

Análise comparativa de estrutura narrativa sob diferentes condições de solicitação de produção textual

Paulina Mei¹

Maria José dos Santos²

Resumo: O domínio da escrita de textos narrativos requer conhecimentos linguísticos caracterizados por relações lógico-semânticas entre funções e atores. A habilidade de produzir narrativas apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por vários fatores, dentre eles, o tipo de solicitação. Há indícios de que as narrativas se apresentam com melhor estrutura quando a condição de solicitação tem apoio visual. O objetivo desta pesquisa era investigar o desempenho de alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção de narrativas sob diferentes condições de produção. Foram oferecidos diversos estímulos, como apoio visual e apoio verbal, com e sem sugestão de conflito para a produção dos textos, que foram analisados e classificados de acordo com os critérios criados por Rego. Os resultados mostram que o apoio visual é relevante na qualidade narrativa de histórias, mas não é fator determinante. A presença de sugestão de conflito parece ser um elemento favorecedor.

Palavras-chave: Narrativas. Produção de texto. Habilidades metatextuais.

Introdução

O domínio da escrita de textos narrativos requer conhecimentos linguísticos caracterizados por relações lógico-semânticas entre funções e atores. Conforme aponta a literatura, a habilidade de produzir narrativas não emerge repentina-

1 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia. Contato: mei.pailinamei@gmail.com

2 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Educação. Contato: majossantos@gmail.com

mente, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por vários fatores, dentre os quais, destacam-se: idade; escolaridade; interações sociais diversas; experiências com textos no ambiente familiar; tipo de solicitação, ou seja, produção livre, produção a partir de gravuras, de ilustrações de livros infantis, relatos de fatos ocorridos, reprodução de histórias contadas, entre outros. Há indícios de que as narrativas se apresentam com melhor estrutura quando a condição de solicitação tem apoio visual. Contudo, outras pesquisas atribuem o sucesso das produções narrativas à sugestão de um conflito na solicitação. Neste contexto, o objetivo da pesquisa, é investigar o desempenho de alunos do 5º ano do ensino fundamental na produção de narrativas, sob diferentes condições de produção: com apoio visual e com apoio verbal e com e sem sugestão de conflito. Os alunos foram solicitados a produzirem histórias (um tipo particular de narrativa) em seis diferentes condições. Nossa hipótese era de que tanto a sugestão de conflitos quanto o apoio visual teriam grande influência na qualidade das produções. Os resultados mostram que, embora o apoio visual seja relevante na qualidade narrativa de histórias, esse não é fator determinante. A presença de sugestão de conflito parece ser também um elemento favorecedor. Discute-se a importância de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de conhecimentos explícitos relativos à língua escrita, necessários para um bom desempenho na produção textual.

Esta pesquisa foi desenvolvida em um programa de PIBIC, em 2014/2015. O projeto inicial foi modificado no que se refere às séries dos participantes. Estava previsto investigar 3º, 4º e 5º anos, entretanto, problemas práticos nos levaram a optar apenas pelo 5º ano. O projeto da presente pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e por seguir os preceitos éticos, foi aprovado conforme parecer consubstanciado 133/2009.

1 Desenvolvimento

Ler e escrever são habilidades essenciais na sociedade contemporânea: possibilitam o acesso à informação, a troca de conhecimentos, além de capacitarem à cidadania plena, criando caminhos e perspectivas profissionais e pessoais. Várias são as atividades cotidianas que exigem domínio destas habilidades, tais como fazer compras, trabalhar, orientar-se quanto a nomes de ruas em placas, entre outras. Vale também ressaltar que o sucesso escolar e o profissional são altamente dependentes dessas habilidades.

Embora o Brasil tenha avançado na universalização do acesso à educação básica, ainda há muito que se fazer pela qualidade da educação oferecida (SAEB, 2006). Avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado precariedade na qualidade do ensino e grandes disparidades regionais. A qualidade da educação

básica está relacionada tanto a fatores intraescolares, quanto a fatores extraescolares, o que significa que, além das questões diretamente ligadas à escola - como infraestrutura, políticas públicas educacionais e formação do professor - as desigualdades sociais, econômicas e culturais entre indivíduos e grupos, também interferem tanto no acesso à educação como na qualidade do processo de aprendizagem (CLÍMACO; SANTOS; LOUREIRO; LOUREIRO, 2010).

