha (2011) apontaram para a necessidade de reflexões, à realidade escolar brasileira, sobre a adequação do posicionamento crítico dos alunos ao ler, refletir e escrever e, principalmente, sobre a organização curricular, o tempo escolar e a formação de professores para o desempenho eficiente dessa natureza de ensino tão diversa da tradicional. A outra metade das pesquisas evidenciou estratégias direcionadas para duas práticas pedagógicas: da norma e do texto. Cada uma destas práticas apresentou uma tendência que se constituiu em uma orientação metodológica para a produção de textos, sendo respectivamente: para a reescrita do texto, enfatizando os aspectos gramaticais, como a pontuação e a ortografia e, para a reprodução de modelos de textos literários (PINTON, 2011; ARAÚJO, 2011; ASSOLINI, 2008). A autora Assolini (2008) expõe a necessidade de os professores refletirem sobre as bases teórico-metodológicas da prática pedagógica e, as condições de produção que norteiam esta prática acerca da leitura e da escrita.

Observamos que estas pesquisas corroboram as anteriores no que diz respeito à importância da aprendizagem explícita; à formação continuada em serviço; à ressignificação quanto ao uso e à função social da leitura e da escrita e, à influência dos

fatores educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Além das referências a estes aspectos, os pesquisadores fizeram menção a outros dois fatores: conhecimento acerca do gênero textual e aos aspectos ortográficos e gramaticais considerados como essenciais na avaliação das produções textuais dos alunos.

A importância da aprendizagem explícita foi considerada por Dalla-Bona e Bufrem (2013) e, Barros e Padilha (2011) ao perceberem que as orientações, fornecidas pelo professor, sobre as questões linguísticas, estruturais e gramaticais da escrita, auxiliam o aluno a perceber as fragilidades presentes no texto. Pinton (2011) corrobora as autoras, pois constatou em sua pesquisa que as reportagens publicadas, na revista Nova Escola, acerca do ensino de produção textual não apresentaram uma sistematização do ensino do gênero proposto. E, reforçando esta concepção, Araújo (2011) expõe que quando o professor oportuniza situações de trabalho com gêneros que sejam eficazes, há melhoria na qualidade da produção escrita dos alunos.

Sobre a formação continuada em serviço Barros e Padilha (2011) demonstraram em seu estudo a necessidade e importância de desenvolver, por meio da formação de docentes pré-serviço e em serviço, ações que enfatizam o trabalho com os gêneros discursivos, enquanto instrumentos de ensino-aprendizagem, em propostas de didatização desses gêneros. Assolini (2008) também expõe a necessidade de enriquecer e transformar os saberes e fazeres pedagógicos ao identificar em sua pesquisa a presença de estratégias pedagógicas e condições de produção inadequadas para um trabalho pedagógico com a produção textual.

Contrapondo esta realidade educacional de alguns professores e estabelecimentos de ensino, algumas pesquisas, novamente, relataram acerca de estratégias pedagógicas e condições de produção escrita adequadas que ressignificaram o uso e a função social da leitura e da escrita (DALLA-BONA; BUFREM, 2013; BARROS; PADILHA, 2011). As autoras apontaram que estratégias para familiarizar os alunos com as características estruturais e linguísticas dos gêneros literários, assim como, promover a interação entre os alunos em sala de aula, de forma que eles possam se posicionar criticamente ao ler, refletir e escrever; tais atividades propiciaram a aproximação da leitura, da escrita e da aprendizagem do conteúdo literário. A relação do aluno com a escrita deixou de ser meramente escolar. O aluno encontrou uma finalidade e um sentido para a sua escrita, a partir do momento que esta passou a participar ativamente de uma necessidade



comunicativa. Consequentemente, estas atividades também proporcionaram aos alunos melhor desempenho na produção textual e, contribui fortemente na constituição de autores. Contudo, Pinton (2011) enfatizou que dentre todas as tendências discursivas presentes nas reportagens da revista Nova Escola acerca do ensino de produção textual com foco em gêneros, apenas uma das atividades demonstrou o uso e a função social da escrita ao finalizar a atividade pedagógica com a publicação de um livro.

Ainda, nesta perspectiva, apesar da autora Assolini (2008) identificar estratégias pedagógicas e condições de produção textual que não enfatizaram o uso e a função social da leitura e da escrita, a mesma enfatiza para a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas que abordem os aspectos do letramento. É fundamental mostrar aos alunos a finalidade da escrita, bem como, a utilidade social e prática da leitura e da escrita.

Novamente, também foi destacada em outras pesquisas, a influência dos fatores educacionais no processo de ensino-aprendizagem (DALLA-BONA; BUFREM, 2013; ARAÚJO, 2011). Os autores enfatizaram o papel do professor como responsável por instigar a reflexão dos alunos sobre a escrita e criar as condições pedagógicas para que escrevam com prazer, autonomia e criatividade. Araújo (2011) concluiu que o desempenho nas atividades de produção de texto depende da qualidade do ensino com texto, pelo texto e sobre o texto. O caráter multidisciplinar da formação dos professores e, também, do programa de aceleração impõem dificuldades quanto ao que se ensina e como se ensina.

Conforme descrito anteriormente, além das referências aos aspectos já citados, os pesquisadores fizeram menção a outros fatores. No que diz respeito ao conhecimento acerca do gênero textual, Araújo (2011) identificou que os professores demonstraram consciência sobre a necessidade de trabalhar temas diferenciados; porém, as noções de gênero e tipos textuais ainda não se encontravam devidamente delineados. Desta forma, o autor também constatou que, o desempenho dos alunos nas atividades de produção escrita demonstrou pouco domínio acerca dos aspectos macro e microlinguísticos dos gêneros textuais, bem como, dos aspectos gramaticais.

Nesta mesma perspectiva, Pinton (2011) verificou que apesar das reportagens publicadas na revista Nova Escola, entre 2006 e 2010, apresentarem tendências discursivas acerca do ensino de produção textual com foco em gêneros; em momento algum, o termo gênero foi conceituado para o leitor (professor). E, apenas no mês de agosto de 2009, apareceu uma possível sistematização de ensino do gênero proposto. Na pesquisa

desenvolvida por Tonelli (2008), a autora enfatizou que o uso de um determinado gênero como instrumento de ensino somente pode ser concebido a partir do momento em que este é conhecido pelo professor, uma vez que, para o processo de ensino do mesmo é imprescindível conhecer os aspectos sociocomunicativos que os caracterizam. A pesquisadora utilizou o gênero história como instrumento didático no ensino de Língua Estrangeira. Em relação ao segundo aspecto, a autora Assolini (2008) verificou em seu estudo a presença de estratégias pedagógicas e condições de produção inadequadas para o trabalho com a produção textual e, além disto, constatou que os professores consideravam os aspectos ortográficos e gramaticais como essenciais na avaliação das produções textuais dos alunos. Neste contexto, a pesquisadora reforçou a importância de haver formação continuada em serviço para suprir as lacunas existentes da formação inicial referente aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

### **c) Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas**

Outras pesquisas focaram a investigação quanto ao desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas. Sotomayor *et al.*, (2013) avaliaram o desempenho de alunos do 3º, 5º e 7º ano na produção de narrativas escritas; Bigarelli e Ávila (2011) caracterizaram, de acordo com o ano escolar e a rede de ensino, o desempenho ortográfico e de produção textual de escolares do 4º ao 7º ano. Já as autoras Giustina e Rossi (2008) investigaram a consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção de textos narrativos de alunos de 5ª série (à época). Os autores Mata e Guzmán (2009) identificaram como os alunos da Educação Primária organizam o conteúdo dos textos que elaboram. As pesquisas demonstraram que os textos dos alunos revelaram pouco domínio acerca do esquema de narrativa escrita, pois apresentaram lacunas quanto ao uso apropriado dos aspectos macro e microlinguísticos, como também, dos ortográficos (BIGARELLI; ÁVILA, 2011; GIUSTINA; ROSSI, 2008). Mata e Guzmán (2009) constataram que embora a maioria dos alunos tenha declarado que organiza o conteúdo do texto e ordena as ideias de acordo com o tipo de texto que vão escrever, não souberam explicar de forma clara a maneira como realizam esta organização. Os estudantes revelaram que possuem um conhecimento intuitivo sobre a existência de diferentes tipos de textos, pois ao descreverem os elementos que estruturam os tipos de

textos, demonstraram conhecimento confuso e incompleto. Contrapondo estes resultados, Sotomayor *et al.*, (2013) concluíram que a maioria das histórias evidenciou todas as partes que constituem a estrutura narrativa. Contudo, algumas narrativas, apresentaram resolução descrita de forma abrupta, ou seja, incompleta ou mal resolvida. Ao analisarem o desempenho de acordo com o nível de escolaridade, as autoras identificaram que há, ao longo da escolaridade, uma progressão no domínio do esquema de narrativa escrita.

As autoras Bigarelli e Ávila (2011) ao compararem o desempenho dos alunos entre as redes de ensino, concluíram que os alunos da rede particular apresentaram melhor desempenho ortográfico e narrativo que os escolares da rede pública. Estes dados apontaram para a qualidade do ensino em rede particular. Estas pesquisadoras também assinalaram para a influência dos fatores educacionais e socioculturais na competência ortográfica e na produção narrativa dos alunos. Ainda referente aos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, Sotomayor *et al.*, (2013) atribuíram o desempenho dos alunos tanto aos fatores individuais (desenvolvimento cognitivo e linguístico) quanto aos fatores educacionais (efeito de uma maior exposição e trabalho com a escrita no ensino formal).

Algumas pesquisas também chamaram a atenção para a importância e a necessidade da instrução explícita. Sotomayor *et al.*, (2013) identificaram que dentre os critérios avaliados nas narrativas escritas, a coesão foi o aspecto no qual os alunos apresentaram maior dificuldade. Desta forma, as autoras supõem que os recursos linguísticos coesivos são trabalhados de forma pouco frequente na Educação Básica e, assim, demandam de instrução formal explícita. Os pesquisadores Mata e Guzmán (2009) atribuem as dificuldades reveladas pelos alunos em organizar a produção textual à escassez ou à ausência de estratégias ou intervenções didáticas para promover o conhecimento e a prática deste processo. Destacaram o pouco domínio dos alunos acerca do conhecimento metatextual, os quais diante da insatisfação com o desempenho na produção textual relataram aos pesquisadores que atribuem ao fato de não saberem como se constrói o texto, ou seja, os elementos que organizam e estruturam o texto a ser produzido. Sendo assim, concluem que a escola deve assumir a responsabilidade de desenvolver estas habilidades nos alunos, incluindo no currículo estratégias adequadas a este objetivo.

Nesta perspectiva da necessidade da instrução explícita, Giustina e Rossi (2008) ao constatarem que o grau de consciência metalinguística está intrinsecamente relacionado

com a representação real ou imaginária do outro (leitor), o qual influencia toda produção escrita; fizeram algumas sugestões para as pesquisas futuras. Dentre elas, as autoras sugerem para examinar a influência das práticas de ensino na produção de sentidos de um texto e, realizar os desdobramentos da habilidade metalinguística pragmática na compreensão de diferentes gêneros textuais e sua influência no desenvolvimento de conhecimentos científicos em diversas disciplinas. Mata e Guzmán (2009) também apontaram para algumas sugestões de pesquisas e, dentre elas, citaram para a necessidade de avaliar a efetividade de estratégias de intervenção a fim de melhorar o processo de organização do conteúdo do texto.

#### **d) Influência da situação de produção (apoio visual ou verbal) na escrita dos alunos**

E, por fim, algumas pesquisas se dedicaram a avaliar a influência da situação de produção escrita, a partir do apoio visual ou verbal, na produção textual dos alunos. Cárnio *et al.*, (2013) investigaram a influência de estímulos visuais na produção escrita de escolares do 4º e 5º ano, utilizando uma figura de ação e quatro figuras em sequência. Outra pesquisa realizada por Pessoa, Correa e Spinillo (2010) investigou o efeito das condições de produção escrita livre e reprodução escrita sobre o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças do 2º e 3º ano. Cárnio *et al.*, (2013) concluíram que não houve influência dos estímulos visuais nas produções escritas. Ressaltaram que a figura de ação propiciou resultados ligeiramente superiores, sugerindo que este tipo de estímulo pode ser importante para desencadear o gênero narrativo que exige maior demanda de aspectos linguístico-cognitivos. Além disso, os autores também apontaram que fatores externos como os individuais e sociais podem influenciar o processo da habilidade escrita. As autoras Pessoa, Correa e Spinillo (2010) concluíram que a reprodução do conto favoreceu a escrita de histórias mais coerentes do que a situação de produção escrita livre. Desta forma, as autoras consideraram que uma habilidade narrativa bem desenvolvida deve prescindir deste tipo de apoio, o qual auxilia a criança a internalizar as propriedades linguísticas referentes à estrutura e à organização do texto-modelo, favorecendo o desenvolvimento das habilidades narrativas dos alunos.

Outras pesquisas também utilizaram algum apoio como situação de produção escrita, entretanto, a investigação das mesmas não apresentava como foco avaliar a

influência da situação de produção escrita na produção textual dos alunos. As pesquisadoras Sotomayor *et al.*, (2013); Rodrigues e Vilela (2012) e, Bigarelli e Ávila (2011) utilizaram o apoio pictográfico, sendo uma gravura ou gravuras em sequência, como recurso para a produção de narrativas escritas. Apenas uma pesquisa utilizou a reprodução de uma história ouvida (COSTA; BORUCHOVITCH, 2009) e, outro estudo empregou a situação de produção oral/escrita (GAGO; VIEIRA, 2006). Já os autores Cárnio *et al.*, (2012) e Romano-Soares *et al.*, (2010) usaram em seus estudos a situação de produção escrita livre.

### **2.3 Considerações principais sobre as pesquisas analisadas**

Considerando a temática acerca das intervenções em produções de narrativas escritas dos alunos do Ensino Fundamental com foco para a prática pedagógica, constatamos que houve predominância das pesquisas quanto ao desenvolvimento de sequências didáticas ou intervenções e referente às estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual.

Em relação aos estudos destinados ao desenvolvimento de programas ou intervenções em produções de narrativas escritas, identificamos que priorizaram atividades individuais desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental. Algumas pesquisas destinadas ao desenvolvimento de sequências didáticas enfatizaram o papel do gênero como objeto de ensino-aprendizagem para a produção textual. Já outras pesquisas consideraram na sequência didática as dimensões dos elementos que estruturam e organizam um determinado gênero textual, tornando-se referência para posterior elaboração da narrativa oral e escrita.

Em relação ao segundo enfoque apresentado pelas pesquisas analisadas, as quais se dedicaram a investigar as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual, identificamos dois direcionamentos nesta investigação. A metade das pesquisas utilizou como estratégia pedagógica trabalhar com a noção de gêneros textuais, especificamente para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos relevantes no gênero a ser trabalhado, para transpô-los didaticamente. E, a outra metade das pesquisas evidenciou estratégias direcionadas para duas práticas pedagógicas: da norma e do texto.

Estas pesquisas evidenciaram algumas contribuições científicas e, dentre elas, verificamos a referência ao melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas; a importância da instrução explícita; a necessidade da formação continuada em serviço do professor; a ressignificação quanto ao uso e à função social da leitura e da escrita e, quanto à influência dos fatores individuais, sociais e educacionais no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da competência narrativa.

Outras pesquisas focaram a investigação quanto ao desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas e, a maioria delas constataram que os textos dos alunos revelaram pouco domínio acerca do esquema de narrativa escrita, pois apresentaram lacunas quanto ao uso apropriado dos aspectos macro e microlinguísticos, como também, dos ortográficos.

E, por fim, constatamos que poucas pesquisas se dedicaram a avaliar a influência da situação de produção escrita, a partir do apoio visual ou verbal, na produção textual dos alunos. Estes estudos apontaram que a situação de produção por meio da reprodução do conto favoreceu a escrita de histórias mais coerentes do que a situação de produção escrita livre. Também assinalaram que não houve influência dos estímulos visuais nas produções escritas. Contudo, identificamos que a maioria das pesquisas tem utilizado como situação de produção escrita o apoio pictográfico, caracterizado pela gravura ou gravuras em sequência.

Além disto, também enfatizamos que o contexto das pesquisas evidencia uma possível lacuna na literatura quanto ao desenvolvimento de programas de intervenção em produções de narrativas escritas com alunos do Ensino Fundamental com foco, especificamente para a prática pedagógica.

Desta forma, nossa pesquisa teve como objetivo geral verificar os efeitos de um programa de intervenção, com foco para a prática pedagógica, voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico na produção de narrativas escritas dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos da pesquisa consistiram em: a) Identificar possíveis práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano que abordem o gênero textual de história, de acordo com as concepções das professoras participantes; b) Caracterizar o nível de domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos, antes e após a intervenção; c) Propor um programa de intervenção com atividades metatextuais e apoio pictográfico a ser utilizado pelas professoras na prática pedagógica,

utilizando-se do gênero textual de história e, d) Avaliar, na concepção das professoras participantes, as práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção.

## **CAPÍTULO 3**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Aspectos éticos**

A presente pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012, referente aos aspectos éticos em pesquisas com seres humanos e está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sob o protocolo de nº 487.650 (Anexo A), no ano de 2013. Ressaltamos ainda que, neste mesmo ano, entre os meses de outubro a dezembro, foi realizado o projeto piloto da referida pesquisa em uma escola pública de um município do interior do Estado do Paraná. A partir do qual as pesquisadoras constataram que não havia necessidade de alterações importantes referentes aos procedimentos de coleta e análise de dados da pesquisa.

#### **3.2 Caracterização do estudo**

O estudo é caracterizado por uma pesquisa colaborativa e propositiva (MENDES, CIA, 2012; LIEBERMAN, 1986), por meio da qual, a pesquisadora considerando o contexto escolar, desenvolveu um trabalho junto às professoras e aos alunos, de forma que possibilitou um processo de reflexão e (re)construção da prática pedagógica. A pesquisa foi composta por seis etapas, sendo identificados aspectos da prática pedagógica, da narrativa escrita dos alunos, desenvolvidos encontros com as professoras para estudo do programa e, intervenção na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual de história. O programa foi conduzido pelas professoras e as atividades foram desenvolvidas com toda a turma, semanalmente na disciplina de Língua Portuguesa, por meio da sequência didática elaborada pela pesquisadora e professoras durante os encontros de estudo. Desta forma, desenvolveu-se a pesquisa “com” as professoras e não “sobre” elas.

Neste contexto, a natureza da pesquisa é aplicada, sendo que os meios de investigação utilizados para a coleta de dados consistiram em entrevistas com as professoras e as avaliações do esquema de narrativa escrita dos alunos. Quanto à finalidade



desta pesquisa, ela pode ser caracterizada pelos tipos exploratória e descritiva (GIL, 2007). A pesquisa exploratória proporciona uma nova visão do problema pesquisado, a fim de torná-lo mais explícito e, a descritiva, proporciona o estabelecimento de relações entre variáveis. No caso desta pesquisa o programa de intervenção (variável independente) foi ministrado pelas professoras, o qual foi orientado pela pesquisadora, cuja meta constituiu de um manejo de elementos organizadores e estruturais de narrativas escritas (variáveis dependentes). Assim, a abordagem do problema de pesquisa envolveu tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos.

Também foi realizada uma revisão sistemática referente aos estudos que abordaram a temática de intervenções em produções de narrativas escritas, especificamente com foco para a prática pedagógica voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Gil (2007) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O autor ressalta que, estes últimos, representam nos tempos atuais uma das mais importantes fontes bibliográficas. A principal vantagem desta pesquisa reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

### **3.3 Local da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida nas dependências de duas escolas públicas rurais municipais de uma cidade do interior do Estado do Paraná. Atualmente, encontram-se lotadas, na Secretaria Municipal de Educação deste município, um total de 16 instituições educacionais, sendo quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 12 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre estas escolas, apenas uma é localizada em zona urbana e cinco são consideradas seriadas, sendo as demais multisseriadas.

Portanto, os critérios para a seleção das escolas consistiu em se caracterizar como escola seriada e, localizada na zona rural, porém com localizações geográficas distintas. Sendo assim, selecionamos duas escolas. Uma destas escolas funciona no período da manhã e o quadro docente é composto por seis professores e uma pedagoga, além da diretora e um assistente administrativo. Encontram-se matriculados desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental 62 alunos. A outra escola funciona no

período da tarde e o quadro docente é composto por oito professores e uma pedagoga, além da diretora e um assistente administrativo. Os alunos também se encontram matriculados desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 92 alunos. Nesta escola há um professor que leciona as disciplinas de Arte e Inglês e, outro professor que leciona as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso. Na outra escola estas disciplinas são lecionadas pelo mesmo professor, com exceção da disciplina de Inglês, a qual não é ofertada na referida escola.

### **3.4 Participantes e critérios para seleção dos mesmos**

Fizeram parte desta pesquisa duas professoras e 27 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A seleção dos participantes foi realizada mediante o atendimento de alguns critérios. Dentre eles, foi necessária a participação voluntária na pesquisa, configurada por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras (Apêndice A) e responsáveis pelo(a) aluno(a) (Apêndice B). Em relação às professoras, estas deveriam possuir graduação em Pedagogia ou Letras e, no mínimo, dois anos de experiência na docência com o 4º ano do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos alunos, estes deveriam estar matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, garantindo um nível de maturidade e de escolaridade, em que se espera que a consciência metatextual esteja desenvolvida ou se desenvolvendo, possibilitando a habilidade narrativa escrita satisfatória, conforme apontamos anteriormente por meio dos estudos de Rego, (1996); Albuquerque e Spinillo (1998); Spinillo e Pratt (2002); Lins-Silva e Spinillo (2000).

### **3.5 Procedimentos para coleta de dados: fluxograma e organograma**

A busca dos estudos que abordaram a temática de intervenções em produções de narrativas escritas, especificamente com foco para a prática pedagógica, foi realizada a partir de critérios específicos, nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Os descritores utilizados com diferentes combinações foram: linguagem escrita; narrativa escrita; produção textual;

gênero textual de histórias; consciência metatextual; programa de intervenção e, programa de ensino. A fim de refinar a busca estabelecemos alguns critérios.

O principal deles foi o período que deveria ser compreendido entre 2004 e 2014. O segundo critério estabelecido foi o de subtemas, ou seja, foi dada prioridade aos artigos que investigavam as produções de narrativas escritas, especificamente com foco para intervenções na prática pedagógica. O terceiro e quarto critério, respectivamente, considerou os artigos publicados na área da Educação, Linguística, Fonoaudiologia e Psicologia nos idiomas Português e Espanhol. Por fim, foram consideradas revisões sistemáticas e meta-análises sobre o assunto, excluindo as produções científicas que não atenderam à temática desta pesquisa.

Além desta pesquisa bibliográfica, o nosso estudo foi composto por quatro etapas, as quais serão descritas a seguir:

**1ª etapa:** *Investigação da prática pedagógica com o uso do gênero textual história e do esquema de narrativa escrita dos alunos*

Por meio de uma entrevista<sup>5</sup> semiestruturada (Apêndice C) realizada com as professoras, individualmente, foram identificados alguns aspectos da prática pedagógica, a saber: método de alfabetização e como o gênero textual história é abordado na prática pedagógica. Além da entrevista foram observados os planejamentos das professoras no que diz respeito às atividades desenvolvidas com este gênero textual durante a prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa. Estes dados foram comparados com as informações relatadas a respeito durante a entrevista.

A investigação inicial do domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos, referente à estrutura e à organização do texto, foi realizada pela pesquisadora sem a interferência da mesma, no início do 1º bimestre do ano letivo. Aos escolares foram fornecidas gravuras em sequência [situação de produção escrita com apoio visual, baseado em Oliveira e Braga (2012)] por meio das quais deveriam elaborar uma narrativa escrita.

---

<sup>5</sup> Conforme descrevemos anteriormente, em nossa pesquisa, inicialmente optamos por utilizar o termo tipo textual narrativo, considerando que, geralmente, a diferença entre tipos e gêneros textuais não está clara para a maioria dos professores. Após a compreensão, pelos professores, da diferenciação entre estes termos, passamos a utilizar em nossa pesquisa o termo gênero textual.

O levantamento do esquema de narrativa escrita dos alunos, antes de qualquer intervenção, constituiu em uma medida inicial para fins de parâmetro em produções posteriores.

**2ª etapa:** *Encontros com as professoras para estudo do programa de intervenção*

Para o desenvolvimento do programa de intervenção as professoras foram orientadas, individualmente, antes da intervenção por meio de encontros de estudo com a pesquisadora. Como elementos disparadores do primeiro encontro foram considerados, para reflexões e discussões, os dados da identificação da prática pedagógica com o gênero textual história (entrevistas) e da caracterização do nível de domínio do esquema de narrativa escrita apresentado pelos alunos nas produções textuais.

No segundo encontro de estudo foram lidos e discutidos textos relativos à temática, a saber: a) consciência metatextual no que diz respeito aos aspectos macrolinguísticos do texto, especificamente, em relação à estrutura e à organização do mesmo, remetendo-se ao gênero textual histórias<sup>6</sup>; e b) a utilização do apoio pictográfico no processo de ensino-aprendizagem deste gênero textual<sup>7</sup>. Os textos foram disponibilizados às professoras para leitura prévia ao encontro de estudo. Nos três últimos encontros foram planejadas as atividades da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) proposta em sala de aula. Realizamos um encontro por semana com duração de aproximadamente duas horas, totalizando cinco encontros de estudo. Vale ressaltar que o gênero textual selecionado para estudo e aprofundamento foram histórias tradicionais (contos).

**3ª etapa:** *Intervenção na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual história*

O programa de intervenção em sala de aula foi conduzido pelas próprias professoras e a dinâmica foi caracterizada por duas atividades desenvolvidas com toda a turma. A prática pedagógica com o gênero textual de histórias tradicionais foi desenvolvida semanalmente na disciplina de Língua Portuguesa, por meio da sequência didática elaborada pela pesquisadora e professoras durante os encontros de estudo da etapa anterior.

---

<sup>6</sup> Consultar Ferreira e Spinillo (2003).

<sup>7</sup> Consultar Correia (2007).

A sequência didática foi composta por cinco módulos e envolveu duas atividades de intervenção. Na atividade 1, foram utilizadas histórias tradicionais (contos) para a identificação e a pintura dos elementos que compõem a estrutura e a organização do texto (consciência metatextual). Na atividade 2, foram utilizadas gravuras (apoio pictográfico) para a produção de narrativas escritas. Ambas as atividades envolveram a utilização de instruções explícitas e a estratégia de autorregulação<sup>8</sup>. Cada atividade foi desenvolvida em um dia da semana e cada módulo foi composto por uma história tradicional (conto) e sequências de gravuras diferentes.

Ressaltamos que, o grau de diretividade assumido pelas professoras frente aos alunos diminuiu do primeiro para o último módulo. No primeiro módulo as atividades propostas exigiram menos dos alunos e mais das professoras, pois os alunos atuaram como observadores ativos do que foi apresentado e explicado pelas professoras. Nos demais módulos os escolares emitiram características a respeito dos elementos que compõem o gênero textual história, além de elaborarem narrativas escritas por meio de estratégias de autorregulação.

A seguir, antes de descrevermos a 4ª etapa da pesquisa, apresentamos a sequência didática de cada módulo do programa de intervenção:

### ***Módulo 1***

*Atividade 1: identificação dos elementos do gênero textual história a partir do uso de estratégias da consciência metatextual*

As professoras explicaram para a turma os elementos que compõem o gênero textual história, de tal forma que ficasse claro que essa estrutura é constituída por: *início com uma abertura convencional* (introdução da cena: tempo, lugar e personagens com metas a serem alcançadas); *meio* (evento, trama, situação-problema) e, *final com um fechamento convencional* (resolução da situação-problema) (SPINILLO; MARTINS, 1997). Em seguida, esses elementos foram indicados pelas professoras em uma história tradicional escrita impressa: *Chapeuzinho Vermelho*. As professoras fizeram a leitura coletiva da história com a turma e, depois, pintaram cada uma de suas partes, caracterizando os elementos que a compõem: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e

---

<sup>8</sup>Na estratégia de autorregulação há pouca interferência (instrução) da professora. Os alunos ao produzirem a narrativa escrita utilizaram apenas um quadro que contém as características de cada elemento que compõe a história.

personagens presentes na história; b) *Tema* sendo o surgimento de um problema a ser resolvido ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal ou pelos personagens; c) *Enredo* referindo-se à ação ou conjunto de ações que o personagem principal ou os personagens fazem para resolver o problema ou atingirem a meta e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o personagem principal ou os personagens resolvem o problema ou alcançam a meta. Estes quatro elementos configuram a *sequência*, ou seja, a ordem em que aparece cada um desses elementos na história (MORROW, 1986).

As histórias (contos) geralmente apresentam mais de um tema e, conseqüentemente, mais de um enredo e resolução. Por esta razão, as professoras ao realizarem a atividade metatextual, descrita anteriormente, utilizaram a história *Chapeuzinho Vermelho* em uma versão resumida (Apêndice D), a fim de tornar mais explícito o processo de ensino referente aos seus elementos. Em seguida, a mesma atividade metatextual foi desenvolvida, porém, desta vez, utilizando a história *Chapeuzinho Vermelho* em uma versão adaptada do texto original<sup>9</sup> (Apêndice E), a fim de demonstrar aos alunos a necessidade e importância de uma narrativa escrita mais completa e elaborada.

#### *Atividade 2: produção de narrativa escrita a partir do apoio pictográfico*

Em outra aula da disciplina de Língua Portuguesa, as professoras utilizaram a história *O caçador e a bruxa* (OLIVEIRA; BRAGA, 2012 – Anexo B), a qual é composta por quatro gravuras em sequência (apoio pictográfico). Novamente identificaram os elementos que compõem este gênero textual, elaborando oralmente a história de acordo com cada uma das partes da gravura: cenário, tema, enredo e resolução. À medida que elaboravam a história oralmente, registravam a mesma de forma escrita na lousa.

### **Módulo 2 e 4**

#### *Atividade 1: identificação dos elementos do gênero textual história a partir do uso de estratégias da consciência metatextual*

Cada escolar recebeu de forma impressa uma história tradicional em sua versão adaptada do texto original (*João e Maria* – Módulo 2, *A Gata Borralheira* – Módulo 4) e, após a realização da leitura oral coletiva da mesma, identificou os elementos que compõem este gênero textual, pintando cada uma de suas partes: cenário, tema, enredo e resolução.

---

<sup>9</sup> Texto adaptado de: [www.grimmstories.com](http://www.grimmstories.com). Acessado em setembro de 2013.

