



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Silva Lins e, Maria Emília; 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

Pontecorvo (1997) e Pontecorvo (1998) afirmam que a escrita pode ser tratada como um conjunto de símbolos sobre o papel; e como uma sequência de textos<sup>3</sup>. A primeira focaliza a natureza da escrita, sua natureza, os aspectos envolvidos no desenvolvimento na aquisição da linguagem alfabética, por exemplo), tra-

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 subseqüentes 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 produziram 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 susceptível 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**

Produzir 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 de Hudson e Shapiro (1991) ao com pré-escolares e de séries iniciais do e (quatro, seis e oito anos) quanto à produ histórias e relatos de experiência pesso diversos. As autoras tinham por obje desenvolvimento de habilidades narrativ aos tipos de textos examinados, e específicas, particulares a cada tipo. D resultados obtidos em relação apenas verificou-se que, com o aumento da ida as histórias tornavam-se mais comple Enquanto as crianças pré-escolares i componentes próprios de história em s crianças da primeira série incluíam mai situações-problema e o final. Mais produções da terceira série apresentava situação-problema, resolução e um fir forma clara com a situação-problema observado nas produções da primei histórias completas e elaboradas são mai as crianças de terceira série.

Berman e Slobin (1994) desenvolve estudo comparativo entre cinco diferent alemão, espanhol, hebraico e turco) com quatro, cinco e nove anos, e adultos. seqüência de gravuras apresentada em solicitava-se a produção oral de uma histo o livro como um todo, os participan história enquanto olhavam as gravuras. T foram considerados na análise o Componente I - início do problema ações do personagem; Componente II resolução conduzidas pelo personagem III - a resolução do problema. Este correspondem, de forma global, a

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,

conhecimento da linguagem e aquisição posterior da leitura escolar.

Em outro estudo, Rego (1995) analisou histórias escritas por crianças de primeira série com o objetivo de investigar o conhecimento que apresentavam sobre a estrutura básica de histórias. Cerca de 40% das produções eram não-histórias (textos convencionais deste tipo de r da metade dos textos (53%) lingüísticos convencionais e a textual. Apenas 3% das produções eram histórias completas que seguiam os padrões de estrutura desse gênero narrati que apesar das crianças serem de primeira série, existiam diferentes níveis de desenvolvimento narrativo entre elas. Isto mostra que depende apenas de fatores co envolvidos outros aspectos de desenvolvimento, como a exposição e contato que estas crianças têm com a linguagem familiar.

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

Teberosky (1995) investigou a produção de gêneros de textos (histórias, descrições) em crianças de seis a dez anos em contexto de sala de aula. A análise mostrou que as crianças de seis anos produziam histórias

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 sócio lingüísticos 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

O uso de expressões referenciais por crianças de 4 a 7 anos foi investigado por Orsolini e Di Lorenzo (1991), que compararam duas situações de produção de texto. Na primeira, as crianças inventavam histórias e as dramatizavam através de brinquedos. Na segunda, a criança reproduzia uma história ouvida. Os resultados mostraram que introduzir um novo personagem por meio de expressões referenciais indefinidas (ex: *um menino*, indefinido) era mais freqüente na reprodução do que na produção espontânea. A comparação entre histórias inventadas e histórias reproduzidas sugere que a reprodução feita pela criança de formas indefinidas indica uma necessidade de querer assinalar para o leitor a informação introduzida no discurso e não apenas a reprodução das convenções textuais. Na realidade, as crianças produzem as expressões referenciais e convenções textuais apenas quando há uma situação de reprodução, portanto, favorecendo as formas referenciais indefinidas, que são mais apropriadas para a produção livre.

Outros estudos compararam, em um grupo 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 condições: uma com e outra sem o apoio de recursos visuais (desenho feito pela criança). As histórias produzidas com o apoio de desenho foram classificadas em níveis mais altos do que aquelas produzidas sem o apoio de desenho, apresentando características da linguagem literária, caracterizando-se como meras descrições de fatos, sendo, ainda, dependentes do apoio visual para as expressões referenciais extralingüísticas. Na ausência de apoio visual, as histórias eram mais elaboradas, apresentando mais recursos e convenções lingüísticas próprias do discurso literário. Concluiu-se que, nesta faixa etária, o apoio visual desempenha um papel restritivo quanto à qualidade das narrativas.

