



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

[pcrev@ufrgs.br](mailto:pcrev@ufrgs.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Silva Lins e, Maria Emilia; Spinillo Galvão, Alina  
A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 13, núm. 3, 2000, pp. 337-350  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813303>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias

Maria Emilia Lins e Silva

Alina Galvão Spinillo<sup>1,2</sup>

Universidade Federal de Pernambuco

### Resumo

O estudo examinou o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Oitenta crianças da terceira e quarta séries do ensino fundamental escreveram histórias em quatro situações distintas: produção livre; produção a partir de sequência de gravuras; e reprodução de uma história ouvida. Inicialmente, 320 histórias foram classificadas em categorias hierárquicas de organização textual. Em um segundo momento, cada criança foi analisada individualmente, considerando suas condições experimentais. As condições experimentais tiveram um efeito sobre qualidade narrativa das histórias: as histórias produzidas a partir da sequência de gravuras e a partir da história ouvida. Este efeito não foi observado entre as histórias das séries mais adiantadas, cujas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições. As histórias produzidas a partir da sequência de gravuras e a partir da história ouvida. Este efeito não foi observado entre as histórias das séries mais adiantadas, cujas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições.

*Palavras-chave:* Situações experimentais; história escrita; desenvolvimento de habilidades narrativas.

The Effect of Different Situations on Written Stories

### Abstract

This study investigates the effect of experimental situations on written stories. Eighty first to fourth graders wrote stories under four different situations: free story production, oral/written story production from a sequence of drawings, and reproduction of a story read to the child. The 320 collected stories were hierarchically classified according to their textual organization. Also, each child had her/his performance analyzed across situations. The conditions had produced stories with a high level of narrative schema were those produced from both a sequence of drawings and to the child. This effect was not observed among the third and fourth graders whose stories were of a high level of narrative structure in all conditions. Each child was assigned to one of the three levels of narrative competence. The narrative structure develops even after the formal instruction on reading and writing.

*Keywords:* Experimental situations; written stories; narrative development.

*“A palavra texto expressa o papel central da escrita no processo de letramento. Texto é fazer da língua um objeto reproduzível e visível que pode ser repetido, citado, e relatado. Texto é a mensagem escrita materializada em um artefato (e.g.; um livro ou uma carta, mas também em uma camiseta ou em embalagens de alimentos) que provê um contexto para a interpretação dos sinais escritos. Aprender a produzir e a compreender textos significa tornar-se letrado.”* (Pontecorvo, Orsolini & Resnick, 1996, p. ix)

Pontecorvo (1997) e Pontecorvo (1999) argumentam que a escrita pode ser tratada como um sistema de significados e símbolos sobre o papel; e como um sistema de significados de textos<sup>3</sup>. A primeira focaliza a escrita, sua natureza, os processos de desenvolvimento na aquisição da competência letrada (alfabético, por exemplo), traços de

geral, estando ambos contemplados em teorias sobre letramento (e.g., Castell, Luke & McLennan, 1986; Olson, 1997) e em propostas educacionais (ver Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa, 1997). A separação destes aspectos decorre da necessidade de investigar-se cada um deles isoladamente.

A presente investigação versa sobre o segundo enfoque, tratando da produção escrita de histórias por crianças, examinando o desenvolvimento da aquisição da estrutura narrativa em histórias escritas. Dois fatores são considerados:

- *o efeito das séries subsequentes à alfabetização:* Os anos escolares após a alfabetização influenciam a qualidade narrativa das produções escritas? É possível supor que crianças já alfabetizadas que dominam a escrita da linguagem produziriam histórias com uma estrutura narrativa elaborada, e que a escolaridade após a alfabetização teria um efeito pouco expressivo sobre as produções escritas. Outra possibilidade é que, mesmo após a alfabetização, haveria uma evolução quanto à escrita de histórias, evolução esta que não seria ‘nivelada’ pela aquisição formal da leitura e da escrita.

- *o efeito das condições de produção:* A condição em que criança é solicitada a escrever influencia a qualidade narrativa da história, como ocorre com a produção oral? Considerando que o texto escrito é mais descontextualizado e autônomo que o texto oral (pelo menos em certo sentido), é possível supor que a escrita seria pouco suscetível a variações experimentais, e que histórias escritas apresentariam níveis semelhantes quanto à estrutura narrativa, independentemente das condições de produção.

### **O Desenvolvimento de um Esquema Narrativo de Histórias**

Producir uma história, seja ela oral ou escrita, é uma atividade cognitiva e lingüística. Dentre os inúmeros conhecimentos lingüísticos envolvidos, o conhecimento

escolares (e.g., Pontecorvo & Zuccherini, 1988).

Um exemplo desta evolução é dado por Hudson e Shapiro (1991) ao comparar histórias pré-escolares e de séries iniciais do ensino fundamental (quatro, seis e oito anos) quanto à produção de histórias e relatos de experiência pessoal diversos. As autoras tinham por objetivo examinar o desenvolvimento de habilidades narrativas entre os tipos de textos examinados, e suas especificidades, particulares a cada tipo. De acordo com os resultados obtidos em relação apenas ao efeito da idade, verificou-se que, com o aumento da idade, as histórias tornavam-se mais complexas. Enquanto as crianças pré-escolares incluíam componentes próprios de história em suas histórias, as crianças da primeira série incluíam mais informações sobre a situação-problema e o final. Mais tarde, as produções da terceira série apresentavam uma estrutura clara com a situação-problema, resolução e um final. O resultado observado nas produções da primeira série era que as histórias completas e elaboradas são mais frequentes entre as crianças de terceira série.