Ao término da atividade as professoras retomaram com a turma quais eram estes elementos, solicitando que alguns alunos pintassem o seu texto impresso (texto base utilizado pelas professoras e afixado na lousa). Em cada módulo, quatro alunos foram escolhidos para cada um pintar uma parte da história. As professoras indagaram o restante da turma sobre a decisão do aluno a respeito desta parte, assim como da pintura da mesma, devendo os demais alunos justificar as suas respostas. Caso fosse necessário, as professoras fariam correções a respeito.

Ao final foi solicitado que todos os alunos comparassem a pintura do seu texto com a pintura do texto base (das professoras, afixado na lousa). Havendo diferenças na pintura do texto de algum aluno, este recebeu outro texto, devendo pintá-lo conforme o texto base, anexando-o ao primeiro.

Apesar de serem desenvolvidas as mesmas atividades metatextuais em ambos os módulos, porém utilizando histórias tradicionais diferentes, fazemos duas ressalvas a respeito do módulo 2. A atividade metatextual descrita anteriormente foi desenvolvida, primeiramente, utilizando a história *João e Maria* em sua versão resumida e, depois, foi utilizada a versão adaptada do texto original. Após o término da atividade metatextual com as duas versões da história, as instruções acerca das partes da mesma foram reforçadas, sendo realizada a construção conjunta de um quadro contendo as principais características de cada uma destas partes deste gênero textual. Este quadro confeccionado no módulo 2 foi utilizado pelos alunos nos módulos seguintes (3, 4 e 5). A seguir apresentamos o Quadro 2:

**Quadro 2:** Caracterização dos elementos que compõem uma história

<b>Elementos que compõem uma história</b>	<b>Caracterização de cada um dos elementos</b>
Cenário	O lugar no qual se passa a história. O tempo em que aconteceu a história. Um ou mais personagens da história.
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens.
Enredo	Uma ação ou um conjunto de ações para resolver o problema.
Resolução	O momento em que o personagem principal ou os personagens mencionados resolvem o problema.

**Fonte:** Oliveira e Braga, (2012).

### *Atividade 2: produção de narrativa escrita a partir do apoio pictográfico*

Em outra aula da disciplina de Língua Portuguesa, a partir da sequência das gravuras que compõem as histórias *O macaco sapeca* – Módulo 2 e, *O sumiço de Carijó* -

Módulo 4 (OLIVEIRA; BRAGA, 2012), cada aluno elaborou uma narrativa escrita em protocolo específico. Neste momento, o escolar fez uso da estratégia de autorregulação, utilizando apenas o quadro (Quadro 2). Ao término da atividade foi solicitado que um aluno fizesse a leitura da sua narrativa, enquanto isso, as professoras escreviam a mesma na lousa. Em seguida, as professoras iniciaram a intervenção, realizando a revisão coletiva do texto, no que diz respeito à presença de cada elemento que compõe o gênero textual história, fazendo modificações quando necessárias.

### ***Módulo 3 e 5***

*Atividade 1: identificação dos elementos do gênero textual história a partir do uso de estratégias da consciência metatextual*

Cada aluno recebeu de forma impressa uma história tradicional (*Rapunzel* – Módulo 3, *A Branca de Neve* – Módulo 5) em sua versão adaptada do texto original e, após a realização da leitura oral coletiva da mesma, identificou os elementos que a compunham, pintando cada uma de suas partes: cenário, tema, enredo e resolução. Neste momento, o escolar fez uso da estratégia de autorregulação, utilizando apenas o quadro (Quadro 2).

*Atividade 2: produção de narrativa escrita a partir do apoio pictográfico*

Em outra aula da disciplina de Língua Portuguesa, a partir da sequência das gravuras das histórias *O susto dos canários* – Módulo 3 e, *A salvação da lavoura* – Módulo 5 (OLIVEIRA; BRAGA, 2012), cada aluno elaborou uma narrativa escrita em protocolo específico. Neste momento, o escolar fez uso da estratégia de autorregulação, utilizando apenas o quadro (Quadro 2). Ao finalizar a produção escrita foi instruído a revisá-la e, se necessário, elaborar a versão final da história a ser entregue à pesquisadora para fins de medidas.

Ressaltamos que a sequência didática para trabalhar o gênero textual história, a partir do uso de estratégias metatextuais e do apoio pictográfico envolveu os quatro eixos de ensino do professor, sendo descritos no Quadro 3, a seguir. Estes aspectos foram discutidos com as professoras durante os encontros para estudo do programa de intervenção (2ª etapa):



**Quadro 3:** Trabalho com o gênero textual história envolvendo os quatro eixos de ensino do professor

<b>EIXOS DE ENSINO</b>	<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</b>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relacionar a história tradicional (conto) à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente;</li> <li>•Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores;</li> <li>•Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto;</li> <li>•Recuperar informações explícitas;</li> <li>• Identificar os elementos que compõem o gênero textual de história;</li> <li>•Articular os episódios narrados em sequência temporal.</li> </ul>
Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar, por meio de atividades metatextuais e com o auxílio da professora, os elementos da estrutura e organização do gênero textual de história: <i>cenário; tema; enredo e resolução</i>, configurando a <i>sequência</i>, bem como, as <i>convenções linguísticas de abertura e fechamento</i> da história. Ou seja, fornecer instruções explícitas da estrutura e organização deste gênero textual;</li> <li>•Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos narrados para compreender alguns de seus usos (para cada parte/estrutura do texto).</li> </ul>
Produção escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaborar narrativa escrita a partir do apoio pictográfico, considerando os elementos que compõem o gênero textual de história e a sua situação de produção;</li> <li>•Revisar e editar o texto (com estratégias de autorregulação), focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</li> </ul>
Escuta/Produção oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apropriando-se das características do texto fonte e estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de São Paulo, 2007.

Quadro Esfera Literária, p. 60. Expectativas de aprendizagem para o 4º ano do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.

As atividades desenvolvidas pelas professoras por meio da sequência didática foram acompanhadas pela pesquisadora. Ao final da realização dos módulos houve quatro produções narrativas escritas elaboradas pelos escolares.

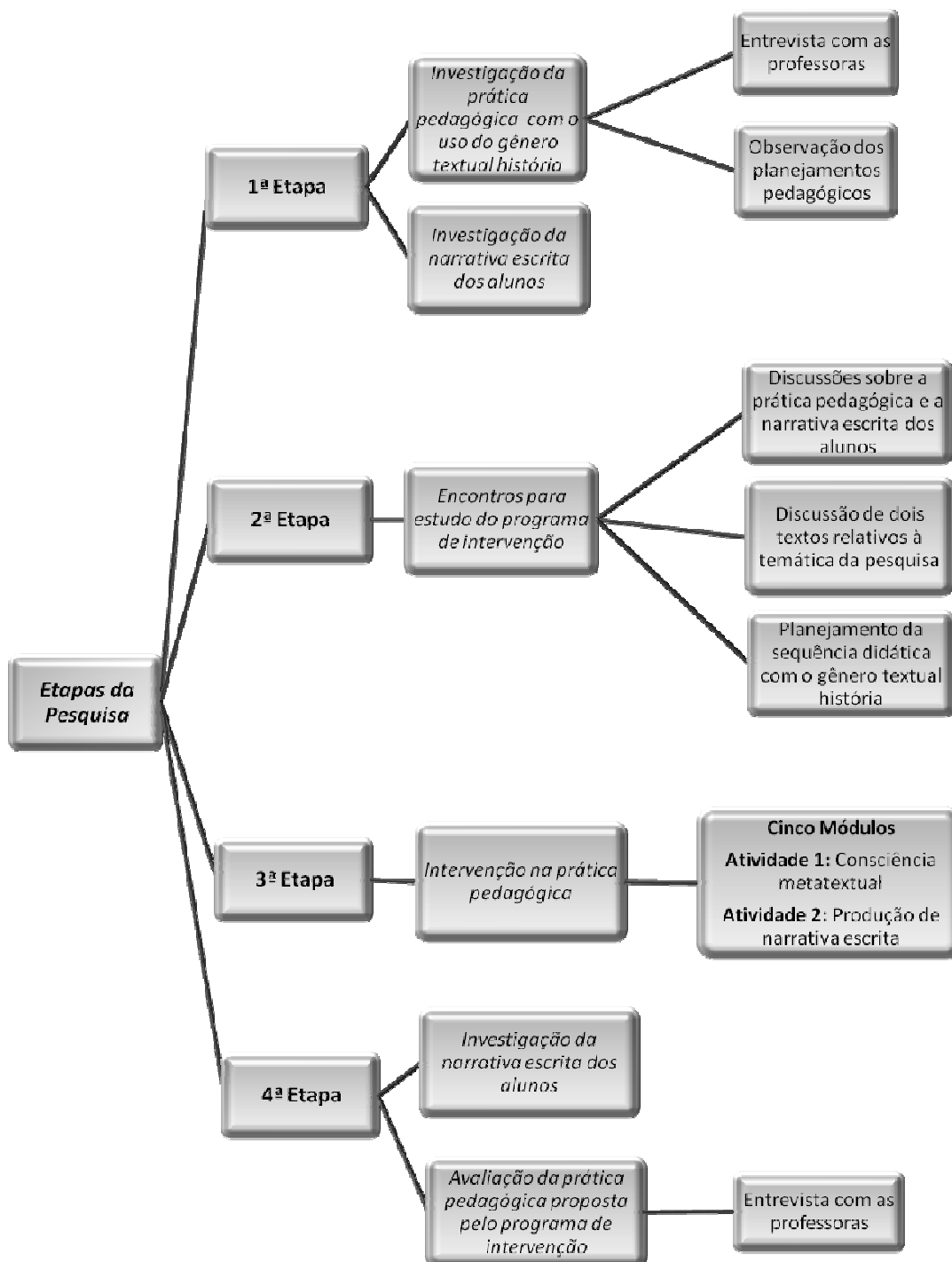
**4ª etapa:** *Investigação do esquema de narrativa escrita dos alunos e avaliação da prática pedagógica proposta por meio do programa de intervenção*

A investigação do domínio final do esquema de narrativa escrita dos alunos referente à estrutura e à organização do texto foi realizada nas mesmas condições da 1ª etapa, porém, esta ocorreu no início do 2º bimestre do ano letivo.

Para avaliar a prática pedagógica proposta por meio do programa de intervenção, a partir das concepções das professoras, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice F) individualmente. Nesta entrevista foram abordados aspectos em relação aos

encontros para estudo; ao programa de intervenção na prática pedagógica e às produções das narrativas escritas dos alunos.

A seguir, apresentamos um organograma para resumir tais etapas:



### 3.6 Procedimentos para análise dos dados

Os dados foram analisados por meio da metodologia de natureza qualitativa e quantitativa (COZBY, 2006). As entrevistas com as professoras envolveram a análise de conteúdo por meio de categorias temáticas, as quais foram estabelecidas pela pesquisadora, com base em Minayo (2004). Primeiramente, definimos as categorias, conceituando-as de acordo com a temática relacionada às mesmas. E, posteriormente, apresentamos a categorização das unidades de análise. As narrativas escritas dos alunos envolveram o estudo descritivo a partir da análise dos elementos que compõem o gênero textual de história, indicados por Morrow (1986), os quais foram adaptados por Oliveira e Braga (2012). No Quadro 4, a seguir, apresentamos a pontuação atribuída de acordo com as categorias presentes na história:

**Quadro 4:** Pontuação atribuída para as narrativas escritas produzidas pelos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Pontuação obtida</b>	
Cenário	1 personagem	SIM=1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
<b>Subtotal ideal: 4 pontos</b>		
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
<b>Subtotal ideal: 5 pontos</b>		
Enredo (Ação para resolver o problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
<b>Subtotal ideal: 4 pontos</b>		
Resolução/Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM=1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
<b>Subtotal ideal: 4 pontos</b>		
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
<b>Subtotal ideal: 1 ponto</b>		
<b>Total ideal de pontos</b>	<b>18/18</b>	

**Fonte:** Oliveira e Braga, (2012).

Além desta análise, as produções dos alunos foram classificadas de acordo com os diferentes níveis de domínio da estrutura narrativa e dos elementos que compõem este gênero textual, tendo em vista a atribuição de Categorias de I a VI, indicadas por Lins-Silva e Spinillo (2000), as quais foram adaptadas por Oliveira e Braga (2012), a fim de se atribuir uma pontuação a cada uma destas categorias, as quais são descritas no Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5:** Pontuação estabelecida para cada categoria de história

<b>Categorias</b>	<b>Pontuação obtida</b>	<b>Características principais de cada categoria (LINS-SILVA; SPINILLO, 2000)</b>
I	Até 3	Não histórias, consistindo de frases soltas, sequência de ações, relatos pessoais, sem a presença de marcadores linguísticos típicos de histórias.
II	4 a 6	Introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história e descrição de ações, sem uma sequência adequada.
III	7 a 9	Semelhante à categoria II, com ação ou ações que sugerem o esboço de uma situação-problema.
IV	10 a 12	Semelhante à categoria III, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, porém, com desfecho ausente.
V	13 a 15	O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.
VI	16 a 18	Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

**Fonte:** Oliveira e Braga, (2012).

Por se tratar de um sistema de classificação, esta análise contou com a participação de dois juízes, com experiência em linguagem escrita. Em seguida, realizamos o Cálculo do Índice de Fidedignidade (CIF). Esse cálculo, segundo Fagundes (1985) e Kazdin (1982), é utilizado para verificar se há confiabilidade nos registros, minimizar a parcialidade de algum observador e confirmar a definição apurada dos dados registrados. Foi obtido um índice de 75% de concordância em metade da amostra das histórias produzidas pelos alunos.

Para analisar os efeitos do programa de intervenção, foram utilizadas as medidas obtidas nas produções textuais dos alunos, considerando não apenas a produção inicial e final, mas também, as produções intermediárias, especificamente aquelas referentes aos

módulos 3 e 5, nas quais houve pouca interferência (instrução) das professoras. Sendo assim, as comparações ao longo do tempo foram realizadas por meio do estudo de painel, utilizada quando a pesquisa focaliza a relação existente entre uma variável em dois ou mais tempos (COZBY, 2006). Além das produções textuais, também foram utilizados os dados referentes às entrevistas realizadas com as professoras.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, primeiramente, o perfil das professoras e, de acordo com as concepções das mesmas (Apêndice G e H), os dados referentes ao conhecimento e às práticas pedagógicas que abordam o gênero textual de história. Em seguida, caracterizamos o perfil dos alunos e o nível de domínio do esquema de narrativa escrita dos mesmos antes do programa de intervenção. E, por fim, avaliamos os efeitos do programa de intervenção, a partir do desempenho dos alunos nas produções textuais e, também, dos dados referentes às entrevistas, realizadas com as professoras e de acordo com as concepções das mesmas (Apêndice I e J), sobre as práticas educacionais propostas.

#### 4.1. Perfil das professoras

Apresentamos na Tabela 1, a seguir, os dados das professoras referentes à formação, ao tempo de atuação e experiência com o 4º ano do Ensino Fundamental:

**Tabela 1:** Dados das professoras referentes à formação e a atuação profissional

Professora	Idade	Gênero	Formação inicial	Formação superior e complementar	Tempo de atuação	Atuação com alunos do 4º ano
1	45	Feminino	Magistério	Pedagogia; Especialização em Arte, Educação e Terapia	18 anos	4 anos
2	43	Feminino	Magistério	Pedagogia	21 anos	2 anos

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

Chamamos a atenção para os dados acerca da formação profissional. As professoras possuem como formação inicial o Magistério, a nível de Ensino Médio, tendo a graduação em Pedagogia como formação superior. A Professora 1 também possui como formação complementar a Especialização em Arte, Educação e Terapia. Esta professora realizou ambas as formações (superior e complementar) por meio do Ensino à Distância (EaD), concluindo a Pedagogia em 2003 e, a especialização em

2010. Já a Professora 2 realizou o curso de graduação em Pedagogia de modo presencial, concluindo-o em 2002.

A Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 61 expõe que se consideram profissionais da educação escolar básica os que, nela estiverem em efetivo exercício e possuírem formação em cursos reconhecidos e, dentre estes, de acordo com o inciso II, os trabalhadores portadores do diploma de Pedagogia (BRASIL, 1996).

#### 4.2. Concepções das professoras referentes às práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano que abordam o gênero textual de história

a) *Conhecimentos referentes ao gênero textual história:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram os conhecimentos que possuem sobre o gênero textual, especificamente, voltado ao gênero de história.

**Quadro 6:** Conhecimentos relatados referentes ao gênero textual história

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	(...) a gente não pode começar falando diretamente no assunto, tem que dar uma entrada né, e fazer a sequência normal da história e a finalização dela. É o lugar, é onde vai acontecer. Tem que ter o local, os personagens né, da história. Então, isso eu acho que tem que entrar logo no início né. Principalmente o lugar, onde acontece né, com quem que acontece a história. Depois vem o quê?, né, o que acontece. Primeiro é onde e quando acontece e depois o que acontece. Aí é o que eu coloco pra eles sempre é uma coisa vai emendando na outra, né. Um assunto vai emendando no outro e cuidar pra não fazer a repetição né, dos assuntos e daí, pra daí a finalização.	Conhecimento do gênero textual história voltado ao conceito de início, meio e fim.
P2	Sequência lógica, se a história tem uma sequência (...) Que tem aquele começo, o meio e o fim.	Conhecimento do gênero textual história voltado ao conceito de início, meio e fim.

Constatamos que o conhecimento que as professoras possuem acerca do gênero textual história se refere ao conceito de início, meio e fim. Ambas, também, relataram sobre a necessidade da história apresentar uma sequência, contudo, não fizeram menção aos elementos que compõem este gênero textual (cenário, tema, enredo e resolução), os quais nesta ordem configuram a sequência da história. Apenas a Professora 1 descreveu os elementos que compõem o cenário, porém, não especificou os demais elementos

presentes na história. Enfim, identificamos que as professoras possuem pouco domínio sobre a estrutura e a organização deste gênero textual, apesar de referirem à necessidade de haver sequência na história.

Há autores que mencionam na definição do gênero história os conceitos de início, meio e fim. Todavia, descrevem os elementos que constituem cada um destes aspectos, os quais estruturam e organizam este gênero textual (SPINILLO; MARTINS, 1997).

Referente ao conhecimento acerca do gênero textual, na pesquisa desenvolvida por Araújo (2011) os professores demonstraram uma consciência da necessidade de trabalhar temas diferenciados. Porém, as noções de gênero e tipos textuais ainda não se encontravam devidamente delineados. Pinton (2011) ao analisar criticamente o discurso em relação ao ensino de produção textual sob a perspectiva dos gêneros discursivos nos textos da revista Nova Escola entre os anos de 2006 e 2010, constatou que, em momento algum, o termo gênero foi conceituado para o leitor (professor).

A autora Tonelli (2008) enfatiza que o uso de um determinado gênero como instrumento de ensino somente pode ser concebido a partir do momento em que este é conhecido pelo professor, uma vez que, para o processo de ensino do mesmo é imprescindível conhecer os aspectos sociocomunicativos que os caracterizam.

*b) Estratégias pedagógicas voltadas à produção de texto:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram as estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano, na disciplina de Língua Portuguesa, para a produção de textos pelos alunos.

**Quadro 7:** Estratégias pedagógicas voltadas à produção de texto

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	O que a gente faz, eu normalmente todos os dias, em certos momentos eu deixo eles à vontade pra eles lerem (...). Eles escolhem o livro que eles querem, eles leem o que eles querem, o que eles acham interessante pra eles, né. Por exemplo, eles vão lá e pegam a leitura de um...umas adivinhações. Livros de vez em quando eu peço pra eles é..., hoje vocês vão pegar fábulas. Dê uma lida, leiam o livro todo, tem tempo pra isso. Eu dou uma aula, às vezes tem duas aulas, eu dou uma aula pra eles lerem, com atenção né.  (...) primeiro a gente faz um estudo do que que é a fábula, né, ou qualquer outro tipo textual um convite, um bilhete, qualquer tipo de texto. Eu procuro colocar pra eles, conversar sobre o assunto primeiro, pra eles entenderem o que que eles	Leitura livre e direcionada dos gêneros textuais;  Ensino do gênero textual a partir da leitura do mesmo;  Situação de produção escrita livre e com apoio verbal (reprodução);  Produção escrita a



	<p>vão fazer, o que que é aquele tipo de texto, porque que se chama receita, porque que se chama fábula, porque que se chama... é adivinhas, é qualquer tipo de texto (...).</p> <p>Ah, eu leio, eu trago exemplos né, pra eles. Daí eu leio alguns, levo uma aula toda ou quase duas aulas às vezes, pra ler vários tipos de, de, daquele tipo textual. Por exemplo uma fábula, eu leio duas, três fábulas pra eles entenderem exatamente o que que é uma fábula, né. Então, eu leio vários assim, pra eles terem uma ideia de como que se, digamos assim, como que se descreve né.</p> <p>(...) vocês têm que pensar que tem que ter um começo, um meio e um fim (...).</p> <p>Reprodução de histórias, produções ... às vezes eu faço assim oh, vocês vão escolher um tema como título e, a partir desse tema vocês vão desenvolver a produção.</p> <p>É... pensem em frases, frases que depois possam montar um texto. Cada um dá a sua parte naquele texto, vamos formar um texto só ou em grupos também já foi feito. Em grupos cada um escreve uma frase ou duas né, e depois juntos montam o texto, né. É ... mais ou menos isso.</p>	<p>partir do tema/assunto;</p> <p>Produção escrita coletiva a partir da junção de frases.</p>
P2	<p>A gente dá um tema/assunto ou uma gravura para eles, pra eles escreverem lá sobre uma história.</p> <p>É uma única gravura, mas tem gravura em sequência também. Às vezes, quando a gente vai trabalhar em sequência, eu também peço para os alunos mudarem o final da história. Então, na realidade é uma reestruturação, eles estão reescrevendo a história e não criando um texto.</p> <p>Na produção de texto eu estava trabalhando a formação de frases. A gente coloca a figura de um palhaço e lá no final uma cartola, a gente espera que eles escrevam: “O palhaço gosta de usar uma cartola bonita”. Eu acho que a partir do momento que eles começam a formar frases mais criativas, favorece a escrita de histórias porque escrevendo frases como: “A casa é bonita”, “O cachorro é bonito”...aí na hora de produção de texto não vai sair mesmo, né.</p> <p>(...) eu dou o texto pronto e eles vão vendo o desenho e completando as frases. Então, tem lá a figura de um coelho que estava subindo em uma escada e ele cai, tem a figura e daí tem as perguntas: O coelho estava subindo na.....aí eles completam: escada. Ele caiu no....Sabe, são textos bem simples, mas eu achei a necessidade de trabalhar porque eu acho que com isso eles vão tendo essa noção de começo, meio e fim.</p> <p>Depois os alunos reescrevem este texto no caderno. Só que, acaba acontecendo que eles escrevem a mesma história, acabam copiando as frases, eles não elaboram um texto com as frases e também não modificam.</p> <p>A pedagoga comentou comigo que é pra mim começar a trazer vários tipos de textos, é não só dissertativo, narrativo. É eu estou trabalhando mais um tipo só, então ela pediu para eu ir variando o tipo de texto que está trabalhando.</p>	<p>Produção escrita a partir do tema/assunto;</p> <p>Situação de produção escrita com apoio visual (pictográfico);</p> <p>Reformulação do final da história;</p> <p>Sintaxe;</p> <p>Completar frases no texto;</p> <p>Reescrita/cópia do texto;</p> <p>Necessidade de trabalhar diversidade de gêneros e tipos textuais.</p>

Os relatos das professoras demonstraram que algumas estratégias pedagógicas voltadas à produção de texto dos alunos ocorrem em ambas as turmas, sendo elas: a produção escrita a partir da sugestão de um tema/assunto; utilizam a situação de produção escrita livre, bem como, a situação de produção a partir de um apoio verbal ou visual. A Professora 1 utiliza a situação de apoio verbal (reprodução de história ouvida/lida) e, a Professora 2 usa a situação de apoio visual (pictográfico), sendo utilizadas tanto gravuras em sequência quanto uma única gravura.

Outros três aspectos nos chamaram a atenção. O primeiro diz respeito ao fato da Professora 2, em sua concepção, considerar que para os alunos apresentarem melhor desempenho em suas produções textuais, evidenciando sequência em suas histórias, é preciso trabalhar a sintaxe. A perspectiva de que “(...) *a partir do momento que eles (alunos) começam a formar frases mais criativas, favorece a escrita de histórias (...)*”, faz com que esta professora enfatize em suas aulas atividades voltadas à estruturação de frases, como a estratégia de completar frases no texto e, em seguida, reescrevê-lo. Todavia, a professora constatou que os alunos não conseguem elaborar uma narrativa a partir das frases, realizando apenas a cópia das referidas frases do texto. Apesar da Professora 1 não enfatizar a sintaxe em suas estratégias pedagógicas, dentre as atividades desenvolvidas com a turma, ocorre a produção escrita coletiva a partir da junção de frases.

Algumas pesquisas, semelhantes ao nosso estudo, também identificaram estratégias pedagógicas e condições de produção escrita, nas quais se trabalhava com temas propostos artificiais; pouco ou ausência do acompanhamento do professor e de instruções explícitas nas várias etapas de elaboração do texto; práticas pautadas no ensino da gramática tradicional, com frases isoladas ou com exemplos retirados dos livros didáticos; ao invés de trabalhar o texto com o objetivo de compreender sua estrutura e organização (SILVA, 2013; ARAÚJO, 2011; PINTON, 2011; ASSOLINI, 2008; LINS-SILVA; SPINILLO, 1998). A autora Assolini (2008) ressaltou em sua pesquisa que para algumas professoras, para desenvolver o trabalho pedagógico com a produção textual, saber gramática era condição essencial para que os alunos pudessem redigir textos. Desta forma, as aulas de redação consistiam, na verdade, em aulas de gramática. Lins-Silva e Spinillo (1998) identificaram em sua pesquisa que a prática pedagógica priorizava o ensino da língua enquanto código, ou seja, o foco consistia nas

unidades linguísticas menores como a letra, a sílaba, a palavra e a frase, enfatizando apenas habilidades de codificação e decodificação. Esta forma de refletir sobre a língua se distancia de uma abordagem de língua enquanto sistema de comunicação, conforme é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o qual prestigia as unidades linguísticas mais amplas, como é o texto (BRASIL, 1998).

A respeito do livro didático, que manifesta uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às disciplinas escolares, supõe uma espécie de progressão curricular cumulativa, o autor Britto (2002) apresenta duas reflexões a respeito: a) A utilização do livro didático durante a prática pedagógica favorece uma aula padronizada com atividades a partir de unidades temáticas tipificadas e sistematicamente repetidas e, b) Ao apresentar-se como um percurso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios. Britto (2002) ainda expõe que mesmo quando os docentes elaboram o seu próprio material didático, este geralmente reproduz o modelo do livro didático. O autor concluiu que a diferença qualitativa do ensino não está na qualidade do livro didático, mas nas condições em que se dá o processo pedagógico. Desta forma, qualquer política de livro didático só terá eficiência se houver uma profunda reorganização no sistema educacional, investindo-se na autonomia docente.

O segundo aspecto se refere ao fato da Professora 1 utilizar dentre as estratégias pedagógicas a leitura livre e direcionada de alguns gêneros textuais. Entretanto, o ensino dos mesmos, no que diz respeito à estrutura e à organização dos elementos que compõem cada um destes, se restringe ao conhecimento e à identificação a partir da leitura dos gêneros por meio de diversos textos. As autoras Barros e Padilha (2011) destacaram esta atividade como uma das estratégias pedagógicas utilizadas para a compreensão do gênero textual. Descreveram que, após o estudo para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos relevantes no gênero a ser trabalhado e, das comparações realizadas entre diferentes gêneros para que se percebam as características peculiares do gênero; realiza-se a leitura de diferentes textos de um mesmo gênero para que os alunos possam perceber as regularidades linguísticas e discursivas presentes nos textos. Contudo, enfatizaram que, nesta etapa, é feita uma descrição cuidadosa dos

aspectos formais e de conteúdo do gênero, situação esta que não foi identificada em nossa pesquisa.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente ao de Língua Portuguesa, são estabelecidos dois eixos para o ensino da língua. O primeiro enfoca o *uso da linguagem*, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos e, o segundo, enfoca a *reflexão sobre a língua e a linguagem*, abrangendo aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998). Considerando o exposto, constatamos que a prática pedagógica está voltada ao primeiro eixo para o ensino da língua, ou seja, o *uso da linguagem*.

Os autores Gago e Vieira (2006) ao desenvolverem uma sequência didática com a fábula “A cigarra e as formigas”, como norteadora das atividades pedagógicas, concluíram que a proposta dos PCNs de que o ensino da gramática deve-se dar amparado nos gêneros textuais, uma vez que eles são o meio pelo qual a língua funciona, é adequada e possível de ser executada.

O terceiro aspecto remete ao fato de a Professora 2 ter recebido instruções da pedagoga sobre a necessidade de considerar em suas estratégias pedagógicas a diversidade dos gêneros e tipos textuais. Porém, percebemos que não está clara para as professoras a diferença entre gêneros e tipos textuais. Este resultado corrobora o encontrado por Araújo (2011).

Constatamos que o pouco domínio acerca da estrutura e da organização dos gêneros textuais, neste caso especificamente a história, interfere no planejamento de estratégias pedagógicas insuficientes e, algumas vezes, até inadequadas para o processo de aprendizagem dos referidos gêneros e produções textuais dos mesmos. As estratégias pedagógicas voltadas à produção de texto eram fundamentadas no ensino da gramática e seus componentes e das sequências discursivas a partir de tipologias textuais. Sendo assim, valorizavam os aspectos normativos e formais da escrita, evidenciando a concepção de que a aprendizagem requer o ensino da gramática acerca dos padrões sintáticos e das regras ortográficas. Também identificamos a ausência de instruções explícitas sobre a produção do gênero história, bem como, de qualquer outro gênero.

Reforçamos que esta aprendizagem ocorre apenas por meio do ensino formal em sala de aula (GOMBERT, 2013; 2003; 1992).