Em estudos subsequentes, o efeito do apoio visual na produção de histórias

histórias produzidas a partir da sequência de gravuras seriam mais sofisticadas do que a partir do desenho, uma vez que a sequência 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 o 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 sequência 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 sequência 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 sequência de gravuras apresentadas em formato de livro. Uma sequência consistia em gravuras que representavam eventos que se seguiam cronologicamente (semelhantes ao estímulo visual adotado por Spinillo); e a outra

resultados contrastantes a resp de apoios visuais dificulta (e.g., & Pinto, 1994) ou facilita elaboradas (e.g., Cain, 1996; Cain & Hudson, 1997). Para responder necessário analisar a natureza Nos estudos de Spinillo, a restringia-se a uma sequência pelos personagens, justificand crianças em descrever as grav uma histórias. Nos estudos Hudson, as gravuras incluíam u levava à produção de histórias Esta análise oferece uma exp contrastantes, evidenciando q entre tarefas são aspectos ir natureza do material fornecido do qual a história vai ser proo situação-problema representa elemento essencial para a e narrativas mais elaboradas. S também susceptível a variações do apoio fornecido? Ou por s tais variações não ocorreriam

#### *Produção Escrita*

Como mencionado, estudo de variações experimentais s são raros. Pontecorvo e Mora estudo piloto de natureza exp de seis e sete anos. Os longitudinalmente através de a sala de aula. O *corpus* de 15 quatro reproduções de um díades; (b) seis histórias inv ditadas para o examinador; inventadas por uma díade, a ditadas para o examinador; (d)

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 díade) 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**

maioria dos estudos que adotam grupos de crianças produzindo em condições diferentes, o planejamento ora adotado com as mesmas crianças produzindo histórias em condições distintas. Este planejamento permite comparações de grupos diferentes (séries), produzindo em mesmas condições experimentais, e com o mesmo sujeito produzindo histórias em condições diferentes. As duas direções de comparação são consistentes com os resultados.

A aplicação foi coletiva em três dias, seguindo uma ordem fixa de apresentação das condições (Produção Livre), Condição 2 (Oral/escrita), Condição 3 (Gravuras) e Condição 4 (Reprodução livre). Esta aplicação foi aplicada individualmente. Este planejamento tem o objetivo apresentar inicialmente produções espontâneas, em situações mais livres, e produções mais direcionadas por um estímulo visual ou lingüístico (gravuras e histórias, respectivamente). O tema, o tamanho do texto e o tempo para sua elaboração ficavam sob o controle dos participantes. A estes era dito que, concluída a produção, deveria ser lido, e que poderiam ser feitas alterações que desejassem durante ou após a escrita.

Antes, porém, da aplicação dessas situações, foi avaliada a memória a curto prazo dos participantes por meio de um teste de memória verbal elaborado por Macclean e Matthews (1984). Após a leitura das sentenças, lidas uma por vez pelo experimenter, a leitura de cada sentença a criança era solicitada a repetir a frase exatamente como a ouviu. A aplicação deste teste foi atribuída em função do número de produções corretamente repetidas, sendo considerada uma alteração na ordem das palavras da sentença, a omissão de palavras e troca por palavras sinônimas. Segundo a análise descritiva multidimensional, o fatorial do tipo Análise de Correspondência foi formalizada no programa ADDAP (Lins e Silva, 1998).

### 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:

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

Categoria III - semelhança, apresentando ainda uma ação e uma situação-problema. Exemplo:

*“Era uma vez um cachorro. Um dia ele foi brincar com seus amigos e bambole ai pulou para fora do bichinho e depois comen ficou todo sujo e tomou banho mas não pareceu porque brincavam ficavam todos sujos mas um pouquinho e foi para a sua casinha novo.”*

Categoria IV - semelhança, apresentando também tentativas de solucionar a situação-problema, estando o personagem em situação de risco.

*“Era uma vez um lindo cachorro que conheceu um garoto muito triste que perdeu na mata com os animais que sosinho com o cachorro um dia li casando quando viro o garoto e per sosinho na quele mato pergundou Zesinho e meus pais morerão quando zesinho quando eu estava vou tando espolindo ei cori para ver o que foi fogo dai eu vim paraca.”*

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

*“O peixinho  
Era uma vez um peixinho que morava nas margens do rio. Os amigos dele disseram que era muito perigoso por causa de um monstro que ouvira, não obedeceu ninguém e resolveu ir sozinho.”*



*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 descemos da árvore, pulamos a cerca e comemos as peiras. Foi dito e feito. João jogou o osso, o cachorro foi pegar e eles desceram da árvore, pularam a cerca e comeram as peiras. “*

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	1ª série	2ª série	3ª série	4ª 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

série e de outro, as da terceira e quarta séries são raramente classificadas nas categorias (Categorias I, II e III), caracterizando-se mais elaboradas (Categorias V e VI). A escolaridade influencia a escrita de este efeito não se manifesta nos anos iniciais de alfabetização.