Berman e Slobin (1994) desenvolveram um estudo comparativo entre cinco diferentes idiomas (alemão, espanhol, hebraico e turco) com crianças de quatro, cinco e nove anos, e adultos. As crianças eram solicitadas a produzir histórias a partir de uma seqüência de gravuras apresentada em livros infantis. No livro como um todo, os participantes eram encorajados a falar sobre a história enquanto olhavam as gravuras. Tais histórias foram considerados na análise da narrativa. Componente I - início do problema; Componente II - ação e reações do personagem; Componente III - a resolução do problema. Estes componentes correspondem, de forma global, ao esquema narrativo de histórias de crianças de 4 a 9 anos.

as crianças de cinco anos que já contavam uma história com base em referenciais intralingüísticos. Crianças em idade escolar usavam a linguagem para organizar suas narrativas de forma mais elaborada e alcançavam alto nível de coerência, mostrando familiaridade com as normas de contar histórias próprias de sua cultura, produzindo cadeias narrativas mais organizadas. Apenas os adultos mostraram uma maior flexibilidade lingüística e uso de expressões diversas em suas produções. Observou-se uma grande consistência entre as línguas a partir dos cinco anos, ocorrendo maior variabilidade entre as crianças de três e quatro anos. Concluiu-se que há padrões similares de desenvolvimento em relação às idades e às diferentes línguas quanto à produção de uma narrativa elaborada.

Além da idade, a escolaridade aparece como fator importante neste desenvolvimento, como mostram as pesquisas de Spinillo (1993) com crianças brasileiras, e de Spinillo e Pinto (1994) com crianças inglesas e italianas. Nestes estudos, crianças de mesma idade, porém em séries distintas, se diferenciavam quanto à qualidade narrativa de suas histórias: as melhores produções eram encontradas entre as crianças alfabetizadas. Resultado semelhante foi verificado por Spinillo e Martins (1997) ao investigarem a produção de histórias coerentes, em que o fato de estar alfabetizado era mais determinante do nível de coerência do que a idade apenas.

Evidencia-se, portanto, que na produção oral existe uma evolução quanto ao domínio das convenções e da estrutura próprias da história. Esta evolução depende tanto da idade como da escolaridade. Seria uma evolução semelhante encontrada na produção escrita de histórias?

#### *Produção Escrita*

A escrita de histórias é menos investigada que a produção oral. Muitos dos estudos sobre a escrita de histórias adotam um enfoque essencialmente pedagógico voltado para propostas de atividades em sala de aula, sem direcioná-las para a produção de histórias.

conhecimento da linguagem e aquisição posterior da leitura escolar.

Em outro estudo, Rego (1995) analisou textos escritas por crianças de primeiras séries, com o objetivo de investigar o conhecimento que apresentavam sobre a estrutura básica de histórias. Cerca de 40% das histórias eram não-histórias (textos que não eram histórias convencionais deste tipo de narrativa). Outras 40% eram da metade dos textos (53%) eram histórias convencionais e apresentavam estrutura textual. Apenas 3% das produções eram histórias completas que seguiam os padrões estruturais desse gênero narrativo. No entanto, que apesar das crianças serem da mesma idade e da mesma série, existiam diferentes níveis de organização narrativo entre elas. Isto mostra que a produção depende apenas de fatores cognitivos, envolvendo outros aspectos como a exposição e contato que estas crianças têm com o mundo familiar.

O efeito da escolaridade sobre a escrita de histórias foi explorado por Buarque, Hora e Pedrosa (1992) com crianças de primeira à quarta série de escola fundamental. Observou-se que os percentuais de histórias escritas completas, cartas, textos cartilhados etc.) aumentavam com a idade e a escolaridade; enquanto as histórias incompletas e bem elaboradas diminuíam. Houve uma progressão na escrita de histórias, tanto em relação ao nível de coerência quanto à estrutura, considerado como história quando a história era completa.

Teberosky (1995) investiu na produção escrita de histórias de crianças de seis a dez anos, em diferentes situações de produção: escrita individualizada, em grupo, em dupla e em grupo. As crianças produziram histórias de forma mais organizada e coerente quando produziam em grupo, em comparação com a produção individualizada.

Lins e Silva e Spinillo (1998) compararam a escrita de histórias em crianças de classes sociais distintas (classe média e baixa renda), porém já alfabetizadas e com os mesmos anos de escolaridade e de exposição à linguagem escrita no contexto escolar. Cada criança era solicitada a escrever uma história sobre o tema que desejasse, sendo, então, as produções classificadas em função do nível de esquema narrativo que apresentavam. Em ambos os grupos, logo após a alfabetização, é pouco freqüente a escrita de histórias bem elaboradas; o que só ocorria passados alguns anos de escolaridade após a alfabetização. A principal diferença entre os grupos residia no fato de que o progresso na escrita de história era mais marcante entre as crianças de classe média do que entre as de baixa renda. Este resultado foi discutido em função de fatores sóciolinguísticos relativos a diferenças quanto às experiências, oportunidades, contatos e interações que crianças de classes sociais distintas têm em relação à linguagem dos textos no ambiente familiar.

O que se pode concluir a partir desses estudos, é que, semelhante ao que ocorre com a produção oral, há uma progressão na escrita de histórias. Esta progressão está relacionada não apenas à idade e escolaridade, mas também ao contato que a criança tem com textos no ambiente familiar, contato este que varia entre classes sociais distintas. Nota-se, ainda, que além da produção livre, a reprodução escrita de textos é aspecto importante que merece ser investigado, tanto entre diferentes gêneros de textos como entre crianças com idade/escolaridade diferentes.