Nesta perspectiva da instrução explícita, algumas pesquisas apontaram como estratégia pedagógica o trabalho voltado à noção de gêneros textuais, especificamente para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos relevantes no gênero a ser trabalhado, para transpô-los didaticamente (DALLA-BONA; BUFREM, 2013; BARROS; PADILHA, 2011; TONELLI, 2008). As autoras Barros e Padilha (2011) enfatizaram que no percurso de observação das regularidades dos aspectos da forma composicional e estilo do gênero, em que os alunos compararam seu texto aos lidos anteriormente e levantaram os aspectos a serem melhor desenvolvidos, foi o momento em que o professor teve espaço para levantar os aspectos gramaticais relevantes e desenvolver com eles seu ensino, a partir do *corpus* de textos dos próprios alunos. Essa prática pedagógica permite associar a escrita do gênero ao ensino da gramática normativa, ao invés de desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas apenas ao ensino dos aspectos da norma e do texto; conforme identificamos em nosso estudo estratégias voltadas a este último direcionamento.

Considerando o exposto, as autoras Lins-Silva e Spinillo (2000) fizeram referência para o trabalho pedagógico com o apoio pictográfico. As autoras observaram que as atividades com histórias se restringiam, basicamente, aos alunos produzirem histórias a partir de uma única gravura ou de uma sequência de gravuras que se caracterizavam por ações temporalmente representadas. Desta forma, enfatizaram que a natureza das gravuras deve ser considerada pelo professor como um elemento importante na produção, sendo muito mais do que algo que sugere um tema sobre o qual dissertar. Assim, as gravuras devem incluir uma situação-problema, metas a serem alcançadas e obstáculos a serem superados pelos personagens. As autoras corroboram a Barros e Padilha (2011) ao destacarem que a reescrita de textos, tradicionalmente realizada em sala de aula com o propósito de ensinar ortografia e regras gramaticais, pode ser redimensionada.

Barros e Padilha (2011) ainda ressaltaram a necessidade de reflexões, à realidade escolar brasileira, sobre a adequação do posicionamento crítico dos alunos ao ler, refletir e escrever e, principalmente, sobre a organização curricular, o tempo escolar e a formação de professores para o desempenho eficiente dessa natureza de ensino tão

diversa da tradicional. A autora Assolini (2008) expõe a necessidade de os professores refletirem sobre as bases teórico-metodológicas da prática pedagógica e, as condições de produção que norteiam esta prática acerca da leitura e da escrita. Nesta perspectiva, o autor Britto (2007) ao considerar os aspectos voltados ao letramento e, também, à organização e às necessidades impostas pela sociedade capitalista contemporânea referente aos usos da escrita, expõe acerca da emergência de novas estratégias e materiais de ensino, os quais devem ser contextualizados e diretamente relacionados ao conhecimento e aos usos práticos das habilidades de leitura e de escrita. Estas novas estratégias pedagógicas significam estarem vinculadas ao uso destas habilidades e seus processos normativos formais às situações cotidianas; atendendo as atividades de produção, consumo e organização dos espaços públicos. Este autor ainda enfatizou que o problema da educação escolar não está na ausência de propostas pedagógicas mais eficientes ou interessantes, mas exatamente no fato de que, a maneira como estas são realizadas, não contribui para o desenvolvimento integral, intelectual e socialmente dos alunos.

Sendo assim, considerando todo o exposto e, também, o fato de que ambas as professoras possuem graduação em Pedagogia e atuam como docentes, em média, há 19 anos, problematizamos a formação destas professoras. Que tipo de formação está sendo dada a ponto de uma pessoa diplomar-se em uma profissão, regulamentada, sem conhecer apropriadamente o conteúdo, a dimensão e as possibilidades de atuação que ela oferece? Como os aspectos do desenvolvimento infantil, bem como, das habilidades de leitura e de escrita e da formação do leitor/escritor estão sendo apresentados e discutidos nos cursos de formação dos professores, de forma a possibilitar e garantir o desenvolvimento integral e intelectual dos alunos?

De acordo com a Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 61, parágrafo único, é exposto três incisos que dispõem sobre a formação dos profissionais da educação. Assim, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação profissional terá como fundamentos, de acordo com o inciso I, a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (BRASIL, 1996). Sendo assim, novamente indagamos que tipo de formação o professor

está tendo para apresentar, no momento, a referida atuação profissional? Nossa intenção não é apenas culpabilizar o professor, mas refletir sobre a qualidade da formação inicial e, conseqüentemente, compreender as práticas de ensino utilizadas com os alunos em sala de aula.

c) *Desempenho dos alunos nas produções textuais*: esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram o desempenho dos seus alunos nas produções textuais, principalmente, ao gênero textual história.

**Quadro 8:** Desempenho dos alunos nas produções textuais

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	<p>Eles têm bastante dificuldade em qualquer tipo textual. (...) Eles têm essa dificuldade principalmente de iniciar. O iniciar um texto, como que eles vão fazer, o que que eles vão fazer, essa é a pergunta deles normalmente. (...) Depois que eles começam até que vai.</p> <p>É...eles, eles gostam de fazer convite, bilhete, né! Então por ser mais curtinho né, pra eles se torna mais fácil, fazer do que exatamente, vamos dizer assim,...uma história, uma reprodução de uma história, né, eles já sentem um pouco mais de dificuldade.</p>	<p>Pouco domínio sobre a estrutura e a organização do gênero textual história;</p> <p>Preferência pela produção textual de gêneros com estrutura e organização mais simples.</p>
P2	<p>Geralmente estes textos literários que eles conhecem, eles escrevem melhor, quando o assunto é conhecido deles. Já quando...esses dias eu pedi sobre “A Família” aí alguns alunos começaram assim: “Meu nome é Marlene, meu pai se chama João, minha mãe se chama Maria” é uma sequência assim de...de frases, sabe, que não tinha uma sequência de história. Eu percebi bastante dificuldade deles assim.</p> <p>Eles olham as gravuras e acabam escrevendo frases e não uma sequência, um texto. O que eles mais escrevem são frases.</p> <p>(...) eles têm bastante dificuldade quando é outro tipo de texto.</p>	<p>Produção textual mais elaborada diante de histórias conhecidas;</p> <p>Pouco domínio sobre a estrutura e a organização dos gêneros textuais, inclusive do gênero história.</p>

Os relatos das professoras indicaram que os alunos apresentam um esquema narrativo de escrita fragilizado e incoerente com o nível de escolaridade em que se encontram, sugerindo pouco domínio sobre a estrutura e a organização dos gêneros textuais, inclusive do gênero história. De acordo com a concepção da Professora 1, os seus alunos apresentam melhor desempenho na produção textual de um bilhete ou convite que em suas estruturas e organização textual são gêneros mais simples comparados a outros gêneros como a história, a carta, entre outros. Já a Professora 2

demonstrou em seu relato que os seus alunos possuem pouco domínio sobre a produção textual de qualquer gênero, mas que diante de histórias conhecidas, como alguns contos e fábulas tradicionais, os alunos apresentam uma produção textual mais elaborada.

No que diz respeito ao gênero história, de acordo com as autoras Oliveira e Braga (2012), Lins-Silva e Spinillo (2000) e, Morrow (1986) entende-se como uma narrativa escrita completa e bem elaborada aquela que apresenta todos os elementos que compõem uma história, ou seja, o cenário, o tema, o enredo e a resolução. E por fim, essa deve explicitar o desfecho da trama com sequência adequada.

*d) Aspectos considerados na avaliação das produções textuais dos alunos:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram os aspectos por elas considerados na avaliação das produções textuais dos alunos, especificamente do gênero história.

**Quadro 9:** Aspectos considerados na avaliação das produções textuais dos alunos

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	<p>A ... como que diz, a ... (pausa maior) sequência da história, certo, da produção. Se não há muita repetição de palavras, de frases mesmo.</p> <p>A pontuação também, mas em primeiro lugar a organização do texto, né. Depois vem a pontuação, né, a paragrafação, colocar a sequência do texto, não fazer aquela mistura de, de assuntos né.</p>	Aspectos macro e microlinguísticos.
P2	<p>A gente começa avaliando a participação deles, desde a pintura, a criatividade.</p> <p>(...) sei lá, até a gente fica em dúvida porque a gente não sabe o que eles aprenderam lá no 3º ano, sabe. Porque ainda no 4º ano tem aluno que tem dificuldade em formar frases, tem falta de criatividade deles.</p> <p>Sei lá, a gente verifica essa sequência lógica, se a história tem uma sequência, é sempre isso que a gente avalia, né. (...) Que tem aquele começo, o meio e o fim. Geralmente acaba não tendo o meio e o fim.</p>	<p>Aspectos cognitivos;</p> <p>Dúvida nos aspectos linguísticos e metatextuais;</p> <p>Aspectos macrolinguísticos.</p>

A Professora 1 demonstrou em seu relato considerar na avaliação das produções textuais dos alunos tanto os aspectos macrolinguísticos quanto os microlinguísticos. Enfatizou-se mais a necessidade dos aspectos macrolinguísticos que se voltam para a organização geral e a estrutura do texto, envolvendo a sequência e a paragrafação. Em



seguida, considerou a necessidade dos aspectos microlinguísticos como a presença da pontuação e da coesão textual. Já a Professora 2 inicialmente considerou alguns aspectos cognitivos, mas revelou dúvida em relação aos aspectos linguísticos e metatextuais que podem ser alguns dos aspectos considerados na avaliação das produções textuais. Ao final do seu relato acabou citando sobre o aspecto macrolinguístico, no que diz respeito à presença da sequência na história.

Contrapondo a situação demonstrada pelas professoras quanto aos aspectos considerados na avaliação das produções textuais dos alunos, os autores Dolz e Gagnon (2010) ao apresentarem, em seu estudo, a noção de gênero textual e a exploração das noções didáticas que dele se originam, constataram que um objeto de ensino-aprendizagem bem delimitado facilita a elaboração de critérios de avaliação. Já a autora Assolini (2008) ao analisar os saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental, referentes às questões que envolvem a produção textual escrita, identificou que os professores preocupam-se mais em avaliar e corrigir os erros ortográficos e gramaticais que se apresentam nos textos dos alunos e menos em valorizar a capacidade dos mesmos compor textos. Os resultados encontrados em nossa pesquisa corroboram a Assolini (2008), contudo, ressaltamos que a Professora 1 enfatizou a preocupação quanto à organização geral e à estrutura do texto.

*e) Justificativas para o desempenho dos alunos nas produções textuais:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram os motivos/causas que, em suas concepções, justificam o desempenho dos alunos nas produções textuais.

**Quadro 10:** Justificativas para o desempenho dos alunos nas produções textuais

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	Normalmente a leitura deles, eu acho assim que se eles,...talvez falte um pouco de...talvez até de motivação, né! Pra eles gostarem mais de ler e lerem mais. (...) Dificuldade também de concentração na leitura. (...) Então, há essa dificuldade e eu acho que por, por, por razão também disso que eles têm a dificuldade depois da escrita.	Pouco interesse pela leitura;  Motivação para o hábito da leitura;  Dificuldade de concentração.
P2	Dificuldade em formar frases, (...) falta de criatividade deles.	Aspecto linguístico (sintaxe) e cognitivo.

Constatamos que, na concepção das professoras, as causas que justificam o desempenho dos alunos nas produções textuais estão exclusivamente relacionadas às questões individuais dos alunos. Desta forma, os relatos das professoras deixaram evidente de que elas pouco consideraram, também, a interferência de outros fatores no processo de ensino-aprendizagem, como os fatores familiares, socioculturais e econômicos e, principalmente, os fatores educacionais.

Ao considerarmos que o aluno é um sujeito heterogêneo, esta perspectiva nos permite superar a visão individualista sobre o mesmo. Desta forma, o desenvolvimento geral, bem como, o desempenho acadêmico e suas competências em produzir narrativas escritas estão relacionados aos fatores individuais, mas também, aos familiares, socioeconômicos, culturais e educacionais. Algumas pesquisas ressaltaram a influência dos fatores educacionais neste processo de ensino-aprendizagem da habilidade escrita. Destacaram questões voltadas à rede de ensino, à formação dos professores, à progressão da escolaridade, à metodologia e, enfatizaram o papel do professor como responsável por instigar e auxiliar os alunos na reflexão sobre a escrita e criar condições pedagógicas favoráveis para que os mesmos escrevam com prazer, autonomia e criatividade (DALLA-BONA; BUFREM, 2013; CÁRNIO *et al.*, 2013; SOTOMAYOR *et al.*, 2013; RODRIGUES; VILELA, 2012; BIGARELLI; ÁVILA, 2011; ARAÚJO, 2011; BRITTO, 2007; LINS-SILVA; SPINILLO, 2000; ROJO, 2000; POMPÍLIO *et al.*, 2000). As autoras Rodrigues e Vilela (2012) apontaram para o fato de os educadores considerarem a produção das histórias infantis um desafio à sua prática pedagógica. Neste contexto, alertaram para a importância da reflexão e, principalmente, modificação de dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à realização de adaptações escolares, baseadas nos resultados de pesquisas sobre situações favoráveis à produção de histórias. O segundo se refere ao planejamento das atividades, as quais devem propiciar aos alunos a reflexão sobre a estrutura de uma história. O autor Britto (2007) ressaltou que a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se veiculam por meio desta habilidade ocorre, também, a partir do ensino formal e reflexivo sobre a mesma.

Os autores Cárnio *et al.*, (2013) e, Sotomayor *et al.*, (2013) além dos fatores educacionais também consideraram a influência dos fatores individuais e sociais neste processo. As autoras Rodrigues e Vilela (2012) e, Bigarelli e Ávila (2011) também fizeram menção aos fatores socioculturais.

Os resultados da nossa pesquisa corroboram fatores individuais, mas, principalmente, fatores educacionais. Podemos citar três situações identificadas em nossa pesquisa: 1) O pouco domínio das professoras acerca do conhecimento metatextual do gênero história; 2) O planejamento e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas insuficientes e inadequadas para o processo de ensino-aprendizagem e produções textuais do referido gênero e, 3) O desconhecimento dos aspectos que norteiam e orientam a prática pedagógica. Estas situações e a interferência dos fatores educacionais no desempenho dos alunos nas produções textuais do gênero história, bem como, em outras habilidades, também, estão registradas nos mais variados indicadores nacionais e internacionais (INEP, 2011; PISA, 2012).

*f) Aspectos que norteiam e orientam o trabalho com os gêneros textuais:* esta categoria se refere aos relatos das professoras sobre os aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, acerca do método de alfabetização que orientam a prática pedagógica voltada ao gênero textual história.

**Quadro 11:** Aspectos que norteiam e orientam o trabalho com os gêneros textuais

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	<p>Silêncio e movimentou as mãos e a cabeça (tentando encontrar a forma de responder a pergunta). Em seguida olhou para a pesquisadora, dizendo: como assim? (referindo-se à questão sobre os aspectos do PPP que orientam o trabalho com os tipos de textos).</p> <p>No momento assim eu não saberia te dizer, porque é tanta coisa que a gente pega aqui, ali e ali e acolá, que agora no momento assim eu não.</p> <p>Ah, a gente precisa ler bastante, estar bastante atenta ao que pede ali pra não sair fora da, da, é como um documento a seguir né.</p> <p>É alguns métodos de ensino que são mais antigos né, de maneira mais tradicional. (...) É hoje em dia já se usa mais a brincadeira, jogos, é, é ... como que a gente diz ... maneira lúdica de ensinar, né!</p>	Desconhecimento dos aspectos que norteiam e orientam a prática pedagógica.
P2	<p>Ai Ana Paula eu acho que eu não vou saber responder essa. Como assim, quais os...?</p> <p>(referindo-se à questão sobre os aspectos do PPP que orientam o trabalho com os tipos de textos).</p> <p>Nossa não faz tempo na V. (se referindo ao momento do início do ano em que os professores se reuniram em uma escola para verificar a necessidade de reformulação do PPP) a gente ficou revendo, lendo, trabalhando em cima, só que agora eu não estou lembrando dele...(pausa).</p> <p>Como assim método?</p>	Desconhecimento dos aspectos que norteiam e orientam a prática pedagógica.

	(Pausa longa) ai minha nossa deixa eu pensar...os métodos... no meu trabalho eu considero muito a realidade deles (alunos) porque cada um deles é diferente. Eu tenho que trabalhar com o aluno que eu tenho e não o aluno que eu quero, sabe.	
--	--	--

Identificamos o desconhecimento pelas professoras referente aos aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do método de alfabetização que norteiam e orientam a prática pedagógica. Esta situação nos remete à reflexão sobre dois aspectos.

O primeiro diz respeito à participação das professoras na elaboração e/ou reformulação do PPP. Os relatos indicaram que esta participação não ocorre de maneira efetiva. Entendemos aqui participação efetiva ao fato de o professor se envolver e contribuir com os aspectos do PPP a serem reformulados anualmente. Ressaltamos que, no município onde foi desenvolvida esta pesquisa, no início de todo ano letivo os professores de cada ano escolar se reúnem, em um dos dias em que acontece a semana pedagógica, para discutirem sobre e, efetuarem, a reformulação do referido documento. A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação acompanha o trabalho de reformulação em todos os grupos de professores, ou seja, em cada grupo que corresponde a um nível de escolaridade referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após este processo, se necessário, a referida equipe faz ajustes e correções na reformulação deste documento.

Considerando esta situação, nos remete ainda, às questões de uso do PPP na escola, a função deste documento neste ambiente e, qual documento norteia e orienta o trabalho das professoras em sala de aula. Estes questionamentos são reforçados no momento em que, ao final da entrevista a Professora 1 emitiu: “UFA!!” e abaixou os ombros. A pesquisadora perguntou se ela havia ficado constrangida com alguma questão ou então pelo fato da entrevista estar sendo gravada e a professora respondeu que não ficou constrangida nem por um motivo nem por outro. Relatou que apenas se sente insegura ao falar, principalmente, sobre a questão que se referia ao PPP, pois alega que se trata de um documento que não lê com frequência devido ao tempo que se torna escasso.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) há recomendações curriculares que propõem o ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, tomados como objetos de ensino-aprendizagem. Tais recomendações trazem uma mudança de paradigma teórico e metodológico para o ensino de Língua Portuguesa que,

anteriormente, fundamentava-se na gramática normativa (BRASIL, 1998). Constatamos que o desconhecimento das professoras acerca dos aspectos que norteiam e orientam o trabalho com os gêneros textuais, implicam em práticas pedagógicas que ainda não envolveram essa mudança curricular.

Conforme já citamos anteriormente, o segundo aspecto que nos remete à reflexão se refere à formação inicial destes profissionais e, reforça a necessidade da oferta de formações continuadas em serviço voltadas, principalmente, às questões do processo de ensino-aprendizagem que evidenciam lacunas em sua formação inicial. Algumas pesquisas também apontaram para a importância do desenvolvimento dos processos de formação continuada em serviço, visando a reflexão e transformações nos saberes e fazeres pedagógicos, ou seja, nas bases teórico-metodológicas da prática pedagógica (RODRIGUES; VILELA, 2012; BIGARELLI; ÁVILA, 2011; BARROS; PADILHA, 2011; ASSOLINI, 2008; BRITTO, 2007; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Segundo Barros e Padilha (2011) estas questões devem avaliar a realidade do contexto educacional brasileiro, principalmente, referente à organização curricular, a fim de favorecer o desempenho eficiente dessa natureza de ensino tão diversa da tradicional. Esta perspectiva indica para a necessidade de reflexão e mudança nas políticas públicas tanto da formação inicial quanto da formação continuada em serviço dos professores. O autor Britto (2007) concordou com a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar os índices de fracasso escolar na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras.

### 4.3. Perfil dos alunos

Na Tabela 2, foram expostos os dados referentes à distribuição da amostra por idade e gênero:

**Tabela 2:** Distribuição da amostra por idade e gênero

Idade	Gêneros	
	Masculino (GM)	Feminino (GF)
8 anos	6	14
9 anos	3	4
Subtotal por gênero	9	18
Total de alunos	27	

Fonte: Coleta de dados da pesquisadora.

A Tabela 2 permite comparar a distribuição da amostra por idade e gênero. Verificamos que, dos 27 escolares nove são do gênero masculino (GM) e 18 do gênero feminino (GF). No que diz respeito à faixa etária, esta variou entre 8 e 9 anos de idade. Houve prevalência de idade por gênero, pois no gênero feminino 14 alunas apresentaram 8 anos de idade e, no gênero masculino 6 alunos possuem esta mesma faixa etária. Sendo assim, também houve a prevalência por idade, em que 20 escolares possuem 8 anos de idade.

#### **4.4. Domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos antes do programa de intervenção**

As narrativas escritas dos alunos foram analisadas considerando os elementos que compõem o gênero textual história, indicados por Morrow (1986), os quais foram adaptados por Oliveira e Braga (2012). Além desta análise, as produções dos alunos foram classificadas de acordo com os diferentes níveis de domínio da estrutura narrativa e dos elementos que compõem este gênero textual, tendo em vista a atribuição de Categorias de I a VI, indicadas por Lins-Silva e Spinillo (2000), as quais foram adaptadas por Oliveira e Braga (2012), a fim de se atribuir uma pontuação a cada uma destas categorias.

Os dados referentes ao desempenho dos alunos foram apresentados por meio de duas Tabelas. Na Tabela 3, apresentamos, de maneira individual, o desempenho dos alunos na narrativa escrita, antes do programa de intervenção, por meio da caracterização das categorias e a referida pontuação obtida. Os mesmos dados, porém de forma geral, foram apresentados na Tabela 4.

**Tabela 3:** Desempenho individual dos alunos na narrativa escrita antes do programa de intervenção

Alunos	Categoria	Pontuação
A 01	VI	15
A 02	II	4
A03	VI	15
A 04	VI	16
A05	VI	15
A 06	VI	15
A 07	VI	16
A 08	VI	15
A 09	VI	17
A 10	II	6
A11	I	4
A12	VI	15
A13	II	6
A14	I	3
A15	II	5
A16	II	4
A17	V	13
A 18	II	5
A 19	II	5
A 20	VI	15
A 21	II	6
A 22	VI	18
A 23	IV	14
A 24	I	4
A 25	VI	16
A 26	II	5
A 27	II	4

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

**Tabela 4:** Desempenho geral dos alunos na narrativa escrita antes do programa de intervenção

	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V	Categoria VI	Total
<b>Narrativas</b>	3	10	0	1	1	12	27
<b>Pontuação</b>	3 a 4	4 a 6	-	14	13	15 a 18	-

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

Constatamos, por meio das Tabelas 3 e 4 que, 48% (n=13) dos alunos demonstraram pouco domínio do esquema de narrativa escrita, uma vez que, as suas produções textuais foram classificadas como elementares, pertencentes às Categorias I ou II. Dentre estes alunos, 41% (n=11) deles correspondem aos alunos do A11 ao A27, apresentados na Tabela 3.

Estas produções textuais consistiram em sequência de ações (Categoria I), caracterizando-se por um texto do tipo descritivo ao invés do texto narrativo, ou então, apresentavam a introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores linguísticos convencionais de abertura de história e descrição de ações, sem uma

sequência adequada (Categoria II). A pontuação destas narrativas variou entre 3 a 6 pontos, conforme é estabelecida esta variação de pontuação para estas categorias de histórias. Ressaltamos que a Categoria I estabelece uma pontuação de no máximo 3 pontos, entretanto, conforme demonstra a Tabela 3, duas histórias com pontuação 4 foram classificadas nesta categoria porque apesar de apresentarem a introdução da cena e dos personagens, predominou a descrição de ações e sem a presença de marcadores linguísticos convencionais de abertura de história.

Sendo assim, no que diz respeito ao gênero textual história, este desempenho demonstrou que estes alunos possuem pouco domínio acerca do conhecimento metatextual deste gênero. Todavia, considerando a faixa etária dos alunos que variou entre 8 e 9 anos de idade e, também, o nível de escolaridade em que se encontram, ou seja, no 4º ano do Ensino Fundamental; esperava-se que a consciência metatextual acerca deste gênero textual estivesse desenvolvida ou em processo mais elaborado de desenvolvimento. Alguns pesquisadores destacam que a consciência metatextual se desenvolve entre as idades de 5 e 9 anos, emergindo de forma mais evidente, isto é, demonstrando a capacidade de refletir deliberadamente sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros, aos 8 e 9 anos de idade (REGO, 1996; ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1998; SPINILLO; PRATT, 2002). Entretanto, a idade não se torna o único aspecto a contribuir para o desenvolvimento da consciência metatextual. Estas pesquisas também demonstraram especificidades sobre esta habilidade que variam tanto em função da idade, quanto também, da escolaridade, de fatores sociais, do contato e das características estruturais dos gêneros de textos sobre os quais a criança dirige a sua atenção.

Ainda, sobre o desenvolvimento do esquema narrativo, segundo as autoras Lins-Silva e Spinillo (1998; 2000); Pessoa, Correa e Spinillo (2010) e, Sotomayor *et al.*, (2013) a produção de histórias coerentes varia significativamente de acordo com a escolaridade, demonstrando que há uma progressão no domínio da escrita de narrativas ao longo da escolaridade. Lins-Silva e Spinillo (2000) identificaram que o esquema narrativo era pouco expressivo na 1ª série (à época), mas este se tornava mais evidente na 2ª e 3ª série, de forma que as histórias dos alunos da 3ª série tinham estrutura narrativa mais elaborada. Nesta mesma perspectiva, Pessoa, Correa e Spinillo (2010) constataram que os alunos do 3º ano produziram histórias mais coerentes comparadas



aos alunos do 2º ano, em ambas as condições de produção: livre e reprodução escrita. As pesquisadoras Sotomayor *et al.*, (2013) ao avaliarem o desempenho de alunos do 3º, 5º e 7º ano do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas, verificaram que os alunos do 5º e 7º ano evidenciaram melhor desempenho comparado aos alunos do 3º ano.

Alguns pesquisadores ao avaliar o desempenho dos alunos em produções de narrativas escritas também identificaram em seus estudos pouco domínio dos alunos acerca do conhecimento metatextual, pois apresentaram lacunas quanto ao uso apropriado dos aspectos macro e microlinguísticos, como também, dos ortográficos (SOTOMAYOR *et al.*, 2013; ARAÚJO, 2011; BIGARELLI; ÁVILA, 2011; MATA; GUZMÁN, 2009; GIUSTINA; ROSSI, 2008). As autoras Sotomayor *et al.*, (2013) concluíram que a maioria das histórias evidenciou todas as partes que constituem a estrutura narrativa (início, desenvolvimento e final), contudo, algumas narrativas, apresentaram resolução descrita de forma abrupta, ou seja, incompleta ou mal resolvida. Oliveira e Braga (2009) apontaram que as maiores dificuldades dos escolares, no que tange à produção de histórias, estão relacionadas à elaboração de uma situação-problema e um desfecho para essa situação.

Lins-Silva e Spinillo (1998) categorizaram as histórias livres elaboradas por alunos de uma escola pública e uma escola particular da 1ª a 4ª série (à época) do Ensino Fundamental. As autoras verificaram que os alunos apresentaram dificuldade em escrever histórias completas e com uma estrutura narrativa mais elaborada, concentrando-se na categoria I (não histórias, consistindo em frases soltas, sequências de ações, relatos pessoais, textos cartilhados, músicas e poesias). As autoras concluíram que não existe uma relação entre ser alfabetizado e ter domínio de habilidades narrativas, uma vez que, em seus resultados, constataram que escolares já alfabetizados continuaram a escrever histórias incompletas e sem uma estrutura elaborada.

Como exemplo do desempenho dos alunos na narrativa escrita, apresentamos a Figura 1, a seguir, referente à produção textual elaborada pela aluna A10:

**Figura 1:** Narrativa escrita classificada na Categoria II

Emimina e o cachorrinho

Era uma vez um cachorrinho chamado Lucas um dia ele foi brincar na lama ele saiu da lama e foi brincar no jardim e a sua dona chamou Lucas para dormir porque a sua dona se chama Juliana e daí eles foram para a casa e Juliana levou Lucas para a sala eles ficaram brincando até indorcler e Lucas foi a sua casinha e dormiu.

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

Entretanto, ainda de acordo com os dados apresentados nas Tabelas 3 e 4, constatamos também que, 48% (n=13) dos alunos demonstraram melhor domínio do esquema de narrativa escrita, uma vez que, as suas produções textuais foram classificadas como completas e mais elaboradas, pertencentes às Categorias V ou VI.

Estas produções textuais consistiram em histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história (Categoria VI). A pontuação destas narrativas variou entre 15 a 18 pontos. A variação da pontuação estabelecida para esta categoria é entre 16 a 18 pontos. Ressaltamos que em nossa análise as histórias com pontuação 15, contudo classificadas na Categoria VI, evidenciavam a ausência da descrição do tempo ou do lugar, os quais são alguns dos elementos que compõem o cenário, mas apresentavam todos os elementos constituintes deste gênero textual, bem como, descrição clara da(s) ação(ões) feita(s) para a resolução da situação-problema. Apenas uma narrativa escrita foi classificada na Categoria V, a qual apresentou o desfecho, contudo, não descreveu de forma clara as ações feitas ou a ação feita para a resolução da situação-problema, descrevendo-a de maneira direta. Esta categoria estabelece uma variação entre 13 a 15 pontos, sendo que a referida história obteve 13 pontos. O desempenho destes alunos demonstrou que possuem melhor domínio sobre o conhecimento metatextual do gênero história.

A Figura 2, a seguir, referente à produção textual elaborada pela aluna A25, apresenta um exemplo deste desempenho na narrativa escrita.

**Figura 2:** Narrativa escrita classificada na Categoria VI

Ana Eloisa e seu cachorrinho Sãnsão.

Era uma vez uma casa muito grande e indente dela morava Ana Eloisa e seu cachorrinho Sãnsão eles dois eram muitos amigos eles brincavam de escondido de jogar bola um para o outro eles eram mesmo muitos amigos. Ana Eloisa encontrou seu cachorrinho Sãnsão brincando na lama ela ficou muito brava e pegou seu cachorrinho com toda força e Sãnsão disse au-au muito triste ele disse au-au. Ana Eloisa encheu a banheira de água e colocou seu cachorrinho Sãnsão na banheira e pegou a escova no chuveiro mas antes de arrastar o cachorro ele jogou água na Ana Eloisa e a Ana ficou furiosa e não deu tempo de nada atacou a escova nele e era ~~se~~ au-au-au-au por todo lado quando Ana Eloisa acabou de dar banho nele ele correu para sua casinha e puchou o roncão.

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

#### 4.5. Efeitos do programa de intervenção

Para avaliar os efeitos do programa de intervenção, consideramos o desempenho dos alunos nas produções textuais e os dados referentes às entrevistas, realizadas com as professoras. Primeiramente apresentamos as medidas obtidas nas produções textuais dos alunos, considerando além da produção final, as produções intermediárias, especificamente aquelas referentes aos módulos 3 e 5, nas quais houve pouca interferência (instrução) das professoras. Em seguida, expomos os dados das entrevistas referentes às práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção.