Se durante o processo de aprendizagem os alunos não desenvolvem as habilidades de leitura e escrita de maneira satisfatória, podemos pensar que parte do analfabetismo adulto pode estar relacionada à qualidade do ensino oferecido nos anos iniciais (Brasil, 2003). Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também apontam problemas do ensino nesta etapa, mas fundamentalmente remetem a um problema maior, a precariedade do ensino básico. Os alunos chegam ao ensino médio com dificuldades por não desenvolverem habilidades de leitura e escrita adequadas na educação básica, eles são mal alfabetizados, não produzem e não leem textos de forma eficaz.

Não há dúvidas de que o grande desafio enfrentado pela sociedade e pelo poder público na atualidade é a promoção da aprendizagem da leitura e escrita de forma plena. Roazzi, Santos e Paula (2014) consideram que:

Parte deste desafio consiste em identificar quais são os fatores implicados no processo de ensino e aprendizagem inicial e no aperfeiçoamento da língua escrita, condição para melhor compreender e intervir com a finalidade de auxiliar o aprendiz de modo mais efetivo (p. 9).

A Psicologia Cognitiva da Leitura, ciência que busca descrever e explicar as capacidades cognitivas ou capacidades mentais de tratamento da informação, tem empreendido esforços para melhor compreender as habilidades cognitivas envolvidas na leitura (MORAIS, 1996). Faz parte da pauta de pesquisas na área da Psicologia Cognitiva da Leitura responder a perguntas tais como: como se aprende a ler e escrever?; Quais bases favorecem a aprendizagem da língua escrita?; Como detectar e verificar aspectos do desenvolvimento linguísticos das crianças que são relevantes e facilitadores da aprendizagem da leitura e escrita? (ROAZZI; SANTOS; PAULA, 2014).

Aprender a escrever a língua portuguesa implica na aquisição de um conjunto de habilidades como, por exemplo, o domínio do princípio alfabético de escrita, das convenções ortográficas e gramaticais, das regras de pontuação, organização e ordenamento das ideias, consideração de aspectos intralinguísticos, distanciamento entre escritor e leitor, entre outros (LINS E SILVA; SPINILLO, 1998).

Ao escrever, o escritor gera ideias e faz escolhas linguísticas, levando em consideração os elementos constituintes do texto e os aspectos sintáticos que caracte-

rizam a escrita (SANTOS; BARRERA, no prelo). A escrita de um texto é resultado de “um complexo jogo de estratégias onde o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se relacionam o discurso interior e as formulações de enunciados comunicativos, com as operações quase sempre mais lentas do registrar” (GÓES; SMOLKA, 1992, p. 56).

Leal e Luz (2001) salientam que:

A aprendizagem de produção de textos compreende o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos de vários níveis e atividades também diversificadas que estão em jogo no trabalho de escrita. O escritor precisa usar informações acerca das normas de notação da escrita; atentar para as normas gramaticais de marcação de concordância gramatical; usar recursos coesivos e sinais de pontuação; organizar o texto em parágrafos; decidir acerca das estruturas das frases; selecionar vocábulos; utilizar conhecimentos acerca do tipo de texto a produzir, tais como organização, sequência de ideias, estilo de enunciação; refletir acerca do conteúdo a ser veiculado, entre outras decisões necessárias (p. 29).

Recentemente a Psicologia Cognitiva da Leitura tem apontado a relevância das habilidades metalinguísticas, ou seja, habilidades de reflexão e monitoramento da linguagem, na aprendizagem da escrita e na produção de textos. O monitoramento e a autorregulação das atividades linguísticas implicam na reflexão sobre a linguagem como um objeto independente do significado que veicula e também que o escritor/leitor manipule intencionalmente as estruturas da linguagem (SANTOS; MALUF, 2004).