O Efeito da Situação sobre a Produção Escrita

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

O Wilcoxon revelou diferenças significativas ( $p<0,0001$ ) entre algumas das condições (C1 *vs.* C3; C1 *vs.* C4; C2 *vs.* C3; C2 *vs.* C4). As produções escritas não são significativamente entre a C1 e a C2, entre a C3 e a C4. As diferenças entre as condições que não oferecem um apoio (C1 + C2) e as condições que oferecem um apoio (C3 + C4) resultam no seguinte 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 frequência de histórias na Categoria VI. Isto ocorre porque na C1 e na C2 não existem apoios que norteiam a produção da criança. Na Condição 3, o apoio oferecido pelo texto lido sugere o começo, o meio, a situação e o desfecho. Na Condição 4, o apoio é limitado pelo texto lido pelo examinador sugere o começo e o desfecho da história que deverá ser reproduzido pela criança. O fato da sequência de gravuras nas condições que facilita a emergência de uma narrativa mais elaborada é explicado pelas histórias anteriormente desenvolvidas a respeito das condições contrastantes obtidos por Spinillo (1993) e por Cain (1996; Cain & Oakhill, 1994).

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 desenv 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 apena ou histórias incompletas, em c (Categoria III e IV). Em nenhu deste nível produzem histó estrutura narrativa elaborada.

Nível 2: crianças cujas pro função das situações. A vari forma: nas Condições 1 (Pro (Contar/Escrever) as cria elementares; enquanto na Co

Tabela 3. Porcentagem de Crian

Nível	1ª série	2ª série
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 as histórias produzidas oralmente quanto as escritas são favorecidas por seqüências de apoio que sugerem uma situação-problema. Na verdade, qualquer seqüência que auxiliaria a produção de histórias, pois como discutido, há gravuras que favorecem o aparecimento de estruturas narrativas (como foi o caso da seqüência meramente visual adotada por Spinillo & Pinto, 1994).

Porém, não apenas o apoio visual favorece a produção de histórias bem estruturadas, o apoio lingüístico (fornecido lida para a criança) aparece também como fator importante. O que o texto-modelo oferece para a criança em situação de reprodução oferece para a criança a possibilidade de uma boa história? Nas reproduções das histórias, as crianças não apenas reproduzem o texto, mas também os personagens e suas ações, mas, sobretudo, reproduzem os detalhes textuais da história ouvida. Na realidade, a criança reproduz o modelo lingüístico que lhe é fornecido, “transportando-o” para a história que ela produz. Também é observado quando se analisa as produções de crianças que, expostas a histórias em textos no contexto familiar (ver estudo de Spinillo, 1985), são capazes de incluir em suas produções o mesmo estilo e organização lingüística das histórias produzidas por adultos. Ao reproduzir a criança reproduz o conteúdo, mas também a forma lingüística que lhe foi apresentado. Este dado reforça a idéia de que a exposição com textos (seja lendo por si mesmo ou ouvindo a leitura de textos por parte de adultos) é fundamental para o desenvolvimento de um esquema narrativo.

Apesar de reconhecer-se que um tipo de apoio (visual ou lingüístico) facilita a escrita, não se pode necessariamente considerar que uma habilidade narrativa desenvolvida deve prescindir de apoios. Um exemplo disto é o desempenho de crianças que, no estudo eram capazes de escrever boas histórias em todas as situações apresentadas. 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. 7  
respeito à organização e às e  
do texto-modelo.“ (p. 100). A  
ser compreendida como uma  
às crianças repetir as formas  
texto-modelo está codificada,  
adesão aos elementos textuais

Como se efetua a transpos  
os textos reescritos? Que as  
criança seleciona, ignora ou r  
textos? Estas questões são co  
(1995), e poderiam ser cons  
adicional sobre parte do mate  
sobre a escrita da história que  
de oralmente produzir (Condiç  
de uma história ouvida (Condi  
futura investigação.

#### **Referên**

- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). In I. Slobin (Orgs.), *Relating events in study* (pp. 1-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buarque, L. L., Higino, Z. M., Miranda, (1992). Avaliação do desempenho de Pernambuco na área de linguagem. *Avaliação Educacional*, 5.
- Castell, S., Luke, A. & MacClennan, D. de Castell, A Luke & K. Egan (Orgs.), *Reader* (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 comprehension skill and ability. *Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Dowker, A. D. (1986). *Language play in young children*. London: Institute of Education, Inglaterra.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). The development of children's scripts, stories. In K. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developmental Psychology*, 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. & Zuccheromaglio, C. (1989). From oral to written language: Pre-school children dictating stories. *Journal of Reading Behaviour*, 21, 109-126.
- Rego, L. L. B. (1985). Descobrimos 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 histórias 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 pictórica na construção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 311-324.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes. *Psicologia: Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem*, 1, 1-12.
- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narrative construction: A comparative study. *British Journal of Psychology*, 85, 177-193.
- Spinillo, A. G. & Martins, R. A. (1997). Uma análise das histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexões e Críticas*, 14, 248.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's reading comprehension. Em M. B. Franklin & S. Barten (Orgs.), *Child language and literacy* (pp. 228-297). Oxford: Oxford University.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R. O. Freedle (Org.), *Discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky, A. (1995). Compor textos. Em A. Teberosky & A. Galvão Spinillo (Orgs.), *Além da alfabetização* (pp. 85-116). São Paulo: FTD.