**a) Domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos após o programa de intervenção**

Os dados referentes ao desempenho dos alunos foram apresentados por meio de duas Tabelas. Na Tabela 5, apresentamos o desempenho individual dos alunos na narrativa escrita, após o programa de intervenção, por meio da caracterização das categorias e a referida pontuação obtida. Os mesmos dados, porém referentes ao desempenho geral dos alunos, foram apresentados na Tabela 6.

**Tabela 5:** Desempenho individual dos alunos na narrativa escrita após o programa de intervenção

Alunos	Categoria	Pontuação
A 01	VI	18
A 02	V	14
A03	VI	15
A 04	VI	15
A05	VI	18
A 06	VI	18
A 07	VI	18
A 08	V	13
A 09	VI	18
A 10	V	13
A11	III	10
A12	VI	16
A13	III	10
A14	II	6
A15	V	15
A16	VI	16
A17	VI	16
A 18	VI	16
A 19	VI	16
A 20	VI	17
A 21	II	6
A 22	VI	17
A 23	IV	12
A 24	VI	18
A 25	VI	16
A 26	III	10
A 27	VI	17

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

**Tabela 6:** Desempenho geral dos alunos na narrativa escrita após o programa de intervenção

	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V	Categoria VI	Total
<b>Narrativas</b>	0	2	3	1	4	17	27
<b>Pontuação</b>	-	6	10	12	13 a 15	15 a 18	-

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

Os dados das Tabelas 5 e 6 demonstram que 77,77% (n=21) dos alunos apresentaram domínio do esquema de narrativa escrita após o desenvolvimento do programa de intervenção, pois as suas produções textuais foram classificadas como completas e mais elaboradas, pertencentes às Categorias V ou VI.

De acordo com os dados da Tabela 6, classificadas na Categoria VI, há 62,9% (n=17) narrativas escritas da amostra. Estas produções textuais consistiram em histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história (OLIVEIRA; BRAGA, 2012; LINS-SILVA; SPINILLO, 2000; MORROW, 1986). A pontuação destas narrativas variou entre 15 a 18 pontos. Foram classificadas na Categoria V 14,8% (n=4) das narrativas escritas, as quais apresentaram o desfecho da história, contudo, não descreveram de forma clara as ações feitas ou a ação feita para a resolução da situação-problema, descrevendo-a de maneira direta. A pontuação destas narrativas variou de acordo com o estabelecido pela categoria, ou seja, entre 13 a 15 pontos.

O desempenho destes alunos demonstrou que após o desenvolvimento do programa de intervenção apresentaram melhor domínio sobre o conhecimento metatextual do gênero história. Este resultado corrobora as pesquisas realizadas por Silva (2013), Rodrigues e Vilela (2012), Cárnio *et al.*, (2012), Romano-Soares *et al.*, (2010), Oliveira (2010), Costa e Boruchovitch (2009), González (2009) e, Gago e Vieira (2006). Estas pesquisas também destinadas ao desenvolvimento de programas ou intervenções em produções de narrativas escritas, concluíram que após a intervenção os alunos produziram histórias com uma estrutura narrativa mais elaborada, como também, realizaram a revisão de erros ortográficos; aspectos de coesão (pontuação e elementos de continuidade textual) e coerência (estrutura da narrativa).

Os autores Cárnio *et al.*, (2012) e, Romano-Soares *et al.*, (2010) constataram que os alunos, da 3ª série (à época) do Ensino Fundamental, realizaram produções narrativas melhor elaboradas, com o uso de marcadores linguísticos típicos do gênero narrativo, mais coesas e coerentes, demonstrando evolução em todas as Competências Comunicativas (Genérica, Enciclopédica e Linguística). Também houve uma ampliação do léxico, com a presença da intertextualidade, ampliação na extensão do texto com o uso de título, pontuação e questionamento sobre a ortografia de determinadas palavras.

As autoras Costa e Boruchovitch (2009) verificaram que os alunos do grupo experimental produziram textos, no pós-teste, de melhor qualidade, caracterizados por uma estrutura narrativa adequada, ideias mais bem articuladas, maior quantidade de linhas escritas e menos erros ortográficos. No que diz respeito ao aspecto estrutural (elementos básicos que compõem a história) o grupo experimental apresentou um avanço considerável no conhecimento sobre os elementos constituintes de uma narrativa. As pesquisadoras enfatizaram o melhor domínio dos alunos sobre os aspectos macrolinguísticos do esquema de narrativa escrita.

Ressaltamos as pesquisas desenvolvidas por Rodrigues e Vilela (2012) e, Oliveira (2010), as quais verificaram os efeitos da intervenção com atividades metatextuais na elaboração de histórias escritas por alunos do Ensino Fundamental. A autora Oliveira (2010) constatou que em relação às categorias de histórias produzidas, os escolares passaram de esquemas elementares (33%), nos quais havia um predomínio de descrições de ações, para um esquema mais elaborado (77%), com uma estruturação maior na qual o desfecho da trama foi explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes do gênero textual história. Rodrigues e Vilela (2012) também concluíram que as atividades de consciência metatextual favoreceram ao melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas, sendo mais apreciáveis nas características do que nas categorias das narrativas. Em relação à característica dos elementos estruturais da história, as narrativas demonstraram desfechos mais elaborados e resolução da situação-problema. Entretanto, os resultados da nossa pesquisa divergem dos encontrados por Rodrigues e Vilela (2012) no que diz respeito ao desenvolvimento das categorias das narrativas. Estas autoras concluíram que a intervenção não influenciou no desenvolvimento das categorias das narrativas, uma vez que, as histórias dos alunos da 1ª série se concentraram na categoria II e, da 3ª série na categoria III. Ou seja, as diferenças observadas entre as categorias, após a intervenção com atividades metatextuais, não foram significativas.

Como exemplo do desempenho dos alunos na narrativa escrita, apresentamos a Figura 3, a seguir, referente à produção textual elaborada pelo aluno A06:

**Figura 3:** Narrativa escrita classificada na Categoria VI

Os três irmãos sapo

Era uma vez três sapos que moravam num lago muito bonito.

É um dia apareceu problema e o irmão sapo estava chorando por causa que a minha mamorada terminou comigo.

É o irmão do sapo foi conversar com a sapa e a sapa contou tudo o que aconteceu e o sapo conversou com a sapa e a sapa deu outra chance.

É os dois se casaram e viveram felizes no lago.

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

Ainda, de acordo com os dados das Tabelas 5 e 6 apenas 7,4% (n=2) das produções textuais demonstraram pouco domínio do esquema de narrativa escrita, uma vez que, estas foram classificadas como produções elementares, pertencentes à Categoria II. Nestas produções textuais houve a introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores linguísticos convencionais de abertura de história, todavia, predominou a descrição de ações. A pontuação estabelecida para esta categoria varia entre 4 a 6 pontos, sendo que estas produções obtiveram 6 pontos. Constatamos que mesmo após o desenvolvimento do programa de intervenção, voltado às práticas educacionais envolvendo a instrução explícita do gênero textual história, algumas produções ainda demonstraram pouco domínio acerca do conhecimento metatextual deste gênero.

Como exemplo deste desempenho na narrativa escrita, apresentamos a Figura 4, a seguir, referente à produção textual elaborada pelo aluno A21:

**Figura 4:** Narrativa escrita classificada na Categoria II

Os sapos

Era uma vez tres sapos que moravam em um lago  
Um dia um sapo e viu uma pateroca e pulou  
perto dela e ele disse:  
- voce quer morar co migas ele disse sim  
ai que bom eles moraram por um ano, e o sapo li  
disse  
- voce quer morar com migas sim e dai eles casaram e  
viveram felizes para sempre

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

#### **b) Domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos durante o programa de intervenção**

Na Tabela 7, a seguir, apresentamos o desempenho dos alunos na narrativa escrita, considerando além da produção inicial e final, as produções intermediárias, especificamente aquelas referentes aos módulos 3 e 5, nas quais houve pouca interferência (instrução) das professoras. O domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos foi demonstrado por meio da caracterização das categorias e a referida pontuação obtida durante o programa de intervenção:



**Tabela 7:** Desempenho dos alunos nas narrativas escritas durante o programa de intervenção

CATEGORIA E PONTUAÇÃO OBTIDA				
ALUNOS	PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL	PRODUÇÃO TEXTUAL MÓDULO 3	PRODUÇÃO TEXTUAL MÓDULO 5	PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL
A 01	VI (15)	VI (16)	VI (18)	VI (18)
A 02	II (4)	VI (16)	VI (18)	V (14)
A03	VI (15)	V (13)	V (13)	VI (15)
A 04	VI (16)	VI (16)	VI (16)	VI (15)
A05	VI (15)	VI (16)	VI (16)	VI (18)
A 06	VI (15)	VI (16)	VI (16)	VI (18)
A 07	VI (16)	VI (16)	VI (16)	VI (18)
A 08	VI (15)	VI (16)	VI (16)	V (13)
A 09	VI (17)	VI (16)	VI (18)	VI (18)
A 10	II (6)	VI (16)	VI (16)	V (13)
A11	I (4)	VI (15)	VI (16)	III (10)
A12	VI (15)	VI (18)	VI (16)	VI (16)
A13	II (6)	VI (18)	VI (18)	III (10)
A14	I (3)	V (13)	II (6)	II (6)
A15	II (5)	VI (16)	VI (15)	V (15)
A16	II (4)	VI (16)	VI (16)	VI (16)
A17	V (13)	VI (16)	VI (16)	VI (16)
A 18	II (5)	VI (16)	VI (16)	VI (16)
A 19	II (5)	VI (16)	VI (18)	VI (16)
A 20	VI (15)	VI (16)	VI (18)	VI (17)
A 21	II (6)	VI (15)	V (14)	II (6)
A 22	VI (18)	VI (18)	V (14)	VI (17)
A 23	IV (14)	VI (16)	VI (15)	IV (12)
A 24	I (4)	VI (15)	VI (16)	VI (18)
A 25	VI (16)	VI (16)	VI (18)	VI (16)
A 26	II (5)	VI (16)	III (9)	III (10)
A 27	II (4)	VI (18)	VI (18)	VI (17)

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

A Tabela 7 permitiu comparar o desempenho dos alunos nas narrativas escritas ao longo do tempo, estabelecendo a relação existente entre esta variável em quatro momentos do programa de intervenção. Esta comparação demonstrou cinco relações existentes.

A primeira relação evidenciou que houve melhor domínio no esquema de narrativa escrita, aumentando a categoria e a pontuação obtida nas histórias no decorrer do programa de intervenção. Esta condição foi apresentada por 22% (n=6) da amostra, correspondente às seguintes narrativas: A16; A17; A18; A19; A24 e A27.

A segunda relação também demonstrou melhor domínio no esquema de narrativa escrita, porém manteve a categoria, aumentando apenas a pontuação obtida nas histórias. Ressaltamos que estas narrativas, desde a produção textual inicial, foram

classificadas na Categoria VI, correspondendo a 26% (n=7) da amostra, sendo elas: A1; A5; A6; A7; A9; A12; A20.

A terceira relação também diz respeito ao melhor domínio no esquema de narrativa escrita durante o programa de intervenção, contudo na produção final evidenciou pontuação inferior às produções textuais intermediárias. Esta condição foi apresentada por 30% (n=8) da amostra, correspondente às seguintes narrativas: A2; A10; A11; A13; A15; A21; A23 e A26. Chamamos a atenção para o fato de que a narrativa A15 evidenciou na produção final categoria inferior às produções textuais intermediárias; a narrativa A21 evidenciou mesma categoria e pontuação obtida na produção inicial e, a narrativa A23 evidenciou mesma categoria, mas pontuação inferior ao da produção inicial. Estas relações nos fazem refletir a respeito do contexto das histórias apresentadas por meio do apoio pictográfico. Uma vez que, estas narrativas apresentaram melhor domínio no esquema de narrativa escrita nas produções textuais intermediárias (módulo 3 e 5), nas quais o contexto das histórias era mais voltado à realidade vivenciada pelos alunos: história referente ao susto dos canários (módulo 3) e à salvação da lavoura (módulo 5).

Na quarta relação evidenciamos que as narrativas mantiveram o mesmo domínio no esquema de narrativa escrita durante o desenvolvimento do programa de intervenção. Esta condição foi apresentada por 18% (n=5) das histórias, sendo elas: A3; A4; A8; A22 e A25. Destacamos o fato de que, a narrativa A8 demonstrou na produção final categoria e pontuação inferior às demais produções textuais, inclusive à produção inicial. Diferentemente da reflexão realizada na relação anterior, a comparação do desempenho nas narrativas escritas ao longo do tempo, correspondentes ao A3, não estabelece analogia ao contexto das histórias apresentadas por meio do apoio pictográfico nas produções intermediárias. Observamos que nestas produções intermediárias evidenciou categoria e pontuação inferior às produções inicial e final.

Constatamos que o desenvolvimento da habilidade na produção de narrativas escritas completas e bem elaboradas está relacionado às instruções explícitas referentes aos aspectos macrolinguísticos do gênero textual história e do domínio da consciência metatextual deste gênero, mas também, da familiaridade com o contexto das histórias. A familiaridade do autor em relação ao conteúdo do tópico a ser escrito é apontada por Cárnio *et al.*, (2013) e, Costa e Boruchovitch (2009) como um fator que contribui para a

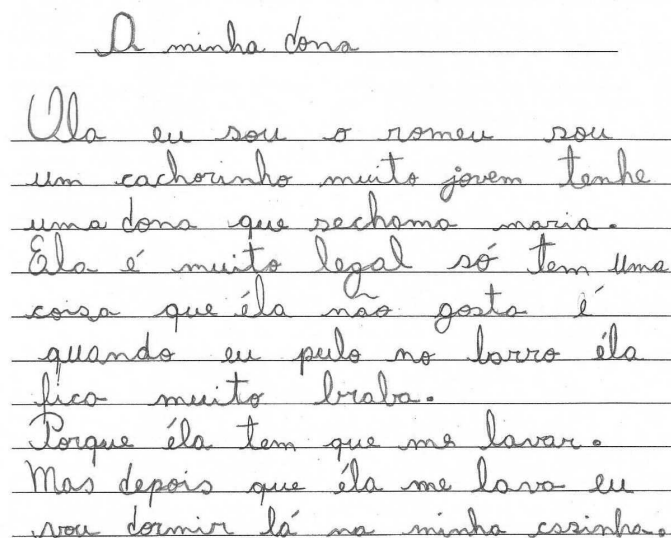
produção textual mais elaborada. Além disso, os autores Cárnio *et al.*, (2013) expõem que as figuras em sequência propiciam não apenas a descrição e identificação de ações, mas também, o surgimento de habilidades mais elaboradas, típicas do tipo textual narrativo.

A quinta relação demonstrou pouco domínio no esquema de narrativa escrita durante o programa de intervenção, apresentada por 4% (n=1) da amostra, correspondente a narrativa A14.

Sendo assim, a comparação do desempenho dos alunos nas narrativas escritas ao longo do tempo, permitiu identificar que 78% da amostra apresentou melhor domínio no esquema de narrativa escrita no decorrer do programa de intervenção.

Como exemplo do desempenho dos alunos nas narrativas escritas, apresentamos as Figuras 5, 6 e 7 a seguir, referentes, respectivamente, às produções textuais inicial, intermediária módulo 5 e final, elaboradas pela aluna A27:

**Figura 5:** Narrativa escrita inicial classificada na Categoria II



A minha dona  
Ola eu sou o Romeu sou  
um cachorrinho muito jovem tenho  
uma dona que se chama Maria.  
Ela é muito legal só tem uma  
coisa que ela não gosta é  
quando eu pulo no barro ela  
fica muito braba.  
Porque ela tem que me lavar.  
Mas depois que ela me lava eu  
vou dormir lá na minha casinha.

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

A produção textual apresentou a introdução da cena e dos personagens, sem a presença de marcadores linguísticos convencionais de abertura de história, predominando a descrição de ações. No que diz respeito ao aspecto macrolinguístico, constatamos a ausência do aspecto da paragrafação.

**Figura 6:** Narrativa escrita intermediária 5 classificada na Categoria VI

A savação da lavoura

Era uma vez uma família  
que morava numa fazenda  
aquela família produzia maçãs  
muito boas

Um dia seu Pedro foi olhar  
a plantação e surpreendeu,  
tinha um bando de pragas  
em sua plantação

Ele chamou Dilvio e Julio  
Eles passaram veneno nas  
árvores.

Depois a família inteira colheu  
as maçãs

A família ficou feliz em ver  
a horta sem praga

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

Esta narrativa escrita demonstrou a presença de todos os elementos que compõem a história (cenário, tema, enredo e resolução), organizados por meio dos parágrafos. Sendo assim, evidenciou uma história completa com uma estrutura narrativa elaborada e com sequência adequada de todos estes elementos constituintes da história.

**Figura 7:** Narrativa escrita final classificada na Categoria VI

A paixão do sapo

Era uma vez um casal de três sapos  
Mas as duas sapinhas amam  
brigado pelo sapo.

Depois de muito tempo o sapo  
avia ficando velho.

Mas as sapinhas voltaram para  
ele escolher a que ele mais goste-  
ra de verdade

Ele pensou deu uma olhada  
e viu seu amor verdadeiro

Drim se casaram e tiveram  
uma grande família e todos eram  
muito felizes.

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisadora.

Esta narrativa escrita, assim como na produção textual anterior, também demonstrou a presença de todos os elementos constituintes do gênero história, organizados por meio do aspecto macrolinguístico da paragrafação. Contudo, apesar de ser uma história completa, não descreveu no cenário o elemento referente ao lugar. Por esta razão, obteve uma pontuação inferior à classificação da narrativa anterior, porém, manteve a mesma categoria. Ou seja, esta narrativa foi classificada na Categoria VI e obteve 17 pontos.

O aspecto macrolinguístico, especificamente, sobre a estrutura e a organização geral do texto do gênero história, foi utilizado como objeto de análise e reflexão durante o desenvolvimento da nossa pesquisa. Desta forma, descreveremos, a seguir, de maneira geral o desempenho dos alunos nas narrativas escritas no decorrer do programa de intervenção.

Nas narrativas escritas iniciais, constatamos que 33% (n=9) evidenciavam a ausência do aspecto da paragrafação. Apresentavam um único parágrafo 7% (n=2) da amostra. Além disso, também identificamos que a maioria destas produções textuais não respeitavam as margens da folha. Apesar dos aspectos microlinguísticos não serem o foco da nossa pesquisa, também observamos em algumas narrativas escritas (n=2) o uso do sinal de pontuação (ponto final) de maneira inadequada.

Nas produções textuais do módulo 3 verificamos que 63% (n=17) organizavam cada elemento da história em um parágrafo e, 18% (n=5) das narrativas escritas apresentavam o aspecto da paragrafação. Algumas produções textuais passaram a respeitar, em alguns momentos, as margens da folha, porém, outras narrativas ainda continuavam a não respeitar a margem. Quanto ao aspecto da pontuação, também identificamos melhor desempenho, pois apenas uma das narrativas utilizou de maneira inadequada o sinal da pontuação (ponto final).

Além dos aspectos já descritos referente ao desempenho no módulo 3, algumas narrativas intermediárias do módulo 5 chamaram a atenção para três aspectos: a) História que apresentava informações detalhadas, semelhante às histórias tradicionais (conto), as quais foram utilizadas na fase 1 de cada módulo do programa de intervenção; b) História que demonstrava criatividade, pois elaborou o cenário e o desfecho/resolução com situações diferentes das que foram narradas pelos demais

alunos e, c) História que de forma explícita (marcas na grafia) demonstrou a releitura do texto enquanto escrevia e a correção realizada de modo a organizar melhor o texto, descrevendo cada elemento da história em um parágrafo. Estas inferências e interpretações, segundo Cárnio *et al.*, (2013) são favorecidas pela situação de produção escrita, especificamente pela presença do apoio visual, a qual representa a intenção e a mensagem que o autor quer transmitir.

Nas narrativas escritas finais, assim como nas elaboradas nos módulos 3 e 5, constatamos melhor domínio tanto dos aspectos macrolinguísticos (paragrafação) quanto dos microlinguísticos (pontuação). Referente a estes aspectos linguísticos os autores Cárnio *et al.*, (2013) expõem que o texto escrito é convencionalmente apresentado por meio de parágrafos, os quais facilitam o processo de leitura e apresentação da informação. Em relação à pontuação, afirmaram que o uso de marcadores linguísticos se desenvolve quando a criança tem contato com outros materiais escritos e, também, com o avanço da escolaridade. Os autores verificaram, no estudo desenvolvido com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, que apesar do Grupo 1 (sem queixas de alterações na escrita) ter apresentado um desempenho superior ao Grupo 2 (com queixas), o uso da pontuação foi deficitário para ambos os grupos e para os dois estímulos visuais (uma figura de ação e quatro figuras em sequência) fornecidos para a produção escrita dos alunos. Já os autores Romano-Soares *et al.*, (2010) ao verificarem os efeitos de propostas de trabalho com práticas de narrativas escritas, na elaboração da produção de textos de escolares da 3ª série (à época) do Ensino Fundamental, identificaram que o grupo de alunos em que a história era lida na íntegra apresentou melhor desempenho nas características linguísticas como uso correto de parágrafos, extensão da narrativa e melhor adequação da pontuação, entre outros.

Segundo Koch e Elias (2010) os aspectos macro e microlinguísticos devem merecer atenção especial na construção de todo e qualquer texto, pois estes elementos desempenham um papel de maior relevância na progressão textual e na construção do sentido do mesmo.

Apesar da maioria das narrativas escritas finais apresentarem histórias completas e mais elaboradas, descrevendo cada elemento da história em um parágrafo; também identificamos que 11% (n=3) das histórias, mesmo sendo classificadas nas Categorias mais elaboradas (V e VI), ainda eram estruturadas e organizadas em um único parágrafo

e, 7% (n=2) da amostra evidenciavam a ausência do aspecto da paragrafação. Uma destas narrativas chamou a atenção para o fato de que, mesmo não organizando cada elemento da história em um parágrafo, elaborou a mesma com mais de um enredo e resolução. O desrespeito às margens da folha foi apresentado por 11% (n=3) da amostra.

**c) Concepções das professoras referentes às práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção**

Definimos, a seguir, as categorias temáticas estabelecidas pela pesquisadora, relacionadas à análise de conteúdo das entrevistas realizadas com as professoras. Posteriormente, apresentamos a categorização das unidades de análise.

*g) Contribuições dos encontros de estudo:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram as contribuições dos encontros de estudo para o conhecimento do gênero textual história e para a formação profissional.

**Quadro 12:** Contribuições dos encontros de estudo

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	<p>(...) a gente não tinha essa experiência. Então, antes de todo esse trabalho, esse processo de aprendizagem porque para mim foi uma aprendizagem, né, era, era colocado pra gente de uma outra forma que uma história teria o começo, o meio e o fim. E agora foi complementada com todos aqueles elementos (professora se refere aos elementos que compõem a história) que eu acabei aprendendo muito, na verdade.</p> <p>(...) colocar como início o cenário, né. Daí o meio que seria, que envolve, no caso agora, o tema e o enredo. E o final é a resolução né. O início lá, que seria os personagens, o tempo, o lugar. Então, pra mim eu colocava o início, então eu já sempre colocava o “Certa vez”, “Um dia”, tal. E o tempo, o lugar, colocava porque sabia que tinha que colocar, na verdade no desenrolar da história vinha tudo aquilo né, mas não sabia que era necessariamente esses três elementos que faziam parte do cenário, né. O tema, eu não sabia o que era o tema. E agora eu sei que o tema é uma situação-problema. Mas, eu não sabia disso, eu não sabia que deveria na história ter um problema, eu não tinha essa ideia, né. E o enredo também né, como alguém poderia tentar resolver aquele problema, né. Eu não tinha essa ideia que cada elemento poderia ser colocado num parágrafo, que poderiam surgir mais problemas na história, mais temas, mais enredo.</p>	<p>Formação inicial;</p> <p>Formação continuada em serviço;</p> <p>Estrutura e organização do gênero textual história;</p> <p>Aspecto macrolinguístico.</p>
P2	Eu só tenho que agradecer porque nossa vida, me ajudou muito este estudo. Que bom que eu tive a oportunidade de ter	Formação continuada em serviço;

	estudado e desenvolvido este trabalho em sala de aula. Pra mim foi muito bom. (...) Que nem as dificuldades que eu falei, eu não conseguia entender os quatro elementos lá (se referindo aos elementos que compõem a história), o começo, meio e fim.	Estrutura e organização do gênero textual história.
--	--	---

As professoras destacaram em seus relatos que os encontros de estudo voltados à temática da consciência metatextual do gênero história e ao uso do apoio pictográfico no processo de ensino-aprendizagem deste gênero textual, contribuíram para o conhecimento dos aspectos macrolinguísticos do gênero história, especificamente, em relação à estrutura e à organização do mesmo. Por estas razões, destacaram também a contribuição que houve para a formação profissional.

Nesta perspectiva, a Professora 1 descreveu as lacunas existentes em sua formação inicial a respeito do conhecimento do gênero textual história, voltado ao conceito do início, meio e fim. Demonstrou o domínio do conhecimento metatextual ao explicitar os elementos que compõem a história, enfatizando a organização destes elementos no texto, associados ao conceito do início, meio e fim, por meio do aspecto macrolinguístico da paragrafação.

O desenvolvimento da sequência didática do gênero textual história, juntamente com as professoras por meio dos encontros de estudo, corrobora o exposto pelos autores Dolz e Gagnon (2010) e, Mata e Guzmán (2009). Os pesquisadores Dolz e Gagnon (2010) referem que a elaboração de um modelo didático do gênero textual a ser trabalhado na prática pedagógica supõe a identificação dos elementos que estruturam e organizam o referido gênero, os quais direcionam as atividades e as sequências de ensino a serem desenvolvidas. Também mencionam que a instrução explícita acerca das definições destes elementos facilita o processo de ensino-aprendizagem do gênero textual. Mata e Guzmán (2009) atribuem as dificuldades reveladas pelos alunos em organizar a produção textual à escassez ou à ausência de estratégias ou intervenções didáticas para promover o conhecimento e a prática deste processo. Destacaram o pouco domínio dos alunos acerca do conhecimento metatextual, os quais diante da insatisfação com o desempenho na produção textual relataram aos pesquisadores que atribuem ao fato de não saberem como se constrói o texto, ou seja, os elementos que organizam e estruturam o texto a ser produzido. Sendo assim, concluíram que a escola deve assumir



a responsabilidade de desenvolver estas habilidades nos alunos, incluindo no currículo estratégias adequadas a este objetivo.

Nesta perspectiva, a autora Pinton (2011) corrobora Mata e Guzmán (2009) enfatizando que, muitas vezes, o ensino de produção textual com ênfase no gênero sistematiza apenas um de seus aspectos sociocomunicativos: conteúdo, função, estilo ou a composição do gênero textual a ser trabalhado na prática pedagógica. Ao expor esta situação a autora reforçou que essa ideia fragmentada que foi divulgada para o professor, nas edições publicadas entre 2006 e 2010 na Revista Nova Escola, não possibilitou o ensino da produção textual baseada no gênero, bem como, a reflexão sobre a prática em sala de aula. A pesquisadora enfatiza que houve a divulgação de projetos didáticos de escolas sobre o "ensino de gêneros", porém não houve a reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre o contexto em que o referido projeto foi desenvolvido.

Desta forma, estes autores apontaram para transformações didáticas que ocorrem na prática pedagógica quando o gênero textual se torna o objeto de ensino-aprendizagem por meio de instruções explícitas referentes aos elementos que os compõem, caracterizando uma ruptura parcial com as práticas de referência. Esta situação foi identificada em nossa pesquisa após o desenvolvimento dos encontros de estudo e das práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção.

*h) Contribuições do programa de intervenção:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram as contribuições do programa de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem do gênero textual história.

**Quadro 13:** Contribuições do programa de intervenção:

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	<p>Antes de todo esse trabalho eu colocava assim: todo texto, toda história no caso, tem que ter um começo, um meio e um fim. É isso que eu me preocupava em passar para os alunos. E agora não, agora eu sei que isso tudo, mas de forma fragmentada, tem os passos a seguir, né. Como tem o cenário, o tema, o enredo e a resolução, né. Então, esses passos eu não sabia como, como passar para eles antes e, agora, eu estou tendo essa facilidade porque pra mim se tornou muito mais fácil de ensinar desta maneira.</p> <p>(...) essa prática de ensino na questão da produção de histórias é bem mais prática até pra gente. (...) as crianças acabam entendendo melhor a história. As crianças seguiram todos esses elementos para começar e terminar aquela história. (...)</p>	<p>Prática pedagógica voltada ao gênero textual história;</p> <p>Aprendizagem do gênero textual história.</p>

	os próprios alunos já conseguem escrever uma história mais completa. (...) antes nem eles (alunos) mesmos entendiam, não sabiam de que forma colocar, o que colocar numa produção. Agora tá mais fácil até pra eles.	
P2	<p>Eu até então, nunca tinha comentado com os meus alunos que pra eles iniciarem um texto, eles tinham que começar pelo cenário, colocando os personagens, um determinado lugar, um tempo. Sabe, eu não colocava isso pra eles até então. Eu apenas dizia pra eles: “vocês vão fazer um texto que tenha começo, que tenha meio e que tenha fim”. E daí o tema e o enredo...o tema eu sempre coloquei como o título: “vocês vão escrever sobre um tema que seja sobre o meio ambiente”, pra mim o tema era o meio ambiente e não alguma coisa que estava acontecendo com o meio ambiente, sabe? E lá que o enredo fosse as ações dos personagens, tanto é que no início eu tinha uma dúvida, depois que eu fui entender que eram as ações dos personagens para tentar resolver os problemas do texto e, não qualquer ação do personagem.</p> <p>Além disso, a importância de trabalhar com eles na produção de textos a diferença entre os textos. Entre o gênero textual história e um outro texto que eles vão escrever como uma receita. Eu até então, não tinha essa preocupação de colocar pra eles, né, o que a gente tá pedindo em cada texto que eles vão fazer. Eu não colocava pra eles que o texto da receita é diferente de um outro gênero textual, sabe? Eu ainda colocava pra eles: “hoje o nosso tema do nosso texto é uma receita”, sabe? Nossa! Então, pra mim foi muito bom esse estudo.</p> <p>Eu também achei que nas atividades deles (alunos) em sala de aula como melhoraram as produções de textos deles do gênero de história. Hoje eles sabem aquele começo, aquele meio e aquele fim, eles têm noção do que que é, o que que a gente pede quando eles vão escrever um texto.</p>	<p>Prática pedagógica voltada ao gênero textual história;</p> <p>Prática pedagógica voltada à diferenciação dos gêneros textuais;</p> <p>Aprendizagem do gênero textual história.</p>

Os relatos das professoras evidenciaram que as lacunas existentes na formação inicial favoreceram a um processo de ensino-aprendizagem inadequado e insuficiente no que diz respeito ao conhecimento do gênero textual história e à produção de narrativas escritas pelos alunos. Todavia, as professoras também demonstraram que o desenvolvimento das práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção, contribuiu para a reflexão sobre a formação profissional, a prática pedagógica utilizada e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos.