### **O Efeito de Variações Experimentais na Produção de Histórias**

Outro aspecto relevante sobre o tema refere-se ao efeito da situação de produção sobre a qualidade narrativa da história. Analisando-se as inúmeras situações de produção propostas às crianças nas pesquisas na área, nota-se que há uma enorme variabilidade entre estas situações, tanto quanto ao nível das crianças quanto quanto ao nível das histórias produzidas.

O uso de expressões referenciais presentes na produção de histórias de crianças entre quatro e oito anos foi investigado por Orsolini e Di Giacomo (1991). Neste estudo, que compararam duas situações de produção, a primeira, as crianças inventavam histórias e a segunda, dramatizavam através de brinquedos. Na situação de produção inventada, as crianças mostraram que introduzir um novo personagem (que usava expressões referenciais indefinidas, ou seja, que não havia sido mencionado anteriormente) era mais freqüente na reprodução espontânea. A comparação entre histórias inventadas e histórias reproduzidas sugeriu que a produção inventada era mais freqüente na reprodução das convenções textuais. De acordo com a autora, a necessidade de querer assinalar para a criança que a informação introduzida no discurso é nova, ou seja, que a história é fictícia, faz com que a criança reproduza as convenções textuais da realidade, as crianças produzem as expressões referenciais indefinidos, que são mais aparentes na situação de reprodução, portanto, na produção inventada, quando que quando na produção livre.

Outros estudos compararam, em diferentes faixas etárias de crianças, o efeito do apoio visual na produção de histórias. Spinillo (1991) analisou as histórias produzidas por crianças de quatro a oito anos em duas situações de produção (uma com e outra sem o apoio de recursos visuais, que eram desenhos feitos pela criança). As histórias produzidas sem apoio visual foram classificadas em níveis de complexidade, de acordo com o que aquelas produzidas sem apoio visual apresentavam, caracterizando-se como meras descrições de situações, sem referência a elementos extralingüísticos. Na ausência de apoio visual, as histórias eram mais elaboradas, apresentando maior variedade de expressões referenciais e convenções lingüísticas próprias do gênero narrativo. Concluiu-se que, nesta faixa etária, o apoio visual desempenha um papel restritivo quanto à variedade das histórias produzidas pelas crianças.

Em estudos subsequentes, o efeito do apoio visual na produção de histórias foi investigado em crianças de 4 a 6 anos (Orsolini, 1994).

histórias produzidas a partir da seqüência de gravuras seriam mais sofisticadas do que a partir do desenho, uma vez que a seqüência de gravuras sugeria elementos importantes da história (tema, cena, protagonistas, ações). Ao contrário do esperado, não detectou-se diferenças significativas entre as situações com apoio visual (desenho vs. gravuras), sendo as diferenças detectadas apenas em função da presença ou ausência do estímulo visual. Histórias produzidas sem a utilização de gravuras/desenho eram mais elaboradas do que aquelas produzidas a partir deste recurso. Este resultado confirma os dados obtidos no estudo anterior (Spinillo, 1991).

Resultado diferente foi encontrado por Cain (1996) e Cain e Oakhill (1996) quanto ao papel desempenhado pelo apoio visual na produção oral. As autoras investigaram as relações entre o conhecimento de histórias e habilidade de compreensão, sendo o conhecimento de histórias avaliado em função da habilidade de contar histórias. Duas situações de produção foram contrastadas: contar uma história a partir de uma seqüência de gravuras, e a partir de um título fornecido pelo examinador. Crianças de sete-oito anos foram divididas em grupos em função da idade, da capacidade de compreensão e precisão de leitura. Com o apoio das gravuras, as histórias eram melhor estruturadas e completas do que quando produzidas a partir do título. Isto era mais marcante entre as crianças com dificuldades de compreensão para as quais o apoio fornecido pela seqüência de gravuras auxiliava na produção de histórias mais estruturadas.

O efeito de apoios visuais sobre a produção oral de histórias foi mais sistematicamente examinado e esclarecido no estudo desenvolvido por Shapiro e Hudson (1997). Crianças (quatro e seis anos) foram solicitadas a contar histórias a partir de dois tipos de seqüência de gravuras apresentadas em formato de livro. Uma seqüência consistia em gravuras que representavam eventos que se seguiam cronologicamente (semelhantes ao estímulo visual adotado por Spinillo); e a outra

resultados contrastantes a respeito da influência de apoios visuais dificulta (e.g., Cain & Oakhill, 1996; Cain & Pinto, 1994) ou facilita (e.g., Cain, 1996; Cain & Hudson, 1997). Para responder a esta questão é necessário analisar a natureza das tarefas. Nos estudos de Spinillo, a tarefa de contar histórias restringia-se a uma seqüência de imagens envolvendo os personagens, justificando que as crianças em descrever as gravuras como se fossem uma história. Nos estudos de Cain e Hudson, as gravuras incluíam um texto que levava à produção de histórias. Esta análise oferece uma explicação para os resultados contrastantes, evidenciando que as diferenças entre tarefas são aspectos importantes da natureza do material fornecido. A questão é de qual a história vai ser produzida: uma situação-problema representada por imagens ou um elemento essencial para a construção de narrativas mais elaboradas. Se a tarefa é a mesma, a criança também é suscetível a variações dependendo da natureza do apoio fornecido? Ou por se tratar de uma tarefa tão simples, tais variações não ocorreriam?