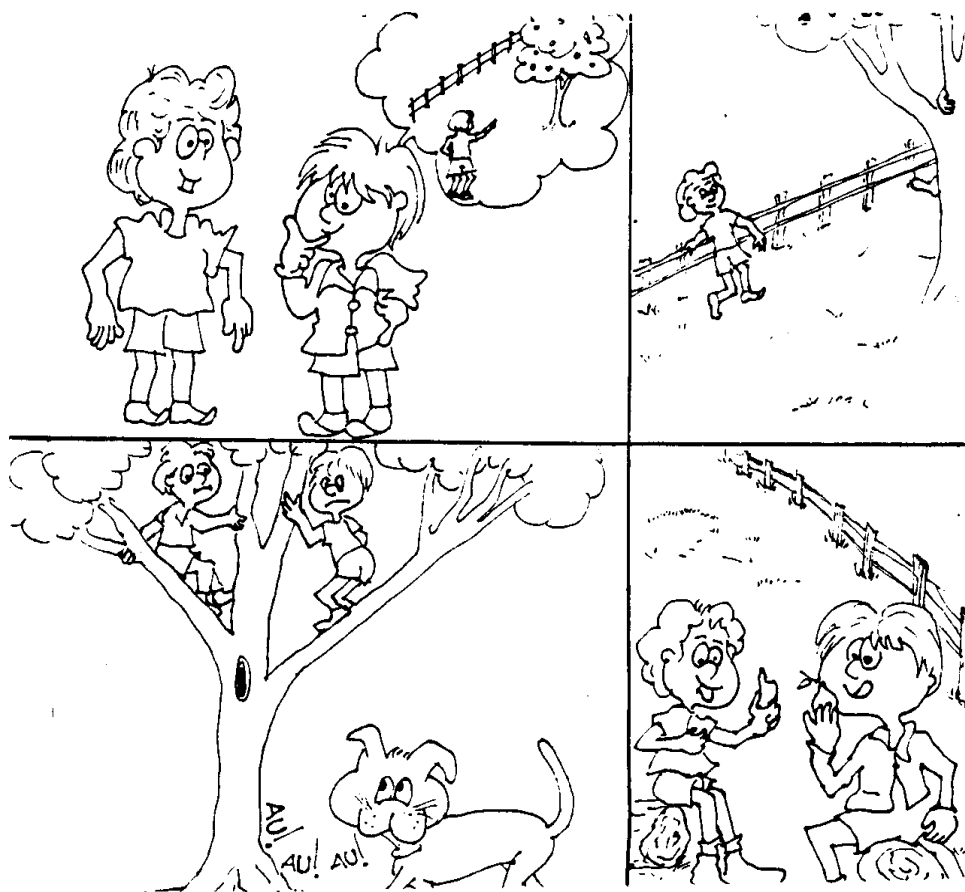
Sobre as autoras:

**Maria Emília 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 lago que ficava próximo a uma enorme floresta. Todos os dias Tonico saía e passeava com seus amigos se aproximava das margens do lago.

Um dia Tonico resolveu viver uma grande aventura. Saiu nadando pelo lago na direção da floresta. Adiante, Tonico encontrou um peixinho azul que se chamava Celeste. Tonico perguntou a Celeste se queria acompanhá-lo e viver também uma grande aventura. Celeste se recusou porque ele era muito medroso e não queria nada 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 ir para a floresta. Leleco aconselhou Tonico a voltar para casa, pois nesta época do ano era muito arriscado viver sozinho. Os pescadores estavam sempre por ali pescando peixes para vender. Tonico não deu ouvidos ao amigo e foi 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 sabia que tanto eram deliciosas as minhocas, pois quando era menino sua mãe trazia sempre minhocas para ele comer. Ele tinha provado uma delas.

Tonico planejou, então, apanhar a minhoca para seu jantar. Assim, ele que era muito ágil, nadou até ela e conseguiu engolir a minhoca de um só golpe. Mas, de repente, antes que Tonico pudesse entender o que estava acontecendo, ele foi puxado violentamente para fora das águas e ficou pendurado em um anzol. Quando ele acordou, já estava a de Tonico. Ele havia sido fisgado por um pescador. Enquanto o pobre Tonico debatia-se sem ar, ele pensou na mãe e do conselho do amigo.

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