As professoras contrapõem a prática pedagógica desenvolvida e a aprendizagem dos alunos, referente ao gênero história, a partir do conhecimento metatextual deste gênero obtido na formação inicial e por meio da formação continuada em serviço.

Além disso, a Professora 2 também referiu acerca da necessidade de diferenciar, no processo de ensino, a estrutura e a organização dos demais gêneros textuais. Esta

reflexão expõe o fato de que esta professora identificou que cada gênero textual possui suas especificidades quanto aos elementos que os constituem. Notamos, também, que a mesma percebeu que há diferença entre os conceitos de gênero e tipo textual.

Considerando o exposto e, também, de acordo com o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente ao de Língua Portuguesa, constatamos que a prática pedagógica anterior era voltada ao primeiro eixo para o ensino da língua, ou seja, o *uso da linguagem*. Este eixo estabelece práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos. Após o desenvolvimento do programa, a prática pedagógica direcionou seu foco para o segundo eixo, isto é, para a *reflexão sobre a língua e a linguagem*. Este eixo abrangeu a organização estrutural dos enunciados, os processos de construção da significação, o léxico e as redes semânticas e os modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998).

Além disso, ressaltamos que a sequência didática elaborada para trabalhar o gênero textual história, a partir do uso de estratégias metatextuais e do apoio pictográfico envolveu os quatro eixos de ensino do professor: leitura, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, produção escrita e, escuta/produção oral (SÃO PAULO, 2007). Segundo Pompílio *et al.*, (2000) a noção de gênero textual permite compreender que a escrita não é um processo que se realiza apenas pela apreensão do uso correto da gramática e da ortografia, ou pela manutenção de uma sequência temporal no texto (começo, meio e fim), ou pela clareza e coerência do texto produzido para o leitor. Sendo assim, a noção de gênero textual permite o ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e reflexões metalinguísticas para além dos procedimentos e estratégias pedagógicas usuais em sala de aula no ensino de produção escrita.

Kleiman e Moraes (1999) expõem que as dificuldades enfrentadas pelo professor que hoje atua na rede pública do Ensino Fundamental é resultado de uma concepção fragmentada, uma vez que não consegue pensar interdisciplinarmente, nem ao menos consegue desenvolver a leitura crítica do aluno, porque ele próprio (o professor) concebe a leitura e a escrita como atribuições de disciplinas e não como atividades de linguagem fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

No que diz respeito à formação inicial e/ou continuada em serviço, muitas pesquisas evidenciaram reflexões a respeito destes processos de formação profissional (ZABOROSKI; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2014b; RODRIGUES; VILELA,

2012; BARROS; PADILHA, 2011; COSTA; BORUCHOVITCH, 2009; ASSOLINI, 2008; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). As autoras Costa e Boruchovitch (2009) enfatizaram para a necessidade de assegurar aos professores um conhecimento amplo sobre propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. Para tal apontaram para a necessidade da reformulação dos cursos de formação dos futuros professores, considerando conteúdos curriculares que os capacitem a analisar, ensinar e promover o uso de estratégias de aprendizagem adequadas em sala de aula.

Especificamente sobre a formação continuada em serviço, as autoras Zaboroski e Oliveira (2014) realizaram um projeto piloto da referida pesquisa. Verificaram os efeitos de um programa de intervenção, voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico pelo professor na prática pedagógica do gênero textual história, o qual foi desenvolvido com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de um município do interior do Estado do Paraná. As pesquisadoras constataram que o programa contribuiu para a formação continuada em serviço da professora. Favoreceu para a reflexão docente acerca dos conhecimentos, concepções e expectativas a respeito dos conceitos e uso do gênero textual história na prática pedagógica. Esta situação permitiu explorar o planejamento e esta prática de uma forma diferenciada. Houve modificações e ressignificações nos conhecimentos e, conseqüentemente, na atuação em sala de aula, bem como, melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas. Na pesquisa de Oliveira *et al.*, (2014b) para auxiliar no processo de formação continuada de alfabetizadores do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, houve o planejamento e execução de atividades junto aos professores de uma escola de um município do interior do Estado do Paraná. A pesquisa colaborativa envolveu grupos de discussão acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem (oral e escrita), da articulação entre esse processo e a alfabetização e, ao final, propôs o uso do gênero textual história por meio de um instrumento complementar em sala de aula (PRONARRAR). Resultados preliminares indicaram melhora no desempenho da produção escrita dos escolares envolvidos, como também, apontaram para a necessidade de serem formados grupos permanentes de estudo, nas instituições escolares, a fim de auxiliar a compreensão das demandas em relação ao processo de desenvolvimento infantil e de alfabetização. Rodrigues e Vilela (2012), Barros e Padilha (2011), Assolini (2008) e, Machado e Cristovão (2006) enfatizaram

que as formações continuadas em serviço devem favorecer os saberes e fazeres pedagógicos, ressaltando para a importância do próprio professor, a partir de uma capacitação específica, ministrar as intervenções em sala de aula, desenvolvendo estratégias pedagógicas e condições de produção escrita adequadas.

i) *Ressignificação do uso e função social da linguagem escrita*: esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram a compreensão do uso e da função social da escrita, especificamente sobre a produção textual do gênero história.

**Quadro 14:** Resignificação do uso e função social da linguagem escrita

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	É mais fácil até pra gente porque eu na verdade nunca gostei de produção de texto. No tempo de escola nunca gostei de produção de texto, fazia porque tinha que fazer. Agora eu estou vendo por um outro lado, que até eu acredito e tenho certeza que para as próprias crianças elas mudaram a visão e o conceito de história. Porque quando se falava em fazer história elas diziam: “Ahhh!!!” e agora não!! Então, eles pegam o caderninho deles que tem o quadro (professora se refere ao quadro de autorregulação que apresenta os quatro elementos que compõem uma história) e vão produzindo. Então, pra eles se tornou mais fácil, se tornou mais prático. Muitos deles já até decoraram e não precisam mais do auxílio do quadro (de autorregulação), pois já sabem qual é a sequência da história.	Interesse sobre o texto, a história;  Prazer em escrever.
P2	Eu achei que eles estão gostando mais de fazer texto porque agora quando a gente pede pra eles fazerem um texto, nossa eles já comentam antes qual que vai ser o problema, sabe assim...agora eles têm noção pra fazer um texto. (...) Agora eles escrevem com vontade, eu achei que despertou neles mais o interesse. (...) Eu também estou gostando mais de trabalhar a produção de texto.	Interesse sobre o texto, a história;  Prazer em escrever.

Os relatos demonstraram que houve compreensão a respeito do uso e da função social da escrita, tanto pelas professoras quanto pelos alunos. As práticas educacionais propostas pelo programa de intervenção despertaram nesta população o interesse pela história. Professoras e alunos adquiriram um prazer em escrever, realizando a atividade da produção textual não mais como algo imposto e obrigatório do processo de escolarização, conforme destaca o relato da Professora 1. Outros estudos também fizeram referência às estratégias pedagógicas e condições de produção escrita adequadas que resignificaram o uso e a função social da leitura e da escrita (DALLA-BONA; BUFREM, 2013; CÁRNIO *et al.*, 2012; BARROS; PADILHA, 2011; ROMANO-SOARES *et al.*, 2010; GONZÁLEZ, 2009).

Os autores Cárnio *et al.*, (2012) e, Romano-Soares *et al.*, (2010) concluíram que o programa de promoção de narrativas escritas, utilizando livros de histórias, auxiliou o professor a trazer a leitura e a produção textual para a sala de aula de uma forma reflexiva, discursiva e prazerosa. Desta forma, motivou o hábito de leitura dos escolares e, conseqüentemente, aprimorou a produção escrita. A autora González (2009) concluiu que as atividades de leitura e escrita do projeto permitiram aos alunos, a partir das suas experiências leitoras e da aprendizagem explícita dos elementos dos textos, aplicar esta aprendizagem à própria escrita. Os alunos desenvolveram a postura de um escritor que se dirige a um leitor. As autoras Dalla-Bona e Bufrem (2013) e, Barros e Padilha (2011) demonstraram que estratégias pedagógicas para familiarizar os alunos com as características estruturais e linguísticas dos gêneros literários, assim como, promover a interação entre os alunos em sala de aula, de forma que eles possam se posicionar criticamente ao ler, refletir e escrever; propiciaram a aproximação da leitura, da escrita e da aprendizagem do conteúdo literário. A relação do aluno com a escrita deixou de ser meramente escolar. O aluno encontrou uma finalidade e um sentido para a sua escrita, a partir do momento que esta passou a participar ativamente de uma necessidade comunicativa.

Ainda, nesta perspectiva, apesar da autora Assolini (2008) identificar estratégias pedagógicas e condições de produção textual que não enfatizaram o uso e a função social da leitura e da escrita, a mesma enfatiza para a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas que abordem os aspectos do letramento.

*j) Desempenho dos alunos nas produções textuais:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram o desempenho dos seus alunos nas produções textuais do gênero história, após o desenvolvimento do programa de intervenção.

**Quadro 15:** Desempenho dos alunos nas produções textuais

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	<p>Na questão da paragrafação, eles (alunos) não sabiam usar o parágrafo de maneira correta, né. O texto deles, da maioria não tinha parágrafo e agora eles estão usando os parágrafos de maneira correta. E a distribuição das ideias também no texto, antes eles tinham muita dificuldade desde o iniciar o texto, uma história. Eles perguntavam assim: “mas como começar?” e agora esta dificuldade já não existe mais. Então, pra eles está sendo muito, muito mais fácil de produzir um texto dessa maneira.</p> <p>Agora a maioria dos alunos escreve a história com todos os elementos. Até teve um aluno que ele mesmo falou pra mim; “eu vou colocar mais um tema, mais um enredo”, daí perguntou pra mim se não fazia mal fazer isso? Eu falei que não né, se conseguisse distribuir certinho, beleza! E ele conseguiu. Assim,...não perfeitamente, mas ele conseguiu, ele fez. Nessa parte eles têm consciência de que eles podem colocar mais de um tema, mais de um enredo, não apenas um, né.</p>	<p>Aspecto macrolinguístico;</p> <p>Domínio sobre a estrutura e a organização do gênero textual história.</p>
P2	<p>(...) ali no início começava lá e no final, só que o tema e o enredo eles começavam de fugir do assunto que eles estavam descrevendo, né. Fazia ali o início, quando chegava no tema ali, já começavam a fugir. Tanto é que na primeira entrevista eu comentei que eles iam falar da família e lá no final...sumiu a família, né, não tinha mais nada a ver com a família. E agora não, agora eles estão conseguindo seguir o assunto.</p> <p>Alguns alunos ainda têm dificuldade, mas eles já escrevem usando parágrafo, eles têm noção dos quatro elementos que necessita no caso da história. (...) ontem a gente foi ver aquele teatro né (professora se refere ao teatro que foi realizado no salão da Secretaria Municipal de Educação) referente ao meio ambiente, nossa, a gente chegou e eles foram fazer um texto, precisa ver! Eu não pedi pra eles o que tinha que colocar no texto, mas eles colocaram o que que foi o problema lá, eles fizeram o cenário, com tema, enredo e resolução.</p>	<p>Aspecto macrolinguístico;</p> <p>Domínio sobre a estrutura e a organização do gênero textual história.</p>

As professoras descreveram o domínio sobre a estrutura e a organização do gênero textual história, apresentado pela maioria dos alunos, após o desenvolvimento das atividades metatextuais e do uso do apoio pictográfico no processo de ensino-aprendizagem deste gênero textual. De acordo com os relatos das professoras, as narrativas escritas destes alunos evidenciaram todos os elementos que compõem a história, os quais foram organizados por meio do aspecto macrolinguístico da paragrafação. Segundo a Professora 1, alguns destes alunos além de produzirem histórias completas, as tornaram mais elaboradas, incluindo em sua sequência, mais de um tema, enredo e resolução.

Estes relatos expõem o domínio pelos alunos acerca da consciência metatextual do gênero história.

*k) Atividades da sequência didática do programa de intervenção que favoreceram a produção de narrativas escritas dos alunos:* esta categoria se refere aos relatos das professoras que relacionaram as atividades da sequência didática voltadas à consciência metatextual do gênero história e ao apoio pictográfico para a produção de narrativas escritas dos alunos.

**Quadro 16:** Atividades da sequência didática do programa de intervenção que favoreceram a produção de narrativas escritas dos alunos

<b>Professoras</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P1	A pintura (professora se refere à pintura dos elementos que compõem uma história) foi bastante interessante, foi bastante importante pra eles descobrirem os elementos né, da história. Enfim, no geral, tudo, tudo foi de grande valia pra eles. Na pintura eles ainda apresentam um pouco de dificuldade para encontrarem os elementos ali, mas no final eles estavam conseguindo fazer a atividade bem melhor do que no início (se referindo ao início e término dos módulos). Ajudou bastante a pintura dos elementos da história porque ficou mais fácil depois pra produção do texto. Ajudou bastante a gente analisar aquele texto e pensar e refletir depois na realização do próprio texto. Eles gostaram tanto da pintura quanto das figuras para a produção do texto.	Compreensão e identificação dos elementos que compõem a história;  Melhor desempenho na produção de narrativa escrita.
P2	Não sei se foi lá das gravuras no data-show ou quando eles pintavam lá o texto (professora se refere ao apoio pictográfico e às atividades metatextuais utilizadas na sequência didática do programa de intervenção). Eles estão gostando de produzir texto agora.  Eles gostaram muito destas gravuras juntas (professora se refere ao apoio pictográfico, composto por quatro gravuras em sequência, utilizadas na sequência didática do programa de intervenção) porque quando eu trabalhava gravura, eu colava, elas eram separadas. Na pintura (professora se refere à pintura dos elementos que compõem uma história) no início eles faziam errado, foi difícil de pintar as partes porque não conseguiam identificar no texto os elementos da história. Depois que eles entenderam, foi muito importante também porque ajudou eles a entenderem os elementos da história. Eu também consegui isso só depois que fiz as atividades de pintura dos textos nos nossos encontros. Através da pintura eles entenderam que na história pode ter mais de um tema, mais do que um problema, no caso né. A princípio eles não sabiam disso.	Compreensão e identificação dos elementos que compõem a história;  Prazer e interesse pela produção de narrativa escrita;  Escolha do apoio pictográfico;  Melhor desempenho na produção de narrativa escrita.

Na concepção das professoras tanto as atividades metatextuais, voltadas à identificação e pintura, nas histórias tradicionais, dos quatro elementos (cenário, tema



enredo e resolução) que constituem as mesmas; quanto ao uso do apoio pictográfico (gravuras em sequência), favoreceram a compreensão acerca da estrutura e da organização deste gênero textual. Conseqüentemente, estas práticas educacionais propostas, por meio do programa de intervenção, também contribuíram para o melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas.

Durante os relatos da Professora 1, constatamos maior ênfase em relação às atividades metatextuais. A Professora 2, também destacou a contribuição desta mesma atividade, inclusive no que diz respeito ao favorecimento para o desenvolvimento da sua consciência metatextual ao gênero história. Esta professora, ainda, ressaltou sobre a necessidade de utilizar, na prática pedagógica voltada a este gênero textual, o apoio pictográfico que demonstre uma sequência da história.

Enfim, constatamos que as práticas educacionais propostas auxiliaram no desenvolvimento e no domínio da consciência metatextual, tanto para as professoras quanto para os alunos, favoreceram a reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida e a produção de narrativas escritas mais completas e elaboradas pelos alunos. Além disso, possibilitaram o prazer e o interesse pela produção do gênero textual história na população estudada, ressignificando o uso e a função social da leitura e da escrita.

As pesquisas realizadas por Rodrigues e Vilela (2012) e Oliveira (2010) voltadas ao desenvolvimento de intervenções com atividades metatextuais para a produção de textos narrativos de alunos do Ensino Fundamental, concluíram que estas atividades favoreceram ao melhor desempenho dos alunos nas produções de histórias completas e mais elaboradas. Outras pesquisas, voltadas para a habilidade de produção narrativa escrita, indicaram como apoio para o desenvolvimento desta habilidade a exploração da consciência metatextual (REGO, 1996; ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1998; OLIVEIRA-SILVA, 2000; SPINILLO; PRATT, 2002).

Outros estudos apesar de não realizarem intervenções com atividades metatextuais, também demonstraram ou fizeram menção à contribuição de estratégias pedagógicas com instruções explícitas, acerca dos elementos que constituem o gênero textual, tanto para o processo de ensino e reflexão linguística da produção textual, quanto para o melhor desempenho dos escolares nas produções de narrativas escritas (DALLA-BONA; BUFREM, 2013; SILVA 2013; SOTOMAYOR *et al.*, 2013;

ARAÚJO 2011; BARROS; PADILHA, 2011; PINTON 2011; DOLZ; GAGNON, 2010; COSTA; BORUCHOVITCH, 2009; MATA; GUZMÁN, 2009; GONZÁLEZ 2009; GIUSTINA; ROSSI, 2008; TONELLI 2008; GAGO; VIEIRA, 2006; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). A autora Silva (2013) ressaltou que as atividades com instruções explícitas podem consistir em um recurso para a intervenção em programas de escrita. As pesquisadoras Barros e Padilha (2011) destacaram a importância de envolver os alunos nas atividades e, dentre as diversas atividades descritas, enfatizaram o estudo para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos relevantes no gênero a ser trabalhado. Estas autoras constataram que o período estimado de uma sequência didática bem elaborada, explorando todos os aspectos de um único gênero, consiste em dois meses de aula. O nosso estudo corrobora ao exposto pelas autoras, pois considerando o período de elaboração e desenvolvimento da sequência didática referente ao uso do gênero textual história, sendo respectivamente os encontros de estudo com as professoras e o desenvolvimento das práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção, totalizou dez semanas.

Segundo Spinillo (2009), Gombert (2003), Koch (2002) e, Lins-Silva e Spinillo (2000) as habilidades metatextuais se desenvolvem gradativamente, tanto pelas instruções implícitas vivenciadas pelas situações informais do cotidiano, quanto pelas instruções explícitas vivenciadas no contexto escolar por meio do ensino formal. Desta forma, a escola tem papel relevante no desenvolvimento metalinguístico e, de maneira mais específica, na consciência metatextual. Sendo assim, a aprendizagem explícita contribui para o desenvolvimento do conhecimento estrutural e organizacional do texto e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado.

De acordo com Koch e Elias (2010) e Spinillo (2009) cabe à escola possibilitar ao aluno conhecer o gênero textual em questão, ou seja, aquele determinado para o estudo, de modo a ser capaz de compreendê-lo e produzi-lo na escola ou fora dela. As autoras ainda afirmaram que, desta forma, favorece o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam o referido gênero textual, sendo transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Assim, quanto mais precisa o professor tornar a definição dos elementos que estruturam e organizam o gênero textual, mais o trabalho didático facilitará a apropriação deste gênero como um recurso e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionadas. Em outras palavras, quanto

mais claramente o objeto do trabalho for descrito e explicado, mais ele se tornará acessível aos alunos não apenas nas práticas comunicativas de aprendizagem, mas também, em situações concretas de interação pela linguagem.

Ferreira e Spinillo (2003) examinaram as relações entre a produção oral de histórias e a consciência metatextual referente à estrutura deste gênero textual. Concluíram que a habilidade de produção se beneficia do conhecimento sobre a estrutura do texto e, expõem que uma intervenção baseada em uma aprendizagem explícita acerca da estrutura interna de textos pode desenvolver tanto a consciência metatextual como a capacidade de produzir textos, na modalidade oral e/ou escrita. Sendo assim, dentre os questionamentos, fizeram a seguinte indagação: Será que o mesmo ocorreria em relação à produção escrita? Os resultados da nossa pesquisa também respondem afirmativamente a esta pergunta. Nesta perspectiva, Spinillo (2009) acrescenta que do ponto de vista psicológico estamos diante de uma questão teórica importante: a existência de relações entre a consciência metatextual e a produção de textos. Do ponto de vista educacional, estamos diante de uma implicação pedagógica: a possibilidade de efetivamente desenvolver a habilidade de produzir textos.

No que diz respeito ao uso do apoio pictográfico como recurso para favorecer a produção de narrativas escritas com estrutura e organização linguísticas mais completas e elaboradas, os resultados da nossa pesquisa corroboram a Bonki e Oliveira (2014); Oliveira e Braga (2012); Oliveira (2010) e, Lins-Silva e Spinillo (2000). Entretanto, divergem dos resultados identificados por Cárnio *et al.*, (2013), os quais constataram que não houve influência dos estímulos visuais (uma figura de ação e quatro figuras em sequência) nas produções escritas dos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental com e sem queixas de alterações na escrita. Porém, os autores ressaltaram que em relação aos estímulos visuais, a figura de ação propiciou resultados ligeiramente superiores, para ambos os grupos, sugerindo que este tipo de estímulo pode ser importante para desencadear o gênero narrativo que exige maior demanda de aspectos linguístico-cognitivos. As autoras Lins-Silva e Spinillo (2000) afirmaram que os alunos das séries mais adiantadas (3ª e 4ª série, à época) do Ensino Fundamental produziram histórias com estrutura narrativa elaborada e completa em todas as situações de produção escrita: produção livre; produção oral/escrita; produção a partir de sequência de gravuras e, reprodução de uma história ouvida.

As pesquisadoras Oliveira (2010) e, Lins-Silva e Spinillo (2000) ressaltaram que o apoio pictográfico deve ser caracterizado por sequência de figuras que representem os elementos que compõem a história: cenário, tema, enredo e resolução.

Outras pesquisas também utilizaram o apoio pictográfico como situação de produção escrita, entretanto, a investigação das mesmas não apresentava como foco avaliar a influência da situação de produção escrita na produção textual dos alunos. As pesquisadoras Sotomayor *et al.*, (2013); Rodrigues e Vilela (2012) e, Bigarelli e Ávila (2011) utilizaram uma gravura ou gravuras em sequência como recurso para a produção de narrativas escritas.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONCLUSÃO**

Nossa pesquisa teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção, com foco para a prática pedagógica, voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico na produção de narrativas escritas dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. É possível afirmar que o programa de intervenção foi efetivo tanto para o desempenho dos alunos nas produções das narrativas escritas, quanto para a reflexão das professoras referente às concepções e às práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem do gênero textual história.

Em relação aos alunos, constatamos que, antes do programa de intervenção, demonstravam esquemas elementares em suas produções narrativas escritas, nas quais havia o predomínio de descrições de ações. Além disso, os fatores da idade e do nível de escolaridade, nesta pesquisa, não contribuíram para o melhor desempenho nas produções das narrativas. Desta forma, concluímos que o programa de intervenção favoreceu os alunos ao domínio do esquema narrativo, os quais elaboraram histórias completas e mais elaboradas, demonstrando o desenvolvimento da consciência metatextual acerca dos aspectos macro e microlinguísticos do gênero textual história.

No que diz respeito às professoras, o programa de intervenção contribuiu para o conhecimento dos aspectos macrolinguísticos do gênero textual história, especificamente, em relação à estrutura e à organização do mesmo. As docentes enfatizaram que a consciência metatextual acerca do referido gênero textual, assim como, de qualquer outro gênero, configurou-se como uma lacuna da formação inicial e, portanto, o programa também contribuiu para a formação continuada em serviço. Desta forma, houve a resignificação das concepções e das práticas pedagógicas voltadas ao gênero textual história.

Um dos principais fatores que proporcionou a obtenção destes resultados foi o cuidado metodológico adotado para o desenvolvimento do programa de intervenção. Destacamos os encontros com as professoras para o estudo do referido programa, especificamente, ao planejamento das atividades da sequência didática do gênero textual

história, o qual posteriormente foi proposto em sala de aula pelas professoras. Além disto, tivemos o cuidado de utilizar, em ambas as fases do programa de intervenção, instruções explícitas acerca dos elementos que estruturam e organizam este gênero textual.

Cabe aqui fazer uma ressalva. No desenvolvimento do programa de intervenção, apesar de utilizarmos as histórias tradicionais (contos) e o apoio pictográfico como recursos para a prática pedagógica no processo de ensino quanto aos elementos que estruturam e organizam este gênero textual, a fim de desenvolver nos alunos a consciência metatextual do referido gênero e o melhor desempenho na produção de narrativas escritas, enfatizamos que as histórias não devem ter um caráter utilitarista no processo de ensino. Em outras palavras, as histórias podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de outras habilidades e, dentre elas, a escrita. Logo, há que se tomar o cuidado para não reduzir o trabalho com a leitura e a contação de histórias às finalidades do ensino da escrita, mesmo demonstrando ser, para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento desta habilidade, uma possibilidade enriquecedora.

A problematização de nossa pesquisa envolveu questões sobre a prática pedagógica com o uso do gênero textual história, voltado para a produção de narrativas escritas pelos escolares, suscitando os seguintes questionamentos: Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas, no contexto de sala de aula, para trabalhar o gênero textual história? Uma intervenção educacional planejada e breve favorece a prática pedagógica e o melhor desempenho dos alunos na produção de narrativas escritas?

Referente ao primeiro questionamento, constatamos que a falta do domínio pelas professoras acerca da estrutura e da organização dos gêneros textuais, especificamente a história, interfere no planejamento das estratégias pedagógicas. As práticas pedagógicas desenvolvidas eram voltadas ao *uso da linguagem*, caracterizadas por atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, as quais enfatizavam os aspectos normativos da gramática, considerados como condição essencial para que os alunos pudessem redigir as narrativas. Enfim, verificamos que as práticas pedagógicas e as condições de produção escrita eram insuficientes e inadequadas para o processo de ensino-aprendizagem do gênero textual história e produções textuais do mesmo.

Respondendo ao segundo questionamento, após o desenvolvimento das práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção, a prática pedagógica

demonstrou seu foco voltado para a *reflexão sobre a língua e a linguagem*, abrangendo instruções explícitas sobre a produção do gênero história, como a organização estrutural dos enunciados e os processos de construção da significação. A prática pedagógica utilizando a sequência didática elaborada para trabalhar o gênero textual história, a partir do uso de estratégias metatextuais e do apoio pictográfico envolveu os quatro eixos de ensino do professor: leitura, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, produção escrita e, escuta/produção oral. Portanto, podemos afirmar que uma intervenção educacional planejada e breve favorece a prática pedagógica e o melhor desempenho dos alunos na produção de narrativas escritas. A instrução explícita demonstrou ser um dos fatores importantes para o desenvolvimento da consciência metatextual e do domínio do esquema narrativo. Além disso, apesar de não ter sido o foco da nossa pesquisa, também concluímos que esta intervenção educacional contribuiu para a reflexão sobre a formação profissional, a prática pedagógica utilizada e, ao uso e à função social da leitura e da escrita. As práticas educacionais propostas pelo programa de intervenção despertaram, tanto nas professoras quanto nos alunos, o interesse pela produção textual do gênero história.

Diante do exposto, identificamos que estas contribuições consistem em implicações educacionais relevantes e, por estas razões, consideramos que a proposta educacional desenvolvida, por meio do programa de intervenção, pode desenvolver a consciência metatextual de outros gêneros textuais, a partir da utilização dos mesmos na prática pedagógica, favorecendo assim, a compreensão e a produção destes. Para tal, chamamos a atenção para a necessidade de realizar adaptações no processo de planejamento e desenvolvimento da sequência didática de acordo com as especificidades do gênero textual a ser trabalhado. Entretanto, alertamos que as propostas educacionais desenvolvidas não devem ser compreendidas como uma receita de como o ensino do gênero textual história deve ocorrer e ser utilizada pelo professor em sala de aula. A nossa intenção foi contribuir para o campo do conhecimento educacional enquanto uma proposta de abordagem teórico-metodológica que poderia embasar o processo de ensino-aprendizagem deste gênero textual, a ser construída junto aos professores.

Desta forma, a nossa pesquisa não esgota outras possibilidades metodológicas de trabalhar, a partir do gênero textual história, a consciência metatextual e a utilização do

apoio pictográfico como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas. Sendo assim, sugerimos que pesquisas futuras desenvolvam programas de intervenção focando o processo de ensino, por meio de sequências didáticas, dos demais gêneros textuais. Também destacamos a necessidade de considerar outros níveis da Educação Básica e, principalmente, da educação especial, realizando, se necessário, adaptações dos recursos utilizados no desenvolvimento deste programa de intervenção.

Além destas considerações, enfatizamos mais quatro aspectos que também nos chamaram a atenção. Primeiramente, ressaltamos a necessidade de reflexão e mudança nas políticas públicas tanto da formação inicial quanto da formação continuada em serviço dos professores, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especial atenção deve ser dada aos aspectos que norteiam e orientam a prática pedagógica, de forma a auxiliar os docentes para a elaboração de estratégias pedagógicas e condições de produções escritas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, considerando os gêneros textuais como objeto deste processo, conforme pressupõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa.

O segundo aspecto diz respeito aos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. O domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos durante o programa de intervenção demonstrou que não há uma progressão linear para todos os alunos. Desta forma, há um percurso de desenvolvimento da narrativa escrita influenciada por fatores individuais e educacionais, como também, fatores socioculturais apontados por outras pesquisas. Apesar de considerarmos a influência de todos estes fatores no processo de ensino-aprendizagem, em relação aos fatores educacionais, ressaltamos para a necessidade e importância da instrução explícita, por meio do ensino formal, acerca dos elementos que estruturam e organizam o gênero textual, como também, considerar a familiaridade dos alunos com o contexto das histórias apresentadas por meio do apoio pictográfico.

Apesar de os juízes que participaram da análise das narrativas escritas dos alunos não relatarem dificuldades ou dúvidas em relação aos instrumentos utilizados para tal, assim como, os resultados obtidos quanto ao índice de concordância atribuírem precisão na análise; referimos ao terceiro aspecto a necessidade de se aperfeiçoar o instrumento de análise dos dados. Identificamos, a partir dos aspectos linguísticos



presentes em algumas histórias, a possibilidade de adaptação na pontuação e na descrição de alguns itens do instrumento.