#### *Produção Escrita*

Como mencionado, estudos que examinaram a influência de variações experimentais sobre a produção escrita de histórias infantis são raros. Pontecorvo e Moraes (1997) realizaram um estudo piloto de natureza experimental com 15 crianças de seis e sete anos. Os resultados foram analisados longitudinalmente através de amostragem sistemática de histórias contadas na sala de aula. O *corpus* de 15 histórias consistiu de (a) quatro reproduções de um mesmo enredo contado por duas diádicas; (b) seis histórias inventadas para o examinador; (c) seis histórias inventadas por uma diáde, a qual havia sido treinada para inventar histórias; e (d) seis histórias inventadas para o examinador; (e) seis histórias contadas por crianças que tinham participado de outras etapas do estudo.

Apesar de seu valor heurístico, o estudo não esclarece o efeito das condições de produção sobre a escrita de histórias dado a variabilidade entre as situações e a pouca sistematização adotada no planejamento do estudo, tornando difícil comparações entre as condições de produção. Além do número reduzido de histórias (15 ao todo); as crianças (individualmente ou em diáde) não eram colocadas nas mesmas condições de produção, o que impede uma análise do desempenho de uma mesma criança ao longo do tempo e ao longo das diversas situações de produção. Os dados, portanto, devem ser entendidos como uma discussão exploratória sobre o tema, sem que possam ser extraídas conclusões sobre as relações entre condições de produção e escrita de histórias.

#### *Aspectos a Considerar sobre a Escrita de Histórias*

Pelo exposto, sabe-se mais a respeito da produção oral do que sobre a produção escrita; principalmente em relação ao efeito das condições de produção sobre a qualidade narrativa do texto escrito. Pelo visto, continuam em aberto algumas questões: A qualidade narrativa da história escrita seria, como ocorre com a produção oral, influenciada pelas condições de produção? Havendo tal influência, seria o efeito dessas variações o mesmo para todas as crianças? Há evidências, pelo menos na produção oral, de que existem crianças que são mais influenciadas pelas situações de produção do que outras, dependendo do domínio que apresentam do esquema narrativo de histórias (Spinillo, 1991, 1993). Ocorreria o mesmo com a produção escrita? Assim, a presente investigação procurou examinar o efeito das condições de produção sobre a escrita de história. Um segundo objetivo foi investigar o papel desempenhado pelos anos de escolaridade após a alfabetização.

#### **Método**

##### **Participantes**

Quinze crianças entre 5 e 7 anos de idade, de ambos os gêneros,

maioria dos estudos que adotam grupos de crianças produzindo em condições diferentes, o planejamento ora adota mesmas crianças produzindo histórias escritas distintas. Este planejamento permite o uso de grupos diferentes (séries), produzindo mesmas condições experimentais, e cada sujeito produzindo histórias em condições distintas. As duas direções de comparação são consideradas resultados.

A aplicação foi coletiva em três etapas, seguindo uma ordem fixa de apresentação: Condição 1 (Produção Livre), Condição 2 (Oral/escrita), Condição 3 (Gravuras) e Condição 4 (Reprodução). A aplicação foi aplicada individualmente. Esta é o segundo objetivo apresentar inicialmente produções espontâneas, em situações mais livres, produções mais direcionadas por um meio visual ou lingüístico (gravuras e histórias, respectivamente). O tema, o tamanho e o tempo para sua elaboração ficavam a critério dos participantes. A estes era dito que, concordando com a tarefa, deveria ser lido, e que poderiam ser feitas anotações ou desenhos que desejassesem durante ou após a escrita.

Antes, porém, da aplicação dessas sequências, havia um teste de memória a curto prazo dos participantes. O teste de memória verbal elaborado por Maclean e Matthews (1984). Apresentava-se uma lista de 12 sentenças, lidas uma por vez pelo experiente. A leitura de cada sentença a criança era solicitada a repetir a frase exatamente como a ouviu. A resposta ao teste foi atribuída em função do número de sentenças corretamente repetidas, sendo consideradas incorretas as alterações na ordem das palavras da sentença, a omissão de palavras e troca por palavras diferentes. Segundo a análise descritiva multidimensional fatorial do tipo Análise de Correspondências formalizada no programa ADDALIS, a escala de memória verbal é classificada como de nível de

### As Condições de Produção

*Condição 1 (Produção Livre):* produção escrita de uma história original.

*Condição 2 (Oral/escrita):* produção oral de uma história original, pedindo-se em seguida que escrevesse a mesma história que acabara de produzir oralmente. O objetivo era oferecer à criança a possibilidade de planejar, organizar e estruturar melhor suas idéias antes de registrá-las por escrito.

*Condição 3 (Seqüência de gravuras):* produção escrita de uma história a partir de uma seqüência de quatro gravuras que sugeria o tema, a cena, os personagens, a meta, uma situação-problema e uma resolução.

*Condição 4 (Reprodução):* produção escrita a partir de uma história lida pelo examinador<sup>5</sup>, a qual se baseia no modelo das gramáticas de história (Stein & Glenn, 1979) que considera como o principal componente de uma história a presença de um plano de ação definido por um protagonista com o objetivo de atingir uma meta ou de solucionar um problema central. A seqüência de gravuras na Condição 3 sugere este mesmo modelo.