Dentre as habilidades metalinguísticas, destacam-se as habilidades metatextuais (cuja unidade de análise é o texto) para a aprendizagem da produção de textos. Segundo Gombert (1990), as habilidades metatextuais (consciência metatextual) são atividades realizadas pelo escritor/leitor que trata o texto como objeto de análise, de modo que possa examinar suas propriedades a partir de um monitoramento intencional e deliberado, focalizando a atenção no texto e não em seus usos.

No modelo metalinguístico proposto por Gombert (2003), as aprendizagens relativas à língua escrita se dão, inicialmente, por uma via implícita: os conhecimentos elaborados no nível da língua oral são transferidos para a aprendizagem da escrita. No que se refere à produção de textos, as crianças transfeririam para a escrita de um texto os conhecimentos advindos de suas experiências cotidianas com a audição de leituras de diferentes gêneros textuais. Desse modo, as aprendizagens implícitas ocorreriam de forma espontânea e não intencional, levando a conhecimentos que se atualizam de forma automática, sem controle

consciente (GOMBERT, 2003; PAULA; LEME, 2010). Segundo o autor, estas aprendizagens implícitas necessitam de aprendizagens explícitas para a aquisição consistente de conhecimentos relacionados à produção de textos. Assim, as características estruturais e as convenções usadas na escrita de textos, ao serem explicitadas pelo ensino, ampliam o conhecimento do aprendiz, possibilitando que possa ser utilizada intencionalmente em suas produções, melhorando a qualidade das mesmas.

As narrativas, um tipo particular de texto, constituem um gênero fundamental em todo o processo de aprendizagem e são usadas no cotidiano, em situações comunicativas, além de constituírem parte essencial de nossa experiência (MATA, SILVA; HAASE, 2007). Mata *et al.* (2007, p. 52) definem a narrativa “como uma descrição de séries de ações e eventos que se desenvolvem ao longo do tempo de acordo com os princípios causais”, devendo também abordar conteúdo significativo, organizado de forma clara, uso de recursos sintáticos de modo que as ideias sejam apresentadas de forma parcimoniosa, apresentando apenas o essencial para a compreensão das ideias (BARNES; DENNIS, 1998, *apud* MATA, SILVA; HAASE, 2007).

A narrativa comporta diferentes gêneros: romance, novela, conto, crônica, fábulas e histórias. Na área da psicologia, há um conjunto de estudos que investigam a estrutura narrativa de histórias produzidas por crianças, tanto na modalidade oral como na escrita (SPINILLO, 1991; SPINILLO, 1993; ZACCUR, 1993; SPINILLO; MARTINS, 1997; LINS E SILVA; SPINILLO, 1998; LINS e SILVA; SPINILLO, 2000; LEAL; LUZ, 2001; SPINILLO, 2001; PESSOA, CORREA, SPINILLO, 2010; SANTOS; BARRERA, no prelo).

Diversos estudos apontam uma progressão na qualidade da produção escrita, decorrente da idade, da escolaridade e do contato que a criança tem com textos no ambiente familiar (REGO, 1995; LINS E SILVA; SPINILLO, 1998; 2000; BUARQUE, HIGINO, MIRANDA, DUBEUX; PEDROSA, 1992). O domínio de estratégias específicas de planejamento e revisão de textos, combinadas com estratégias de regulação e controle dos processos cognitivos presentes na escrita parecem ser fundamentais para a qualidade da produção da escrita (COSTA; BUROCHOVITCH, 2009).

Além desses fatores, alguns pesquisadores têm se interessado também em investigar a influência das condições de solicitação de produção sobre a qualidade narrativa das histórias produzidas (LINS E SILVA; SPINILLO, 2000).