Quanto a isso, temos as seguintes sugestões de adaptações: a) Na categoria tema acrescentar o item da presença de um *esboço* de uma situação-problema, atribuindo a este item a pontuação obtida de 3 pontos e, b) Na categoria resolução/desfecho acrescentar o item do final simples e direto *com* resolução do problema, atribuindo a este item a pontuação obtida de 3 pontos.

Em relação ao instrumento acerca da pontuação estabelecida para cada categoria de história, sugerimos as seguintes adaptações nas descrições das características de duas categorias: a) Na categoria II considerar como introdução da cena e dos personagens, com *ou sem* a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história e descrição de ações, *com ou sem* uma sequência adequada e, b) Na categoria IV considerar semelhante à categoria III, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, porém, com desfecho ausente *ou final simples e direto sem resolução do problema*. Importante também esclarecer que, neste instrumento, sugerimos ser permitida uma variação de 2 pontos, a mais ou a menos, de acordo com a pontuação estabelecida para cada categoria de história, devendo considerar a presença da maioria das características que define a referida categoria.

E, por fim, no quarto aspecto enfatizamos os benefícios da parceria entre o fonoaudiólogo e o professor no desenvolvimento do referido programa de intervenção dentro do contexto escolar. Desta forma, ressaltamos a possibilidade do fonoaudiólogo desenvolver a atuação em âmbito educacional por meio de ações voltadas à assessoria fonoaudiológica através de formações continuadas em serviço.

Neste contexto, cabem três considerações: sobre a atuação e a formação do fonoaudiólogo, sobre a parceria nesta atuação e, sobre a prática pedagógica. É possível o fonoaudiólogo contribuir para o desenvolvimento do aluno e para a prática pedagógica, sem focar nas alterações presentes nestes aspectos. E, assim, possibilitar condições para o aprimoramento da comunicação humana (seja na modalidade oral e/ou escrita) e, conseqüentemente, um desempenho escolar satisfatório, tendo como base fundamental o trabalho do educador dentro da sala de aula. Nesta perspectiva de ações, o fonoaudiólogo se apresenta como um parceiro, a partir da valorização do saber e do saber fazer do professor, compartilhando as diferentes práticas e encontrando

alternativas que possibilitam a construção de estratégias e adaptação das práticas pedagógicas para um melhor desenvolvimento de linguagem e desempenho do escolar.

No que diz respeito ao professor, este analisa a sua própria prática, aprimorando seu ensino e, em decorrência, a aprendizagem dos seus alunos. Desta forma, contribui para (re)significar as mesmas situações, as mesmas atividades e o contexto e as relações em que a linguagem se manifesta e se constitui.

## CAPÍTULO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa científica deve apresentar cuidado e rigor metodológico. Desta forma, a minha preocupação inicial era verificar se os aspectos metodológicos, especificamente, se os procedimentos para a coleta e a análise dos dados eram adequados e condizentes para sustentar as inquietações que me levaram a desenvolver esta dissertação. Assim, devo ressaltar e fazer considerações a alguns aspectos que contribuíram para o êxito da mesma.

O desenvolvimento do projeto piloto desta pesquisa permitiu constatar que, para atingir os objetivos propostos e responder às inquietações, não havia a necessidade de alterações importantes nos procedimentos de coleta e análise dos dados. O projeto piloto tornou mais tranquilo e seguro todo o processo de desenvolvimento da referida pesquisa. Além disso, as gestoras, as pedagogas, as professoras, os alunos e demais funcionários da escola me acolheram como uma profissional integrante do ambiente escolar.

O terceiro aspecto diz respeito à confiança e à segurança das professoras estabelecidas nesta parceria, demonstradas durante as respostas às entrevistas. Por mais difícil que fosse para as professoras, as mesmas admitiram que o conhecimento acerca do gênero textual história era vago e, assim, *“era muito vago aquilo que eu (professora) na verdade explicava pra eles (alunos)”*, admitiram que *“eu (professora) não sabia ensinar”*.

As professoras relataram que não gostavam de ler e escrever e, mesmo assim, fizeram a leitura e discutiram os dois textos trabalhados durante os encontros para estudo do programa de intervenção. Ao saber desta prática pouco habitual para as professoras, fiquei com receio de que as leituras dos textos sugeridos e solicitados não fossem realizadas. Some-se a tudo isso, o fato de que, diferentemente das estratégias pedagógicas utilizadas, por cinco semanas as professoras desenvolveram, com toda a turma, a sequência didática elaborada durante os encontros de estudo.

Todos estes aspectos demonstraram que as professoras se esforçaram e, mesmo o período do programa de intervenção ser considerado curto (dois meses), as docentes

perceberam o melhor desempenho dos alunos na produção das narrativas escritas; expuseram que atualmente sabem escrever uma história e passaram a gostar desta habilidade e que, por estas razões, favoreceu o processo de ensino-aprendizagem deste gênero textual.

Diante do exposto, não há palavras para descrever o quanto eu me realizei desenvolvendo esta pesquisa, o quanto foi preciosa cada etapa de elaboração desta dissertação! Cada uma delas se tornou um elemento de motivação e de dedicação para explorar e compreender este ambiente, suas práticas e relações de ensino-aprendizagem tão criticadas, culpabilizadas e negligenciadas inclusive pelos profissionais e pessoas que compõem o ambiente escolar.

Ainda, ressalto a constatação, por outros professores, acerca das contribuições da referida pesquisa para o âmbito educacional. Em uma das escolas, a professora do 5º ano (turma que no ano letivo anterior participou do projeto piloto) relatou que a maioria dos alunos, ao escrever um texto narrativo, comentava entre eles sobre os elementos que estruturam e organizam o gênero textual história. Esta professora sem saber do que se tratava procurou pela professora anterior, a qual lhe informou sobre a pesquisa. Desta forma, esta escola trouxe a demanda para que eu trabalhasse o referido programa de intervenção com os demais professores.

Assim, em uma reunião pedagógica (após o retorno do recesso escolar da metade do ano letivo), a qual é organizada pela Secretaria Municipal de Educação, discuti com estes profissionais os textos utilizados nos encontros para o estudo do programa de intervenção e, após explicar as fases e as atividades da sequência didática, foi elaborado um módulo desta sequência. Contudo, mesmo disponibilizando os dois textos aos professores com semanas de antecedência à data da reunião pedagógica, apenas a pedagoga fez a leitura dos textos. Porém, os relatos dos demais professores sobre as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano que abordam o gênero textual história, demonstraram concepções, expectativas e angústias semelhantes às evidenciadas pelas professoras que participaram da pesquisa.

Os professores que participaram desta reunião pedagógica lecionam em turmas que vão do nível de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Portanto, nas discussões dos textos, tive o cuidado para trabalhar a consciência metatextual do referido gênero, considerando a expectativa de aprendizagem de cada ano escolar. Foi

orientado e sugerido que, por exemplo, na Educação Infantil e no 1º ano, em razão destes alunos estarem iniciando a habilidade da leitura e da escrita, a consciência metatextual do gênero história deveria ser trabalhada exclusivamente por meio da contação das histórias. Após a leitura das histórias, por meio do próprio livro, a professora deveria enfatizar os aspectos macrolinguísticos deste gênero textual, demonstrando de forma explícita aos alunos a presença dos quatro elementos que compõem a história: cenário, tema, enredo e resolução. Também foi ressaltado que por mais que estes alunos ainda não tenham desenvolvido o conhecimento metatextual na produção de narrativas escritas, estes poderiam utilizar este conhecimento durante a elaboração de narrativas orais.

Enfim, espero que as contribuições desta pesquisa permaneçam tanto para as professoras quanto para os alunos e que haja a disseminação e a troca de experiências entre os docentes dos demais níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, H. Vicki's story: A seven-year-old's use and understanding of punctuation. In: HALL, N.; ROBINSON, A. (Orgs.). *Learning about punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 54-65, 1996.

AKIGUET, S.; PIOLAT, A. Insertion of connectives by 9-11 years-old children in an argumentative text. *Argumentation*, v.10, p. 253-270, 1996.

ALBUQUERQUE, E.B.C.; SPINILLO, A.G. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 3, 145-158, 1998.

ASSOLINI, F.E.P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Alfa*, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008.

ARAÚJO, J.J.C. do N. O ensino com gêneros textuais e o letramento em língua materna no Programa de aceleração da aprendizagem Asas da Florestania – Acre. *Colloquium Humanarum*, v. 8, n. 2, p. 01-08, jul/dez 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRERA, S.D.; MALUF, M.R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, p. 491-502, 2003.

BARROS, C.G.P. de; PADILHA, S. de J. Para uma escrita criadora: da produção de textos à formação de autores. *Interações*, n. 19, p. 259-273, 2011.

BIGARELLI, J.F.P.; ÁVILA, C.R.B. de. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. *J Soc Bras Fonoaudiol*. v. 23, n. 3, p. 237-244, 2011.

BONKI, E.; OLIVEIRA, J.P. Desempenho de escolares rurais em narrativas escritas e possíveis relações com variáveis de perfil. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 36, p.144-155, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, L.P.L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p.24-30, jan/abr 2007.

BRITTO, L.P.L. Livro didático e autonomia docente. *SCRIPTA*, v. 6, n. 11, p.162-170, 2º sem. 2002.

CAPELLINI, et al. Atendimento fonoaudiológico a escolares com transtornos de aprendizagem: atuação em oficinas de leitura e escrita. In: MARCOLINO, J.; ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. *Perspectivas atuais em fonoaudiologia: refletindo sobre ações na comunidade*. São José dos Campos: Pulso Editorial, p.237-249, 2010.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A.C.E. Oconhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORREA, M.F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.

CÁRNIO, M.S.; CASEMIRO, J.R.; RIBEIRO, K.B.; SOARES, A.J.C. Estímulos visuais e produção escrita de escolares com e sem queixas de alterações na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 3, p. 516-523, 2013.

CÁRNIO, M.S.; ALVES, D.C.; REHEM, L.O.; SOARES, A.J.C. Práticas de narrativas escritas: atuação fonoaudiológica. *Revista CEFAC*, v. 14, n. 5, p. 792-798, set/out 2012.

CORREIA, J. de A.F. *Escrita de histórias por crianças de escola pública e escola particular em diferentes situações de produção*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.

COSTA, E.R. da; BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.22, n.2, p.173-180, 2009.

COZBY, P.C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DALLA-BONA, E.M.; BUFREM, L.S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educação em Revista*, v. 29, n. 1, p. 179-203, mar 2013.

DOLZ, J.; GAGNON, R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. (Traduzido por Verónica Sánchez). *Lenguaje*, v. 38, n. 2, p. 497-527, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FAGUNDES, A.J.F.M. *Descrição, definição e registro do comportamento*. São Paulo, Edicon, 1985.

FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. *Linguística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, S. P.; CORREIA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 4, p. 547-555, 2008.

FERREIRA, A.L.; SPINILLO, A.G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M.R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. London: Heiveman Educational, 1984.

GAGO, P.C.; VIEIRA, L.S.L. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 6, n. 1, p. 45-62, jan/abr 2006.

GARTON, A.; PRATT, C. *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell, 1998.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIUSTINA, F.P.D.; ROSSI, T.M. de F. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. *RLA. Revista de Linguística Teórica y Aplicada Concepción* (Chile), v. 46, n. 2, p. 29-51, 2008.

GOMBERT, J.E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Editora Penso, p.109-123, 2013.

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

GOMBERT, J.E. *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GONZÁLEZ, A.M.M. Lectura, escritura y aprendizaje literário en los proyectos de trabajo escolar. *Lectura y Vida*, p. 44-55, jul/2009.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2001.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acessado em: 05/05/2014.



KAZDIN, A.E. *Single-Case research designs: methods for clinical and applied settings*. Oxford University, New York, 1982.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I.V. *Os gêneros do discurso: desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V. Aquisição da escrita e textualidade. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.29, p. 109-117, jul/dez, 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, v. 43, n. 5, p. 29-32, 1986.

LINS-SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.3, p.337-350, 2000.

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

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATA, F.S.; GUZMÁN, A.G. El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, v. 27, n. 1, p. 171-190, 2009.

MENDES, E.G.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. Rio de Janeiro: EDUR, v 34, n 1, p. 13-29, jan / jun 2012.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation

of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18 (2), 135-152, 1986.

MORROW, L.M. Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, n.85, v.5, p.647-661, 1985.

MOTA, M. Desenvolvimento metalinguístico. In: MOTA, M. *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, J. P. *Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010, 138f.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização*. Curitiba-PR: CRV, 70p., 2012.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Efeitos de um programa de intervenção com base em apoio pictográfico e consciência metatextual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2009, *Anais eletrônicos... Curitiba: PUC Editora, p.6574-6586*, 2009.

OLIVEIRA, J.P.; ZABOROSKI, A.P.; MELLO, P.M.; SEMKIV, S.I.A.L.; BRAGA, T.M.S. O uso do texto narrativo em intervenções com crianças que possuem atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: OLIVEIRA, J.P.; BRAGA, T.M.S.; VIANA, F.L.P.; SANTOS, A.S. (Orgs.). *Alfabetização em países de Língua Portuguesa: pesquisa e intervenção*. Curitiba: CRV, p.201-216, 2014a.

OLIVEIRA, J.P.; LIRA, A.C.M.; VESTENA, C.L.B.; BAGAROLLO, M.F.; MELLO, P.M. Instrumentos e discussões sobre o processo de aquisição da linguagem enquanto suportes para a atuação de alfabetizadores. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, *Anais eletrônicos Por uma revolução no campo da formação de professores*. Águas de Lindóia/SP, p.6579-6589, 2014b.

OLIVEIRA-SILVA, R.P. de. *Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

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

PINTON, F.M. O ensino de produção textual escrita na revista Nova Escola: uma análise de discurso crítica. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, p. 338-344, 2011.

PISA - Programme for International Student Assessment. BRAZIL –Country Note – Results from PISA 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acessado em: 05/05/2014.

POMPÍLIO, B.W.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; OLIVEIRA, H.A.D. de; SILVA, I.D. da; BARBOSA, M. de S.; NUNES, R.H. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.H.R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, p.93-125, 2000.

REGO, L.L.B. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, M.G.B.; SPINILLO, A.G. (Orgs.). *Tópicos em psicologia cognitiva*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, p. 120-138, 1996.

RODRIGUES, M. do R. de F.; VILELA, F.C. Resolução da situação-problema e desfecho em histórias de crianças de 7 e 9 anos. *Psicologia: Ciência e profissão*, v. 32, n. 2, p. 422-437, 2012.

ROJO, R.H.R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R.H.R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, p.27-38, 2000.

ROMANO-SOARES, S.; SOARES, A.J.C.; CÁRNIO, M.S. Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 379-384, out/dez 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007, 208p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A.C. O impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4º ano de escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 1, p. 177-183, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 5-17, 2004.

SOTOMAYOR, C.; LUCCHINI, G.; BEDWELL, P.; BIEDMA, M.; HERNÁNDEZ, C.; MOLINA, D. Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *ONOMÁZEIN*, v. 27, p. 53-77, jun/2013.

SPINILLO, A.G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, p.73-116, 2001.

SPINILLO, A.G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: DIAS, M.G.; SPINILLO, A.G. (Orgs.). *Tópicos em psicologia cognitiva*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, p. 84-119, 1996.

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

SPINILLO, A. G.; PRATT, C. Text production and metalinguistic awareness for text genres in children of different social backgrounds [Resumos]. In: European Association for Research on Learning and Instruction (Orgs.), *Anais, VIII International Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction* (p. 114). Stafford, UK: EARLI, 2002.

SPINILLO, A.G.; REGO, F.B.; LIMA, E.B.; SOUZA, N. A aquisição da coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: SPINILLO, A.G.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. (Orgs.). *Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

SPINILLO, A.G.; MARTINS, R.A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.10, p.219-248, 1997.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). *Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, p. 7-18, 1995.

TONELLI, J.R.A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. *Acta Sci. Lang. Cult.* v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

TUNMER, W.E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. New York: Springer-Verlag, 1984.

VAL, M.G.C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VAN DIJK, T.A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. Ressignificação da prática pedagógica referente ao gênero de histórias. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, *Anais eletrônicos Por uma revolução no campo da formação de professores*. Águas de Lindóia/SP, p.10989-11001, 2014.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) PROFESSOR(A)

#### **Título de pesquisa:**

A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E O APOIO PICTOGRÁFICO NA  
PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisadora responsável: Ana Paula Zaboroski Oleinik

Instituição a que pertence a pesquisadora:

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Telefone para contato: (42) 9962-9170

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP): (42) 3629-8177

Voluntários da pesquisa: professor(es) da rede municipal de ensino de Rio Azul-PR que lecionam para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E O APOIO PICTOGRÁFICO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA”, de responsabilidade da fonoaudióloga Ana Paula Zaboroski Oleinik, da Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul-PR.

Este trabalho tem o intuito de contribuir com a prática pedagógica do professor referente ao tipo textual narrativo, favorecendo um melhor desempenho na produção de narrativas escritas dos escolares. Ou seja, pretende contribuir no desempenho da produção textual do escolar, buscando soluções para as dificuldades que ele(a) possa apresentar.

A pesquisa será feita nas dependências da sala de aula, na escola em que você leciona e, seu desenvolvimento depende da realização de uma entrevista com você, por meio de um roteiro semiestruturado. Esta entrevista pretende obter dados sobre alguns aspectos da prática pedagógica. Também será proposto um programa de intervenção com atividades metatextuais e apoio pictográfico a ser utilizado por você no processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento do programa de intervenção você será orientado(a) antes da intervenção por meio de encontros de estudo com a pesquisadora.

A sua participação na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e também sem nenhuma compensação financeira. De acordo com a Resolução 466/12, durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de o(s) participante(s) se expor(em) a riscos, referentes às dimensões físicas, psíquicas, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das

relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essa Resolução, ainda que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometê-lo.

No caso da presente pesquisa, consideramos que no momento da entrevista, é possível que você sinta-se constrangido ao responder as questões feitas pela pesquisadora. Isso pode se caracterizar como um risco de ordem psicoemocional. Por isso, deixa-se claro que, se isso ocorrer, a pergunta será desconsiderada e a pesquisadora seguirá com as demais perguntas.

Caso esse constrangimento gerado seja significativo, esclarece-se que a pesquisadora se responsabilizará pelo seu acolhimento e/ou encaminhamento necessário a um profissional especializado, a fim de que você receba o atendimento ou orientações necessários. Entende-se, no entanto, que esse risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Além disso, a participação tanto da escola como a sua, não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades aplicadas a ambos.

A sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A fonoaudióloga e pesquisadora Ana Paula Zaboroski Oleinik certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo em participar desse estudo, recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a)

\_\_\_\_\_  
Ana Paula Zaboroski Oleinik  
(Responsável pela pesquisa)  
Fonoaudióloga (CRFa 9132/PR)

## **APÊNDICE B**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS**

#### **Título de pesquisa:**

A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E O APOIO PICTOGRÁFICO NA  
PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisadora responsável: Ana Paula Zaboroski Oleinik

Instituição a que pertence a pesquisadora:

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Telefone para contato: (42) 9962-9170

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP): (42) 3629-8177

Voluntários da pesquisa: crianças matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental.

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada de “A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E O APOIO PICTOGRÁFICO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA”, de responsabilidade da fonoaudióloga Ana Paula Zaboroski Oleinik, da Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul-PR.

Este trabalho tem o intuito de contribuir com a prática pedagógica do professor referente ao tipo textual narrativo, favorecendo um melhor desempenho na produção de narrativas escritas dos escolares. Ou seja, pretende contribuir no desempenho da produção textual do seu(sua) filho(a), buscando soluções para as dificuldades que ele(a) possa apresentar.

A pesquisa será feita nas dependências da sala de aula em que seu(sua) filho(a) está matriculado(a), por meio de atividades que envolverão a leitura e a escrita. Nessas atividades haverá uso de um material especial elaborado para que o seu(sua) filho(a) faça histórias escritas com figuras. Isso deverá ajudá-lo(a) no desempenho em leitura e escrita.

A participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e também sem nenhuma compensação financeira.

É importante te explicar que de acordo com a Resolução 466/12 (um documento do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de o(s) participante(s) se expor(em) a riscos, referentes às aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essa Resolução, ainda que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometer-lo(a).

No caso da presente pesquisa, consideramos que no momento das atividades, é possível que seu(sua) filho(a) sinta alguma dificuldade em relação à atividade proposta, podendo gerar um possível constrangimento quando não atingir o objetivo proposto. Por isso, a participação é voluntária. Por outro lado, devemos explicar que este risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Além disso, a participação tanto sua como a de seu(sua) filho(a) não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades aplicadas a ambos.

A identidade de seu(sua) filho(a) será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Ana Paula Zaboroski Oleinik certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Ana Paula Zaboroski Oleinik  
(Responsável pela pesquisa)  
Fonoaudióloga (CRFa 9132/PR)



## APÊNDICE C

### ENTREVISTA

- 1) Que tipo de produção escrita você acha que seus alunos escrevem melhor? Por quê?
- 2) Quando você pede uma produção escrita aos alunos, que aspectos você avalia/considera nessas produções? Tem alguma avaliação específica que usa? Algum protocolo, por exemplo?
- 3) Destas produções que você falou que trabalha, tem alguma que você acha que deve ser mais frequente no dia a dia?
- 4) Com qual frequência semanal são realizadas produções escritas com os alunos?
- 5) Como você trabalha o tipo de texto narrativo? Que materiais costuma utilizar?
- 6) Você já recebeu alguma orientação especial de como trabalhar com estes tipos de textos? Pode me dar um exemplo?
- 7) Quais os aspectos do Projeto Político Pedagógico lhe orientam no trabalho com os tipos de textos? Você consegue me citar algum de maneira especial?
- 8) Quais as atividades que você acha que são mais frequentes em suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
- 9) Como foi a sua formação em relação aos métodos de alfabetização? E sobre as questões específicas do Projeto Político Pedagógico? Como isso te ajuda hoje?
- 10) Que método de alfabetização você acha que utiliza em sua prática pedagógica? Por quê?

## APENDICE D - HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO (VERSÃO RESUMIDA)

### Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho que morava com a sua mãe numa pequena cidade às margens da floresta. A sua avó morava numa casinha no interior da floresta.

Certo dia a sua avó ficou doente. Então, a mãe da menina preparou uma cesta com broas, pote de geleia e um tablete de manteiga e pediu para Chapeuzinho Vermelho levar para a sua vovó. A menina pegou o cesto e foi embora.

Quando a vovó viu a Chapeuzinho Vermelho em sua casa ficou muito contente com a visita da sua netinha. A menina entregou-lhe a cesta e a vovó comeu com gosto as broinhas e recuperou as energias.

Texto adaptado de: [www.grimmstories.com](http://www.grimmstories.com)

#### LEGENDA

Amarelo: cenário

Rosa: tema

Verde: enredo

Azul: resolução

## APENDICE E - HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO (VERSÃO ADAPTADA)

### Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho que morava com a sua mãe numa pequena cidade às margens da floresta. A sua avó morava numa casinha no interior da floresta.

Certo dia a sua avó ficou doente. Então, a mãe da menina preparou uma cesta com broas, pote de geleia e um tablete de manteiga e pediu para Chapeuzinho Vermelho levar para a sua vovó. A menina pegou o cesto e foi embora.

A menina ia por uma trilha quando, de repente, apareceu-lhe na frente um lobo enorme. Ele queria devorá-la, mas temia que os lenhadores ouvissem os seus gritos. Por isso, decidiu distrair a Chapeuzinho com as lindas flores e os pássaros da floresta. Ela saiu da trilha e entrou na floresta à procura de flores para levar para sua avó.

Enquanto isso, o lobo foi direto para a casa da vovó e a comeu. Depois vestiu as roupas dela e se deitou embaixo das cobertas e ficou esperando pela Chapeuzinho Vermelho. A menina se lembrou da avó e retomou o caminho. Quando chegou, o lobo (disfarçando a sua voz) pediu para ela aquecê-la, deitando-se também na cama, pois sentia muito frio. Após a menina se deitar, o lobo deu um pulo e comeu a pobre Chapeuzinho Vermelho, depois adormeceu e começou a roncar.

Um caçador passava em frente da casa e, ao ouvir o ronco, achou que a avó estava passando mal. Resolveu verificar e acabou encontrando o lobo com uma enorme barriga parecendo um grande balão! O caçador ficou bem satisfeito, há muito tempo estava procurando esse lobo. Apontou a espingarda, mas então a barriga se mexeu! Então, pegou uma tesoura e começou a cortar a barriga do lobo. Depois de vários cortes Chapeuzinho Vermelho e sua avó saíram vivas de dentro da barriga. O caçador foi embora contente e a vovó comeu com gosto as broinhas e recuperou as energias.

Texto adaptado de: [www.grimmstories.com](http://www.grimmstories.com)

#### LEGENDA

Amarelo: cenário

Rosa: tema

Verde: enredo

Azul: resolução

## **APENDICE F**

### **ENTREVISTA APÓS PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

- 1) O que você achou dos nossos encontros para estudar? Como que você acha que essa prática de estudo como apoio pode lhe ajudar no planejamento pedagógico no dia a dia?
- 2) Se fosse para melhorar estes encontros, o que você sugeriria, pensando no que poderia lhe ajudar ainda mais?
- 3) Você pode me citar exemplos de conceitos ou de alguns aspectos que você lembra dos textos que foram estudados? Por que isso lhe chamou a atenção? Isso está lhe ajudando em sua prática? Como?
- 4) Na entrevista anterior você comentou que os alunos apresentavam muita dificuldade para escrever um texto narrativo, como as histórias. Após as intervenções na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual de história você observou alguma mudança na produção de narrativas escritas dos alunos? Qual(is)?
- 5) Você conseguiu descobrir em que parte da história os alunos têm (ou tinham) mais dificuldade no momento em que produzem(iam) uma história?
- 6) Considerando a sequência didática do programa de intervenção, o que você considera que mais ajudou na produção das histórias?
- 7) Se fosse para você retirar ou acrescentar algo nesse programa de intervenção, o que seria?

## APENDICE G

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA INICIAL

#### Professora 1

**Pesquisadora:** Eu gostaria de conversar um pouco com você sobre a escrita dos seus alunos, como que você trabalha com eles essa parte em sala de aula ou até mesmo fora dela e se você não entender alguma pergunta, me fale, está bem? Na verdade esta entrevista é uma conversa, então se sinta bem à vontade. Então, em relação à escrita dos seus alunos eu gostaria que você comentasse...

1) Que tipo de produção escrita você acha que seus alunos escrevem melhor?

**Professora 1:** Eles têm, eles têm sim bastante dificuldade, e em qualquer tipo textual. Eles têm mais a maior parte é insegurança da parte deles. Insegurança no que vão falar, no que vão escrever né, no que vão expressar de forma escrita. Eles têm essa dificuldade principalmente de iniciar. O iniciar um texto, como que eles vão fazer, o que que eles vão fazer, essa é a pergunta deles normalmente. É como a mãe falou né (durante reunião para leitura e assinatura do TCLE uma das mães comentou que seu filho perguntou a ela o que ele tinha que escrever e como escrever sobre: *O que é ser criança*. Esse tema foi solicitado pela professora para uma produção textual em semanas anteriores) eles não têm aquela ideia de como que eles vão começar, um texto. Depois que eles começam até que vai.

**Pesquisadora:** Então você comenta comigo que em relação à produção textual, a produção escrita dos seus alunos, é ... todos os alunos têm dificuldade na produção textual e em qualquer tipo de produção textual, isso?

**Professora 1:** isso.

**Pesquisadora:** Tá! Mas não tem nenhum tipo de texto que você observa que eles conseguem escrever um pouquinho melhor? A dificuldade é generalizada mesmo, é para qualquer tipo de texto?

**Professora 1:** É...eles, eles gostam de fazer convite, bilhete, né! Então por ser mais curtinho né, pra eles se torna mais fácil, fazer do que exatamente, vamos dizer assim,...uma história, uma reprodução de uma história, né, eles já sentem um pouco mais de dificuldade.

**Pesquisadora:** Por que você acha que eles sentem essa dificuldade em escrever uma história, como você relatou aí?

**Professora 1:** Normalmente a leitura deles, eu acho assim que se eles,...talvez falte um pouco de...talvez até de motivação, né! Pra eles gostarem mais de ler e lerem mais, tá! O que a gente faz, eu normalmente todos os dias, em certos momentos eu deixo eles à vontade pra eles lerem e eu não cobro aquela leitura. Eles leem, eles escolhem o livro que eles querem, eles leem o que eles querem, o que eles acham interessante pra eles, né. Por exemplo, eles vão lá e pegam a leitura de um...umas adivinhações. Eles gostam lá, eles vão lá e pegam as adivinhações pra ler. Livros de vez em quando eu peço pra eles é..., hoje vocês vão pegar fábulas. Dê uma lida, leiam o livro todo, tem tempo pra isso. Eu dou uma aula, às vezes tem duas aulas, eu dou uma aula pra eles lerem, com atenção né. Só que é a dificuldade também de concentração na leitura. Eles começam ler, de repente eles, tem um lá que começa conversar daí eles já entram naquela conversa. Há essa dificuldade assim dessa forma de fazer a leitura, de fazer eles prestarem atenção no que eles estão lendo, né. Então, há essa dificuldade e eu acho que por, por, por razão também disso que eles têm a dificuldade depois da escrita, também.

**Pesquisadora:** 2) Quando você pede uma produção escrita aos alunos, que aspectos você avalia ou considera nessas produções? Tem alguma avaliação específica que você usa? Algum protocolo, de que forma que você avalia isso?

**Professora 1:** Eu ... normalmente eu avalio assim é colocando um ... é eu escrevo na produção deles parabéns, dou uma nota dez que eles gostam de, de ser bem, bem conceituados né. E, assim ... quando é uma avaliação escrita do bimestre, vamos dizer assim, eu considero alguns, alguns décimos né, naquela produção. Geralmente eu peço pra eles fazerem uma produção de texto, digamos assim, valendo nota. Então, essa, mas não só aí, eu avalio eles dessa forma também, colocando um dez, não que eu use aquele dez ou aquele cinco, ou de repente né... pra, pra colocar no livro de, de notas, né. Mas, assim, só pra, pra eles terem uma, uma motivação.