### Análise das Produções

O sistema de análise, inspirado nas gramáticas de história, se baseia na classificação original de Rego (1986), posteriormente adaptada e utilizada em outros estudos (Spinillo, 1993; Spinillo & Pinto, 1994). As 320 histórias escritas foram classificadas por dois juizes independentes, cujo índice de concordância foi de 85%. As categorias de análise refletem diferentes níveis de domínio da estrutura narrativa e das convenções lingüísticas típicas deste gênero de texto. Exemplos<sup>6</sup>, extraídos do *corpus* de histórias obtido, e uma breve descrição de cada categoria são apresentados a seguir:

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

“O

“era uma vez duas crianças  
ajudante eles era muito  
bom eles fazia mandado  
para os zotos o zotos  
gostava muito de eles”

Categoria III - semelhante à categoria II, apresentando ainda uma ação-motivação em uma situação-problema. Exemplo:

“Era uma vez um cachorro. Um dia ele foi brincar com seus amigos. Ele estava brincando com um bambole ai pulou para fora do bambole e caiu no chão. Ele ficou muito cansado foi descansar na sua casa. E depois comeu ficou todo sujo e teve que voltar para casa. Ele ficou banho mas não pôde porque os outros cachorros brincavam ficavam todos sujos mas ele ficou limpo. Um pouquinho e foi para a sua casinha e dormiu.”

Categoria IV - semelhante à categoria III, apresentando também tentativa de solução de uma situação-problema, estando o resultado final incerto. Exemplo:

“Era uma vez um lindo cachorrinho que se perdeu na mata com os animais que viviam lá. Ele estava com medo e chorava. Ele encontrou um garoto muito triste que também se perdeu na mata com os animais que viviam lá. O garoto estava com medo e chorava. O cachorrinho e o garoto se abraçaram e se confortaram. Eles encontraram um sósinho com o cachorro um dia lá. O sósinho estava com medo e chorava. O cachorrinho e o garoto se abraçaram e se confortaram. Eles encontraram um sósinho naquele mato perguntaram: ‘Zezinho, tu morerás aqui?’ ‘Zezinho quando eu estava vendo tive um sonho e eu corri para ver o que fui fazer. Fui para a mata e vim parar aqui.’”

Categoria V - o desfecho da história é explicitado como a situação-problema resolvida. Exemplo:

“O peixinho  
Era uma vez um peixinho que nadava nas margens do rio. Os amigos dele disseram: ‘O peixinho era muito perigoso por causa de um grande fogo que havia ali. Ele não ouviu, não obedeceu ninguém e respondeu: ‘O’’”

*Totó apareceu. Totó é o cachorro daquela casa eles passaram muitos minutos naquela árvore.*  
*Mas ou menos uns 45 minutos. João achou uma solução, e perguntou:*  
*José você tem um osso aí com você? José respondeu: tenho sim, para que você quer um osso.*  
*Você ainda não entendeu.*  
*Se nós jogarmos um osso para o cachorro, ele vai pegar o osso e nós desceremos da árvore, pulamos a cerca e comemos as peirras.*  
*Foi dito e feito. João jogou o osso, o cachorro foi pegar e eles desceram da árvore, pularam a cerca e comeram as peirras.* “

## Resultados

### Análise do *Corpus de Histórias Produzido*

#### O Efeito das Séries sobre a Produção Escrita

Após categorizadas, as histórias foram consideradas em função das séries (Tabela 1)

Tabela 1. Porcentagem<sup>1</sup> de Histórias Escritas em cada Categoria por Série

Categorias	1 <sup>a</sup> série	2 <sup>a</sup> série	3 <sup>a</sup> série	4 <sup>a</sup> série
I	23	6	5	9
II	10	13	5	4
III	13	12	1	0
IV	10	18	11	6
V	21	11	16	10
VI	23	40	62	71

<sup>1</sup> Porcentagem extraída do número total de histórias produzidas em cada série (80 histórias).

O Teste U de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre as séries (primeira *vs.* terceira:  $p<0,0001$ ; primeira *vs.* quarta:  $p<0,0001$ ; segunda *vs.* terceira:  $p<0,05$  e segunda *vs.* quarta:  $p<0,001$ ). Estas diferenças apontam que as crianças da primeira e da segunda séries apresentavam desempenho semelhante entre si, produzindo histórias classificadas em todas as categorias. As histórias das crianças da terceira e quarta séries se concentravam na Categoria VI. Assim, parece que de um lado, as condições que norteiam a escrita de histórias influenciam a escrita de histórias, e de outro, as da terceira e quarta séries são raramente classificadas nas categorias (Categorias I, II e III), caracterizando-se como mais elaboradas (Categorias V e VI). A escolaridade influenciam a escrita de histórias, mas este efeito não se manifesta nos anos iniciais da alfabetização.

*O Efeito da Situação sobre a Produção Escrita*

O efeito das condições em que as crianças produzidas sobre a qualidade narrativa é ilustrado na Tabela 2.

O Wilcoxon revelou diferenças ( $p<0,0001$ ) entre algumas das condições (C1 *vs.* C3; C1 *vs.* C4; C2 *vs.* C3; C2 *vs.* C6). As produções escritas não se diferenciaram significativamente entre a C1 e a C2, entre a C3 e a C4. As diferenças ocorrem entre as condições que não oferecem um apoio (C1 + C2) e as condições que oferecem apoio (C3 + C4). O resultado indica que a C3 (gravuras) e a C4 (livre) favorecem a escrita de histórias elaboradas (Categorias V e VI); enquanto que na C1 (livre) e na C2 (gravuras) observa-se uma menor freqüência de histórias na Categoria VI. Isto ocorre porque na C1 e na C2 existem condições que norteiam a escrita da criança. Na Condição 3, o apoio oferecido sugere que a seqüência de gravuras sugere o começo, o meio, a meta, o desfecho. Na Condição 4, o apoio é limitado ao texto lido pelo examinador sugerindo que a história que deverá ser reproduzida é a mesma que a criança ouviu. As condições que facilita a emergência de histórias narrativo mais elaborado é explicado anteriormente desenvolvidas a respeito dos resultados obtidos por Spinillo (1993; 1994) e por Cain (1996; Cain & Oakhill, 1996).

gravuras inclui uma situação-problema, o que provavelmente levou as crianças a produzirem histórias mais elaboradas.