Lins e Silva e Spinillo (2000) investigaram a escrita de histórias sob efeito de diferentes condições de produção: produção livre; produção oral/escrita; sequência de gravuras e reprodução. Os resultados apontam que o tipo de solicitação de produção é fator importante na escrita de histórias bem estruturadas. As histórias mais elaboradas foram aquelas produzidas com apoio visual ou verbal na solici-

tação. Contudo, as autoras pontuam que não é o mero apoio visual ou verbal que influencia na escrita de histórias, mas a situação-problema inserida neles.

Estudos mostram que histórias produzidas oralmente a partir de um apoio visual são mais elaboradas e estruturadas do que aquelas que não contam com apoio visual (SPINILLO, 1991; SPINILLO, 1993). Essas pesquisas sugerem que a estrutura narrativa pode ser mais sofisticada quando é oferecido apoio visual, pois as crianças são sensíveis às situações de produção.

Os resultados apresentados levantam questionamentos, pois não seria apenas a presença de apoio - visual ou verbal - que desencadearia diferentes níveis de produção, mas o modo de apoio apresentado, visto que existem indicativos de que a qualidade narrativa é mais sofisticada quando o apoio visual sugere uma situação de conflito (LINS e SILVA; SPINILLO, 2000).

Considerando a hipótese acima, Santos e Barrera (no prelo) investigaram o desempenho em produção de narrativas com e sem apoio visual e com e sem sugestão de conflito. Os resultados mostram que um número significativo das crianças investigadas não domina a estrutura narrativa de uma história, mesmo sendo consideradas já alfabetizadas. Os dados apontam que a condição de solicitação de produção interfere na qualidade da estrutura narrativa dos textos, ou seja, as narrativas elaboradas a partir de uma sequência de figuras que explicitava um conflito apresentaram uma estrutura de melhor qualidade. Por outro lado, as narrativas produzidas a partir da gravura sem explicitação de conflito apresentaram estrutura pobre com predominância de descrições. Segundo as autoras, os dados sugerem que o apoio visual não é determinante na qualidade da estrutura narrativa visto que está presente nas duas condições: sequência de gravuras e gravura isolada. Elas apontam para a influência da situação conflito para potencializar os recursos narrativos dos alunos. Desta forma, a sugestão de conflito parece ser mais relevante como estímulo, independentemente de estar associada ao apoio visual ou não. O melhor desempenho quando a solicitação é a sequência pode ser explicado, então, pelo encadeamento das ações, que proporciona uma estrutura de história.

Considerando os resultados apresentados por Santos e Barrera (no prelo), elaboramos essa pesquisa com o objetivo de investigar a influência de diferentes tipos de solicitação (com apoio visual e verbal e com e sem sugestão de conflito) na qualidade narrativa de textos produzidos por alunos de 5º ano do ensino fundamental.

2 Metodologia/procedimentos utilizados

Participaram deste estudo 15 alunos do 5º ano (com idades entre 10 e 13 anos) do ensino fundamental de uma escola pública de Goiás. Foi solicitado a eles

que produzissem uma história a partir de seis condições de solicitação, destas três sugeriam algum conflito e três não sugeriam. Além disso, quatro delas ofereciam apoio visual e duas ofereciam apoio verbal.

As condições de solicitação e os estímulos oferecidos para as crianças foram escolhidas pelas pesquisadoras. Foram eles: Sequência de figuras com sugestão de conflito “O Chute” do livro *Esconde-Esconde*, de Eva Furnari, 1995 (com apoio visual); Gravura com sugestão de conflito: crianças brigando (com apoio visual); Título sugerido com sugestão de conflito: O dia em que o gato ficou amigo do rato (com apoio verbal); Sequência de figuras sem sugestão de conflito “O Teatro” do livro *Esconde-Esconde*, de Eva Furnari, 1995 (com apoio visual); Gravura sem sugestão de conflito: crianças brincando de pular corda (com apoio visual); e Título sugerido sem sugestão de conflito: O Cachorrinho Lelé (com apoio verbal).

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

2.1 Procedimento de análise

As 90 produções das crianças foram analisadas por dois juízes independentes e, no caso de discordância, o texto foi analisado por um terceiro juiz. Como critério de análise foram utilizadas as categorias criadas por Rego (1986), empregadas por Spinillo (2001) e Santos e Barrera (no prelo).

Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens observando o uso de marcadores linguísticos convencionais de início da história; Categoria II: além da introdução da cena e dos personagens com início convencional, está presente uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema; Categoria III: possui desfecho com resolução súbita da situação-problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Pode apresentar final convencional; Categoria IV: histórias completas, com estrutura narrativa elaborada e desfecho da trama explicitado. Algumas histórias contêm mais de um episódio, podendo apresentar final convencional.

3 Discussão e resultados

A tabela a seguir mostra os resultados obtidos por alunos de 5º ano em tarefas de produção de textos sob os diferentes tipos de solicitação, ou seja, com apoio visual e verbal e com sugestão e sem sugestão de conflito.

5º Ano – participaram 15 alunos

Tabela 1 Número e porcentagem de narrativas nas 4 categorias sob diferentes tipos de solicitação
(C: com sugestão de conflito; S: sem sugestão de conflito; N: número de participantes)

Categorias	Apoio Visual				Apoio Verbal	
	Sequência		Gravura		Tema	
	C N %	S N %	C N %	S N %	C N %	S N %
I	0	13	3	5	0	0
	0	86,6	20,0	33,3	0	0
II	2	2	6	7	5	8
	13,3	13,3	40,0	46,6	33,3	53,3
III	6	0	6	3	7	7
	40,0	0	40,0	20,0	46,6	46,6
IV	7	0	0	0	3	0
	46,6	0	0	0	20,0	0

Sequência com conflito: das 15 crianças participantes da pesquisa, sete (46,6%) alcançaram a categoria IV, ou seja, produziram narrativas com estrutura completa; seis (40%) foram classificadas na categoria III, cujas produções apresentaram introdução da cena e dos personagens, com situação-problema, mas resolução súbita e duas (13,3%) na categoria II com esboço de situação problema.

Gravura com conflito: na condição da gravura com sugestão de conflito, seis crianças (40%) foram classificadas na categoria III e outras seis foram classificadas na categoria II. As produções de três (20,0%) crianças foram classificadas na categoria I, isto é, produções que não vão além da introdução da cena e dos personagens.

Tema com conflito: nesta condição dois terços das crianças (66,6% ou 10 crianças) tiveram suas produções classificadas nas categorias III e IV, apresentaram textos mais elaborados, sendo 46,6% (7 crianças) na categoria III e 20% (3 crianças) na categoria IV. As outras 5 crianças (33,3%) foram classificadas na categoria II.

Os dados mostram que em todas as condições em que o conflito está presente, independente da presença do apoio visual, as crianças obtiveram um melhor desempenho, ou seja, suas produções apresentaram uma estrutura narrativa de boa qualidade.

Sequência sem conflito: nesta condição, a maioria das crianças (86,6%, 13 crianças) foi classificada na categoria I, ou seja, produziram textos sem estru-

tura de história. Os 13,3% (duas crianças) restantes foram classificados na categoria II, em que há introdução da cena e dos personagens e o esboço de uma situação-problema.

Gravura sem conflito: das 14 crianças, cinco (33,3%) tiveram suas produções classificadas na categoria I em que as produções se limitam à descrição da cena e dos personagens; sete (46,6%) na categoria II em que são introduzidos personagens e cena, além da sugestão de uma situação-problema; e três (20%) delas alcançaram a categoria III, em que o desfecho da situação problema é repentino.

Tema sem conflito: sob essa condição as produções ficaram entre as categorias II e III, sendo que oito (53,3%) na categoria II por apresentarem esboço de uma situação-problema, e sete (46,6%) na categoria III, em que há desfecho com resolução súbita da situação-problema, sem explicitar os meios utilizados.

Os dados mostram que nas condições de ausência de conflito as crianças tiveram melhor desempenho na situação em que foi proposto um tema e na situação em que foi oferecida uma gravura como estímulo.

É importante destacar que na situação de sequência, todas as 15 crianças produziram narrativas classificadas nas categorias referentes a um domínio de esquema narrativo precário. A análise qualitativa das produções mostra que grande parte delas corresponde à descrição da sequência de cenas.