**Pesquisadora:** E R., além disso, é por exemplo, como que além dessa avaliação que você comentou que faz, essas questões que você considera. É como que você avalia o fato de como eles estão escrevendo né, se eles estão escrevendo bem de acordo com o esperado para o nível de escolaridade deles? Esses aspectos assim, que você leva em

consideração pra você pontuar a questão numa nota como você diz ali, dar um dez ou alguns décimos, que aspectos são esses que você leva em consideração pra tá avaliando a escrita desses alunos?

**Professora 1:** A ... como que diz, a ... (pausa maior) sequência da história, certo, da produção. Se não há muita repetição de palavras, de frases mesmo. Então esses são os principais aspectos.

**Pesquisadora:** Além desses tem mais alguns?

**Professora 1:** A pontuação também, mas isso já é em ... em primeiro lugar a organização do texto, né. Depois vem a pontuação, né, a paragrafação, colocar a sequência do texto já é tipo colocar um, não, não fazer aquela mistura de, de assuntos né.

**Pesquisadora:** Então a sequência é não ter repetições de assunto no texto?

**Professora 1:** isso, isso.

**Pesquisadora:** E quando você fala em organização do texto, o que você está levando em consideração na organização do texto? O que seria isso?

**Professora 1:** Tipo assim: no primeiro parágrafo você colocar como um ...uma, uma iniciação, depois vem o meio né, que é o texto em si, sobre o que que você está falando né, depois a finalização.

**Pesquisadora:** Tá, então isso é a organização e a sequência é a não repetição de informações, de ideias no texto?

**Professora 1:** isso.

**Pesquisadora:** É 3) Destas produções que você está falando que trabalha, tem alguma que você acha que deve ser mais frequente no dia a dia?

**Professora 1:** demonstrou por meio da expressão facial que não compreendeu a pergunta.

**Pesquisadora:** É porque são várias produções que as crianças podem fazer. Você até comentou que eles preferem escrever textos mais curtos como bilhete, convite. Então, esses tipos de produções eles fazem dentro da sala de aula, né, é a preferência deles por ser mais curto, né, e aí você justificou porque que eles evitam de escrever um texto como uma história, como você estava comentando. Então, eu gostaria de saber de você agora, destas produções que são feitas em sala de aula, que as crianças escrevem, se tem

alguma que você acha que deve ser mais frequente no dia a dia? Ou que eles mais escrevem no dia a dia? Que tipo de texto é esse?

**Professora 1:** Reprodução de histórias, produções ... às vezes eu faço assim oh, vocês vão escolher um tema como título e, a partir desse tema vocês vão desenvolver a produção. Não reprodução, mas sim a produção deles mesmo. Então, é aí que está a maior dificuldade, que deve ser eu acho mais trabalhado a reprodução de histórias e a produção de textos partindo deles.

**Pesquisadora:** Então, esse tipo de produção ou reprodução textual eles fazem no dia a dia, mas eles têm maior dificuldade exatamente neste tipo de produção?

**Professora 1:** exatamente.

**Pesquisadora:** E esse tipo de texto, a produção partindo deles ou a reprodução a partir de uma história como você acabou de dar o exemplo, é ... são produções textuais que mais acontecem no dia a dia ou essas acontecem com menos frequência?

**Professora 1:** Sim. Eu procuro colocar mais esse tipo de produção, não que eu deixe as outras de lado né, de vez em quando lá, a gente dá outros tipos também. Mas por causa desta dificuldade já, eu procuro usar mais esse tipo textual.

**Pesquisadora:** Tá! E quais são os outros tipos que você não deixa de lado, que acaba trabalhando em outros momentos? Você pode me dar algum exemplo?

**Professora 1:** ...(pausa maior) ai agora no momento me fugiu, é ...(pausa maior).

**Pesquisadora:** O que você lembrar que você trabalha com eles outros tipos de textos que você já trabalhou ou que você trabalha.

**Professora 1:** Receitas, né também já foi trabalhado. Eu não coloco diariamente porque né, por causa do foco principal que é aquilo que eu já comentei. É, ... (pausa maior)

**Pesquisadora:** É que você comentou do convite, né.

**Professora 1:** (professora deu continuidade) convite, bilhete.

**Pesquisadora:** Então esses são os outros tipos de textos que você também trabalha. Mas, o foco principal então são os textos narrativos, as histórias.

**Pesquisadora:** Só pra confirmar mais uma vez, R. 4) Com qual frequência semanal que são realizadas produções escritas com os alunos?

**Professora 1:** três a quatro vezes por semana.



**Pesquisadora:** E daí geralmente essas três a quatro vezes por semana você trabalha textos envolvendo histórias, né conto ou reconto ou então você envolve esses outros tipos de textos?

**Professora 1:** A menos que surja algum, algum projeto que tem que ser desenvolvido, alguma outra coisa assim, daí a gente diminui pra uma ou duas vezes na semana, mas normalmente três a quatro vezes.

**Pesquisadora:** Você acabou de comentar há pouco a respeito de histórias ou narrativas que você até alega que é a maior dificuldade que os alunos têm, apesar de ser a maior ênfase que você dá nas produções textuais, né 5) Como que você trabalha o tipo de texto narrativo?

**Professora 1:** É eu ou eu peço pra eles procurarem por exemplo, vamos dizer assim, fábulas e aí eles vão ver primeiro, primeiro a gente faz um estudo do que que é a fábula, né, ou qualquer outro tipo textual um convite, um bilhete, qualquer tipo de texto. Eu procuro colocar pra eles, conversar sobre o assunto primeiro, pra eles entenderem o que que eles vão fazer, o que que é aquele tipo de texto, porque que se chama receita, porque que se chama fábula, porque que se chama... é adivinhas, é qualquer tipo de texto. Então, primeiro é conversado com eles e depois pra eles poderem ter uma ideia mais clara do que que eles vão fazer.

**Pesquisadora:** E aí quando você comenta que é explicado, conversado com eles sobre o que que é aquilo, de que forma que você chega a trabalhar esse conceito fábula, adivinha, receita? No caso aí nós estamos falando do texto narrativo. Então, utilizando a fábula ou conto que são tipos de textos narrativos, como que você acaba explicando isso pra turma? De que forma que você expõe isso a eles pra eles identificarem do que que se trata. Você poderia me dar algum exemplo, explicar um pouquinho mais?

**Professora 1:** Ah, eu leio, eu trago exemplos né, pra eles. Daí eu leio alguns, levo uma aula toda ou quase duas aulas às vezes, pra ler vários tipos de, de, de, da leitura daquela, daquele, daquele tipo textual. Por exemplo uma fábula, eu leio duas, três fábulas pra eles entenderem exatamente o que que é uma fábula, o que que é uma história infantil, né. Então, eu leio vários assim, pra eles terem uma ideia de como que se, digamos assim, como que se descreve né.

**Pesquisadora:** Do texto narrativo você deu exemplo de histórias né, histórias infantis, o conto, fábula. Tem outros materiais que você utiliza pra trabalhar o texto narrativo?

**Professora 1:** Não, normalmente é essa forma que eu apresento pra eles.

**Pesquisadora:** Ainda sobre o texto narrativo 6) Você já recebeu alguma orientação especial de como trabalhar com estes tipos de textos? Pode me dar um exemplo?

**Professora 1:** Assim é através de cursos, de palestras né. O que a gente tem, até teve um, uma vez lá que teve umas horas de curso com uma professora de fora que ela fez exatamente a parte da história infantil. Então, ela contou aquela história, ela trouxe vários tipos de, de material concreto pra ela trabalhar aquela, aquela aula com a gente né. Então, ela fez a apresentação, ela trouxe fantoche, ela trouxe coisas que normalmente a gente também usa na sala de aula, né. Um avental, ou mesmo a roupa, né. Pra gente aqui é mais complicado, né conseguir a roupa pra poder apresentar a história. Então, normalmente é usado o fantoche, é usado o avental, dedoches também. Até eles já produziram dedoches, já fizeram os dedoches deles, pra eles mesmos contarem a história através das mãos né, e eles até gostaram muito, por sinal. Então, nesse curso foi bastante importante pra gente porque, só que é assim, eu na verdade como professora eu acho, eu sinto muito essa dificuldade de, ... de fazer, dar aquela ênfase assim na história, sabe? Pra mim é uma grande dificuldade, talvez do modo de que eu fui ensinada, (hesitações) não sei. Eu na verdade tenho muita dificuldade em apresentar e contar uma história fazendo todos aqueles gestos como a gente viu lá a professora fazendo, né!

**Pesquisadora:** Então, a ênfase que você fala em relação à história é você conseguir apresentar melhor essa história aos alunos, isso?

**Professora 1:** isso, isso. A minha dificuldade é essa.

**Pesquisadora:** E aí você trabalha além desses materiais que você está falando, você acaba se utilizando, se apoiando mais nesse tipo de material: dedoche, fantoche, avental ou nos livros?

**Professora 1:** ... ora em livros, ora dessa forma também. A maioria vamos dizer assim que é através dos livros, né, apresentação dos livros, leio pra eles, dando aquelas ênfases assim na fala, mas assim, talvez um pouco mais limitado né. Porque é exatamente essa a minha dificuldade.

**Pesquisadora:** E professora R., você comenta de dar ênfase nas falas, de ler vários tipos de, de histórias de fábulas pra eles verificarem como se escreve aquela história, isso tudo você já comentou. Em algum momento você chega a trabalhar algo mais específico sobre a forma como é escrita a fábula ou ela acaba ficando nessas ênfases que você acaba fazendo durante a leitura?

**Professora 1:** É o que eu coloco, o que eu comento com eles na, na sequência da história como deve ser. Então, a gente não pode começar falando diretamente no assunto, tem que dar uma entrada né, e fazer a sequência normal da história e a finalização dela.

**Pesquisadora:** Essa entrada que você comenta o que normalmente você considera que tem que ter nesse início, nessa entrada de história?

**Professora 1:** É o lugar, é onde vai acontecer, no caso vamos dizer que eles produzam, uma produção deles. Tem que ter o local, os personagens né, da história. Então, isso eu acho que tem que entrar logo no início né. Principalmente o lugar, onde acontece né, com quem que acontece a história.

**Pesquisadora:** E aí depois as outras partes da história o que você acaba enfocando, enfatizando com eles?

**Professora 1:** Depois vem o quê?, né, o que acontece. Primeiro é onde e quando acontece e depois o que acontece.

**Pesquisadora:** E isso já tá ali no meio da história como você se refere, e aí depois dessa parte para dar continuidade na sequência o que você trabalha com eles?

**Professora 1:** ...aí é o que eu coloco pra eles sempre é uma coisa vai emendando na outra, né. Um assunto vai emendando no outro e cuidar pra não fazer a repetição né, dos assuntos e daí, pra daí a finalização.

**Pesquisadora:** Então, R., agora vamos falar um pouquinho de seu trabalho mais geral, mas mesmo assim a gente ainda vai tocando no assunto das questões de produção escrita dos alunos. Então agora eu gostaria de saber 7) Quais os aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) orientam o seu trabalho com os tipos de textos?

**Professora 1:** Silêncio e movimentou as mãos e a cabeça (tentando encontrar a forma de responder a pergunta). Em seguida olhou para a pesquisadora, dizendo: como assim?

**Pesquisadora:** O documento do PPP ele acaba comentando sobre o trabalho pedagógico do professor, a questão dos textos. Então eu gostaria de saber se de repente no contato que você teve com esse documento, com esse material, se esse material te orientou em algum momento nesse trabalho com textos em sala de aula? Se esse tipo de documento te auxiliou, te esclareceu, te ajudou, se embasa a tua prática em sala de aula ou não. O que você poderia comentar a respeito desse documento em relação ao teu trabalho com produção textual com os alunos em sala de aula?

**Professora 1:** É porque assim, é tudo o que a gente pega de informação, a gente usa, como um, como um, complementação pra gente, né! Porque a gente é como, é como, vamos dizer assim,... eu tenho que estar sempre me atualizando, sempre buscando é uma forma melhor de, de apresentar as aulas de, de, de, como que a gente diz. Eu tenho muita dificuldade....risos (após pesquisadora comentar para ela não se preocupar porque ela estava se expressando bem). Então, sempre buscando melhorar, o trabalho que a gente faz, né.

**Pesquisadora:** Você poderia me citar algum exemplo que esse documento, PPP, ajudou você dentro da sala de aula pra expor melhor, apresentar melhor o conteúdo, a aula, como você acabou de falar que você procura se aperfeiçoar, buscar mais informações, conhecimentos. Tem algum exemplo que você possa me dar que você encontrou lá nesse documento e que te favoreceu, te ajudou em sala de aula?

**Professora 1:** No momento assim eu não saberia te dizer, porque é tanta coisa que a gente pega aqui, ali e ali e acolá, que agora no momento assim eu não.

**Pesquisadora:** Então, voltando um pouco, na questão das aulas mais gerais 8) Quais as atividades que você acha que são mais frequentes em suas aulas de Língua Portuguesa?

**Professora 1:** É ... tem jogos né, as brincadeiras, de repente um assunto é tem tal até música né que possa ajudar né. Então, esse tipo de, como que a gente diz ... uma aula diferenciada, né. E ... quebra-cabeças, é até hoje eu estava olhando lá, quebra-cabeças aonde tem escrito palavras, aonde tem sequência, né. Então, é o que mais ... (pausa maior).

**Pesquisadora:** Você trabalha então com músicas, com jogos, com materiais diferenciados, mas e aquelas atividades que são frequentes na aula de Língua Portuguesa? Que atividades são essas que normalmente sempre acontece que

difícilmente é deixado de lado que você sempre está trabalhando na disciplina de Língua Portuguesa? Que atividades são essas?

**Professora 1:** É ... por exemplo, é ...separação de sílabas, é isso? Substantivos próprios e comuns, pontuação, isso tem que ser trabalhado quase que diariamente porque se você passar um tempo sem você apresentar aquela atividade pra eles, eles esquecem, eles, eles sentem muita dificuldade também nessa parte da ortografia.

**Pesquisadora:** Então, você comenta comigo que é o que normalmente você trabalha em Língua Portuguesa, as atividades que sempre são trabalhadas, você foca mais a questão da separação de sílabas, pontuação, são esses aspectos?

**Professora 1:** É o que a gente apresenta o ano todo né, não, não se fixando apenas naquilo que pedem no currículo, né, mas é uma necessidade, quase que diária de apresentação.

**Pesquisadora:** Além disso, mais alguma outra atividade, como você disse trabalhando a escrita?

**Professora 1:** Produção de frases, é ... (pausa maior), é tanta coisa (risos). Acentuação, até tem como tem essa nova, como que a gente diz ... que alguns acentos

**Pesquisadora:** do novo acordo ortográfico?

**Professora 1:** isso! Então, até eu tenho dificuldade porque a gente teve, não sei se foi uma ou duas passadas meio por cima assim pra gente mesmo né, está sendo uma dificuldade, porque não tivemos assim um curso específico pra essa mudança da, da ortografia, né. Da acentuação principalmente né. Pra gente também está difícil, a gente também tem que estar buscando pra repassar pra eles, né essa questão dessa mudança, né, que alguns acentos foram eliminados, outras as palavras, tem palavras agora que são escritas juntas, não tem separação, né. Então, está sendo difícil isso até pra gente.

**Pesquisadora:** E aí, R., pra trabalhar tudo isso então, né. Essa questão da acentuação, pontuação, a questão da separação de sílabas. Que atividades você faz na disciplina de Língua Portuguesa que trabalha essas questões? Que tipo de atividades você trabalha com eles que acaba envolvendo tudo isso? Você pode me dar alguns exemplos?

**Professora 1:** Tem aquela questão tipo da oxítônica, paroxítônica, proparoxítônica, é ... tem aquela monossílaba, dissílaba, trissílaba. Então, esse tipo assim de, de, de atividades que leva pra esse lado né, da acentuação, da sílaba tônica, né.

**Pesquisadora:** Então, são atividades bem específicas mesmo. Separar sílabas, não é nenhuma atividade geral voltada para essa questão, é uma atividade específica mesmo daquilo.

**Professora 1:** isso, isso.

**Pesquisadora:** Hoje em dia tem se falado muito nos métodos de alfabetização, nas questões específicas do PPP, eu gostaria que você me falasse um pouco sobre 9) Como que foi a sua formação em relação aos métodos de alfabetização?

**Professora 1:** ... (pausa maior).

**Pesquisadora:** Do que você lembrar a respeito, do que você viu em relação aos métodos de alfabetização, como que foi a tua formação em relação a isso, né? Do que você puder comentar a respeito, do que você lembrar.

**Professora 1:** Ah, foram apresentados que nem nessa, nessa, na faculdade que a gente teve, que a gente fez em I., até foi à distância, mas teve a monitora né, que acompanhou a gente o tempo todo e ela apresentou bastante assim sobre. Só que eu, eu, tenho bastante dificuldade em gravar nomes das, das, é ... alguns métodos que ela apresentou até pra gente de repente optar né, fazendo discussões, qual é o melhor modo de ensinar, né. Então, foi apresentado bastante coisas assim a esse respeito.

**Pesquisadora:** E você poderia dar algum exemplo de métodos que você lembra que viu ou de repente até do que você acaba utilizando em sala de aula? Você pode comentar alguma coisa sobre isso?

**Professora 1:** É alguns métodos de ensino que são mais antigos né, de maneira mais tradicional.

**Pesquisadora:** E o que seria isso R.?

**Professora 1:** É por exemplo, silabação né. É hoje em dia já se usa mais a brincadeira, jogos, é, é ... como que a gente diz ... maneira lúdica de ensinar, né! E, então, eles, eles a professora fazia assim: ela colocava um método pra gente e, o outro, e a gente fazia uma comparação, né. Aonde que a gente pode mudar do tradicional, aonde que a gente poderia mudar. O que está funcionando ainda de maneira tradicional, o que hoje em dia já não se usa mais, não, não, não cabe mais na, na atualmente trabalhar daquela forma tradicional. Né, que não dá mais certo, né. Então, hoje em dia dá mais certo trabalhar de forma lúdica.

**Pesquisadora:** E aí sobre as questões específicas do Projeto Político Pedagógico? Você lembra alguma coisa da tua formação? O que foi te repassado em relação a esse documento?

**Professora 1:** Ah, a gente precisa ler bastante, estar bastante atenta ao que pede ali pra não sair fora da, da, é como um documento a seguir né.

**Pesquisadora:** E como que essa questão dos métodos de alfabetização e até do Projeto Político Pedagógico te ajuda hoje R. na tua atuação em sala de aula? O que você traz da tua formação pra dentro da sala de aula? Como que isso tem te ajudado?

**Professora 1:** A maneira de ensinar né, que quando eu comecei a trabalhar né, há uns dezoito anos atrás era uma forma que eu tinha de ensinar e hoje em dia já eu, a gente já usa o que a gente aprendeu enquanto a gente estava estudando né, que eu fiz a faculdade, depois a pós-graduação. Então, tudo o que a gente aprendeu ali foi uma especialização pra gente, foi uma atualização, cursos que a gente faz, né de atualização. Então, isso ajuda bastante a gente a mudar aquela forma de ensinar que hoje em dia já é bem diferente.

**Pesquisadora:** Então, pelo o que você está falando, no início você atuava de uma forma e hoje você já se vê atuando de outra forma. Isso?

**Professora 1:** Era mais tradicional.

**Pesquisadora:** Como que era essa questão tradicional que você atuava lá no início? Dê-me alguns exemplos de como que você fazia antes, lá no começo.

**Professora 1:** Era aquela coisa de, por exemplo, na avaliação era prova bimestral, prova mensal e pronto acabou, né. E agora não, agora a gente tem N maneiras de avaliações né, diárias até.

**Pesquisadora:** Você está pontuando a questão da avaliação, diferenciando né, essas questões, e em relação a questão da alfabetização que era tradicional antes e agora já não. Então, queria que você comentasse um pouquinho sobre isso, definindo a sua forma de atuação se você tivesse que definir ou conceituar o método de alfabetização que você usa hoje. Descreva-me 10) Que método de alfabetização você utiliza hoje em sua prática pedagógica:

**Professora 1:** Então, usando, usando mais o lúdico né, jogos, brincadeiras, é ... (pausa maior) como que a gente fala? ... falei pra você que a grande dificuldade minha é falar.

**Pesquisadora:** Mas esses jogos, essas brincadeiras, como que você explora isso dentro da sala de aula que leva a criança a esse processo de alfabetização? Tente me dar exemplos?

**Professora 1:** Eu gosto de fazer, bastante coisa assim, coisas em cartelas ou que eles mesmos produzam, cartelas, os joguinhos deles, né. Eu gosto de fazer muito isso já pra por causa da escrita deles né, ou colocar, arrumar uma maneira de fazer eles pensar como poderia fazer, explorar um pouco as ideias deles né.

**Pesquisadora:** E aí assim, explorar um pouco as ideias deles, que materiais, que atividades você traz pra dentro da sala de aula pra que eles explorem a ideia deles? De que forma que você leva pra esse lúdico, esse jogo, pra essa brincadeira que é a forma que você utiliza hoje na sua prática pedagógica?

**Professora 1:** Então, eu, eu coloco o assunto pra eles e daí eu peço assim pra eles pensarem em alguma coisa que, que a gente possa desenvolver um jogo, por exemplo. O que eu poderia, é como uma pesquisa pra eles. Claro que eu não faço isso numa aula só, dou um tempo pra eles montarem na cabeçinha deles alguma coisa que, que a gente possa usar e daí estudar aquele assunto. Por exemplo um ... vamos falar assim, eu já fiz isso com produção de texto. É... pensem em frases, frases que depois possam montar um texto. Cada um dá a sua parte naquele texto, vamos formar um texto só ou em grupos também já foi feito. Em grupos cada um escreveu uma frase ou duas né, e depois juntos montaram o texto, né. É ... mais ou menos isso.

**Pesquisadora:** Então, na verdade você nesse momento trabalha essa questão de tudo que você comentou ali a respeito da sequência, da acentuação, da pontuação, a questão silábica. Você parte de algo que você propõe pra eles um tema, mas eles que vão trazendo essas questões. E você trabalha a partir de frases então, das frases partindo pra um texto, isso?

**Professora 1:** isso.

**Pesquisadora:** E então de que forma você acaba trabalhando a questão da divisão silábica, como você comentou que é uma atividade específica?

**Professora 1:** Sim. Depois é trabalhado.

**Pesquisadora:** R. como que era o teu trabalho lá no início, quando você considerava que era aquela forma tradicional da alfabetização?



**Professora 1:** No início eu fazia como eu aprendi, né. Produza, ... então antes era redação, só que quando eu comecei a trabalhar a me realizar como professora aí já não era mais como redação, era produção de texto, mas no final dava exatamente no que era a nossa redação. Então, só colocava o título lá, pensem e escrevam, pensem e produzam. Então, eu não, é ... eu colocava como vocês tem que pensar, por exemplo, um texto lá, vocês têm que pensar que tem que ter um começo, um meio e um fim, só que não, não, não explicava exatamente o que que eles iam fazer, o que que eles iam escrever, né. E assim eles iam escrevendo os textos deles, tem que ter parágrafo? Tem. Tem que ter um outro parágrafo para um outro assunto? Só que não, não era como é hoje, né. A explicação não era como hoje eu faço com eles, né. Eu trago vários tipos de textos daquela história infantil, por exemplo, eu pego vários livros de história infantil, trabalho um, dois, três dias com aquelas histórias, depois eu peço pra eles produzirem. Ou então fábulas, eles têm que saber também o que que é uma fábula pra eles poderem produzir e antes não era assim. Antes simplesmente: Oh, fábula é assim, assim e escrevam, né.

Ao final da entrevista a professora emitiu: “UFA!!” e abaixou os ombros. A pesquisadora perguntou se ela havia ficado constrangida com alguma questão ou então pelo fato da entrevista estar sendo gravada e a professora respondeu que não ficou constrangida nem por um motivo nem por outro. Relatou que apenas se sente insegura ao falar, principalmente sobre a questão que se referia ao PPP (questão 7), pois alega que se trata de um documento que não lê com frequência devido ao tempo que se torna escasso. Anteriormente a insegurança ao falar era muito maior, era difícil até para realizar reunião com os pais.

## APENDICE H

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA INICIAL

#### Professora 2

**Pesquisadora:** Eu gostaria de conversar um pouco com você sobre a escrita dos seus alunos, como que você trabalha com eles essa parte em sala de aula ou até mesmo fora dela e se você não entender alguma pergunta, me fale, está bem? Na verdade esta entrevista é uma conversa, então se sinta bem à vontade. Então, em relação à escrita dos seus alunos eu gostaria que você comentasse...

1) Que tipo de produção escrita você acha que seus alunos escrevem melhor?

**Professora 2:** Eu acho que quando a gente dá uma gravura para eles, que nem eu peço pra eles escreverem lá sobre uma história, como a história dos Três Porquinhos. Geralmente estes textos literários que eles conhecem, eles escrevem melhor, quando o assunto é conhecido deles. Já quando...esses dias eu pedi sobre “A Família” aí alguns alunos começaram assim: “Meu nome é Marlene, meu pai se chama João, minha mãe se chama Maria” é uma sequência assim de...de frases, sabe, que não tinha uma sequência de história. É mais ou menos assim essas primeiras produções que eles fizeram. Eu percebi bastante dificuldade deles assim.

**Pesquisadora:** Então você está se referindo ao tipo de texto que é uma história?

**Professora 2:** Sim

**Pesquisadora:** Você considera que o tipo de produção escrita que eles escrevem melhor é a história?

**Professora 2:** É a história que eles conhecem.

**Pesquisadora:** Outros tipos de textos os alunos não conseguem escrever muito bem?

**Professora 2:** Não, eles têm bastante dificuldade quando é outro texto. Não sei se a história porque eles já conhecem aquela sequência né, ...que o lobo mau chegou, que os porquinhos fizeram as casinhas...Mas, na hora deles montarem a sequência aí eles não conseguem.

**Pesquisadora:** Apenas para confirmar, o tipo de produção escrita que eles escrevem melhor é a história?

**Professora 2:** É a história.

**Pesquisadora:** Só que mesmo assim quando você dá um assunto, eles têm dificuldade para escrever esta história. Eles têm que ter um apoio como a figura para eles escreverem um pouco melhor.

**Professora 2:** Sim, isso.

**Pesquisadora:** E quando você fornece essa figura, como você deu o exemplo, como que seria essa questão da figura?

**Professora 2:** É uma única gravura, mas tem gravura em sequência também. Às vezes, quando a gente vai trabalhar em sequência, eu também peço para os alunos mudarem o final da história. Então, na realidade é uma reestruturação, eles estão reescrevendo a história e não criando um texto.

**Pesquisadora:** Mesmo reescrevendo uma história conhecida por eles e utilizando o apoio das gravuras, você observa que os alunos têm dificuldades em estruturarem esta história?

**Professora 2:** Sim. Eles olham as gravuras e acabam escrevendo frases e não uma sequência, um texto. O que eles mais escrevem são frases.

**Pesquisadora:** 2) Quando você pede uma produção escrita aos alunos, que aspectos você avalia no momento de corrigir essa produção textual?

**Professora 2:** A gente começa avaliando a participação deles, desde a pintura, a criatividade.

**Pesquisadora:** E no que diz respeito ao texto em si, o que eles escrevem, para você avaliar a escrita deles, que aspectos que você analisa dessa escrita para avaliar se é uma produção mais ou menos elaborada?

**Professora 2:** De início, sei lá, até a gente fica em dúvida porque a gente não sabe o que eles aprenderam lá no 3º ano, sabe. Porque ainda no 4º ano tem aluno que tem dificuldade em formar frases, tem falta de criatividade deles. Tanto é que agora devido a essa dificuldade, na produção de texto eu estava trabalhando a formação de frases. A gente coloca a figura de um palhaço e lá no final uma cartola, a gente espera que eles escrevam: “O palhaço gosta de usar uma cartola bonita”. Eu acho que a partir do momento que eles começam a formar frases mais criativas, favorece a escrita de histórias porque escrevendo frases como: “A casa é bonita”, “O cachorro é bonito”...aí na hora de produção de texto não vai sair mesmo, né.

**Pesquisadora:** Então, M. quando eles produzem este texto e você vai corrigir este texto, além da criatividade, da participação, da imaginação que você já comentou, na questão linguística mesmo da escrita, tem alguma avaliação específica, algum protocolo que você usa para avaliar como foi que eles escreveram, se está ou não coerente essa produção escrita para o nível de escolaridade em que eles estão? Como que você avalia isso?

**Professora 2:** Protocolo não, Ana Paula. Sei lá, a gente verifica essa sequência lógica, se a história tem uma sequência, é sempre isso que a gente avalia, né.

**Pesquisadora:** O que você considera como sequência?

**Professora 2:** Que tem aquele começo, o meio e o fim. Geralmente acaba não tendo o meio e o fim.

**Pesquisadora:** Então a maioria da turma elabora textos com frases soltas, apenas descrição de frases.

**Professora 2:** Isso. Tem alguns alunos que fazem, que conseguem escrever o texto na sequência, mas a maioria ainda não consegue. Às vezes o texto geralmente termina: “E foram felizes para sempre”...é sempre esse final.

**Pesquisadora:** Até agora você estava falando da história que é o tipo de texto que você mais trabalha com os alunos em sala de aula. Os outros tipos de textos eles ainda têm mais dificuldade do que a própria história que é trabalhada no dia a dia. Então, analisando o desempenho nas produções textuais, 3) O que você considera que deve ser mais trabalhado frequentemente no dia a dia, que tipo de produção de texto?

**Professora 2:** (pausa) Ah, eu sei lá...tipo? A pedagoga comentou comigo que eu trabalho bastante texto, que é pra mim começar a trazer vários tipos de textos, é não só dissertativo, narrativo. É eu estou trabalhando mais um tipo só, então ela pediu para eu ir variando o tipo de texto que estou trabalhando.

**Pesquisadora:** E até o momento que tipo de texto é esse que você notou que está sempre trabalhando com os alunos em sala de aula, que é frequente no dia a dia?

**Professora 2:** Eu acho que é o texto narrativo.

**Pesquisadora:** Mesmo você frequentemente no dia a dia trabalhando o tipo de texto narrativo, ainda assim eles no 4º ano têm a dificuldade em conseguir escrever um texto narrativo?

**Professora 2:** Tem. Até agora eu estou trabalhando em Geografia o conteúdo sobre paisagens modificadas e nós estamos fazendo um projeto, então eu pedi para eles fazerem uma pesquisa com os pais sobre o lugar em que eles moram. Então, eles estão escrevendo como que era antigamente e como que é agora, a partir do que o pai e a mãe estão conversando com eles, então eles estão fazendo um texto. Mas, também assim, este texto que eles estão trazendo é bem misturado, sabe. A gente vai fazer tipo um documentário, então eu estou corrigindo, colocando na sequência para eles passarem a limpo para a gente arquivar, sabe.