Portanto, nota-se que de um lado estão as condições que não contribuem efetivamente para a emergência de uma estrutura narrativa mais elaborada (C1 - Produção Livre; e C2 – Oral/escrita), e de outro, aquelas que contribuem, favorecendo a construção de histórias completas e elaboradas (C3 – Gravuras e C4 – Reprodução). O que há em comum entre as condições C1 e C2, e entre as condições C3 e C4? As duas primeiras condições se assemelham por serem produções livres, em que a criança cria livremente a história a ser escrita. Nas demais condições (C3 e C4), são fornecidos apoios ou modelos que, embora de natureza distinta (um é visual e o outro é lingüístico), auxiliam a escrita de histórias organizadas e elaboradas. Seria este padrão geral de resultados também observado em cada série separadamente?

#### *Relações entre Série e Condições de Produção*

O efeito das condições de produção sobre a qualidade da história escrita não é observado igualmente em todas as séries. O Teste de Friedman detectou uma interação significativa entre essas variáveis apenas em relação às crianças da primeira ( $p<0,001$ ) e da segunda série ( $p<0,0001$ ). Estas crianças escrevem histórias mais elaboradas quando a partir de um apoio (Condição 3 - Gravura; e Condição 4 - Reprodução) do que quando na ausência deste (Condição 1 – Livre e Condição 2 - Gravuras). Este padrão de resultados corresponde àquele obtido em relação à amostra como um todo (Tabela 2).

Entretanto, esta interação não ocorre nas séries mais adiantadas visto que, nestas séries as crianças produzem histórias estruturadas em todas as situações. Assim, o efeito da condição sobre a qualidade da produção depende do nível de escolaridade: crianças em séries iniciais tendem a produzir melhores histórias em condições

#### **Análise da Performance In**

Como mencionado, o pl adotado permite, além da a examinar cada criança nas produção. A exemplo de Spini se uma análise da *performance* i três níveis quanto ao desenw narrativas.

*Nível 1:* crianças que produ (Categorias I e II) e em c (Categoria III e IV) Em toda produzem textos que não c (categoria I), produzem ape na ou histórias incompletas, em c (Categoria III e IV). Em nenhu deste nível produzem histó estrutura narrativa elaborada.

*Nível 2:* crianças cujas pr função das situações. A varia forma: nas Condições 1 (Prod (Contar/Escrever) as cri elementares; enquanto na Co

Tabela 3. Porcentagem de Crian

Nível	1ª série	2ª sé
1	25	10
2	45	60
3	30	30

Condição 4 (Reprodução) pro com uma estrutura narrativa VI). Essas crianças são ma experimentais do que aquelas níveis. Esta variação decorre d ou verbal) que auxiliam a escr

*Nível 3:* crianças que p elaboradas (Categorias V e IV)

séries encontra-se no Nível 3 (produções elaboradas em todas as condições), estando ausentes crianças classificadas no Nível 1 (produções elementares em todas as condições).

### **Conclusões e Comentários Finais**

As discussões acerca dos resultados deste estudo referem-se aos aspectos que influenciam a escrita de histórias por crianças: os anos de escolaridade, as situações de produção, bem como a interação entre esses fatores.

#### *Os Anos de Escolaridade*

Os anos escolares após a alfabetização contribuem para o desenvolvimento da escrita de histórias. Isto indica que mesmo após a alfabetização existe uma progressão, um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que se manifeste na escrita de textos. Esta aquisição não é, por assim dizer, “nivelada” a partir da aprendizagem da leitura e da escrita. 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.

#### *As Situações de Produção e a Natureza do Tipo de Apoio Fornecido*

Além da escolaridade, a situação de produção é também fator importante na escrita de histórias elaboradas. Semelhante ao que ocorre com a produção oral, a escrita também é influenciada pela situação de produção: as histórias com uma estrutura e organização lingüísticas mais sofisticadas foram aquelas produzidas nas situações em que eram fornecidos apoios (visual ou

Hudson, 1997). Ao que parece, tanto como a escrita são favorecidas por sequências que sugerem uma situação-problema. Na qualquer sequência que auxiliaria a produção, pois como discutido, há gravuras que aparecimento de estruturas narrativas (como foi o caso da sequência mera adotada por Spinillo & Pinto, 1994).

Porém, não apenas o apoio visual é de histórias bem estruturadas, o apoio lido para a criança) aparece também importante. O que o texto-modelo de situação de reprodução oferece para a construção de uma boa história? Nas reproduções das crianças, elas não apenas reproduzem o tema, personagens e suas ações, mas, sobretudo, textuais da história ouvida. Na realidade, reproduz o modelo lingüístico que lhe é “transportando-o” para a história que ele produz. Isto também é observado quando se analisa as produções de crianças que, expostas a textos no contexto familiar (ver estudo de 1985), são capazes de incluir em suas produções o estilo e organização lingüística das histórias contadas por adultos. Ao reproduzir a criança reproduz o conteúdo, mas também a forma linguística apresentado. Este dado reforça a ideia de que a escrita com textos (seja lendo por si mesmo ou de textos por parte de adultos) é fundamental para o desenvolvimento de um esquema narrativo.