Os dados obtidos mostram que as crianças obtiveram melhor desempenho nas condições em que foram sugeridos conflitos, independente da presença de apoio visual.

É importante destacar que na condição de solicitação com um tema sem conflito, quase a metade das produções dos alunos alcançaram a categoria III. Isso sugere que as crianças de maior escolaridade podem ser menos sensíveis a tipos de solicitação. Contudo, apenas 10 (11,11%) produções foram consideradas histórias com boa qualidade narrativa.

Conclusões

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo investigar a influência de diferentes tipos de solicitação (com apoio visual e com apoio verbal e com e sem sugestão de conflito) na qualidade narrativa de textos produzidos por alunos de 5º ano do ensino fundamental.

Participou da pesquisa uma classe de 5º ano. Dos 30 alunos matriculados, dois não eram alfabetizados e por isso foram excluídos da pesquisa (realizaram todas as atividades, mas estas não foram consideradas na análise) por não dominarem habilidades mínimas de leitura e escrita.

Iniciamos a pesquisa com 28 alunos e finalizamos a pesquisa 15 alunos. Cabe aqui breve, mas importante consideração. A assiduidade dos alunos foi um pro-

blema encontrado. Foram excluídas as produções de 13 alunos por não terem realizado todas as atividades em decorrência da baixa assiduidade. Esses dados são preocupantes, uma vez que a assiduidade, isto é, a frequência regular às aulas, é fator importante para a concretização e consolidação dos processos de aprendizagem, o que favorece o rendimento escolar.

De maneira geral nossos resultados corroboram os resultados apresentados por Lins e Silva e Spinillo (2000) e Santos e Barrera (no prelo), ou seja, o tipo de solicitação de produção é fator importante na escrita de narrativas bem estruturadas.

Das 45 narrativas produzidas pelos alunos cujas solicitações sugeriam conflito, 64,4% (29) estão nas categorias III e IV e das 45 narrativas produzidas por solicitação sem sugestão de conflito, temos 22,2% das produções (10) na categoria III e nenhuma produção na categoria IV. Conforme aponta Spinillo (2001, p. 80), “o universo de experiências informais associado aos anos escolares posteriores à alfabetização parece ser, portanto, fator relevante na aquisição de formas mais elaboradas de produções escritas”. Acreditamos ser esse um aspecto interessante para futuras investigações.

Conforme ressaltam Lins e Silva e Spinillo (2000),

Ao que parece, o domínio do sistema de escrita não garante o domínio de uma habilidade narrativa escrita. Esta habilidade parece progredir de forma mais acentuada na terceira e na quarta série do ensino fundamental, 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 mais intenso com textos pode contribuir para o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado (p. 346).

É importante destacar que apenas 22,2% das produções de alunos de 5º ano podem ser consideradas de boa qualidade narrativa. Esse dado é preocupante, pois remete às condições de ensino oferecido a esses alunos e nos leva a indagar pelo sucesso escolar e profissional futuro dessas crianças.

Conforme já mencionado, as habilidades metalinguísticas, em especial as habilidades metatextuais, que permitem que o escritor/leitor trate o texto como objeto de reflexão e análise, são essenciais para a aprendizagem da produção de textos de boa qualidade linguística (coesos, coerentes e bem estruturados).

Segundo Gombert (2003), a aquisição do sistema de escrita envolve aprendizagens implícitas e explícitas. As aprendizagens implícitas ocorrem de forma espontânea e não intencional e são decorrentes das experiências cotidianas vivenciadas pelos alunos, tal como audição de leituras de diferentes gêneros textuais. As aprendizagens explícitas envolvem a alocação da atenção, a deliberação do

sujeito por meio de processos de explicitação, tais como supressão representacional, suspensão representacional e a redescrição representacional (KARMILOFF-SIMTH, 1994).