**Pesquisadora:** 4) Com qual frequência semanal que são realizadas produções escritas com os alunos?

**Professora 2:** Em todas as aulas de Língua Portuguesa a gente trabalha o texto, ou seja, esses que eu falei que é de completar, que eu dou o texto pronto e eles vão vendo o desenho e completando as frases. Então tem lá a figura de um coelho que estava subindo em uma escada e ele cai, tem a figura e daí tem as perguntas: O coelho estava subindo na.....aí eles completam: escada. Ele caiu no....Sabe, são textos bem simples, mas eu achei a necessidade de trabalhar porque eu acho que com isso eles vão tendo essa noção de começo, meio e fim.

**Pesquisadora:** Quantas aulas de Língua Portuguesa têm na semana?

**Professora 2:** São sete aulas de Língua Portuguesa na semana e, destas, quatro aulas é trabalhado produção de texto.

**Pesquisadora:** Então a produção de texto dos alunos consiste em responder as perguntas?

**Professora 2:** Não, depois os alunos reescrevem este texto no caderno. Só que, acaba acontecendo que eles escrevem a mesma história, acabam copiando as frases, eles não elaboram um texto com as frases e também não modificam.

**Pesquisadora:** Você comentou que trabalha mais com o tipo de texto narrativo e já deu alguns exemplos, mas eu gostaria que você resumisse 5) Como que você trabalha o tipo de texto narrativo? Que materiais costuma utilizar?

**Professora 2:** Geralmente é a partir da figura, eles olham e vão escrevendo, ...mais ou menos isso.

**Pesquisadora:** Você também comentou que dá um tema e, a partir deste tema/assunto os alunos têm que elaborar um texto. Esta forma de atividade acontece com qual frequência?

**Professora 2:** No início eu estava trabalhando mais desta forma, só que daí eu vi as dificuldades, eles não estavam conseguindo, aí eu comecei a partir para esse outro lado (se referindo ao trabalho com gravura), trabalhando mais produção de frases para ver se vai desenvolvendo melhor a sequência do texto. O primeiro texto eles foram escrever sobre: “Quem sou eu” era o título, cada um ia descrever quem era, mas eles não conseguiram escrever um texto. Eles foram colocando: O meu nome é Marlene, é...uma sequência só de frases. Eles foram escrevendo uma frase embaixo da outra, que na realidade acabou descrevendo eles, mas eles não conseguiram escrever um texto. Aí o que eu fiz: dei o título “Esta é a minha professora” e elaboramos um texto coletivo, em que eles iam me descrevendo e eu fui escrevendo no quadro e eles copiaram.

**Pesquisadora:** 6) Você já recebeu alguma orientação especial de como trabalhar com estes tipos de textos?

**Professora 2:** Não. Não lembro de ter uma capacitação para trabalhar produção de texto. Por isso que eu fiquei feliz quando você falou que vinha fazer esse trabalho aqui. Porque quando a professora R. comentava sobre o desenvolvimento dos alunos dela na produção textual a partir do trabalho que vocês realizaram (isso se refere ao projeto piloto da dissertação) eu falava: Nossa que bom! Também tem outros professores que comentam: “Meu Deus olha como eles escrevem texto no 4º ano!”. Então, sabe, não é só eu quem tem alunos com este tipo de dificuldade, a gente vê outros professores também com a mesma dificuldade de trabalhar produção de texto. Tanto é que eu quero aproveitar este trabalho aqui e trabalhar também lá na outra escola (professora trabalha em outra instituição educacional no outro período).

**Pesquisadora:** Então, orientação seja em capacitação ou qualquer outra forma você nunca recebeu sobre como trabalhar tipos de textos em sala de aula?

**Professora 2:** Não. Pelo menos não que eu tenha participado.

**Pesquisadora:** M., agora vamos falar um pouquinho de seu trabalho mais geral, mas mesmo assim a gente ainda vai tocando no assunto das questões de produção escrita dos

alunos. Então agora eu gostaria de saber 7) Quais os aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) orientam o seu trabalho com os tipos de textos?

**Professora 2:** Ai Ana Paula eu acho que eu não vou saber responder essa. Como assim, quais os...?

**Pesquisadora:** Porque o PPP é um documento que orienta o trabalho pedagógico em sala de aula.

**Professora 2:** Sim.

**Pesquisadora:** E nesse PPP fala-se sobre o trabalho com os tipos de textos. O que você recorda deste documento?

**Professora 2:** Não, não recordo. Agora no momento não.

**Pesquisadora:** 8) Quais as atividades que você acha que são mais frequentes em suas aulas de Língua Portuguesa?

**Professora 2:** Leitura, gosto de trabalhar diversos tipos de leitura, não só livrinhos de historinhas, mas também gibis, recortes de jornal, alguns textos interessantes do livro pedagógico e a produção de texto. Quando eu vou trabalhar substantivo simples ou próprio, geralmente eu estou trabalhando com texto. A gente aproveita o texto e trabalha estes outros assuntos.

**Pesquisadora:** Você parte do texto para as questões mais específicas da Língua Portuguesa, da linguística, da gramática, da ortografia. Então, 9) Como que foi a sua formação em relação aos métodos de alfabetização?

**Professora 2:** Eu fiz o Curso Normal Superior e a tutora na época repassou bastante sobre trabalhar as atividades a partir do texto.

**Pesquisadora:** Você se recorda dos outros métodos de alfabetização?

**Professora 2:** Ai, não me lembro. Não recordo.

**Pesquisadora:** E sobre as questões específicas do Projeto Político Pedagógico? Você lembra da tutora ou de você ter lido algo a respeito?

**Professora 2:** Nossa não faz tempo na V. (se referindo ao momento do início do ano em que os professores se reuniram em uma escola para verificar a necessidade de reformulação do PPP) a gente ficou revendo, lendo, trabalhando em cima, só que agora eu não estou lembrando dele...(pausa).

**Pesquisadora:** Se você tivesse que definir ou conceituar o método de alfabetização que você usa hoje. Descreva-me 10) Que método de alfabetização você utiliza hoje em sua prática pedagógica:

**Professora 2:** Como assim método?

**Pesquisadora:** O método que você utiliza para ensinar os alunos a questão da leitura, da escrita, o que diz respeito ao processo de escolarização. Dentre os métodos de alfabetização, pela característica da sua prática pedagógica que método de alfabetização você utiliza?

**Professora 2:** (Pausa longa) ai minha nossa deixa eu pensar...os métodos... no meu trabalho eu considero muito a realidade deles porque cada um deles é diferente. Eu tenho que trabalhar com o aluno que eu tenho e não o aluno que eu quero, sabe.



## APENDICE I

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA APÓS INTERVENÇÃO

#### Professora 1

**Pesquisadora:** Quero conversar com você sobre o que percebeu em relação às produções das narrativas escritas dos alunos, em relação aos encontros para estudo e, sobre o programa de intervenção na prática pedagógica. Então, a primeira questão a ser refletida é sobre 1) O que você achou dos nossos encontros para estudar?

**Professora 1:** Eu achei bastante, muitíssimo proveitoso porque, na verdade, como eu já disse no início, a gente não tinha essa experiência. Era, era colocado pra gente de uma outra forma que agora foi totalmente complementada a essa informação que a gente teve, né. Que, que que era simplesmente uma história que teria o começo, o meio e o fim. E agora foi complementada com todos aqueles elementos que eu acabei aprendendo muito, na verdade.

**Pesquisadora:** Como que você acha que essa prática de estudo como apoio pode lhe ajudar no planejamento pedagógico no dia a dia?

**Professora 1:** Então se tornou mais fácil de repassar para os alunos aquilo que eu aprendi, foi um estudo bastante interessante, bastante importante porque é uma coisa que na realidade a gente, eu pessoalmente não utilizava essa prática de ensino na questão da produção de texto, né, enfim, na, na produção de histórias que é o que a gente trabalhou, né. E, assim... (pequena pausa) é...o que eu aprendi agora está mais fácil de repassar para os alunos. É, trabalhar de uma outra forma, dessa forma que, que na realidade é bem mais prática até pra gente. Eu achei bem mais prática porque as crianças acabaram entendendo melhor a história. É como produzir uma história, porque era muito vago aquilo que, que, eu na verdade explicava pra eles, porque pra mim era vago, né. Então, o que eu repassava para as crianças também se tornaria vago, né.

**Pesquisadora:** Professora R. você pode me dar um exemplo de como que você trabalhava essa orientação/explicação sobre a produção textual antes e como que você passou a trabalhar agora?

**Professora 1:** Sim. Então, antes de todo esse trabalho, esse processo de aprendizagem porque para mim foi uma aprendizagem, né, eu colocava assim: todo texto, toda história

no caso, tem que ter um começo, um meio e um fim. É isso que eu me preocupava em passar para os alunos. E agora não, agora eu sei que isso tudo, mas de forma fragmentada, tem os passos a seguir, né. Como tem o cenário, o tema, o enredo e a resolução, né. Então, esses passos eu não sabia como, como passar para eles antes e, agora, eu estou tendo essa facilidade porque pra mim se tornou muito mais fácil de ensinar desta maneira.

**Pesquisadora:** Então, pelo o que você explicou, hoje a história deixou de ter aquele início, meio e fim?

**Professora 1:** Não. Apenas foi colocado de maneira correta agora. Está tendo todos os elementos na história que eles (alunos) produzem, mas não como antes que nem eles mesmos entendiam, não sabiam de que forma colocar, o que colocar numa produção. Agora está mais fácil até pra eles.

**Pesquisadora:** E, considerando estes quatro elementos que você cita, que toda história deve ter, é como que você organiza estes quatro elementos no início, meio e fim da história que era o que você sabia antes de desenvolvermos o programa de intervenção?

**Professora 1:** Então, colocado como início o cenário, né. Daí o meio que seria, que envolve, no caso agora, o tema e o enredo. E o final é a resolução né. O que juntou, né, foi o meio, o tema e o enredo.

**Pesquisadora:** 2) Se fosse para melhorar estes encontros, o que você sugeriria, pensando no que poderia lhe ajudar ainda mais nesse trabalho em sala de aula?

**Professora 1:** (pequena pausa) Ah, não vejo assim o que poderia melhorar porque já está ótimo e, assim no momento, não sei te dizer mesmo. Eu vou continuar com essa prática, né.

**Pesquisadora:** 3) Você pode me citar exemplos de conceitos ou de alguns aspectos que você lembra dos textos que foram estudados?

**Professora 1:** Foi essa questão dos elementos da história né, que eu achei assim o mais importante e o que eu usei mais, né, de, de, de toda aquela aprendizagem.

**Pesquisadora:** De tudo o que a gente estudou você destacou os elementos que compõem uma história. Por que isso lhe chamou a atenção?

**Professora 1:** Porque era exatamente isso que eu não sabia. O início lá, que seria os personagens, o tempo, o lugar. Então, pra mim eu colocava o início, então eu já sempre colocava o “Certa vez”, “Um dia”, tal. Era feito isso, né. E o tempo, o lugar, colocava porque sabia que tinha que colocar, na verdade no desenrolar da história vinha tudo aquilo né, mas não sabia que eram necessariamente esses três elementos que faziam parte do cenário, né. O tema, eu não sabia o que era o tema. E agora eu sei que o tema é uma situação-problema. Mas, eu não sabia disso, eu não sabia que deveria na história ter um problema, eu não tinha essa ideia, né. E o enredo também né, como alguém poderia tentar resolver aquele problema, né. Eu não tinha essa ideia que cada elemento poderia ser colocado num parágrafo, que poderiam surgir mais problemas na história, mais temas, mais enredo. As crianças seguiram todos esses elementos para começar e terminar aquela história. Pra mim eu não tinha esse conhecimento e agora a gente consegue escrever uma história, até os próprios alunos já conseguem escrever uma história mais completa.

**Pesquisadora:** Considerando a tua prática pedagógica como era, após esses nossos encontros e estudos, você já destacou os elementos da história como os aspectos que mais lhe chamaram a atenção. Então, como isso está lhe ajudando na prática pedagógica atualmente?

**Professora 1:** É mais fácil até pra gente porque eu na verdade nunca gostei de produção de texto. No tempo de escola nunca gostei de produção de texto, fazia porque tinha que fazer. Agora eu estou vendo por um outro lado, que até eu acredito e tenho certeza que para as próprias crianças elas mudaram a visão e o conceito de história. Porque quando se falava em fazer história elas diziam: “Ahhh!!!” e agora não!! Então, eles pegam o caderninho deles que tem o quadro (professora se refere ao quadro de autorregulação que apresenta os quatro elementos que compõem uma história) e vão produzindo. Então, pra eles se tornou mais fácil, se tornou mais prático. Muitos deles já até decoraram e não precisam mais do auxílio do quadro (de autorregulação), pois já sabem qual é a sequência da história.

**Pesquisadora:** 4) Na entrevista inicial você comentou que os alunos apresentavam muita dificuldade para escrever um texto narrativo, como as histórias. Você havia comentado que eles tinham mais facilidade para escrever um convite, um bilhete,

lembra? Após as intervenções na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual de história você observou alguma mudança na produção das narrativas escritas dos alunos?

**Professora 1:** Sim. Na questão da paragrafação, eles não sabiam usar o parágrafo de maneira correta, né. O texto deles, da maioria não tinha parágrafo e agora eles estão usando os parágrafos de maneira correta. Essa foi a principal. E a distribuição das ideias também no texto, antes eles tinham muita dificuldade desde o iniciar o texto, uma história. Eles perguntavam assim: “mas como começar?” e agora esta dificuldade já não existe mais. Então, pra eles (alunos) está sendo muito, muito mais fácil de produzir um texto dessa maneira.

**Pesquisadora:** 5) Você conseguiu descobrir em que parte da história os alunos tinham mais dificuldade no momento em que produziam uma história?

**Professora 1:** O tema e o enredo, principalmente, era muito difícil eles colocarem na história. Na verdade porque nem eu sabia como explicar. No cenário também, a distribuição dos elementos do cenário. Não colocavam o tempo, alguma coisa faltava, né.

**Pesquisadora:** E hoje analisando as produções textuais dos seus alunos após o programa de intervenção você observa mudanças?

**Professora 1:** Agora a maioria dos alunos escreve a história com todos os elementos. Até teve um aluno que ele mesmo falou pra mim: “eu vou colocar mais um tema, mais um enredo”, daí perguntou pra mim se não fazia mal fazer isso? Eu falei que não né, se conseguisse distribuir certinho, beleza! E ele conseguiu. Assim,...não perfeitamente, mas ele conseguiu, ele fez. Nessa parte eles têm consciência de que eles podem colocar mais de um tema, mais de um enredo, não apenas um, né. Uma aluna ainda tem dificuldade em escrever a história de forma completa, mas assim, ela tem dificuldade no geral na Língua Portuguesa, ela ainda tem dificuldade na distribuição destes elementos da história.

**Pesquisadora:** 6) Considerando a sequência didática do programa de intervenção, o que você considera que mais ajudou na produção das histórias?

**Professora 1:** A pintura (professora se refere à pintura dos elementos que compõem uma história) foi bastante interessante, foi bastante importante pra eles descobrirem os elementos né, da história. Enfim, no geral, tudo, tudo foi de grande valia pra eles. Na pintura eles ainda apresentam um pouco de dificuldade para encontrarem os elementos ali, mas no final eles estavam conseguindo fazer a atividade bem melhor do que no início (se referindo ao início e término dos módulos). Ajudou bastante a pintura dos elementos da história porque ficou mais fácil depois pra produção do texto. Ajudou bastante a gente analisar aquele texto e pensar e refletir depois na realização do próprio texto. Eles gostaram tanto da pintura quanto das figuras para a produção do texto.

**Pesquisadora:** 7) Se fosse para você retirar ou acrescentar algo nesse programa de intervenção, o que seria?

**Professora 1:** Eu acho que não há o que retirar porque a sequência dessas atividades foram bem elaboradas e, não tem o que tirar, né. Foram todas importantes, retirar não tem o que. Apenas acho que seria importante ser extensivo para a escola no geral, todas as professoras da escola receberem esse aprendizado porque é muito, muito bom. Muito...(pequena pausa) como que eu posso dizer...a gente aprende muito mais. As outras professoras têm interesse, então, de repente em forma de curso, alguma coisa assim, pra gente ver se consegue porque a produção de texto hoje em dia está sendo uma dificuldade também para os adolescentes. Então, fazendo um trabalho desde o Ensino Fundamental podemos iniciar uma melhora nessa produção textual.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa professora R. que você queira acrescentar?

**Professora 1:** Eu só tenho a agradecer muito, muito mesmo porque...(pequena pausa) você sabe...(ficou emocionada, fez uma pequena pausa para conter as lágrimas e houve modificação na frequência da voz) mas é verdade eu não sabia mesmo nessa parte como ensinar, entende? E eu acho que muita gente pensa assim também. Me emociono pela oportunidade de eu crescer e fazer meus alunos crescerem também. Eu acho que se não fosse você eu nunca que ia aprender (alguns risos) porque o que a gente aprendeu antes foi tudo por cima, não foi colocado dessa maneira, nunca. A gente não aprendeu a fundo, sabe. Então, isso ficou faltando pra gente e agora foi um complemento muito grande mesmo.

**Pesquisadora:** Que bom! Muito obrigada! E isso aconteceu pela sua dedicação e pelo seu esforço também. Por você ter me recebido com muito carinho, ter lido os textos para os nossos encontros de estudo, ter exposto a sua experiência sem receio, tirado suas dúvidas e, principalmente, por ter utilizado estas práticas educacionais propostas por meio do programa de intervenção. Então, se você cresceu, foi porque você também se permitiu a isso. Muito obrigada!

## APENDICE J

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA APÓS INTERVENÇÃO

#### Professora 2

**Pesquisadora:** Quero conversar com você sobre o que percebeu em relação às produções das narrativas escritas dos alunos, em relação aos encontros para estudo e, sobre o programa de intervenção na prática pedagógica. Então, a primeira questão seria 1) O que você achou dos nossos encontros para estudar?

**Professora 2:** Nossa assim pra mim foi ótimo, né! Que nem as dificuldades que eu falei, eu não conseguia entender os quatro elementos lá (se referindo aos elementos que compõem a história), o começo, meio e fim. Eu também achei que nas atividades deles (alunos) em sala de aula como melhoraram as produções de textos deles do gênero de história. Hoje eles sabem aquele começo, aquele meio e aquele fim, eles têm noção do que que é, o que que a gente pede quando eles vão escrever um texto.

**Pesquisadora:** Como que você acha que essa prática de estudo como a gente fez pode ser utilizada como um apoio no sentido de ajudar no planejamento pedagógico no dia a dia?

**Professora 2:** (pequena pausa) Ah eu acho que...puts sei lá...pra mim acho que foi ótimo.

**Pesquisadora:** Essa questão é para saber como que essa forma de estudar sobre algum assunto pode auxiliar no planejamento pedagógico?

**Professora 2:** Eu acho que auxilia muito no planejamento. Auxilia bastante.

**Pesquisadora:** 2) Se fosse para melhorar estes encontros, o que você sugeriria, pensando no que poderia lhe ajudar ainda mais nesse trabalho em sala de aula?

**Professora 2:** Ai Ana, eu não sei...eu acho que pra mim foi tão bom esse estudo, me auxiliou muito que eu não tenho uma ideia do que poderia melhorar.

**Pesquisadora:** 3) Você pode me citar exemplos de conceitos ou de alguns aspectos que você lembra dos textos que foram estudados?

**Professora 2:** Como assim...conceitos? Aspectos?

**Pesquisadora:** Dos assuntos que estudamos por meio daqueles dois textos, o que você recorda do que tinha naqueles textos, o que ajudou você a entender algo que você não sabia, conforme você comentou a respeito?

**Professora 2:** Ah! Sim. Foram os quatro elementos. Lembra que quando eu ia falar, nossa eu estava perdida. Eu até então, nunca tinha comentado com os meus alunos que pra eles iniciarem um texto, eles tinham que começar pelo cenário, colocando os personagens, um determinado lugar, um tempo. Sabe, eu não colocava isso pra eles até então. Eu apenas dizia pra eles: “vocês vão fazer um texto que tenha começo, que tenha meio e que tenha fim”. E daí o tema e o enredo...o tema eu sempre coloquei como o título: “vocês vão escrever sobre um tema que seja sobre o meio ambiente”, pra mim o tema era o meio ambiente e não alguma coisa que estava acontecendo com o meio ambiente, sabe? E lá que o enredo fosse as ações dos personagens, tanto é que no início eu tinha uma dúvida, depois que eu fui entender que eram as ações dos personagens para tentar resolver os problemas do texto e, não qualquer ação do personagem. Além disso, a importância de trabalhar com eles na produção de textos a diferença entre os textos. Entre o gênero textual história e um outro texto que eles vão escrever como uma receita. Eu até então, não tinha essa preocupação de colocar pra eles, né, o que a gente está pedindo em cada texto que eles vão fazer. Eu não colocava pra eles que o texto da receita é diferente de um outro gênero textual, sabe? Eu ainda colocava pra eles: “hoje o nosso tema do nosso texto é uma receita”, sabe? Nossa! Então, pra mim foi muito bom esse estudo.

**Pesquisadora:** 4) Na entrevista inicial você comentou que os alunos apresentavam muita dificuldade para escrever um texto narrativo, como as histórias. Após as intervenções na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual de história você relata que observou mudança na produção de narrativas escritas dos alunos. Quais são as mudanças que você observou?

**Professora 2:** Alguns alunos ainda têm dificuldade, mas eles já escrevem usando parágrafo, eles têm noção dos quatro elementos que necessita no caso da história. E eu achei que eles estão gostando mais de fazer texto porque agora quando a gente pede pra eles fazerem um texto, nossa eles já comentam antes qual que vai ser o problema, sabe assim...agora eles têm noção pra fazer um texto. Tanto é que ontem a gente foi ver



aquele teatro né (professora se refere ao teatro que foi realizado no salão da Secretaria Municipal de Educação) referente ao meio ambiente, nossa a gente chegou e eles foram fazer um texto, precisa ver! Eu não pedi pra eles o que tinha que colocar no texto, mas eles colocaram o que que foi o problema lá, eles fizeram o cenário, com tema, enredo e resolução. Agora eles escrevem com vontade, eu achei que despertou neles mais o interesse. Não sei se foi lá das gravuras no data-show ou quando eles pintavam lá o texto (professora se refere ao apoio pictográfico e às atividades metatextuais utilizadas na sequência didática do programa de intervenção). Eles estão gostando de produzir texto agora.

**Pesquisadora:** 5) Você conseguiu descobrir em que parte da história os alunos tinham mais dificuldade no momento em que produziam uma história?

**Professora 2:** Eu acho que era o tema e o enredo. Ainda ali no início começava lá e no final, só que o tema e o enredo eles começavam de fugir do assunto que eles estavam descrevendo, né. Fazia ali o início, quando chegava no tema ali, já começavam a fugir. Tanto é que na primeira entrevista eu comentei que eles iam falar da família e lá no final...sumiu a família, né, não tinha mais nada a ver com a família. E agora não, agora eles estão conseguindo seguir o assunto.

**Pesquisadora:** Você comentou que a maioria dos seus alunos, atualmente, escreve a história de forma mais elaborada e completa, lembrando da estrutura e da organização da história, mas e aqueles alunos que ainda não estão dominando o esquema da narrativa, em que parte da história estes alunos têm mais dificuldade?

**Professora 2:** Também seria esta parte do tema e do enredo.

**Pesquisadora:** 6) Considerando a sequência didática do programa de intervenção, o que você considera que mais ajudou na produção das histórias?

**Professora 2:** Eu acho que quando eles entenderam os elementos que fazem parte da história, né. Eles gostaram muito destas gravuras juntas (professora se refere ao apoio pictográfico, composto por quatro gravuras em sequência, utilizadas na sequência didática do programa de intervenção) porque quando eu trabalhava gravura, eu colava, elas eram separadas. Na pintura (professora se refere à pintura dos elementos que compõem uma história) no início eles faziam errado, foi difícil de pintar as partes

porque não conseguiam identificar no texto os elementos da história. Depois que eles entenderam, foi muito importante também porque ajudou eles a entenderem os elementos da história. Eu também consegui isso só depois que fiz as atividades de pintura dos textos nos nossos encontros. Através da pintura eles entenderam que na história pode ter mais de um tema, mais do que um problema, no caso né. A princípio eles não sabiam disso. Eu também estou gostando mais de trabalhar a produção de texto.

**Pesquisadora:** 7) Se fosse para você retirar ou acrescentar algo nesse programa de intervenção, o que seria?

**Professora 2:** (pausa longa) Ai, eu acho que pra mim esteve ótimo. Assim no momento não tenho ideia de acrescentar ou de retirar algo. (Pequena pausa) sei lá, no momento não tenho sugestão a fazer.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar?

**Professora 2:** Eu só tenho que agradecer porque nossa vida, me ajudou muito este estudo. Que bom que eu tive a oportunidade de ter estudado e desenvolvido este trabalho em sala de aula. Pra mim foi muito bom.

**Pesquisadora:** Muito obrigada pela colaboração e parceria neste trabalho!

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E O APOIO PICTOGRÁFICO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Pesquisador:** Ana Paula Zaboroski Oleinik

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 23109113.0.0000.0106

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 487.650

**Data da Relatoria:** 10/12/2013

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa apresentado pela pesquisadora Ana Paula Zaboroski Oleinik, referente à dissertação do programa de pós-graduação em educação da UNICENTRO, com cronograma de execução de 17/02/2014 a 30/05/2014.

O objetivo da pesquisa é verificar os efeitos da prática pedagógica voltada para a exploração da consciência metatextual com a utilização de apoio pictográfico na produção de narrativas escritas de escolares.

Farão parte deste estudo um professor e os escolares do 4º ano do Ensino

Fundamental de uma escola pública do município de Rio Azul/PR.

O delineamento da pesquisa será do tipo quase experimental e uso de linha de

base múltipla. A entrevista semiestruturada realizada com o professor consistirá a primeira etapa da pesquisa, sendo identificados alguns aspectos da prática pedagógica. A segunda etapa constituirá a linha de base da pesquisa, sendo investigado, no início do 1º bimestre, o domínio do esquema de narrativa escrita dos escolares referente à estrutura e à organização do texto. Na terceira etapa serão realizados quatro encontros com o professor para estudo do programa de intervenção, voltado à consciência metatextual e à utilização do apoio pictográfico no processo de ensino-aprendizagem do tipo textual narrativo. Também serão planejadas as atividades da

**Endereço:** Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
**Bairro:** Vila Carli **CEP:** 85.040-080  
**UF:** PR **Município:** GUARAPUAVA  
**Telefone:** (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep\_unicentro@yahoo.com.br

## ANEXO A - PROTOCOLO DE APROVAÇÃO DO COMEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO OESTE - UNICENTRO



Continuação do Parecer: 487.650

seqüência didática a serem propostas em sala de aula. A quarta etapa consiste no desenvolvimento do programa de intervenção em sala de aula, o qual será conduzido pelo professor. A seqüência didática do programa será composta por cinco módulos alternados entre duas fases de intervenção. Na fase 1, serão utilizadas histórias (conto tradicional) para identificação dos elementos da narrativa escrita em relação à estrutura e à organização do texto (consciência metatextual). Na fase 2, serão utilizadas gravuras (apoio pictográfico) para a produção de narrativas escritas. Cada módulo englobará ambas as fases, sendo que cada fase será desenvolvida em um dia da semana. Ressalta-se que, o grau de diretividade assumido pelo professor frente aos alunos diminuirá do primeiro módulo para o último módulo e as atividades desenvolvidas serão acompanhadas pela pesquisadora. Na quinta etapa, no final do 2º bimestre, será investigado o domínio do esquema de narrativa escrita dos escolares referente à estrutura e à organização do texto, sendo o mesmo utilizado na linha de base.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Verificar os efeitos da prática pedagógica voltada para a exploração da consciência metatextual com a utilização de apoio pictográfico na produção de narrativas escritas de escolares do 4º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Identificar possíveis práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano que abordem o tipo textual narrativo; - Caracterizar o grau de domínio do esquema de narrativa escrita dos escolares; - Propor um programa de intervenção com atividades metatextuais e apoio pictográfico a ser utilizado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem do tipo textual narrativo.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Para os escolares, consideramos que no momento das atividades é possível que os mesmos sintam alguma dificuldade em relação à atividade proposta, podendo gerar um possível constrangimento quando não atingir o objetivo proposto. Referente ao professor, consideramos que no momento da entrevista, é possível que se sinta constrangido ao responder as questões feitas pela pesquisadora. Isso pode se caracterizar como um risco de ordem psicoemocional. Por isso, deixa-se claro que, se isso ocorrer, a pergunta será desconsiderada e a pesquisadora seguirá com as demais perguntas.

**Endereço:** Rua Simeão Camarço Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
**Bairro:** Vila Carli **CEP:** 85.040-080  
**UF:** PR **Município:** GUARAPUAVA  
**Telefone:** (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep\_unicentro@yahoo.com.br

**ANEXO A - PROTOCOLO DE APROVAÇÃO DO COMEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO OESTE - UNICENTRO



Continuação do Parecer: 487.650

**Benefícios:**

A pesquisa pretende contribuir com a prática pedagógica do professor referente ao tipo textual narrativo, favorecendo um melhor desempenho na produção de narrativas escritas dos escolares. Ou seja, pretende contribuir no desempenho da produção textual dos escolares, buscando soluções para as dificuldades que os mesmos podem apresentar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta tema relevante, a metodologia de ação se apresenta clara e bem definida.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos Exigidos: carta de anuência, TCLE ou a dispensa dele, folha de rosto, cronograma, orçamento financeiro, questionário e outros instrumentos de coleta de dados.

Todos os termos que foram adequadamente apresentados pela pesquisadora.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PROJETO APROVADO

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

GUARAPUAVA, 11 de Dezembro de 2013.

---

**Assinado por:**  
**Maria Emilia Marcondes Barbosa**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Simeão Camarço Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
**Bairro:** Vila Carli **CEP:** 85.040-080  
**UF:** PR **Município:** GUARAPUAVA  
**Telefone:** (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep\_unicentro@yahoo.com.br

## ANEXO B

### SEQUÊNCIA DE GRAVURAS (APOIO PICTOGRÁFICO)

História: O caçador e a bruxa  
Fonte: Oliveira e Braga (2012)

1



2



3



4