Apesar de reconhecer-se que um apoio (visual ou lingüístico) facilita a escrita, é necessário considerar que uma habilidade desenvolvida deve prescindir de apoio. Um exemplo disto é o desempenho de crianças que neste estudo eram capazes de escrever boas histórias em situações aparentemente inadequadas. É possível que essas crianças, que dominam um esquema narrativo

pouco expressivo em crianças que não dominam a escrita de histórias (Nível 1: histórias elementares ou não-histórias), e sobre crianças que mostram um domínio efetivo deste gênero narrativo (Nível 3: histórias bem elaboradas). Este efeito é acentuado entre crianças em um nível intermediário (Nível 2: a qualidade narrativa das histórias variava em função da presença ou ausência de um apoio). Estes níveis expressam uma progressão, em que os anos de escolaridade têm a sua contribuição. Este desenvolvimento parece ser mais evidente após alguns anos de escolaridade, e não desde o início.

De modo geral, resguardando-se as devidas diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, os resultados deste estudo indicam que o desenvolvimento da habilidade narrativa de histórias parece se manifestar de forma bastante semelhante na produção oral e na produção escrita.

#### O Desenvolvimento da Escrita de Histórias no Contexto Escolar

Seria possível desenvolver desde cedo, no contexto escolar, habilidades narrativas? Uma possibilidade é incluir desde a pré-escola um trabalho sistemático com textos. Observando salas de pré-escola e de alfabetização, nota-se que atividades com histórias se restringem, basicamente, a levar as crianças a produzir histórias, atividades estas muitas vezes realizadas a partir de uma única gravura ou de uma seqüência de gravuras que se caracteriza por ações temporalmente representadas. Na realidade, a natureza das gravuras deveria ser considerada pelo professor como um elemento importante na produção, bem mais do que algo que sugere um tema sobre o qual dissertar. As gravuras deveriam incluir uma situação-problema, metas a serem alcançadas e obstáculos a serem superados.

A reprodução de histórias orais (ver Rego, 1988) e a reescrita de histórias (ver Teberosky, 1995) poderiam ser conduzidas em sala de aula. Através de suas reproduções as crianças estariam reproduzindo não apenas o conteúdo do texto, mas sua estrutura. Note-se que a reescrita de

do modelo está codificada. “...o respeito à organização e às estruturas do texto-modelo.” (p. 100). A escrita pode ser compreendida como uma forma de permitir às crianças repetir as formas que o texto-modelo está codificada, e assim, adesão aos elementos textuais.

Como se efetua a transposição das estruturas dos textos reescritos? Que aspectos da história que a criança seleciona, ignora ou rejeita? Qual é a razão para a criança selecionar certos textos? Estas questões são cobradas por Castell et al. (1995), e poderiam ser consideradas uma questão adicional sobre parte do material de estudo, que é a escrita da história que a criança produz verbalmente ou de forma escrita. Como se pode estudar a produção de uma história ouvida (Condigo, 1995) e escrita (Castell et al., 1995), e futura investigação.

#### Referências

- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). In L. Slobin (Orgs.), *Relating events in stories: A crosslinguistic study* (pp. 1-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buarque, L. L., Higino, Z. M., Miranda, C. M. & Góes, J. (1992). Avaliação do desempenho de crianças de Pernambuco na área de linguagem. In L. L. Buarque (Org.), *Avaliação Educacional*, 5.
- Castell, S., Luke, A. & MacClennan, D. (1995). Story telling and story writing. In S. Castell, A. Luke & K. Egan (Orgs.), *Story telling and story reading* (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension. In K. Cain & J. Oakhill (Orgs.), *Reading comprehension* (pp. 167-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cain, K. & Oakhill, J. (1996). The development of story comprehension skill and ability. In K. Cain & J. Oakhill (Orgs.), *Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Dowker, A. D. (1986). *Language play in young children*. London: Institute of Education.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). Development of children's scripts, stories and drawings. In J. A. Hudson & L. R. Shapiro (Orgs.), *Development of children's scripts, stories and drawings* (pp. 1-12). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCabe, C. & Peterson (Orgs.). (1995). In L. Slobin (Orgs.), *Relating events in stories: A crosslinguistic study* (pp. 1-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Pontecorvo, C. (1997). Studying writing and writing acquisition today: A multidisciplinary view. Em C. Pontecorvo (Org.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. xv-xxxi). Philadelphia: John Benjamins.
- Pontecorvo, C. & Morani, R.M. (1996). Looking for stylistic features in children composing stories: Products and processes. Em C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (Orgs.), *Children's early text construction* (pp. 229-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. Em C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (Orgs.), *Children's early text construction* (pp. 3-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M. & Resnick, L. B. (1996). Introduction. Em C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (Orgs.), *Children's early text construction* (pp. ix-xvi). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1989). From oral to written language: Pre-school children dictating stories. *Journal of Reading Behaviour*, 21, 109-126.
- Rego, L. L. B. (1985). Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66, 5-27.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de estórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2, 165-180.
- Rego, L. L. B. (1988). *Literatura infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.
- Rego, L. L. B. (1989). *A evolução da concepção de história na criança em três habilidades distintas: Memória, criação e julgamento*. Relatório técnico-científico não publicado. FINEP e Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.
- Shapiro, R. L. & Hudson, J. A (1997). Coherence and coherence in stories. Em J. Costermans & M. Fayol (Orgs.), *Relationships: Studies in the production and comprehension of narratives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spinillo, A. G. (1991). O efeito da representação pictorial de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 311-318.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre. *Psicologia: Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e narrativa*, 12, 177-193.
- Spinillo, A. G. & Martins, R. A. (1997). Uma análise das histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 248.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's narrative skills. In M. B. Franklin & S. Barten (Orgs.), *Child language and cognition* (pp. 228-297). Oxford: Oxford University.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story recall by elementary school children. Em R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processing: Advances in discourse processes* (pp. 1-29). Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky, A. (1995). Compor textos. Em A. Teberosky (Orgs.), *Além da alfabetização* (pp. 85-116). São Paulo: Ática.