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

No caso que aqui nos interessa, produção de texto, sua aprendizagem necessita de um ensino explícito das características estruturais da escrita e das convenções usadas para que as aprendizagens implícitas se convertam em aprendizagens explícitas. A ampliação do conhecimento decorrente da conversão das aprendizagens implícitas possibilitará que o aprendiz faça uso intencional de seus conhecimentos, melhorando a qualidade de suas produções textuais.

O exposto acima leva-nos a destacar a importância do ensino explícito de características estruturais de textos através de “uma prática que propicie aos alunos uma consciencialização profunda daquilo que está implicado no ato de produzir um texto” (PEREIRA; BARBEIRO, 2010, p. 51). Nesse sentido, é essencial que os professores tenham um amplo conhecimento sobre propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem de produção de textos a fim de que possam de fato proporcionar um ensino eficiente. São muitas as pesquisas que demonstram a efetividade de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de produção de textos (PEREIRA; BARBEIRO, 2010).

Para finalizar, salientamos a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a produção de textos que se caracterizem tanto por atividades que possibilitam aprendizagens implícitas através do contato com diferentes gêneros de textos, quanto pelo ensino explícito da estrutura textual. Os dados obtidos, quando comparados as condições de solicitação de histórias, sugerem que a maioria das crianças estudadas não conhecia explicitamente a estrutura narrativa de uma história e, por isso, mostrou-se tão sensível aos estímulos oferecidos.

Referências

BRASIL. Pesquisa Nacional Qualidade da Educação. INEP, 2003.

BUARQUE, Lair. L., HIGINO, Zélia. M., MIRANDA, Elisabete. M., DUBEUX, Maria Helena; PEDROSA, Ivane. Avaliação do desempenho da rede pública

escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem (Número Especial). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 5, 1992.

CLÍMACO, Arlene C. A.; SANTOS, Catarina A.; LOUREIRO, Marcos C. S. e LOUREIRO, Walderês N. Educação básica de qualidade: Desafios e proposições para o novo PNE. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 6, 2010, p. 109-121.

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

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

_____. O Teatro. In: _____. **Esconde-Esconde**. 3. ed. São Paulo: Átila, 1995.

GOMBERT, Jean É. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, mars, 1990.

GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (Org.). **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51-70.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Précis on beyond modularity. **Behavioral and Brain Science**, v.17, 1994, p. 693-743.

LEAL, Telma F.; LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001, p. 27-45.

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

- _____. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n. 193, 1998, p.5-16.
- MATA, Fernanda G.; SILVA, Júlia B. L.; HAASE, Vitor G. Narrativas: abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão. **Mosaico: estudos em psicologia**, 2007, v. 1, n. 1, p. 51-59.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- PAULA, Fraulein V.; LEME, Maria Isabel da S. Aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n. 1, 2010, p. 15-23.
- PEREIRA Luísa Á. & BARBEIRO Luís Filipe. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita”. In: LUNA, Maria José de M.; SPINILLO, Alina G.; RODRIGUES, Siane G. (Org). **Leitura e Produção de Texto**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 51-80.
- PESSOA, Ana Paula P.; CORREA, Jane; SPINILLO, Alina G. Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n.2, p. 253-260, 2010.
- REGO, Lúcia L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v.11, 1995, p. 51-60.
- _____. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. São Paulo: **Revista de documentação de estudos em Linguística Teórica e aplicada**, PUC- SP, v.2, n.2, 1986, p. 165-180.
- ROAZZI, Antonio; PAULA, Fraulein V.; SANTOS, Maria José. **Leitura e Escrita: A sua Aprendizagem na Teoria e Prática**. Curitiba, Juruá, 2014.
- SANTOS, Maria José; BARRERA, Sylvia D. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), 2015. (no prelo).
- SANTOS, Maria José; MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: MALUF, Maria

Regina. **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-103.

SPINILLO, Alina G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. Em: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina G.; LEITÃO, Selma. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 75-116.

_____. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. São José do Rio Preto: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1997.

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

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

SPINILLO, Alina G.; MARTINS, Raul A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, 1997, p. 219-248.

ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 37-51.