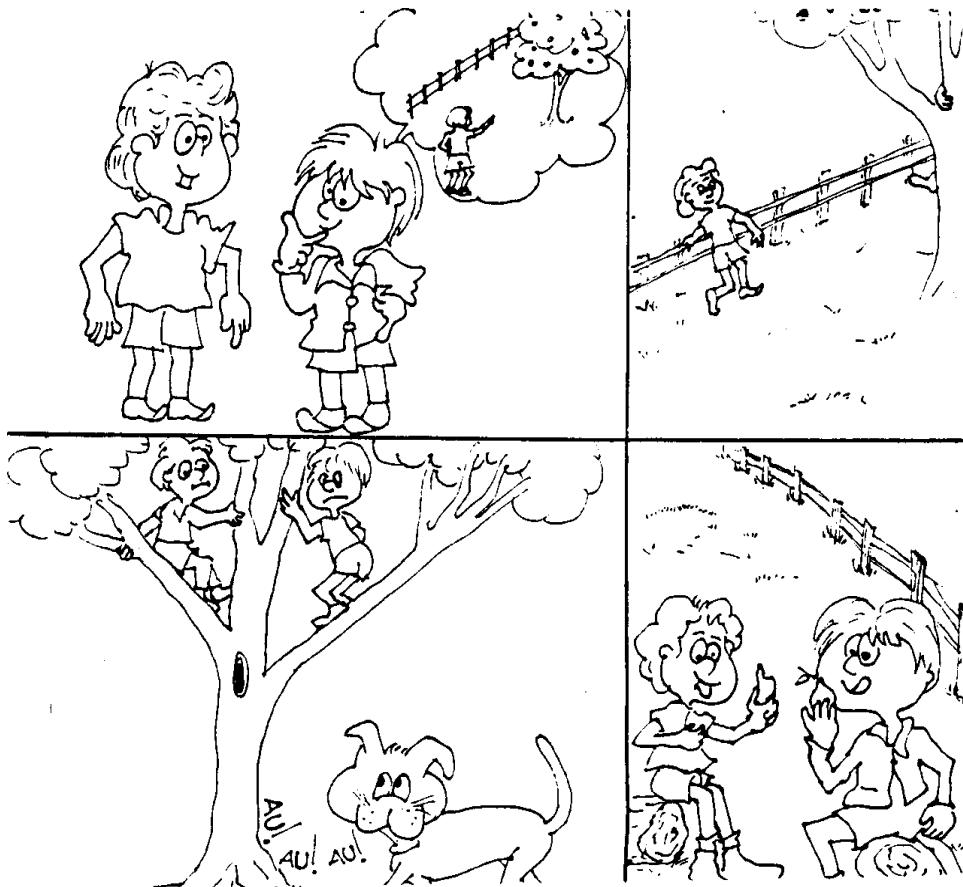
#### Sobre as autoras:

**Maria Emilia Lins e Silva** é Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Psicologia pela Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, atualmente realiza estudos de Doutorado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Alina Galvão Spinillo** é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, atuando como Docente e Pesquisadora na Pós-Graduação em Psicologia desta universidade. Realizou Doutorado na *University of Oxford* e Pós-Doutorado na *University of Sussex*, ambos na Inglaterra.

**Anexo A**

**Seqüência de Gravuras Apresentada na Condição 3**



## Anexo B

## História Lida pelo Examinador na Condição 4

O Peixe e a Minhoca

Era uma vez um peixinho verde muito sapeca que se chamava Tonico. Ele morava em um grande lago que ficava próximo a uma enorme floresta. Todos os dias Tonico saia e passeava com seus amigos pelas margens do lago.

Um dia Tonico resolveu viver uma grande aventura. Saiu nadando pelo lago na direção da praia adiante, Tonico encontrou um peixinho azul que se chamava Celeste. Tonico perguntou a Celeste se ele podia acompanhá-lo e viver também uma grande aventura. Celeste se recusou porque ele era muito medroso de aventuras. Mais adiante ele encontrou um peixinho amarelo que se chamava Leleco.

Leleco perguntou a Tonico para onde ele ia tão apressado. Tonico revelou-lhe a sua idéia de Leleco aconselhou Tonico a voltar para casa, pois nesta época do ano era muito arriscado vivendo pescadores estavam sempre por ali pescando peixes para vender. Tonico não deu ouvidos ao amigo sozinho uma grande aventura. Afastou-se muito de onde seus companheiros estavam e nadou até as margens do lago. Foi então que ele viu uma grande e suculenta minhoca boiando na água. Tonico saiu da água e comendo aquela minhoca, que era grande o suficiente para alimentá-lo por um dia, e sentiu que quanto eram deliciosas as minhocas, pois quando era menino sua mãe trazia sempre minhocas para ele, tinha provado uma delas.

Tonico planejou, então, apanhar a minhoca para seu jantar. Assim, ele que era muito ágil, não conseguiu engolir a minhoca de um só golpe. Mas, de repente, antes que Tonico pudesse entender o que acontecendo, ele foi puxado violentamente para fora das águas e ficou pendurado em um anzol. Quando Tonico percebeu o que havia acontecido, ele gritou: "Por favor, me soltem! Eu sou Tonico. Eu havia sido fisgado por um pescador. Enquanto o pobre Tonico debatia-se sem ar, sua mãe e do conselho do amigo.

O pescador jogou Tonico no barco e logo lançou o anzol para fisgar outro peixe. Tonico, já pensou: "Agora é tarde! Mas como seria bom se tivesse escutado o conselho de meu amigo. Bem que eu fui mais cuidadoso. Ah! Se eu pudesse avisar os outros peixinhos."